

Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español *

LOURDES MIQUEL

Profesora de español para extranjeros y autora de materiales didácticos

* Este artículo fue publicado en la revista *Frecuencia-L*, núm. 5 (1997). En la actualidad se halla descatalogado e inédito en la internet. Por su interés y vigencia se reproduce aquí con la correspondiente autorización –y revisión– de la autora y de la editorial Edinumen.

En una clase de E/LE para principiantes, un estudiante chino escribió una pequeña carta para reservar una habitación en un hotel:

Muy Señor mío,

Escribo para reservar una habitación en su hotel: y una cama y un armario y una mesilla de noche..."¹

¿Tenía este estudiante problemas con su competencia lingüística? Sin duda, ninguno. Supo elegir las estructuras gramaticales correctas y el léxico necesario para realizar su propósito. Tampoco tuvo problemas con su competencia discursiva puesto que dio cohesión a todo su mensaje. Y utilizó bien su competencia estratégica porque necesitó aclarar un concepto y encontró el modo de hacerlo. ¿Dónde estaba, pues, el problema? En la competencia sociolingüística o, mejor, sociocultural. El estudiante carecía del concepto español "reservar una habitación", que, para él sólo evocaba una habitación vacía y quiso asegurarse de que iba a dormir cómodamente en una habitación con todo lo necesario.

LA ARBITRARIEDAD DEL SIGNO CULTURAL

Si ninguno de nosotros (lingüistas, profesores o, incluso, estudiantes de lenguas extranjeras, aunque estos últimos no tengan por qué conocer la existencia de Saussure) cuestionamos la arbitrariedad del signo lingüístico, quizás, sin embargo, no hemos reflexionado lo suficiente sobre la arbitrariedad del signo cultural.

Todos estamos predispuestos a aceptar que una mesa se llama también *table*, *tisch* o *tabola*, y, como mucho, tendemos a sonreírnos, cuando los gallos que claramente hacen *cockadoodledo* resulta que en español hacen *kikirikí* o cuando para expresar dolor hay lenguas que dicen: *Auch!*, o *Aia!*, o *iAy!* o, incluso, algunas no tienen previsto decir nada.

¹ Esta anécdota la publiqué en 1992 en la revista *Cable*, núm. 9, abril, en la sección "El encanto es mío", donde se analizaban errores de los estudiantes.

Tampoco tenemos problemas al enterarnos de que en tal país la cerveza se toma caliente, de que en tal otro la artesanía es de tal manera e, incluso, aceptamos rodearnos en nuestro entorno cotidiano de diversos objetos comprados en zocos, aeropuertos y tiendas de "souvenirs" de muy distintos lugares. Nos encanta comer comida china con palillos, sentarnos en el suelo en un restaurante japonés y beber sangría. El ciudadano medianamente culto accede a la música inglesa, al cine polaco, a la literatura escocesa, a los metafísicos ingleses y al expresionismo alemán, sin grandes problemas.

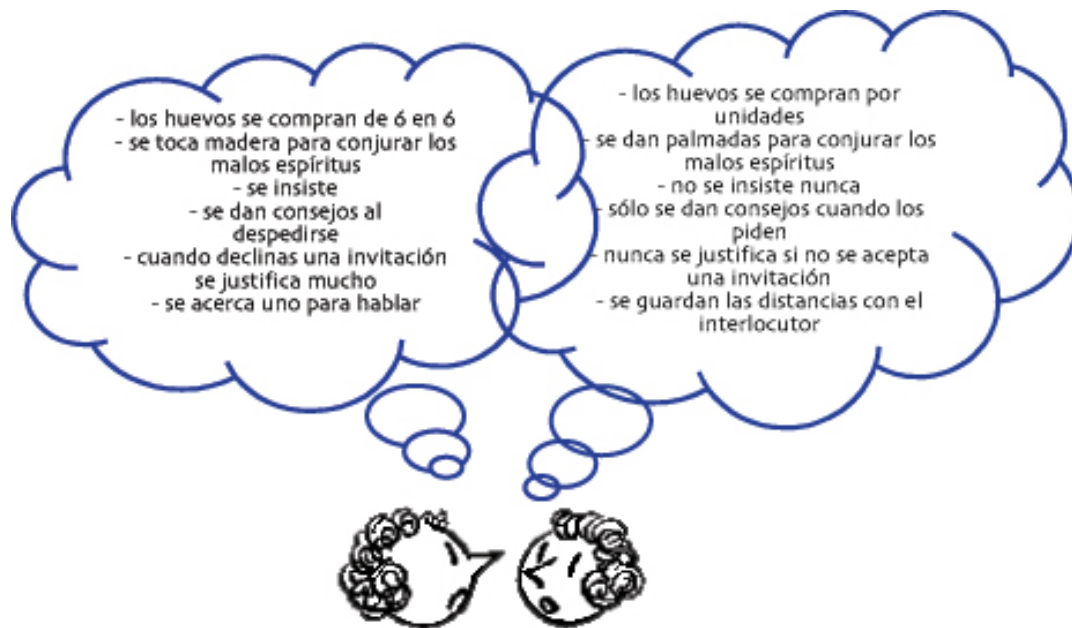
Pero las cosas se complican cuando nos adentramos en el mundo de los comportamientos. Una familia bereber nos invita, gentilmente, a un *cous-cous*, que, nosotros, en un intento de adaptación y de cortesía, tratamos de comer tal como vemos que lo comen ellos. Nos sentimos bien sentados en el suelo, cogiendo el *cous-cous* de una bandeja colectiva y haciendo bolitas con nuestros dedos... Pero no entendemos nada y nos sentimos desconcertados, torpes e, incluso, dolidos cuando, al coger un pequeño trozo de cordero, la madre bereber nos da una palmada en la mano que nos obliga a tirarlo de nuevo sobre la bandeja².

La cultura -cualquier cultura- es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo *que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios, que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición* a otros elementos.

HABLAR UNA LENGUA Y PENSAR EN OTRA

Cuando dos personas de distintas culturas se encuentran y utilizan una lengua que para uno de ellos es la nativa y para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya. Imaginemos por un momento a dos individuos que, por imperativo de su lengua y de su cultura, tienen estas dos visiones del mundo:

² En el ritual de comer el *cous-cous* hay una regla que consiste en que, después de que los comensales han comido prácticamente todo el *cous-cous* de la parte de la bandeja que les corresponde, la madre o la mujer que ha cocinado distribuye el cordero, empezando siempre por el cabeza de familia.



A primera vista la interacción entre estas dos personas es una especie de “bomba de relojería”, que puede producir efectos tremendos. Podrán, sin duda, entender el contenido de sus respectivos mensajes y podrán realizar actos comunicativos tales como *comprar, despedirse, aceptar o no una invitación*, etc. El problema reside en que, si bien ambos dominan el mismo código lingüístico, *no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos*. Sin embargo, por el hecho de estarse entendiendo lingüísticamente, cada uno de los interlocutores *tiene expectativas* de que el otro actúe como él cree que se debe actuar. Pero *cuando la actuación rompa esas expectativas*, inmediatamente, cada interlocutor *realizará un juicio* sobre el otro: el que compre los huevos por unidades en donde se suelen comprar por docenas será tachado, por ejemplo, de tacaño; el que empiece a dar palmadas ante algo que ha sucedido o que ha oído aparecerá como un loco; el que insiste en determinados actos de habla, le parecerá un pesado al que tiene interiorizado que no se insiste, y, seguramente, uno de los dos vivirá como una amenaza la proximidad física del otro quien, a su vez, se sentirá humillado por la frialdad con que el otro lo trata. Se mire por donde se mire, la actuación del otro aparecerá como un caos, como un desorden, se percibirá en términos negativos (“no toca madera” vs. “no da palmadas”; “no insiste” vs. “no para de insistir”), y previsiblemente se generalizará el juicio sobre el comportamiento del otro a todos los que pertenecen a su cultura (“Están locos estos romanos”).

