

Resumen

En el ámbito de ELE se viene hablando de los comportamientos de los alumnos chinos en el aula y, entre estos, hemos de destacar la no participación o el silencio. Este último supone uno de los factores que estorban en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este artículo asumimos que el silencio es una manifestación de la cultura china, pero se puede superar intencionadamente en el ámbito educativo. A partir de esto, proponemos analizar el silencio a través de las peculiaridades de la imagen china y finalmente acudimos a los FTAs de Brown y Levinson y a los FFAs de Kerbrat-Orecchioni a fin de presentar medidas para superar el silencio en el aula.

Palabras Clave

Silencio, ELE, error sociolingüístico, imagen, FTAs, FFAs

Abstract

In the circle of ELE people are talking about the behaviors of the Chinese students in class and between these behaviors we'll stress the no participation or the silence. This last one supposes one of the factors that obstruct the teaching-learning process. In this article we assume that the silence is a demonstration of the Chinese culture, but can be overcome intentionally. According to this assumption, we propose to discuss the silence with the peculiarities of the Chinese image (*face*) and finally, we'll use Brown and Levinson's face-threatening acts (FTAs) and Kerbrat-Orecchioni's face flattering acts (FFAs) to present solutions to avoid the Chinese student's silence in class.

Key words

Silence, ELE, sociolinguistic failure, image, FTAs, FFAs

1. Introducción

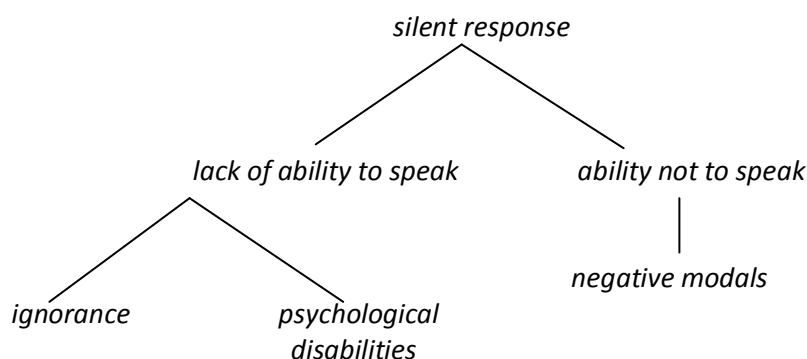
En las investigaciones didácticas, se ha hablado mucho de los errores pragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de error pragmático fue acuñado por Jenny Thomas (1983), quien dio su definición con estas palabras: “the inability to understand what is meant by what is said”. El lingüista inglés desarrolló más su teoría distinguiendo cuatro tipos de errores: error gramatical, error pragmlingüístico, error sociolingüístico y error social. Entre estos, los errores gramaticales son más fáciles de descubrir y corregir, pues su influencia se detecta sobre todo en la estructura lingüística; los errores sociolingüísticos y sociales, por su parte, hay que estudiarlos en un ámbito más amplio: el de la estructura sociocultural.

Los estudios posteriores han seguido, en general, la clasificación de Jenny Thomas y han aportado mucho para mejorar tanto la competencia gramatical como la competencia sociocultural o sociopragmática de los discentes. En el caso del aprendizaje de lenguas en China, desde hace décadas vienen surgiendo trabajos dedicados a interpretar los comportamientos de los alumnos chinos. En general, las investigaciones han aprovechado propuestas formuladas desde la Pragmática Cognitiva y la Comunicación Intercultural teniendo en cuenta tanto las interferencias de la estructura lingüística como las socio-culturales en el proceso de aprendizaje por parte de los discentes chinos. El objeto que nos planteamos estudiar en este trabajo es, precisamente, un fenómeno bien extendido entre los alumnos chinos: el silencio. Pese a las muchas vertientes que ostenta, lo consideramos en este trabajo solo cuando interviene de manera desfavorable en la formación de la competencia integral de los alumnos de lenguas. Es decir, se entiende como un tipo de error lingüístico, o mejor dicho, de tipo sociolingüístico.

Para indagar las diferentes causas que llevan a los alumnos a mantenerse en silencio en el aula, nos proponemos recurrir al concepto de imagen, además de considerar los diferentes tipos de silencio. A partir de ahí, vamos a examinar las manifestaciones de la imagen china en el ámbito escolar, intentando explicar el silencio de los alumnos chinos en el contexto escolar, y también vamos a plantear unas medidas o soluciones que puedan utilizarse para cambiar en cierta medida este tipo de comportamiento. Para este último objetivo, decidimos escoger entre los modelos y teorías dos propuestas pragmáticas: *Face Threatening Acts* (FTAs) y *Face Flattering Acts* (FFAs).

2. El silencio

El silencio, si este mismo supone un rechazo de los signos verbales, no se explica completa ni explícitamente con análisis lingüísticos, y, como consecuencia, casi todos los estudios sobre el silencio –estén centrados en la vertiente sociocultural o estén centrados en la pragmática– han recurrido a corrientes filosóficas o modelos socioculturales y cognitivos muy recientes. Además de aportar clasificaciones del silencio, los investigadores¹ examinan detalladamente este fenómeno en el marco general de la comunicación humana, a partir de perspectivas bien distintas y centrándose en diferentes comunidades de lengua. En esta línea, Kurzon (1995 y 2007) estudia en dos ocasiones el silencio mediante dos tipologías: silencio intencional y silencio no-intencional, en el primer trabajo, y silencio conversacional, temático, textual y situacional en el segundo. Del mismo autor queremos mencionar la observación de que el silencio se puede explicar desde el punto de vista de la capacidad lingüística del hablante, representada en sus dos vertientes: con capacidad o sin capacidad. Para esto, presentamos la siguiente figura (Kurzon, 1995: 61):



