

## *El viaje vertical: silencio y descortesía en la clase de Español como Lengua Extranjera*

El viaje vertical: *Silence and Impoliteness in the Spanish as a Foreign Language class*

**RESUMEN:** Con el presente artículo de intervención pedagógica exponemos los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica que gira en torno a la enseñanza de aspectos culturales y pragmáticos relativos al universo de hablantes de español y portugués. En particular, abordamos imágenes de cortesía y descortesía que emergen en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de la interacción con un fragmento de la novela *El viaje vertical* de Enrique Vila-Matas (1999) por parte de un grupo de jóvenes universitarios de nivel B2 en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Tras una introducción sobre los objetivos, el marco teórico y el contexto de esta investigación empírica, presentamos la secuencia de actividades que sirven como base a la interacción con el texto literario en cuestión y analizamos los datos recogidos mediante un registro de audio siguiendo un paradigma de investigación basado en una metodología cualitativa de análisis de datos y teniendo en cuenta los presupuestos de un enfoque de lectura intercultural. Los resultados ponen de relieve el potencial de este texto para la didáctica de la (des)cortesía en la medida en que interpela a los lectores y provoca reflexión crítica sobre la emergencia de imágenes de las identidades nacionales y generacionales, y sobre el valor del silencio en la comunicación intercultural.

**PALABRAS CLAVE:** educación intercultural, comprensión de lectura, pragmática intercultural, descortesía, ELE

**ABSTRACT:** With this pedagogical intervention article, we present the results of a didactic proposal that revolves around the teaching of cultural and pragmatic aspects related to the universe of Spanish and Portuguese speakers. In particular, we address images of courtesy and impoliteness that emerge in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom through the interaction with a fragment of the novel *El viaje vertical* by Enrique Vila-Matas (1999). The focus group consists of young university students of the B2 level at the Faculdade de Ciências Sociais e Humanas of the Universidade Nova de Lisboa (Portugal). After an introduction of the objectives, the theoretical framework and the context of this empirical research, we present the sequence of activities (the basis for the interaction with the literary

Beatriz Moriano Moriano

bmoriano@fcsnh.unl.pt

CETAPS / Faculdade de Ciências

Sociais e Humanas, Universidade

Nova de Lisboa (Portugal)

ORCID: 0000-0001-9375-3156

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 12/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

text in question) and we analyze the data collected through audio recording. Subsequently, we follow a research paradigm based on a qualitative methodology of data analysis, taking into account the principles of an intercultural reading approach. The results highlight the potential of this text for the didactics of (im)politeness to the extent that it challenges readers and provokes critical reflection on the emergence of images of national and generational identities and on the value of silence in cross-cultural communication.

**KEYWORDS:** Intercultural Education, Reading Comprehension, Intercultural Pragmatics, Impoliteness, ELE

## Introducción

En la presente investigación analizamos en qué medida el conjunto de saberes que reúne el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) se pone en práctica a partir de la lectura de textos literarios y sirve de base para desarrollar un diálogo abierto, respetuoso y crítico en el que se incluyan cuestiones de cortesía y descortesía. Nuestro trabajo se inscribe en el ámbito universitario de enseñanza de ELE en Portugal y parte de una serie de presupuestos que exponemos en lo que sigue.

Primeramente, partimos de la necesidad de preparar a los hablantes para actuar como ciudadanos interculturales en una sociedad contemporánea cada vez más plurilingüe y más sujeta a continuos intercambios globales, en la que, además, peligran los valores democráticos.

Pese a su potencial como eje de acción para una ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2016), la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural (Byram y Zarate, 1996) ocupa un lugar accesorio en la práctica educativa (Alonso Belmonte y Fernández Agüero, 2013; Lantz y Davies, 2015; Jiménez-Ramírez, 2018). No olvidemos que dicho concepto representa una respuesta a la necesidad de relación y de comunicación con miembros de diferentes comunidades, promovida desde un *tercer lugar o lugar híbrido* de nego-

ciación de significados (Kramsch, 1993) en el que participan tanto las identidades culturales del hablante como las de hablantes de otras comunidades (Pegrum, 2008, p. 138). Por lo tanto, es un elemento crucial para la educación en lenguas extranjeras, un ámbito en el que necesitamos repensar objetivos y modelos de aprendizaje (Byram y Zarate, 1996).

Asimismo, según diversos documentos de referencia de política educativa, la adquisición de las competencias necesarias para formar hablantes interculturales no se produce espontáneamente (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008; *Autobiography of Intercultural Encounters*, 2009; *Competences for Democratic cultures*, 2016), ni por contacto con otra cultura (Deardorff, 2009; García Benito, 2009; Jiménez-Ramírez, 2018). En contrapartida, aprender a ser competente desde el punto de vista intercultural forma parte de un proceso que se puede desarrollar a través de la enseñanza explícita y a lo largo de la vida.

Conviene recordar que dar por evidentes las similitudes naturales entre componentes socioculturales de diferentes comunidades culturales puede provocar situaciones de inadecuación comunicativa (Miquel, 2005), incluso en el caso de culturas próximas como las que se relacionan en el contexto ibérico.

Otro aspecto en el que nos apoyamos es la falta de investigaciones empíricas que apliquen las orientaciones de los programas oficiales de las universidades portuguesas respecto al desarrollo de las habilidades y saberes interculturales en la práctica (Moriano Moriano, 2016).

Cabe destacarse que gran parte de la bibliografía específica revela la emergencia de ideas preconcebidas hacia la lengua española y sus hablantes al trazar el perfil del alumnado de ELE en Portugal (Ponce de León, 2006; Pérez Pérez, 2012; Madrona Fernández, 2014; Santos Rovira, 2015), lo cual puede afectar al comportamiento social, de ahí la necesidad de adoptar un enfoque de pragmática intercultural que tenga en cuenta la didáctica de la cortesía.