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE INTERACCIÓN SOCIAL

En las últimas décadas tanto la investigación lingüística como la didáctica de lenguas extranjeras no dudan en aceptar la dimensión social del lenguaje.

Entre las disciplinas que, actualmente, configuran el panorama de la Lingüística, es la Pragmática³ una de las que más decididamente se plantea como objeto de estudio el uso real y efectivo de la lengua. Para ello, estudia los principios y máximas que rigen la comunicación (cooperación, pertinencia, etc.), tiene en cuenta las presuposiciones y/o implicaturas que se dan en toda situación de comunicación, analiza las intenciones comunicativas de los hablantes, considera los contextos en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los significados y de la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes⁴, sin olvidar que, "detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía"⁵, y que ese conocimiento no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los "modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar"⁶ que cada cultura impone a sus miembros. Por tanto, el análisis pragmático de la lengua no se inscribe simplemente en el mundo de la actuación lingüística, sino también en el de la competencia comunicativa.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: OBJETIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Desde Hymes (1972)⁷ a Backman (1990)⁸ son muchos los distintos matices que se han ido introduciendo a la definición de competencia comunicativa. Sin embargo, es ya un objetivo indiscutido en la enseñanza de lenguas extranjeras: se trata de que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua meta, sino también que sean capaces de actuar de forma comunicativamente adecuada. Es decir, para convertir al estudiante en un hablante eficiente en la lengua extranjera no basta con centrar la atención en la competencia lingüística sino que hay que ponerlo en contacto con "el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación conversacional" (Gumperz, 1982)⁹, con "el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas" (Saville-Troike, 1982)¹⁰. Por tanto, al describir la lengua, tenemos que ser capaces de describir esos conocimientos culturales que guían a sus hablantes.

3 Sin olvidar la sociolingüística ni la etnografía, que tiene el hecho lingüístico como unidad de análisis.

4 Ver ESCANDELL, M^a V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos; GRICE, H.P. (1975), en COLE, P. y J. L. MORGAN (eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp.41-58.; LEVINSON, S. C. (1989) *Pragmática*, Barcelona: Teide; REYES, G. (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos; SPERBER, D. y D. WILSON (1989) *La pertinence*, Paris: Éditions de Minuit.

5 ESCANDELL, M^a V. (1993), op. cit., pp. 257.

6 HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*, Madrid: Alianza editorial, pp. 20.

7 HYMES, D.H. (1972) "On communicative competence", en J. B. PRIDE y J.HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.

8 BACKMAN, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

9 GUMPERZ, J. J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.209 [la traducción es mía].

10 SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The ethnography of Communication. An Introduction*, London: Basil Blackwell, pp. 198 [la traducción es mía].

Siguiendo la definición de Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se compone de cuatro subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica¹¹.

LA CONEXIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA

A la hora de plantearnos las conexiones entre lengua y cultura, el aspecto que centra nuestro interés es el de la "competencia sociolingüística" -que también podría llamarse "sociocultural"-, que ha venido siendo definida como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos.

Las reglas culturales que intervienen en la competencia sociolingüística / cultural no se refieren, se entiende, a la cultura "legitimada", a la gran "Cultura", sino a la cultura con "ce minúscula"¹²: *a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo "culturalmente" similar*. Es esa cultura que observamos en los demás y que nos permite decir: "Lo ha dicho de una manera muy inglesa", "Eso sólo lo puede entender un francés", "Ese gesto es el que hacen los americanos al despedirse". En otras palabras, la cultura que está ligada indisolublemente a la lengua *es una zona de intersección común a todos los hablantes* de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, *la zona de lo compartido, de lo contextualizado*.

Lo importante de la consideración de esta subcompetencia es que:

- *es la zona de conexión entre lengua y cultura*, entendida ésta, según definición de Abastado (1982)¹³, como "la ficha de identidad de una sociedad, sus signos particulares, los conocimientos científicos de los que dispone, las opiniones -filosóficas, morales, estéticas, políticas...- fundadas más en convicciones que en un saber".

- *es la zona de las presuposiciones y de los presupuestos*: los nativos de una lengua no sólo hablan con su propia voz sino a través del conocimiento compartido por su comunidad, de sus metáforas, de sus categorías (Kramsch, 93)¹⁴. De hecho, los hablantes de una comunidad participan de un conjunto de presuposiciones, de sobreentendidos, de pautas de conducta que, para ellos, son naturales, normales y evidentes. Como la comunicación

11 CANALE, M. y M. SWAIN (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, núm. 1, pp.1-47.

12 Este término fue usado por BROOKS, N. (1964) *Language and Language Learning*, citado en STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp.206. Ha sido acuñado por numerosos autores, entre ellos GALISSON, R. (1987) "Acceder a la culture partagée par l'Entremise des mots a C.C.P.", en *Études de Linguistique Appliquée* núm. 67, pp.118-140; MIQUEL, L. y N. SANS (1992) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm. 9, abril, pp.15-21.

13 ABASTADO, C. (1982) "Culture et médias", en *Le Français dans le monde*, núm. 173, p.6 [la traducción es mía].

14 KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp. 43.

es una tensión permanente entre lo compartido y lo nuevo, ese terreno compartido, a modo de estándar cultural¹⁵, facilita el desarrollo de la comunicación, acelera su progreso.

Con todas las posibles disparidades individuales, las opiniones y creencias morales y filosóficas, los supuestos y pautas de comportamiento de cada cultura afectan, por tanto, decididamente a la interacción comunicativa, ya sea dando por supuesto ciertas realidades:

(1) *¿ Pero dónde está la mezquita en esta ciudad?*

[en donde el hablante, por su conocimiento previo del mundo español, supone la existencia de una única mezquita en ciudades islámicas]

ignorando su existencia:

(2) *Póngame tres huevos, por favor.*

[el hablante ignora o no considera que, en España, los huevos no se compran por unidades, sino por docenas: media docena, docena y media, etc.]

o esperando que se digan y pasen determinadas cosas en determinados contextos. En español, por ejemplo, cuando alguien nos enseña la foto de un bebé recién nacido o cuando lo vemos por primera vez es esperable una producción del siguiente tipo:

(3) *¡Oh, qué preciosidad! Se parece mucho a ti, ¿no? ¿Cuánto tiempo tiene?*¹⁶

dado que, en contextos como éste, se presupone que se va a hablar de la belleza del niño, que se va a preguntar por el tiempo que tiene para poder hablar de su buen desarrollo físico (*Está muy mayor para el tiempo que tiene / ¡Qué gordito está!*) y, sobre todo, que se hará mención al parecido con algún miembro de la familia o que, si no se puede aventurar ninguna hipótesis a ese respecto, como mínimo, se pregunte: *¿A quién se parece?*

La competencia sociolingüística es, por tanto, también, *la zona de la actuación*: "en esta situación comunicativa en la que estoy tengo que saludar, ello significa decir determinadas cosas y también hacerlas y, por las expectativas que tengo espero, a su vez, que mis interlocutores las digan y las hagan". Por ejemplo, una española que piensa saludar a una

15 Ver MIQUEL, L. y N. SANS (1992), op. cit., pp. 16.

16 Todos los ejemplos de este artículo se refieren al español peninsular. En el trabajo de campo realizado se han excluido hablantes hispanoamericanos por considerar que cada país posee una competencia sociocultural propia. Una de las cuestiones que habría que plantearse es hasta qué punto esas diferentes culturas entre los hablantes de español crean incomprensiones frecuentes.

amiga espera dar y recibir dos besos y se queda tan estupefacta cuando una parisina le da cuatro besos, como cuando una americana levanta ligeramente la mano y le dice "Hi".