El silencio por falta de capacidad o habilidad de hablar [*lack of ability to speak*] lo podemos agrupar en el silencio no-intencional, mientras que el silencio por falta de voluntad de hablar [*ability not to speak*], en el silencio intencional. La representación anterior nos proporciona una herramienta útil para explicar los dos tipos de causas por las que los alumnos se aferran al silencio en el aula. El silencio intencional es más bien un fenómeno socio-cultural en el que se plasman las características

¹ El primer trabajo ha sido el de Bruneau (1973), quien dividió el silencio en tres tipos: silencio psicológico, silencio interactivo y silencio socio-cultural. Jensen (1973) distinguió cinco clases de silencio según las funciones que desempeña en el contexto y co-texto: *linking*, *addressee*, *revelational*, *judgmental* y *activating*. Sacks et. al. (1974), por su parte, dieron su clasificación del silencio según la localización del silencio en la estructura conversacional: *within-silence*, *pause* e *inter-turn silence*.

de la cultura en cuestión, y en un aula de lenguas, caracterizada por la intervención de otra cultura, se puede considerar como error pragmático. El silencio no-intencional –o sea el alumno no dispone de recursos para poder reaccionar debidamente en determinado contexto– supone una deficiencia lingüística y está más bien relacionado con la metodología tradicional que todavía predomina en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Los defectos de este método son tan evidentes que han sido criticados desde hace mucho tiempo. Sin embargo, para superar tal método y sus secuelas en la producción, lo que se necesita no son unos cuantos trabajos escritos, sino la valentía y la decisión de todo el personal pertinente para enfrentarse a los retos en las prácticas educativas. Nosotros no podemos hacer aquí nada más que reclamar cambios, como tantas veces se ha hecho, y nos limitamos a ver el primer tipo de silencio: el silencio intencional.

3. La imagen

3.1- La imagen según Brown y Levinson

La importancia que ha conseguido el concepto de imagen² en los estudios lingüísticos se debe en gran medida a su aplicación en los trabajos de Brown y Levinson y de sus seguidores sobre la cortesía verbal en los que ejerce la función de fundamento. El concepto, como se sabe, está tomado de Goffman (1967) y se refiere al “public self-image that every member wants to claim for himself”. Brown y Levinson ([1978]1987) distinguen dos caras en esta personalidad pública de los individuos: la positiva y la negativa. La positiva se refiere a la necesidad que tiene una persona de ser reconocida, ser solidaria y agradar a los demás; la negativa, a la necesidad de independencia en sus actos y de que no se le impongan los demás.

Los autores no solo han tomado de Goffman el concepto de imagen, sino que también han aceptado la esencia del término, es decir, la vulnerabilidad de la imagen. En palabras de Goffman (1967: 10.): “...aunque su imagen social puede ser su bien más personal y el centro de su seguridad y su placer, la sociedad solo se la ha prestado; se la quitará a no ser que se comporte de manera que se

² Al traducir la expresión inglés *face* al español, existen dos versiones: *imagen* o *imagen social*, formuladas por Lavandera (1985) y Bravo (1999), respectivamente. En este trabajo utilizamos las dos indistintamente, o sea, consideramos especialmente la vertiente social de la *imagen*.

le considere digno de mantenerla”³. De modo que la interacción interpersonal acarrea riesgos de amenazar la imagen tanto del oyente como del hablante. Son casos que Brown y Levinson denominan *Face Threatening Acts* (FTAs). En esta línea, con miras a amortiguar los efectos de FTAs, los hablantes, dispuestos a continuar la conversación y compartiendo una serie de conocimientos, realizan *face work*. Así se explica el hecho de que en el modelo brown-levinsoniano la cortesía se conciba como conjunto de mecanismos que desempeñan la función de reparación (*redressive strategies*) al tener que realizar los FTAs.

3.2- La propuesta de Kerbrat-Orecchioni

Aunque sigue siendo el más sistemático y más recurrido en los estudios sobre la cortesía verbal, el modelo de Brown y Levinson ha sido objeto de no pocas críticas y revisiones por la universalidad proclamada. De hecho, es difícil aplicar un modelo formulado a partir de una cultura⁴ a otras comunidades lingüísticas⁵, ya que en éstas los contenidos de la imagen pública de los miembros no se presentan ni se tratan de la misma manera. En fin, como el modelo de Brown y Levinson ha revelado sus limitaciones al aplicarlas en un ámbito más amplio, en los trabajos pragmáticos no han cesado de formularse propuestas para modificar y completar el marco teórico de la cortesía verbal. Bajo esta condición, la lingüista francesa Kerbrat-Orecchioni (1986, 1992 y 2004) propone los *Face Flattering Acts* frente a los FTAs de Brown y Levinson. A partir de esto, vuelve a abordar las interrelaciones entre los actos de habla y la cortesía verbal de la siguiente manera (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 44):

Cortesía negativa: A comete contra B alguna ofensa (FTA), que inmediatamente intenta reparar por medio de una excusa (FFA). Cuanto mayor es el peso del FTA (peso que solo se evalúa en relación al cuadro comunicativo dentro del cual se inscribe el acto en cuestión), tanto más importante debe ser el trabajo reparador.

³ Versión española de Haverkate (1994: 20).

⁴ Aunque Brown y Levinson intentan conseguir una extensión universal para sus propuestas y comparan, por lo tanto, las estructuras del inglés con el tamil (lengua hablada en el sur de la India y parte de Sri Lanka) y el tzeltal (lengua hablada en Chiapas, México), es inevitable que la cultura anglosajona, representada por la inglesa y la americana, siga siendo el centro en sus trabajos.