Por último, la pragmática intercultural como campo de estudio no cuenta con suficiente atención ni en la enseñanza de ELE en su ámbito global (Vivas Márquez, 2011; Méndez Guerrero, 2014; Domínguez García y González Plasencia, 2015) ni en el contexto educativo que nos ocupa.

En definitiva, con este trabajo, además de estudiar el binomio educación intercultural y lectura del texto literario, pretendemos reforzar la relación entre investigación teórica y empírica en el ámbito de las lenguas extranjeras.

#### Presupuestos teóricos

Esta propuesta se asienta en el campo de la educación intercultural, tanto en el concepto de competencia comunicativa intercultural, como en los estudios de pragmática intercultural en los que se incluyen las cuestiones de cortesía.

Gran parte de las concepciones de competencia intercultural ponen de manifiesto las habilidades para una interacción eficaz, adecuada y flexible en relación con personas de otras identidades sociales o que percibimos como diferentes, en un proceso continuo de reajustes y tensiones que procura la comprensión mutua a través de la aceptación y la comprensión de otras perspectivas, valores y comportamientos (Byram y Zarate, 1996, p. 241; Oliveras, 2000, p. 32; Byram, Gribkova y Starkey, 2002, p.10; Guilherme, 2004, p. 297; Fantini, 2013, p. 391).

De entre estas concepciones, nos interesa especialmente el concepto de competencia comunicativa intercultural (Byram y Zarate, 1996), en la medida en que desarrolla un modelo de adquisición articulado en torno a cinco saberes interconectados. Se trata de los siguientes (Byram y Zarate, 1996; Byram 1997, p. 56-64; Byram, Gribkova y Starkey, 2002):

- i) *Saber ser*: actitudes de respeto, curiosidad, apertura y predisposición para gestionar la desconfianza hacia la otra cultura y neutralizar la confianza hacia la propia. Implica relativizar nuestro punto de vista y nuestros valores, creencias y comportamientos, admitiendo que no son universales y, por lo tanto, existen otras visiones del mundo. Del mismo modo, incluyen tolerancia hacia la ambigüedad, lo cual nos permite aceptar múltiples interpretaciones de una situación, y empatía, que supone la capacidad de cambiar de perspectiva y ponerse en el lugar del otro, imaginando cómo funciona su sistema de valores,

creencias y comportamientos, desde una perspectiva externa.

- ii) *Saberes*: conocimientos específicos y generales sobre prácticas y productos culturales asociados a grupos sociales del propio país y del país del interlocutor; información y referentes sobre relaciones históricas, así como sobre formas de interacción social ligadas a múltiples identidades; es decir, conocimientos del mundo del interlocutor, de sus procesos sociales y de sus productos culturales. En este grupo se incluyen tanto las imágenes sociales sobre otra cultura o comunidad, como las propias, vistas desde fuera (autoimágenes y heteroimágenes).
- iii) *Saber comprender*: habilidades de interpretación y de relación de eventos o de documentos procedentes de otra cultura. Consisten en interpretar un documento, explicarlo y conectarlo con documentos o hechos de la nuestra. Atendiendo a Byram y Zarate (1996, p. 241), entre las habilidades de relación se puede incluir la capacidad para identificar y explicar áreas problemáticas, de divergencias y contradicciones en las relaciones entre dos comunidades. Por ejemplo, esto se manifiesta en situaciones en las que intervienen actitudes marcadas por cuestiones nacionales, positivas o negativas.
- iv) *Saber aprender/saber hacer*: habilidades de descubrimiento e interacción necesarias para aprender algo nuevo, integrarlo en lo ya conocido y descubrir nuevas prácticas culturales llevando a cabo búsquedas, si es necesario, o dialogando bajo los condicionamientos de la comunica-

ción en tiempo real. Estas habilidades se vinculan con la forma de investigar y de preguntar a miembros de otras comunidades sobre sus creencias, valores y comportamientos, y, de manera inevitable, tienen que ver con el conocimiento de las convenciones de comunicación en otras culturas.

- v) *Saber comprometerse*: una conciencia crítica cultural con la que identificar ideologías subyacentes a prácticas, productos y perspectivas culturales tanto de otros países y culturas como de la propia comunidad, con el objetivo de cuestionarlas y evaluarlas a partir de criterios explícitos.

En definitiva, en el concepto de CCI acuñado por Byram y Zarate (1996) y desarrollado por Byram (1997) y Guilherme (2002) subyace una visión multidimensional que compartimos. Reconocemos que ofrece una perspectiva pedagógica que no se reduce a la enseñanza de contenidos culturales (el denominado *saber* o los conocimientos declarativos), sino que va más allá, y aborda la comunicación como un fenómeno complejo construido socialmente y no exento de contradicciones y de conflictos no siempre negociables (Byram y Zarate, 1996, p. 241).

Otro de los fundamentos teóricos del presente trabajo, como decíamos, lo constituyen los estudios de pragmática intercultural. El estado de la cuestión al respecto indica que este campo no cuenta con suficiente producción científica a escala global en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE (Vivas Márquez, 2011; Méndez Guerrero, 2014; Domínguez García y

González Plasencia, 2015), un panorama que tiene su correlato en los estudios de ELE en Portugal.

En nuestro contexto educativo, el contraste entre el sistema de formas de tratamiento en Portugal y España constituye una de las áreas más exploradas. Ha recibido atención por parte de Vigón Artos (2006), Sobrín Sueiras (2011a, 2011b y 2014), Madrona Fernández (2014) y Santos Rovira (2015). La quinésica, por su parte, ha sido estudiada en una memoria de máster que se centra en las diferencias en la comunicación no verbal en la Península Ibérica (Vaz Orta, 2016), y en la que se concluye que España y Portugal operan códigos gestuales no siempre semejantes, pese a la evidente proximidad cultural. Sin embargo, el estado de la cuestión indica que los trabajos siguen siendo fragmentarios. No existen estudios panorámicos al respecto ni publicaciones científicas sobre aspectos como las estrategias de atenuación e intensificación, el turno de palabra o el significado cultural de los silencios.