Y, si es la zona de los presupuestos y de las expectativas y de la actuación, *es también la zona de la interpretación, del juicio*: si esos presupuestos y expectativas no se cumplen, si no hay cooperación sociocultural por parte del interlocutor, se rompen los esquemas y se entra en un mundo de incertidumbres dónde el hablante trata de hacer inferencias, pero, como no sabe en qué basarse para hacerlas ("¿qué pretende decirme x no saludándome?", "¿por qué no me ha dado un beso al despedirse?"), juzga ("¿qué se ha creído?, icómo son estos franceses/ españoles / ingleses...!").

Si, por el contrario, lo que sucede responde a lo esperado, el hablante casi no percibe lo que ha sucedido: la enunciación se convierte en transparente. El hablante sabe que, simplemente, ha sucedido lo que tenía que suceder. Los padres del bebé cuya vecina les ha dicho (3) no dirán, luego, que tienen una vecina especialmente encantadora, porque el mensaje que han recibido es, simplemente, el esperable, mientras que si la vecina dijera:

(4) *Ah, ¿es vuestro hijo? ¿Cómo se llama?*

las relaciones de vecindad iban a empeorar bastante a partir de ese momento.

Siempre se trata de la misma paradoja: "el hablante es innovador, pero no original, es libre, pero lo gobiernan reglas y convenciones; el lenguaje está hecho y, sin embargo, hay que rehacerlo en cada enunciación"¹⁷.

LOS ACTOS DE HABLA Y EL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA LENGUA

Los enfoques comunicativos han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al introducir el concepto de competencia comunicativa frente al de competencia gramatical se rompió con las aferradas tradiciones del enfoque estructural y se integraron en clase aspectos tales como la descripción funcional de la lengua, la interacción, el diseño de ejercicios considerando el vacío de información, los roles de los participantes, el contexto...; la rehabilitación de las destrezas y su integración y, entre otros muchos e importantes aspectos, el concepto de la autonomía del estudiante, la valoración de su capacidad como hablante y la reivindicación de su protagonismo en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

17 REYES, G., op. cit., pp. 92. En este sentido ver, también, LADO, R. (1957) "How to compare two cultures", en VALDÉS, J. (Ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.53.

No obstante, lo que nació como una gran revolución de la visión de la lengua *ha ido, paradójicamente, desarrollando mucho más los aspectos que afectan a la didáctica, que los que afectan a la descripción de la lengua misma*. Desde mi punto de vista, hay dos problemas importantes:

1) el análisis funcional, es decir, el análisis centrado en las intenciones de los hablantes, que realizan los distintos niveles "umbral" y muchos de los manuales que se presentan como comunicativos, no deja de ser, en muchos aspectos, un análisis ingenuo, poco habituado aún a describir la lengua desde perspectivas comunicativas:

- muchas veces se sigue analizando a nivel de frase. Por ejemplo:

Elogiar: ¡Qué + nombre + tan+ adjetivo!

- no se tiene en cuenta que muchos actos de habla son rituales y que se desarrollan en varias fases. Una conceptualización como ésta:

Invitar: ¿Quiere/s tomar algo?

Sí, gracias. / No gracias.

no representa la manera en que, en español, se aceptan y se rechazan invitaciones porque no se describen los presupuestos culturales ni las reglas de actuación que implícitamente rigen a los hablantes al actuar lingüísticamente. [Como veremos más adelante, en español, cuando la invitación no está pactada previamente y se produce en una casa particular, no se puede aceptar la invitación a la primera].

2) al no contemplar esos aspectos, no se posibilita que los estudiantes puedan desarrollar la competencia sociolingüística y cultural puesto que la descripción se reduce a presentar, de forma más o menos encubierta, las estructuras más frecuentes para realizar un determinado acto de habla, estructuras que los estudiantes utilizarán pero actuando, presumiblemente, de acuerdo con las expectativas y reglas de su lengua materna.

En otras palabras, en los análisis de lengua a los estamos habituados no se tiene en cuenta lo siguiente:

- los actos de habla -o "funciones"- son unidades amplias que suelen afectar a varias intervenciones de los hablantes,

- muchos de ellos -sobre todo los que cumplen una función social: *saludar, invitar, elogiar*¹⁸, etc., pero también otros- son el resultado de una serie de pasos preestablecidos, que los hablantes deben cumplir porque son actos que tienen un fuerte carácter ritual,

18 Son aquellos actos de habla en donde menos se presupone la máxima de veracidad descrita por GRICE (1975), op. cit.

- los hablantes, como hemos ido viendo, tienen unas determinadas expectativas que intervienen tanto en lo que dicen como en lo que interpretan.

A mi modo de ver, uno de los muchos caminos, pero, quizá, uno de los más importantes, que pueden permitir paliar el choque cultural que sufren los estudiantes de lenguas extranjeras cuando se desplazan al país de la lengua meta, es justamente el de la correcta descripción lingüística desde una perspectiva pragmática, comunicativa. A este respecto, *los actos de habla, que, como realizaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son, en cierta medida, actos de cultura*, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística, tienen que poder ser analizados desde todos los aspectos que en ellos inciden, no limitándose a la descripción de estructuras, sino incluyendo, también, posibles explicaciones sobre los presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos y lo que Gumperz (1979)¹⁹ llama "convenciones contextuales".

Cuando nos planteamos *poner en relación dos lenguas y dos culturas* observamos que "speech acts differ cross-culturally not only in the way they are realized but also in their distribution, their frequency, and in the functions they serve" (Wolfson, 1981)²⁰, así como en las informaciones previas necesarias y en los presupuestos socioculturales que los rigen.

Para nuestro trabajo, se han realizado encuestas²¹ a hablantes españoles y a hablantes americanos²², tanto para que cada grupo detectara aquellas muestras de lengua que le parecían más normales en su lengua materna para realizar determinados actos de habla, como para opinar sobre qué les parecían los recursos más frecuentes de la lengua extranjera para esos mismos actos de habla, traducidos a su lengua materna (que es exactamente lo que pasa cuando un extranjero moviliza las expectativas y los mecanismos de su lengua y los traspasa a la extranjera). De nuestras investigaciones previas y del resultado de las encuestas se han podido constatar los siguientes aspectos, que pueden servir de guía para ulteriores descripciones gramaticales:

19 GUMPERZ, J..J. (1979) "The sociolinguistic basis of speech act theory", en BOYD, J. y S. FERRARA (eds.), *Speech acts ten years later*, Milán: Versus, pp. 6.

