

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



EL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE ELE PARA
ESTUDIANTES CON LENGUA MATERNA GRIEGA

TESIS DOCTORAL DE:

ZAFEIRIA MITATOU

DIRIGIDA POR:

**INMACULADA DELGADO COBOS
ELENI LEONTARIDI**

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura

Comparada



**EL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE ELE PARA
ESTUDIANTES CON LENGUA MATERNA GRIEGA**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Zafeiria Mitatou

Bajo la dirección de las Doctoras:

Inmaculada Delgado Cobos

Eleni Leontaridi

Madrid, 2012



Universidad
Complutense
Madrid

FACULTAD DE FILOLOGÍA

TESIS DOCTORAL 2012

**EL COMPONENTE CULTURAL
EN EL AULA DE ELE
PARA ESTUDIANTES CON LENGUA MATERNA GRIEGA**

AUTORA: D^a. ZAFEIRIA MITATOU

DIRECTORAS: DRA. D^a. INMACULADA DELGADO COBOS

DRA. D^a. ELENI LEONTARIDI

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Aproximación al concepto de la cultura	7
1.2. Lengua y cultura	10
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
2.1. El desarrollo del concepto de la competencia comunicativa	16
2.2. Competencia lingüística y competencia comunicativa	20
2.3. La competencia sociocultural	23
2.4. Marco Común Europeo de Referencia	24
2.5. Plan Curricular del Instituto Cervantes	27
2.6. De la competencia sociocultural hacia un concepto de competencia comunicativa integral	32
2.7. La competencia comunicativa intercultural	36
3. MODELOS DE ESTUDIO DE REALIDADES CULTURALES	43
3.1. Modelos de Aprendizaje Cultural	43
3.2. Modelos de Interpretación de Culturas	44
3.2.1. El Modelo de Hall: Los conceptos de contexto, espacio y tiempo	45
3.2.2. El Modelo de Hofstede: El software mental y las dimensiones culturales	48
4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN LENGUA-CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	53
4.1. El tratamiento de los contenidos culturales en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	55
4.2. La importancia de la conversación en el desarrollo de la competencia sociocultural	66
4.3. Características del discurso hablado	72
5. ESTUDIO DEL REGISTRO COLOQUIAL	79
5.1. Distintas metodologías que intentan describir el discurso coloquial ..	83
5.2. Estudio del lenguaje coloquial español	92
5.2.1. Regularidades lingüísticas del español coloquial	93
5.2.1.1. Nivel fónico	94
5.2.1.2. Nivel morfosintáctico	99
5.2.1.3. Nivel léxico-semántico	106
5.2.2. Gramática del español coloquial	106
5.2.2.1. Constantes textuales	107
5.2.2.2. Constantes retóricas	109
5.2.2.3. Constantes léxicas	110
5.2.2.4. Comunicación no verbal	114
5.2.2.5 “Ortografía” del lenguaje coloquial	124
5.3. Conclusiones	128

6. LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ELE	130
6.1. Problemas metodológicos en la aplicación didáctica de la enseñanza del registro coloquial en ELE	130
6.2. Propuestas sobre la didáctica del registro coloquial en ELE	138
7. EL ENCUENTRO INTERCULTURAL	152
7.1. Los malentendidos en las comunicaciones interculturales	155
7.2. Causas de los malentendidos culturales	158
7.3. Didáctica de la competencia intercultural	161
8. HACIA UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA INTERCULTURAL	185
8.1. Aproximación a las culturas española y griega	188
8.1.1 Contexto histórico y cultural de la realidad lingüística de la sociedad española	188
8.1.1.1. Antecedentes históricos	188
8.1.1.2. Situación sociolingüística en los años 40-80 del siglo XX	192
8.1.1.3. Situación sociolingüística actual	198
8.1.2. El pasado histórico y cultural de la lengua griega	201
8.1.3. Contacto del español con el griego	205
8.1.3.1. Elementos culturales	205
8.1.3.2. Elementos lingüísticos	208
8.1.4. La definición de las culturas española y griega según los modelos de estudio de realidades culturales	213
8.1.4.1. Modelo de Hall	214
8.1.4.2. Modelo de Hofstede	216
8.2. Tópicos y realidades culturales	226
8.2.1. La imagen de España en el mundo	226
8.2.1.1. Análisis histórico y sociológico	226
8.2.1.2. Percepción global sobre España en la actualidad... ..	231
8.2.1.3. ¿Cuáles son los atributos que se perciben de “lo español”?	232
8.2.1.4. ¿Cuáles son los atributos que se perciben de “lo griego”?	234
8.2.2. Tópicos y realidades regionales	237
8.2.2.1. Las diecisiete comunidades autónomas de España.. ..	237
8.2.2.2. Los españoles vistos entre sí	242
8.2.3. Estereotipos y diversidad cultural	243
8.2.3.1. Cómo ven los españoles a los “otros”	243
8.2.3.2. Estereotipos europeos	245
8.3. Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles	245
8.3.1. Valores, actitudes y rituales sociales	245
8.3.2. Dominio de lo <i>no verbal</i>	250
8.3.3. Elementos léxicos	250
8.3.4. Estilo comunicativo	253
8.3.5. Convenciones sociales que rigen los <i>actos de habla</i>	255
8.3.6. Registro	256
8.3.7. La gama de <i>temas de conversación</i>	258

9. REFLEXIONES FINALES: ELE EN EL ÁMBITO GRIEGO	260
9.1. El español como lengua extranjera en Grecia	260
9.2. Particularidades del alumnado griego	282
9.3. Encuentro intercultural y malentendidos culturales según el punto de vista del alumnado griego.....	266
9.3.1. Metodología y diseño del cuestionario	266
9.3.2. Perfil de los informantes	268
9.3.3. Encuentro intercultural	271
9.3.3.1. Lo que más les sorprende de la cultura española ...	271
9.3.3.2. Los atributos que más asocian a los españoles	273
9.3.3.3. Los atributos que más asocian a los griegos	275
9.3.3.4. Estereotipos sobre España	277
9.3.3.5. Similitudes y diferencias entre las dos culturas	280
9.3.3.6. Causas de malentendidos culturales	283
9.3.3.7. Comentario	290
9.3.4. Conclusiones	293
 10. CONCLUSIONES GENERALES	 295
 11. RESUMEN Y CONCLUSIONES EN LENGUA GRIEGA	 306
 12. BIBLIOGRAFÍA	 312

ANEXOS

ANEXO N^o 1: ESTEREOTIPOS DE LOS PUEBLOS DE ESPAÑA

ANEXO N^o 2: ESTEREOTIPOS EUROPEOS

ANEXO N^o 3: QUIÉN TRABAJA MÁS, QUIÉN ES EL MÁS CORRUPTO EN EUROPA

ANEXO N^o 4: VALORES DE LOS JÓVENES EUROPEOS

ANEXO N^o 5: CUESTIONARIO

"Cada lengua es una visión del mundo, cada civilización es un mundo. El sol que canta el poema azteca es distinto al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo."

(Octavio Paz, 1973: 58)

1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, sobre la relación entre lengua y cultura se ha escrito tanto que resulta tarea difícil aportar algo nuevo al tema. Asimismo, todo profesor de idiomas sabe del papel fundamental que desempeña la cultura de cualquier país cuando se trata de la enseñanza de su lengua, puesto que son realidades indisolubles. Si queremos ser hablantes competentes de una lengua, debemos estar atentos no sólo a las convenciones propias de un sistema lingüístico diferente, sino también a las convenciones de uso, tanto sociales como culturales, conocidas por los nativos de esa lengua, a la hora de utilizar diferentes formas lingüísticas y establecer las distintas dinámicas conversacionales.

Pues bien, a la hora de acercarnos a la realidad de esa lengua es necesario entrar en contacto con todo el bagaje cultural de la misma. En este orden de cosas, en el caso del español que aquí nos interesa, nos sería obligado referirnos a las tapas o el gazpacho, a Picasso, Buñuel, Mortadelo y Filemón, Rocío Jurado, y, como no, a los horarios de comidas y de tiendas, a besos, abrazos y saludos, a la Primera Comunión, a las sevillanas, al problema de ETA, etc. (Castro Viúdez, 2003).

Se ve, pues, que la cultura alcanza casi todo, es la forma de vivir de un pueblo y su visión de la realidad en la cual está inmerso y, como tal, incluye creencias, comportamientos, costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la forma de ser, y eso, como no puede ser de otra manera, está siempre presente en la clase, puesto que es el contexto de la lengua que se está aprendiendo.

1.1. Aproximación el concepto de la cultura

A lo largo de la historia y desde el punto de vista de distintas disciplinas se pueden encontrar numerosísimos intentos de definir el concepto "cultura". De ahí que dar una definición única de cultura resulte complicado. Ante todo, al tratar de descifrar el concepto de la cultura alguien se da cuenta de que en cierto sentido todo lo que es educación está en relación con la cultura. El proceso de adquisición de la cultura empieza desde cuando nacemos y su duración se extiende a lo largo de toda la vida. La cultura está en perpetua formación mediante la enseñanza cotidiana en todas las circunstancias en las que se desarrolla la vida, en el ambiente familiar, escolar, comunitario, profesional, y todos los otros ambientes que puedan ser de interés de cada individuo.

En este sentido, se puede decir que la cultura se compone por un vasto conjunto de piezas de conocimiento almacenadas por el que se rige un grupo social específico (Goodenough, 1975). No obstante, cada individuo posee y usa sólo parte del conocimiento almacenado en ese conjunto social. Los tipos y cantidades de conocimiento varían en los individuos y los subgrupos con respecto a la población en su totalidad.

En esta serie de fenómenos variopintos que incluye el término cultura, habrá que distinguir entre dos conjuntos que hacen referencia a dos conceptos diferentes. Para Mercer (1993: 11-13) el primero hace referencia al concepto de *cultura* como "producto" (entendido como "resultado de") y agrupa el conjunto de expresiones materiales del sentir individual respecto a la experiencia de la vida (libros, música, cuadros, esculturas, fotografías, películas, etc.). En otras palabras, el término *cultura* desde esta perspectiva es lo material que se sitúa en el plano de lo tangible, traducido en creatividad. El segundo conjunto se refiere al concepto de cultura como "finalidad" (entendido como "medio para") y se sitúa, a su vez, en el plano de lo abstracto, plasmado en sinergias (creencias, comportamientos, vínculos, motivaciones, lo imaginario, etc.).

De esta forma, desde nuestra perspectiva de enseñantes, tendríamos dos conceptos de *cultura* diferentes que podrían agruparse de este modo:

a) La **Cultura con mayúscula** o cultura formal, que para algunos estudiosos es civilización. Aquí entrarían todos los aspectos que pertenecen a la idiosincrasia de un pueblo, que aparecen en los libros y enciclopedias y que forman parte de las aportaciones de la cultura hispana a la internacional; entre estos tenemos:

- La literatura
- La historia
- La música
- El arte
- El folclore
- La gastronomía
- La moda
- La arquitectura
- La filosofía, etc.

Son los datos que normalmente permiten clasificar a una persona como 'culto'. De ahí, saber en qué año se publicó la Primera Parte de *El Quijote*, o reconocer una pintura de Sorolla son demostraciones de poseer cierta Cultura. Esta clase de conocimientos son poseídos por algunos de los integrantes de una sociedad, pero, en general, son respetados por todos.

b) La **cultura con minúscula** o cultura "a secas" se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter del hombre español; también se hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad, es decir, los hábitos, valores, creencias y formas de actuar que pertenecen a la tradición de un pueblo determinado. Entre estos:

- Las relaciones con los otros y las jerarquías
- El concepto de la buena educación y las normas sociales
- El concepto de la belleza
- El concepto de tiempo
- La distancia interpersonal
- El concepto de justicia

- La organización del tiempo
- La idea de la realidad
- El lenguaje corporal, etc.

Esta clase de conocimientos es compartida por la mayor parte de una sociedad homogénea, es todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los ciudadanos de una cultura dan por sobreentendido, lo cual se ha adquirido como forma de vida durante la infancia y va pareja a la adquisición de la primera lengua. Es decir, es un *estándar* cultural que sirve para desenvolverse en la vida diaria y, por ello, un conocimiento fundamental para los estudiantes de una lengua extranjera. Como afirma Iglesias Casal (1998), refiriéndose a la importancia de la cultura “a secas”, “*el contexto cultural de comunicación es fundamental para descodificar con acierto un mensaje*”. Si consideramos, por ejemplo, las afirmaciones de despedida que utilizan la mayoría de los españoles como *Bueno, pues adiós, ya te llamaré*, para ser educados y hacer menos fría la separación, por un alemán se interpretarían como un compromiso que si se quedara incumplido, el último se ofendería.

En esta clasificación las autoras Miquel López & Sanz (2004 [1992]) añaden una tercera categoría:

c) La **kultura** con k referida a los “*dialectos culturales*” o *subculturas*, es decir, al conocimiento de las manifestaciones culturales alternativas de unos grupos con rasgos específicos que ayudan a identificar social y culturalmente a un interlocutor e interactuar lingüísticamente adaptándose a este interlocutor. Una *subcultura* es, frecuentemente, asociada a personas jóvenes que tienen preferencias comunes en el entretenimiento, en el significado de ciertos símbolos utilizados y en el uso de los medios sociales de comunicación y del lenguaje. En ese sentido se dice también que las corporaciones, las sectas, y muchos otros grupos o segmentos de la sociedad, con diferentes y numerosos componentes de la cultura simbólica o no material pueden ser observados y estudiados como subculturas. Para dar algunos ejemplos de manifestaciones de *subcultura*, el *argot juvenil* o algunas expresiones lingüísticas relacionadas con sitios matizados culturalmente como Vallecas, un barrio popular de fama de

sitio generador de personajes marginales y conflictivos en Madrid (*Vallecas, colega*), el barrio de Las Ventas donde está la Plaza de Toros en Madrid y se organizan las ferias más importantes de España (*En Las Ventas y olé*) o la isla de Marbella que tiene la fama de que allí frecuenta la gente aristócrata y la *jet set* (*Marbella, señora marquesa*). Por último, cuando una *subcultura* se define por su oposición a los valores de la dominante a la que pertenece, entonces puede ser descrita como una *contracultura*.

1.2. Lengua y cultura

En la primera mitad del siglo XX fueron los lingüistas norteamericanos con el antropólogo cultural y lingüista, de origen alemán, Boas¹ a la cabeza, los que más énfasis pusieron en la relación entre lengua y cultura. Boas retoma algunas de las ideas de Kant y de pensadores como Herder, Goethe, Schiller y Humboldt que apoyaban que los patrones lingüísticos determinan el modo en que el individuo percibe el mundo y su forma de pensar. Como estos patrones pueden variar, resultan diferentes concepciones del universo y de la vida. En *Breve Historia de la Lingüística* de Robins podemos leer:

También se puede apreciar la influencia del pensamiento de Kant en las ideas de Humboldt². En la teoría de la percepción de Kant, las sensaciones producidas por el mundo externo son ordenadas por categorías o “intuiciones” impuestas por el entendimiento, especialmente las del espacio, tiempo y casualidad. Esta teoría filosófica, que es universal, fue adaptada parcialmente al campo de la lingüística, de tal forma que la innere Sprachform (la forma interior) de cada lengua es la

¹ Boas se dedicó a la antropología y el estudio de diversas culturas aborígenes. Dentro de su obra destacan *La mentalidad del hombre primitivo* [*The Mind of Primitive Man*] (1911) y *Raza, lengua y cultura* [*Race, Language, and Culture*] (1940), donde integra el estudio de la lengua con el de la cultura, incluyendo religión, arte e historia.

² En la época del romanticismo alemán, Humboldt fue uno de los primeros científicos en defender que cada lengua refleja y moldea el espíritu de la nación y el carácter de sus hablantes; el lenguaje en relación con la nación determina la visión del mundo, es decir, es la forma específica del pensar y el sentir de un pueblo (véase Humboldt, 1988 [1836]).

responsable de la ordenación y categorización de los datos de experiencia, por lo que los hablantes de lenguas diferentes, viven, en cierto modo en mundos diferentes y poseen distintos sistemas de pensamiento

(Robins, 1974: 173)

Boas y los lingüistas estructuralistas norteamericanos se adhirieron a esta larga tradición de pensamiento de la cual surgió la idea de la relatividad lingüística³, cuando a través de sus investigaciones sobre las lenguas indígenas de América y su experiencia con los esquimales y kwakiutl y, se dieron cuenta de que se encontraban no ante unas formas lingüísticas diferentes, sino ante una manera distinta de ver y clasificar el mundo. Sin embargo, sería el discípulo de Boas, Whorf, quien desarrollaría esta idea en su obra *Lengua, pensamiento y realidad* donde destacó que “*todo lenguaje desempeña un papel de primera importancia en el moldeamiento efectivo del mundo perceptual de las personas que lo emplean*” (Hall, 1989: 114). Para Whorf⁴, aprender una lengua era saber cómo clasificar y organizar el mundo en nuestra mente, donde cualquier clasificación es posible y ninguna es mejor que otra. En la siguiente observación de Whorf se explica claramente este principio de relatividad lingüística:

Categorizamos a la naturaleza de acuerdo con las exigencias de nuestro lenguaje nativo. No conocemos por observación directa a las categorías y tipos que formamos del mundo de los fenómenos; por el contrario, el mundo se nos presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones, y tiene que ser organizado por la mente, principalmente por los sistemas lingüísticos de la mente. Dividimos la naturaleza, la organizamos en conceptos y le asignamos significados principalmente porque pertenecemos a una comunidad lingüística que la organiza de acuerdo con los

³ La teoría de la relatividad lingüística sostiene que el lenguaje determina el pensamiento, por tanto, sugiere que las personas de diferentes culturas pueden tener concepciones del mundo un tanto diferentes. Sin embargo, la evidencia apoya sólo una parte débil de la hipótesis de la relatividad lingüística. Para más información consúltese a Weiten (2006: 313-314).

⁴ Whorf (1956) es el defensor más destacado del principio del relativismo lingüístico. La hipótesis original fue formulada por Sapir y Whorf, por ello, también se conoce como hipótesis de Sapir-Whorf. Según dicha hipótesis que puede considerarse una forma de determinismo lingüístico, en cada lengua subyace un sistema particular que condiciona la forma en que sus hablantes entienden y conceptualizan el mundo.

patrones en los que está codificado nuestro lenguaje... Este hecho es importante para la ciencia moderna, porque significa que ninguna persona es libre para describir la naturaleza con imparcialidad absoluta, sino que su descripción se sujeta a ciertos modos de interpretación, aun cuando se cree más libre

(Whorf, 1956: 213 – 214)

En la misma línea de pensamiento de Humboldt y la lingüística estructural norteamericana encontramos la obra del antropólogo estadounidense e investigador intercultural Hall. El investigador ha contribuido a nuestro conocimiento de la relación entre el lenguaje y la cultura con su trabajo sobre el lenguaje no verbal. En uno de sus libros más famosos *The Silent Language* (Hall, 1959)⁵, el autor explora el contexto cultural de la comunicación. Su tesis principal es que aunque gran parte de la comunicación humana es no verbal, ésta siempre sigue patrones culturales y contextuales. La comunicación no verbal se refiere a todo aquello que contribuye al significado del mensaje que no sean palabras, como la forma de hablar, de moverse, de gesticular o de manejar las relaciones espaciales. El autor considera la cultura en su totalidad como una forma de comunicación que puede ser objeto de análisis y estructuración, siendo el lenguaje su vehículo principal.

Una de las ideas de Hall que ya habían planteado tanto Humboldt como Whorf, es que la cultura (adquirida a través del lenguaje) controla toda nuestra vida de tal manera que ni siquiera somos conscientes de ello. Por ello, familiarizarse con una nueva cultura implica un proceso largo y arduo, ya que antes se deben adquirir las claves de la propia cultura. Este proceso de acercamiento a una cultura requiere pequeñas adaptaciones de forma continua en el proceso cotidiano de vivir, puesto que una nueva cultura supone una forma diferente de organizar la vida y de pensar que influye sobre el modo que se relacionan sus miembros con todos los objetos y situaciones.

Según Hall la cultura existe en dos niveles: la *cultura explícita*, formada por la realidad observable del lenguaje, es decir, artefactos y productos de los que habla la gente como las leyes de un estado, la comida, la arquitectura, las modas, el arte, los monumentos, etc. y la *cultura implícita*, que existe al margen de la conciencia. En

⁵ En español *El lenguaje silencioso* (Hall, 1989).

esta parte se incluirían las costumbres, las tradiciones y los “presupuestos” de un pueblo como las normas de lo que es correcto y lo que es erróneo y los valores que determinan la definición de lo bueno y lo malo, relacionados con los ideales compartidos por la sociedad.

Estos dos niveles en los que se distingue la cultura se amplían en tres formas de aprendizaje: *informal*, *formal* y *técnico o metódico* (Hall, 1989: 82-84).

El *aprendizaje informal* consiste en aprender por *imitación*, adquirir las habilidades de otras personas pero sin explicaciones de por qué se hacen así las cosas, porque “hay sistemas de comportamiento que se transmiten de una generación a otra sin que nadie pueda formular las reglas” (Hall, 1989: 82). Probablemente, esta es la primera forma de aprendizaje. Tiene lugar en las primeras edades cuando un bebé aprende por imitación a decir sus primeras palabras o a mover las manos para saludar, pero incluso más adelante en nuestras vidas cuando imitamos a quienes admiramos o consideramos exitosos y evitamos copiar a los que nos parecen fracasados o desagradables. Vemos, pues, que hay siempre personas que nos sirven de modelos y que sin que lo sepan cumplen el rol de educadores.

El *aprendizaje formal* es aquel que se aprende a base de preceptos y consejos, *recompensas* y *castigos*, como cumplidos, incentivos y premios o reprobación, reprimendas y sanciones. Son las pautas con las que los adultos educan a los más jóvenes diciendo cosas como “eso no se hace”. La mayoría de nosotros aprendemos así las reglas para comportarnos en la mesa y los buenos modales. Aquí, de nuevo cabe destacar el valor afectivo que subyace en este tipo de aprendizaje y lo importante que es la otra persona para el aprendiente. En otras palabras, no es el individuo, sino los otros los que determinan su conducta, por medio de sus reacciones. Por ello, el aprendizaje formal está mucho más asociado a las emociones que el aprendizaje informal. Aprender por premios o castigos, siempre despierta emociones, en mayor o menor medida. Las recompensas a menudo conducen a sentimientos de placer, felicidad, satisfacción y los castigos pueden propiciar reacciones de frustración, pena u obstinación.

Por lo general estos dos tipos de aprendizaje, el informal y el formal abarcan procesos que toman lugar inconscientemente y que, frecuentemente, se les denomina aprendizaje mediante experiencia.

El *aprendizaje técnico o metódico* consiste en dedicarse a aprender de una manera consciente, lo cual quiere decir también que es un método de aprendizaje elegido conscientemente. La gente sabe lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho, por eso puede haber cambios de perspectiva; alguien tiene la opción de decidir si quiere seguir con el proceso o cambiar algo en su conducta. Por el contrario, el aprendizaje inconsciente es repetitivo, se imitan modelos y se repiten conductas que se premian, mientras se evitan aquellas que se castigan.

Ahora bien, como señala Castro Viúdez (2003), si pensamos en todos los patrones de comportamiento que estamos reproduciendo los miembros de una sociedad concreta, sin cuestionarlos y dándolos por sentados, como también en nuestras opiniones preconcebidas sobre lo que es adecuado y bueno y lo que resulta raro o inadecuado según las circunstancias, se puede averiguar el papel determinante del aprendizaje mediante experiencia en la interacción social. Más concretamente, el individuo, desde su nacimiento, se halla implicado en una multiplicidad de relaciones a través de las cuales asimila las pautas que le permiten formar parte de la vida del grupo. Estas pautas se ubican en sus diferentes niveles de conciencia correspondientes a los tres tipos de aprendizaje: la *conciencia informal*, hecha de actividades y comportamientos que se aprenden inconscientemente y se realizan automáticamente; la *conciencia formal*, donde entrarían todas las normas y tradiciones correspondientes a una cultura; y, la *conciencia técnica*, totalmente consciente y formada de conocimientos que se pueden registrar, explicar y enseñar.

Cabe señalar que, en la conciencia informal y formal, resultado ambas del aprendizaje a través de experiencia, se incluyen comportamientos y conocimientos que forman parte de un acuerdo inconsciente del que puede que nunca tomemos conciencia, piénsense, por ejemplo, la distancia que mantenemos entre nosotros cuando hablamos y cómo puede variar según los interlocutores, las circunstancias, etc. La transgresión de una de esas pautas informales, puede provocar sentimientos de frustración, así, la incomodidad que puede sentir un japonés ante los besos que le

da un español desconocido al que le presentan en una reunión de amigos. De ahí, resulta evidente la observación de Hall:

[...] uno de los campos más prometedores en el campo intercultural es el relacionado con la investigación encaminada a hacer conscientes las pautas informales. En muchos sentidos, este trabajo es el más difícil de todos porque muchas veces ni el mejor de los informadores, aun habiendo nacido y habiéndose educado en una cultura y teniendo un alto grado de inteligencia puede descubrir sus pautas informales.

(Hall, 1989: 141)

Durante más de treinta años, Hall se ha dedicado a analizar las pautas implícitas que diferencian las culturas y ha publicado los resultados de sus observaciones en varios libros: *Más allá de la cultura* (1978), *The dance of Life* (1983), *El lenguaje silencioso* (1989), *La dimensión oculta* (1986). En su teoría más conocida, la proxémica, estudia el manejo de la distancia durante la comunicación. Utilizando herramientas de diferentes campos como la biología o el psicoanálisis y, sobre todo, de la lingüística, el autor sostiene que esas distancias o espacios son, la mayoría de ellos, manejados de forma inconsciente y, al igual que los movimientos corporales y gestuales estudiados por la kinésica, se transmiten en forma no intencional. Referimos la conocida distinción entre distancia íntima, distancia personal, social y pública y cómo éstas varían en cada cultura. También estudió la cronémica, en la cual explora cómo la cultura afecta la forma del ritmo temporal en el comportamiento humano en general y el uso del tiempo en los escenarios de comunicación, estableciendo que las estructuras de interacción son influidas por la cultura.

Concluyendo, Hall es uno de los pioneros en el campo de la comunicación intercultural, al destacar la transcendencia de las pautas inconscientes que están condicionando nuestras actitudes y comportamientos, cómo éstas pueden variar en cada cultura y, por último, el hecho de que para comunicar con plenitud en un encuentro intercultural, primero, hay que ser conscientes de los patrones de nuestra propia cultura implícita.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El desarrollo del concepto de la competencia comunicativa

Nos detenemos primeramente a definir el marco teórico en que se sitúa el concepto de competencia comunicativa.

Ante todo, cabe señalar que, el desarrollo de las ciencias sociales, llevado a cabo los últimos treinta años, dio un giro al concepto de cultura, aplicado a la enseñanza de lenguas, hasta entonces centrada en la *cultura con C*. Así pues, a partir de los años sesenta se introduce el término de cultura no formal o *cultura con c* a la enseñanza de lenguas y empieza a manifestarse el interés por los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta.

El concepto de *competencia comunicativa* se crea dentro del seno de la antropología interesada por los valores, las creencias y las costumbres que distinguen a unos grupos humanos y, más concretamente, de la *antropología lingüística*, que estudia las lenguas y sus usos. La antropología lingüística, partiendo de las aportaciones realizadas en siglos anteriores por pensadores como Herder o Humboldt, se interesa especialmente por la manera en que la adquisición de una lengua afecta a nuestra manera de entender el mundo. Por ello, su objeto de estudio es la interrelación entre lengua, cultura y pensamiento que, como hemos visto en el capítulo anterior, equivaldría a los planteamientos de *relativismo cultural* y *lingüístico* por parte de los lingüistas antropólogos como Boas, Sapir o Whorf.

En la misma corriente, el lingüista y antropólogo Hymes, tomando como punto de partida la idea de que aprender una lengua no consiste sólo en adquirir el código lingüístico, sino implica, también, adquirir una serie de habilidades que orientan hacia cómo usar ese código según las circunstancias en que ocurre la comunicación, amplía el concepto de la competencia lingüística al proponer una nueva disciplina: la *etnografía de la comunicación*⁶. El objetivo de esta última es el estudio de la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad; por ello, su

⁶ Se trata de una corriente de la antropología lingüística que empieza a desarrollarse a mediados del siglo XX en los EE.UU. con los trabajos de Gumperz y Hymes. (1964, 1972).

atención se dirige al discurso y a la interacción cara a cara. Según el autor, durante las primeras edades aprendemos un sistema gramatical y al mismo tiempo un sistema para su uso, marcado por el contexto social y cultural. Este proceso de adquisición representa la competencia comunicativa del niño, la cual refleja tanto la competencia lingüística, como los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante oyente en su vida social y en su comunicación. Por consiguiente, el marco de referencia del lenguaje en relación con la cultura y la sociedad deben compartirlo la etnografía y la comunicación, y no sólo el lenguaje. Dentro de este marco, la etnografía de la comunicación pretende determinar los conocimientos sociales y culturales que posibilitan la comunicación humana, como también, las habilidades necesarias para actualizar el lenguaje y, por último, aspira a explicar los procesos de adquisición de estos conocimientos y habilidades: *cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma* (Hymes, 1972: 277).

Fue, pues Hymes, quien estableció que la competencia lingüística relacionada con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, se contempla independiente de los rasgos socioculturales y, quien señaló, que la adquisición de la competencia relacionada con *cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuánto, dónde, en qué forma* se nutre de la experiencia social. Según Hymes, tanto en lo que se refiere a una misma lengua o variedad lingüística, hay que considerar los factores sociales que la determinan en gran medida; como también en lo que se refiere a la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística, hay que considerar los matices diferentes que se adquieren cuando están implicadas varias culturas. Total que, para lograr una descripción cabal de la competencia comunicativa, se ha de partir del reconocimiento de una perspectiva sociocultural.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la incorporación de la noción de *competencia comunicativa* al esquema conceptual que sirve de referencia para identificar las capacidades que el individuo debe desarrollar para dominar una lengua (sea materna o meta) puso fin a una concepción basada exclusivamente en el conocimiento del *sistema* de la lengua, y según la cual el objetivo principal de la enseñanza consistía en formar hablantes “lingüísticamente” competentes, fueran cuales fuesen las condiciones de *uso* de la lengua a enseñar. Asimismo, las aportaciones de la pragmática ensalzaron la importancia de la habilidad en el uso de

la lengua, alejándose de la visión de sistema descontextualizado. Como consecuencia, en los últimos treinta años ha prevalecido la opinión de que el dominio de una lengua va más allá de los aspectos lingüísticos. Para estudiar este giro de opinión, haremos un recorrido que parte del enfoque pragmático para llegar a lo que la competencia comunicativa implica en el campo de la enseñanza de idiomas.

Tomando como base el axioma de que la lengua es su propio uso, siempre contextualizado, la pragmática estudia *la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas* (Levinson, 1983). Nótese que por *contexto* se entiende, no sólo el escenario físico en que se realiza la comunicación verbal, sino también los sobreentendidos que se presumen compartidos entre los hablantes. Sobre todo, la pragmática se centra en los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje para que sea exitosa la comunicación, es decir, satisfacer la intención del hablante y descifrar la distancia que hay muchas veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir. Cuando decimos, por ejemplo, “*son las tres*” señalando el reloj y mirando a nuestro compañero, en el fondo el mensaje que queremos transmitir es que *ya es tarde, vámonos*.

El concepto de la *intención* del hablante, aparece por primera vez en el último tercio del siglo XX, cuando el filósofo Austin⁷, propone la teoría de los actos lingüísticos. Según ésta, los actos de habla constituyen la verdadera unidad básica, que no es ni la palabra ni la frase, de la comunicación verbal entre personas. Esta teoría fue seguida por Searle⁸ y otros filósofos y lingüistas al considerar que *un acto lingüístico consiste principalmente en decir algo con la intención de producir determinados efectos en el oyente; la posibilidad del éxito depende de ciertas reglas: intenciones, convenciones y condiciones* (Oliveras Vilaseca, 2000: 16).

⁷ Su obra *How to do things with words* (1962) representa un paso gigantesco al considerar que el significado de la comunicación no es sólo objeto de investigación de la semántica, sino en gran parte, de la pragmática.

⁸ Searle, en *Speech Acts* (1969), trata de sistematizar el ámbito de los *actos de habla*, objeto de estudio de la pragmática durante más de una década.

Otra teoría que resulta de interés en el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y estructuras sociales es la teoría de la cortesía⁹ que han desarrollado Brown & Levinson (1979 y 1987). La noción central en esta teoría es el concepto de la *imagen pública*:¹⁰ en nuestra vida cotidiana tenemos y reclamamos cierta imagen pública, cierto prestigio que queremos conservar. Por ello, formamos mensajes que protegen nuestra imagen y, también, nos ayudan a conseguir otras metas. Asimismo, cambiamos nuestra lengua conforme al oyente, de modo que somos agentes racionales que utilizan estrategias de comunicación que dependen de la audiencia y somos conscientes de nuestras elecciones de lengua. En general, la imagen es un constructo social, una máscara compuesta no solamente por nuestra apariencia física, sino también por nuestra historia, por nuestras creencias, por nuestros sentimientos sobre nosotros mismos y por las actitudes de los demás hacia nosotros, es nuestra existencia y nuestro ser en sociedad. De ahí, nuestra imagen es algo investido emocionalmente que puede perderse, mantenerse o realzarse y, por consiguiente, algo que debe cuidarse constantemente en la interacción. La vulnerabilidad de la imagen, hace que los interlocutores adultos de una sociedad se esfuercen para conservarla y colaboran entre sí para que ésta no se destruya.

La idea de la cortesía como una relación de soporte parte del concepto de *face* que da Goffman¹¹ en su estudio de la interacción cara a cara:

El término rostro (face) puede definirse como el valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí misma a través del guión que otros asumen que ha representado durante un contacto determinado. El rostro es una imagen de sí mismo, delineada en términos de atributos socialmente aprobados: una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona hace una buena exhibición de su profesión o religión, haciendo una buena exhibición de sí mismo.

Goffman (1967: 5)

⁹ Para una presentación crítica de distintos modelos propuestos para la explicación del fenómeno de cortesía, entre ellos el de Grice (1975), Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown & Levinson (1978), remitimos al lector interesado a Sifianou (1992: 12-43).

¹⁰ El término original propuesto por Brown & Levinson (1978), es “face”.

¹¹ Goffman fue uno de los más importantes sociólogos del siglo XX que siguió los pasos de Weber, Durkheim, Marx y Mead. Sin embargo, se diferenció de los estudios sociológicos hechos hasta el momento, al tratar de crear una sociología más psicológica centrándose en grupos más reducidos.

Brown y Levinson añaden a este aspecto positivo del rostro otro negativo, y adoptan como presupuesto que todo miembro adulto competente de una sociedad tiene: a) una imagen negativa, que es el deseo de cada uno de no ser invadido el territorio que considera como propio y la necesidad de libertad de acción que todo individuo intenta preservar y b) una imagen positiva, contraria a la anterior, que es el deseo de tener el aprecio de los demás y de que se cumplan los deseos personales de reconocimiento social (Brown y Levinson 1987: 67). En tal sentido, se desarrollan estrategias de cortesía negativa tanto en defensa del espacio personal, o bien la construcción de esta máscara personal (*¿Sería tan amable de esperar en la sala de espera?, ¿Haría el favor de cerrar la puerta?*), como también de cortesía positiva, donde incluiríamos expresiones de aprecio como *¡Qué palabras tan bonitas!* o *¡Se ve riquísimo el pastel! ¿Cómo lo hace usted?*

En resumen, como se ha visto, a partir de los años sesenta, varias disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología y la lingüística, interesadas en la búsqueda de los objetivos pragmáticos de la comunicación, han realizado aportaciones en el desarrollo del concepto de *competencia comunicativa*. En este orden de cosas, fueron los filósofos los que se dedicaron a clasificar los actos de habla. Los lingüistas, por su parte, investigaron para especificar los varios usos de las distintas expresiones de la lengua, o de las condiciones de dichos usos. Los psicólogos se interesarían por el modo de procesamiento, almacenamiento y adquisición de la información concerniente al uso del lenguaje. Por último, a los antropólogos y los sociólogos se debe el desciframiento de las normas o regularidades existentes entre el uso del lenguaje y el rol social, así como la estructuración de los actos de habla dentro de las conversaciones.¹²

2.2. Competencia lingüística y competencia comunicativa

Estos dos conceptos parten de una dicotomía esencial introducida por Chomsky (1965), *competence / performance*, competencia frente a actuación. Para

¹² Para un estudio más extenso sobre el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa véase Oliveras Vilaseca (2000:18).