⁵ Sobre esto, hay que citar los estudios dedicados a comunidades como la japonesa, la china, etc. Matsumoto (1988 y 1989) e Ide (1989) señalan la imposibilidad de explicar los honoríficos de la lengua japonesa con la cortesía positiva, pues la jerarquía lingüística es más bien un fenómeno de *wakimae* (deferencia) que una estrategia de atender el espacio privado, es decir, la cortesía negativa de Brown y Levinson. Gu (1990 y 1992) y Mao (1994), por su parte, también han cuestionado la universalidad de la cortesía estratégica en su aplicación a la sociedad china, ya que la imagen china, dividida en *liǎn* y *miànzǐ*, es bastante diferente de lo que invita a pensar la imagen en occidente.

Cortesía positiva: A presta a B algún servicio (FFA), y entonces le toca a B producir, a su turno, un FFA (agradecimiento u otra gentileza), restablecer el equilibrio ritual entre los interactuantes (es el sistema del <<toma y daca>>, o <<servicios prestados recíprocamente>>). Cuanto más importante es el FFA, tanto más debe serlo igualmente el FFA recíproco.

Esto coincide con la nueva interpretación del concepto de imagen de Leech, quien, después de abordar las representaciones del concepto de imagen en las culturas china, japonesa y coreana, propone un marco de la cortesía verbal que intenta superar las variaciones culturales y al cual llama *Gran Strategy of Politeness (GSP)* (Leech, 2005). Aquí lo que nos interesa es que vuelve a definir el concepto de imagen del modo que sigue (Leech, 2005: 26):

Face is the positive self-image or self-esteem that a person maintains as a reflection of that person's estimation by others.

Negative face goal: the goal of avoiding loss of face. (Loss of face is a lowering of that self-esteem, as a result of the lowering of that person's estimation in the eyes of others.)

Positive face goal: the goal of enhancing face (i.e. the heightening/maintaining of a person's self-esteem, as a result of the heightening/maintaining of that person's estimation in the eyes of others.)

Como vemos, en estos nuevos intentos sobre la imagen y la cortesía, los FFAs desempeñan un papel casi equivalente al de los FTAs de Brown y Levinson. De aquí podemos sacar la conclusión de que, si las estrategias al realizar los FTAs se concentran en el aspecto negativo de la imagen, es decir, la imagen puede ser amenazada, los FFAs se pueden entender como actuaciones dedicadas a mejorar la imagen de todas las partes involucradas en el proceso interactivo, y, así, sirven también para hacer más eficaz el mismo proceso.

3.3- La imagen china

Brown y Levinson afirman que la noción de imagen o *face* viene de *losing face* ([1978]1987: 61). Esta idea fue rectificada por Mao (1994), quien señala que el origen del concepto de *face* debe buscarse en dos palabras chinas: *miànzi* y *liǎn*, y que el sentido actual de *face* apareció al principio en una locución verbal que se utilizaba en la comunidad inglesa en China: *to save one's face*. Esta quizá ha sido la primera vez que la imagen china consigue una atención en los trabajos lingüísticos.

Literalmente hablando, la palabra *miànzi* significa "imagen" y *liǎn*, "cara". En muchas culturas occidentales, *cara*, en un sentido metafórico, se puede utilizar para significar la imagen o presencia

general de los individuos, o sea, *imagen* y *cara* se consideran como palabras equivalentes. Esto no pasa en la lengua china, pues es notable la diferencia entre *miànzi* y *liǎn*: *miànzi* es la reputación de una persona basada en su estatus en la sociedad (incluyendo el éxito profesional, el cargo, la situación económica, el rol en la interacción, etc.); *liǎn*, sin embargo, se refiere al carácter moral públicamente atribuido a cada persona. Esta segunda vertiente supone “both a social sanction for moral standards and an internalized sanction” (Hu. Citado a través de Mao, 1994: 458). Por lo tanto, se puede sacar la conclusión de que los estudios occidentales se han centrado en contenidos – parciales– de *miànzi* y las connotaciones de *liǎn*, sin embargo, no están incorporadas.

Por otro lado, hemos de señalar que la distinción entre *miànzi* y *liǎn*, evidentemente, es diferente de la dicotomía *imagen positiva* e *imagen negativa* del modelo de Brown y Levinson. La imagen negativa, es decir, la territorialidad o la independencia, la privacidad, etc., no forma parte del contenido de la imagen china, tal como nos indica el mismo Mao (1994: 460) (el subrayado es nuestro):

Chinese face encodes a reputable image that individuals can claim for themselves as they interact with others in a given community; it is intimately linked to the views of the community and to the community’s judgment and perception of the individual’s character and behavior. Chinese face emphasizes not the accommodation of individual ‘wants’ or ‘desires’ but the harmony of individual conduct with the views and judgement of the community.

Un ejemplo muy comentado es la invitación, que se concibe, en una comunidad occidental, además de ofrecer beneficios al invitado, como una amenaza al espacio personal del invitado. No obstante, entre los chinos una invitación se ve más como una acción emblemática de elevar la imagen *miànzi* del invitado (Gu, 1990).

Evidentemente, la imagen, como otros fenómenos socioculturales, tiene un origen profundo en la evolución de la comunidad tratada, en los acontecimientos históricos y actuales que han cambiado, sacudido o que todavía están cambiando y sacudiendo lo social y lo intelectual de la sociedad. Claro está, no nos permitimos en este trabajo entrar en las investigaciones diacrónicas de la conceptualización de la imagen china y solo queremos ofrecer más adelante un breve resumen de sus representaciones en el ámbito educativo, relacionándolas con el silencio.