20 WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective", en VALDÉS, J. (Ed.), op. cit. pp. 119.

21 Agradezco enormemente la colaboración de todos cuantos me han ayudado en esta tarea: los profesores/as Marta Aymerich, Gloria Feliu, Berta Gibert, Matilde Cerrolaza y Óscar Cerrolaza. Y en especial, cómo no, a las profesoras Lourdes Díaz, M^a José Hernández y Belén Moreno de los Ríos. También mi agradecimiento a todos los que aceptaron contestar a las diversas encuestas que confeccioné.

22 En concreto, se pasó una encuesta a 23 hablantes americanos (con muy poco tiempo de permanencia en España) para que informaran en inglés de cómo realizaban ellos, en su lengua, determinados actos de habla. Además se han manejado más de 40 redacciones de estudiantes americanos hablando sobre sus primeras impresiones en España. Más de 100 han sido los españoles entrevistados sobre los actos de habla tratados aquí y 23 los que valoraron qué sentían frente a intercambios que, sin ellos saberlo, eran la traducción de los recursos más frecuentes del inglés de EE.UU. para los mismos actos de habla.

1) hay actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras: En toda programación de español para extranjeros tendrá que incluirse *brindar*, dado que es un acto de habla muy frecuente en la relación social que establecen los españoles entre sí, sin embargo, y a modo de ejemplo, en hindi no hay ningún recurso lingüístico que sirva para brindar porque tampoco existe ninguna relación social con el alcohol ni ningún comportamiento que asocie bebida y buenos deseos.

2) Y también hay actos de habla que, por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esa actuación. Por ejemplo, tanto en inglés como en español existen recursos lingüísticos para entregar un regalo, para recibirlo y para reaccionar cuando se ve el contenido del mismo. Sin embargo, el hecho de que el regalo se abra o no, o se abra en cuanto se recibe y delante del interlocutor o se pueda abrir más tarde, determina la existencia o la ausencia de determinados recursos. En español es socialmente adecuado abrir el regalo inmediatamente después de recibirlo y delante de la persona que lo ha entregado. Los españoles entrevistados decían que se sentirían “menospreciados”, “despreciados”, “decepcionados”, “enfadados” si llevaran un regalo a una fiesta y el que lo ha recibido no lo abriera y que pensarían que es una persona muy “mal educadas”. De hecho, el español tiene previsto todo un ritual para el momento en que se abre el regalo. La secuencia general desde que se entrega el regalo hasta que se agradece sería semejante a ésta (E= el que entrega el regalo / R= el que lo recibe):

AL ENTREGARLO

E: Toma, esto es para ti / usted (+ Felicitar si procede)

AL RECIBIRLO

R: Agradecer (No tenías que haberte molestado /...)

AL EMPEZAR A DESENVOLVERLO

R: Preguntar por la identidad (¿Qué es? ¿Qué es?)

R: Insistir en que no tenía que haberlo hecho

MIENTRAS LO ESTÁ DESENVOLVIENDO

E: No decir nunca qué es y animar a que siga el proceso.

R: Seguir especulando sobre el contenido del paquete

SI RESULTA LARGO EL PROCESO DE DESENVOLVER

R: Comentarios sobre la tarea (aludir a la cantidad de papel, a lo bien envuelto que está, etc.)

AL VER EL CONTENIDO DEL PAQUETE

R: Valorarlo positivamente y agradecerlo

E: Quitar importancia (¿De verdad? / Si no te gusta, puedes cambiarlo)

R: Insistir en el agradecimiento

Los estadounidenses entrevistados dijeron que, en Estados Unidos, los regalos se pueden abrir delante de la persona que lo ha entregado y en el mismo momento de la entrega, pero que también puede no abrirse inmediatamente y hacerlo en algún momento posterior. Según los informantes encuestados, esta segunda posibilidad se produce, sobre todo en contextos donde es esperable que haya más de un regalo: fiesta de cumpleaños, inauguración de una casa, etc. Al ser preguntados sobre si dicen algo mientras se abre el regalo, las respuestas obtenidas eran de este tipo: *No, smile / Nothing / There are no standard phrases*. Resulta plausible interpretar que cuando socialmente no está prescrito un determinado comportamiento, tampoco existen unas fórmulas lingüísticas preestablecidas. O, analizado desde el otro punto de vista, la existencia de un comportamiento socialmente pautado suele llevar asociadas a él unas formas lingüísticas determinadas.

Si pensamos en una interacción entre un estadounidense que ha recibido un regalo de un español, podemos prever que el español vivirá con cierta tensión que el americano abra de modo que el español valorará como "silencioso" o "frío". A su vez, si es el español el que abre el regalo, desconcertará al americano con tantas preguntas que lo único que hacen es "perder el tiempo", ignorando ambos que están dentro de un acto ritual. Como lo ignoraba, también, un alemán que acababa de llegar a España y que le había hecho un regalo a una amiga suya y que, cuando su amiga le preguntó: *¿Qué es? ¿Qué es?*, pensó que la intención de su amiga era saber el contenido y se lo dijo: *Es una jarra de cerveza bávara*, información que rompió todo el encanto del rito.

3) Hay actos de **habla que existen en las dos lenguas pero se asocian de modos distintos**. *Despedirse* y *aconsejar* son dos intenciones comunicativas que, sin duda, existen en todas las lenguas europeas, sin embargo no en todas ellas se utilizan juntos. En español hay muchos contextos -contextos que, con toda probabilidad, diferirán de los de otras lenguas- en los que es adecuado *aconsejar algo a alguien*, pero uno de los contextos en los que es muy frecuente dar consejos en español es asociados a las despedidas entre personas que mantienen relaciones familiares o de amistad. Por ejemplo:

- *Adiós. Hasta pronto. Divertiros mucho y cuidaros²³. Y no corráis.*

23 En lengua oral es cada vez más frecuente usar la forma del Infinitivo para dar consejos en 2ª persona del plural con verbos reflexivos, en lugar de las formas propias del Imperativo: *Divertíos y cuidaos*. En otro orden de cosas, sería muy interesante analizar el tiempo que transcurre desde que un hablante español anuncia que tiene la intención de irse hasta

4) Hay otros actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas: según Nessa Wolfson (1981)²⁴, los estadounidenses hacen cumplidos en muchos y variados contextos, en un intento de reforzar la solidaridad entre los hablantes. Esos contextos son:

- para agradecer algo (una cena, una invitación, etc.)
- para elogiar propiamente dicho
- para empezar una conversación, incluso entre personas que se acaban de conocer.

Hacer un cumplido en este tercer contexto es altamente improbable en español puesto que, en primer lugar, el elogio se reserva para personas que ya se conocen, tanto si mantienen una relación formal como informal y tanto si esa relación es duradera como reciente, y, en segundo lugar, puede ser que dos españoles se encuentren y, en una breve conversación, se hagan un cumplido, pero el contacto difícilmente empezará con el elogio salvo en situaciones en las que los hablantes están permanentemente en contacto como, por ejemplo, las personas que trabajan en el mismo lugar o las que viven en la misma casa. Entre dos compañeros de trabajo que se encuentran por el pasillo puede darse como primer contacto de ese día un intercambio del tipo:

- *Hola, Carmela, ¡qué guapa estás hoy!*

o entre miembros de la familia:

- *Hola, buenos días a todos.*
Δ *Anda, qué guapo te has puesto... ¿A qué se debe?*

pero si una persona que apenas conocemos, nos dice:

- *Lleva un traje muy bonito. ¿Dónde se lo ha comprado?*

probablemente nos sentiremos intimidados, tendremos dificultades en adivinar la intención de nuestro interlocutor y estableceremos, si lo hacemos, una relación cargada de suspicacias. De hecho, la mayoría los españoles entrevistados que habían permanecido

que se va realmente. Muchos estudiantes extranjeros, tanto europeos como norteamericanos, comentan que las despedidas son muy largas en español.