Si “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un **cúmulo de creencias**<sup>1</sup> que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (Miquel y Sans, 2004, s/p), una de las creencias arraigadas en la pragmática del español de España sería la idea de que “la familiaridad es cómoda, por lo que en muchos de nuestros intercambios con desconocidos promoveremos una rápida confianza (no siempre cómoda para los miembros de otras culturas)”

---

<sup>1</sup> El destacado en negrita es nuestro.

(Miquel, 2005, p. 520). Esta cita nos parece especialmente relevante en nuestro contexto de enseñanza dadas las consecuencias que puede llegar a tener en la comunicación intercultural entre españoles y portugueses<sup>2</sup>. Si bien esta creencia no implica que todo ciudadano, por sistema, y por el hecho de ser español, la haya interiorizado y esté influido por ella, constituye una tendencia pragmática del español de España que se manifiesta en diversos usos comunicativos y sociales, como en la selección de formas de tratamiento que ya hemos mencionado, pero también en la evitación del silencio como forma de búsqueda de puntos de contacto y de aparente familiaridad con desconocidos. El fragmento literario seleccionado para nuestra intervención pedagógica refleja estas últimas cuestiones en el incidente crítico que plantea.

En estrecha relación con lo expuesto, hay que tener en cuenta que el español de España y el portugués europeo se rigen por dos tipos de cortesía diferentes: positiva, en el caso del español, y negativa, en el portugués (Sobrín Sueiras, 2014, 2011a

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la representación de los españoles en Portugal como comunidad de hablantes maleducados, irrespetuosos y prepotentes, además de poco colaborativos en la comprensión del portugués en las interacciones orales. Esta imagen se explica debido al volumen de voz en las interacciones, la extensión del tuteo a contextos en que en portugués europeo no se concibe, la menor frecuencia de pedidos de disculpas y de expresiones de permiso y agradecimiento, y la falta de negociación de la lengua del intercambio en la comunicación intercultural a favor del castellano.

y 2011b). La cortesía positiva buscaría fomentar una imagen de familiaridad y confianza con manifestaciones de intrusión, mientras que la negativa se basaría en apoyar una imagen de contención y reserva. Esto explicaría, en el español de España, la creciente extensión del tuteo como forma de tratamiento, la frecuencia de uso de hipocorísticos y del imperativo; y, en portugués europeo, el complejo sistema de formas de tratamiento, la frecuencia de uso de fórmulas de permiso como *com licença* y de actos de habla con intención de disculpa, entre otros fenómenos pragmáticos de ambas lenguas<sup>3</sup>.

En definitiva, a pesar de tratarse de lenguas y culturas próximas, la pragmática contrastiva en el universo de hablantes de España y Portugal es “donde más evidentes se hacen las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refiere” (Vigón Artos, 2006, p. 660). Tales diferencias, más allá de provocar errores de carácter lingüístico, afectan la imagen del otro, provocan fallos pragmáticos y tienen consecuencias en la configuración de imágenes negativas sobre los interlocutores. No obstante, apuntamos estas tendencias

---

<sup>3</sup> Méndez Guerrero observa que para algunos especialistas existe “una clara relación entre la ‘presencia de silencio’ y la ‘cortesía negativa’ y la ‘ausencia de silencio’ y la ‘cortesía positiva’ (Haverkate 1994; Sifianou 1997; Contreras 2008; Camargo y Méndez 2013b)” (*apud* Méndez Guerrero, 2014, p.19), lo cual explicaría una mayor aversión al silencio en la cultura española que en la portuguesa, en la que la gestión de pausas entre los turnos de palabra recurre al solapamiento con menor frecuencia de la que se produce en español en determinados contextos.

pragmáticas divergentes con cautela, pues reconocemos la diversidad dentro de una misma lengua y la individualidad de cada hablante por encima de las creencias compartidas que pueden influir en los usos pragmáticos de la lengua. De hecho, uno puede ser influido por multiplicidad de culturas, no exclusivamente nacionales, en una relación flexible y cambiante a lo largo de la vida que tiene en cuenta la identidad personal y no solo la social (Holliday, Hyde y Kullman, 2010, p. 3).

### Intervención pedagógica

A continuación, se presenta la secuencia didáctica que se aplicó en la intervención, precedida de su contexto de aplicación, del perfil de los participantes y de la metodología de análisis de datos.

### Contexto de aplicación

Esta propuesta didáctica fue llevada a la práctica durante el curso 2019/2020 con un grupo de jóvenes universitarios en la Facultad de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Se trata de estudiantes de las licenciaturas Línguas, Literaturas e Culturas y Tradução matriculados en su quinto semestre de Español de un total de seis semestres y que, por lo tanto, cursan el tercer y último año de carrera. Son usuarios de la lengua española con un nivel B2.1, es decir, que, en parte, tienen un dominio lingüístico independiente, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) y su *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2021), lo cual implica la capacidad para reconocer implícitos e ironía en los textos, así

como para ofrecer información detallada y mediar información relativa a diferentes ámbitos (personal, profesional y académico) con cierta complejidad. Espanhol B2.1 es una asignatura<sup>4</sup> de 6 créditos ECTS en la que se sigue un enfoque comunicativo centrado en el alumno y orientado hacia la interacción significativa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de una actitud tolerante hacia la diversidad cultural. El equipo docente que la imparte actúa como mediador de aprendizajes y procede de diversas áreas geográficas, tanto de España como de América Latina.