Chomsky, la lengua se corresponde con el concepto de competencia y el habla con el de actuación¹³. Como competencia se define el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje, es decir, el conocimiento de la gramática y otros aspectos de la lengua que un hablante nativo tiene interiorizados. Por otra parte, la actuación se refiere al uso correcto de estos principios o la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje (Trujillo Sáez, 2001). La actuación puede ser influida por factores psicológicos (temor, descuido, nerviosismo, etc.), fisiológicos (dolor, cansancio, etc.) y ambientales (ruido, un nuevo ambiente, etc.).

No obstante, como hemos visto en el apartado anterior, a principios de los años setenta, Hymes criticó esta dicotomía, afirmando que la teoría generativa-transformacional chomskiana no toma en consideración el grado de *adecuación sociocultural* de un enunciado en el contexto situacional y verbal al que pertenece. De hecho, Hymes (1972), tras una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, fue uno de los primeros sociolingüistas en señalar que la destreza lingüística más importante es la capacidad de formar y comprender enunciados que no sean simplemente correctos gramaticalmente, sino que, también, sean adecuados al contexto, es decir, apropiados según el ámbito y los interlocutores que son emitidos. Teniendo, pues, en cuenta la limitación del término “competencia”, ligado al conocimiento de las reglas gramaticales, tanto Hymes como Campbell & Wales (1970) proponen otra noción más amplia, la de *competencia comunicativa*¹⁴. La *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Como apunta Trujillo Sáez (2001), *es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular*.

Siguiendo a Hymes, algunos de los primeros autores en relacionar el concepto de competencia comunicativa con la enseñanza de segundas lenguas son Canale & Swain (1980), al proponer uno de los modelos más conocidos de análisis de la

¹³ Lo que recuerda, aunque no se identifica, la dicotomía de langue-parole de Saussure.

¹⁴ Para más información sobre el concepto de competencia comunicativa, véase Cenoz Iragui (2004: 449-465).

competencia comunicativa, elaborado posteriormente en Canale (1983). Estos autores proponen un marco para la competencia comunicativa basado en cuatro constructos¹⁵:

- a) *la competencia gramatical o lingüística*¹⁶: se refiere a un conjunto de conocimientos formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el componente léxico;
- b) *la competencia discursiva*¹⁷: referente a la capacidad de formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica;
- c) *la competencia sociolingüística*: correspondiente a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente las diferencias de registro, las variedades lingüísticas y las reglas socioculturales; y
- d) *la competencia estratégica*¹⁸: relacionada con la capacidad de utilizar estrategias de compensación, verbales y no-verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Más tarde, Van Ek (1986) añade un componente más, la *competencia sociocultural*¹⁹, relacionada esta última con las convenciones sociales de la lengua y su manejo adecuado según el contexto específico en que se usa la lengua. Como hemos visto, tanto Canale & Swain como Hymes reconocen la importancia del contexto sociocultural al incluir reglas de uso sociocultural en el componente sociolingüístico, los primeros y al señalar lo que es apropiado en un contexto sociocultural

¹⁵ La definición de los términos se ha consultado por el Instituto Cervantes (Martín Peris, 2003).

¹⁶ Para más información sobre la competencia lingüística o gramatical véase Martín Peris (2004: 467-489).

¹⁷ Para más información sobre la competencia discursiva véase Alonso Belmonte (2004: 553-572).

¹⁸ Para más información sobre la competencia estratégica véase Fernández López (2004: 573-592).

¹⁹ Para más información sobre la competencia sociocultural véase Miquel López (2004: 511-531).

dado, el segundo. Sin embargo, es Van Ek²⁰ quien lo incluye en el concepto de la competencia comunicativa junto a las cuatro competencias ya establecidas.

2.3. La competencia sociocultural

Se ve, pues, que a partir de los años 80, el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa influenciado por la evolución de las ciencias sociales y la pragmática, tuvo gran impacto en el tratamiento del componente cultural en la clase de lenguas. En primer lugar, se superó la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual lengua y cultura eran realidades dissociables, al demostrarse que el dominio de una lengua conlleva el desarrollo de una competencia sociolingüística, relacionada con reglas sociales que rigen el uso de la lengua. Además, se cuestionó el tipo de contenidos que se habían incluido tradicionalmente en un curso de lengua y se prestó cada vez mayor atención al contenido cultural, configurado hasta entonces a partir de una mezcla de datos relacionados con la geografía, la historia, el arte y el folclor. En segundo lugar, el propio concepto de “competencia” como conocimiento y habilidad de uso, señaló la necesidad de desarrollar una competencia cultural que iba más allá de la mera acumulación de información sobre la comunidad de la lengua meta. Por consiguiente, se cuestionó, también, el modelo tradicional de enseñanza informativa del contenido cultural, centrado en la acumulación de conocimientos, y se inclinó por el desarrollo de objetivos de instrucción relacionados con una *competencia sociocultural*, que permiten al aprendiente relacionar e interpretar distintos sistemas culturales (Seelye, 1984).

En resumen, como apunta Areizaga (2006), cuando el enfoque comunicativo incluyó la *competencia cultural o sociocultural* como parte de las competencias que debe desarrollar el aprendiente de lenguas extranjeras, el componente cultural tomó un papel central en la enseñanza de lenguas, lo que aportó una visión más pragmática

²⁰ Además, Van Ek distingue entre competencia sociocultural y competencia social, relacionada la primera con las formas que el contexto sociocultural afecta a la selección y el efecto comunicativo de determinadas formas lingüísticas, y la segunda con la capacidad de tomar iniciativa en una conversación y el conocimiento de las convenciones sociales de la comunidad de habla.

a la clase de lenguas, reduciendo al mismo tiempo el papel educativo de la cultura que predominaba hasta entonces:

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos.

Para ver cómo se han tratado los aspectos socioculturales desde que fueron configurados como una subcompetencia dentro del marco de la competencia comunicativa, revisaremos las dos principales fuentes de referencia que interesan en la enseñanza del español: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*²¹ y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*²².

2.4. Marco Común Europeo de Referencia

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER en lo sucesivo)* en cuanto a la competencia sociocultural se refiere al **conocimiento sociocultural**²³, lo cual considera como un aspecto más del conocimiento del mundo, situado fuera de las competencias rigurosamente relativas a la lengua²⁴. De este modo, los componentes culturales forman parte de un conjunto de *competencias generales* individuales que, junto a las *competencias comunicativas* de orden propiamente lingüístico, hacen posible una comunicación eficaz entre individuos pertenecientes a distintas lenguas y culturas. Se

²¹ Véase Consejo de Europa (2001).

²² Véase Instituto Cervantes (1994).

²³ Cabe señalar, la diferencia en la denominación empleada por el *MCER* entre competencia y conocimiento. Refiriéndose la primera a la *competencia comunicativa*, relacionada con la actividad de hablar y la segunda al conocimiento del mundo, información almacenada en la memoria de una persona a partir de su experiencia.

²⁴ Estas son las *competencias comunicativas de la lengua*: lingüísticas; sociolingüísticas y pragmáticas.

trata de aquellas *competencias generales* que articulan los contenidos de *cultura* en torno a un conocimiento declarativo (saber), formado por:

- el *conocimiento del mundo* derivado de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información que comprende: lugares, instituciones, objetos, acontecimientos, relaciones, características geográficas, etc., relativas o no al país o países en que se habla la lengua objeto de aprendizaje,
- el *conocimiento sociocultural* que nos remite de forma más concreta al conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje; es decir, a aspectos de: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, creencias, valores, el lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual, y
- la *conciencia intercultural* que es resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas).

El conocimiento sociocultural se considera, por ello, un constructo separado del dominio de la lengua que forma parte del bagaje cultural del aprendiente. Sin embargo, destaca que el conocimiento sociocultural de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que tiene la *importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos* (apartado 5.1.1.2., *MCER*).

Se establecen siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del *conocimiento sociocultural*:

- la vida cotidiana: horarios, comidas, actividades de ocio, etc.
- las condiciones de vida: variaciones regionales, asistencia social, etc.
- las relaciones personales: estructura social, relaciones familiares, laborales, etc.

- los valores, creencias y actitudes: culturas regionales, instituciones, política, religión, humor, arte, tradiciones, etc.
- el lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento
- las convenciones sociales: regalos, puntualidad, tabúes, despedidas, etc.
- el comportamiento ritual: ceremonias y prácticas religiosas, celebraciones, etc.

Por otra parte, se señala el hecho de que con la adquisición de varias lenguas y culturas, el individuo supera su conciencia monolingüe y monocultural, al tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre las mismas, y, de este modo, llega a ser un individuo con *consciencia intercultural*, que incluye:

[...] la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de lo que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambos en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales

(apartado 5.1.1.3., *MCER*)

Además, en otro apartado del *MCER* dedicado a la *competencia plurilingüe* y la *competencia pluricultural*, se señala el hecho de que el conocimiento de varias lenguas y culturas pueda ayudar a evitar ideas preconcebidas y estereotipos (apartado 6.1.3., *MCER*).

Como se puede apreciar, aunque existe un interés real por tratar de atender los contenidos socioculturales de una comunidad lingüística dada, se trata de una formulación general sin una perspectiva clara para concretar modelos de actuación en torno a esa competencia, lo cual, también, puede averiguarse por el hecho de que el *MCER* no proporciona descriptores para los distintos niveles de la competencia sociocultural, a diferencia de lo que se hace en el caso de las competencias consideradas estrictamente lingüísticas.

2.5. Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (en lo sucesivo *PCIC*), concebido como material de referencia para la programación de ELE, constituye la primera adaptación del *MCER* y supone una actualización de la primera versión del *PCIC*, publicada en los inicios de la década de los 90. En ésta, se destacan dos aspectos principales: En primer lugar, *la redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo* (*PCIC*, 2006: 30). En segundo lugar, la otra novedad, especialmente relevante para nuestro trabajo, trata de un *tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales* (*PCIC*, 2006: 30).

El *PCIC* estructura su contenido en cinco componentes: el *componente gramatical*, el *componente pragmático-discursivo*, el *componente nocional*, el *componente de aprendizaje* y el *componente cultural*, cada uno formado por una serie de inventarios que lo desarrollan. Para este componente relacionado con los conocimientos socioculturales, donde en el caso de *MCER* se establecían siete áreas de características distintivas de una sociedad, presenta tres inventarios:

- el de los *referentes culturales*, que incluye conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía; población; gobierno y política; economía e industria; medicina; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión; y política lingüística), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países (acontecimientos y personajes históricos legendarios; acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social cultural), y sobre sus productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica (Literatura y pensamiento; música: clásica, popular y tradicional; cine y artes escénicas; arquitectura; y, por último, artes plásticas).

- el de los *saberes y comportamientos socioculturales*, que trata las condiciones de vida y organización social en los países de habla hispana (identificación personal: nombres, apellidos, documentos de identificación; concepto y estructura de familia; calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos; comidas y bebidas: cocina, alimentos, convenciones sociales y comportamientos en la mesa, establecimientos; educación y cultura: centros de enseñanza, museos, horarios, precios; trabajo y economía; actividades de ocio, hábitos y aficiones; medios de comunicación e información; la vivienda: características y tipos; acceso a la vivienda y mercado inmobiliario; servicios: instalaciones deportivas: parques y zonas verdes, mobiliario urbano, mantenimiento y limpieza de espacios públicos, protección civil; compras: tiendas y establecimientos: precios y modalidades de pago, hábitos de consumo; salud e higiene; viajes, alojamientos y transportes; ecología y medio ambiente: relación con la naturaleza y protección del medio ambiente, parques naturales y rutas, desastres naturales etc.); servicios sociales y programas de ayudas; seguridad y lucha contra la delincuencia. las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). En cuanto a las relaciones interpersonales se incluyen en el ámbito personal y público: relaciones sentimentales, familiares y de amistad, relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos, relaciones entre vecinos, relaciones con la autoridad y la Administración, relaciones con desconocidos; en el ámbito profesional: relaciones con compañeros de trabajo y con clientes; y en el ámbito educativo: relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc. Por último con respecto a la identidad colectiva y el estilo de vida se recogen la identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social, participación ciudadana y pluralismo, minorías étnicas y religiosas; la tradición y el cambio social; la espiritualidad y la religión; la presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros; y, por último, las fiestas, ceremonias y

celebraciones: fiestas populares, celebraciones y actos conmemorativos, ceremonias y ritos funerarios.

- el de las *habilidades y actitudes interculturales*, que contempla la configuración de una identidad plural (habilidades como conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación e integración voluntaria y actitudes como la empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos de estrés cultural, desconfianza, recelo...; la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural); la interacción cultural (planificación de la comunicación cultural, identificación de las variables de comunicación, observación de las perspectivas culturales, regulación de los factores afectivos como el estrés y el recelo); y, por último, la mediación cultural (interpretación de los mensajes en encuentros interculturales, reconocimiento de los factores que generan malentendidos, tolerancia, confianza).

Como se ve, el primer apartado ofrece una recopilación de la *cultura con C*, tanto de España como de los principales países hispanoamericanos, que permitirá al alumno comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad meta. Se refiere, pues, al modelo de cultura como *civilización*, ligado a los hechos, productos y personajes destacados en la historia de una comunidad, identificada con un estado-nación (Goodenough, 1975: 236).

El segundo apartado, al contrario que el anterior, incluye contenidos referidos exclusivamente a España. Estos contenidos se relacionan con la *cultura con c*, ligada a las costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore, etc. El *PCIC* distingue entre *saberes* y *comportamientos* socioculturales, los primeros relacionados con conocimientos concretos de tipo declarativo (*PCIC*, vol. 3: 572):

Los saberes llevan asociados [...] una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Las creencias y valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las

convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social.

Los *comportamientos*, tienen que ver con las distintas situaciones de interacción y aspectos relacionados con las convenciones sociales o los comportamientos, como la hospitalidad, la puntualidad, comportamientos ceremoniales, etc.

Cabe señalar que este tipo de conocimientos, casi inconscientes para los nativos o persona que lleva años expuesta a una sociedad y una cultura, para un aprendiente extranjero, no están tan disponibles explícitamente como, por el contrario, ocurre con los contenidos del apartado anterior.

En el tercer apartado, se tratan los procedimientos para desarrollar una perspectiva intercultural²⁵, relacionada con la personalidad social del aprendiente, la cual le permitirá acercarse a otras culturas y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas con rasgos socioculturales diferentes a los suyos. Se habla, entonces, de una *competencia intercultural* que junto a las *competencia sociocultural* y *competencia lingüística* forman un todo que trasciende el concepto tradicional de la *competencia comunicativa*. Como se puede averiguar por la siguiente observación (*PCIC*, vol. 3: 619):

La comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la transgresión, etc. de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno [...].

Al igual que en el caso del *MCER*, estos tres inventarios aparecen separados de los descriptores generales para el resto de competencias estrictamente lingüísticas. De este modo, en cuanto a la programación del componente cultural en la secuenciación de contenidos para los niveles de referencia, el *PCIC* establece un enfoque modular aplicado tanto al componente cultural como al componente de aprendizaje. Con lo que, mientras los restantes componentes presentan una secuenciación de acuerdo con los niveles de referencia A1-A2, B1-B2 y C1-C2, en

²⁵ En el siguiente apartado, trataremos de analizar el término *interculturalidad* y sus implicaciones en el aprendizaje – enseñanza del español como lengua extranjera.

estos dos componentes no existen tales niveles, sino que se configuran en forma de módulos o bloques comunes a los diferentes niveles.

Dentro de este enfoque modular, respecto a los objetivos generales relativos al *hablante intercultural* y al *aprendiente autónomo*, así como en los inventarios de *Referentes culturales* y de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la presentación del material se estructura en tres fases o estadios (fase de **aproximación**, de **profundización** y de **consolidación**)²⁶. Por otro lado, respecto a los inventarios *Habilidades y actitudes interculturales* y de *Procedimientos de aprendizaje*, el material se presenta en una única lista, sin establecer fases. Por último, los tres inventarios, que encontramos en los tres volúmenes del *PCIC* correspondientes a los niveles de referencia A1-A2, B1-B2 y C1-C2 respectivamente, tienen idénticos contenidos para todos los niveles.

Como consecuencia, el profesor, programador o diseñador de material didáctico dispone total libertad a la hora de presentar este material en el contexto de aprendizaje. Como se apunta en el *PCIC* *corresponde, en definitiva, al responsable de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje- en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales* (PCIC 2006: 43).

Asimismo, el *PCIC* deja abierta la posibilidad de diseñar programas específicos para la enseñanza y el aprendizaje del componente cultural. En realidad es una idea muy interesante, si consideramos el carácter abierto del componente cultural, pero, al mismo tiempo, muestra la ausencia de un tratamiento sistemático del componente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera, que puede deberse a su naturaleza no definida, situada entre la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

²⁶ Las cuales, en ningún caso corresponden a los niveles de referencia descritos.

2.6. De la competencia sociocultural hacia un concepto de competencia comunicativa integral

Siguiendo la propuesta del *PCIC*, en cuanto al modo como se efectúa la enseñanza-aprendizaje de la competencia sociocultural en el caso del español como lengua extranjera, vemos que, tal como están articulados los contenidos relacionados con la cultura, se puede averiguar un giro en el tratamiento de los aspectos culturales. Dicho giro, dado a partir de la inclusión de la *competencia sociocultural* dentro del marco de competencias que debe desarrollar el aprendiz de lenguas extranjeras, como hemos referido en el apartado 2.3., supone el paso del concepto de cultura como información a un enfoque formativo de cultura, con vistas a crear en el alumno una *competencia comunicativa intercultural*²⁷.

Según Byram (1995), la *competencia sociolingüística*, la *competencia estratégica* y la *competencia sociocultural*, descritas por Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de *competencia intercultural*. En la última, como apunta Omaggio (1986: 358), predomina un enfoque formativo de cultura que no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los alumnos a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la lengua extranjera.

Como se puede ver, pues, en cuanto a la enseñanza del componente cultural en la clase de lenguas hay dos enfoques: el *informativo* y el *formativo*. El primero, hace referencia al modelo tradicional de aportar información relacionada, sobre todo, con la cultura formal. El segundo, supera el concepto de cultura como información para abogar por el desarrollo de una *competencia comunicativa intercultural*. A

²⁷ Estudiaremos en detalle esta competencia en el siguiente apartado. No obstante, cabe señalar, la definición de la interculturalidad que da el Instituto Cervantes (Martín Peris, 2003):

Es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativamente y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

continuación, vamos a presentar, los principales argumentos contra el enfoque informativo (Areizaga, 2006).

Primero, mencionamos la complejidad, para no decir imposibilidad, que supone elaborar listas recopilatorias que abarcan el conocimiento sociocultural necesario para que el alumno pueda comunicar con plenitud en el contexto social de la lengua meta que tiene lugar la comunicación. Por una parte, existen tantas listas como autores en la materia (Méndez García, 2001: 96), ya que el tema es inabarcable; y, por otra, si pensamos en los años que dura el proceso de la adquisición del sistema de socialización que comparten los hablantes nativos, que para algunos autores empieza desde las primeras edades de la infancia (Hund, 1972), ¿cómo se podría incluir dicho conocimiento en un curso de lengua que dura algunas horas de la semana? Adicionalmente, si consideramos la escasez de recursos que tiene a su disposición el profesorado para llevarlo a cabo, resulta obvio que el resultado será siempre parcial y subjetivo.

Sin embargo, la recopilación y organización de semejante cantidad de información no es el único problema, sino el hecho de que enseñar cultura como información tenga como resultado la adquisición -por parte de los alumnos- de contenidos conceptuales que generan estereotipos y tópicos²⁸ sobre la realidad cultural. De este modo, una información sobre las costumbres españolas, como por ejemplo la marcha, crearía un estereotipo que los aprendientes aplicarían a toda la sociedad española. Por ello, los aprendientes se sienten en cierto grado desprotegidos, cuando se enfrentan a situaciones culturales que no han estudiado previamente o tienen ideas estereotipadas como, por ejemplo, que todos los españoles son aficionados a las corridas de toros o al flamenco.

En este sentido, Byram & Cain (2001: 38-50), implementaron una investigación en cuanto a la enseñanza del componente cultural en la enseñanza de idiomas en el ámbito de la enseñanza secundaria, llevada a cabo por profesorado

²⁸ En cuanto a los tópicos, hay que referir, también, su parte “positiva”, es decir, entender el concepto de tópico no como típico y estereotipado, sino en su acepción original griega de *topoi koinoi* (lugares comunes). En este sentido, Romero Gualda (1998: 390) define tópicos como *aquellas preocupaciones relevantes desde el punto de vista social que posibilitan establecer una conversación y a través de las cuales podemos conocer una determinada cultura y civilización*.

inglés y francés. Los objetivos se centraron, en primer lugar, en establecer y promover actitudes favorables hacia la cultura meta a los alumnos como también en el desarrollo de un mejor entendimiento y conocimiento de ésta, para combatir los estereotipos; en segundo lugar, en remediar la falta de conocimientos en cuanto a la cultura meta, por parte de los alumnos, y, al mismo tiempo, fomentar la introducción de la enseñanza de estudios culturales, durante los años del instituto, entre los 11 y 15 años (Byram & Cain, 2001: 40). Los resultados de dicha investigación mostraron que ofrecer información sobre la cultura meta es insuficiente para llegar a cambiar las actitudes de los alumnos hacia ésta o mejorar su comprensión sobre la realidad cultural. Dicho enfoque supone una visión cerrada, donde los aprendientes son considerados como individuos de identidades nacionales en lugar de actores sociales, conscientes de sí mismos, que continuamente regulan su acción para interactuar con eficacia con sus interlocutores. Asimismo, como apunta Omaggio (1986), esta visión cerrada de la cultura no toma en cuenta el carácter dinámico de la misma y crea en los alumnos la falsa impresión de una realidad estática u homogénea que no cambia con el tiempo.

En segundo lugar, desde los inicios del enfoque comunicativo hasta muy recientemente, la competencia comunicativa, centrada en su carácter lingüístico, no se ha visto como parte de una formación humanística más amplia. Por consiguiente, muchos profesionales trataron las cuestiones socioculturales como mera transmisión de información. Con el objetivo de hacer la lengua más familiar para el alumno, el contexto cultural se abordaba como una realidad separada de la lengua, teniendo como consecuencia que las costumbres y los fenómenos culturales de otros países fueran vistos como una realidad extraña y distinta de modo natural de hacer las cosas, condicionado por la identidad nacional del alumno (Byram, 1988: 4). A este respecto, como muestra un estudio sobre el tema, (Barro et. al., 2001: 82-83):

La cultura ha venido recibiendo un tratamiento superficial en los libros de texto [...], pero la superficialidad no es el único problema que afecta a los libros de texto. En los discursos de la vida cotidiana, a menudo se recurre a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión.

No obstante, conforme el concepto de la competencia comunicativa iba ampliándose, se empieza a entender mejor la importancia del conocimiento

compartido por todos los hablantes nativos en la construcción del sentido. Las críticas al enfoque informativo revelaban que dicho conocimiento, fruto de un largo proceso de socialización, no se puede tratar de manera informativa, sino mediante la experiencia y el esfuerzo mental en situaciones reales. Sólo así se podría hablar de desarrollo y mejor comprensión de la cultura meta y no de tolerancia hacia ésta. De ahí, viene el concepto de la *competencia comunicativa intercultural* como respuesta para cubrir esta laguna en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ofreciendo un modelo integrador de lengua y cultura. Como sostienen Byram & Cain:

[...] el aprendizaje lingüístico y el cultural están integrados. El estudio de las estructuras y de la semántica de la lengua hace consciente al alumno de su relación con las culturas que expresa. Por otro lado, las tareas específicas incluidas en las unidades y los informes, que fueron realizadas íntegramente en la lengua extranjera, hicieron que las actividades lingüísticas –a menudo vacías de contenido, dado su exclusivo énfasis en los objetivos comunicativos- estuvieran imbuidas de sentido y finalidad.

(Byram & Cain , 2001: 49)

Para concluir con las críticas al enfoque informativo, expuestas aquí, mencionamos la opinión de Elizondo Azagra (2008), que nos parece muy relevante en cuanto al modo que se adquiere el conocimiento. Según el autor, los dos enfoques referidos a la enseñanza y el aprendizaje, se ven íntimamente relacionados con las teorías psicológicas en las que se apoyan las teorías en didáctica de lenguas.

El enfoque informativo se apoya en la psicolingüística conductista, que postula que el lenguaje es un conjunto de hábitos que se adquieren por medio de estímulos condicionados, y que las diferencias existentes entre las personas son condicionadas por el entorno²⁹. El enfoque formativo se basa en teorías constructivistas, que se refieren al aprendizaje como un proceso mental del aprendiente en el que éste construye las nuevas ideas y conceptos, basándose para ello en su propia experiencia y conocimientos pasados y presentes³⁰. Más explícitamente, y en los últimos años, es el constructivismo social la base para los nuevos enfoques en la enseñanza. Éste sostiene que el ambiente de aprendizaje óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los

²⁹ Para más información véase Alcaraz Varó & Martínez Linares (2004: 149).

³⁰ Para más información véase Williams & Burden (1999).

alumnos y las actividades, otorgando gran importancia a la cultura y al contexto social en la creación de significados.

(Elizondo Azagra, 2008: 19)

Por último, dentro de esa perspectiva que defiende un concepto de competencia comunicativa integral como hemos visto, la competencia comunicativa, en lugar de entenderse como el uso apropiado de la lengua, se considera como una competencia dentro de las prácticas sociales y culturales de una comunidad. En este sentido, en la obra de Byram & Fleming (2001 [1998]), se critica el hecho de que la competencia comunicativa se haya centrado en el modelo de uso adecuado del nativo y en la visión de la cultura como identidad nacional, defendiendo que la enseñanza de idiomas debería permitir a los estudiantes el descubrir diferentes identidades sociales:

La idea de un hablante nativo, un idioma, y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia (...) Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un "competente usuario del idioma": no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un sólo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales.³¹

2.7. La competencia comunicativa intercultural

Analizando ahora, este nuevo concepto, de *competencia intercultural*, que va más allá de la noción de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa, ante todo, cabe señalar, la importancia del bagaje cultural que trae consigo el aprendiente cuando inicia el aprendizaje de la lengua extranjera. De ahí, se destaca la necesidad de introducir en el aula ambas culturas la de la lengua

³¹ Kramersch, recogido en Byram & Fleming (2001 [1998]: 23-37).

meta y la del alumno, la cual se había visto desatendida hasta muy recientemente. Por otra parte, cabe destacar los aspectos afectivos en el contacto con una nueva lengua y otra cultura, que hacen necesario el desarrollo de una habilidad para prevenir malentendidos que pueden ocurrir como consecuencia de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia.

Como define el Instituto Cervantes (Martín Peris, 2003) la *competencia intercultural* es:

[...] la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Para hacer más explícito el significado del término *situaciones de comunicación intercultural*, añadimos la respectiva definición que nos ofrece el Instituto Cervantes (Martín Peris, 2003):

Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Considerando, ahora, el hecho de que cada cultura es el resultado de la interacción entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar, se puede deducir que toda cultura está en perpetua formación y tiene un carácter pluricultural (Rodrigo Alsina, 1999). Cabe señalar la diferencia entre los conceptos de *pluriculturalidad* e *interculturalidad*, refiriéndose el primero a una situación, mientras el segundo describe una relación entre culturas (Rodrigo Alsina, 1999). Como es evidente, el principal vehículo de esta relación es la comunicación, dependiendo la última de diversos factores, entre ellos el grado de proximidad o de lejanía que hay entre las culturas. Cuántos más elementos compartan las comunidades de vida en contacto, más fácil será la comunicación entre ellas. De ahí que, para que sea eficaz esa comunicación es necesaria una nueva competencia comunicativa, la intercultural.

De hecho, toda cultura es dinámica y se sigue formando a partir de sus contactos con otras culturas, por lo cual la comunicación intercultural, como defiende Kramsch (2001: 205), tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos, situados en culturas nacionales estables y homogéneas. Dicha perspectiva cambia el modo de enseñar la cultura, que pasa de enseñar hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas, a enseñar los contextos sociales e históricos que han dado a los fenómenos culturales actuales su significado dentro de redes transculturales más amplias. De este modo, el énfasis se pone en el desarrollo de la capacidad de comprender y comunicarse con los otros, no en saber cosas sobre ellos, tampoco en la adaptación de sus supuestos comportamientos o valores (Areizaga, 2006). El aprendiente debe desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas que le den acceso a la esfera invisible de significados compartidos que poseen los miembros de la cultura objeto de estudio. En otras palabras, la cultura no sólo se basa en el conocimiento compartido, sino en reglas compartidas de interpretación. Como apunta Kramsch (1991: 223), la comprensión global y la conciencia transcultural no se desarrolla por dominar el presente de indicativo, encargarse de una comida en un restaurante o manejarse en una situación social. Total que, la clave es la interpretación para la comprensión de los fenómenos culturales, siempre y cuando se haga de acuerdo con los propios criterios de la cultura donde tuvieron lugar estos fenómenos, y no a partir de los criterios de la cultura del aprendiente.

En cuanto a la configuración de una *competencia comunicativa intercultural*, la mayoría de las propuestas recientes, basadas en el enfoque formativo, coincide en los siguientes puntos (Areizaga, 2006):

- Hay que tomar conciencia de la propia cultura para llegar a entender la otra cultura.
- Es necesaria la comprensión tanto desde una visión externa de la propia cultura y la cultura meta, como también de las relaciones entre ambas.
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

- El desarrollo de una competencia comunicativa intercultural requiere una tercera perspectiva, la construcción de la llamada *identidad intercultural* o *socialización terciaria* (Byram, 1992: 11). Esta no representa simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia y la alteridad, sino la modificación de los modos existentes de pensar y actuar que tienen los alumnos. Mediante metodologías que combinan la comparación y el contraste, se consigue una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la propia cultura como de la cultura meta. Se potencia la capacidad de transferencia: aprender sobre una cultura en la clase de lenguas debe ser aprender sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás.

Según el modelo de *competencia intercultural* de Byram, un hablante intercultural es aquel que tiene la capacidad de aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico para anticipar los malentendidos provocados por las diferencias en los valores, significados y creencias, además de hacer frente a las demandas afectivas y cognitivas en un encuentro intercultural. El desarrollo de la competencia intercultural se lleva a cabo a través de una serie de saberes, habilidades y actitudes. Estas son algunas de las habilidades y actitudes que hemos visto en el apartado 2.5., en el inventario *habilidades y actitudes interculturales*, uno de los tres inventarios que estructuran el componente cultural del *PCIC*, relacionado con los conocimientos socioculturales.

Tanto el inventario de *habilidades y actitudes interculturales* que nos ofrece el *PCIC*, como el modelo de *competencia intercultural* que plantea Byram, se ven muy relacionados con la siguiente propuesta de Kramsch (1993: 205 -206), que trata la enseñanza de lenguaje y cultura:

- La interculturalidad no solo significa transferencia de información eficaz, sino una reflexión profunda acerca de la cultura propia y la cultura meta.
- Hay que enseñar cultura como un proceso interpersonal con el objetivo de comprender la toma de contacto entre personas y grupos con perspectivas diferentes.

- Hay que ver la cultura como diferencia, en la que factores como la nacionalidad, la importancia de la edad, el género, el origen étnico, la clase social, etc. sirven de base para la identidad.
- Es de suma importancia la utilización de procedimientos y saberes de otras ciencias humanas, como la sociología, la antropología y la etnografía.

En cuanto a la metodología para llevar a cabo estas formas de tratar la enseñanza de lenguaje y cultura, Kramsch propone las siguientes estrategias (citado por Trujillo Sáez, 2006: 172 173):

- Comparaciones entre fenómenos de la propia cultura –constructos personales– que ayudan al aprendiente a comprender un fenómeno complejo o abstracto a partir de uno más simple o concreto.
- Actividades del tipo juegos de rol, en las que el objetivo es que los aprendientes tomen el papel de otra persona para ver cómo piensa.
- Actividades como la confección de una postal de su ciudad o país, que sirven al aprendiente como reflexión de su propia cultura.
- Actividades que sirven para tomar conciencia sobre los tópicos y estereotipos. Por ejemplo, la redacción de cuentos en los que, además de la acción, se construye un contexto cultural.

En la dimensión del aprendiente como hablante intercultural el planteamiento del nuevo *PCIC* como hemos visto antes pasa por tres fases: (**aproximación**, **profundización** y **consolidación**) y gira en torno a seis objetivos generales: visión de la diversidad cultural; papel de las actitudes y los factores afectivos; referentes culturales; normas y convenciones sociales; participación en situaciones interculturales; y papel de intermediario cultural. Así que, se especifican metas para *identificar y analizar las situaciones en las que se pueden producir malentendidos y conflictos culturales* (aproximación), *neutralizar y resolver* estas situaciones (profundización) y *afrentar con eficacia* las mismas (consolidación). Para llegar a actuar como intermediario cultural se implica el uso estratégico de procedimientos (observación, introspección, reflexión, análisis, actuación, etc.) que ayudan a neutralizar eventuales malentendidos y el desarrollo de los conocimientos, las

destrezas y las actitudes para superar malentendidos culturales. Además, se plantea la necesidad de *desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o al estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas* (Instituto Cervantes, 2006).

Por su parte, Denis & Matas (2002: 31-37), proponen un proceso de cinco fases en la adquisición de la competencia intercultural:

1. **Sensibilización:** *el alumno toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad y de la mirada exótica con la que mira al otro. Los objetivos, como profesores, en esta etapa son mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad (situándolo ante un problema concreto de la vida cotidiana que deberá resolver explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis... con el fin de que capte, identifique y localice las diferencias entre su entorno cultural y la otra cultura); y ayudarle para que emerjan las representaciones que posee de la cultura que estudia, así como de la suya y de terceras culturas.*
2. **Concienciación:** *el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción y descubre que su cultura y ciertos rasgos culturales que creía generales no son universales. Confronta su estrategia primera a una situación auténtica, reproduciendo y empleando otra manera de hacer en contextos similares, extrayendo informaciones de otras situaciones. El alumno se da cuenta de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la suya cuando intenta comprender de dónde le vienen esos conocimientos e imágenes que tiene del otro, cuando expresa su experiencia y compara sus representaciones con sus compañeros.*
3. **Relativización:** *el alumno se percata del carácter contextualizado de lo que descubre y de los parámetros de la situación comunicativa en la que se produce. En esta etapa el alumno ha de ser capaz de poner en paralelo los puntos de vista con los que se va encontrando y de desarrollar la capacidad para resolver conflictos. El alumno se va replanteando poco a poco la noción que tiene de "cultura". Aprende a comparar y a interpretar de forma positiva en función del contexto, a tener en cuenta al emisor, el enunciado y la relación entre los interlocutores, a confrontar interpretaciones y a negociar el significado atribuido al lenguaje en una determinada situación. Ha de ser consciente de que la interpretación no es más que otro tipo de lectura.*
4. **Organización:** *el alumno procura distinguir principios organizadores en la cultura meta comparando situaciones, buscando fenómenos recurrentes, enlazando elementos aislados y organizando las informaciones de las que dispone.*

Conceptualiza la interculturalidad recalcando la heterogeneidad de las culturas y de sus miembros y reflexiona sobre el sistema y la comunicación. Esta fase está íntimamente relacionada con la anterior. Conviene trabajar habilidades como la comparación crítica para favorecer la sistematización, propia de esta etapa. No obstante, las autoras resaltan que esta comparación ha de ser provisional y que, como profesores, debemos poner el énfasis en el proceso más que en el resultado.