24 WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective", en VALDÉS, J. (ed.), op. cit. pp. 114-119. Éste es un excelente trabajo, basado en 686 casos, pero que, lamentablemente, no estudia la interacción que se produce al hacer cumplidos, sino, sólo, la intervención de la persona que hace el cumplido.

bastante tiempo en Estados Unidos comentaban que les había “chocado” mucho que personas que no conocían les hicieran cumplidos sobre el atuendo que llevaban²⁵.

5) Hay otros actos de habla que existen en las dos lenguas pero se realizan de modos distintos: En español peninsular, para *presentar a otras personas*, los recursos más frecuentes son:

Mira/e,	éste/a es +	información
nombre nombre y apellido tratamiento (el/la señor/a, doctor/a)	nombre nombre y apellido tratamiento (el/la señor/a, doctor/a)	
[P2]	[P3]	

Se observa que:

a) se dirige la atención de la persona a la que se le va a presentar a otra [P2] con recursos como: *Mira/e* o bien se usa su nombre propio (*Juan*) o una fórmula de tratamiento y el apellido (*Doctora Gómez*),

b) se introducen los datos de la persona presentada P3 con *éste/a es* (o en plural si se presenta a más de una persona) y después, según de quién se trate, se proporciona el nombre, o el nombre y apellido (en este caso sólo se suele utilizar uno) o bien se utiliza una serie -no muy amplia²⁶- de fórmulas de tratamiento, tales como: *el señor... / la doctora... / el profesor...*,

c) se da algún tipo de información sobre la persona presentada. Esto, en español es absolutamente imprescindible. La información más habitual -la que con más frecuencia se da- es explicar la relación que une a la persona que presenta con la persona presentada P3 (*un amigo mío / una compañera de trabajo / mi hermano / ...*). Otra información esperada, en español, es que la persona que presenta aluda, con algún tipo de recurso, a que ya ha hablado otras veces de P3 a P2 (*te he hablado muchas veces de él / la amiga mía que trabaja con tu hermano / ...*). Y también cabe cualquier información que se refiera a

25 La autora comprobó en varios ascensores estadounidenses que, entre desconocidos, uno de los temas posibles en el interior de un ascensor era elogiar algo de lo que llevaba puesto. En España eso es impensable ya que se percibe como un exceso de confianza. Nosotros, como tema característico de ese contexto, hablamos del tiempo.

26 En presentaciones no relacionadas con el mundo laboral, las fórmulas de tratamiento se limitan a *el/la señor/a* y, en el caso de los médicos, a *el/la doctor/a*. Cuando las presentaciones se realizan en ambientes de trabajo o en relación a temas relacionados con él, se puede utilizar el cargo que la persona ocupa en la empresa: *el/la director/a* comercial, *el/la responsable de ventas*, etc. Sin embargo, a diferencia de otras lenguas, no se suelen utilizar los títulos universitarios como fórmula de tratamiento en las presentaciones (*el arquitecto López* o *la abogada Roca*) salvo que esa información sea absolutamente relevante para los interlocutores que intervienen en la presentación.

algo que compartan o puedan compartir las personas presentadas (*también se dedica a la pintura / es amigo de Roberto Iglesias s/ ...*)²⁷. Estas informaciones pueden combinarse.

Después de eso se producirá la presentación de la segunda persona y las reacciones de los presentados que, a nivel informal, serán:

P₂: *Hola, ¿qué tal?*

P₃: *Hola, ¿qué tal?*

y a nivel formal:

P₂: *Encantado/a. / Mucho gusto.*

P₃: *Encantado/a. / El gusto es mío.*

Todo ello acompañado de gestos tales como darse la mano entre hombres, darse la mano entre un hombre y una mujer en relaciones formales y/o, en relaciones informales, darse dos besos entre hombres y mujeres y darse dos besos entre mujeres²⁸.

Después de eso se seguirán produciendo interacciones en las que lo habitual es que P₂ y P₃ hablen del interés que tenían en conocerse (*tenía ganas de conocerte / María me ha hablado mucho de usted / ...*) o bien que retomem algún elemento de los que se han introducido en la presentación (*Así que tú te dedicas a la pintura... / Pues yo también soy muy amigo de Rafael / ...*).

Hasta aquí una descripción que, sin ser exhaustiva en el tipo de recursos lingüísticos que pueden utilizarse, trata de recoger todos los elementos (presuposiciones, exponentes lingüísticos, actuación e interacción) que intervienen en el acto de presentar a alguien en español.

Analicemos con detalle uno de los datos: *la necesidad de dar información sobre la persona presentada*. Ello implica que los hablantes de español, cuando están en situaciones en que van a ser presentados o les van a presentar a alguien, esperan y necesitan recibir información para poder actuar y, por consiguiente, si no la reciben, no saben cómo comportarse frente a la persona que acaban de conocer.

27 Sería interesante observar -y comparar culturalmente- cuál es la gestualidad de la persona que presenta. En español suele tocar el brazo o acercarse mucho a la persona a la que dirige la presentación y las personas presentadas se acercan más entre sí de lo que se acercan, por ejemplo, en la cultura estadounidense.

28 Entre jóvenes -una zona muy poco estándar para valorar los datos- cabe la posibilidad de que sólo se saluden oralmente, sin acompañar la presentación sin ningún gesto específico de saludo.

Sin embargo, uno de los modos más frecuentes de presentar a alguien en Estados Unidos²⁹ es decir el nombre o el nombre y el apellido, con o sin tratamiento, de las dos personas presentadas:

- *Terry Taylor, Larry Jakson.*
- *Mr. Taylor, I'd like you to meet Mr. Jakson.*

Obviamente, en inglés, también se puede dar información sobre las personas presentadas. Pero lo importante es que puede no darse.

En español peninsular este tipo de presentación sólo sería posible si “se hace el gesto de presentar” pero no hay auténtica voluntad de dar a las diferentes personas la oportunidad de que se conozcan (esto pasaría cuando hay prisa, cuando las personas presentadas no van a tener la oportunidad de hablar porque no van a permanecer en el mismo sitio, etc.) o cuando hay que presentar a muchas personas (alguien se incorpora a un grupo de trabajo, por ejemplo). Imaginemos, ahora, que un estudiante americano hablando español, presenta a alguien con las pautas de conducta estadounidense. Es obvio que el choque cultural está garantizado porque el español, cuando no reciba la información que supone va a recibir, además de vivir la presentación como una descortesía, tendrá dificultades sobre qué decirle a esa persona si inmediatamente tiene que establecer una comunicación con ella. A todo ello habrá que añadir el desconcierto gestual que se producirá si unos actúan como españoles y otros como americanos.

6) Hay otros [actos de habla que existen en las dos culturas pero se dan con frecuencias distintas](#). Mi hipótesis sobre la razón por la cual los estadounidenses suelen presentar a otra persona sólo con el nombre, sin necesidad de aportar más información, es que, en Estados Unidos, la gente se *autopresenta*, en espacios cerrados, con mucha frecuencia. No es difícil imaginarse una fiesta en la que una persona se acerca a otra y le dice quién es (*Hi, I'm Steve Anderson, Matt's brother*) y lo que hace, y a nadie le parece extraño que eso ocurra así. Se puede inferir, en consecuencia, que el hablante estadounidense posee una serie de recursos que le permiten iniciar una conversación con personas que no conoce y que está interesado en conocer, sin necesidad de que nadie le proporcione ningún tipo de información sobre esa persona.