4. El silencio intencional y la imagen china

Si un alumno está completamente capacitado para hablar con exactitud y fluidez en la lengua meta, contestando a las preguntas del profesor o expresando sus opiniones sobre temas libres, ¿por qué mantiene el silencio? Para encontrar una respuesta, vamos a ver a continuación las imposiciones que supone la imagen china en los alumnos, pues ellos, antes que ser personas que reciben una educación, tienen que ser individuos socialmente reconocidos que cumplen las reglas básicas que rigen en toda la sociedad. Solo de esta manera tienen imagen y pueden tener posibilidades de conseguir el respeto de los demás. Ahora pasamos a ver cómo se representan esas normas en el aula.

4.1- La autoridad del profesor

Una de las características de la sociedad china es la jerarquía que existe en las relaciones interpersonales. Para explicar esto, echemos un vistazo al confucianismo. La esencia de las ideas confucianas consiste en *rén* y *lǐ*. *Rén* significa “benevolencia” y entendemos que en esta se refleja la atención que los seguidores del confucianismo prestan al pueblo. *Lǐ*, “protocolos”, se refiere a la jerarquía y al orden del sistema de esclavitud de la Dinastía Zhou⁶. Tal como el mismo maestro explicaba, la benevolencia tiene su base en las inhibiciones de los individuos: *Kèjǐ fùlǐ wéi rén*. 克己复礼为仁 [Controlar a uno mismo y hacerlo todo según los requisitos establecidos en *lǐ*. Esto es *rén*] (*Lúnyǔ, yányuān*). Ocurre lo mismo en otra corriente influyente en la mentalidad de los antiguos chinos y también en los de hoy: el taoísmo, cuyos representantes son Lao Zi y Zhuang Zi. En sus ideas, se pregonaba *wúwéi* [“no hacer nada”] sosteniendo que, si la gente no lucha ni compite con los demás, no cometerá errores. Como se puede apreciar, Confucio expresaba su atención y afecto a las

⁶ Según Confucio, si en la sociedad la gente cumplía con las normas impuestas desde arriba –el *lǐ*– se realizaba en la sociedad. Una proyección importante de ese *lǐ* es *zhèngmíng*, esto es, la gente observa las normas en el tratamiento:

Míng bù zhéng zé yán bù shùn, yán bù shùn zé shì bù chéng, shì bù chéng zé lǐyuè bù xìng, lǐyuè bù xìng zé xíngfá bù zhōng, xíngfá bù zhōng, zé mǐn wú suǒcuò shǒuzú.

名不正则言不顺，言不顺则事不成，事不成则礼乐不兴，礼乐不兴则刑罚不中，刑罚不中，则民无

所措手足(*Lúnyǔ, zǐlù*) [Si *míng* (nombre) no se rectifica, la lengua no se habla con eficacia; si la lengua no se habla con eficacia, las cosas no se consiguen; si las cosas no se consiguen, *lǐ* no se restaura; si *lǐ* no se restaura, las leyes y la justicia no se ejercen; si las leyes y la justicia no se ejercen, el pueblo no sabe qué hacer.]

masas más amplias insistiendo en el reconocimiento de la jerarquía y el sistema feudal; luego, los taoístas ofrecen al pueblo un camino alternativo: escaparse de las explotaciones e injusticias existentes en la sociedad y someterse a la sumisión, esta vez, a las reglas de la naturaleza.

Por lo tanto, se entiende que en China se valora más la obediencia⁷ que la consecución de la libertad en los comportamientos e incluso en el pensamiento. En la vida social, el subordinarse a las clases dominantes se extiende a otros niveles de la sociedad caracterizando relaciones como padre-hijo, marido-mujer, hijo primogénito-hijo menor, jefe-subordinado, profesor-alumno, etc. Esta última diada siempre se ve como una de las situaciones prototípicas de la estructura jerárquica. En China el papel del maestro se compara al que desempeña el padre en el ámbito familiar. Pongamos aquí como ejemplo una frase sacada de *Lǐjì*: *Tiān shēng shí ér dì shēng cái, rén qí fù shēng ér shī jiāo zhī*. 天生时而地生财，人其父生而师教之 [Del cielo nace el tiempo y de la tierra, la riqueza. El hombre nace del padre y se educa con el maestro]. Tenemos también otra frase que se transmite de generación en generación: *Yīrì wéi shī, zhōngshēng wéi fù*. 一日为师，终生为父 [Ser maestro de un día, será padre de toda la vida].

Ahora enfoquemos el tema en el aula. Las funciones del profesor se explican con una frase que se viene repitiendo desde la Dinastía Tang y sigue siendo el lema y el objetivo que persiguen los profesores en la actualidad: *Shīzhě, chuándào, shòuyè, jiěhuò yě*. 师者，传道、授业、解惑也 [El que ejerce el oficio de profesor, educa con las normas de la moral, transmite los conocimientos y soluciona las dudas]. Como vemos, la transmisión de conocimientos concede prioridad a la educación moral, y los alumnos, como consecuencia, tienen que comportarse siendo objeto de la educación moral y obedeciendo las normas sancionadas en la sociedad; entre estas, claro está, destaca la sumisión a la autoridad, cuyo representante en el aula es el mismo profesor. Como veremos más adelante, el silencio es justamente una de las formas con las que la gente manifiesta el respeto a los demás. Por lo cual, muchas veces los alumnos se mantienen silenciosos –aunque no compartan opiniones con el profesor o con los compañeros–, porque intentan expresar la sumisión y el respeto al profesor.

⁷ Esto es lo que implica el término *yúzhōng* (“estúpida obediencia”) en chino.