La selección del texto para nuestra intervención pedagógica no solo se debe a su grado de dificultad lingüística sino, principalmente, a las cuestiones interculturales que pueden emerger a partir de él.

#### Perfil de los participantes

Espanhol B2.1 es un grupo de tamaño medio, con 18 alumnos. Destacamos la presencia de tres estudiantes Erasmus, dos de ellos italianos y una polaca. Además, este grupo cuenta con un alumno con necesidades educativas especiales (síndrome de Asperger) que asiste a las sesiones acompañado de su psicólogo y que requiere un seguimiento más próximo por parte de la docente, además de un tiempo extra en la realización de pruebas. La integración de este alumno en las dinámicas de clase es relativamente positiva. Cabe añadir que tanto este alumno como parte de los alumnos de LLC han coincidido en algún momento

<sup>4</sup> El programa de la asignatura puede consultarse en: <https://guia.unl.pt/pt/2022/fcsh/program/9252/cour sel/711111118>

de sus estudios de español con la docente. Pese a cierta resistencia a la interacción oral no planificada, el ambiente de la clase es agradable.

En la siguiente figura se pueden observar algunas características del grupo:

<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Sexo</b>	Femenino (14) / Masculino (4)
<b>Nacionalidad</b>	Portugués/a (13), brasileño/a (1), ruso/a (1), polaco/a (1), italiano/a (2)
<b>Edad</b>	Entre 18 y 21 (15); Entre 22 y 25 (3)
<b>Licenciatura</b>	<i>Línguas, Literaturas e Culturas</i> (11) <i>Tradução</i> (3) <i>Ciências da Linguagem</i> (1) <i>Ciências Políticas</i> (1) <i>Economia</i> (1) <i>Mediação</i> – Estudiante Erasmus (1)

#### *Perfil del grupo de participantes, Espanhol B2.1*

El grupo evidencia un claro interés por aproximarse a la cultura hispana, patente en la participación voluntaria en actividades de extensión cultural fuera del programa de la asignatura. Según un cuestionario inicial de análisis de necesidades e intereses, los motivos por los que estudian

español son muy diversos, tanto personales (“es mi lengua materna”; “mi madre habla español hace más de 20 años”; “es una lengua interesante”; “me gusta la lengua y la cultura española”; “es una lengua que me encanta como suena”) como profesionales (“aprender lenguas es importante para mi futuro”) o lingüísticos (“es una lengua próxima al portugués”). Todos los participantes declaran haber visitado alguna vez países de habla hispana. Uno de los estudiantes indica que ha vivido durante 10 años en España.

En cuanto a las experiencias de lectura, han completado cinco lecturas extensivas sin adaptación integradas en las asignaturas de Español, una por cada semestre.

### Metodología

Para llevar a cabo nuestro propósito de estudiar las relaciones entre el proceso de lectura y de educación intercultural en un contexto natural específico, adoptamos un paradigma interpretativo de investigación, de naturaleza etnográfica y basado en una metodología cualitativa de análisis de datos (Phatiki, 2014). De esta forma, procuramos observar, describir y analizar las voces de los participantes –estudiantes de nivel B2.1 de Español en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa – a la luz de la teoría revisada, sin pretender generalizar los resultados obtenidos. La posición que adoptamos en esta investigación es de observación participante, con una perspectiva émica o interna justificada porque a través de ella, en una doble relación de docente e investigadora, esperamos alcanzar un nivel significativo de comprensión de los fenómenos investi-

gados en el contexto natural de las aulas de Español.

Favorecemos la búsqueda de la implicación personal y afectiva en la lectura, el énfasis en la creación de significados como proceso guiado por el texto y en intersección con el papel activo del lector, la negociación de significados entre lectores y la función de la docente como guía que puede afinar – apuntar fragmentos, dirigir la atención – y aclarar cuestiones, todos ellos elementos que provienen del modelo de lectura de Rosenblatt (1978), pero que también podemos observar en Gonçalves Matos (2010 y 2012), Tomlinson (2003a, 2003b y 2003c) y Masuhara (2003). Estas referencias nos orientan en lo que concierne al diseño de una secuencia didáctica de diez actividades en función de varias fases. En la primera de ellas, antes de leer, los participantes se acercan al tema del texto desde sus experiencias personales (actividad 1); en la segunda fase, establecen el primer contacto con el texto a través de la comprensión oral (actividad 2) para centrar la atención del receptor en el significado global y no en la tentativa de comprender el texto palabra por palabra (Masuhara, 2003); en la siguiente fase, durante la lectura, tienen oportunidad de descubrir vocabulario clave (actividad 3) que aporta matices de significado fundamentales para profundizar en su interpretación (actividad 4); por último, en la fase posterior a la lectura, reflexionan sobre diferentes cuestiones interculturales, como el hecho de que la lengua del intercambio sea el portugués y no el español, al contrario de lo que suele suceder habitualmente (actividad 5). Recuerdan la importancia

de no dar por evidente la lengua del intercambio comunicativo en los encuentros interculturales (actividad 6); comparten las imágenes del turista español en Portugal (actividad 7); investigan los factores que pueden explicar las dificultades en la comprensión del portugués oral europeo por parte del universo de hablantes españoles y acceden a una visión compleja de los intercambios comunicativos (actividad 8); amplían características de la pragmática intercultural que no hayan surgido hasta ese punto, como el contraste en el sistema de formas de tratamiento, en el uso de hipocorísticos y en el solapamiento o pausas en los turnos de palabra (actividad 9); y profundizan en el texto a partir del pensamiento crítico y creativo (actividad 10).