En español peninsular existe, también, la posibilidad de autopresentarse, pero, sin embargo, este acto de habla se da en contextos mucho más limitados que en Estados Unidos. La autopresentación es, en realidad, un recurso que, fundamentalmente, se

²⁹ Así lo han dicho las 23 personas encuestadas y puede observarse que es una de las fórmulas que primero se enseña en los manuales de inglés para extranjeros producidos en EE.UU., p.e. *Spectrum* (1983)

utiliza cuando dos desconocidos han tenido que hablar -hablar un rato, no sólo intercambiar unas palabras- por alguna causa ajena a ellos y, una vez superado el problema, se presentan (imaginemos que les han perdido sus maletas en el aeropuerto, por ejemplo, y que juntos han tenido que ir a reclamar, se han topado con la hostilidad de un empleado, etc.)³⁰. Digamos que el hablante español tiende a hacer el siguiente razonamiento "dado que a este/a desconocido/a y a mí nos ha pasado esto y hemos tenido -o estamos teniendo- que hablar todo este rato, a pesar de no conocernos, será mejor que me presente" mientras que el hablante estadounidense hace el siguiente "me apetece / quiero / tengo ganas de conocer a esa persona y voy a presentarme".

El hablante español necesita compartir algo previamente para poder presentarse a una persona desconocida y lo que puede compartir es tanto un problema como la información que la persona que los ha presentado les ha proporcionado. Por eso a los españoles les resulta tan incómodo que una persona se les acerque y se presente. Se vive como una intromisión en la intimidad. Todos los encuestados que han pasado un tiempo en Estados Unidos hablaban de la "incomodidad" que les producía que un/a desconocido/a "les empezara a hacer preguntas sin que nadie les hubiera presentado".

7) Hay otros [actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa](#): para *saludar*, en español, disponemos de estas tres formas:

Buenos días / Buenas tardes / Buenas noches.

que no son tan simples como parecen. Si obviamos los problemas de concordancia, un hablante competente sabe que:

a) este saludo, sin ir acompañado de ningún otro recurso para interesarse por la otra persona, se utiliza preferentemente en espacios cerrados y en relaciones de servicio (con camareros, dependientes, empleados de correos, etc.):

- (*entrando en un bar*): *Hola, buenos días. Un café por favor.*

b) cuando saluda a un conocido, puede utilizar estas formas, si el saludo se produce en un lugar cerrado (oficina, universidad, ascensor, etc.)³¹ y se combina con otras formas de saludo que muestren interés por la otra persona:

30 También se utiliza cuando dos personas que no se conocen han establecido una cita, pero, en este último caso, existe una voluntad de conocerse previa al encuentro.

31 Por la calle se puede decir: *Hola, ¿qué tal? Buenos días*, pero, según mis observaciones de los hablantes, es muy poco frecuente y más producto del estilo personal del hablante o de un fallo de su competencia, que de las posibilidades del aparición contextual de los exponentes de saludo que aquí analizamos. Sí se utiliza, cuando dos conocidos se encuentran y, en lugar de saludarse, se despiden: *Adiós, señor Muñoz. Buenas tardes*, pero, incluso en este caso, es pertinente usar el vocativo, que no deja de ser un modo de manifestar interés o deferencia por la otra persona, por lo que la regla se

- (saluda a un compañero de trabajo en un ascensor): *Hola, buenos días. ¿Qué tal?*

c) el cambio de *buenos días* a *buenas tardes* y de *buenas tardes* a *buenas noches* se realiza de acuerdo con la proximidad de la hora de la comida y de la cena y, por tanto, debe conocer previamente las horas en que habitualmente los españoles comen y cenan.

Éste es un buen ejemplo de la banalidad con la que, hasta hace muy poco tiempo, se ha tratado la descripción de la lengua en los manuales para extranjeros. Se presentaban las tres formas de saludo, se asociaba, erróneamente, el cambio de saludo al ciclo solar y no se hacía ninguna mención ni a los requisitos contextuales del saludo ni a los factores extralingüísticos que lo determinan.

8) hay otros actos de habla que [existen en las dos culturas pero en los que actúan presuposiciones distintas](#).

Si tuviéramos que conceptualizar cómo se *hace un cumplido* o cómo se *elogia* en español, tendríamos que ilustrarlo en estas dos direcciones:

P1: *¡Qué bien te sientan estos pantalones!*

P2: *¿Sí? ¿Te gustan? Pues son baratísimos.*

P1: *Me encantan. De verdad.*

P2: *Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras.*

P1: *¡Qué bien te sientan estos pantalones!*

P2: *Gracias.*

En español, cuando una persona hace un cumplido P1 tiene dos expectativas:

a) Que P2 no acepte entrar en el ritual del cumplido. Esto sucede en contextos en los que, por la relación que tienen las personas que hablan, por el momento en el que se dice o por las distintas circunstancias que confluyen³², P1, más que hacer un cumplido, hace un comentario como de pasada -o, al menos, así lo interpreta P2-. En ese caso, la reacción esperable al cumplido es simplemente *Gracias*, para cambiar de tema inmediatamente. Este *Gracias* no se interpreta nunca por parte de P1 como una aceptación del elogio, sino que, por el contexto en el que está, hace una inferencia e interpreta que P2, en realidad, no ha aceptado hablar de ese elogio.

cumple. En MIQUEL, L. y N. SANS (1992) op. cit., pp. 20 se analiza que es tan poco pertinente saludar a un funcionario desconocido diciéndole: *Hola, ¿qué tal?* como llegar a casa y saludar a la familia diciendo sólo: *Hola. Buenas tardes*

También cabe este tipo de intercambios cuando P2 está en una posición que le permite aceptar los cumplidos (el pintor que inaugura, el artista entrevistado en televisión, etc.). En estos casos P2 infiere que P1 está contextualmente obligado a hacerle un cumplido y opta por abreviar.

b) Que, por el contexto en el que P1 hace el elogio, P2 acepte jugar al “rito del cumplido”. Si eso pasa, P1 *presupone que su interlocutor no va a aceptarlo*. Para manifestar esa no aceptación P2 se encuentra frente a un paradigma de posibilidades limitadas socioculturalmente entre las que *la estrategia más frecuente es quitar importancia al cumplido*. Si, por ejemplo, se habla de la indumentaria, las posibilidades más esperadas son aludir a que lo que se ha elogiado es barato o viejo. Éstas serían posibles réplicas representativas :

P2: *Pues son baratísimos.*

Pero si son viejísimos.

Los compré en Zara. [cadena de tiendas de ropa muy económica]

Sin embargo, P2 espera, a su vez, que, después, su interlocutor insista en el elogio y señale, con algún recurso, que habla verazmente:

P1: *Ah, pues me encantan.*

Pues me gustan mucho, de verdad.

En serio, son preciosos.

Serán viejos, pero son muy bonitos.

En su próximo turno, P2 ya puede agradecer el cumplido y, si quiere y de acuerdo con su estilo personal, puede permitirse alguna broma o algún comentario del estilo:

P2: *Gracias.*

Ah, pues gracias. Y ya sabes, cuando quieras, te los presto.