4.2- El reconocimiento en lo colectivo

La jerarquía heredada del confucianismo y del taoísmo subyace a la imagen de los chinos actuales, la cual está caracterizada, sobre todo, por la búsqueda de la armonía en las relaciones interpersonales⁸. De aquí que consideremos que un aspecto importante de la imagen china sea lo colectivo, que se refleja, por un lado, en perseguir el acuerdo común y los intereses comunes y, por otro, en el reconocimiento colectivo, es decir, los méritos de los individuos se valoran en la colectividad. Pero, ¿cómo se puede conseguir este reconocimiento? La primera respuesta es que las personas tienen que observar las normas aceptadas en general por los miembros de la sociedad. Para esto, presentamos la siguiente tabla, en la que se exponen las principales diferencias entre la cultura china y la occidental en el sistema de valores; entre ellos están incluidos valores como el respeto a los mayores, a la autoridad, etc. (Véase Jia, [1997]2002: 75-76; Wang, 2007: 38):

VALUE	Primary	Secondary	tertiary	neglectable
INDIVIDUALISM	W		E	
HARMONY	E	W		
MODESTY	E		W	
BEING GRATEFUL	E		W	
STRIVING	W			E
AGGRESSIVENESS	W		E	
COLLECTIVISM	E			W
RESPECTING THE ELDER	E			W
DIGNITY	W	E		
EFFICIENCY	W		E	
PATRIOTISM	E	W		
AUTHORITY	E	W		
EDUCATION	W	E		
DIRECTNESS	W	E		

(W: Western Culture; E: Chinese Culture)

Los valores marcados como primarios en la cultura china constituyen los principios que orientan las actuaciones de las personas y por los que se evalúan esas actuaciones. Solo cuando las personas –sin exceptuar los alumnos– observan tales normas básicas, pueden estar en condiciones de conseguir el reconocimiento de otros miembros, o sea, tienen *liǎn*.

⁸ Véase Gu (1990), Mao (1994), Jia ([1997]2002).

El reconocimiento colectivo también tiene que ver con la otra vertiente de la imagen china: *miànzi*. Más arriba mencionábamos que *miànzi* está vinculado a los perfiles de los individuos en la sociedad: el éxito profesional, el cargo, la situación económica, el rol en el contexto, etc. Esto nos lleva a pensar que *miànzi* no se refiere directamente a los propios intereses de las personas, sino que es uno de los resultados que estos conllevan. Es *miànzi* la principal meta personal por la que luchan los chinos y la que quieren obtener en la sociedad tomando caminos distintos: conseguir éxito en el trabajo, llegar a ser un alto cargo, acumular riqueza, etc. Considerando el hecho de que la lucha personal, *striving*, en el citado sistema de valores se considera como un factor prescindible en este país, se puede decir que en la imagen china no solo predomina la vertiente moral –el *liǎn*– sino que el *miànzi* concierne más a la percepción de las realizaciones personales a los ojos de los demás que al mismo hecho de luchar. Viendo todo esto con gran perspicacia, el escritor chino Lu Xun plasmó esta faceta del pueblo chino, que él criticaba, en un personaje de carne y hueso: AQ. Este, de extracción muy humilde y objeto de continuas burlas y eternos desprecios por parte de los vecinos, siempre tenía que aparentar una imagen que nunca había conseguido y se consolaba con esa falsa imagen.

Al aplicar estos análisis al ámbito educativo, podemos deducir que el aula, antes que ser un espacio donde se desarrollan las actividades docentes, consituye un lugar público para lucir la imagen de los participantes. Así, se supone que los alumnos respetuosos –que tienen *liǎn*– no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes presentes y, al intervenir, los alumnos que se merezcan el reconocimiento –que tienen *miànzi*– tienen que cuidar bien sus modales y demostrar sus virtudes. Por ejemplo, tienen que hablar claro, con fluidez, con conocimiento de causa, etc. Si no, se avergüenzan y pierden *miànzi* por las opiniones ajenas. Pero, siendo aprendices de la lengua extranjera, los alumnos, desde el principio, se caracterizan por ser deficientes en sus expresiones verbales y, por eso, se consideran verbalmente inferiores en ese contexto. Esto, junto con el miedo a perder la imagen, produce en los alumnos chinos una gran presión psicológica a la hora de hablar en clase. De aquí deriva una paradoja –a nuestro parecer, también la clave de la falta de competencia comunicativa de determinados alumnos chinos–: no hablan porque quieren hablar bien.

4.3- La modestia

Ni el confucianismo ni el taoísmo ofrecen a la gente la posibilidad de gozar de una libertad⁹ completa, ni siquiera del derecho a buscar su personalidad, a perseguir sus intereses, a realizar sus ambiciones, etc. De manera que no es una virtud el sobresalir respecto a la gente común y corriente expresando sus ideas personales sin escrúpulos, pero sí lo es el permanecer en el anonimato. En realidad, para educar al pueblo muchos modismos chinos reparan en este aspecto, *v.gr.*: *Shù dà zhāo fēng*. 树大招风 [Los árboles grandes atraen el viento], *Qiāng dǎ chū tóu niǎo*. 枪打出头鸟 [Las pistolas se apuntan a los pájaros que asomen la cabeza]. Estas ideas se pueden resumir bien en una de las ideas representantes del confucianismo: *zhōng yōng*, que significa “ordinariedad neutral”. En la misma línea, el lingüista chino Gu (1992) señala que la primera máxima de cortesía en China es la de humillarse uno mismo para expresar el respeto a los demás¹⁰. Como en las dos vertientes de la imagen china *liǎn* precede a *miànzi*, aunque un alumno chino aspire al reconocimiento ajeno, mostrándose como una persona respetable y que tiene méritos, no debe olvidarse de ser una persona modesta ante los demás (en este caso, el profesor y sus compañeros). En estas condiciones, hay que elevar la imagen personal solo de una manera indirecta. Para esto, podemos citar dos modismos relacionados con la palabra *shuǐ* [agua] y muy conocidos entre los chinos: *Jìng shuǐ shēn liú*. 静水深流 [Agua quieta corre profunda], *Zhēn shuǐ wú xiāng*. 真水无香 [Agua verdadera no sabe a perfume].