5. **Implicación-Interiorización:** *el alumno se implica en el descubrimiento y en profundizar en la cultura meta. Se construye un sistema de referencias y es capaz de situarse en relación con otras culturas. En esta fase se desarrollan las destrezas y estrategias necesarias para actuar como mediador intercultural y resolver conflictos. El individuo toma conciencia del proceso de adquisición de una tercera perspectiva y es capaz de realizar una reflexión metacultural. Se pasa de la percepción global y generalizadora a una visión cada vez más detallada del hecho cultural, que se considera en función del contexto. Este cambio permitirá al alumno adquirir destrezas para aprender y descubrir por sí mismo fuera del aula.*

Estas propuestas pretenden enseñar a los aprendientes ser hablantes interculturales, huyéndose del concepto tradicional del hablante nativo. En este sentido, Kramsch afirma que:

Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a entender el mundo que les rodea.

(Kramsch, 2001: 33-34)

A modo de conclusión, cabe señalar el vínculo común donde coinciden los modelos de competencia intercultural mencionados (Areizaga, Byram, Kramsch, Denis & Matas), esto es, que en cada una de las competencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas, el modelo no es el hablante nativo. Es decir, todos los autores abogan por el *enfoque holístico* (Oliveras Vilaseca, 2000), según el cual, lengua y cultura constituyen una realidad indisociable, donde la lengua solamente representa la parte más asequible y cuyo aprendizaje supera el aprendizaje separado de sus partes.

3. MODELOS DE ESTUDIO DE REALIDADES CULTURALES

3.1 Modelos de Aprendizaje Cultural

Como hemos visto, el desarrollo de la *competencia sociocultural* ha transformado el concepto de *competencia comunicativa* en algo mayor, esto es, la *competencia comunicativa intercultural*. En el capítulo anterior, hemos intentado describir esta última y presentar las propuestas de varios autores que nos parecen más relevantes. Ahora siguiendo a Oliveras Vilaseca (2000: 34-36) estudiaremos los dos modelos de aprendizaje más importantes en cuanto a la competencia intercultural:

- *Enfoque de las destrezas sociales*

Este enfoque aboga por una competencia intercultural, basada en la capacidad del alumno de comportarse de forma apropiada durante un encuentro intercultural. En otras palabras, el aprendiente debe comportarse según las normas sociales y las convenciones de la cultura en cuestión, teniendo como modelo al hablante nativo. De este modo, para que un encuentro intercultural resulte exitoso, se requieren unas destrezas sociales. Este enfoque pone énfasis en la comunicación no verbal y en los aspectos pragmáticos de la competencia lingüística, como cortesía, estructura conversacional, importancia del efecto o impacto de los estilos del discurso, normas de situaciones y relaciones sociales, etc. Presupone no sólo un conocimiento profundo de la cultura objeto de estudio, sino también de todas las situaciones específicas que pueden surgir. Esto requiere el aprendizaje de un repertorio de fórmulas de comportamiento, y al mismo tiempo, dejar de lado la propia cultura y personalidad. Sin embargo, corre el riesgo de que el interlocutor sienta cierto grado de superficialidad por parte del hablante, a causa de la falta de sinceridad del último en su esfuerzo de aplicar los signos y señales propios de la cultura en cuestión.

Asimismo, el modelo de destrezas sociales no ofrece estrategias de prevención del choque cultural ni de tratamiento de los problemas emocionales que pueden surgir cuando tiene lugar un encuentro intercultural.

- ***Enfoque holístico***

Según el enfoque holístico la competencia intercultural es, ante todo, cuestión de actitud que un individuo tiene hacia otras culturas. El objetivo de este método es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, tanto de la cultura propia como de la cultura extranjera. Al contrario del enfoque de las destrezas sociales, el enfoque holístico no busca solamente proporcionar herramientas para interactuar en la cultura objeto de estudio, sino que pretende desarrollar formas de comprensión general de las culturas. La cultura del alumno desempeña un papel central en el proceso, puesto que éste adquiere conciencia de la realidad cultural propia. La toma de conciencia del propio sistema cultural, es el paso previo imprescindible para llegar a una comprensión y empatía hacia los demás.

Total que, la cultura propia y la personalidad del alumno no se dejan de lado en un contacto con otra cultura como en el anterior modelo, sino que éste sigue siendo él mismo en un encuentro intercultural, pero con la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro. Por lo tanto, se denomina actor intercultural a la persona que ha desarrollado esta competencia y que funciona como mediador entre dos culturas. Éste es el modelo más desarrollado, por tener más investigadores en la materia; igualmente, las propuestas didácticas que parten de esta perspectiva son muy amplias y se basan en métodos etnográficos y antropológicos.

3.2. Modelos de Interpretación de Culturas

Los estudios sobre la comunicación intercultural, primero, se efectuaron en el ámbito empresarial. Las grandes multinacionales, presentes en todo el mundo, necesitaban entender al “otro” para hacer negocios, como también evitar los conflictos que pudieran surgir en un ambiente de trabajo multicultural, tanto por contratar personal extranjero en los países de llegada, como por el hecho de enviar personal a esos países. Por consiguiente, se consideraba necesario el conocimiento de una serie de elementos culturales del país con el que se va a tratar en el campo

profesional, y la habilidad de comunicar de una forma adecuada. Así, la diversidad cultural en los negocios fue un campo que requería ser explorado por parte de los futuros emprendedores.

En este apartado estudiaremos las dos principales aproximaciones a la interpretación de las culturas que han influido en el ámbito profesional, la del antropólogo Hall y la del psicólogo Hofstede. Los dos modelos, como apunta Oliveras Vilaseca (2000: 42), “*facilitan pautas para interpretar aspectos del sistema que se encuentran dentro del ámbito de la cultura no consciente y ejercen una influencia oculta sobre el comportamiento y la vida*”.

3.2.1. El Modelo de Hall: Los conceptos de contexto, espacio y tiempo

Hall (1978, 1986, 1989) señala unos sistemas ocultos de comportamiento que dotan de significado a ciertas acciones y llenan de contexto ciertos comportamientos. Estos son: el *contexto*, el *espacio*, el *tiempo*, el *caudal de información* y las *cadena de acción* (Oliveras Vilaseca, 2000: 42). En este trabajo, nos centraremos en los tres conceptos más determinantes según el autor, el del contexto, del espacio y del tiempo.

- ***Contexto***

Durante una interacción oral, los interlocutores dan parte del mensaje por sobreentendido. La cantidad de información que se da por sobreentendida, varía dependiendo de la cultura. El contexto es, pues, la información que rodea el acontecimiento y está relacionado con su significado. De hecho, hay dos tipos de contextualización que proporcionan información: la que tiene lugar en el cerebro del sujeto en función de la experiencia pasada, y la que tiene lugar fuera del sujeto que comprende la situación o el escenario en que ocurre el acontecimiento. Hay dos tipos de culturas basadas en el contexto, unas se caracterizan por un contexto de comunicación alto y otras por un contexto de comunicación bajo. Las primeras comparten mucha información, por lo que necesitan poca información en los mensajes para ser interpretados. De

ahí que, la comunicación sea rápida, eficaz y satisfactoria y esté marcada por una serie de factores como la cercanía de las relaciones (familia, amigos, compañeros de estudio, de trabajo, etc.) y el bajo grado de individualismo. El segundo tipo de culturas, las de bajo contexto de información, no comparten tanta cantidad de información, por consiguiente, necesitan más cantidad de información explícita. Cuando personas de diferentes culturas, con distintos contextos de comunicación, se relacionan, es muy posible que se den malentendidos, por el hecho de que la persona de contexto alto da información por sobreentendida, mientras que la de bajo contexto necesita más información explícita para interpretar correctamente el significado del mensaje transmitido.

- *Espacio*

Según Hall, cada ser vivo tiene una visible frontera –su piel– que le separa de su ambiente exterior. Esta frontera visible se extiende a través de una serie de fronteras invisibles, más difíciles de discernir pero igualmente reales. Dichas fronteras empiezan con el espacio personal de cada individuo y terminan con su “territorio”.

La sensación de territorialidad hace que las personas reclamen y consideren un territorio como “suyo”, pensemos en un cocinero en una cocina o de un niño en una habitación. Sin embargo, esta sensación en algunos pueblos, como los alemanes y los estadounidenses, puede extenderse a todas sus posesiones. En el caso de que el coche de un alemán fuera tocado, sería igual a que ése mismo individuo hubiera sido tocado.

Asimismo, el espacio comunica poder. Un despacho privado en cualquier ubicación, tiene mucho más estatus que un escritorio en un espacio abierto sin paredes.

El espacio personal es otra forma de territorio. La percepción que cada individuo tiene del espacio personal y social que le rodea se desarrolla en gran manera y se ve influenciado profundamente por la cultura. Dicha burbuja invisible del espacio alrededor de las personas incluye no sólo el

territorio visual, sino también el espacio auditivo, el táctil y el olfativo. Como es de esperar, las diferentes percepciones sobre el espacio influyen en la comunicación. Por otra parte, el espacio personal se expande o se contrae dependiendo de una serie de factores: la relación con las personas que están cerca, el estado emocional del sujeto, el bagaje cultural y la actividad que se está realizando. La percepción del espacio incluye tanto lo que puede percibirse como lo que puede eliminarse. Las personas que se han criado en diferentes culturas, aprenden a excluir cierto tipo de información, mientras atienden a información de otra clase. Algunas culturas, por ejemplo, no necesitan paredes gruesas o puertas robustas para eliminar los ruidos y lograr concentrarse sin dificultades.

Las “normas” espaciales pueden tener límites distintos y un significado muy profundo que forma parte esencial de la cultura. Hay cuatro tipos de distancias espaciales: íntima, personal, social y pública, que varían de significado dependiendo de la cultura. Así, lo que para una cultura es personal, para otra puede ser público. La distancia empleada es un factor decisivo del modo del sentir de las personas al relacionarse una con la otra. Todo eso resulta más significativo, si consideramos el hecho de que la mayoría de los procesos de percepción de distancias son inconscientes.

- ***Tiempo***

Las dos formas más importantes en cuanto a la percepción del tiempo en el mundo son la *monocrónica* y la *policrónica*. La primera forma implica prestar atención a una sola cosa a la vez, mientras la segunda supone la capacidad de poder hacer muchas cosas simultáneamente. Las culturas monocrónicas perciben el tiempo de forma lineal como una secuencia de segmentos, organizado. De ahí que la persona se concentre en una sola cosa y el calendario establecido sea una prioridad inalterable. Al contrario, las culturas policrónicas se caracterizan por la simultaneidad de las acciones y por la alta implicación de las personas, relacionada con la importancia que se concede a la acción misma frente a la obligación de cumplir con el calendario establecido. Así, la persona policrónica optará

por llegar tarde a su siguiente cita, en lugar de concluir de forma abrupta su conversación con otra persona que encuentra por la calle. Hall resume las características que comparten las personas de ambos tipos de concepción del tiempo de la forma siguiente: el primer tipo de percepción monocrónica, pone énfasis en la realización temporal de una cosa, la concentración en el trabajo, el bajo contexto, seguir la temporalización establecida, procurar no molestar a los demás, el respeto a la propiedad; al contrario los que pertenecen al segundo tipo de percepción policrónica, son más proclives a la realización de varias cosas al mismo tiempo, se distraen con mayor facilidad, son de alto contexto, tienen como prioridad las relaciones humanas, no son tan individualistas y su grado de espontaneidad es mayor.

3.2.2. El Modelo de Hofstede: El software mental y las dimensiones culturales

El modelo de Hofstede (1999 [1991]) consiste en una aproximación teórica en cuanto a la estructura de los valores desde un nivel cultural. Para dicho autor, la cultura se define como el programa de “*software mental*” que nos guía en todas las interacciones diarias. De ahí que cada persona lleve consigo unos patrones de pensar, sentir y actuar que fueron aprendidos durante su experiencia pasada. Muchos de esos patrones han sido adquiridos durante su infancia, puesto que en esa edad temprana alguien es más susceptible de aprender y asimilar. Sin embargo, ciertos patrones de pensar, sentir y actuar que se han establecido dentro de la mente de una persona, deben ser desaprendidos para que la persona sea capaz de aprender algo diferente; y desaprender es más difícil que aprender por primera vez.

Utilizando la terminología con la que los ordenadores son programados, Hofstede nombra estos patrones de programas mentales de pensar, sentir y actuar “*software mental*”. No obstante, eso no significa que las personas sean programadas como los ordenadores. El comportamiento de una persona es solamente parcialmente predeterminado por sus programas mentales: tiene la habilidad básica de desviarse de ellos, y de reaccionar de un modo nuevo, creativo, destructivo, inesperado.

Basado en una investigación realizada en 1980, y empleando una muestra de más de 100.000 empleados de sucursales de IBM en más de 50 países, Hofstede identifica las principales diferencias en la programación de la mente, las cuales denomina dimensiones: *la distancia de poder, la evasión de la incertidumbre, el individualismo versus el colectivismo y la feminidad versus la masculinidad*. Más recientemente, se ha identificado una quinta dimensión de diferencias entre culturas nacionales, que opone una *orientación a largo plazo versus una orientación a corto plazo* en la vida.

Más detalladamente, estas dimensiones de valores principales en una cultura, que pueden medirse en relación con otras culturas, son las que permiten averiguar diferencias y similitudes en la programación mental de una cultura con respecto a otra. Estudiaremos a continuación, cada una de estas dimensiones, para centrarnos, seguidamente, en la teoría de *software mental* que nos puede servir, en el presente trabajo, de base para aproximarnos tanto a la cultura griega como a la española.

La primera, *la distancia de poder*, se refiere a la desigualdad que existe entre los miembros de una sociedad. Es el grado de distancia que separa a las personas en base a su relación jerárquica, y que los grupos de una sociedad aceptan como normal por ser determinado por la cultura. El grado de distancia jerárquica nos informa sobre las relaciones de dependencia de un país. En este sentido, si en un país el grado de distancia es pequeño, respectivamente existe una dependencia limitada de los subordinados con respecto a su jefe y una preferencia por el diálogo y la consulta. Esto significa que las personas se perciben iguales y hay una relativamente pequeña distancia emocional que permite a los subordinados hablar y contradecir a sus superiores con bastante facilidad. Superiores e inferiores son interdependientes. Al contrario, cuando el grado de distancia en un país es grande, las personas se perciben distintas. Se pone énfasis en el poder coercitivo y los subordinados por razón de edad, estatus, renta o cualquier otro motivo, dependen de sus superiores y se espera que les obedezcan.

La segunda dimensión trata el modo en que los individuos de una sociedad manejan la incertidumbre con respecto al futuro. En otras palabras, se refiere a la tolerancia de la sociedad a la ambigüedad, situaciones nuevas, cambios, etc. Las

sociedades se enfrentan a la incertidumbre de formas distintas. Los rituales y las tradiciones son un ejemplo de estas formas que sirven para evitar la incertidumbre humana, con los que se consigue el control de la agresión, la expresión o la inhibición de los miembros de una sociedad.

La tercera dimensión estudia la relación entre la persona y la colectividad, es decir, el grado en que los individuos están integrados dentro de sus respectivos grupos. El individualismo y la aceptación de éste es característico de sociedades en las que los vínculos entre las personas son laxos: se espera que cada uno se ocupa de sí mismo y de su familia nuclear. En el lado colectivista, se encuentran sociedades en que las personas se integran desde su nacimiento en grupos fuertes y cohesionados, con frecuencia familias extensas que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de una lealtad inquebrantable. En este sentido, la palabra “colectivismo” no tiene un significado político referente al estado, sino que se refiere al grupo. (Hofstede, 1999: 102).

La cuarta, *la feminidad versus la masculinidad*, se refiere al grado de importancia que, en las diferentes culturas, representan las diferencias entre los géneros en las actividades sociales. Otro asunto fundamental, en cualquier sociedad y para el cual existen distintas soluciones. Así, la preferencia por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material se consideran valores masculinos, opuestos a una preferencia por las relaciones, la modestia, la atención a los débiles y la calidad de la vida, relacionados más con la esencia femenina.

Por último, la quinta dimensión estudia la importancia que se da en una cultura a la planeación de la vida a largo plazo en contraste con las preocupaciones inmediatas. En este sentido, en el polo denominado “*orientación a largo plazo*” pondríamos los valores orientados hacia el futuro, como la persistencia y la perseverancia, el de ordenar las relaciones según su estatus y mantener este orden, de economía y ahorro y, por último, el de tener sentido de la vergüenza. En el polo contrario de “*orientación a corto plazo*” se incluirían valores orientados hacia el pasado y el presente, como la firmeza y la estabilidad, la protección de la “imagen” del individuo, el respeto por la tradición y la satisfacción de obligaciones sociales.

Si aplicamos, ahora, la teoría de software mental en un contacto entre un individuo y un entorno cultural nuevo, es decir *un contacto intercultural*, como defiende su autor, es muy habitual que el individuo experimente un choque cultural, que se produce entre la nueva cultura y el software mental que posee el individuo (Hofstede, 1999: 335):

Nuestro software mental se compone de valores fundamentales, adquiridos durante la infancia y la adolescencia, y que son tan naturales que no somos conscientes de ellos. En estos valores se basan nuestras manifestaciones conscientes y más superficiales de cultura: rituales, héroes y símbolos. El individuo extranjero (sin experiencia) puede hacer un esfuerzo por llegar a conocer algunos de los símbolos y rituales del nuevo entorno.

En este sentido, un choque cultural se produce cuando alguien está en un entorno diferente y supone que las personas se comporten igual que cuando está en su propio ambiente cultural. Ahora bien, si estas personas se comportan de forma completamente distinta, de pronto, los conocimientos que tiene sobre cómo reaccionar y comportarse sirven de poco. El sujeto tendrá que volver a aprender las cosas simples. Se establece así cierta analogía entre el individuo inmerso en una cultura extranjera y la situación mental de un niño. Y esto puede ser una experiencia desagradable que genera sentimientos de inseguridad, angustia y hasta un malestar físico del que una variedad es la nostalgia. Las divergencias entre culturas aparecen de modo más superficial en relación con símbolos, héroes y rituales, y de modo más profundo en relación con valores.

- Símbolos: palabras, gestos, objetos, etc. con un significado compartido por los miembros de la cultura.
- Héroes: personas y personajes que sirven como modelos por poseer características apreciadas en la cultura.
- Rituales: actividades colectivas consideradas esenciales por los miembros de la cultura.
- Valores: tendencia a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Se adquieren en la infancia y después es difícil modificarlos.

Asimismo, Hofstede distingue el proceso que experimentan las personas que pasan mucho tiempo en un contexto diferente al de su propia cultura. Este proceso

depende de la duración del período de inmersión en la nueva cultura y sociedad, y se compone de las siguientes etapas:

1. *Euforia*: período habitualmente corto, equivalente a la luna de miel, caracterizado por la emoción del viaje y por el interés por lo nuevo.
2. *Choque cultural*: período más largo que comienza con la inmersión en la vida diaria y real del nuevo ambiente.
3. *Aculturación*: una vez que la persona empieza a aprender lentamente a funcionar en las nuevas condiciones, adopta algunos de los valores locales y llega a integrarse en la nueva sociedad. Este período está marcado por la confianza.
4. *Estabilidad*: el estado de estabilidad mental se alcanza finalmente. A este respecto, Hofstede diferencia tres finales del proceso: a) el visitante continua sintiéndose extraño y discriminado y por eso tiene un sentimiento negativo dentro del estado estable; b) el visitante considera que se ha adaptado biculturalmente y ha alcanzado el grado de estabilidad que tenía en el origen; c) el visitante se ha neutralizado, se siente como nativo y ha alcanzado un grado mayor de estabilidad.

Como afirma este autor, personas que han vivido el choque cultural alguna vez en el pasado no se vuelven “inmunes” a éste, ya que el proceso de choque cultural comienza de nuevo de principio a fin aun cuando una persona pase constantemente de un nuevo entorno a otro. Además, también existe “el choque cultural inverso”, es decir el que uno vive cuando regresa a su ambiente nativo, ya que se ha convertido en una persona diferente pero se encuentra en un entorno que ha cambiado muy poco.

4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN LENGUA-CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las nuevas tendencias en la didáctica de ELE apuntan hacia el desarrollo de una enseñanza activa, es decir, una en la que el aprendiente es el protagonista en el proceso de construcción de su propio conocimiento y dirige sus objetivos no sólo hacia el plurilingüismo sino hacia el multiculturalismo.

Desde este punto de vista, enseñar cultura significa ayudar a los aprendientes a escoger y a construir las señales o indicadores apropiados que les permitan defenderse acertadamente en las prácticas culturales de la nueva realidad cuya lengua están aprendiendo. Esto conduce a la definición de prácticas pedagógicas vinculadas directamente con los contenidos culturales que debemos enseñar en el aula de ELE.

Según Hymes y Gumperz la noción de *competencia comunicativa* supone concebirla como parte de la *competencia cultural*³². Es decir, para los etnógrafos de la comunicación, se trata de un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Dichas normas varían de cultura a cultura, e incluso de un grupo cultural a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.). En este sentido, la integración de aspectos socioculturales en la enseñanza de lengua trata de los procedimientos que hacen posible que una persona pueda producir enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas en contextos culturalmente significativos. El proceso para llegar a manejar dichos recursos, apunta hacia modos de producción culturales, más que a la presentación catalogada de los mismos. Este enfoque metodológico visualiza el rol del aprendiente como productor de sentidos culturales, es decir, como parte activa del proceso de construcción del conocimiento tanto sociocultural como lingüístico.

³² Como hemos visto en el apartado 3 de este trabajo, el concepto de la competencia comunicativa perteneciente a la competencia cultural fue establecido por Gumperz y Hymes, en el seno de la antropología lingüística dentro de la corriente conocida como etnografía de la comunicación. lo explicaba como el conjunto de sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación actualizada. Gumperz, por su parte señalaba que la competencia comunicativa es “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significativos” (Gumperz y Hymes, 1972: 7). Por consiguiente, esto implica el conocimiento social y cultural que se le presupone a los hablantes nativos y que les permite usar e interpretar adecuadamente las formas lingüísticas.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, la manera de abordar la enseñanza de la cultura ha pasado por momentos distintos que han correspondido y corresponden a perspectivas pedagógicas distintas. Como hemos visto, durante mucho tiempo el objetivo del aprendizaje era dar al alumno extranjero la misma competencia cultural que a un nativo. No obstante, en la mayoría de los casos la cultura ha sido el decorado de los métodos, pero, como es sabido, un decorado que mostraba una cultura completamente estereotipada. Los documentos reales y auténticos se limitaban normalmente para trabajar la comprensión escrita, con lo cual, se saca la conclusión de que se daba prioridad a la actividad lingüística.

Hoy en día, en primer lugar, los enfoques comunicativos promueven una enseñanza centrada en el alumno, en la que lo propio es respetado y tomado como punto de partida, ya que se trata de promover el autoaprendizaje, que el estudiante “aprenda a aprender”. De ahí, el respeto hacia distintos estilos de aprendizaje, entre otros. Se trata de que el alumno sea capaz de responsabilizarse de su aprendizaje dentro y fuera del aula, para lo cual también es necesario que se conozca a sí mismo. En segundo lugar, el contexto cobra mayor importancia, dado que el objetivo de este enfoque es el desarrollo de la competencia comunicativa que abarca el *conocimiento de las reglas de la lengua en circunstancias socialmente apropiadas* (Fernández & Sanz, 1997: 33).

Por último, hay que señalar la importancia de la realización de tareas auténticas o de tareas que promueven el contacto con la cultura y las normas de comportamiento en la sociedad de la lengua objeto de estudio en cursos de español realizados en el extranjero. A través de este tipo de tareas, se proporcionará una serie de experiencias y recursos difíciles de conseguir en los casos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera descontextualizada, hecho que justifica la diferencia en cuanto a la competencia sociocultural y la competencia intercultural en la adquisición de una L2 y una LE.

4.1 El tratamiento de los contenidos culturales en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

A continuación, haremos una breve revisión histórica de los métodos y enfoques más relevantes en la enseñanza de lenguas, resaltando los aspectos relacionados con el tratamiento de los contenidos culturales. Miki Kondo et al. (1997) y Fernández & Sanz (1997) ofrecen un excelente panorama al respecto:

a. El método tradicional basado en la gramática y en la traducción

Para el método tradicional la lengua es un conjunto de reglas y el aprendizaje es un proceso deductivo. Según este método, el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas y paradigmas gramaticales, como también, largas listas de vocabulario, y se practica aplicando esos conocimientos en ejercicios de traducción directa e inversa. Su objetivo principal es capacitar a los alumnos para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura extranjera. La programación se basa en la selección de los contenidos que se realiza según criterios gramaticales. De lo anterior se desprende que el énfasis del proceso de aprendizaje se centra en la lecto-escritura ignorando, en gran medida, las actividades relacionadas con hablar y escuchar comprensivamente. Como se ve, la lengua no se concibe como un instrumento de comunicación. Asimismo, a través de la lectura de los textos literarios se aspira poner en contacto a los alumnos con la cultura de la lengua extranjera, pero entendiendo por cultura las Bellas Artes, la Historia y la Literatura. Se ignora la cultura cotidiana.

b. Los métodos directos

A finales del siglo XIX, debido a las necesidades sociales que surgen de los movimientos migratorios de Europa a Estados Unidos, se produce una evolución en la metodología. Ahora la enseñanza de una lengua extranjera plantea como objetivo prioritario la comunicación con los hablantes de la esa lengua para satisfacer las necesidades de sobrevivencia y ello implica potenciar las destrezas orales, y no sólo la lectura de obras literarias. Se vio, pues, que el método basado en la gramática y la traducción no podía seguir utilizándose, o al menos no de forma exclusiva. Surgen así, una serie de iniciativas metodológicas, posteriormente agrupadas bajo la

denominación de "métodos directos", cuyo denominador común es la idea de que al estudiante hay que ponerlo en contacto directo con el idioma que quiere aprender, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales que se pudieran conseguir en el aula. El objetivo es desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua que se aprende. La lengua hablada coloquial cobra mayor importancia frente a la escrita. El concepto de la cultura se concibe como todo lo que pertenece a la vida cotidiana en diferentes contextos.

c. El método estructuralista o audio-lingual

Al final de la década de los años '30 en los Estados Unidos surge este método, también denominado "lingüístico" por ser el primero que se basa consciente e intencionadamente en una determinada concepción del lenguaje y de su adquisición. Ante un nuevo contexto histórico, político y social surgen nuevas necesidades de comunicación, por una parte, como consecuencia de las necesidades de comunicación en idiomas extranjeros poco corrientes por parte del estamento militar, diplomático, etc. de los Estados Unidos durante la II Guerra Mundial. Por otra parte, la filosofía conductista y los lingüistas estructuralistas como Ferdinand de Saussure y la Escuela de Copenhague o el Círculo de Praga, Edward Sapir o Bloomfield ofrecen una visión del lenguaje intrínsecamente unido a la cultura, la lengua se ve estrechamente vinculada a la cultura. El aprendizaje de la lengua se basa en el conductismo, en la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición, en el modelo estímulo-respuesta. El método auto-lingual defiende un uso práctico de la lengua, para comunicarse, por tanto, el objeto de estudio es la lengua cotidiana. Además, se tienen que enseñar los aspectos culturales que hagan referencia fundamentalmente a la vida cotidiana, y a veces, incluso, se hacen comparaciones entre fenómenos de la cultura propia y la de la lengua objeto de estudio.

Su uso se extendió a la enseñanza de las lenguas europeas en los Estados Unidos, y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Europa durante los años '50. Además, este método fue invadiendo todos los niveles educativos: facultades universitarias, escuelas técnicas, colegios de enseñanza media, etc.

d. El enfoque oral o situacional

Durante el período de la década de los '30 hasta los '60, se desarrollan unos métodos de base estructural y conductista. En los métodos de base estructural se da prioridad a la lengua oral. La lengua se concibe como un conjunto de estructuras y los contenidos se presentan ligados a un contexto situacional cotidiano. No obstante, la programación del curso no está basada en situaciones, sino en estructuras gramaticales. El aprendizaje se desarrolla a través de un proceso inductivo, es decir, a través de la repetición para formar hábitos lingüísticos. Las actividades primordiales siguen siendo los ejercicios estructurales de transformación, sustitución y repetición.

e. El enfoque cognoscitivo

Al final de los años '60 y principios de los '70, cambia la noción que se tenía hasta entonces sobre la adquisición de lenguas. Como reacción a los defectos del método audio-lingual y tomando como base teórica el cognitivismo, el innatismo, el constructivismo de Piaget y la gramática transformacional y generativa de Chomsky, se puso de actualidad el denominado "cognitive-code approach". Surgen entonces métodos y enfoques como el de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Comunitario o Tutelado, el Método Silencioso, el Método de Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo. Según dichos enfoques, el aprendizaje de una lengua consiste en adquirir un control consciente de sus estructuras y elementos fonéticos, léxicos y gramaticales, por medio sobre todo del estudio y análisis de estas estructuras, sistematizadas en un conjunto coherente de conocimientos. Una vez que el estudiante ha adquirido un determinado nivel de dominio cognoscitivo de estos elementos, desarrollará de forma casi automática la capacidad y facilidad de usar esa lengua en situaciones realistas. En todos ellos la cultura se entiende como la vida cotidiana de los hablantes de la lengua que aprenden.

f. El enfoque comunicativo

A principios de los años 70, fue el Consejo de Europa, organismo creado para la cooperación educativa y cultural, el punto de partida de los métodos alternativos en la enseñanza de lenguas. Se profundiza en un enfoque en el que la enseñanza de

lenguas se estructura en unidades que se corresponden con las necesidades del alumno. Para ello se basaron en los estudios de las necesidades de los estudiantes de lenguas europeas y en un trabajo elaborado por el lingüista británico Wilkins, que en 1972 estableció una diferenciación entre categorías nocionales, de naturaleza semántico-gramatical (cantidad, tiempo, localización, etc.) y categorías funcionales, de naturaleza pragmática (rechazar, ofrecer, sugerir ...). Los programas nociofuncionales se presentan como una alternativa a los anteriores, en los que un análisis gramatical de la lengua proporcionaba un conjunto de estructuras sintácticas y fonológicas y de campos léxicos sobre los que establecer la selección y secuenciación del contenido del programa. Este tipo de programas centrados en el significado y no en la forma fue propuesto por Wilkins en su obra *Notional Syllabuses* (1976). Surge así un nuevo enfoque, el enfoque Nocio-funcional, que se recoge en un documento del Consejo de Europa, *The Threshold Level* (Van Ek, 1976), y fue el primer indicador de un enfoque comunicativo. Este enfoque pone de relieve la necesidad de desarrollar la capacidad de uso de la lengua. Más que una nueva metodología, el enfoque comunicativo es una filosofía general que ha presidido la enseñanza de idiomas durante los últimos años.

El foco de atención se desplaza de la forma al uso; la lengua es una herramienta de acción que opera en la vida cotidiana de los seres humanos. Para ello es necesario el conocimiento de los significados, de las formas lingüísticas y de las funciones, teniendo en cuenta que una función puede estar expresada por varias formas y que una misma forma puede servir para diferentes funciones, lo que implica saber elegir la forma más adecuada para cada situación comunicativa. La lengua es entendida como medio de comunicación y, por tanto, el objetivo fundamental del aprendizaje debe ir dirigido a la consecución de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, es decir, a la adquisición de una serie de destrezas que les permitan comunicarse con los nativos de esa lengua en las situaciones más corrientes de la vida cotidiana, y no al dominio de las estructuras lingüísticas.

El contexto sociocultural, las características de los interlocutores, la relación que existe entre ellos, su intención y el objeto de la comunicación son factores que el aprendiente debe tener en cuenta. El contexto en que aparece una estructura determinada es de mayor importancia para la construcción y comprensión de los

significados, puesto que los factores contextuales determinan la interpretación de los diferentes valores expresivos de una forma o estructura.

El aprendizaje ahora es un proceso activo y orientado hacia los contenidos que sean significantes para el estudiante. Se practican actividades que propician la comunicación real para la actuación y la resolución de problemas del quehacer diario. La lengua va vinculada a la vida y es una realidad imprescindible para las actividades cotidianas, la lengua es comunicación.

En toda comunicación hay una intención, un propósito, y es necesario que el hablante compruebe si su propósito se ha cumplido, a través de respuestas que obtiene del interlocutor. La negociación del significado es fundamental para una comunicación eficaz y, por tanto, el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los lingüísticos y funcionales. De ahí, se aborda la cultura constituida por la vida cotidiana de los hablantes de la lengua que se aprende. Se trata de potenciar la interacción con actividades interactivas y se introducen materiales auténticos, haciendo muchos de ellos referencia a cuestiones culturales y de la vida cotidiana, como billetes de tren, folletos, horarios, menús, entradas de cine, programaciones de canales televisivos, textos literarios, etc.

Total que, este enfoque intenta instruir al estudiante para:

- a) relacionar formas y estructuras lingüísticas con sus funciones comunicativas correspondientes;
- b) descubrir cómo una misma forma lingüística puede tener diferentes funciones en distintas situaciones y que una misma función se puede llevar a cabo con distintas formas lingüísticas;
- c) desarrollar estrategias o utilizar recursos que le permitan rentabilizar al máximo su proceso de aprendizaje.

g. El enfoque por tareas

El enfoque comunicativo que tuvo una gran aceptación durante las décadas de los '80 y de los 90, a lo largo de los últimos años va cediendo terreno ante el enfoque

por tareas, que bien puede considerarse como su heredero. A pesar de ciertas diferencias en las realizaciones, el interés fundamental de estas propuestas se centra en cómo conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Se defiende así una unidad metodológica de trabajo en el aula, que se llama tarea, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Los primeros trabajos dentro de la perspectiva metodológica del enfoque por tareas surgen en torno a 1990 en el mundo anglosajón (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989). Se sustituye la idea de currículos nocio-funcionales por una programación basada en las necesidades que tienen los estudiantes extranjeros, residentes en los campus universitarios ingleses, y se define una serie de "escenarios" en los que éstos tienen que actuar y una serie de actividades que necesitan realizar.

Una de las bases del enfoque por tareas consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados por el análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Según estos principios de orden conceptual, se desarrollarán nuevos modelos de enseñanza que se preocupa más por adaptarse a las necesidades de los aprendices y promover procesos de comunicación en el aula, que por una definición previa de contenidos. Una de las definiciones clásicas de la tarea comunicativa es la establecida por Nunan (1989: 10): *"una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma"*. Sus características pueden resumirse así:

- a) es representativa de procesos de comunicación de la vida real (y por tanto parecida a acciones de la vida cotidiana);
- b) implica a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en L2;
- c) es identificable como unidad de trabajo en el aula;
- d) es dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- e) está diseñada con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto o texto final (cuyo resultado además debe ser evaluado por profesores y alumnos como producto lingüístico y como proceso de trabajo);
- f) mientras surja, la atención de los aprendices se centra más en la manipulación de información (significado) que en la forma (contenidos lingüísticos);
- g) su resolución implica el desarrollo de valores educativos (autonomía, creatividad, responsabilidad, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.).