Es en esta cuarta intervención donde termina, en español peninsular, el acto ritual de *hacer cumplidos / elogiar*.

En Estados Unidos, éste es un acto de habla mucho menos ritual, puede tener sólo dos intervenciones (una de cada interlocutor) y los hablantes no manejan ni las expectativas de reducción del elogio, ni las de insistencia.

32 Queda pendiente de estudio ver cómo el sexo determina la reacción ante el elogio. Mi hipótesis a este respecto es que los hombres tienden a no entrar en el ritual cuando ellos son los que reciben el cumplido.

En relación con el tipo de reacciones frente al cumplido, según nuestra encuesta, los hablantes estadounidenses cuando el elogio se refiere a su indumentaria suelen reaccionar hablando de su procedencia: *Thank you! I bought them at "Nordstroms"*, como segunda posibilidad aparece la novedad: *Oh, thanks. I just bought them*, o la idea de comodidad: *Thanks. They are really comfortable*. Nos encontramos, por tanto, con una segunda diferencia: el paradigma de las cosas que se suelen decir para reaccionar es distinto en inglés y en español. No *sustancialmente* distinto, pero lo suficiente como para que la casi totalidad de los españoles perciban como "chocante", "pedante", "chulo", "distante", "seco" al P2 del siguiente intercambio:

P1: *¡Qué pantalones tan bonitos llevas! Me encantan.*

P2: *Gracias. Son nuevos.*³³

Los hablantes españoles encuestados aceptan como "bastante normal" la reacción: P2: *Gracias. Me los he comprado en el Corte Inglés*. Sin embargo, manifestaron alguna reserva porque a los encuestadores les hicieron comentarios del tipo: "A mí me da lo mismo dónde los ha comprado", "Es difícil encontrar algo bonito en el Corte Inglés", "Pues el Corte Inglés es un poco horterilla". A mi modo de ver los hablantes españoles no identificaron directamente "El Corte Inglés" con la idea de "barato" y, por tanto, no notaron que se cumpliera la expectativa de reducción del elogio por lo que, automáticamente, tendían a juzgar a P2 o, en el mejor de los casos, no acababan de decodificar la intención con la que había hablado.

Otra diferencia que rompe las expectativas de los españoles es que los estadounidenses dicen *Gracias* en primer término. Como hemos visto, en español se responde *Gracias / Muchas gracias* cuando no se entra en el acto ritual e inmediatamente después se cambia de intención comunicativa, cuando se pasa a otro acto de habla³⁴ o bien cuando finaliza el acto de habla ritual y, también en este caso, se cambia de tema. Cuando los estadounidenses dan las gracias en primer lugar, y luego hacen algún comentario (incluso cuando ese comentario es: *Do you really think so?*³⁵), los españoles entienden que esa anticipación del agradecimiento significa que P2 no va a aceptar el elogio e, inmediatamente va a cambiar de tema. Sin embargo, cuando oyen el comentario

33 En español si quisiéramos aludir a la novedad de la prenda no lo trataríamos como una información que le damos al interlocutor, sino como casi un comentario elogioso de su observación: *¿Sí? ¿Te gustan? Pues los estreno hoy / Pues precisamente me los acabo de comprar*. En la traducción literal del inglés, los hablantes españoles lo perciben como una información que ellos no han pedido, que, por tanto, no les concierne. Es, también, interesante notar como se necesita un conocimiento previo del mundo para poder reaccionar adecuadamente: los españoles no asocian "El Corte Inglés" a barato, pero "Zara", sí. Por esa razón, a los hablantes españoles no les chocó la reacción: *¿Te gustan? Me los compré en Zara*.

34 Aún así, P1 puede querer dejar claro que su intención no era comentar de pasada eso, sino elogiar verdaderamente, por lo que cabe que insista con algún recurso que implique que habla de acuerdo con la máxima de veracidad: P1: *En serio, de verdad, son preciosos*.

35 Reacción que sólo se dio en una de las veintitrés personas encuestadas.

posterior, deducen que sí ha entrado en el ritual, pero, como ya ha dicho *Gracias*, sienten que P2 *no* sólo no le quita importancia sino que cree que está en una posición en la que puede aceptar los cumplidos y, rotos todos sus presupuestos, opinan que P2: “Es un poco chulo”, “Es un pedante”, “Es cortante”.

Cuando el cumplido se refiere al físico de la persona: “*¡Qué guapa/a estás!*”, los españoles suelen entrar en el ritual, es como si no entrar implicara una cierta aceptación del elogio. En este caso actúan las mismas presuposiciones: quitar importancia, insistir, aceptar y, eventualmente, hacer alguna broma o algún comentario gracioso. Lo que ocurre es que, en este caso, las estrategias para quitar importancia al cumplido son más variadas: reducirlo: *¿Guapo/a? Pues hoy me siento fatal/Pero si estoy como siempre / Pues últimamente no me gusto nada / Si estoy gordísimo/a / ...*; devolverlo: *Tú sí que estás guapo/a. / Tú que me miras con buenos ojos / Usted sí que está cada día mejor / ...* o bien bromear o ironizar ya en la primera intervención de P2: *Sí, cada día me parezco más a la Schiffer / Sí, guapísimo, una preciosidad. / Es que soy como los vinos. Mejoro con la edad. / ...*

En contrapartida, los hablantes estadounidenses suelen reaccionar ante este tipo de cumplidos diciendo sólo: *Oh, thank you. / Thank you. / Thanks* o devolviéndolo: *Thanks. You look nice today also / Thanks, so do you* e, incluso, algunos de los hombres entrevistados comentaban que, después de dar las gracias, se irían corriendo o que conseguirían hablar sólo si lograban reponerse del susto de haber recibido un elogio así. La mayoría de los españoles encuestados experimentaron un rechazo frente a las personas que reaccionaban diciendo *Gracias* o *Muchas gracias* porque opinaban que la persona que reacciona así es “muy creída” y, también comentaban que sentían que el interlocutor no les había hecho caso, como si su elogio “le hubiera molestado” porque, inconscientemente, notaban que el interlocutor no había cooperado con ellos. Por el contexto en el que elogiaron y por tratarse de un elogio referido al físico, los hablantes supusieron que su interlocutor entraría en el juego, pero la respuesta que obtuvieron les impidió inferir y aceptar que P2 no quería entrar en el tema del elogio y lo consideraron como una aceptación, un gesto de pedantería de su interlocutor. De nuevo, el juicio de valor.

En consecuencia, a la hora de conceptualizar los recursos que se utilizan en español peninsular para *hacer cumplidos / elogiar*, además de los recursos gramaticales y léxicos deberíamos describir las expectativas socioculturales de los hablantes:

P1: *Elogia pero presupone que P2 va a quitar importancia al elogio.*

P2: *Quita importancia al elogio pero presupone que P1 insistirá. [maneras esperadas de quitar importancia. No se suele agradecer en primer término]*

P1: *Insiste y deja claro que lo dice en serio.*

P2: *Agradece. Hace algún comentario o cambia de tema. [No suele agradecer simplemente]*

Otro acto de habla que debe ser analizado porque también tiene aspectos rituales y también en él actúan presuposiciones distintas es el de *invitar/ofrecer tomar algo* cuando **no** se ha pactado previamente la invitación. Imaginemos el siguiente contexto: *Una persona (P) ha ido a casa de otra (A) porque han quedado que pasaría un momento a recoger un libro. No se conocen mucho.*

Desde el punto de vista de los comportamientos, en España, el conocido ✓entraría en la sala y, después de los saludos de rigor y de algún comentario de contacto, inmediatamente el anfitrión A le ofrecería algo, con un recurso de este tipo:

A: *¿Quiere tomar algo?*

Lo que *presupone* el anfitrión al hacer esta pregunta es la *negativa de P*:

P: *No, nada, muchas gracias.*

A su vez, P presupone que A va a insistir.