La modestia constituye un componente muy importante del pensamiento chino. Los alumnos, por un lado, quieren aparentar que merecen el reconocimiento del profesor y de sus compañeros de estudio y, por otro, no pueden pregonar sus méritos por todas partes. Por lo tanto, aunque está

⁹ Según Mao (1994: 464), antes de que se introdujeran desde las lenguas occidentales, las palabras *individuo* y *libertad* no existían en la lengua china.

¹⁰ Para ilustrar esto, Gu (1992: 11) menciona expresiones como: *ling'ai*, *linglang*, *xianzhi*, *guixing*, *fushang*, *gaojian*; *jiannei*, *neiren*, *quanzi*, *xiao'er*, *bixing*, *hanshe*, *zhuojian*. Son formas que se refieren a las personas o a las opiniones familiares o posesiones materiales de los participantes de la interacción. Para distinguir la referencia a los dos participantes, se añaden palabras con connotaciones encomiásticas, como *ling*, *xian*, *gui*, *shang*, *gao* entre otras, a la referencia al oyente para elevar la imagen de este; mientras que se añaden palabras con connotaciones peyorativas, como *jian*, *quan*, *xiao*, *bi*, etc., a la referencia al hablante para bajar su imagen.

capacitado para hablar con fluidez en el aula, un alumno chino suele mantenerse silencioso durante cierto tiempo para mostrar modestia y solo interviene cuando cree que el *liǎn* ya está preservado.

4.4- El lenguaje y el silencio

Históricamente, fue Lao Zi quien dio a conocer por primera vez su opinión sobre el lenguaje. Dividió las cosas del mundo en dos grupos: *wú* (no existir) y *yǒu* (existir). Según él, la esencia de la vida y del mundo eterno no está en las cosas que se ven y se hablan (las de *yǒu*), sino en las que no tienen una apariencia evidente (las de *wú*). Lao Zi asignó el lenguaje humano al grupo de *yǒu* señalando que las palabras tienen límites y no sirven para describir o comunicar de manera fiable y completa las reglas que deciden el destino de los acontecimientos. La desconfianza del taoísmo hacia el lenguaje se puede ilustrar con las siguientes frases de *Dàodé Jīng* (Laozi): *Xìnyán bù měi, měiyán bù xìn*. 信言不美，美言不信 [Las palabras confiables no suenan bonitas y las palabras bonitas no son confiables], *Shànzhě bù biàn, biànzhě bù shàn*. 善者不辩，辩者不善 [Las personas benevolentes no discuten y los discutidores no son benevolentes]. Más adelante, Confucio proponía prudencia al hablar, sosteniendo que antes de hablar se debía pensar mucho. En realidad, nunca ha estado bien visto en la sociedad china hablar mucho y hablar sin tener pelos en la lengua. Esto lo ilustran dos refranes sacados del refranero popular: *Huò cóng kǒu chū*. 祸从口出 [La desgracia nace de la boca], *Yán duō bì shī*. 言多必失 [Si uno habla mucho, seguro que se equivoca].

Debido a esto, entre la pareja *hablar* y *hacer* los chinos dedican su preferencia a este último. En palabras del mismo Confucio, las personas rectas tienen que ser lentas en el lenguaje pero hábiles en las acciones. Al poner en práctica esta observación en la enseñanza, se cree que lo más importante de la enseñanza no es educar con palabras sino con acciones. Por eso, en el aula el profesor se comporta como una persona respetable por ser el ejemplar moral y también el ejemplar académico; mientras que los alumnos escuchan al profesor, imitan sus comportamientos y reciben con tranquilidad los conocimientos. Por lo tanto, es muy frecuente que un alumno chino, aunque no hable en clase, se esfuerce mucho estudiando y, al final, puede sacar buenas notas en los exámenes, tanto escritos como orales. Esto se representa también, en cierta medida, en el sistema de

evaluación de la enseñanza, donde predominan los exámenes y de estos, los escritos. La consolidación de estos criterios de evaluación vuelve a influir luego en la actitud de los alumnos hacia el estudio, en sus comportamientos en el aula, o sea, se profundiza más la conciencia de silencio de los alumnos y también la importancia de los exámenes. Aquí se vislumbran los motivos del segundo tipo de silencio de Kurzon: el silencio producido por falta de habilidad de hablar. Como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica entre profesor-alumno en el aula y, así, falta el *input* de los mecanismos necesarios para dicha comunicación.

5. Los FTAs y los FFAs, y medidas para superar el silencio

Por lo enraizado que está en la cultura china, el silencio se ha convertido en una de las conductas estereotipadas de los alumnos chinos. Como no es posible reemplazar la cultura y la mentalidad de los alumnos por las propias de la lengua y la cultura meta, proponemos aquí unas medidas para influir en ese tipo de comportamientos situacionales, en función de todas las características de la imagen china más arriba mencionadas. Para esto cabe volver a explicar los FTAs de Brown y Levinson y los FFAs de Kerbrat-Orecchioni.

5.1- Los FTAs y los FFAs

Sabemos que Brown y Levinson ([1978]1987) utilizan los FTAs para referirse a los actos de habla que suponen una amenaza a la imagen de los interlocutores. Una década después, la lingüista francesa Kerbrat-Orecchioni (1986, 1992 y 2004), partiendo del modelo brown-levinsoniano, propone los FFAs para poder describir, junto con los FTAs, todas las representaciones de las relaciones interpersonales. Los FTAs se concentran en el aspecto negativo de la imagen, es decir, la imagen puede ser amenazada; mientras los FFAs se pueden interpretar como el extremo contrario por ser actuaciones dedicadas a mejorar la imagen de las partes involucradas en el proceso interactivo. En nuestra opinión, tanto los FTAs como los FFAs, aunque constituyen caminos opuestos, pueden servir al mismo objetivo: hacer más eficaz la comunicación. En este trabajo nos proponemos precisamente

partir de los FTAs y los FFAs para estudiar cómo dinamizar la clase considerando las características de la imagen china. Nos proponemos justamente aprovechar la existencia de los FTAs y de los FFAs para analizar cómo poder superar el silencio de los alumnos chinos en el ámbito comunicativo dinamizando sus actuaciones en función de las características de la imagen china.