Estas propiedades se hacen operativas en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula. Se practican actividades que se dividen en tareas, proyectos y simulaciones. Siempre se plantea una tarea final que para realizarla, existen secuencias didácticas (subtareas) en las que se trabajan los elementos necesarios (conocimientos y capacidades comunicativas) para llevar a cabo la tarea final. El material didáctico es también muy variado, se utilizan textos, cintas de video, diapositivas, material auténtico (realia).

h. El enfoque intercultural

Como hoy en día, en el aula de aprendizaje de idiomas asistimos cada vez más al encuentro de diversas culturas y modelos culturales, se hace necesario que el aprendizaje de la nueva lengua se sustente en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar, y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. De modo que, ya no es suficiente el desarrollo de la competencia

cultural, sino que ése debe ir ligado con el desarrollo de la competencia intercultural para poder reconocer las diferencias y similitudes culturales y así poder valorarlas positivamente. Para ello, hay que trabajar la capacidad de comprender y comunicarse con los otros, ya no más tratando de saber cosas sobre los otros o tratando de adoptar sus supuestos comportamientos o valores, como mera acumulación de datos, sino desarrollando y profundizando nuestro conocimiento de lo normal y de lo cotidiano de las culturas y no sólo de lo exclusivo.

Así podremos hablar de un *enfoque comunicativo intercultural*, donde se trabaje el objetivo de la formación de una competencia comunicativa intercultural necesaria para relacionarse con el otro en una sociedad multilingüe y multicultural. Ahora el objetivo no es sólo informar o informarnos acumulando conocimientos, sino formar y formarnos para desarrollar una competencia como habilidad, más que conocimiento. No se trata de conseguir que los hablantes de una lengua extranjera tengan una competencia bicultural, sino que esa competencia sea intercultural, integradora y no excluyente.

Para el desarrollo de la competencia intercultural, no se pretenderá estimular la tolerancia, entendida ésta como el lugar donde se sufre o se sobrelleva algo con paciencia o donde alguien decide qué tolerar y hasta cuándo tolerar, sino que se fomentará la integración, para la participación activa en la cultura de la lengua que estamos enseñando y aprendiendo.

En este sentido, el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Como es conocido durante muchos años se ha enfatizado el aprendizaje de la cultura como componente de prestigio de la sociedad y referida por exclusivo a manifestaciones culturales propias del mundo artístico tales como la literatura, la música u otras artes. Sin embargo, es en aquellos aspectos cotidianos de la cultura diaria, donde el individuo actúa e interactúa con otros, donde surgen los

malentendidos culturales. Es, por tanto, necesario reflexionar sobre estos aspectos socioculturales habituales que ofrecen una visión de la cultura del día a día, para crear perspectivas alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Así, se ofrece al aprendiente la posibilidad de disponer de conocimientos esenciales sobre la cultura cotidiana antes de pedirle que hable su idioma, y de este modo, éste se prepara para indagar sobre la nueva cultura, compararla con la suya, analizarla y llegar a sus propias conclusiones. Es por ello, que este enfoque pretende ofrecer al alumno herramientas interculturales, a partir de actividades en las que se integre el componente cultural dentro de un conjunto de actividades para la adquisición progresiva de conocimientos, no solo formales de la lengua, sino también culturales. A lo largo de este proceso, el alumno tiene la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales para valorar las diferencias y subrayar las similitudes.

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios con los de la cultura meta, sin caer en valoraciones negativas o prejuicios, la formulación de hipótesis, el fomento de la empatía y el diálogo, de la reflexión y el análisis. Junto con estas nuevas dinámicas se ofrece una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del universo subjetivo del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad multicultural.

Con estas dinámicas, tanto alumnos como docentes, adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de intercambio en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas interculturales, mediante las cuales los alumnos se convierten en investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen conocimientos relativos a la manera de ser y en el proceso, se desarrollan sistemas que permiten la flexibilidad con respecto a aceptar tanto otros sistemas interpretativos como el suyo propio, y tolerar las diversidades culturales.

El aula se convierte así en un espacio para desarrollar la escucha y a partir de ella, llegar al diálogo a través de la cooperación, todo lo cual implica la interdependencia de cada uno de los miembros en dicho contexto educativo.

En la relación de escucha, aprendemos a concebir al otro como otro, no se lo puede reducir a nuestra medida y tampoco apropiarse de él. Lo reconocemos como otro y también él nos reconoce como otros con respecto a sí mismo.

En la comunicación, ya no se trata de entender sino de comprender e implicarse sin juzgar a partir de la escucha y del diálogo para poder participar. El primer paso para acercarnos a la cultura del otro es hacerlo con mente abierta, sin calificar comportamientos distintos de inferiores o peyorativos que equivaldría a asumir que nosotros y nuestras costumbres son mejores e imitables. Será a partir del contacto, del intercambio y del reconocimiento mutuo, que se podrá hablar de aceptación e integración, ya que no se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas. Eso nos lleva a hablar de participación a partir de la formación y no de la información como acumulación, para tender a la integración como capacidad de confrontación y de intercambio en una posición de igualdad y no de asimilación o “guetización”.

Obviamente no se pretende aquí que el profesor deba tener un conocimiento universal del mundo hispanohablante, ni tampoco que se abarquen, en un curso, todos los ámbitos o diferencias culturales entre el país del aprendiente, España y Latinoamérica. Es importante notar que no existe ninguna metodología universal perfecta para la enseñanza de lenguas que sea capaz de abarcar todos los aspectos interculturales, aunque sí podemos hablar de aspectos concretos que ayudan al alumno a forjarse una idea más cercana de la cultura cuya lengua se aprende. Así pues, basándonos en esta predisposición a la apertura, tanto de alumnos como de profesores, se podrán obtener resultados notables e interesantes en la clase de lenguas. El objetivo fundamental es el desarrollo de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad. En este marco, la diversidad deja de ser un obstáculo para la comunicación para convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios, y promoviendo entre los hablantes

la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otras realidades y de consenso y respeto entre culturas diferentes.

Como apunta el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, es importante desarrollar una conciencia intercultural en la que *"la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos"*. En este sentido, la didáctica intercultural favorece ampliamente este objetivo.

i. Eclecticismo en la elección del método

Hemos llegado al final de nuestro repaso histórico de los principales métodos usados en la enseñanza de idiomas. ¿Cuál de éstos debemos seguir en nuestras clases? La respuesta parece obvia: el mejor. Pero, ¿cómo sabemos qué método es el mejor? Y aquí nos encontramos con una cuestión grave. Es prácticamente imposible concluir que un método es mejor que otro. Son tantas las variables que entran en una situación de enseñanza-aprendizaje que cualquier experimento sobre la mayor o menor eficacia de un método con relación a otro nunca podrá ser concluyente.

Considerando todo lo dicho hasta ahora nos llevamos a la necesidad de ser eclécticos a la hora de elegir el método, de aceptar lo que cada corriente metodológica tiene de bueno y positivo, de recoger lo que sea más adecuado para la situación y circunstancias de nuestros alumnos. Esta necesidad de eclecticismo no se basa sólo en fundamentos teóricos y en la comparación de los distintos métodos. Tiene también un fundamento práctico en las mismas características del alumnado: cada alumno estudia el español con una finalidad concreta, distinta de la de sus compañeros. Unos alumnos necesitarán la lengua que estudian para comunicar con los hablantes nativos en sus viajes por motivos profesionales, turísticos o académicos, otros porque les interesa la cultura hispánica, otros porque quieren ser traductores, etc. Asimismo, existen diferencias entre las distintas formas de enseñanza del español, dependiendo de factores como el tipo de curso o el objetivo de éste.

Por todo ello, es necesario enseñar la lengua extranjera de forma comprensiva, abarcando todas sus facetas. Posteriormente, cada alumno podrá

especializarse en la destreza que le convenga o necesite más, según sus intereses particulares o profesionales. El objetivo, pues, primordial de nuestro trabajo como profesores es conseguir que nuestros alumnos sean capaces de usar la lengua como instrumento de comunicación. En este sentido, parece congruente el concluir que debemos seguir una metodología basada en el enfoque comunicativo, pero sin caer en sus defectos y sabiendo incorporar los elementos positivos que se encuentran en las otras corrientes metodológicas que hemos visto en este repaso histórico y, claro está, por una perspectiva de aprendizaje intercultural y abriendo la posibilidad de continuar por el camino de este conocimiento de un modo autosuficiente.

4.2. La importancia de la conversación en el desarrollo de la competencia sociocultural

Como hemos visto en este breve repaso de la metodología en la enseñanza de lenguas, el método tradicional hacía hincapié en los temas culturales (historia, literatura y arte con mayúsculas), siendo el objetivo primordial de los cursos acceder, por ejemplo, a la lectura de las obras maestras de la lengua enseñada.

Hymes (1972) con el término “*competencia comunicativa*” resaltó la importancia del uso social de la lengua. En la enseñanza de lenguas se fijan entonces objetivos pragmáticos, como el intercambio cultural o la ampliación de conocimientos sobre la gente y los pueblos. Se presta ahora atención a conceptos clave que son básicos para el entendimiento del contenido cultural y sociocultural: comunicación, contexto, negociación del significado, competencia comunicativa, interacción, intención, etc. Se incluyen contenidos funcionales, lingüísticos, temáticos, discursivos y estratégicos. Se debe enseñar a la vez el qué y el cómo de la lengua extranjera. Los estudiantes deben dominar el código lingüístico de la lengua meta, pero también tienen que saber actuar adecuadamente. Ahora, el proceso de comunicación se entiende como una interacción social, que tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y que ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones. Por ello, es imprescindible tener en cuenta los distintos factores sociales y culturales en que se produce la comunicación, el intercambio comunicativo.

Desde que se acuñó el término de la “competencia comunicativa”, se ha tratado de definir la competencia cultural y/o sociocultural. ¿De qué hablamos cuando mencionamos “*componente cultural o sociocultural*”? Miquel López y Sans (2004 [1992]: 6) señalan que, *jamás se llegará a potenciar en el estudiante una competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de los componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural*, es decir, conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable e indisoluble de la competencia comunicativa. Como hemos visto, las autoras proponen tres significados para el concepto “*cultura*”: “*la Cultura con mayúsculas*”, “*la cultura a secas*” y “*la cultura con k*”. En la clase hay que integrar lengua y cultura para que el estudiante entienda las cosas que suceden a su alrededor y acceda a la “*Cultura con mayúsculas*” y la “*kultura con k*”. El conocimiento de los patrones culturales de una sociedad lleva al conocimiento de sus comportamientos comunicativos y a sus valores culturales sacralizados como el arte y la literatura. Trabajar con contenidos culturales en la clase de ELE significa, pues, más que leer textos de carácter literario, artístico o histórico. Además, hay que trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en nuestra forma de comunicarnos y cuyo desconocimiento puede provocar interferencias en la comunicación o malentendidos.

Como hemos visto las sociedades poseen sus propias visiones del mundo, actitudes y conductas sobre diversos temas y circunstancias, distinguiéndose así las distintas comunidades culturales. Una de las disciplinas lingüísticas que mejor recoge estas especificidades lingüísticas es el *análisis de la conversación*, pues pone de relieve numerosos aspectos socio-culturales.

La conversación es una de las actividades más típicamente humanas. Es la forma prototípica en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico. Conversar es una forma de interacción entre individuos, por lo tanto, es una actividad social que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra. En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea (Tusón Valls, 1997; Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls,

1999). En este sentido, Mondada pone en evidencia la necesidad imperiosa de analizar la lengua-en-interacción, en el siguiente párrafo:

En lugar de la concepción que considera que las posibilidades del sistema determinan los usos lingüísticos y que el uso no hace más que actualizar las potencialidades ya inscritas en el código, se propone otra concepción de la lengua, considerada a la vez horizonte y producto del habla. La lengua, en efecto, existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan; se encuentra profundamente imbricada en dichas prácticas; no puede pues ser definida independientemente de ellas.

Mondada, (2001: 83)

Sin embargo, hasta muy recientemente, la conversación no se ha considerado como un objeto de estudio de pleno derecho. Los planteamientos teóricos dominantes de la lingüística de la primera mitad del siglo XX dejaban a un lado los usos concretos de los hablantes para centrarse en la descripción del sistema abstracto o para descubrir los principios de la gramática universal. En efecto, como hemos visto en el apartado 2.1 de este trabajo, los primeros estudios sobre la conversación no provienen de la lingüística en sentido estricto sino de otras disciplinas como la sociología (etnometodología, interaccionismo simbólico), la antropología (etnografía de la comunicación) o la filosofía.

Los etnometodólogos estudian las prácticas racionales de sentido común, las que se dan por sentadas, por medio de las cuales los miembros de una sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades sociales cotidianas.

(Firth, 1995: 269)

Se ve, pues, que el axioma básico de la etnometodología es que la realidad social se construye, se negocia y se mantiene o se cambia; no se descubre, sino que se interpreta. Y son los participantes, a través de sus interacciones, quienes construyen y mantienen la realidad social (Attewell, 1974). De ahí, la importancia de mostrar los mecanismos que se utilizan en la vida cotidiana y normal y que se dan por sentados, mecanismos que se basan en el conocimiento de sentido común y que sólo emergen tras un análisis detallado de situaciones habituales en las que se descubren comportamientos complejos que descansan sobre expectativas basadas en la experiencia de lo que se considera una actuación “normal” en un contexto social determinado.

Asimismo, la gravedad de la lengua oral en la enseñanza de un idioma se afirma, si consideramos el hecho de que la manifestación oral ocupa un 90% de nuestros intercambios lingüísticos en sus muchas y variantes posibilidades, y, de todas ellas, el coloquio es nuestro medio habitual de comunicación. Además, hay que valorar el hecho de que el objetivo prioritario del aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir la aceptación del nuevo usuario en dicha comunidad cultural. Éste será aceptado sólo si posee el bagaje lingüístico necesario para contribuir a la comunicación con intervenciones apropiadas al contexto y a la situación comunicativa concreta en la que está participando.

Como es sabido, hablar, es mucho más que emitir palabras, ya que estas poseen un valor emocional. Al realizar un acto de habla transmitimos nuestros sentimientos, un lastre cultural y una perspectiva del punto de vista por el que se mira la vida. Hablamos de lengua coloquial, informal, familiar, hablada, conversacional, diaria, estándar... Aunque el término exacto sería el de habla, puesto que más de un registro, es una modalidad de uso (Cascón Martín, 1995).

No obstante, independientemente de la metodología adoptada y al margen también de nuestras buenas intenciones como profesores, como apunta Santos Gargallo (1994), el énfasis de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera recae sobre la estructura morfosintáctica y el léxico de la lengua estándar, quedando relegadas a alusiones puntuales y nunca sistematizadas las referentes al orden subjetivo de los elementos oracionales, a las síncopas sintácticas, a las repeticiones enfáticas e interrogaciones retóricas, a las marcas intensificadoras, a los cortes y suspensiones en la comunicación, a la redundancia y énfasis pronominal, al uso de comodines, muletillas, onomatopeyas o interjecciones (tanto las primarias como las secundarias), fenómenos que constituyen, a modo de ejemplo, elementos constitutivos y de uso diario en nuestra conversación (Vigara Tauste, 1984).

Como se ha afirmado los aspectos antes mencionados forman parte de un saber, el llamado “*expresivo*”³³, fundamental para mejorar nuestra competencia

³³ Según Coseriu (1981: 13), el saber lingüístico incluye tres saberes que conforman el plano cultural del lenguaje: *el universal, el histórico y el individual*; al primero le corresponde el *saber elocutivo*, o bien “competencia lingüística general”; en segundo lugar, en el escalón histórico se ubica el *saber idiomático*, que corresponde al hablar en una lengua determinada y que, en este sentido es un saber histórico, o bien “competencia lingüística particular” y por fin, al nivel ulterior del lenguaje pertenece

comunicativa. Especialmente, en el caso de la lengua española, un idioma eminentemente expresivo, afectivo y rico en matices estilísticos. En este sentido, Romero Gualda (1993: 182), a propósito de un trabajo sobre la enseñanza del vocabulario y la interacción cultural, destaca la fuerte presencia de lo coloquial en el lenguaje escrito y un cierto aplebeyamiento lingüístico en personas de clase social acomodada, lo cual confirma las palabras de Sánchez Lobato sobre el carácter popular de la lengua española:

La lengua española es eminentemente popular, ha sido siempre. Si hay alguna característica que sobresale en su devenir histórico, es la de que se ha ido conformando de arriba abajo (...). La variante popular, artísticamente elaborada y devuelta a la colectividad, ha constituido el punto de partida de nuestra mejor veta literaria tanto del pasado como del presente.

Sánchez Lobato (1993: 67)

Esta gran particularidad del español, marcada por rasgos como la cotidianidad, informalidad y espontaneidad, está reflejada ya en los textos gramaticales y lexicográficos de los siglos XVI y XVII, donde aparecen observaciones referentes a rasgos propios del lenguaje hablado, a expresiones y términos claramente coloquiales. A pesar de que el principal objeto de los estudios de los gramáticos es la lengua elaborada y poco natural, ellos descubrieron el estudio de la lengua viva que se manifestaba en boca de cualquier hablante, cultivado o ignorante, cortesano o plebeyo.

[...] Se trata de los primeros gramáticos de lengua española para extranjeros donde la atención a la fraseología se compagina con el interés por la lengua dialogada, más o menos espontánea, como podemos apreciar en los diálogos que acompañan a muchas obras gramaticales para servir de ejercicio. G. Miranda es el primer gramático que dedica un capítulo de sus Osservazioni a explicar las Maniere di parole che comunmente da castigliani vengono usate. El autor señala claramente las diferencias que surgen entre el español y el italiano cuando se emplean determinadas expresiones, y cree necesaria una serie de explicaciones que se centran principalmente en tres tipos de construcciones: las comparaciones, los modos de motejar y los refranes.

(Satorre Grau, 1996:386).

el *saber expresivo* o *discursivo*, que hace referencia a la manera de construir textos en situaciones determinadas, o bien “competencia textual”.

Por otra parte, cabe señalar, como apunta Romero Gualda (1993: 185), la *ligazón de lo coloquial a lo conversacional (...) y no a lo vulgar*, puesto que la lengua coloquial es la lengua del coloquio, entendido éste como el intercambio lingüístico entre dos o más interlocutores. Por lo tanto, cuando aludimos a la lengua coloquial nos estamos refiriendo a una forma de uso de la lengua:

La flexibilidad del hablante, resultado de la sensibilidad ante la lengua, es una necesidad práctica para todo hablante, y por tanto una de las metas que debe proponerse la enseñanza del idioma.

(Seco, 1989: 256)

La fuerte presencia de lo coloquial en la lengua de personas "cultas y educadas" y en la literatura, muestra que lo coloquial no se ciñe a la lengua oral; ya en 1951 decía Gili Gaya: *"Es bien sabido que el español no separa de un modo tajante la lengua literaria del habla usual, y que en nuestros autores de todas las épocas hay siempre una proporción elevada de habla corriente, popular y aun vulgar, que funde los planos idiomáticos"* (1951: 353).

Así pues, el lenguaje coloquial forma parte de las pautas de conducta propias de cada comunidad cultural, algo así como un sistema que los aprendices de una lengua extranjera van a necesitar para desenvolverse en una sociedad desconocida en la que tienen que involucrarse, interactuar, interpretar actitudes e intenciones o descubrir connotaciones implícitas lingüísticas o culturales. Ese lenguaje espontáneo, natural, hablado, emanación de la vida real, como decía Bally, es el que mejor refleja la idiosincrasia de un pueblo. Comprender, pues, el contexto cultural de comunicación es fundamental para descodificar con acierto cualquier mensaje, dado que las formas de actuación pueden no coincidir entre culturas. Por eso hay que investigar y descubrir cuáles son las convenciones socioculturales y los hábitos de habla que regulan la participación de los hablantes nativos en los intercambios lingüísticos.

Como hemos visto en la revisión histórica de los métodos más relevantes en la enseñanza de lenguas, la etapa más reciente del enfoque comunicativo, la didáctica por tareas, al igual que el enfoque comunicativo se basa en los análisis etnográficos de las clases de idiomas (Van Lier, 1989; Nunan, 1989; Richards y Lochart, 1994; Tusón Valls, 1997). La novedad es que se pretende fundamentalmente enseñar

mediante la comunicación, más que enseñar comunicación (Zanón, 1990). Desde esta perspectiva, el conocimiento de pautas y estrategias conversacionales de carácter intercultural es primordial; el aprendizaje se fundamenta en la negociación oral, entre alumnos y también con el profesor, de los objetivos y de los medios para conseguir un objetivo. Por tanto, para el desarrollo de la competencia comunicativa se debe alcanzar la competencia intercultural, y viceversa. Lo cual supone la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y de activar la competencia sociocultural, de modo que el estudiante pueda aprender lo que es relevante decir en un contexto dado, o la cantidad de información que se debe proporcionar así como desarrollar estrategias para acceder a lo no dicho pero sí comunicado, esto es, a la implicatura.

4.3 Características del discurso hablado

La oralidad lleva consigo una serie de fenómenos (“escorias”, “desviaciones”, “errores”) que entorpecen la comunicación; tales fenómenos, entre otros, son falsos inicios, interrupciones, construcciones incoherentes, rectificaciones reformulaciones, muletillas, marcas de duda, etc.³⁴. Podemos decir que el lenguaje que se utiliza en la conversación natural y cotidiana es espontáneo, relajado y expresivo. El hecho de ser hablado hace que sea más permisivo y aunque respeta la norma, también se pueden cometer algunas incorrecciones. En general, hay un abuso de muletillas que son propias del hablante en su lengua materna y que éste manifiesta de una forma habitual en las pausas entre frases. Son exclamaciones o expresiones fáticas como “em, um, e...” que dan un carácter peculiar al habla de algunas personas. Además, las expresiones fáticas (como por ejemplo *¿me oyes?*, *¿eh?*, *¡hombre!*, *bueno*, *y tal... y no sé qué...*, *¿no?*, *¿ves?*, *pueees*) inciden sobre el canal de comunicación, o sea el conducto físico por donde circula el mensaje y se manifiesta en interrogaciones, repeticiones o frases hechas y su función es abrir, cerrar o mantener el mensaje.

Estas formas lingüísticas han recibido distintas denominaciones en los estudios de investigación teóricos, entre otros, *partículas discursivas* (Martín

³⁴ “La fugacidad de la lengua oral convierte carencias, deslices, vacilaciones, perifrasis o circunloquios que en la lengua escrita del informador, todo lo apresurada que se quiera, no tienen justificación” (Álvarez Ángulo, 2001, 13:23).

Zorraquino, 1992), *operadores discursivos* (Casado Velarde, 1991), *conectores pragmáticos* (Briz Gómez, 1998), *marcadores del discurso* (Portolés Lazaro, 1998), etc. Según este último autor:

[...] son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación

(Portolés Lazaro 1998: 25-26)

Dentro de los marcadores discursivos se encuentran formas pertenecientes a diversas categorías gramaticales, en las que reconocemos, de acuerdo con Portolés Lazaro (1998: 50), conjunciones, adverbios, interjecciones y algunas formas apelativas con base nominal (del tipo, *oye, mira*). Este grupo de palabras tienen un carácter más *procedimental* que *conceptual*, según Briz Gómez³⁵, y por tanto, ha recibido en los diccionarios una definición residual, caracterizada por la enumeración de sinónimos no siempre coincidentes con el significado de la unidad que se pretende definir. Lo cual puede servir para orientar al lector en la comprensión de un texto, pero en ningún caso ayudan a predecir su uso, ni a distinguir las diferencias entre su significado y el de otras partículas semejantes³⁶.

Otra característica del discurso oral es el empleo de frases hechas, establecidas por el idioma, que pueden aplicarse a las más diversas situaciones. Este tipo de frases, a la hora de aprender una lengua, presentan muchas dificultades porque exigen un conocimiento práctico, un contacto con el habla popular, no sólo con los libros y manuales que estudian, donde la mayor parte de las construcciones se ajustan a la norma culta. De la misma manera se utilizan comparaciones frecuentes en la lengua: “*es más corto que las mangas de un chaleco...*” y metáforas estereotipadas como: “*estoy hecho polvo, son uña y carne...*”. Autores como Lakoff y Johnson se centran en ese aspecto comunicativo. En su libro *Metáforas de la vida cotidiana* este lingüista y filósofo respectivamente plantean que frente a la idea generalizada de que la metáfora es un

³⁵ Extraído por la introducción, escrita por Briz Gómez de la edición digital del *Diccionario de partículas discursivas de español (DPDE)*. Disponible en web: <http://www.dpde.es/> (consultado el 5-7-2010).

³⁶ Analizamos las funciones de los marcadores discursivos, conectores pragmáticos o partículas discursivas según Briz Gómez et. al (2008), en el apartado 5.2.1.2.

recurso de la imaginación poética, un asunto periférico, un rasgo solo del lenguaje más que de pensamiento y acción, ésta, sin embargo, “impregna la vida cotidiana”. Para Lakoff y Johnson (2001: 39), los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto, sino que rigen también el funcionamiento cotidiano de las personas hasta en los detalles más mundanos. Son los conceptos los que estructuran lo que percibimos, la forma como nos movemos en el mundo y nos relacionamos con los demás; por lo tanto, partiendo de la idea de que nuestro sistema conceptual es metafórico, lo que experimentamos y hacemos cada día es en gran medida cosa de metáforas.

Asimismo, en el discurso hablado, se observa una ausencia de cultismos, pues son considerados fuera de lugar. A veces incluso, como hemos comentado, se cometen incorrecciones gramaticales, al no utilizar la forma adecuada que se considera excesivamente culta, por no habérsela oído en la calle y no estar seguros de su uso. Es el caso de algunos diminutivos y aumentativos, o los superlativos especiales: “*paupérrimo, fidelísimo, novelísimo...*”.

El léxico suele ser bastante limitado y en muchos casos pobre. Un fenómeno curioso es que en el lenguaje publicitario, las diez palabras más usuales en México, Venezuela y Argentina son, también, las diez más usuales en España y coinciden también con algunas de las palabras más utilizadas por los alumnos de español ELE³⁷.

Diversos autores a lo largo de tiempo (Gómez Torrego, 1989: 251-252, 1992: 113; Grijelmo 2001: 16-24; Cassany, 1995: 147 entre otros) han expresado su lamento por el empobrecimiento del léxico y han recomendado su oposición hacia usar o enseñar *palabras comodín*: aquel nombre, verbo o adjetivo, de sentido bastante genérico, que se utiliza cuando no se le ocurre a alguien otra palabra más específica. Sin embargo, son de vital importancia, dado que ningún hablante de

³⁷ Son las siguientes: “más, mejor, todo, calidad, bueno, vida, grande, siempre, sabor y servicio” (Royano Gutiérrez, 1994).

español puede prescindir de *cosas, cacharros, chismes y cachivaches*³⁸, como comenta De la Hoz Fernández (2006: 398).

En este sentido, no se puede negar que en el aula ELE hay más posibilidades que entre antes cualquier *bicho* (palabra comodín en cuanto a los animales) un *mono*, una *jirafa*, un *hipopótamo* o una *gacela*. Los *bichos* quedan relegados al puesto número 78 entre los 105 animales que cita Samper Hernández (2002: 119-121), en su trabajo sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes de ELE, y se registran con un índice de frecuencia menor que la de *pitón*, la *iguana* o el *chacal*, por citar algunos ejemplos. Asimismo, si salimos del mundo de los animales para entrar en el de “la cocina” averiguamos que a los alumnos, se les enseña a *fregar, secar y recoger la olla, la cazuela, la paellera y la marmita*, porque entre los 86 palabras recogidas por Samper Hernández (2002: 103-105) en el campo léxico de la “cocina y sus utensilios” ¡no hay *cacharros*!

A ese tipo de palabras se accede muchas veces de manera intuitiva, son palabras que hay que saber usar, ya que son términos cuya referencia se establece por relación a los elementos de la situación comunicativa que sólo bajo una perspectiva pragmática pueden ser interpretados, de ahí que con las palabras comodín, a pesar de su aparente imprecisión, se puedan entender los interlocutores en la mayoría de las ocasiones. Como apunta Izquierdo Gil (2004:101), “*hay que recordar que la vida cotidiana nos proporciona numerosos ejemplos de situaciones en las que los hablantes de una lengua se ven obligados a activar su competencia estratégica cuando existe un problema de tipo comunicativo*”. De ahí, la necesidad de ofrecerles a los alumnos de ELE algo tan práctico como las palabras comodín que ayudan a desarrollar dicha competencia.

Resumiendo, en nuestra forma cotidiana de hablar usamos un lenguaje llano, carente de sofisticaciones y no siempre ajustado a la gramática. Esto no es muestra de deficiencias culturales; al contrario, es un conjunto de recursos que nos

³⁸ El vocablo favorito de los hispanohablantes, como se puede averiguar por la plataforma interactiva www.eldiae.es, editada por el Instituto Cervantes, en la que los internautas de todo el mundo pueden votar su palabra favorita en español. Para más información al respecto consultase el artículo “Una palabra para honrar la lengua”, publicado en el periódico *El País* (2010, 26/3). Disponible en web: http://cultura.elpais.com/cultura/2010/03/26/actualidad/1269558007_850215.html (consultado el 8-6-2010).

proporciona el idioma para lograr una comunicación rápida y directa con nuestros semejantes, conforme nuestras necesidades. La necesidad, pues, de introducir la sociolingüística en los planes de enseñanza, es un elemento de reflexión sobre la lengua y sirve como estímulo en la educación comunicativa, proponiéndose derribar las barreras lingüísticas mediante una formación adecuada en situaciones comunicativas relevantes. El profesor, se invita a reflexionar y a reconocer las pautas del registro oral para explicar cada uno de estos fenómenos del habla que se debe trabajar en el aula. Para una primera aproximación al tema, facilitamos, a continuación una clasificación de sus características generales, propuesta por los autores Domenech Cases y Romeo Gálvez (2005-2006):

- a. **ORALIDAD:** El hecho de ser una comunicación oral hace que sea un lenguaje más relajado en el que abundan:
 - las **repeticiones**, las **redundancias**: *Y yo le dije a ella, le dije, yo no te quiero volver a ver a ti en la vida.*
 - las **elipsis** y las **frases inacabadas**: *Ella, que vayamos y nosotros, que no. ¡Llevo un susto...!*
 - También tiene mucha importancia la **entonación**, que suele ser **variada** (interrogativa, exclamativa, enunciativa) y **truncada** (puntos suspensivos): *¡Si yo te contara...!*
 - Las **oraciones** suelen ser cortas y sencillas.
 - Abundan las **onomatopeyas**, apoyadas por los elementos de comunicación extratextuales como gestos, tonos, situación, expresión facial, etc.: *juajua, catacloc.*
 - Abundan las **contracciones** : *pa qué*
 - Son frecuentes los rasgos de **pronunciación dialectal**: *seseo y ceceo* en el Sur, aspiración de la “s” : *ej que*

- b. **ESPONTANEIDAD e IMPRECISIÓN:** Se utiliza un código poco elaborado en el que aparezcan impropiedades y una pronunciación relajada:
 - **Uso del artículo ante antropónimos**: *El Juan me ha dicho que vaya.*

- **Incoherencias y falta de cohesión (anacolutos)** en el discurso debidas a la improvisación: cambios de tema, razonamientos inacabados, sintaxis incorrecta...
 - **Pobreza léxica:** uso de palabras poco precisas (palabras *comodín*: *tema, cosa, hacer*, etc.) y repetición de términos.
 - **Incorrecciones léxicas e interferencias:** “*No hago servir el libro*”, “*Enchega la luz*”
 - **Empleo de palabras apocopadas:** *mates, filo, profe, cate...* por ‘matemáticas’, ‘filología’, ‘profesor’, ‘catedrático’.
- c. **EXPRESIVIDAD:** Predomina la función expresiva, hecho que implica el uso de palabras y enunciados que tienen bastante carga expresiva, afectiva o emotiva:
- Abundan los **sufijos apreciativos** (aumentativos, diminutivos y despectivos): *grandote, manitas....*
 - Uso frecuente de **interjecciones:** *¡Tu padre! ¡Menudo lío!*
 - Empleo frecuente de **pronombres personales y deícticos** que hacen referencia sobre todo al emisor: “*Tú uso, a mí no me lo repites en mi cara*”, “*Te lo digo yo*”
 - Uso de **comparaciones humorísticas:** *Tienes menos futuro que el Fary en la NBA, trabajas menos que el sastre de tarzán, Te pierdes más que el alambre del pan Bimbo.*
 - El contexto familiar y la intención comunicativa hacen que abunden las expresiones procedentes de **jerga y argot:** *dabuten, guay, me estás rallando, pringao, buga...*
- d. **CONTACTO CON EL EMISOR:** Apoyo en los códigos extratextuales y uso frecuente de una fraseología formulística propia de las funciones fática y apelativa del lenguaje (por las que se establece, mantiene y estimula el contacto con el receptor) en la que abundan :
- **modismos, frases hechas, refranes:** *como Pedro por su casa, sin ton ni son...*

- **saludos, apelaciones, vocativos** (a veces, insultos cariñosos): *tía, chaval, capullo, ¿qué pasa?, ¿qué hay?*
- **felicitaciones**: *chachi, tope, total, genial, guay, super...*
- expresiones **eufemísticas**: *ostras, jo, jolín, jolines, te llegó la hora, voy a cambiar el agua al canario...*
- Uso de **muletillas**: *o sea, ¿me explico?, bueno..., ¿me entiendes?, pues (o pos), pues eso, entonces...*

5. ESTUDIO DEL REGISTRO COLOQUIAL

El estudio del español coloquial, comienza con la aparición, en 1929, del libro *Spanische Umgangssprache*, del alemán Beinhauer, traducido al español el 1964, con el título *El español coloquial*. La aparición de esta traducción marcó el desarrollo del interés por este tema en España. Los primeros estudios de importancia en el ámbito hispánico fueron los de Carballo Picazo (1967), Criado de Val (1958, 1964), Lorenzo Criado (1966), Salvador Caja (1977), Seco (1973, 1986), entre otros. Tanto en la obra de Beinhauer como en los primeros acercamientos al tema por parte de autores autóctonos el material de trabajo lo constituían fundamentalmente textos escritos en los que se suponía que había cierta cercanía a lo oral, como obras de teatro, diálogos de novelas realistas, etc.

En los años ochenta el interés por el lenguaje oral y el estudio de la conversación va aumentando, lo que se ve manifestado en la aparición de trabajos que toman como base conversaciones reales grabadas, basados en las corrientes lingüísticas del Análisis Conversacional, Análisis del discurso, las distintas escuelas de Pragmática, etc. Algunos de los trabajos más importantes, que estudian el registro coloquial desde la perspectiva pragmática, son de Vigara Tauste, *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial* (1980), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico* (1992) y de Narbona Jiménez *Sintaxis española: Viejos y nuevos enfoques* (1989). En los '90 se produce una eclosión de estudios sobre el español coloquial. Destacan estudiosos como Briz Gómez (director del grupo de investigación sobre español coloquial de la Universidad de Valencia, Val.Es.Co.) *El español coloquial: situación y uso* (Briz, 1996); *Pragmática y gramática del español hablado* (Briz et. al. 1996); *El español coloquial en la conversación*, (1998); *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002) como también de Martín Zorraquino (1992), Martín Zorraquino & Montolío Durán (1998), Martín Zorraquino & Portolés Lazaro (1999), Montolío Durán (1996) y de Portolés Lazaro (1995, 1998) entre otros.