Como método de recogida de datos, empleamos el registro audio de dos sesiones de clase en las que aplicamos la secuencia tras el consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, reducimos los datos obtenidos (Phatiki, 2014, p. 154) mediante reproducción, escucha, escritura etnográfica y selección de fragmentos pertinentes para nuestro análisis a partir de los objetivos de este trabajo. Para ello seguimos determinadas convenciones de transcripción adaptadas del Grupo Val.es.co<sup>5</sup>, concediendo a cada alumno un código (A1, A2, A3, etc.)<sup>6</sup> y a la docente, investigadora participante, otro (P). Destacamos en cursiva los errores de carácter

lingüístico que producen los alumnos durante las sesiones.

## Secuencia didáctica

### *El viaje vertical*

#### *Antes de leer*

- 1.** Primero respondemos a estas preguntas en parejas. Luego ponemos en común nuestras experiencias con todo el grupo.
  - a. ¿Prefieres viajar con o sin compañía?
  - b. ¿Alguna vez has viajado sin compañía? ¿Cómo valoras ese viaje?
  - c. ¿Recuerdas alguna conversación extraña o sorprendente con una persona desconocida en un contexto de viaje? ¿Sobre qué tema? ¿Por qué te pareció extraña? ¿Qué es lo que más te sorprendió?

#### *Primer contacto con el texto*

- 2.** Escuchamos el texto, leído por la docente, y compartimos las primeras impresiones en pequeños grupos.  
¿Coincidimos en algo?

#### *Durante la lectura*

- 3.** Leemos el texto y apuntamos en el siguiente cuadro cinco expresiones referidas a maneras de decir algo y a reacciones afectivas. Buscamos su significado en caso de que no lo sepamos. Después asociamos cada una al personaje correspondiente y ponemos en común con todo el grupo.

---

<sup>5</sup> <http://www.valesco.es>

<sup>6</sup> Cuando empleamos (A17, 29), por ejemplo, nos referimos al alumno 17 y al número de línea que se menciona en el análisis.

<b>Maneras de comunicarse y reacciones afectivas</b>	<b>Qué significa</b>	<b>Quién se comunica y/o reacciona de esa forma</b>
Ejemplo		
<i>“Por el retorno de la voz tan plúmbea como engolada, Mayol advirtió que se lo iba a <b>explicar de arriba abajo</b>”</i>	<i>Voz pesada y pedante; explicar algo con todo detalle</i>	<i>el taxista</i>
Mis anotaciones		

4. Seleccionamos algunas partes del texto que apoyen nuestra interpretación para responder a estas preguntas.
  - a) ¿Cómo describirías la conversación entre Mayol y el taxista?
  - b) ¿Cómo crees que se siente Mayol? ¿Y el taxista? ¿Por qué este último hace esos comentarios?
  
- Después de leer
5. Fíjate en la lengua de comunicación en este encuentro entre Mayol y el taxista portugués. ¿Es la lengua de comunicación más habitual entre portugueses y catalanes? ¿Y entre portugueses y españoles?
6. ¿Crees que es importante negociar la lengua del intercambio comunicativo con una persona extranjera? ¿Por qué?
7. ¿Qué imagen del turista español nos da este texto? ¿Es la más habitual?
  
8. ¿Por qué motivos puede haber dificultades en la comunicación entre español y portugués? ¿Cuál de estos factores puede tener más peso? En grupos de 3-4, compartimos lo que sabemos sobre estas cuestiones, tomando notas breves y poniendo ejemplos.
  - a. Complejidad de la fonética en portugués europeo/vocalismo simple del castellano.
  - b. Tendencia a un volumen bajo en el portugués europeo y valores sociales asociados a esta práctica en diferentes contextos comunicativos/tendencia a un volumen alto en el español peninsular y valores sociales asociados a esta práctica en diferentes contextos comunicativos
  - c. Facilidad portuguesa para el plurilingüismo y actitudes hacia el contacto con otras lenguas extranjeras/polí-

tica lingüística española y actitudes hacia las lenguas extranjeras.

d. Patrones de cortesía negativa en el portugués europeo/patrones de cortesía positiva en el español de España.

e. Cultura de contacto con otras lenguas: versión original en Portugal/doblaje en la cultura audiovisual en España. Índice mundial de traducción por países, disponible en el *Index Translationum* de la UNESCO.

9. ¿Qué otras cuestiones lingüísticas influyen en la imagen del/de la turista español/a en Portugal?

10. ¿Cómo crees que continúa el encuentro entre Mayol y el taxista? ¿Aguantará Mayol su curiosidad por saber quién es el taxista? En grupos, imaginamos cómo continúa la historia y escribimos un final para este viaje.

### Resultados de la aplicación

Durante esta sesión, trabajamos un fragmento de la novela *El viaje vertical*, en el que se produce un desencuentro intercultural protagonizado por Mayol, un jubilado catalán que viaja a Portugal, y un taxista portugués con quien entabla un animado diálogo y cuyo “carácter abierto” anima a Mayol a dejarse guiar y hacer un recorrido más largo hasta las afueras de Lisboa. El alivio inicial de Mayol por encontrar a alguien con quien hablar y salir de su aislamiento en su “triste andadura de turista y fantasma errante por las calles de Lisboa” (Vila-Matas, 2015, p. 129) se transforma en un episodio de frustración y conflicto intercultural conforme avanzan en su recorrido

hacia la Boca do Inferno y, en paralelo, la conversación entre ambos. El (des)encuentro que se produce es complejo y pasa por varios momentos críticos en los que entran en juego las identidades colectivas e individuales, y las desigualdades en las relaciones de poder.

En primer lugar, el conflicto surge cuando el taxista insiste en dirigir la conversación hacia dos temas: religión y paso del tiempo, afirmando su identidad espiritual y adscribiendo al pasajero a su mismo grupo generacional, sin conocer ni demostrar interés por descubrir cuál es su relación individual con la vejez como marca de identidad colectiva. Así, cuando el taxista afirma “[s]obre todo nos parecemos en que somos viejos” (2015, p. 130), la frase genera cierto malestar en Mayol, dado que “[é]l no se consideraba exactamente un viejo y, además, encontraba horrenda la solidaridad entre ancianos” (2015, p. 130).