5.2- Los FTAs y los FFAs en el aula

Para esto, dividimos nuestras propuestas¹¹ en dos grupos. Las del primer grupo las planteamos para amortiguar las relaciones potencialmente amenazantes entre el profesor y los alumnos, y también entre los compañeros, con el fin de facilitar el intercambio en clase. He aquí nuestras propuestas:

- Informalización del contexto
- Inmersión afectiva del profesor
- Diversos agrupamientos
- Integración de actividades lúdicas
- Preparación para intervenciones
- Discusiones en pareja o en pequeños grupos

Estrictamente hablando, estas medidas no son actos de habla, pero como las formulamos aquí para suavizar las imposiciones que tienen la autoridad del profesor y el contexto del aula en los mismos alumnos, las denominamos utilizando el término *FTAs*.

Primero, la informalización del contexto se puede realizar a través de los comportamientos de los participantes (profesor-alumnos), los tratamientos entre ellos, la disposición del aula, las actividades para realizar en el aula, el ambiente de la clase, etc. Luego planteamos la inmersión afectiva de los profesores. Por un lado, a los discentes chinos la amplia distancia existente entre ellos y el profesor les impide participar activa y libremente en las actividades de clase y, por otro, los mismos alumnos están acostumbrados a ser la parte pasiva en la interacción profesor-alumno durante sus años escolares. Así, será mejor que los profesores, sean extranjeros o chinos, den el primer paso para

¹¹ Quiero manifestar mi agradecimiento a mis alumnos de la Facultad de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (el grupo B de la promoción 2007) por todas las maravillosas ideas que me han ofrecido.

mejorar –o por lo menos informalizar– las relaciones entre ambas partes. De manera que no proponemos una inmersión afectiva de ambas partes ni de todo el grupo, sino la del profesor. Para esta también queremos dar unas propuestas:

- *Atención a los intereses de los alumnos, a su vida cotidiana*
- *Presentarse no solo con la faceta profesional*
- *Acercarse a los alumnos afectivamente*
- *Contactos fuera de clase con los alumnos*

Creemos que todas ayudan a bajar la tensión de los alumnos ante el profesor en sus intervenciones en el aula. Para explicar esto, queremos recordar que la imagen negativa no está implicada en la imagen china. El acercamiento en las relaciones interpersonales no está limitado por la existencia de la privacidad, ya que todos son miembros más o menos iguales del colectivo; de hecho, una señal muy significativa de la mejora de las relaciones es que las dos partes se conocen fuera del contexto formal (el extremo justamente reside en el ámbito privado o en la burbuja personal)¹².

Además, también formulamos medidas como utilizar diversos agrupamientos e integrar actividades lúdicas en el aula. Obviamente, estas sirven para bajar la presión causada por la autoridad (el profesor) y también por el público (los compañeros) y para promover un ambiente informal, distendido y cooperativo en la clase. Por último, para los alumnos, las intervenciones con preparaciones previas y discusiones en pareja o en grupos pequeños son mucho más fáciles que las intervenciones improvisadas y las intervenciones en toda la clase. En la práctica estas dos medidas se pueden utilizar como preparación antes de pedir a los alumnos que hablen ante todo el grupo.

Después de moderar la tensión psicológica al hablar, en el segundo grupo de estrategias incluimos formas para motivar a los alumnos a que hablen, a que luzcan su imagen y a que satisfagan sus aspiraciones de reconocimiento colectivo. Claro está, aquí tenemos que aprovechar de los FFAs.

- Valoración de ejercicios escritos
- Valoración de redacciones escritas

¹² Se ha hablado mucho de la importancia de las comidas de trabajo en la sociedad china y creemos que se puede explicar este fenómeno por las peculiaridades de la imagen china.

- Nominación en intervenciones
- Exposiciones por turno
- Valoración de intervenciones en clase
- Hablar sobre temas de interés

Formulamos las dos primeras medidas para que los alumnos tengan mayor confianza en sí mismos, quitándoles el complejo de sentirse inferiores verbalmente. Luego, como la metodología de enseñanza-aprendizaje en el aula china es la de gramática y traducción, los alumnos, en general, tienen un nivel mejor en gramática y en las redacciones escritas, cuya valoración destaca su fuerte y, como consecuencia, eleva la imagen. Las dos estrategias siguientes las planteamos porque ayudan a superar la modestia de los alumnos chinos. Por los análisis anteriores ya sabemos que muchos alumnos, completamente capacitados para participar en los debates de la clase, no hablan por la modestia. Pero si su intervención es pedida por el propio profesor –representante de la autoridad en el contexto–: nominaciones y exposiciones obligatorias (por turnos para toda la clase), desaparece ese sentimiento de destacar voluntariamente y de mostrarse arrogante; a partir de ese momento, el lucimiento de los méritos se hace totalmente justificable¹³. Además, para entablar una interacción animada, no basta con un ambiente calmado, sin nervios, pues muchas veces es necesario tomar medidas más extremas para con los estudiantes más acostumbrados al silencio, por ejemplo, la valoración de las intervenciones orales en clase. Esta forma coincide con las aspiraciones de los alumnos al reconocimiento colectivo, por lo que les anima a participar en los debates de la clase. La última medida es que los temas para discutir sean del interés de los alumnos, ya dispuestos a hablar. En un aula con estudiantes universitarios se puede hablar de música, deportes, literatura, cine, moda, historia e incluso de cotilleos, temas que siempre interesan a los grupos más jóvenes de la sociedad. Solo sabiendo cuáles son las inquietudes de los alumnos, es posible que el profesor pueda motivarlos con eficacia en las actividades realizadas en el aula. Para esto hay que efectuar análisis previos sobre los intereses y las necesidades de los alumnos.