Sin embargo, en la mayoría de obras centradas en el estudio del español coloquial, o bien se identifica lenguaje coloquial (registro) con conversación (tipo de discurso), o bien se hacen afirmaciones que contribuyen a la confusión, como si el

lenguaje coloquial sólo pudiera darse en un solo tipo de discurso, la conversación (Beinhauer, 1964: 9):

Es error muy común confundir el lenguaje cotidiano que se habla, con la lengua también cotidiana, pero escrita o impresa, de comerciantes o periodistas, la utilidad de cuyo reconocimiento no pretendemos negar. Sin embargo, al tratar de lenguaje coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional.

Incluso en su obra más actual, Vigarra Tauste (2005: 30), sigue realizando afirmaciones que contribuyen a la constatación de exclusividad de lo coloquial para la conversación:

el estudio del lenguaje coloquial es inseparable de su consideración como producto de una determinada modalidad de realización oral: la conversación, el coloquio

Solamente Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co., definen claramente el español coloquial como un registro informal que puede aparecer en varios tipos de discurso, utilizado en función de la situación comunicativa. Además, y en esto coinciden con el resto de autores, siguen caracterizándolo como aquel que no es dominio de ninguna clase social, que no es uniforme (varía según la zona, nivel de lengua y edad del usuario), y que es cotidiano, informal y espontáneo. Es decir, que la variedad coloquial está delimitada por las características propias del registro. El campo del registro coloquial es el de la cotidianeidad (cualquier tema sin un alto grado de especialización); el modo, el canal o medio de transmisión, es el oral espontáneo; el papel que el lenguaje desempeña en la situación comunicativa, el propósito comunicativo, es el interactivo; mientras que el tono, el tipo de relación entre los interlocutores, es el informal.

Así, tras esta introducción al contexto de uso del español coloquial, podemos definir el último como un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de comunicación. Se trata de una variedad funcional, y no social, ya que tanto el Rey como un mendigo utilizan lo coloquial si lo requiere el contexto (caracteriza pues las relaciones de todos los hablantes de una lengua). No obstante, aunque no es dominio de una clase social, es el único que dominan los hablantes de estrato sociocultural bajo (pero sin por esto serles exclusivo). No es uniforme; varía según las características dialectales y/o sociolectales de los usuarios (edad, clase social, sexo, zona geográfica...). En definitiva, refleja un sistema de

expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, es la comunicación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana; el lenguaje coloquial tiene unos requerimientos específicos que hace que se usen unas estructuras determinadas de acuerdo con ellos, y ello no puede describirse en relación (u oposición) con la lengua escrita diciendo que se usa una forma “incorrecta” por descuido, sino que esa forma se utiliza de ese modo porque las circunstancias de comunicación así lo requieren. El español coloquial está marcado por rasgos como el de la cotidianidad (estructuras que la gente usa en la calle), informalidad y espontaneidad. Vemos como el último, entendido como la ausencia de planificación, es uno de los rasgos más destacables del español coloquial, como se desprende de la definición que hace Beinhauer (1964: 9):

Entendemos por lenguaje coloquial el habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas.

Es oral, pero también puede manifestarse en el texto escrito; aunque lo escrito no es prototípico, porque no es espontáneo, podemos encontrar rasgos de oralidad en él (abundan muchos textos periodísticos que usan mecanismos típicos de la oralidad espontánea de la interacción directa, como es el caso de los fálicos). Finalmente, el español coloquial aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también automáticamente se manifiesta esta modalidad lingüística, y, por tanto, el lugar más adecuado para centrar su estudio.

Con todo lo explicado hasta ahora podemos resumir, a continuación, las confusiones más importantes que han surgido en las diversas aproximaciones del estudio de lo coloquial, para acabar formándonos una idea clara sobre este registro. Así, se puede ver la gran complejidad y variedad de características que presenta en cada uno de los niveles lingüísticos:

- a. No se debe reducir el español coloquial a lo peculiar, a lo léxicamente pintoresco, ni vincularlo exclusivamente a un hecho léxico o fraseológico (a lo idiomático).

- b. No hay que confundir coloquial (nivel de habla) con vulgar (nivel de lengua), es decir, hay que distinguir registro (contexto) y sociolecto (clase social).
- c. No se debe confundir el registro coloquial con un tipo de discurso, la conversación. En una reunión de trabajo, por ejemplo, la conversación no es coloquial.
- d. No hay que identificar lo oral, el español hablado en general, con una de sus manifestaciones de uso en situación, lo oral coloquial. Lo oral es mucho más amplio y puede ser extremadamente formal, como puede ser el discurso de un rector.

Poco a poco, como hemos visto, se han ido abandonando estas aproximaciones erróneas y se han producido grandes progresos y aciertos en el estudio del registro coloquial. Briz Gómez en su obra recopilatoria de 2001, completa la caracterización del registro coloquial con otros dos tipos de rasgos, los situacionales o *coloquializadores* (situaciones que favorecen la coloquialidad), y los *primarios* o *fundamentales*. El autor (2001: 41) distingue, primero, cuatro rasgos coloquializadores:

- la relación de **igualdad** (social o funcional) entre los interlocutores (por ejemplo un profesor y un cocinero están en un hospital, ambos enfermos, o sea, sus niveles son similares);
- la relación vivencial de **proximidad**, es decir, saber y experiencia compartidos;
- el marco discursivo **familiar**, relación concreta de los participantes con el espacio o lugar;
- la **temática no especializada**: cada conversación deja de ser coloquial en el momento cuando empezamos a utilizar cualquier tema especializado (por ejemplo de derecho o medicina).

A continuación, Briz Gómez distingue los rasgos fundamentales del registro coloquial que están estrechamente relacionados con los cuatro coloquializadores que acabamos de mencionar:

- la **inmediatez** comunicativa: característica actual de la comunicación;
- la toma de turno no predeterminada: no hay nada predeterminado en la conversación coloquial;
- la **ausencia de planificación**: planificación sobre la marcha;
- el dinamismo conversacional entre los interlocutores: alternancias de turno de palabra;
- la retroalimentación de la conversación: el argumento se maneja de atrás, puede ser redundante, etc.;
- la **finalidad interpersonal**: en la conversación coloquial hay dos componentes —*componente informativo* y *componente afectivo*— si falta el componente afectivo ya no podemos hablar del registro coloquial. En otras palabras, el fin comunicativo es básicamente socializador;
- el tono **informal**, que es resultado de todos los rasgos mencionados, y que a su vez sirve para nombrar también al registro coloquial.

No obstante, solamente una conversación coloquial perfecta podría cumplir todos estos parámetros. En el caso de que falte algún rasgo la conversación puede seguir siendo coloquial solamente si aparece un nivelador que nivela o neutraliza la ausencia de este rasgo y coloquialice de este modo dicha manifestación (por ejemplo jefe y empleado en una fiesta familiar). Así, “*según la mayor o menor presencia de estos rasgos, pueden reconocerse grados de coloquialidad y de formalidad y, por tanto, otras modalidades conversacionales intermedias o periféricas*” (Briz Gómez, 2000: 52).

5.1. Distintas metodologías que intentan describir el discurso coloquial

A continuación, en este apartado presentamos un breve análisis sobre las diferentes perspectivas de sistematización de los fenómenos del registro coloquial que se adoptan en las obras más relevantes sobre el tema³⁹, para centrarnos, por último, y estudiar con más detalle en el apartado subsiguiente la línea teórica (y

³⁹ Para más información sobre el tema véase Benítez Velarde (2008: 10-14).

metodológica) de descripción del español coloquial que mayormente se sigue en la obra de Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co., que combina la gramática con la pragmática.

La obra de Beinhauer *Spanische Umgangssprache* (1929), traducida al español en 1964, que supuso el punto de partida para los estudios sobre el español coloquial, a pesar de su relevancia como primer y amplio intento de análisis sistemático, no deja de tener un carácter anecdótico. Como apunta Mancera Rueda (2009: 5), siguiendo las directrices de la corriente estilística, este hispanista se esfuerza por describir los elementos expresivos, subjetivos o afectivos que caracterizan al español hablado, con el propósito de captar así en instantáneas de lenguaje coloquial la fisonomía del idioma español, muestra esencial de la psicología de un pueblo. En su obra intenta representar una **“estilística del habla”** – distinta en cierto modo de la “estilística de la lengua” desarrollada por Bally (1951 [1921]) – a través de una recopilación de elementos fraseológicos extraídos tanto del habla de la calle como de los textos teatrales de autores costumbristas. Aunque se hace un profundo y completo compendio sobre términos y expresiones intentándolos clasificar según patrones de expresión, no deja de ser un largo listado de palabras, fórmulas y expresiones coloquiales (aunque se estudian todos los niveles: “sintáctico-estilísticos”, “lexicológicos”, y de “entonación”); y además, muchas de ellas con un sentido actual ya obsoleto (debido a lo temprana que fue su primera edición). Se centra mayormente en lo pintoresco y anecdótico dentro sobre todo del ámbito de la fraseología, es decir, solamente en uno de los aspectos que forman parte de algo tan amplio y complejo como es el español coloquial.

El sentido de la obra es un manual de uso del español coloquial para aprendices y estudiosos alemanes. Así, pues, el estudio de Beinhauer no se hace a partir de grabaciones y transcripciones (muy difícil en aquellos tiempos), por lo cual en este sentido el trabajo pierde carácter “científico”. La obra sigue constantemente la misma estructura, en la que a partir de cinco grandes temas (formas de iniciar el diálogo, cortesía, expresión afectiva, economía y comodidad, formas de rematar la enunciación) se realiza una definición general de cada uno de ellos, para luego añadir una serie de subtemas relacionados en los que se ofrece un largo listado del léxico y las expresiones que se utilizan con mayor frecuencia, haciéndose mención del

contexto, situación, y características sociolingüísticas del interlocutor que mayormente utiliza cada expresión citada, pero sin realizar un estudio pragmático a fondo que explique el sentido de su uso para conseguir una función en un contexto comunicativo determinado.

A mediados de los años setenta, se publicaron en España unos trabajos que supusieron un avance teórico a la hora de caracterizar y definir el término “coloquial”. Uno de los autores de mayor repercusión en el ámbito hispánico fue Criado de Val, aunque sus trabajos adquirieron menor difusión que el de Beinhauer.

[] *Sobre todo son destacables los trabajos de M. Criado de Val⁴⁰, referidos a las aportaciones que en su conjunto se consideran como el primer intento de creación de unos principios teóricos modernos para el estudio del coloquio, el autor esboza un análisis de la lengua coloquial fundado en la unidad del núcleo lingüístico (interlocución-interrecepción). Se empieza a vislumbrar la importancia de las estrategias pragmáticas propias de la lengua oral; se habla de la elocución incompleta, la elipsis, contexto situacional, elementos que ya no se abandonarán en los futuros trabajos de la coloquialidad.*

(Cortés Rodríguez, 2002: 34)

En su monografía sobre la *Estructura general del coloquio* (1980), Criado de Val expone los resultados de una serie de investigaciones empíricas basadas en conversaciones “espontáneas”, y manifiesta su preferencia por la transcripción fonética o la presentación de los coloquios de forma pautada. En su intento por describir la estructura del coloquio, el autor delimita tres rasgos característicos principales que explican, dan lugar y determinan toda la variedad de fenómenos coloquiales.

Por un lado está la **actualización**, que “*equivale a situar bajo una perspectiva, basada en el presente, localizado y personal, el proceso expresivo*” (Criado de Val, 1980: 17); es decir, destacar el *yo-aquí-ahora* de la conversación.

⁴⁰ “Criado de Val, M.

- a. (1966): “Esquema de una estructura coloquial”, *Español Actual*, 8, p.9.
- b. (1971): “El interlocutor dentro del coloquio”, *Yelmo*, 2, p.5.
- c. (1971-1972): “El coloquio como energía y mensaje”, *Yelmo*, 3, pp.5-6.
- d. (1973-1974): “Transcripciones coloquiales”, *Yelmo*, desde N 15/1973-1974 al 20/1974. Estos trabajos fueron recogidos en el año 1980 en su libro *Estructura general del coloquio*, Madrid, SGEL”.

Este primer rasgo explicaría fenómenos como el alto índice de uso de los pronombres personales, de los tiempos verbales de presente (o pretérito perfecto) para describir acciones pasadas, o de los adverbios actualizadores de tiempo y espacio (*inmediatamente, ahora, éste, aquí, ése...*). Esta actualización tiene una función social muy importante en el lenguaje coloquial, ya que el proceso de intercomunicación se produce precisamente gracias a la actualización del código lingüístico en cada situación comunicativa.

El segundo rasgo general que el autor menciona para el coloquio es la **pluralidad de interlocutores**, lo que hace que en toda conversación siempre haya lo que él llama *tensión*: “el coloquio es siempre una doble actividad, una confrontación de dos fuerzas, de dos actividades personales” (Criado de Val, 1980: 19). El mantenimiento de esta “tensión interlocutiva” que garantiza y contribuye a la interacción entre los interlocutores (otros autores, como Jakobson, la han llamado contacto) le permite explicar una amplia gama de fenómenos que se producen en el español coloquial, tanto a nivel sintáctico (marcadores discursivos), como retórico (afectividad, exclamación), léxico (“muletillas”), e incluso elementos comunicativos no verbales como los gestos o la proxémica.

Finalmente, Criado de Val cita el concepto de **simpragma coloquial** para referirse al “conjunto de elementos lingüísticos y extralingüísticos que se combinan en el coloquio y permiten un suficiente nivel de comprensión entre los interlocutores” (Criado de Val, 1980: 25); es decir, que en el lenguaje coloquial siempre se dice lo necesario en cada contexto para hacerse comprensible. En este proceso pueden actuar estrategias como la economía o la redundancia y énfasis; el hablante, persiguiendo su objetivo de hacer comprensible su mensaje, puede recurrir a una u otra estrategia en función de su objetivo comunicativo. Además de estas tres características generales sobre el coloquio, Criado de Val destaca tres elementos principales que son el interlocutor, la situación y la expresión, los cuales definen y caracterizan cada contexto comunicativo (mental, situacional y expresivo, respectivamente); es decir, en función de la variación de algunos de estos tres elementos podríamos decir que no existen dos contextos comunicativos exactamente iguales.

El estudio desde la perspectiva pragmática empezó en los años ochenta con las aportaciones de Vigara Tauste. Además de varios artículos sobre diversos aspectos frecuentes en el español coloquial, tiene una monografía dedicada al estudio de distintos *Aspectos del español hablado* (1980) y una obra general teórica sobre la *Morfosintaxis del español coloquial* (2005 [1992]), el sentido de la cual intentamos resumir aquí. Según la autora el rasgo más particular de este registro, y el que a su vez afecta al resto de características coloquiales, es el de la constante actualización “*de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación (interlocutores, mensaje, canal, código de uso y contexto)*” (Vigara Tauste, 2005 [1992]: 15). Vigara Tauste también da mucha importancia al papel de la entonación, la cual ayuda a dar sentido a los actos de habla de la conversación coloquial; cualquier variación de un hecho prosódico influye en el significado de lo enunciado. En su sistematización, distingue tres grandes *principios de organización discursiva* que rigen el uso coloquial del lenguaje. Estos son:

1. **Expresividad.** Es el reflejo de la afectividad del hablante. En todo acto de habla se deja ver la actitud del emisor (realce, emotividad, subjetividad), ya que no existe la comunicación puramente intelectual, puramente objetiva. Esto es mucho más evidente en la comunicación coloquial. La expresividad es la huella que la subjetividad deja en la comunicación lingüística.
2. **Comodidad.** La tendencia espontánea del hablante al menor esfuerzo –que no siempre coincide con la economía porque ésta consiste en la abreviación de la expresión – para lograr la comunicación. El mínimo esfuerzo tanto en el plano mental como en lo físico, porque no se busca la buena forma ni el enlace lógico. Todo esto provoca fenómenos como la concordancia improvisada⁴¹, la interferencia activa-pasiva, el anacoluto, la creación léxica, la pronunciación relajada, etc.
3. **Adecuación.** La adaptación espontánea, por parte del hablante, de su lenguaje a las condiciones variables de la comunicación: interacción, nivelación, cambio de turno, mantenimiento de la tensión. A esta adecuación concebida como un factor “psicológico” se suma el de la espontánea *contextualización*

⁴¹ En otras palabras, distintos tipos de discordancia de número: por motivos de carácter sintáctico, por hábito de uso, atracción por el “núcleo temático”, “Ad sensum” y otros.

de los interlocutores, que integran en su expresión/comprensión las circunstancias vividas y compartidas durante su comunicación. Por tanto hay una tendencia del hablante a adaptar espontáneamente su lengua al oyente y al contexto.

Estos tres principios organizativos del discurso coloquial están constantemente influidos por dos características básicas de toda conversación coloquial: la *espontaneidad* (producción sin reflexión), y la “*comunicabilidad*” (porque del interlocutor se espera una inmediata comprensión, un entendimiento del sentido global del mensaje). Consecuencia de esto es la ya mencionada primacía del significado sobre la norma.

En cada uno de los fenómenos analizados por Vigara Tauste se observa que actúan estos tres fundamentos básicos del discurso coloquial. Sin embargo, siempre habrá uno que en cada caso predominará sobre los demás. De la misma manera, una u otra característica del lenguaje coloquial afectará en mayor o menor grado a aquellos. Como apunta la autora (Vigara Tauste, 2005 [1992]: 187):

El principio coloquial de comodidad está directamente relacionado con ese otro más general que hemos denominado primacía de la comunicabilidad: para el hablante, lo más cómodo es, sin duda, aquello que le supone el menor esfuerzo para obtener una comunicación rápida y fluida, sea o no lo más económico.

Estos principios que la autora identifica con el español coloquial en su empeño por describir los procedimientos lingüísticos más expresivos, indicativos de la subjetividad del hablante, o las construcciones “económicas” basadas en el principio de la comodidad, no se alejan mucho de la visión “fundadora” de Beinhauer. Como apunta Narbona Jiménez (1996a: 224) en cuanto a la obra de Vigara Tauste, se trata de una obra que aunque “*de extraordinaria utilidad como arsenal de datos organizados, continúa proponiendo como principios que rigen el uso prácticamente los mismos que sirvieron a W. Beinhauer*”.

Siguiendo la línea investigadora de Vigara Tauste, la obra de Narbona Jiménez (1988; 1989; 1990; 1995; 1996a; 1996b) también se centra en estudiar a fondo algunos fenómenos típicos, sobre todo a nivel morfosintáctico, que se dan en el uso coloquial del español. Su trabajo *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*

(1989) constituye uno de los pioneros en el intento de sacar la investigación del español coloquial de una metodología estilística, centrada en la descripción gramática usual, y empezar a relacionar dicho registro con los principios pragmáticos. En este sentido, ha escrito una gran cantidad de artículos que permiten sintetizar su propuesta metodológica para sistematizar la sintaxis coloquial. Narbona Jiménez define la sintaxis coloquial como *parcelada* o *desmembrada* y sigue el paradigma de la pragmática, estudiando cada partícula y/o estructura según su función en cada situación, el uso que hace el hablante de ella para conseguir su propósito de interacción en un contexto comunicativo determinado. El autor lamenta que no se haya dado durante tantos años la importancia necesaria a la sintaxis relacionada con la pragmática, como fenómeno esencial para explicar la función de determinados enunciados; en la conversación coloquial todo responde a la persecución de una determinada función e intención del hablante

...los gramáticos no se han preocupado de averiguar, en general, hasta qué punto depende de los recursos y procedimientos constructivos empleados el que no coincida frecuentemente lo que se dice con lo que verdaderamente se quiere decir o en qué medida inciden ciertos mecanismos sintácticos en las implicaturas convencionales.

(Narbona Jiménez, 1996a: 225)

Es decir, que a cada registro le corresponde una sintaxis distinta, y hay que eliminar la noción de grado que define la sintaxis en más o menos elaborada o la afirmación simplista que la define como simple, porque se trata de algo muy complejo. Para Narbona Jiménez, el uso de uno u otro tipo de construcción (sintaxis) conlleva una u otra función comunicativa, es decir, en la elección del tipo de formulación influye la intención del hablante. He aquí un ejemplo de opción sintáctica que ayuda a conseguir uno de los objetivos en toda conversación, persuadir al oyente, llevarlo hacia nuestro terreno:

“si se decide por el empleo insistente de enunciados de carácter general y axiomático [...] es porque cualquier otra estrategia [...], aparte de implicar un compromiso personal [...] les restaría pertinencia y, a la postre, eficacia persuasiva”

(Narbona Jiménez, 1996a: 236).

Por su parte, la obra de Cortés Rodríguez (1986; 2002) ha supuesto un paso definitivo hacia un análisis más pragmático de las constantes lingüísticas que se

utilizan en el registro coloquial. En su obra general *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística* (1986) intenta definir y establecer las regularidades coloquiales para describir la estructura de la conversación coloquial. No obstante, tiene varios artículos en los que realiza un estudio más a fondo y bajo principios estrictamente pragmáticos sobre distintos rasgos coloquiales de todos los niveles de la lengua, aunque destacan los relacionados con la sintaxis. En el análisis de algunos de estos elementos, Cortés Rodríguez expone los últimos trabajos que se han hecho al respecto, indicando su punto de vista. Reciben su atención especial fenómenos como la entonación, los enunciados interrogativos y exclamativos, los marcadores del discurso y los diversos mecanismos enunciativos de la conversación coloquial, rechazando cualquier explicación que les atribuya simplicidad por alejarse del uso estrictamente normativo (comparado con el de la lengua escrita) y basándose siempre en un razonamiento según las características de uso del registro coloquial

Ese carácter desordenado que se le ha atribuido ordinariamente al registro coloquial no es otra cosa que el resultado a que se ha llegado tras el esfuerzo del hablante por acomodar su pensamiento a la estructura sintáctico/gramatical y ésta a los condicionamientos pragmáticos del discurso oral en general, y del coloquial en particular [...]. El empleo de rasgos considerados no normativos tiene motivaciones pragmáticas, cognitivas y sociales, y de ahí su justificación en el registro coloquial.

(Cortés Rodríguez, 2002: 356)

Interesantes resultan también las aportaciones de Payrató acerca del *Catalá col.loquial* (1996 [1988]), las de Hernando Cuadrado sobre los *Aspectos gramaticales del español hablado* (1994) –esta última obra basada en las directrices de la gramática tradicional– u otras publicaciones más recientes, en las que se presentan distintas técnicas utilizadas para el análisis del discurso hablado, como el *Comentario lingüístico de textos orales* (1997a, 1997b) de Cortés Rodríguez y Bañón Hernández, que consta de distintos volúmenes en los que se estudian géneros como la tertulia, el debate y la entrevista; o el *Comentario fónico de textos coloquiales* (2002) desarrollado por Hidalgo Navarro.

Finalmente, como ya se ha indicado, Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co. (1996; 1998; 2000; 2001), son los que tienen un compendio teórico más amplio en las diversas obras que aparecen en la bibliografía, las cuales siguen una línea

metodológica general que combina la pragmática con la gramática. En su obra *El español coloquial en la conversación* (1998), el término *coloquial* se identifica con *informal*, solo uno de los criterios fundamentales que se utilizan para delimitar los registros el *tono* “*el tono informal, que es en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial*” (Briz Gómez, 1998: 41), y se distinguen cuatro manifestaciones discursivas: coloquial oral, coloquial escrito, formal oral y formal escrito. Tras señalar algunas de las confusiones terminológicas y analizar algunas de las definiciones ya clásicas del español coloquial, el autor llega a la conclusión de que en unos casos se confunde tipo del discurso (conversación) y modalidad de uso (coloquial); en otros, nivel de lengua y registro de habla, y, finalmente, ofrece los rasgos que caracterizan al *español coloquial*.

El autor introduce las estrategias de *producción-recepción* dentro de las cuales incluye las estrategias conversacionales de *intensificación* y *atenuación*; y las estrategias de *coherencia argumentativa* y de *coherencia formulativa* dentro de las cuales estudia las funciones de los *conectores pragmáticos*, relacionados estrechamente con la conexión. Más concretamente, Briz Gómez (1998: 206-207) distingue:

1. *Estrategias de producción-recepción* (coherencia, conexión):

a. *la intensificación* (que se suele caracterizar como expresión afectiva o realce lingüístico), tales procedimientos lingüísticos o tácticas se utilizan para dar fuerza argumentativa a lo dicho o al acto de decir, reforzar las acciones e intenciones o puntos de vista del hablante;

b. *la atenuación*, el autor propone analizar la atenuación como “minimización del desacuerdo” (1998: 157), los atenuantes son más una estrategia conversacional que tiene que ver con la eficacia y eficiencia pragmáticas, que un rasgo de cortesía. Para Briz Gómez (2001: 146) “*la cortesía es un fenómeno estrictamente social, mientras la atenuación es propiamente un hecho lingüístico, resultado de la relación verbal interpersonal*”.

2. *Estrategias de coherencia argumentativa*, mediante el uso de conectores pragmáticos que proporcionan *coherencia y cohesión* a la conversación coloquial. La coherencia argumentativa depende de la compatibilidad entre los enunciados de acuerdo a sus orientaciones e instrucciones argumentativas, de modo que no existan contradicciones entre las partes del discurso y al mismo tiempo seguir un hilo inteligible.

3. *Estrategias de coherencia formulativa*, la cual es la segunda función que desempeñan los conectores pragmáticos. Briz Gómez estudia dichos conectores en función de su papel “controlador”, algunas unidades sirven de apoyo a los interlocutores para formular o reformular sus mensajes y al mismo tiempo para afianzar u ordenar las partes de los mismos. Son, en total, “*controles de la situación de habla*”, utilizados para controlar el mensaje, los papeles comunicativos, el contacto entre los interlocutores y de éstos con el mensaje, que, al fin y al cabo, “*ponen de relieve de qué modo hablamos lo que decimos al que nos escucha*” (Briz Gómez 1993: 182).

Tras este breve análisis de los principales fenómenos del registro coloquial en las obras fundamentales sobre el tema, en el siguiente apartado, como hemos indicado anteriormente, pasamos a un estudio más detallado de las constantes y estrategias presentes en dicho registro.

5.2. Estudio del lenguaje coloquial español

Aunque siendo conscientes de que tratar de definir la totalidad de la alta variedad y complejidad de todos los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, fónicos, retóricos, paralingüísticos y extralingüísticos característicos del español coloquial resultaría tarea imposible, se plantea, a continuación, la meta más realista de establecer un conjunto de constantes y estrategias presentes en el registro coloquial, justificadas siempre desde una perspectiva pragmática y relacionando cada forma lingüística con su función comunicativa. En este sentido, la mayoría de los autores más interesados en el tema (Cortés Rodríguez, Narbona Jiménez y Briz Gómez) han intentado un análisis más a fondo sobre el registro coloquial a través del

estudio de las constantes textuales y morfosintácticas, retóricas, léxicas y del paralenguaje utilizados, señalando las estrategias comunicativas que se esconden en su uso. En este trabajo seguimos la línea teórica de Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co., aunque también se tienen en cuenta de manera secundaria las otras metodologías. Abogamos por el grupo de Briz Gómez por su perspectiva pragmática, precisando la función comunicativa que tiene la elección de usar una u otra forma, como también, por presentar de modo más general la multiplicidad y disparidad de aspectos que con más “regularidad” se dan dentro del español coloquial (aunque insistiendo en el hecho de que cualquier explicación al respecto resulta insuficiente).

5.2.1. Regularidades lingüísticas del español coloquial

En primer lugar, Briz Gómez organiza las regularidades lingüísticas de dicho registro que se pueden analizar al menos en tres niveles (1996: 46-63):

- i. En el nivel fónico se analizan los recursos prosódicos: la entonación, el ritmo melódico y la intensidad o atenuación. Mediante los recursos prosódicos, el hablante organiza los contenidos, cohesiona su mensaje o reafuerza lo dicho recurriendo, por ejemplo, a los alargamientos fónicos (silábicos o vocálicos), a las vacilaciones fonéticas (pérdida o adición de sonidos) y a una pronunciación marcada o enfática.
- ii. En el nivel estructural o sintáctico se analiza una sintaxis no convencional obligada por la planificación rápida sobre la marcha, el escaso control sobre la producción del mensaje y el tono informal. Mediante los conectores pragmáticos utilizados como marcas o refuerzos de la argumentación, la alteración del orden de las palabras, los recursos deícticos y las secuencias de historia, se establece una estructura gramatical específica. De ahí, desde el punto de vista sintáctico, la conversación coloquial admite modos de glosar parcelados, concatenación de enunciados, el rodeo explicativo, alto grado de redundancia, unión abierta entre enunciados, enlaces extraoracionales (conectores pragmáticos, marcadores discursivos, reguladores fáticos, recursos entonativos...), existencia de pre-temas y post-temas, la presencia de relatos

dramatizados, el estilo directo para vivificar los relatos, la elipsis, los enunciados suspendidos, el uso de primeras y segundas personas con los que el hablante intensifica o atenúa su papel en la conversación según sus objetivos, etc.

- iii. En el nivel léxico o semántico se analiza el vocabulario común utilizado y la capacidad significativa de las palabras que aumentan su polisemia en función del contexto situacional y los recursos de la comunicación directa y presencial. Mediante la determinación de preferencias léxicas como léxico argótico, uso de extranjerismos o metáforas de la vida cotidiana; o bien mediante la determinación de áreas temáticas dominantes en el texto; o la reducción o selección que sufre el léxico común, cada conversación coloquial establece un conjunto de léxico común que se puede analizar.

Resumimos de forma esquemática aquí:

<i>NIVEL FÓNICO</i>	<i>NIVEL MORFOSINTÁCTICO</i>	<i>NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO</i>
- Entonación	- Conectores pragmáticos	- Frecuencias léxicas
- Alargamientos fónicos	- Intensificadores	- Léxico argótico
- Vacilaciones fonéticas, pérdida, adición de sonidos	- Atenuantes	
	- Deícticos	
- Pronunciación marcada, enfática	- Relaciones temporales y espectuales	

5.2.1.1. Nivel Fónico

Analizando ahora con más detalle, los fenómenos más recurrentes en cuanto a estos tres niveles, con respecto al nivel fónico, Briz Gómez se detiene principalmente en (2001: 90-95):

- a. *La entonación y las pausas.*

La entonación y las pausas son unos factores muy importantes que sirven al hablante para ordenar sus ideas, organizar y vertebrar su discurso, especialmente en la conversación coloquial donde la sintaxis se sitúa en un segundo plano. Mediante los parámetros prosódicos, como apunta Briz

Gómez (1998: 46), se organizan los contenidos informativos, se cohesionan los mensajes y se realzan, por razones comunicativas concretas por parte del hablante, algunos de los elementos dependiendo casi siempre de las circunstancias pragmáticas de la enunciación.

En primer lugar, la entonación como hemos mencionado antes desempeña la *función demarcativa*, relacionada con los valores comunicativos básicos estableciendo relaciones jerárquicas entre las secuencias que forman el enunciado y, así, ayudando a la interpretación correcta de la totalidad del mismo (valor interrogativo, aseverativo, especificativo o explicativo, etc.). Así, por ejemplo, en enunciados como “*Mi padre, me dijo el profesor, es muy inteligente*” frente a “*Mi padre me dice: el profesor es muy inteligente*”. Por otra parte, la *función expresiva* de la entonación, es la de comunicación de las actitudes y reacciones personales del locutor en el momento que se realiza la conversación (sorpresa, alegría) .

En segundo lugar, la falta de planificación hace que las *pausas*, junto a la entonación, ejerzan un papel primordial en el desarrollo de la interacción, aparte de participar en la demarcación de unidades de habla. Se distinguen dos tipos de pausas: *pausas lingüísticas pertinentes* y *pausas extralingüísticas*. Dentro de las pausas lingüísticas se incluyen los silencios fónicos y las pausas léxicas u oralizadas. Las pausas extralingüísticas son determinadas por factores externos al contenido del enunciado. Así, por ejemplo, un silencio antes de la respuesta o reacción a una solicitud, consulta o un ofrecimiento, es relevante porque puede indicar duda o disconformidad (Briz Gómez, 2001: 93).

- b. Los *alargamientos fónicos y silábicos* sirven tanto para mantener el turno de habla como también de apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación (ayudan a organizar y cohesionar el contenido comunicativo), o de realce del mensaje, así, por ejemplo, *bueeno no están mal*.
- c. Las *vacilaciones fonéticas* (pérdida o adición de sonidos) o ciertos casos de *relajación articulatoria* en la conversación coloquial son vinculadas a la rapidez de elocución. No obstante, este fenómeno también se relaciona, por una parte, con los hablantes pertenecientes al estrato sociocultural bajo o

medio-bajo (por ejemplo, aspiraciones de consonantes implosivas). Así, por ejemplo, *tu'el mundo* por 'todo el mundo'. Y, por otra parte, está relacionado con la fisonomía fonética de dialectos meridionales como el andaluz, canario, murciano, etc. La gente que ha crecido en un ambiente dialectal emplea en una conversación coloquial los errores que podemos encontrar en su dialecto bien para identificarse con los demás hablantes, bien porque la pronunciación normativa cuidada le cuesta más y en un discurso informal se tiende espontáneamente hacia el menor esfuerzo. He aquí, una presentación de los errores de pronunciación más frecuentes⁴²:

1. Errores de consonantes en sílaba trabada

“Se entiende por sílaba trabada aquella que termina en consonante y no en la vocal: *ac /ti/ tud*”, (Gómez Torrego, 2002: 207).

a) fonema /k/ + consonante: uno de los errores de pronunciación más frecuentes es la neutralización fonética de /k/ con el fonema /g/ en un sonido fricativo, más o menos ensordecido: *agtó* – ‘actor’, *regtó* – ‘rector’.

Asimismo, en Galicia es característica la realización fonética del /k/ como /Ø/ y en pronunciación vulgar la supresión del sonido /k/ del grupo *ct*: *dogtor* – ‘doctor’, *confligto* – ‘conflicto’.

El fonema /k/ delante del fonema /θ/ con frecuencia se pronuncia como [θ], o más bien como /Ø/, otras veces como /j/: [*aθθjón* / *aθjón* / *ajθjón*] – ‘acción’, [*aθθidente* / *aθidente*] – ‘accidente’. Se considera un vulgarismo pronunciar el fonema /k/ como /s/: *asceso* – ‘acceso’.

b) fonema /d/ en sílaba trabada: con frecuencia el fonema /d/ al final de la palabra no se pronuncia: *soledá* – ‘soledad’, *verdá* – ‘verdad’. Además, es frecuente la realización de /θ/ por /d/ especialmente en Salamanca, Valladolid y en el pueblo bajo de Madrid. Así, *aθquirir* por ‘adquirir’, *tomáθlo* por ‘tomadlo’. Lo mismo ocurre en posición final de palabra: *Madriθ* por ‘Madrid’ o *usteθ* por ‘usted’.

⁴² Según Gómez Torrego (2002).

c) fonema /g/ + consonante: debería pronunciarse como [g] – sonido velar sonoro, a veces se pronuncia como [x] – sonido velar fricativo sordo: *dojma* – ‘dogma’. También es incorrecto realizar este fonema como cero /ø/: *madalena* – ‘magdalena’, *Inacio* – ‘Ignacio’.

d) fonema /s/ en sílaba trabada: es frecuente la aspiración o pérdida de /s/ ante una consonante y al final de la palabra: *hotia* – ‘hostia’, *ehto* – ‘esto’, *tre* – ‘tres’. Sin embargo es uno de los casos relativamente tolerados y aceptados.

e) fonema /s/ en sílaba trabada: A veces se pronuncia el fonema /s/ como [x] – sonido velar fricativo sordo: *dijcoteca* – ‘discoteca’.

f) fonemas /r/ y /l/: En algunas zonas de España (Andalucía) alternan /r/ y /l/ en sílaba trabada: *comel* – ‘comer’, *arto* – ‘alto’, *amol* – ‘amor’.

2. Síncopa

a) fonema /d/ intervocálica:

Parece tendencia fonética normal en castellano la relajación y posterior supresión de -d- entre vocales. Así ocurrió en el paso del latín al castellano: pedem → pie; credere → creer... En la actualidad, no parece error grave suprimir la -d- en los participios en -ado, siempre que ello ocurra en el registro informal coloquial... Sería vulgarismo gráfico muy grave la no aparición de -d- en la escritura.