Inmediatamente después de haber oído / constatado la negativa, A insiste, reformulando su ofrecimiento:

A: *¿Seguro que no quiere tomar nada: un café o un té...?*³⁶

En general -salvo en relaciones aún más formales que, después de dos ofrecimientos y de dos negativas A abandona el tema para volver a insistir más tarde-, en este momento A ya confía en que P contestará de acuerdo con sus verdaderas apetencias, ya sea no aceptando el ofrecimiento:

P: *No, de verdad, muchísimas gracias.*

No, no, de verdad, gracias. Me voy enseguida.

No, por favor, no te molestes. Otro día.

[P tiene que señalar que habla siguiendo la máxima de la veracidad con recursos del tipo: *en serio/de veras/de verdad* o insistiendo en su negativa]

³⁶ Es interesante notar que, en este segundo ofrecimiento, el anfitrión enumera lo que puede ofrecer ya que es a partir de este momento cuando la aceptación es posible. En el primer ofrecimiento se puede ofrecer "algo", sin limitarlo a las existencias que haya en la casa, porque se presupone que habrá una segunda oportunidad para ofrecer.

o aceptándolo. En este caso, *P* tiene que utilizar una serie de recursos para reducir la importancia de la petición (se suele usar mucho el diminutivo en estos casos o expresiones del tipo: *cualquier cosa / lo que vaya a tomar usted...*) y expresar, así, que no quiere causar ninguna molestia³⁷:

P: Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?

Tres son, pues, los elementos más destacados que hay que tener en cuenta para conceptualizar este acto de habla en español:

1. que, cuando no está pactada previamente, *se presupone que se no va a aceptar la invitación al primer ofrecimiento,*
2. que, tras la negativa, *el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado, y*
3. que, cuando por fin el visitante acepta la invitación, tiene que *reducir y quitar importancia a su petición* dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo, apelar a si ya está hecho, aceptar si el otro toma lo mismo, etc.). En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.

Éstas no son las presuposiciones que, según las muestras analizadas, actúan en los estadounidenses. La mayor parte de los encuestados comentó que, en Estados Unidos, normalmente se acepta³⁸ tomar algo tras el primer ofrecimiento, pero que *depends on if he / she is thirsty*. Esto significa que, siempre según los resultados de la encuesta, el anfitrión estadounidense presupone que su visitante va a contestar diciendo la verdad³⁹, de acuerdo con sus necesidades de ese momento, y, en consecuencia, si el visitante no acepta el primer ofrecimiento, el anfitrión no insiste más. Sólo si el visitante se queda un cierto tiempo, el anfitrión podría preguntarle de nuevo si quiere tomar algo, aunque no necesariamente.

Otra diferencia reside en los recursos más frecuentes para aceptar el ofrecimiento en un contexto como el propuesto. Según los encuestados los más usuales son los siguientes:

P: Please, thank you! I am very thirsty.

37 Este acto de habla está analizado por MIQUEL, L. y N. SANS (1992), en op. cit. pp. 19.

38 Aparte de que la mayoría dijo que normalmente tenderían a aceptar, varios de los encuestados comentaron *It's not impolite to refuse*, lo que confirma la opinión mayoritaria.

39 Todos los encuestados dijeron que, en el caso de que el visitante no acepte el ofrecimiento, no insistirían nunca.

Oh, thanks. I would like something.

Yes, I'd love a cup of tea.

De entrada, la mayoría de los españoles encuestados vivía como un "exceso de confianza" aceptar la invitación al primer ofrecimiento, no hicieron ninguna valoración de las dos primeras reacciones, pero en la tercera:

A: *¿Quiere tomar algo?*

P: *Me gustaría tomar una taza de té.*

opinaban que la persona era un poco "fresca", "abusona", "gorriona" o "exigente". Simplemente, sus expectativas respecto a cuándo y cómo se acepta un ofrecimiento se habían quebrado de nuevo (entre ellas la de que sea el invitado el que proponga lo que quiere tomar).

WHEN IN ROME, DO WHAT THE ROMANS DO

Cuando estamos sumidos en el "caos" de una cultura que no es la propia, percibimos sólo una parte de lo que ocurre y esa percepción es, además, selectiva⁴⁰. Miramos a nuestro alrededor influenciados por nuestra concepción del mundo, captamos más las diferencias que las similitudes, podemos tratar de aprehender lo evidente, lo explícito, pero no parece fácil que descubramos las reglas implícitas que actúan sistemáticamente en la lengua y en la cultura extranjeras.

Como profesores de lengua, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta. Por esa razón, es conveniente que, además de realizar, en clase, numerosos trabajos interculturales que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla⁴¹, realicemos buenas descripciones gramaticales que den buena cuenta de lo que los "romanos hacen", para que, realmente, sea posible que *el proceso de enseñanza/aprendizaje permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar de modo socio-culturalmente adecuado en la lengua meta* y, también, como objetivo secundario, pero no menor, *luchar contra el etnocentrismo, contra los juicios hacia las culturas distintas y hacer, así, más viable la comunicación entre los pueblos.*

40 El concepto de "percepción selectiva" fue usado por Gerd WESSLING en su ponencia sobre "Aprendizaje intercultural" en su ponencia en las Jornadas de Expolingua en Madrid. Ver MIQUEL, L. y N. SANS (Eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3 (en prensa).

41 Ver las excelentes propuestas de KRAMSCH (1993), op. cit., WEISSLING (1994) op. cit. y CERROLAZA, O. (1994) "La influencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase", en MIQUEL, L. y N. SANS (Eds) (1994) op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- ABASTADO, C. (1982) "Culture et médias", en *Le Français dans le monde*, núm. 173
- BACKMAN, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BOYD, J. y FERRARA, S. (eds.) (1979), *Speech Acts ten years later*, Milán: Versus.
- BROOKS, N. (1964) *Language and Language Learning*, citado en STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, núm. 1.
- COLE, P. y J.L. MORGAN (eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- CERROLAZA, O. (1994) "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase", en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.
- ESCANDELL, M^a V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos.
- GALISSON, R. (1987) "Accéder a la culture partagée par l'entremise des mots a C.C.P.", en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 67.
- GRICE, H.P. (1975) en COLE, P. y J.L. MORGAN (Eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1979) "The sociolinguistic basis of speech act theory", en BOYD, J. y FERRARA, S. (eds.) (1979), *Speech acts ten years later*, Milán: Versus.
- GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*, Madrid: Alianza editorial.
- HYMES, D.H. (1972) "On communicative competence", en PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LADO, R. (1957) "How to compare two cultures", en VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S.C. (1989) *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- MIQUEL, L. y N. SANS (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm. 9, abril.
- MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.
- PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.

REYES, G. (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.

SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The ethnography of Communication. An Introduction*, London: Basil Blackwell.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1989) *La pertinence*, Paris: Éditions de Minuit.

STERN, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

WESSLING, G. (1994) "Aprendizaje intercultural", en MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.

WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective" en VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.