6. Conclusiones

¹³ Esto también se ha notado en los estudiantes japoneses, quienes señalan que no hablan en clase hasta que son preguntados (Nakane, 2005: 1815).

En este artículo hemos estudiado el silencio de los alumnos chinos relacionándolo con varias facetas de la imagen china y después hemos propuesto unas posibles medidas para afrontarlo. De hecho, es fácil afirmar que el silencio es un fenómeno bastante extendido entre los alumnos chinos y que todo profesor de español, alguna vez, se ha visto en la situación de esforzarse para hacerles hablar. En este sentido, el silencio intencional supone un error sociocultural que comenten los estudiantes chinos portadores de las peculiaridades de la imagen china. Y esta falta cultural vuelve a influir en la formación de la competencia gramatical de la lengua meta y se produce, como consecuencia, el silencio no-intencional. En fin, se trata de un comportamiento que choca con el contexto comunicativo de la lengua meta y que es desfavorable para el aprendizaje de dicha lengua.

Por lo cual, el contexto de un aula de lenguas extranjeras lleva a que las tareas de los profesores se multipliquen al diseñar estrategias didácticas, pues, además de los contenidos lingüísticos que hay que aprender, tienen que considerar las diferencias entre la cultura de origen y la meta, así como las representaciones de tales diferencias en los comportamientos de los alumnos en el aula. Por esto repetimos que tanto la cultura china como la educación vigente en este país determinan que los alumnos no desempeñan (o no deben desempeñar) un papel activo en el contexto educativo, el derecho (y el deber) de acortar la distancia entre el profesor y los alumnos y de dinamizar la clase corresponde a los profesores. Por nuestra propia experiencia como profesora de lengua, podemos decir que este tipo de trabajo es tan importante que puede influir directamente en la actitud ante el estudio de los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en sus resultados. Para terminar, cabe decir que, tal como ocurre en otras relaciones jerárquicas, si la parte situada en la posición superior (el profesor) promueve un ambiente dinámico en el aula, al ser recibido este mensaje por los “inferiores” (los alumnos), estos siguen el camino señalado y empiezan a cambiar poco a poco sus comportamientos. Esto es, justamente, lo que hemos pretendido conseguir con los análisis presentados en este breve artículo.

Xiaojing He

Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

tranquilahe@gmail.com



Referencias Bibliográficas

- An, N. (2006), *The Power of Silence — A Pragmatic Approach*, Graduation Thesis for the M. A. Degree in Harbin Institute of Technology (without publicated).
- Bravo, D. (1999), “¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»: Pragmática socio-cultural y componentes de Face”, *Oralia*, 2, pp155-184.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruneau, T. J. (1973), “Communicative Silences: Forms and Functions”, *Journal of Communication*, 23, pp. 17-46.
- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*, New York, Garden City/Anchor Book.
- Gu, X. (2004), “A Contrastive Analysis of Chinese and American Views about Silence and Debate”, *Intercultural Communication Studies*, XIII-1, pp. 51-63.
- Gu, Y. (1990), “Politeness Phenomena in Modern Chinese”, *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 237-257.
- Gu, Y. (1992), “Lǐ mào, yǔyòng yǔ wénhuà [Politeness, Pragmatics and Culture]”, *Journal of Foreign Languages Teaching and Research*, 92(4), pp. 10-17.
- Ide, S. (1989), “Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Linguistic Politeness”, *Multilingua*, 8(2/3), pp. 223-248.
- Jensen, J. V. (1973), “Communicative Functions of Silence”, *A Review of General Semantics*, 30 (3), pp. 249-257.
- Jia, Y. ([1997] 2002), *Intercultural Communication*, Shanghai, Shanghai Foreign Language and Education Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Librería Hachette, S. A.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales II*, Paris, Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), "¿Es universal la cortesía?", en Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Madrid, Ariel, pp. 39-53.
- Kurzon, D. (1995), "The Right of Silence: A Socio-pragmatic Model of Interpretation", *Journal of Pragmatics*, 23, pp. 55-69.
- Kurzon, D. (2007), "Towards a Typology of Silence", *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1673-1688.
- Lavandera, B. (1985), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL.
- Leech, G. (2005), "Politeness: Is there an East-West Divide?", *Journal of Foreign Languages*, 6, pp. 3-31.
- Mao, L. R. (1994), "Beyond Politeness Theory: 'Face' Revisited and Renewed", *Journal of Pragmatics*, 21, pp 451-486.
- Matsumoto, Y. (1988), "Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese", *Journal of Pragmatics*, 12(4), pp. 403-426.
- Matsumoto, Y. (1989), "Politeness and Conversational Universals: Observations from Japanese", *Multilingua*, VIII-2/3, pp. 207-222.
- Nakane, I. (2005), "Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars", *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 1811-1835.
- Thomas, J. (1983), "Cross-cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistic*, 4, 2, pp. 91-109.
- Wang, Y. (2007), *Study on Pragmatic Failures of Chinese Learners of English in Intercultural Communication*, MA Thesis for Beijing Jiaotong University (without published).
- Sacks, et. al. (1974), "A Simplest Systematic for Organization of Turn-taking for Conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- Scollon, R. and Scollon, S. W. (2000), *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Thomas, J. (1983), "Applied Linguistic Failure", *Applied Linguistic*, 4, 2, pp. 91-112