(Gómez Torrego, 2002: 229)

soldao – ‘soldado’, *mejorao* – ‘mejorado’, *partío* – ‘partido’, *administraor* – ‘administrador’ (sin embargo del dialecto andaluz han pasado a la lengua estándar las palabras *cantaor* y *bailaor de flamenco*).

b) otros casos de síncopa: *alante* – ‘adelante’, *ande / aonde* – ‘adonde’, *señá* – ‘señora’, *costipá* – ‘constipado’.

Hay que mencionar también la pronunciación de /x/ entre vocales. Es más o menos admitido reducir el fonema /k/ a /Ø/ ante una consonante, como en el caso de las palabras: *esamen* – ‘examen’, *ésito* – ‘éxito’.

3. Apócope

Se trata de la supresión de fonemas o sílabas en posición final: *mu* – ‘muy’, *to* – ‘todo’, *pa na* – ‘para nada’. Un fenómeno muy frecuente en pronunciación vulgar en la mayor parte de España es la eliminación de la /d/ final: *verdá* - ‘verdad’, *soledá* -soledad’, *juventú* - ‘juventud’.

4. Aféresis

Supresión de fonemas o sílabas en el principio de la palabra: *amos* – ‘vamos’, *maca* – ‘hamaca’, *tate quieto* – ‘estáte quieto’, *eslomár* – deslomar. Otro caso de aféresis es la reducción del fonema /g/ en cero cuando aparece como inicial de palabra seguido por una consonante, así *lobo* - ‘globo’.

5. Paragoge

Adición de un fonema o sílaba al final de la palabra: **asín* – ‘así’, **taxis* – ‘taxi’

6. Ceceo

En algunas partes de Andalucía, característicamente en Sevilla, existe el fenómeno del ceceo en el que se sustituye el fonema /s/ por /θ/. En la literatura se suele usar el ceceo para presentar rudo dialectismo o una anormalidad⁴³. Así: *zentir* por ‘sentir’

“Si la neutralización de los fonemas /θ/ y /s/ es a favor de /θ/... hablamos de ceceo. Se da en algunas zonas de Andalucía y, sobre todo, en estratos poco cultos. De ahí que este fenómeno lingüístico sea tenido por vulgar:” (Gómez Torrego, 2002: 247).

7. Descuidos de pronunciación en palabras dentro de frases

Se trata de fonética sintáctica: *ven pa cá* – ‘ven para acá’, *pal pelo* – ‘para el pelo’, *to'l mundo* – ‘todo el mundo’.

⁴³ Por otra parte, el *seseo* es otro fenómeno bastante generalizado en Andalucía. Consiste en sustituir el fonema /θ/ por el /s/. Sin embargo, como también el fenómeno del *yeísmo* es una modalidad dialectal, y no una incorrección. El seseo da lugar a muchas homofonías como *casa* y *caza*, *losa* y *loza*, etc.

8. Otros casos

El fonema /h/, aunque no representa ningún sonido, ante el diptongo /ue/, /ui/ puede pronunciarse como /g/ para, quizás, darle más expresividad a la palabra: *güevo* por 'huevo', *güele* por 'huele'. Esta tendencia está aceptada en algunas palabras. Por ello, existe doble pronunciación y grafía de palabras como *huero* – *güero*, *huipil* – *güipil*, *huero* – *güero*, etc. Otro fenómeno que cabe añadir es el cambio de algunos diptongos en vocales, así: *pos* por 'pues'.

- d. La *pronunciación marcada* o *enfática* de sílabas, palabras o enunciados enteros se utiliza tanto para reforzar los argumentos como para intensificar la actitud ante lo dicho. He aquí unos recursos para dar énfasis:

1. pronunciación enfática: *era LENTO*
2. pronunciación marcada: *estoy muy en-fa-da-da*
3. exclamaciones: *¡hombre!*

5.2.1.2. Nivel morfosintáctico

En cuanto al nivel morfosintáctico, los *conectores pragmáticos*, como apunta Briz Gómez en la introducción del *Diccionario de partículas discursivas del español* disponible en línea, comparten las siguientes características:

- a) Mediante su empleo el hablante —afirmaciones como las que siguen son frecuentes en los estudios especializados— “*justifica la conclusión, su opinión*”, “*cambia el tema de conversación o lo dirige*”, “*llama la atención sobre algo o realiza algo*”, “*expresa un falso acuerdo*”, “*controla el contacto o interpela*”, “*señala que su turno continúa*”, “*marca el inicio del diálogo o lo cierra*”, etc., y todo ello ante un oyente o lector. Luego, el valor de la partícula discursiva está ligado a la interacción; de otro modo, la “*marcación del discurso*” por parte de estas partículas consiste en las siguientes funciones en cuatro funciones (ver Briz Gómez, 1998; Portolés Lazaro, 1998; y Pons Bordería, 1998 y 2000):

— la *conexión, argumentativa* (valgan como ejemplos prototípicos: además, encima), *reformuladora* (por cierto, es decir) o *estructuradora* (por una parte... por otra parte). Esta función supone una relación entre dos miembros discursivos, uno expreso y otro expreso o sobreentendido.

- la *modalización*, que supone normalmente una *intensificación* o *atenuación* de lo que se dice en un miembro del discurso y desde el punto de vista del hablante (¡ojo!, eso sí, tía, bueno).
 - la *focalización*, que destaca un elemento expreso —el foco— frente a una alternativa expresa o sobreentendida. Las partículas focales pueden tener un significado escalar (incluso, hasta, ni siquiera) o no tenerlo (también, tampoco).
 - el *control del contacto*, que se centra en la relación entre hablante y oyente (sea el caso de: mira, ¿eh?).
- b) su función va más allá de la gramática; por tanto, no se corresponden con ninguna de las categorías gramaticales establecidas;
- c) son el resultado de un proceso de gramaticalización; gramaticalmente hablando, antes fueron otra cosa.

(Briz Gómez, Pons Bordería & Portolés Lazaro, 2008)

En el análisis de los aspectos morfosintácticos, como hemos visto, se mencionan también los *deícticos*. La orientación subjetiva a partir de la cual se organizan estas expresiones deícticas parte del hecho de la estricta actualización en la conversación coloquial que hace del YO-AQUÍ-AHORA el centro deíctico personal, espacial y temporal. En cuanto a la deixis personal, la presencia del yo hablante se manifiesta de forma constante, explícita o latente. Pero, además de ser una de las voces principales del diálogo, cabe destacar los valores pragmáticos que su empleo añade al discurso, por ejemplo, como estrategia retórica de intensificación o atenuación. Se trata de una estrategia con la que “*el hablante maximiza o minimiza su papel en la conversación de acuerdo con sus objetivos*” (Briz Gómez, 2000: 41), de ahí la presencia del “yo” hablante y la impersonalización del “tú” para salvaguardar la imagen propia y ajena. En otras palabras, la aparición constante del pronombre de primera persona es un modo de construcción del espacio interpersonal, de la autoimagen o de protección de la misma ante el interlocutor. “*Yo soy yo y mis circunstancias*” y tú has de conocerlas y tenerlas presentes antes y durante nuestra interacción. Junto al *yo*, centro del discurso coloquial, aparece la voz del *tú*. A él se apela casi siempre de forma directa.

Ciertos usos mitigadores explicarían, por ejemplo, algunos desplazamientos de los centros deícticos como salvaguardas de la imagen del “yo” o del “tú”. Así,

“yo” y “tú” pueden no tener por referente al locutor y al alocutor, el hablante puede atenuar su participación en los hechos mediante la impersonalización, o aludir a sí mismo mediante la segunda persona en vez de la primera. Asimismo, el locutor puede referirse a su interlocutor mediante la tercera persona gramatical en lugar de la segunda, como si “relatara” su mensaje a alguien imaginario presente. Como el punto de referencia deíctico se sitúa por definición en el yo-hablante, se justifica la existencia de estos mecanismos, ya que es siempre el hablante quien elige, en general irreflexivamente, qué deíxis emplear en función de su vivencia actual de los hechos. De ahí, su expresión puede oscilar entre los que parecen (pero no son en realidad) diferentes puntos deícticos de referencia y como el locutor comparte con su interlocutor las expectativas de la comunicación, sus mensajes resultan perfectamente comprensibles, adecuados y relevantes.

Asimismo en este nivel, Briz Gómez (2001) hace una profunda explicación de dos recursos pragmático-discursivos que pueden utilizarse para el logro de un fin social, dos fenómenos muy recurrentes en la conversación coloquial:

- a. La *intensificación* (marca el realce del hablante): estrategia retórica para dar mayor credibilidad al enunciado emitido; imponer el yo directamente, o a través de la imposición de lo dicho; o, por último, buscar el acuerdo con el oyente. El recurso de la intensificación está estrechamente unido al concepto de énfasis mediante el cual se logra la intensificación discursiva, según apunta Herrero (en Briz Gómez, 2001: 114): “*la intensificación a su vez supone habitualmente un énfasis cuantitativo, es decir, un relieve de la cuantificación*”. Puede lograrse mediante varios recursos sintácticos, morfológicos, léxicos y fonéticos que en muchos casos se combinan (Briz Gómez, 2001: 116). Los mecanismos para la intensificación suelen dividirse en dos grupos⁴⁴:

⁴⁴ Para una clasificación más detallada sobre los distintos mecanismos de intensificación véase la tesis de Albelda Marco (2005), *La intensificación en el español coloquial* (procedimientos de intensificación, p.59). Disponible en web: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9816/albelda.pdf?sequence=1>.

1. *Modificación fonética*, generalmente se trata de los rasgos como el tono y la pronunciación marcados, la entonación exclamativa, la pronunciación enfática, el alargamiento de sonidos, etc. Ponemos algunos ejemplos:

¡Cuánto cuestan las cebollas!

¡La peli es horrorosa!

¿Sí?

¡Estoy HAR-TA!

2. *Modificación morfológico-léxica*, se caracteriza por el uso de:

- Prefijos *super-* (por ejemplo *superbarato*, *supercerca*, *superbién*, *supertarde*, etc.), funciona también como elemento autónomo: *Lo pasamos super*.

- Sufijos:

orro/orra (negativo): *guaperro*, *fiesterro*, *coqueterro*, etc.

azo/aza (aumentativo) : *coñazo*, *rollazo*, *buenazo*, etc.

-eras: *loqueras*, *guaperas*, etc.

-(a)da: *gozada*, *pasada*, etc.

- Locuciones: *la mar de*, *una barbaridad de*, *mogollón de*, *tela de*, *por un tubo*, *a todo gas*, *a punta de pala*, *a toda pastilla*, *de alucine*, *de puta madre*, *de narices*, *de mierda*, *un huevo*, etc.

He aquí, unos ejemplos de frases intensificadas:

- El tío vino *supertarde*.
- Es *más* imbécil... Es tonto *de remate*
- Es guapo, *pero guapo* de verdad
- Lo pasaron *a todo gas*.
- Corre que se las pela*.
- Es *más* listo *que* un zorro
- Está *como una cuba*
- Esto es *café café*.

En los ejemplos se pueden observar los varios procedimientos que sirven para la intensificación. Así, en (a) se intensifica por modificación interna, usando el sufijo *super-*; en (b) por modificación externa, usando un cuantificador y

un sintagma especificativo con valor intensificador: *de remate*; en (c) por el uso enfático de *pero*; en (d) y (e) a través de recursos sintácticos, empleando modos de expresión cuasi-consecutivos; en (f) con una estructura comparativa; en (g) mediante una estructura que está entre la comparativa y la modal; y, por último, en (h) por repetición léxica (Briz Gómez, 2006: 16).

- a. La *atenuación* (marca el realce del oyente): mitiga la fuerza significativa de una palabra o expresión (diminutivos, partículas, verbos o fórmulas performativas). Mediante este recurso el hablante intenta evitar responsabilizarse de lo que ya ha dicho y relativiza su propia opinión. Generalmente, con mayor grado de familiaridad entre los interlocutores baja la utilidad de la atenuación. La explicación tradicional suele relacionar su uso con la cortesía sin embargo, no se trata exactamente de lo mismo, como afirma Briz Gómez (2006: 36), “*En la conversación coloquial española los recursos de atenuación tienen que ver con la eficacia y eficiencia pragmáticas, en ocasiones con la imagen en general y en menor medida con la imagen de cortesía*”. En cuanto a los valores pragmáticos de los atenuantes el autor apunta (2001: 143):

[...] es preciso señalar que el atenuante puede ser, ciertamente, una forma de expresión cortés, pero no la única (los saludos también lo son, y no actúan, en principio, como atenuantes); además, el atenuante recubre otros valores pragmáticos sometidos, antes que a las máximas de cortesía, a otros principios de la retórica de la conversación [...].

Algunos ejemplos de los atenuantes en el lenguaje coloquial:

Yo creo que Pedro viene mañana.

He oído que su hijo es un drogadicto.

¿Me pones un *cafetito*?

Tipos de atenuantes:

1. La *atenuación de la fuerza ilocutiva*, trata de los procedimientos que utiliza el hablante para suavizar el impacto que tiene lo que transmite. Se atenúa con distintos modos, intentaremos resumir los más llamativos:

- verbo performativo (por ejemplo *he oído, me temo, no creo, me imagino, etc.*):

Me temo que no sabe por dónde venir.

- verbo performativo modificado por el uso de determinados tiempos verbales y la modalidad interrogativa (por ejemplo *quisiera, quería, podríamos, etc.*):

Quisiera que no me dijeras mentiras.

¿Podría venir yo también a jugar?

- mediante la perífrasis *voy a + infinitivo* o la perífrasis del gerundio que actúan como atenuantes:

Voy a echar una mirada a la comida.

Me voy yendo.

- mediante la reducción u omisión de fonemas de una palabra para atenuar el término entredicho o tabú:

Es un ...; Vete a la m....

- con el uso del adjetivo positivo negado, antes que el antónimo negativo:

No me cae muy bien. (me cae mal)

- modificación mediante locuciones, modismos, fórmulas estereotipadas, el valor modal de posibilidad del verbo *puede*, el tratamiento *usted*, etc. (por ejemplo *a decir verdad, por favor, no quiero molestar, etc.*):

Sé que ahora no puedes, pero quiero decirte algo.

Perdón, ¿puede, por favor, cerrar la ventana?

- modificación en el interior del enunciado (por ejemplo *seguramente, en un momento, más o menos, etc.*):

Si por casualidad encuentras mis llaves, llámame.

2. La *atenuación de la fuerza o el papel de los participantes* trata del recurso de la impersonalización, tanto mediante el uso del pronombre *se*, como también de los indefinidos *uno/una* y otras estructuras impersonales:

Es que *uno* nunca puede saber qué va a pasar.

Hay que estudiar mucho para aprobar.

Se debe prestar más atención durante la clase.

3. La *atenuación de los no participantes* en la enunciación que se consigue mediante la modificación interna a través de los diminutivos (uso de sufijos), como también la modificación externa a través de los cuantificadores o partículas, como *algo* o *poco*, locuciones, etc.:

¿Ves a esa chica *gordita* al lado de tu novio?

Es *morenito* de piel con la nariz *larguita*. Es *feillo*.

Tu hermano es *un poco* tonto.

Está *como* gordo.

Dame *algo* de dinero.

Por último, hay que señalar que los atenuantes no aparecen en la conversación coloquial con tanta frecuencia, como apunta Briz Gómez (2001: 163): “*el uso excesivo de atenuantes en ésta se percibiría como un distanciamiento, contrario al fin que se persigue en la misma*”.

Con respecto a las *relaciones temporales y aspectuales*, puesto que como hemos mencionado anteriormente la conversación es un discurso inmediato y actual, el punto de origen o centro de referencia temporal es el momento de enunciación (aquí-ahora-ante tú). Por ello, en la conversación coloquial son muy comunes los desplazamientos temporales⁴⁵ hacia el presente para manifestar valores temporales diferentes, para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla (pasado y futuro)⁴⁶, además de otros procesos similares como el uso del pretérito perfecto para conectar una acción del pasado con el presente de la conversación de los interlocutores, fenómeno del “egocentrismo” ampliamente estudiado por Reyes (1990: 116):

los tiempos que referencialmente indican conexión con el presente, como el pretérito perfecto y el presente simple, se usan para contar cosas del pasado a

⁴⁵ Con todo esto concuerdan los mecanismos de dislocación temporal de la teoría de la temporalidad de Rojo Sánchez (1974), Rojo Sánchez & Veiga Rodríguez (1999) y Veiga Rodríguez (2008) entre otros.

⁴⁶ Cfr. NGLÉ (2009: 1674): “*El tiempo gramatical orienta los eventos respecto del momento de la enunciación, pero también puede orientarlos en relación con otros puntos, que, a su vez, se miden desde aquel*”.

las que el hablante, en un ejercicio de subjetivización muy frecuente, parece trasladar a la esfera del interés actual

5.2.1.3. Nivel léxico-semántico

El nivel léxico-semántico se considera más fácil de describir que los anteriores, y, además, el que se identifica más claramente con el registro coloquial:

“El nivel léxico [es] el que presenta menos complejidad [...] porque su descripción puede ajustarse a los modelos establecidos por las gramáticas y los vocabularios, es decir, el estudio de los campos léxicos, creación de palabras, neologismos, etc. Además, en una primera aproximación al estudio de los hechos coloquiales en un texto, son siempre los aspectos léxicos, sobre todo si éstos presentan alguna particularidad argótica o jergal, los que se destacan de forma inmediata o primero llaman la atención del estudiante.”

(Briz Gómez, 2000: 33)

Sus principales fenómenos se describen detalladamente en el siguiente apartado en la parte 5.2.2.3. sobre las constantes léxicas en la conversación.

5.2.2. Gramática del español coloquial

Considerando, ahora, el hecho de que el análisis del español coloquial esté vinculado al estudio de la conversación “*donde más auténticamente se manifiesta esta modalidad lingüística y, por tanto, el lugar más adecuado para comenzar su estudio*” (Briz Gómez: 1996: 30), los rasgos que definen la “gramática del español coloquial”, pueden dividirse en:

1. constantes **textuales**, estructurales, de organización y formulación del mensaje (centradas en la sintaxis que caracteriza al español coloquial⁴⁷);
2. constantes **retóricas**, mediante el empleo de determinados recursos expresivos el hablante sirve sus objetivos personales;

⁴⁷ Como hemos visto en el apartado anterior Narbona Jiménez ha realizado numerosos estudios centrados precisamente en la sintaxis del registro coloquial.

3. constantes **léxicas**, reducción del léxico común, sustituido en muchas ocasiones por *verba ómnibus*, como también un léxico abierto a la entrada de nuevas voces;
4. y la **comunicación no verbal**, un factor fundamental en la interacción cara a cara.

5.2.2.1. Constantes textuales

Analizando ahora cada una de estas constantes más detalladamente, entre las constantes textuales, motivadas por la ausencia de planificación, se pueden establecer unas estrategias sintácticas recurrentes que ayudan al hablante a construir su discurso espontáneo. Éstas son:

- La *concatenación*, una figura retórica que consiste en encadenar palabras a lo largo de frases o versos sucesivos, he aquí un ejemplo de concatenación:

*"Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos
caminos sobre la mar."*

(Antonio Machado, 2006 [1912])

- La *ausencia de planificación*, la sintaxis concatenada y la acumulación de enunciados se consideran unos de los rasgos más sobresalientes de la construcción coloquial. El emisor va plasmando aquello que se le va ocurriendo conforme viene a su mente, sin que exista ninguna planificación previa. Briz Gómez (2001: 69), pone como ejemplo la frase: *En Jávea las vacaciones voy a pescar por las tardes / bueno algunos días / los que puedo y me deja mi mujer*. Esta frase habrá que compararla con su equivalente más elaborado: *Durante las vacaciones en Jávea, los días que puedo y me deja mi mujer voy a pescar por las tardes*.
- El *modo de glosar parcelado*, es el resultado de la concatenación y acumulación de enunciados, por el continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y viceversa en la mente del emisor con el fin de explicarlo todo con detalle. Todo lo cual favorece la *paráfrasis* (continuo rodeo explicativo) y las

redundancias. Aunque los continuos rodeos causan que la información avanza muy lentamente, el mensaje se enuncia del modo bastante rápido. La conversación coloquial se ve prácticamente llena de referencias a la situación espacial, temporal y modal, y va enriqueciéndose con muchos detalles, nada se pasa por alto o se considera marginal.

- Las *repeticiones* y *reelaboraciones*, aunque se acusan por su papel retardatario en la conversación, son principalmente recursos de cohesión y sirven como medio para lograr o retener el turno de palabra. La repetición se puede dividir en *monológica*, la cual afecta solamente la intervención de un hablante, o *dialógica* que afecta a varios hablantes,. Las llamadas *construcciones-eco* forman parte de la repetición dialógica y se consideran enunciados contextuales, es decir, necesitan un contexto en el que apoyarse. Según Herrero Moreno (1995: 126), se pueden definir como:

[...] construcciones que repiten de forma exacta o con ligerísimos cambios que reflejan las nuevas condiciones de la enunciación [...] enunciados previos o parte de los mismos, producidos en el turno de habla inmediatamente anterior al turno en que ellas se realizan.

He aquí un ejemplo de construcción-eco:

A: *¿Sabes que a Pilar le tocó la lotería?*
B: *¿Le tocó la lotería? ¡No puede ser!*

- La *unión abierta entre enunciados* y sin fuertes ataduras sintácticas. Los enunciados permiten ir y venir, reformular, volver sobre lo dicho, introducir digresiones, comentarios, etc. Nada de lo que acabamos de mencionar afecta o perturba la comunicación. Se utilizan giros como: *porque*, *por ejemplo*, y *aparte*, *quiero decir*, y *además*, etc.
- La conexión por medio de *enlaces extraoracionales*. Se trata principalmente del uso de varios conectores pragmáticos (argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso, reguladores fáticos) y recursos entonativos, a través de los cuales se consigue la cohesión entre los enunciados. Lo cual es consecuencia del hecho de que el orden de las palabras responda a la función pragmática de la transmisión del mensaje y a su realce informativo, y no a la función sintáctica o semántica propia del discurso escrito. El orden

pragmático es, a diferencia del orden sintáctico y morfológico, más libre. De ahí, según Briz Gómez (2001: 78-79), “*la ordenación de palabras sirve estratégicamente para marcar ciertos focos de atención, de contraste, para reparar o reformular, para desambiguar referentes*”. Estos conectores permiten vincular enunciados con enunciación, controlando tanto el mensaje como el contacto con el interlocutor; permiten formular y reformular lo que se dice, así como llamar la atención del interlocutor. Son, pues, estrategias que tiene el hablante para la argumentación y para la formulación de su discurso, “*verdaderos asideros a los que se agarra el hablante para ir hilvanando un discurso que se produce cara a cara, es inmediato y actual, rápido y se ha de planificar sobre la marcha*” (Briz Gómez, 1996: 53).

Por su parte, otro tipo de constantes textuales se relacionan con estrategias contextuales. La relación vivencial de proximidad y, como consecuencia, el saber compartido entre hablante y oyente hacen que el mensaje presente una fuerte dependencia del contexto. Como afirma Briz Gómez (1998: 83) “*El habla coloquial se desprende de los elementos verbales que se consideran innecesarios o inadecuados para la acción comunicativa eficaz que se pretende*”. Todo ello favorece la aparición de fenómenos como: a) la elipsis y la *alta referencia exofórica*⁴⁸; b) los enunciados suspendidos, y c) la presencia de *relatos*⁴⁹ .

5.2.2.2. Constantes retóricas

Entre las constantes retóricas, es decir, el uso de determinados recursos expresivos como consecuencia del fin interpersonal que presenta la conversación, podríamos distinguir las siguientes categorías:

⁴⁸ “la referencia *exofórica* remite a la relación de un elemento del texto con entidades del contexto situacional extralingüístico (tiempo, lugar, participantes) o compartido por los interlocutores, esto es, el contexto discursivo.

⁴⁹ Briz Gómez (2001: 81) define los *relatos* como “*historias frecuentemente dramatizadas que se suceden en el transcurso de una interacción*”. Cabe precisar que la presencia del relato favorece al uso del estilo directo. El relato es un recurso vivificador y actualizador de una historia pasada.

- a. La tendencia a la *intensificación* o *atenuación* como hemos visto antes, mediante recursos de todo tipo (morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos).
- b. El *carácter egocéntrico* de toda conversación, que se manifiesta con el uso de los deícticos analizado anteriormente, lo importante es lo que *yo* estoy hablando contigo, *aquí* y *ahora*.
- c. La *doble función de la entonación*, cuando es regularmente *expresiva* que permite manifestar la actitud y la posición del hablante ante el mensaje que enuncia (como la tristeza, alegría, cortesía, ironía, etc.) y cuando es *demarcativa*, estableciendo mediante los fonemas o inflexiones finales las relaciones y los límites entre los enunciados (Briz Gómez, 1998: 46).

5.2.2.3. Constantes léxicas

En cuanto a las constantes léxicas, las más recurrentes son:

- a. La *reducción* y selección *del léxico común*, con el consiguiente aumento de la capacidad significativa de muchas palabras y el empleo genérico. Se trata, en primer lugar, del empleo de ciertos términos que sirven para expresar de manera general todo o casi todo, como las palabras “comodines” *cosa*, *chisme*, *cacharro*, *bicho*, etc. En segundo lugar, hay que señalar el papel de los verbos soporte como *haber*, *tener*, *hacer*, *echar*, *pegar*, *dar*, *poner*, etc. que pueden tener una gran extensión significativa dependiendo del sustantivo que les acompaña. Beinhauer (en Briz Gómez, 1998: 60) los llama *verba omnibus*. Es una estrategia muy útil para el hablante, ya que le permite cubrir posibles situaciones de carencia de disponibilidad léxica. Como resultado, aunque cualquier lengua está llena de sinónimos, predomina el uso de ciertos vocablos, los cuales pueden estar marcados sociolectalmente (Briz Gómez, 2001: 97). En términos de frecuencias léxicas, destacan, por ejemplo: *casi* por “apenas”, *sitio* por “lugar”, *dejar* por “permitir”, *querer* o *tener ganas* por “desear”, *mejor* por “preferible”, *primero* por “primer lugar”, *a lo mejor* por

“quizás”, *así* por “de este modo”, *tener* (obligación) por “deber”, *oculista* por “oftalmólogo”, *cosa* por “objeto”.

- b. La *redundancia léxica*. El lenguaje coloquial es, además de su pobreza léxica, característico por su redundancia léxica utilizada como recurso enfatizador. Bajo el término redundancia léxica entendemos el uso excesivo de una palabra que no añade nada en el significado de la frase (por ejemplo, *bajar abajo*, *beber líquido*, *asomarse al interior*, *salir fuera*, *accidente fortuito*, etc.).
- c. El empleo de un *léxico abierto a voces especiales y argóticas*. Algunas de estas preferencias léxicas proceden de léxicos especiales, argóticos, o son neologismos semánticos, extranjerismos, dialectalismos, metáforas de la vida cotidiana. Con mayor frecuencia destaca el argot juvenil y el delictivo. Entre otros: *enrollarse* por “entablar relaciones sexuales”, *mogollón* por “mucho”, *(de) alucine* por “divertido”, *alucinado* por “sorprendido”, *cutre* por “sucio”, “de mala calidad”, *muermo* por “aburrido”, *bocata* por “bocadillo”, *abrirse* por “marcharse”, *basca* por “grupo de personas”, *lumi* por “prostituta”, *currar* por “trabajar”, “pegar”, *camello* por “traficante de drogas”, *chupa* por “chaqueta”, “cazadora”, *mangui* por “ladrón” (Briz Gómez, 2001: 97).

En palabras de Briz Gómez (2001: 101) el tema del léxico argótico en el español coloquial se puede resumir así:

El léxico coloquial es el léxico común reducido y, aparte de las frecuencias señaladas, son las características sociolectales y dialectales de los usuarios o grupos de usuarios las que le otorgan cierto carácter peculiar. En particular, lo argótico en el español coloquial, lo que algunos han llamado el argot común, es un conjunto de voces extendidas y generalizadas entre la comunidad, que han pasado a formar parte de la lengua general, a pesar de ser más productivas en la modalidad lingüística o registro coloquial.

Por su parte, el léxico *de insulto* sirve para hacer informales las situaciones comunicativas y para establecer mayor proximidad entre los hablantes. En el habla coloquial se utilizan varios tipos de insulto que aluden a:

1. la baja capacidad intelectual de las personas (*bobó, estúpido, ser un cerrojo, no tener dos dedos de frente, tonto del culo, tener la cabeza hueca, etc.*)
 2. los rasgos físicos como fealdad, delgadez, gordura, altura, etc. (*chupado, esquelético, grandón, jirafa, jorobado, gordinflón, tonel, ser de Vizcaya, cuatro ojos, narizotas, dímelo con fotocopias, etc.*)
 3. sexo (*hijo de puta, cabrón, hijo de perra, marica, mariposa, zorra, putona, etc.*)
 4. la locura (*chalado, zumbado, chiflado, estar como una cabra, faltar un tornillo, andar mal de la azotea, et.*)
 5. el comportamiento en lo que se refiere al atrevimiento, el exceso en el habla, la falta de sinceridad, los aburridos, la profesión, etc. (*fresco, caradura, hacer la pelota, dorar la píldora, rollo, muerdo, matasanos, chupatintas, etc.*)
 6. lo escatológico (*cagón, cerdo, meón, mierda, puerco, etc.*)
- d. Las llamadas “*especializaciones semánticas*” y el uso de *reguladores fáticos* que sirven como llamadas de atención al interlocutor, y como refuerzos argumentativos, así, *¿fio?, ¿verdad?, sí, ya, claro, de acuerdo, mira, fíjate, etc.*

Más concretamente, la especialización semántica (lexicalización) es una de las características de la institucionalización relacionada directamente con el proceso de fijación. En cuanto a lo último, Corpas Pastor (1997: 23) afirma que se trata de una fijación arbitraria establecida por el uso; Zuluaga Ospina (1975: 230) la define como aquella “*propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas*”. Inseparablemente unido a este proceso de fijación en muchos casos va el proceso de lexicalización o especialización semántica (Corpas Pastor 1997: 24-26) que se observa tanto en la adición de significado (“*poner el dedo en la llaga*”, donde se pasa de lo particular, físico y concreto a lo general, psíquico y abstracto) como en la supresión del mismo (“*dar paseos*” = pasear), un procedimiento evidente en los verbos de soporte.

e. La *creación léxica*. La creación de nuevas palabras en todas las categorías léxicas es un proceso que enriquece el registro coloquial. Para la creación los hablantes utilizan sobre todo los recursos propios de la derivación mediante los afijos:

- la *sufijación*

1. el sufijo de verbal *-e* (por ejemplo *alucine, corte, cante, chute, flipe, etc.*)
2. los sufijos *-ata, -ota, -eta, -eto, -ace* (por ejemplo *bocata, pegata, pasota, cubata, etc.*). Estos sufijos resultan muy raros en el español estándar, pero no en el español coloquial.
3. el sufijo *-eo* (por ejemplo *tapeo, peloteo, magreo, copeo, etc.*)
4. el sufijo *-da* (por ejemplo *cantada, monada, pasada, morida, etc.*)
5. el sufijo *-oso* (por ejemplo *cantoso, casposo, marchoso, etc.*)
6. el sufijo *-ero* (por ejemplo *roquero, rapero, cañero, pastillero, etc.*)

Además existen otras terminaciones coloquiales, pero son menos frecuentes (por ejemplo *gasofa, secorro, etc.*).

Hace falta subrayar que el contexto es indispensable a la hora de ponerse de acuerdo sobre el significado de una palabra coloquial. No podemos tratar de adivinar el significado de una palabra aislada.

- la *prefijación*

En cuanto a la prefijación la situación de la creación léxica es menos complicada. Actualmente se utilizan sobre todo dos prefijos: *super-* (por ejemplo *superbarato, supertorpe, superguay, etc.*) y *re-/requete-*: (por ejemplo *rebonito, requetebien, requetefiesta, etc.*), no obstante, actualmente el uso del último está decayendo entre la gente joven.

Otro proceso de creación léxica del español coloquial es el acortamiento léxico. Los hablantes tienden a decir mucho en poco tiempo lo cual se basa en el fenómeno de la *economía lingüística*, así, por ejemplo: *bici* (*bicicleta*), *profe* (*profesor*), *masoca* (*masoquista*), *depre* (*depresión*),

peque (pequeño), por fa (por favor), uni (universidad), cole (colegio), insti (instituto), mates (matemáticas), filo (filología), fin de (fin de semana), etc.

Por otra parte, los préstamos de otras lenguas, principalmente el inglés, son otra fuente que va enriqueciendo el léxico coloquial. Así, por ejemplo, palabras como *bar, speed, grill, sex shop, spray, squash*, etc., que se escuchan a menudo en el léxico de coloquio.

Por último, cabe señalar la capacidad creadora que se produce por medio de la metáfora y la metonimia (*se le cruzan los cables [a alguien], faros, perder aceite, quedarse de piedra, rumiar*, etc.)

5.2.2.4. Comunicación no verbal

En cuanto a los elementos que conforman el conjunto de la **comunicación no verbal**, según el Diccionario de términos clave de ELE, “*elementos vocales no lingüísticos que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales*” (Martín Peris, 2003), el *paralenguaje*, la *kinésica*, la *proxémica* y la *cronémica* son los cuatro sistemas reconocidos hasta el momento. De ellos, los dos primeros, uno fónico y otro corporal, se consideran básicos o primarios por su implicación directa en cualquier acto de comunicación humana, puesto que se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier enunciado⁵⁰; los otros dos, el proxémico y el cronémico, se valoran como sistemas secundarios o culturales, dado que actúan, generalmente, en segundo plano para modificar o reforzar el significado de los elementos de los sistemas básicos o independientemente, ofreciendo información social o cultural.

El **sistema paralingüístico** está formado por:

- a. las cualidades y los *modificadores fónicos*
- b. los *indicadores sonoros* de reacciones fisiológicas y emocionales

⁵⁰ De hecho, es imposible realizar un acto de comunicación únicamente con signos verbales, pues al emitir cualquier enunciado producimos, a la vez, signos no verbales paralingüísticos y kinésicos. Estamos reflexionando entonces de una triple realidad del discurso: *lo que decimos, cómo lo decimos y cómo nos movemos al decirlo*. Véase a este respecto la concepción y explicación de “*la estructura triple básica de la comunicación humana: lenguaje, paralenguaje y kinésica*” de Poyatos (1994a, vol. 1: 14).