Los participantes en esta intervención didáctica no pasan por alto los desequilibrios de este frustrante diálogo, en el que el taxista busca puntos en común con el turista, pero falla su sensibilidad intercultural y las habilidades de descubrimiento e interacción. Así lo manifiestan en varios momentos de la discusión en clase. Es el caso de:

10 A17: el taxista sigue hablando aunque Mayol no quiera escucharlo

11 P: y es curioso porque en un primer momento necesitaba hablar ¿no?

12 A17: sí, y estaba muy contento por *el facto* que no había radio en el taxi pero después se:

13 P: [el hecho]

- 14 P: arrepiente  
 15 A17: se arrepiente de que no haya radio  
 16 P: porque la conversación se vuelve incómoda  
 17 A17: exacto y el habla de;  
 18 P: ¿de qué temas de conversación? el cristianismo  
 19 A17: y la vejez  
 20 P: que comparten, porque no es tan joven  
 21 A15: yo pienso que es ahí que la conversación cambia porque: él reconoce que: que es viejo

La tensión de la escena va *in crescendo* y los estudiantes de este grupo de B2.1 admiten que, si por un lado el taxista busca adaptar su actuación como hablante, en la medida en que participa de la apertura al diálogo con su interlocutor, por otro lado, su grado de competencia comunicativa intercultural es ineficaz a la hora de negociar los temas de conversación y, principalmente, fracasa al desconsiderar la resistencia a participar en ellos por parte de su interlocutor y cliente. En suma, los estudiantes reconocen que el conductor del taxi no sabe escuchar y tampoco tiene curiosidad por descubrir al otro (A17, 29):

- 27 A17: y el taxista parece una persona eh: de las que no les gusta: hablar con otras personas  
 28 y escuchar lo que las otras personas tienen que *dir* pero solo le gusta hablar hablar hablar  
 29 independientemente de *quien* sean los otros  
 30 P: ah ¿sí? ¿por qué piensas eso?

- 31 A17: está contando de su vida, de lo que: fue, de lo que: que va a hacer ahora para: para  
 32 enseñar que no es solo un taxista y no tiene *interese* gran *interese* para- hasta el punto en  
 33 que: pregunta *al* Mayor *se* es catalán o español solo para llegar a decir que *es* contento de ser portugués

Además, los participantes en esta sesión observan dos momentos especialmente ofensivos que afectan a las imágenes personales y colectivas de ambos personajes.

El primero se produce cuando Mayol pide silencio al taxista<sup>7</sup> (72-73), tras escuchar sus divagaciones sobre paganismo, cristianismo, beneficios de la vejez, tormentas atlánticas o su anterior vida como supuesto agente de bolsa. Tal petición revela asimetrías en las relaciones de poder, en cuanto cliente y prestador de servicios, y ofende al taxista no tanto por el estilo directo con el que se formula como porque supone la interrupción de su monólogo. La petición de Mayol, además de no respetar el turno de palabra de su interlocutor, es interpretada por los participantes en esta sesión como un acto de habla fuera de lugar (A15, 68), incoherente (A15, 80) y excesivamente directo (A17, 95):

---

7 A pesar de activar varios mecanismos de atenuación, como son reconocer la buena compañía del taxista, justificar su petición, emplear el imperfecto de subjuntivo en “quisiera” y “un poco” junto a la acción verbal (“pedirle que se callara”), Mayol no deja de recurrir a un acto de habla directo que deja muy clara su intención de obligar al taxista a guardar silencio.

68 A15: pero aquí de acuerdo con Mayol hay una frase que es *surreal*

69 P: surrealista ¿cuál?

70 A15: es de Mayol diciendo para *se callar* un poco

71 P: ¡ah, sí! ¿cómo es? ¿cuál es la frase que has subrayado?

72 A15: “estoy dispuesto a reconocer que usted es un amable compañero de viaje pero ahora

73 quisiera pedirle que se callara un poco” (risas)

74 P: § “me gustaría concentrarme en el paisaje”

75 ¿qué te parece?

76 A15: ha, ha, no sé qué: di-, yo no diría eso

77 P: aguantarías la perorata o el monólogo irritante de: de otra persona

78 A15: sí

79 P: ¿por qué no lo dirías?

80 A15: porque pienso que: una persona como este taxista solo *he* hablado porque Mayol al

81 inicio le ha dado ¿cuerda?

<...>

95 A17: no parece maleducado, pero el verbo “callarse” parece muy fuerte, ¿no hay otra

96 expresión?

A este respecto, debatimos el valor del silencio en la comunicación intercultural. A15 narra una anécdota personal y confiesa que, tras un desencuentro con un taxista en el que surgieron temas de racismo y extrema derecha, en los trayectos en este medio de transporte opta por el silencio para evitar posibles conflictos (91). En este sentido, A13 y A5 declaran que para ellas

la petición de Mayol es tan innecesaria (99) como maleducada e incoherente con la propia iniciativa de iniciar una conversación, esto es, se intensifica por contraste con el acto de habla anterior (100):

91 A15: después de eso siempre controlo muy bien:, hay silencios que: que son muy importantes

<...>

98 A13: pero “me gustaría concentrarme en el paisaje”, hum, el hecho de el taxista *estar*

99 hablando no significa que él no pueda prestar atención al paisaje

100 A5: de hecho, fue él el que empezó a hablar, entonces es: *rude*

101 P: ah, *rude*, diríamos en español “brusco”

El segundo momento de la serie “ofender y ser ofendido” sucede debido al juicio de valor que el taxista expresa sobre la identidad en crisis de Mayol por el hecho de que este se afirme como catalán. Con su pregunta trampa (“¿los catalanes son españoles?” [2015, p. 132]), el taxista se adentra en el laberinto de identidades nacionales ibéricas, y de la respuesta de Mayol (“son catalanes” [2015, p. 132]) excluye cualquier relación personal positiva con *lo español*. Veamos el análisis realizado en el aula, en el que A17 cuestiona los implícitos con los que el taxista ataca la no pertenencia a una comunidad nacional por parte de su cliente:

46 A17: § ¿hay alguna expresión para

47 decir en español cuando una persona como Mayol dice “soy catalán” y el otro contesta:

48 “ah, entonces no gustas de España:” etc.  
pero ¿hay una expresión para decir?, en italiano

49 es “poner las palabras en la boca de los demás”

50 P: si lo dices así se entiende, pero es “hablar por el otro”, es eso, ¿no?”

51 A17: sí, el otro no dijo que no le gustaba España, solo dijo que era catalán

52 A15: sí

Continuando con la delirante escena, el taxista apela a imágenes históricas de las relaciones ibéricas, descubre su identidad antiespañolista y a través de su forma de estar “de espaldas a España” reafirma la construcción de su orgullo nacional y de su perspectiva estática del mundo en una intervención que se caracteriza por la intromisión y la imprudencia. Esta adscripción identitaria funciona como mecanismo para distanciarse del cliente, con actitudes de rechazo y de censura hacia su identidad, con ausencia de empatía y de respeto hacia las filiaciones culturales del otro. Citamos unas líneas clave para facilitar la comprensión de nuestro análisis:

“Logró hacerle callar durante un buen rato, pero entre Estoril y Cascais la voz del taxista reapareció, sonaba ligeramente dolida:

–¿Puedo hacerle una pregunta? Me ha dicho que viene de Barcelona. Dígame, ¿los catalanes son españoles?

–Son catalanes.

–A usted no le gusta España. Como si lo viera... A usted no le gusta nada, a mí tampoco, sobre todo Castilla, León. No me gusta nada España. Mire, mi apellido es

Cardoso, no puedo sentirme más orgulloso de llamarme como me llamo. No puedo estar más contento de ser portugués. ¿Me comprende?

–No –dijo Mayol.

–¿No? Ahora me va a entender, es bien fácil. Yo, todos los domingos, cuando no trabajo, me dedico a pasear y me siento en uno de esos bancos, en uno de esos asientos públicos que el municipio ha puesto a disposición de los ciudadanos. Allí me quedo mirando el mar. ¿Y sabe por qué me encuentro tan bien sentado en uno de esos estupendos bancos?

–No –dijo Mayol.

–¿No qué? ¿Que no ha visto los bancos?

–Que no sé –dijo Mayol con fastidio– por qué se encuentra tan bien sentado frente al mar. Ni lo sé ni me interesa.

–Sí que le interesa. Me siento en uno de esos bancos, miro hacia la línea del horizonte, y me siento feliz porque estoy sentado de espaldas a España. ¿Qué le parece?

–Una solemne tontería –dijo Mayol.

–No se moleste usted, pero viendo su reacción tengo que decirle algo más. A mí no me gustaría nada ser catalán. Yo soy portugués, sé que me llamo Cardoso, sé quién soy, sé que soy un hombre que se sienta de espaldas a España, sé que moriré en Madeira, que es donde nací. ¿Lo ve? Hasta sé dónde moriré. Usted en cambio me parece que no sabe si es catalán o español. ¿Verdad que no lo tiene muy claro? Francamente, no me cambiaría por usted”.

(Vila-Matas, 2015, p. 132-133)

La reacción del taxista no pasa desapercibida para los estudiantes:

- 64 A17: creo que lo que el taxista dice es lo que dice que: eh: incomoda a a: Mayol porque
- 65 cuando dice “yo no quería estar- eh ser tú” no puedes decir una cosa así a: a un desconocido

Nótese, además, que la ambigüedad y la ironía con que se construye este texto –con un narrador-personaje que deja numerosos huecos a la interpretación y que abre la posibilidad de un giro argumental – estimulan la curiosidad y el cambio de perspectiva en el proceso de lectura (A5, 106-108), un proceso de construcción de sentido que, como vemos, es dinámico e interactivo:

- 105 ¿queréis apuntar algo más de vuestra primera reacción al texto o de algo que hayáis subrayado?
- 106 A5: ah: a mí al principio me parece que: la persona que va a viajar puede estar con
- 107 algunos problemas: eh personales, mentales, pero al final cambio y pienso que es
- 108 el taxista que podrá querer morirse o algo así en la Boca do Inferno
- 109 P: ah, la última actividad tenía que ver con imaginar la continuación, es una novela
- 110 A5: ¡ya:! ya lo tengo todo planeado
- 111 A16: pero él dice que quiere morir en Madeira
- 112 P: en Madeira, no en la Boca do Inferno
- 113 A5: como después sé que tiene muchos problemas con su hermano y al final ah:
- 114 “avanzando al mismo ritmo con que el taxi se dirigiera a Boca do Inferno a una velocidad

- 115 cada vez menos moderada”, entonces es por eso que pienso que puede querer hacer algo
- 116 y el coche puede estropearse o algo así, no sé: es algo que...
- 117 P: sí, sí, son asociaciones que están justificadas por elementos del texto, ¿A8?
- 118 A8: como complemento de A5, en el texto también el taxista habla con Mayol que las
- 119 olas en el invierno en Boca do Inferno son muy peligrosas, rugen
- 120 P: ah, sí, entonces esto añade una información ¿qué es?
- 121 A5: conoce bien...
- 122 P: la zona, el terreno ¿no?
- 123 A5: sí

Los participantes imaginan un desenlace dramático del desencuentro entre el taxista y Mayol, y en ese proceso de construcción de sentido activan actitudes de empatía, capacidad de argumentación y de pensamiento creativo.