- c. los *elementos cuasi-léxicos* y
 - d. las *pausas* y silencios.
- a. Las *cualidades físicas del sonido*, tales como el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad, y los *modificadores fónicos* o tipos de voz⁵¹ (dependientes del control que ejercemos sobre los órganos implicados en la articulación y la fonación) pueden aportar a cualquier expresión oral componentes inferenciales que pueden matizar la información al contenido o sentido de un enunciado verbal. Así, por ejemplo, una expresión como “*sí, claro*” puede comunicar acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, desilusión, dependiendo del tono con el que se emita o de la duración de algunos de sus sonidos, o puede tener distinto sentido si se dice con voz susurrante, con voz gritona o con voz temblorosa. Y un enunciado como “*¡qué listo eres!*” puede resultar totalmente irónico si lo producimos con control de labios redondeados (tipo de voz) o si elevamos el tono y alargamos ciertos sonidos de los términos “*listo*”.
- b. Algunas *reacciones fisiológicas o emocionales*, como el llanto, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el bostezo, el sollozo, el jadeo, el eructo, el hipo, el estornudo, el castañeteo de dientes, etc. se convierten en actos comunicativos que emiten diferencias de significados que pueden variar de cultura a cultura⁵². Se trata de signos sonoros, emitidos consciente o inconscientemente, que tienen un gran rendimiento funcional. Ponemos como ejemplo la risa, una reacción emocional relacionada fundamentalmente con la alegría, pero que también puede expresar tristeza y miedo; además, ser utilizada como *calificadora de enunciados*, tanto ajenos (para indicar acuerdo, desacuerdo, entendimiento, reconocimiento o seguimiento) como propios (para marcar sucesos graciosos y suavizando errores, *impropiedades conversacionales* o *enunciados comprometidos*, como pueden ser los irónicos del tipo de “*¡qué bien lo pasamos!*” emitido con risa previa, riéndose o seguido de risa). Por último, también, la risa puede funcionar como señal de acción conversacional (para indicar el comienzo y el final de los turnos o el

⁵¹ Para una más información sobre el tema véase Poyatos (1993, 1994b)

⁵² Poyatos (1994b: cap. 3)

seguimiento y la participación activa en una interacción). Asimismo otros signos sonoros pueden conceder carácter irónico a un enunciado, así por ejemplo: ((carraspeo)) o ((tos)) + “*¡qué bien canta!*”, ((bostezo)) + “*¡qué entretenido!*”⁵³..

- c. Los *elementos cuasi-léxicos* son “*las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico, pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo*” (Cestero Mancera, 2006: 60). Como las interjecciones (*¡Ah! ¡Ay! ¡Uy! ¡Aja!*), las onomatopeyas (*Ring-ring, Mua-mua, Pii-pii, Pon-pon, Miau, Croac*), las emisiones sonoras que cuentan con nombre propio (chistar, sisear, roncar, resoplar...) y otros muchos sonidos (*Uff, Psi-psa, Puaj, Hm, laj, Ajji, Ouu...*) que, sin tener un nombre o una grafía establecidos, se utilizan con un valor comunicativo similar al de determinados signos lingüísticos o kinésicos, de ahí que Poyatos (1994b: cap.4) los denomina alternantes paralingüísticos. Sin embargo, a pesar de tratarse de elementos muy productivos, debido a la dificultad que conlleva su identificación y su transcripción, no contamos aún con inventarios completos y detallados⁵⁴.

Los alternantes se pueden distinguir entre signos vocálicos o vocalizaciones (*AAaaa* para expresar cansancio o aburrimiento y *Aja* para indicar entendimiento), signos consonánticos o consonantizaciones (*¡MMh!* para mostrar gran tamaño o *Hm* para indicar acuerdo o seguimiento) y signos combinados, es decir, vocálicos con consonánticos o viceversa (*Iiaj* o *Uuaj* para expresar que algo o alguien es feo o huele mal o *Ts* para iniciar discurso).

El significado de los alternantes depende de su aporte comunicativo. Pueden ser *reguladores interactivos* como *Hm* o *Aha* para confirmar o expresar apoyo, *eee* para mantener el turno, *Te* para tomar palabra, *Chss* para llamar la atención, etc.; *referenciales*, bien *descriptivos* como *UuUu* o *Uff* para indicar

⁵³ Para más información consúltese Cestero Mancera (2006).

⁵⁴ Poyatos (1993) es uno de los autores que más se ha ocupado de la comunicación no verbal y de los alternantes paralingüísticos.

lejanía o *Uuaj* para aludir que algo o alguien no nos gusta, o bien *imitativos* como *Mua-Mua* para besar o *miau-miau* para el maullido del gato, etc.; *expresivos* como *Aahhh* o *HJmm* para mostrar bienestar tanto físico como anímico, *Brr* para expresar impaciencia o nerviosismo entre otros.

d. Por último, hemos de señalar que la *ausencia de sonido* también comunica⁵⁵.

La *pausa* se define como ausencia de habla durante un período entre 0 y 1 segundos aproximadamente. Las pausas funcionan principalmente como reguladores de cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro, en muchas lenguas y culturas, aunque la española no es una de las más típicas al respecto, debido al manejo tan particular que se hace del mecanismo de alternancia de turnos en interacción (Cestero Mancera, 2000). Pueden funcionar también como presentadoras de distintas clases de actos comunicativos verbales, tales como preguntas, narraciones o peticiones de apoyos. Además, pueden ser reflexivas o fisiológicas, con las connotaciones que ello conlleva.

El *silencio*, por su parte, trata de la ausencia de habla durante más de un segundo. Este fenómeno aunque poco frecuente en español, puede ser confirmador de enunciados previos o venir motivado por un fallo en los mecanismos interactivos (cambio de hablante, corrección, respuesta a pregunta, casos de dudas, reflexiones, etc.). Además, puede ser utilizado como presentador de actos comunicativos (preguntas o narraciones), como enfatizador del contenido de los enunciados emitidos o que se van a emitir, y, posiblemente, aunque no hay constancia de ello, para comunicar fenómenos pragmático-discursivos como ironía, sarcasmo, humor verbal o metáfora.

El **sistema kinésico**, por su parte, trata de los movimientos y las posturas corporales que añaden información sobre el significado de los enunciados verbales⁵⁶. No hay que omitir incluir dentro de éste aspectos tan relevantes como la mirada y el contacto corporal. De modo general, el sistema kinésico está constituido de tres categorías básicas:

⁵⁵ Para más información sobre el tema véase Poyatos (1994b: 165-169).

⁵⁶ Para más información sobre el tema véase Poyatos (1994b: cap. 5-6).

- los *gestos* que son movimientos psicomusculares con valor comunicativo. Se distinguen dos tipos básicos que, generalmente, están interrelacionados: los gestos *faciales* (realizados principalmente con los ojos, las cejas el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, la boca y la barbilla) y los gestos *corporales* (realizados principalmente con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, las caderas, los dedos, las piernas y los pies). Así, por ejemplo, una curvatura de boca hacia abajo o abertura considerable de ojos que acompaña un enunciado como “*¡es muy lista su novia!*”, puede conferir un carácter irónico al enunciado.
- las *maneras* son las formas de hacer movimientos, tomar posturas, y, en general, realizar actos no verbales comunicativos. Tenemos dos tipos de maneras básicas: las maneras gestuales y posturales que se refieren a las formas convencionales en que hacemos gestos y posturas y las maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales (por ejemplo la manera de comer).
- las *posturas* son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano y que comunican, activa o pasivamente (por ejemplo, brazos cruzados en el pecho o estirados, manos unidas en el regazo o en la nuca). Este tipo de signos también puede utilizarse para conferir carácter irónico a un enunciado. Imagínense por ejemplo el enunciado “*es como yo muy fina...*” dicho por una chica sentada, con las piernas considerablemente abiertas.

Briz Gómez (2001: 101), distingue respecto a los gestos tres tipos básicos:

- Los *gestos simbólicos*, cuyo significado está convencionalizado y por ello no dependen de la expresión verbal. Así, por ejemplo: el pulgar hacia arriba significa, que algo ha salido bien; el pulgar hacia abajo, que algo ha salido mal. No obstante, estos gestos pueden variar transculturalmente, así, por ejemplo, en Grecia el “*sí*” se puede indicar con un movimiento de la cabeza hacia abajo y el “*no*” con un movimiento de la cabeza hacia arriba. Mientras el “*no*” en español se indica con un movimiento repetitivo de la cabeza hacia la izquierda y la derecha o en sentido contrario.

- Los *gestos icónicos*, cuyo significado depende del contexto de la expresión verbal. Imagínense un movimiento de la cabeza hacia arriba y hacia abajo acompañando una expresión verbal como “*al bajar y al subir*”. Otro caso de variación cultural, es un ilustrador característico que se utiliza en España para referirse en acontecimientos pasados, el dedo índice apunta hacia atrás por encima del hombro acompañando generalmente un deíctico que hace referencia al pasado, que no existe, por ejemplo, en las culturas orientales.
- Los *gestos rítmicos*, se trata de los movimientos de alguna parte del cuerpo que suelen acompañar siempre al habla espontáneo y no tienen un sentido codificado.

El **sistema proxémico**, por su parte, trata de la relación entre el comportamiento humano y el espacio, es decir, los patrones culturales que usamos para construir, manejar y percibir nuestro espacio social y personal. Se consideran signos proxémicos culturales, por ejemplo, la distribución del espacio natural que hace el ser humano (configuración de ciudades y pueblos, de calles, de bosques, de parques, de casas, ...), el comportamiento de las personas relativo al uso del espacio entre las personas (proximidad, alejamiento, la existencia o ausencia de contacto físico) y los objetos (el orden y desorden en la colocación de objetos, el mantenimiento de filas, el respeto de espacios prohibidos o privados...) y, en relación con ellos, se estudia dentro de la proxémica el sentido cultural de intrusión o violación de la territorialidad y la privacidad.

En este aspecto es relevante la proxémica interaccional, a través de la cual las personas establecen su marco de interacción según unas coordenadas espaciotemporales que expresan determinados significados y que, en muchos casos, obedecen a un complejo sistema de restricciones sociales en relación con el sexo, la edad y la procedencia social y cultural de las personas. En otras palabras, este espacio creado por los participantes de una interacción, varía en función del tipo de la actividad comunicativa (como consolar, conversar, mantener entrevistas laborales, impartir clases o dar conferencias), la relación entre los interlocutores, sus personalidades y, asimismo, varía transculturalmente. Así, por ejemplo, el acercamiento hasta la distancia íntima en el ritual español de los besos en la mejilla

para saludar a alguien, puede, al principio, chocar a un japonés en cuya cultura la distancia que se estima íntima se considera la social en el mundo hispano.

Asimismo, dentro de la proxémica interaccional se incluye una serie de signos no verbales que pueden modificar o reforzar o incluso sustituir el significado de otros signos comunicativos tanto verbales como no verbales. Piénsese, por ejemplo, en actos como aproximarnos a nuestro interlocutor cuando le decimos “*quiero ir contigo*” reforzando así el sentido de nuestro enunciado. Mientras, en el caso contrario, en una separación brusca, por ejemplo, estamos transmitiendo que rechazamos a nuestro interlocutor o a lo que ha dicho.

Por último, el **sistema cronémico** trata de la concepción, la estructuración, y el uso del tiempo que hace el ser humano, especialmente, durante la comunicación. La valoración, pues, que se hace del tiempo, depende principalmente del contexto social del individuo y actúa bien pasivamente dando información social o cultural, bien activamente modificando o reforzando el significado de los sistemas básicos⁵⁷ de la comunicación humana, igual que en el caso de la proxémica.

Poyatos (1975: 15) distingue tres tipos de variables cronémicas: tiempo conceptual, social e interactivo. El primero se refiere a “*los hábitos de comportamiento y las creencias relacionadas con el concepto que tienen del tiempo las distintas culturas*”. Dentro del tiempo conceptual consideramos aspectos como el valor que se le otorga al tiempo (abstracto o concreto, tangible o intangible) y los motivos de estas creencias, como también aspectos relacionados con la distribución que se hace de él en cada comunidad (la división en horas, minutos y segundos, días, meses, años, etc.), los hábitos culturales que se adquieren por la influencia del tiempo en la acción humana (como la planificación del tiempo y la realización de una o más cosas a la vez, que distingue a las culturas en monocrónicas o policrónicas) y, por último, la estimación que se concede a conceptos como puntualidad e impuntualidad, prontitud y tardanza, y a términos como actividad, inactividad, un momento, un rato o una eternidad.

El tiempo social, depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con el manejo del tiempo en las relaciones sociales, como por

⁵⁷ Lenguaje, paralenguaje y kinésica.

ejemplo la duración de un encuentro social (una entrevista de trabajo, una reunión, una visita, etc.); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o los momentos que se consideran apropiados para hacer determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o en un café). Así, por ejemplo el largo ritual español de mostrar las habitaciones del propio hogar a las visitas, puede parecer extraño a un extranjero o la interacción comunicativa rápida y multidireccional en un contexto hispano, puede chocar a un japonés en cuya cultura sería pausada y lineal.

Dentro del tiempo interactivo, se estudia la duración de los signos con los que comunicamos, como la mayor o menor duración de un saludo o despedida; de un abrazo; del estrechamiento de mano; de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado, o bien puede matizar o cambiar su sentido. De ahí, la mayor duración de un abrazo, indicaría el especial afecto que se siente por otra persona; y la mayor o menor duración de las sílabas o de las pausas cuando pronunciamos un enunciado, le restarían o realzarían su significado.

Cabe señalar, que los sistemas de comunicación no verbal (especialmente el paralingüístico y el kinésico), suelen apoyarse para expresar significado en los elementos discursivos con los que se utilizan de forma simultánea o alternando con ellos, en cualquier acto de comunicación humana. Por consiguiente, es únicamente en la combinación de los significados y valores de todos los signos (verbales y no) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado, puesto que *“la lengua que se agita en la boca resulta no ser más que (en ciertos planos de análisis) una parte de un acto complejo, cuyo sentido debe investigarse igualmente en el movimiento de las cejas y de la mano”* (Goffman, 1959: 130).

Es decir, que para entender el discurso en toda su complejidad como hemos mencionado anteriormente debemos tener en cuenta *“lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos”* (Poyatos, 1994a, I: 15); es decir, los elementos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 48):

La tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen.

Por todo lo cual, la comunicación no verbal, no se puede omitir al analizar la estructura del lenguaje coloquial puesto que juega un papel muy importante y, a la vez, está estrechamente relacionada con el código verbal. Se trata, pues, de una comunicación humana que se realiza mediante signos no lingüísticos y que siempre está presente en cualquier conversación cara a cara. En algunas situaciones incluso los elementos paralingüísticos y kinésicos se consideran más importantes que el lenguaje verbal. Como apunta Briz Gómez (2001: 102) “*en la conversación coloquial los gestos llegan a veces a suplir y sustituir a la palabra*”.

Ahora bien, en cuanto a las funciones comunicativas que pueden cumplir en el proceso de la interacción, cabe añadir, que los elementos no verbales son plurifuncionales y pueden cumplir una o más de las siguientes funciones:

1. *Añadir información* al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo.

Cuando esto sucede se pueden cumplir distintas subfunciones como:

- *Especificar* el contenido o sentido de un enunciado verbal. El tono, la intensidad la mayor duración de algunos sonidos al emitir un “*claro*” o un “*seguro*” especificarán si se trata de un enunciado de acuerdo, de asentimiento o, incluso, de desconformidad. El tipo de voz o los gestos faciales con los que produzcamos un enunciado como “por fin estás aquí” comunicarán si nos sentimos contentos, desilusionados, temerosos o enfadados por el hecho de que el interlocutor haya venido.
- *Confirmar* el contenido o sentido de un enunciado verbal. Por ejemplo, un gesto de negación o refutación que acompaña a un “*no me gusta*” verbal, una elevación tonal y un /fruncimiento de entrecejo/ al emitir “*es muy feo*”

o una sonrisa amplia que confirma el sentido de una expresión como “*me encanta*” referida a un regalo.

- *Reforzar* el contenido o sentido de un enunciado verbal. Así, un tono elevado o una voz gritona que acompaña a un “*eso no se hace*” refuerza el sentido del enunciado verbal, de la misma manera que el aumento de velocidad de emisión al decir “*no lo entiendo*” o un fuerte abrazo a la vez que se dice “*me alegro de verte*”.
- *Debilitar* el contenido o sentido de un enunciado verbal. Por ejemplo, al expresar sonriente un enunciado del tipo “*esto no es así, es...*” o al bajar el tono al decir “*podría hacerse de otra manera*” cuando se muestra desconformidad con el interlocutor.
- *Contradecir* el contenido o sentido de un enunciado verbal. Así, por ejemplo, al decir en tono alto, casi gritando, y con el ceño fruncido “*me parece una idea fantástica*”, lo que comunicamos, en realidad, es que no nos gusta la idea propuesta por nuestro interlocutor, o cuando producimos un “*sí*” con determinados gestos faciales, lo que comunicamos es “*no*”.
- *Camuflar* el verdadero sentido de un enunciado verbal. Por ejemplo, al decir en tono bajo y en velocidad lenta de emisión, o con determinados gestos faciales, un enunciado como “*no me importa que no mencionara nada de la fiesta*”, podemos estar intentando camuflar nuestros verdaderos sentimientos.

2. *Comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal*. Aunque los elementos del sistema verbal deben ir acompañados de elementos de los sistemas paralingüístico y kinésico para que se produzca comunicación, como hemos mencionado anteriormente, no ocurre lo mismo con los signos no verbales. Los últimos pueden alternar con signos verbales en un mismo acto comunicativo o utilizarse en lugar de ellos, siendo en muchas ocasiones más significativos. Así, se puede comunicar el deseo de que alguien se vaya de distintas maneras: bien con un enunciado coestructurado verbal-no verbal (“*vete*” /vete/), bien con un enunciado en el que alternen signos verbales y no verbales (“*Oye, Pedro*” + gesto para /vete/) o bien con la producción de un signo no verbal paralingüístico {{*HeeE*} - (*FusFus*)}, un

signo no verbal kinésico (gesto para /vete/) o una coestructuración formada por un signo paralingüístico y kinésico a la vez ((*FusFus*) /vete/). De la misma manera, se puede comunicar que se tiene sueño o frío, que se está hambriento o sediento y que estamos felices, temerosos, aburridos o nerviosos mediante la utilización simultánea o alternante de signos verbales, paralingüísticos y kinésicos o usando sólo signos de los sistemas de comunicación no verbal.

3. *Regular la interacción.* Hay muchos ejemplos de elementos paralingüísticos o kinésicos utilizados frecuentemente con esta función como: el descenso tonal, la pausa, la fijación de mirada en el interlocutor o el alargamiento de sonidos finales para distribuir el turno de palabra; la sonrisa, el asentimiento con la cabeza, los elementos cuasi-léxicos del tipo de (*hrrri*), (*aha*), (*ah*)... para apoyar; los titubeos, clics y aspiraciones para tomar la palabra, y la reorganización postural o la dirección de la mirada para mantener o ceder la palabra.
4. *Subsanar deficiencias verbales.* Signos paralingüísticos como (*Eé*), (*Mm*) o (*Hh*) llenan los vacíos provocados por titubeo o duda y un gesto manual ilustrativo puede sustituir al elemento léxico que no conocemos o no recordamos en un momento dado de la comunicación.
5. *Intervenir en conversaciones simultáneas.* Gracias a los sistemas de comunicación no verbal podemos mantener más de una conversación a la vez y expresar más de un enunciado de forma simultánea, sirvan de ejemplo esas conversaciones que mantenemos con los que nos rodean cuando hablamos por teléfono o ese estar en dos conversaciones a la vez, escuchando al que habla y comentando lo que dice con el resto de interlocutores mediante señales hechas con los pies, las manos y la mirada.

5.2.2.5. “Ortografía” del lenguaje coloquial

Por último, cabe añadir, algunas observaciones con respecto a la ortografía del lenguaje coloquial, puesto que cada vez más los discursos coloquiales aparecen en forma escrita (correo electrónico, mensajes de móviles; también aparecen en discursos espontáneos: guiones de algunas películas, letras de canciones, chistes o cuentos en la prensa, etc.) y la pronunciación coloquial se ve plasmada en la ortografía. En la expresión escrita la ortografía puede reflejar las incorrecciones

ortológicas con el fin de marcar el texto y ubicarlo de manera consciente en el estilo coloquial.

Por otra parte, hay casos donde la pronunciación no afecta la forma ortográfica de la palabra. El argot aprovecha la posibilidad que le ofrece la ortografía cuando un solo fonema puede ser representado por varios grafemas. El argot se “apodera” de una de ellas para hacerla suya. El caso más representativo es el sonido /k/ (sonido velar sordo) con su representación gráfica (*c*, *qu*, *k*). En algunas palabras pronunciadas igualmente donde aparece el fonema /k/ y en la ortografía normativa se escribe con *c*, la sustitución de esta letra por la letra *k*⁵⁸ en la ortografía significa que se trata de un objeto o fenómeno contra el sistema establecido, algo no oficial. Así, por ejemplo, *kultura* con el significado de ‘contracultura’, o *okupa* para nombrar a una ‘persona que habita ilegalmente una casa abandonada’. Por otra parte, escrito en un texto puede convenir un mensaje claro contra el sistema, gobierno u orden establecido: *la kalle es nuestra* por ‘calle’. Piénsese en el texto que apareció en la estación de Atocha con el motivo del primer aniversario del ataque terrorista en esta estación madrileña “*BOMBAS EN EL KONGRESO! EL PUEBLO NO ES KULPABLE*”.

Otros fenómenos relacionados con la ortografía del lenguaje coloquial:

1. *Adaptación de palabras extranjeras*

Algunas de las palabras extranjeras mantienen su grafía original: *fashion*, *playboy*, mientras algunas se adaptan: *affaire* → *afer*, *blue heaven* → *blujeven*, y otras oscilan entre su forma originaria y la adaptada: *vedette/vedet*, *feeling/flin*, *autingg/outing*, *too much/tumach*, etc.

2. *Inestabilidad ortográfica*

El fenómeno de la inestabilidad de algunas palabras argóticas está relacionado con el hecho de que el argot ha sido y sigue siendo el habla oral, aunque hoy en menor medida dado que muchas de las personas que pertenecen a grupos marginales de la sociedad ya saben leer y escribir. De ahí, en la comunicación oral, sin reglamentación ortográfica fija (que

⁵⁸ Se utiliza la letra *k* porque aparece en un número bastante pequeño de palabras de origen extranjero (*kamikaze*, *karaoke*, *kilómetro*, *koiné*, *kung fu*, *kuwaití*). Así que forma la oposición a *q* (ante sonidos *e*, *i*, escrito *ue*, *ui*) y *c* (en los demás casos).

siempre ha sido un factor unificador), han surgido diferentes variantes en la pronunciación. No obstante, ninguna se puede considerar la “correcta” y así privilegiada ante las demás. Como consecuencia, surgieron vacilaciones en la ortografía con los primeros esfuerzos de recoger el vocabulario argótico en los diccionarios. Algunas de las palabras no fijadas ortográficamente (muchas son de estilo caló) aceptan más de una posibilidad, como en los casos de un fonema con más de una posible representación gráfica: *b-v, c-qu-k*, de los fonemas muy parecidos: *ll-y, d-t, p-f* o de la pareja *r-l* que suele intercambiarse en algunas zonas de España. He aquí, algunos ejemplos de *Diccionario de argot* de Sanmartín Sáez (1998): *abillar-abiyar-abiyelar-abelar: jayeres-jalleres-jayeres; quico-kiko; gualtrapa-gualdrapa; sonatones-sonotones; pusca-fusca; quíe-kíe, estiba-estiva; gayumbas-gallumbas; perendengues-pelendengues; estaripel-estaribel-estar-estaró-estalipén; etc.*

3. Ortografía y las nuevas tecnologías

El uso cada vez más frecuente de comunicación humana mediante mensajes cortos y correo electrónico paralelamente con la necesidad de que estos sean cortos por motivos de urgencia o económicos, ha influido, considerablemente, también en la ortografía. El factor más influyente, sobre todo en los mensajes cortos, es la limitación de menos de quinientos caracteres de un mensaje lo que obliga al hablante reducir todo lo innecesario para la comprensión por parte de su interlocutor. Por otra parte, la comodidad o tendencia al menor esfuerzo junto con las posibilidades tecnológicas afectan gravemente el uso de signos diacríticos que prácticamente se han quedado fuera del juego (acento escrito: *á, é, í, ó, ú*; diéresis: *ü*; signos de exclamación e interrogación de apertura: *(, ¿*).

A pesar de haber mucha variación e inestabilidad con respecto a este tema, a continuación, presentamos ciertas tendencias que aparecen en mayor medida en los mensajes cortos, y aunque en menor medida también aplicables en el correo electrónico:

- a. Como ya lo hemos mencionado, no se utilizan acentos, ni signos diacríticos. También se suprime cada signo de puntuación que no sea necesario: *yueve?* (por '¿llueve?'), *tpcqdr?* (por '¿te apetece quedar?'), *jodt* (por 'jódete').
- b. Las vocales que no sean necesarias para la comprensión, sobran: *hsta mañana* (por 'hasta mañana'), *dnd?* (por '¿dónde?'), *k/q* (por 'que'), *clga* (por 'colega').
- c. También se suprimen las vocales, si las consonantes al deletrearlas son homófonas con las palabras: *t* (por 'te').
- d. La *ch* se convierte en *x*: *mxc* (por 'mucho'), *nxe* (por 'noche') la *ll* en *y*: *ymme* (por 'llámame').
- e. Las cifras y los signos se usan por lo que significan: *+* (por 'más'), *=* (por 'igual'), *salu2* (por 'saludos'), *x* (por 'por').
- f. Abundan los acrónimos y abreviaturas: *NPI* (por 'ni puta idea'), *NT1D* ('por no tengo ni un duro'), *HL* (por 'hasta luego'), *7D* (por 'semana'), *xF* (por 'por favor').

Para poner más ejemplos, a continuación, presentamos algunos mensajes o correos electrónicos escritos por españoles:

“... tenia muchísimas ganas d aterrizar, y empezar a descansar, porq la verdad es q en olomuoc tengo muchísimo trabajo... el lado negativo es q no tengo más remedio q renunciar a mi independencia espacial, porq estoy en casa d mis padres... bueno, poco más hay q contar, solo estando tan cerquita... supongo q t hubiera resultado interesante...”

“¿Hola! Que no te he dicho todavía! Mil gracias x el regalo d Perinbaba...”

“ASI Q YA ME PONGO A LA ESPERA DE Q ME CONCRETICES Q ES LO Q TE INTERESA...”

5.3. Conclusiones

Con la descripción realizada hasta aquí se ha pretendido abordar el estudio del español coloquial con el objetivo de estudiar las principales características de dicho registro y así, obtener una visión global sobre el tema. Más detalladamente, nos hemos detenido al enfoque de Briz Gómez para relacionar dicho registro con los principios pragmáticos, puesto que la sintaxis de los enunciados se estructura en función de la intención comunicativa y por eso ha de llevarse a cabo desde una perspectiva pragmática, como apunta el mismo autor, *“una aproximación al estudio de esa “gramática” del discurso no planificado, un discurso cuya organización sintáctica sobre la marcha está en parte condicionada por la organización pragmática [...]”*. (Briz Gómez, 1996: 62-63).

Ante todo, un discurso que se caracteriza por su **informalidad** y **espontaneidad**, y que presenta la mayor fuerza e imaginación creativa lingüística gracias al menor grado de autocensura que el hablante se impone. En otras palabras, un discurso vivo, tal como surge libre y espontáneamente en la conversación cotidiana. En este registro el hablante muestra su actitud respecto al tema de discurso, es por eso un lenguaje eminentemente afectivo, proyección del emisor del mensaje, que transmite a través de la lengua sus sentimientos, opiniones y expresividad. Un lenguaje centrado en el emisor, lo que explica el predominio de la **función emotiva**. La espontaneidad y no existencia de muchas reglas por las que se rigen los textos y/o enunciados conscientemente formulados favorece su carácter expresivo. No encontramos aquí la codificación y reglas obligatorias del estilo normativo. Esta **expresividad** se consigue también por medios extralingüísticos: gestos y mímica, junto con los medios lingüísticos (entonación y pronunciación, morfosintaxis, léxico). La creación incitada por la búsqueda de originalidad, expresividad y humor hace que este registro muestre un altísimo grado de **fugacidad**, cambios constantes, mucho más rápidos que en el estilo formal. Aparte de la expresividad y fugacidad destaca por su **carácter situacional** (uso de palabras deícticas, gestos, reacciones a cierta situación, de ahí la espontaneidad del estilo).

Por último, cabe destacar, que representa el espejo óptimo de la situación cultural, y social de una nación concreta. Y no solamente de la situación actual por su

capacidad de reflejarla inmediatamente en el vocabulario, sino también de la historia y carácter de una sociedad lingüística. Hecho que se puede evidenciar fácilmente, en el caso de la sociedad española, por la presencia de expresiones proverbiales y frases hechas, como p.ej. *ser el toro corrido*, *coger el toro por los cuernos*, *ver los toros desde la barrera* o de la connotación que tiene la palabra *torero* al referirse a un hombre: ‘hombre que tiene éxito por las mujeres’, que nos revelan el peso de los valores taurinos en dicha sociedad. Por otra parte, también son significativos a este respecto, tanto el hecho de la pérdida paulatina de expresiones taurinas, como el hecho del aumento de expresiones de fútbol, así por ejemplo *casarse de penalti* o *estar en orsay*, que nos muestran las preferencias actuales del pueblo que influyen en el lenguaje. Asimismo, revelan mucho sobre la mentalidad de la nación y su visión del mundo captado en la lengua: la elección de *testículos* como símbolo de valor, la palabra *cojonudo* que significa ‘estupendo’ y *coñazo* ‘algo aburrido, tedioso’, o el empleo de etnónimos como modelos de un tipo humano: *gitano* ‘sucio’, *judío* ‘avaro’, *beber como un cosaco* ‘beber mucho’, *ser como el moro Juan* ‘celoso y machista’.

6. LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ELE

6.1. Problemas metodológicos en la aplicación didáctica de la enseñanza del registro coloquial en ELE

La lingüística teórica acuñó a mediados de los '70 el término de *femología* para referirse a la investigación de las manifestaciones de la lengua hablada, con el propósito explícito de diferenciar esta tarea tanto nominalmente como conceptualmente frente al estudio de los textos escritos. En el mismo trabajo en el que se acuña el término mencionado se dice que “*la posibilidad, pues, de una sintaxis de la lengua hablada nos está exigiendo a los lingüistas la tarea de hacerla, y nos lo está exigiendo con apremio*” (Salvador Caja, 1977: 63); con anterioridad otros autores (Criado de Val, 1958) también habían incidido ya en la urgencia y necesidad de este tipo de estudios.

En el estudio lingüístico-descriptivo del registro coloquial como hemos visto en el capítulo anterior se han realizado varios trabajos parciales y otros más globalizadores, que aunque destacados por la casuística de los datos aportados, no consiguen abarcar en su totalidad la cuestión de describir lo coloquial, lo vivo, lo espontáneo que tiene la lengua hablada. Como manifiestan los propios autores que se han acercado al tema, resulta una tarea inabarcable definir totalmente la alta variedad y complejidad de los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, fónicos, retóricos, paralingüísticos y extralingüísticos característicos del español coloquial. Y es que, “*el acercamiento a la lengua coloquial es difícil; incluso puede llegar a parecer imposible el reducir a un sistema razonable la incalculable variedad del habla*” (Criado de Val, 1980: 13). Narbona Jiménez (1988: 23), por su parte, señala el carácter de “*asignatura pendiente*” del estudio de la *sintaxis coloquial* y analiza los principales problemas metodológicos, entre otros:

- a) La dificultad para reunir un *corpus* lingüístico de coloquios suficientemente representativo de los diferentes estratos sociales, y lograr que dicho corpus sea una muestra del coloquio real que aparece en una conversación espontánea. Hay que tener mucho más en cuenta, la especificidad de la sintaxis de la lengua coloquial para poder dar

autenticidad a las muestras de lengua que enseñamos. Para esto, no se debe tomar como base el discurso y los textos escritos para los análisis de la lengua que hacemos para elaborar materiales, sino es necesario usar *corpus* de lengua coloquial.

- b) El bagaje terminológico y nocional inapropiado, “*los instrumentos de nuestra sintaxis se revelan insuficientes, y a menudo inadecuados para el estudio de la andadura sintáctica propia del coloquio*”. Sería adecuado, tener más presentes otras funciones de la lengua, además de la informativa, que son cruciales en el registro coloquial. Hay que reconsiderar si cuando enseñamos gramática no estamos todavía sujetos a la sintaxis de los textos escritos y al concepto de corrección en detrimento de la eficacia comunicativa.
- c) La necesidad de superación de la oración como unidad central tanto del análisis de la lengua como de la enseñanza de la gramática. Es necesario enseñar a “hablar con textos” y no con oraciones cerradas sobre sí mismas y puestas una a continuación de la otra.
- d) La necesidad de aclarar la distinción entre gramática, pragmática, discurso oral y análisis de la conversación. El estudio de la sintaxis de la lengua oral, aunque la tenga muy presente, no forma parte de la pragmática.

Por su parte, la investigación que se ha llevado a cabo en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera –en los últimos decenios- ha llegado a cierto consenso en cuanto a una serie de presupuestos fundamentales, en primer lugar, ampliamente debatidos, y hoy en día ya, aceptados por la mayoría. Estos son, que la lengua es una herramienta para la comunicación, y como tal, posibilita la interacción de los miembros de una comunidad lingüística; asimismo, se establece que el objetivo principal del aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera es lograr la aceptación del nuevo usuario en dicha comunidad cultural. Lo último sucederá sólo en el caso de que el aprendiente disponga de los recursos lingüísticos necesarios para participar a la situación comunicativa concreta adecuadamente y con intervenciones apropiadas al contexto.

No obstante, diversos estudios ponen de manifiesto algunos de los problemas metodológicos que impiden el logro de una actuación apropiada por parte del hablante no nativo, y de ellos, Santos Gargallo (1994), destaca los que hacen referencia a los diálogos que como material lingüístico son empleados en la instrucción:

- a) falta de autenticidad y de contextualización en unos diálogos que violan el principio de cooperación y las máximas conversacionales griceanas⁵⁹ (Martínez González, 1990; Nauta, 1988; Alonso Raya, 1998; Díaz & Hernández, 1993; Slagter, 1993 entre otros);
- b) escasa presencia de la variante lingüística coloquial en los textos de los manuales de español (Español Giralt & Montolío Durán, 1988);
- c) énfasis en la sintaxis estructural y normativa (Calderón Campos y García Godoy, 1993).

En efecto, por sus propios condicionamientos, la clase limita mucho la efectividad y las posibilidades didácticas reales del texto oral “auténtico”: justamente ése que nos permitiría presentar a los alumnos el “*saber expresivo*”, antes mencionado, en su funcionamiento natural.

Según Vigara Tauste (1994), cuando se realiza un acto comunicativo, la actividad enunciativa funciona como un auténtico principio de organización discursiva, y los pasos y cambios de esa actividad “viva” en su curso se reflejan en el lenguaje. En contraste, los primeros esfuerzos en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera se encaminan generalmente al aprendizaje consciente y progresivo, por parte del alumno, de los elementos léxicos de esa lengua necesarios en determinadas situaciones comunicativas y de las reglas del sistema que permiten

⁵⁹ Según Grice (1975: 45) cualquier interacción verbal está regida por el principio de cooperación: "Haz que tu contribución sea la requerida para la finalidad del intercambio conversacional en el que estas implicado". Este principio básico se desglosa en cuatro máximas:

De cantidad: Haz que tu contribución sea tan informativa como sea necesario.

De cualidad: Haz que tu contribución sea verdadera.

De relevancia: Sé pertinente, no digas algo que no viene al caso.

De manera: Sé claro, evita la ambigüedad, sé breve, sé ordenado.

su uso. Todo ello tiene como consecuencia, según lo antes mencionado, que (Vigara Tauste, 1994: 303):

- a) *el lenguaje usado en clase tiene objetivos claramente instrumentales (didácticos, de aprendizaje) y está condicionado por el nivel de conocimientos previamente adquiridos;*
- b) *el alumno debe conformarse con codificar paso a paso su mensaje, atendiendo, en primer lugar, a los contenidos comunicados, y en segundo lugar, a las reglas gramaticales que le permiten expresarlos; el relevo ordenado en el uso del canal comunicativo lo tiene, normalmente, asegurado;*
- c) *lo que proporciona al alumno el texto (sea de laboratorio o autentico) es siempre producto “acabado”, que refleja el proceso en su totalidad; además, los libros simplifican el lenguaje que aparece en sus textos-diálogo, tanto en el plano léxico como en el morfosintáctico y el pragmático, procurando no perder de vista sus objetivos de referencia.*

Como consecuencia de todo esto la manifestación oral que tiene lugar en clase tiende a una aproximación “normativa” del lenguaje, y a una actitud “correctora” por parte del profesor. No es fácil, pues, incluir el “*saber expresivo*”, específicamente oral y en su mayoría sin gran valor significativo, escurridizo y aparentemente innecesario, en los inicios del aprendizaje, ni en los diálogos de clase, ni en los libros de texto, que en general se ajustan a normas bien de orden establecido en la lengua-meta.