#### Discusión y conclusiones

Con esta intervención pedagógica, además de aportar anécdotas personales sobre experiencias de viaje, de ampliar vocabulario específico sobre formas de expresarse y reacciones afectivas, los participantes interpretan un episodio de fracaso en la comunicación intercultural. El texto funciona a modo de incidente crítico, interpela a los lectores y ayuda a reflexionar sobre el papel cultural del silencio y sobre su función en relación con las reglas de cortesía. A partir de este material emergen y se negocian, no solo diferentes puntos de vista, sino también diversas filiaciones culturales, imágenes de

identidades nacionales, históricas, generacionales y profesionales (español, catalán, portugués, antiespañolista, tercera edad, jubilado, taxista, turista) que forman parte del *saber* y que requieren comprensión crítica por parte de los participantes.

El análisis de datos obtenidos revela actitudes de curiosidad y empatía (*saber ser*), habilidades de interpretación e identificación de áreas problemáticas (*saber comprender*), y cuestionamiento crítico de diferentes perspectivas (*saber comprometerse*), saberes que conforman el concepto de CCI y lo traducen en la práctica mediante la lectura compartida de este fragmento.

Para un análisis de resultados en mayor profundidad, sería interesante estudiar el perfil de cada participante mediante entrevistas

semiestructuradas y de la *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009).

A diferencia de la vida real, el texto literario, en este caso la ficción creada por Vila-Matas, proporciona un lugar seguro desde el cual interactuar e investigar para la comprensión de conflictos en la comunicación intercultural. Por lo tanto, constituye una herramienta relevante para la formación de hablantes interculturales, como cualquier obra de ficción seleccionada de acuerdo con criterios específicos y trabajada desde un enfoque intercultural.

Por último, con la secuencia de actividades propuesta cumplimos el objetivo de ampliar el reducido conjunto de materiales disponibles para la didáctica de la pragmática intercultural en nuestro contexto educativo.

#### Referencias bibliográficas

- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.184-222). London: Portal Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram. M. y Zarate, G. (1996). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*: 29, 239–243.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: 'Living Together as Equals in Dignity'*. Strasbourg: Council of Europe.[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper\\_final\\_revised\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf)
- Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009). *Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Domínguez García, N., y González Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, (37), 23–49. doi: <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i37.3249>
- Fantini, A. E. (2013). Multiple Strategies for Assessing Intercultural Communicative Competence. En J. Jackson (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 390-405). London: Routledge.
- García Benito, A.B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. Carlos Martín, Virginia Delgado y M. Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, (pp. 493-505). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.
- Gonçalves Matos, A. (2010). Modes of Reading Literary Texts in a Foreign Language in Intercultural Perspective. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 1, 66-74. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/et/article/view/4066>
- Gonçalves Matos, A. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Oxford: Peter Lang.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de la cultura*. Madrid: Arco Libros.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantz, C. y Davies, I. (2015). Global Education in Theory: The Centrality of Intercultural Competence. En B. Maguth, y J. Hilburn (eds.). *The State of Global Education: Learning with the World and its People* (pp. 41-60). London: Routledge.
- Madrona Fernández, A. (2014). Não sejam caramelo. ¿Qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas? En N. M. Contreras Izquierdo (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*(pp.443-454).Málaga: Universidad de Málaga.
- Masuhara, H. (2003). Materials for Developing Reading Skills. En B. Tomlinson (ed.) *Developing materials for language teaching* (pp.341-363). London: Continuum Press.
- Méndez Guerrero, B. (2014). ¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE. [Suplemento del número 3]. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292601>
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *redELE*, 1. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Publicación original en la revista *Cable* en 1992]. [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)

- Moriano Moriano, B. (2016). Consideraciones sobre lectura y dimensión intercultural: los programas de Español en las universidades portuguesas, *Ocnos*, 15, (1), 132-148. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.933](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.933)
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136-154, doi: <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- Pérez Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. [Tesis doctoral] Porto: Universidade do Porto. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67229>
- Phatiki, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Ponce de León, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. En R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Santos Rovira, J. (2015). Cultural Perceptions and Language Attitudes in Second Language Learning - A Survey among University Students in Portugal. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6, 119-134.
- Sobrin Sueiras, M.I. (2011a). *(Algunas notas sobre) la pragmática en ELE en la enseñanza secundaria en Portugal*. [Memoria de máster] Biblioteca digital *redELE*, 12. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamaester/1-trimestre/isabelsobrin.html>
- Sobrin Sueiras, M. I. (2011b). Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal. En A.M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds), *Actas del IV Congreso de español en Portugal* (pp. 111-120). Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sobrin Sueiras, M. I. (2014). Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/le en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, (pp. 687-695). Málaga: Universidad de Málaga.
- Tomlinson, B. (2003a). Introduction: Are Materials Developing? En B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 1-18). London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (2003b). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 15-36). London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (2003c). Developing Principled Frameworks for Materials Development. En B. Tomlinson (ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (pp.107-129). London: Continuum Press.
- Vaz Orta, V. (2016). La comunicación no verbal en la Península Ibérica: análisis contrastivo entre España y Portugal [Memoria de máster]. *redELE*. Ministerio de Educación

- y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/virgnia-vaz-orta.html>
- Vigón Artos, S. (2006). La cortesía en la enseñanza de ELE a lusófonos. En A. Álvarez et al., (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del Congreso Internacional de ASELE* (pp. 658-669). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6233>
- Vila-Matas, E. (2015 [1999]). *El viaje vertical* (pp. 123-147). Barcelona: Debolsillo.
- Vivas Márquez, J. (2011). El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural [Trabajo de grado]. *Marcoele*, 13.