Este tipo de expresiones, en su mayoría expletivas, consideradas como exclusivas de la lengua oral y destinadas a fijar en ella el uso peculiar que de canal de comunicación hace el hablante⁶⁰, no aportan, en realidad, información relevante al

⁶⁰ Están relacionadas con la función *fática* del lenguaje, según Jakobson (1985: 36), cuya finalidad es establecer, prolongar o interrumpir la comunicación y su contenido informativo es nulo o escaso. Las “funciones del lenguaje” se refieren al uso de la lengua que hace el hablante, es decir, son los diferentes objetivos, propósitos y servicio que se le da al lenguaje al comunicarse. Primero, Bühler (1979 [1934]: 44) identificó tres funciones básicas del lenguaje: *la representativa*, relacionada precisamente con el contexto, con las cosas aludidas; *la expresiva*, vinculada con el emisor, cuya interioridad expresa; y *la apelativa*, vinculada con el receptor, por cuanto es una *apelación* al oyente,

enunciado y, además, suelen tener un comportamiento sintáctico marginal. Como consecuencia de ello (Vigara Tauste, 1994: 301-302):

- a) se pueden prescindir desde el punto de vista lógico, puesto que el mismo enunciado reelaborado sin ellas mantiene su significado y su sentido más o menos completo;
- b) se insertan con tanta facilidad y naturalidad en la cadena hablada, que pasan generalmente inadvertidas tanto por el hablante como por su interlocutor; para los cuales, que son más interesados al sentido general del mensaje que a sus pasos codificadores, tales expresiones, asimiladas durante años de práctica comunicativa, no constituyen sino una manifestación más de estrategias interactivas de fluidez oral.

Vigara Tauste (1994) comenta que se entiende así la poca atención que a ese tipo de expresiones se ha concedido en los estudios lingüísticos; y, por añadidura, su ausencia casi total en la enseñanza “reflexiva” de ELE, incluso en nuestros días en los que se adopta mayoritariamente el método del enfoque comunicativo; perfectamente comprensible al considerar el hecho de que difícilmente se pueda reflexionar en la clase sobre lo que no se percibe, ni hacer aparecer en los textos lo que los hablantes nativos mismos no conocen bien. En realidad, tal vez, porque en la escuela se persigue un modelo “normalizado” de lengua (en el sentido de uso “reflexivo” y “lógico”), y de este modo tampoco los hablantes nativos encuentran en ella referencia alguna a este tipo de fenómenos; el recurso fático es parte natural, en ellos, de su registro oral espontáneo y de su subnorma de realización.

Considerando, además, el hecho de que por no haber sido identificadas con un determinado significado o función comunicativa, son difícilmente sistematizables y requieren un aprendizaje oral activo y natural en la interacción conversacional y un cierto desarrollo de la competencia comunicativa en el hablante, se puede ya aclarar

con el fin de dirigir su conducta. Dentro de la concepción estructuralista, Jakobson agregó otras tres para completar este modelo: la función *poética o estética* (relacionada con el mensaje), la función *fática o de contacto* (relacionada con el contacto comunicativo) y la *función metalingüística* (relacionada con el código).

por qué este tipo de expresiones de carácter fático son generalmente las más difíciles de aprender y enseñar al estudiante extranjero de cualquier idioma.

Así, se explica la presencia, en muchos de los manuales para la enseñanza de ELE, de textos de material conversacional “de laboratorio” en el que se insiste particularmente en el léxico y la estructura de la frase, mediante enunciados con todos sus elementos explícitos, incluso redundantemente explícitos y con ausencia casi total de expresiones fáticas (Español Giralt y Montolio Durán, 1988). Considérese por ejemplo, el siguiente fragmento de Equipo Prisma (2008: 92):

Juan: Oye, ¿qué vas a hacer en Nochevieja?

María: Pienso ir a una fiesta que van a organizar unos amigos míos, ¿y tú?

Juan: Yo quiero ir al pueblo de mis padres, pero no sé si voy a poder, porque ellos prefieren quedarse aquí.

María: Mi familia va a pasar todas las fiestas en el pueblo, pero yo voy a quedarme porque tengo que trabajar.

Juan: ¿Pero el día 31 debes trabajar?

María: Sí, hay que abrir la tienda hasta las dos y mi jefe no puede estar porque tienen que ir a Sevilla para pasar la noche con los suyos.

Juan: Bueno, ¿y tú y yo cuándo nos vamos a ver?

María: Podemos quedar después de las fiestas. ¿Qué tal el día 10?

Juan: Vale, pues entonces hasta ese día.

Este fragmento suena tan raro y poco usual en la realidad de la lengua española hablada, que explica, a su vez, que, con frecuencia, estos modelos que se proponen, todavía hoy en día, al estudiante extranjero de español le resulten, como mínimo, “chocantes” al hablante nativo (algunas veces contradictorios, e incluso incomprensibles)⁶¹. Los diálogos descontextualizados y adaptados así al nivel de competencia lingüística que se supone en el alumno, pierden naturalidad y seguramente no ayudan mucho a desarrollar su fluidez oral ni su competencia comunicativa.

⁶¹ Algunos diálogos son muy representativos de esta falta de coherencia. Por ejemplo, en una conversación entre tres personas, donde se trabajan las presentaciones, el primero saluda *Hola Álvaro, ¿qué tal?*, el segundo contesta *Bien. Mira esta es Teresa*, sin decir algo más sobre Teresa o especificar la relación que tiene con Teresa. El primero le saluda a Teresa diciendo *Hola ¿qué tal?*. Teresa contesta *Bien ¿y tú?*. El primero contesta a la pregunta de Teresa y, sin más, se despide *Bien, bien. Bueno, hasta luego*. (Equipo Prisma, 2008: 18).

Sin embargo, no hay que olvidar algo evidente: el lenguaje, que aparece siempre inevitablemente condicionado por sus circunstancias de actualización, revela en la enunciación la relación entre los interlocutores (nativos/extranjeros). Imagínense, por ejemplo, la diferencia entre un chiste contado por un alumno de ELE o presentado por un hablante nativo. Aunque sea sólo intuitivamente, es sabido por todos que cada registro lingüístico sigue, al menos, en lo que tiene de previsible, sus propias normas, provenientes principalmente de sus condiciones de existencia. Y esta certidumbre (que puede no ser consciente) genera en nosotros, en cada acto comunicativo concreto, unas determinadas expectativas (que son parte esencial y a veces determinante) de nuestras posibilidades de emisión e interpretación adecuadas al mensaje. Y nuestras expectativas se verían seguramente infringidas tanto ante el hablante español que habla “como un libro abierto” como ante un extranjero que hablara español con la misma perfección (o imperfección) y fluidez que el hablante nativo. Parece lógico esperar del estudiante extranjero de español no sólo que no cometa los mismos errores que el hablante nativo, sino que su fluidez en el español sea menor que la de un nativo, o al menos diferente; no en vano el hablante nativo ha necesitado no pocos años de experiencia en el intercambio oral, antes de haber desarrollado su competencia comunicativa lo suficiente como para poder usar expresiones que forman parte del “*saber expresivo*” de forma espontánea, inconsciente y adecuada.

Por todo lo expuesto anteriormente, Vigara Tauste (1994: 305) comenta su duda en cuanto a que este tipo de expresiones fáticas y de valor expresivo deba ser objetivo prioritario en la enseñanza de una lengua extranjera como lo son por ejemplo:

- *La habilidad para generar enunciados adecuados (desde el punto de vista significativo) a la situación general de comunicación (cualidad de relevancia informativa –como hablante);*
- *La habilidad para inferir presuposiciones (solvencia semántico-interpretativa –como receptor);*

- *La habilidad, íntimamente ligada a las otras dos, de hacer uso adecuado de los turnos de palabra en la comunicación (alternancia adecuada –como copartícipe de la comunicación).*

De un lado, porque como parece estas tres habilidades básicas pueden también desarrollarse si prescindimos de la fluidez oral que aquí nos interesa; de otro porque, en realidad, las expresiones que forman parte del “*saber expresivo*” aunque naturales y frecuentes en el habla coloquial, no son “normativas”, sino, en todos los casos, opcionales; y sobre todo porque, a pesar de ser parte fundamental de las manifestaciones coloquiales con las que se topará el estudiante, probablemente la dificultad que suponen para su enseñanza no compense el esfuerzo didáctico al que seguramente obligarán.

Sin embargo, pese a las muchas dificultades que en todos los aspectos puede plantear el empleo del texto oral “auténtico” (Lozano Palacios, 1988), se puede utilizar en la clase de conversación o imitarlo reflexiva y progresivamente en los libros de texto. Aparte de su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, por el gran interés que incita al alumno y la motivación que esto supone, aun cuando la experiencia demuestra que, una vez alcanzado un nivel avanzado, el alumno, para progresar en él, suele preferir la calle a la clase. Y aquí sí cabe ya todo tipo de expresiones fáticas y de valor expresivo, tanto en la emisión como en la recepción de la lengua meta.

Como es de esperar, el primer paso para poder incorporar este tipo de expresiones en los textos y facilitar su uso (imitación contextualizada) en la clase de ELE es su *sistematización*, algo que –como hemos visto- presenta múltiples dificultades. Asimismo, como defiende Santos Gargallo (1994), estas piezas lingüísticas y no lingüísticas deben ser seleccionadas atendiendo a la *norma culta del español actual*, entendida ésta como el conjunto de usos “normales”, es decir, “*entendemos por norma el conjunto de preferencias vigentes en una comunidad hablante entre las posibilidades que el sistema lingüístico tiene a su disposición de ella*” (Seco, 1986: 152).

Por último, cabe señalar, el carácter dinámico de la lengua en constante evolución y el fenómeno de que lo que hoy no es norma, mañana quizás lo sea, junto con el hecho de que al pasar al estatus de norma una expresión, pierde parte de la expresividad que le confería su carácter de no norma o de anormal. Por tanto, puede que unas expresiones antes seleccionadas y calificadas de coloquiales, hoy en día no sean tales e incluso desde la norma deban ser llamadas o ser incluidas en el léxico seleccionado con fines didácticos.

6.2. Propuestas sobre la didáctica del español coloquial en ELE

Como hemos comprobado por nuestra recopilación bibliográfica sobre la enseñanza de la lengua hablada en ELE, aunque actualmente los estudios sobre dicho tema van aumentando progresivamente la información sobre la adecuada enseñanza del registro coloquial sigue siendo poca. A pesar, pues, de la proliferación de trabajos realizados que definen y describen teóricamente los fenómenos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos más frecuentes del español coloquial, la aparición de propuestas didácticas es escasa.

Aunque es cierto que el enfoque comunicativo ha propiciado un cambio metodológico y, como consecuencia, una renovación del material didáctico, no se ha logrado cubrir el vacío que existe en cuanto al material didáctico acerca del español coloquial en las clases de ELE. Claramente, los objetivos que se plantea la enseñanza de segundas lenguas van más allá de los puramente gramaticales y normativos. No obstante, seguimos careciendo de estudios sistematizados del español coloquial y sus aplicaciones en la clase de ELE, más allá de los repertorios léxicos, fraseológicos y los manuales mencionados ya clásicos de Beinhauer (1964) o Vigara Tauste (1980), que no están orientados a la enseñanza del español como lengua extranjera precisamente.

En este sentido, en las nuevas publicaciones de las editoriales, véase, por ejemplo, el caso de la editorial SGEL que publicó en 2002 *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, escrito por Briz Gómez, se puede evidenciar el creciente interés que existe hoy en día por el registro coloquial en ELE.

Sin embargo, a pesar de las pocas novedades publicitarias, la mayoría de la bibliografía al respecto se centra en una definición y descripción teórica de los fenómenos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos más frecuentes del español coloquial, sin tener en cuenta el aspecto didáctico. El trabajo de carácter más “práctico” en este sentido, aunque va dirigido a nativos, es la obra de Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co. (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Como apunta el autor, su propósito es “ofrecer a profesores y estudiantes una guía para iniciarse en el análisis de textos orales” (Briz Gómez, 2000: 13), se trata de un análisis de lo coloquial en los distintos niveles del sistema de la lengua, pero carece de cualquier tipo de metodología y/o propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del ELE.

Por su parte, los investigadores que elaboran los manuales de enseñanza de idiomas, cada vez más, incluyen en sus obras fragmentos dedicados al léxico coloquial, a la fraseología o a aquellas construcciones sintácticas de dicho registro más alejadas de los patrones canónicos que tradicionalmente consideramos sistemáticos. No obstante, a pesar de lo necesario y beneficioso que puede resultar este intento, no es suficiente. El dominio de la lengua implica una integración de las distintas subcompetencias comunicativas y no solo trabajarlas por separado. De ahí que se haga necesaria la enseñanza del idioma a partir de discursos reales, enfrentando a los estudiantes en el aula con la misma realidad lingüística con la se encontrarán fuera de ella. A continuación, presentamos un breve resumen de algunas cuántas interesantes y útiles propuestas que hemos encontrado al respecto en los pocos artículos referentes a la enseñanza del español coloquial en ELE.

En uno de los primeros estudios sobre la didáctica de lo coloquial en ELE, la autora Porroche Ballesteros (1988) resalta la importancia de los métodos comunicativos con base semántico-pragmática en la enseñanza de idiomas, con su consiguiente utilización de diversas estrategias para favorecer la atención al español coloquial. Según la autora, para que el alumno trabaje de modo satisfactorio el español coloquial, aparte de tener acceso a los materiales didácticos en los que está presente dicho registro, también es necesario que le señalen en todo momento las diferencias entre registros (formales e informales) existentes en los materiales utilizados, que, a su vez, deben ser auténticos o, por lo menos, lo más próximos a la

realidad lingüística, y, por último, deben estar contextualizados. De ahí, los tipos de materiales recomendables para utilizar en el aula de ELE serán textos espontáneos grabados, películas en las que predomine dicho registro, como también algunas series televisivas españolas, artículos de periódicos y revistas, cómics, folletos de propaganda política, es decir, obras en las que se lleve a cabo una elaboración literaria de la lengua coloquial, etc. Además, es necesario que en estos materiales se incluyan y se pongan de relieve los principales rasgos del español coloquial, como la ironía, las elisiones, la alteración del orden de los elementos y de las reglas gramaticales, la tendencia al menor esfuerzo y a la economía en el léxico manifestada en los múltiples significados de un único vocablo. También habrá que recalcar el nivel fonético del análisis lingüístico, la velocidad de habla, la abreviación de distintos nombres, etc. En cuanto al nivel léxico, se pueden enseñar modismos, fórmulas rutinarias, lexemas propios del registro coloquial y palabras que en este registro adquieren un significado especial, como también los procesos de formación de palabras (derivación y composición). Con respecto al nivel morfosintáctico, Porroche Ballesteros señala la falta de una gramática de español coloquial. Dentro de este nivel morfosintáctico entre otras cosas se podría enseñar la gradación e intensificación de la sustancia semántica contenida en adjetivos, verbos y adverbios, y la expresión del ruego y el mandato, en los denominados plurales expresivos (por ejemplo, *¡los dineros de la abuela!*; *¡qué pelos llevas!*; *¡déjate de timideces!*), el uso de sustantivos con el verbo *estar* (*¡estás tú muy ferroviario!*), etc.

Concluyendo, aunque este trabajo no presenta ninguna propuesta didáctica de cómo enseñar el español coloquial en clase, ofrece una completa descripción de los elementos lingüísticos que se pueden enseñar en ELE. La autora considera que el aprendiente de la lengua española debe, no solo adquirir el *saber idiomático*, sino también el *saber expresivo*; y para ello anima a los lingüistas a proporcionar a los profesores de ELE una buena descripción del español en su variedad coloquial.

Más recientemente, Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2007) en su artículo *Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2*, hacen hincapié a la necesidad urgente de crear una gramática del español coloquial para estudiantes de L2, para que el estudiante extranjero pueda así conocer mejor la lengua española. En esta línea, tratan ciertos aspectos morfológicos y sintácticos esenciales para la

enseñanza de la gramática del español coloquial en el aula de ELE. Como se puede averiguar son cada vez más los autores que expresan la necesidad de una gramática de lo coloquial aplicada a ELE así, por ejemplo, García Valle y Ricos Vidal (1996: 365) señalan “*la ausencia y necesidad de una gramática del español hablado preparada para extranjeros*”.

En este sentido, Garrido Rodríguez (2000) subraya la necesidad de crear una gramática del español hablado para extranjeros. En este mismo trabajo el autor elabora una propuesta para trabajar en la clase una serie de conocimientos en cuanto al español coloquial, que se pueden observar en el discurso conversacional. Más concretamente, propone un primer acercamiento al registro coloquial a través de una serie de diálogos cinematográficos. Mediante este ejercicio se pretende que los alumnos sean capaces de distinguir las diferencias entre los registros y cuándo se encuentran ante un diálogo reproducido de los que aparecen en los manuales de ELE y cuándo ante una conversación real y auténtica. A continuación, el profesor resalta la presencia de unos elementos recurrentes en la conversación cotidiana, tales como las autocorrecciones (*esta mañana, no, ayer*), consecuencia de la ausencia de planificación; la abundancia de secuencias de historia (relatos dentro de la conversación); la sintaxis menos elaborada o *concatenada*; los marcadores típicamente conversacionales (*vale, ¿no?, vamos, total*, etc.); los elementos paralingüísticos (onomatopeyas como *¡puf!*, las risas, etc.); el léxico coloquial (*vacilar, ¡qué corte!, tía, supercortado, ostra...*); los modismos (*no tener narices para algo, calentarse el coco*, etc.). Una vez que el alumno sea capaz de identificar algunos de los rasgos presentes en la conversación coloquial, se le presenta un resumen de los rasgos de coloquialidad más fácilmente reconocibles, atendiendo a cada uno de los niveles en los que aparecen, con el fin de que los alumnos se familiaricen con ellos. El esquema que se ofrece es el siguiente (elaborado a partir de Briz Gómez, 1996: 46-63):

1. Nivel fónico:

- a) alargamientos fónicos: *bueeno no están mal*
- b) pérdida o adición de sonidos: *tu el mundo*
- c) recursos para dar énfasis:
 - i) pronunciación enfática: *era LENTO*

- ii) pronunciación marcada: *estoy muy en-fa-da-da*
- iii) exclamaciones: *¡hombre!*
- d) sonidos no lingüísticos (paralenguaje): *AH, PUF, TSK, MM...*

2. Nivel morfosintáctico:

- a) conectores pragmáticos: *bueno, pues, claro, ¿sabes ?...*
- b) intensificadores: *estoy genial, estoy fatal ...*
- c) atenuantes: *es feillo*

3. Nivel léxico

- a) modismos o expresiones hechas: *me aburro como una ostra, esto es pan comido...*
- b) vocabulario coloquial: *alucinante, tío, bocata...*

Entre los diferentes trabajos que estudian de manera específica los niveles lingüísticos de español coloquial, cabe destacar la aportación de diversos autores que, atendiendo a diferentes objetivos, abogan por el enfoque comunicativo como marco metodológico para la enseñanza del español como lengua extranjera. Empezando por el nivel morfosintáctico cabe destacar el trabajo de Candón Sánchez (1999), que trata de los conectores pragmáticos; con respecto al nivel léxico, hay importantes trabajos dedicados a la enseñanza de español coloquial como LE. En cuanto a la enseñanza de las unidades fraseológicas, hay que mencionar los trabajos de Ruiz Gurillo (1994, 1997, 1998, 1999), Pozo Díez (1999) y Gómez Molina (2000); sobre la enseñanza del léxico coloquial destaca el trabajo de Briz Gómez (2000); en cuanto a los aspectos semánticos-pragmáticos, entre otros, están los trabajos sobre la ironía en Ruiz Gurillo (2008a, 2008b) y Padilla (en prensa); y, por último, el trabajo de Sanmartín Sáez (2000) trata del uso metafórico de los nombre de animales. En los trabajos mencionados anteriormente se afirma que la enseñanza de los distintos elementos del registro coloquial siempre habrá que relacionarse con un tema y presentarse de un modo sistemático, es decir, habrá que indicar en qué contexto extralingüístico se pueden utilizar, con qué personas/hablantes, y en qué momentos. De este modo el alumno será capaz de incorporar dichas expresiones a sus conocimientos y usos del español, sin que pierda eficacia el aprendizaje. En total,

todos los trabajos coinciden en la necesidad de que dichos conocimientos deben *adecuarse* a la situación comunicativa.

Otro de los trabajos que destacamos en el tema que aquí nos interesa es el de De Hériz Ramón (1996), *El español coloquial en la enseñanza de ELE*, cuyo objetivo es analizar en tres de los manuales de enfoque comunicativo, más usados últimamente en la enseñanza del ELE, cuál es la terminología y, sobre todo, la metodología que plantean para enseñar el registro coloquial. La autora concluye su trabajo con el planteamiento de algunas orientaciones didácticas al respecto. Su análisis y propuesta se hace bajo la perspectiva de un contexto de aprendizaje de ELE fuera de España, “*donde al principio del aprendizaje los únicos inputs de español que recibe el alumno son los que provienen del método (manual) y del profesor*” (De Hériz Ramón, 1996: 91). Al principio, se observa el hecho de que en las declaraciones de intenciones y/o presentación de objetivos de los manuales se suele recalcar el aprendizaje de la lengua oral, incluso de conversaciones cotidianas, pero no aparece el término de “español coloquial” para definirlos, sino otros referidos al sociolecto que pueden llegar a contribuir a una confusión terminológica. En cuanto a las cuestiones metodológicas, la autora va resaltando los diversos aspectos que necesitan mejorarse. Primero, comenta que los ejemplos de conversaciones suelen aparecer escritos en el libro, y escasean las audiciones al respecto, limitando así un aprendizaje más contextualizado de acuerdo con la naturaleza oral de dicho tipo de discurso, lo cual “*implica que el alumno debe adquirir el registro hablado a través del escrito, privándole así de la información prosódica fundamental para comprender el sentido global de un acto de habla*” (De Hériz Ramón, 1996: 94). Asimismo, en los casos en que hay mayor material auditivo conversacional, tampoco se hace una adecuada explotación al respecto que intenta captar no sólo las características léxicas y morfosintácticas, sino también la entonación, un aspecto fundamental para el manejo del registro coloquial. Los ejemplos suelen tener un carácter mecánico y artificial, alejado de la típica espontaneidad que caracteriza la conversación coloquial. Por otro lado, muchas de las explicaciones sobre las estructuras coloquiales se centran en función de un contexto concreto, sin advertir al aprendiz que pueden servir para otras funciones muy variadas, dificultándole la percepción del sentido amplio de valor “comodín” que poseen muchas de ellas en

cualquier acto de habla. Además, la fijación contextual de funcionalidad de estructuras coloquiales, es decir, presentar una sola forma de la gran variedad de estructuras coloquiales que se puede utilizar en una situación comunicativa, puede contribuir a que el aprendiente llegue a sacar conclusiones erróneas. Por eso, hay que presentar al alumno, tanto la gran variedad de contextos en los que se puede utilizar una estructura, como también la gran variedad de estructuras que se pueden utilizar para la misma función comunicativa.

Finalmente, la autora presenta algunas propuestas para una enseñanza eficiente del español coloquial. Señalando, primero, que es fundamental no confundir a los aprendices con terminologías erróneas, y que todos los manuales adopten el término de español coloquial. En segundo lugar, hay que potenciar la autonomía del aprendiz y dejar que tome iniciativa decidiendo aprender estructuras coloquiales utilizadas en las situaciones que mayormente cree que se va a estar expuesto al usar la lengua meta. Otro aspecto muy importante, es enseñar a los alumnos el significado específico que tienen algunas expresiones en la conversación coloquial, su carácter convencional dentro de la cultura española (lo cual le puede evitar sufrir malentendidos). La autora también destaca como muy útil, tener en cuenta la lengua materna de los aprendices para facilitar el aprendizaje de posibles estructuras morfológicamente parecidas entre L1 y LE⁶².

Asimismo, se señalan aspectos relacionados con el papel del profesor, como es la tarea de salvar y completar las deficiencias que pueda presentar el libro de texto (realizando explicaciones más profundas, presentando más estructuras y contextos); así como practicar los contenidos coloquiales que estén relacionados con los gramaticales en el mismo período de tiempo, contribuyendo a una mejor explotación didáctica que facilite el aprendizaje al alumno. La grabación de las actividades de interacción oral también permitiría una mejor intervención en el proceso de aprendizaje, además de que los alumnos podrían ir viendo su evolución al respecto. En dicha corrección, el profesor no debe ser rígido, puesto que muchas de las

⁶² Sobre la enseñanza del léxico y de las unidades fraseológicas en concreto en la clase de ELE dirigida a aprendices gregófonos, véase Peramos Soler (2004), Peramos Soler & Batista Rodríguez (2008a, 2008b), Leontaridi & Peramos Soler (2011) y Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2009a).

“incorrecciones” de la lengua escrita son muy frecuentes en la conversación cotidiana. Por último, algo tan sencillo como eficaz a nivel didáctico para mantener el interés, es que el profesor utilice expresiones y construcciones coloquiales en sus intervenciones.

La siguiente propuesta interesante y útil sobre la enseñanza del español coloquial, viene de Sanz Nieto (2005), *El lenguaje coloquial en la clase de ELE*, en esta se explica cómo enseñar a un estudiante de ELE determinados fenómenos característicos del español coloquial que pueden resultar complejos y difíciles en su aprendizaje (“problemáticos” según la autora). Ante todo, se señala la importancia que tiene, aún mayor para el caso del lenguaje coloquial, diferenciar el ámbito de aprendizaje en inmersión (como L2), “*cuyas situaciones cotidianas alojados en familias o con otros estudiantes españoles, dan lugar a la contextualización para la asimilación y el estudio de lo coloquial*” (Sanz Nieto, 2005: 2), del aprendizaje desde el propio país de origen (como LE), donde el profesor de ELE es el referente principal de la lengua, y como tal tiene mayor responsabilidad para transmitir la cultura cotidiana y sus códigos de comportamiento. De ahí que una de sus primeras consideraciones deba ser la de familiarizar a los aprendientes con la máxima variación de registros posibles de la lengua meta y, mucho más, con el registro coloquial, el más frecuentemente utilizado por los hablantes nativos. Para ello, la autora ofrece opciones de materiales a los que el profesor de ELE puede recurrir para trabajar las cuatro destrezas: la comprensión oral mediante recursos como audiciones radiofónicas de conversaciones reales y de debates en la radio sobre diversos temas donde aparece con frecuencia el uso del registro coloquial; para la producción (interacción) oral se ofrecen videoconferencias con hablantes nativos; y para la comprensión y expresión escrita se ofrecen conversaciones escritas a tiempo real a través de la red, como chats, blogs y correos electrónicos.

Sanz Nieto demuestra un especial interés por poner de relieve la importancia de la enseñanza de los fenómenos culturales para entender muchos de los procesos comunes que se dan en la conversación coloquial (competencia sociolingüística). Como es lógico, si el aprendiente de ELE conoce las pautas culturales que se siguen en las conversaciones coloquiales entre nativos, tendrá menos malentendidos y será más competente tanto en el uso de este registro (coloquial) como en el manejo de

este tipo de discurso (conversación). En este sentido, se debe aprender que la interrupción no es descortés, sino al contrario, ya que es un signo de muestra de interés hacia lo que dice el hablante; del mismo modo que el constante uso de imperativos tampoco, ya que denotan que la conversación es distendida y relajada.

Otros fenómenos típicos de base sociocultural que según la autora se debe enseñar a los estudiantes de ELE son los dobles sentidos de las frases hechas y los refranes, el significado de los recursos extralingüísticos como los gestos y el código proxémico (así, por ejemplo, la constante invasión del espacio privado “burbuja” entre los interlocutores), como también la “velocidad elevada” de los españoles al hablar. En este último caso, resulta esencial hacer ver al aprendiente que es preferible la fluidez que la corrección, siempre y cuando el mensaje se transmita sin malentendidos.

Sanz Nieto finaliza su artículo con una serie de consejos y orientaciones sobre conceptos básicos que hay que enseñar al alumnado para ayudarle a entender algunas de las estrategias y fenómenos coloquiales más complicados. Así, considera esencial que el alumnado tome conciencia de la imprevisibilidad de la evolución de una conversación, para entender la sintaxis concatenada y poder seguir la conversación, el cambio de intención producido por la repetición (redundancia), saber que es el oyente el que debe “llenar” los vacíos de información producidos por la elipsis, tener en cuenta los usos dislocado expresados por las relaciones temporales y modales⁶³ para entender, por ejemplo, el uso del presente para describir acciones pasadas, así como los significados diferentes que puede tener una misma palabra y/o estructura en función de la entonación.

Por último, el trabajo de Albelda Marco & Fernández Colomer (integrantes del Grupo Val.Es.Co.) (2006), titulado *La enseñanza de los registros lingüísticos en*

⁶³ Sobre este tema, son de relevante importancia en el caso que aquí nos interesa, los trabajos de Leontaridi (2011a, 2011b, 2008 [2001]), que tratan de las afinidades y divergencias que caracterizan los idiomas griego y español, tal como estas se explican mediante la noción de la temporalidad y la respectiva aplicación de mecanismos de dislocación. Igualmente, para otros temas de gramática contrastiva de especial interés entre el español y el griego, véase Leontaridi (2002, 2008a, 2010), Leontaridi & Peramos Soler (2011), Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2008, 2009, 2010) y Peramos Soler (2010). En la misma, línea, aunque de orientación más práctica para el campo de la glotodidáctica, podemos citar a Leontaridi & Pérez Bernal (2008) y Pérez & Leontaridi (2008).

ELE. Una aplicación a la conversación coloquial, defiende con fervor la necesidad de enseñar el registro coloquial en la clase de ELE, y sobre todo a partir de lo que ellas llaman “material real”; es decir, transcripciones de conversaciones orales reales, “enfrentando a los estudiantes en el aula con la misma realidad lingüística que se encontrarán fuera de ella” (Albelda Marco & Fernández Colomer, 2006: 1). Esta necesidad cobra mayor relevancia, en un contexto de aprendizaje de ELE donde no se habla la lengua meta, ya que es tarea del docente proporcionar al aprendiz un aprendizaje lo más contextualizado posible, y un material didáctico que “tiene en cuenta los parámetros situacionales donde los hechos lingüísticos ocurren y, al mismo tiempo, ofrece un ejemplo realista de la modalidad discursiva más habitual” (Albelda Marco & Fernández Colomer, 2006: 2). Se atiende así a la pragmática, al contexto de uso de la situación en que se enmarca cada texto, de manera que el aprendiente se haga consciente de que a cada contexto comunicativo le corresponde un determinado uso de aspectos lingüísticos adecuados a la situación. Así, el estudio de los parámetros situacionales y la contextualización de los actos de habla complementan el aprendizaje de la lengua como hecho comunicativo global y no sólo como sistema lingüístico.

La contextualización de las conversaciones conlleva muchas ventajas de aprendizaje, puesto que no se aprenden sólo las estructuras de la lengua sino también sus funciones comunicativas, se amplía la capacidad de captar los significados e inferir sus sentidos y usos. Por consiguiente, los estudiantes desarrollan su capacidad de procesamiento de lengua, se aprecia la adecuación de las formas lingüísticas a una situación, se pueden discernir con más facilidad fenómenos semánticos como los dobles sentidos, las metáforas o la ironía, etc. Así, se potencia un aprendizaje crítico, reflexivo e inductivo, ya que los aprendientes inducen las reglas del sistema lingüístico por sí mismos a través de su enfrentamiento con las muestras de habla, como también los significados y las licencias interaccionales permitidas en la cultura española conversacional.

Total que, la opción de la conversación coloquial posibilita la enseñanza/aprendizaje del componente pragmático, es decir, la práctica de la lengua oral, el proceso de enseñanza/aprendizaje contextualizado, el uso de la lengua como medio de comunicación y no como producto, el trabajo de las funciones

comunicativas. Aunque, sobre todo, la enseñanza de la conversación coloquial es defendida por las autoras por el hecho de ser la modalidad lingüística (coloquial) y discursiva (conversación) que más se utiliza en todas las lenguas. Siendo, pues, la forma de comunicación más representativa y común entre todos los hablantes de una lengua, ayuda a entender los patrones socioculturales de la lengua meta y el valor que éstos le atribuyen a los actos de habla. De ahí que el trabajo en el aula con conversaciones reales ayude a los estudiantes a evitar errores pragmáticos relacionados con el uso inadecuado del registro, familiarizándoles con el valor que en la cultura española ofrecen determinados actos de habla. Así, por ejemplo, insultos empleados como vocativos que no insultan (el insulto en este caso no amenaza la imagen, sino que se utiliza como un vocativo cortés para estrechar la relación y el contacto o apelar al sentido de compartir ciertos términos en grupo, así, por ejemplo, “*te quiero mucho gamberro*”); actos directivos sin atenuar que no ofenden (piénsese por ejemplo en el uso del imperativo muy común en contextos informales en español como “*Oye, Juan, ve por el periódico*” o “*Tú, espera un momento*”); halagos y cumplidos aceptados (así por ejemplo, en el caso de aceptar un cumplido sobre una prenda que lleva alguien con un agradecimiento: “*muchas gracias*” sin la necesidad de atenuar la alabanza mediante el ofrecimiento o préstamo de la prenda que resulta elogiada: “*muy a la orden*” o una justificación: “*me lo compré el otro día*”.); consejos ofrecidos sin previa petición (“*También podías trabajar un poco menos*”; “*Yo te aconsejaría dejarlo, la verdad*”); insistencia en los actos de ofrecimiento (“*si necesitas ayuda dime y te echo un cable, que es facilito?*” y si nuestro interlocutor rechaza el ofrecimiento añadir *Pues aquí me tienes, ya sabes*), etc.

Asimismo, como ya se ha apuntado, se hace hincapié en que la mejor manera para favorecer un aprendizaje más contextualizado, y, por lo tanto, más profundo, es trabajar e introducir el español coloquial en clase mediante el uso de conversaciones reales grabadas y transcritas. Dicho material es muestra mucho más “auténtica” que los textos que aparecen en todos los manuales de ELE, porque aporta mucha más información sobre la conversación coloquial y quedan reflejados en él fenómenos muy importantes, tales como el habla simultánea, la entonación, los elementos discursivos no lingüísticos, etc. Por último, porque favorece el aprendizaje de aspectos culturales y cotidianos típicos de la lengua meta, además de mostrar sus

patrones de interacción y cortesía en el desarrollo de la conversación, o dicho en otras palabras porque muestra “*qué licencias conversacionales son admitidas y esperadas en la conversación coloquial*” (Albelda Marco & Fernández Colomer, 2006: 29). Se desarrolla de este modo la competencia sociocultural para evitar malentendidos culturales y errores pragmáticos relacionados con el uso inadecuado del registro y también errores sociolingüísticos.

Este material lo puede elaborar el profesor transcribiendo sus propias grabaciones, o puede acudir a corpus orales ya publicados, como el *Corpus de Conversaciones Coloquiales* del grupo Val.Es.Co. (Briz Gómez, 2002), con una amplia variedad de situaciones comunicativas y muestras de lengua coloquial que ofrecen al docente grandes posibilidades de explotación didáctica sobre aspectos lingüísticos y sociolingüísticos:

...pues las conversaciones familiares y amistosas revelan los modos de pensar, las opiniones, las preocupaciones, los valores, los temas conflictivos, los prejuicios, los miedos, incluso, muestran el carácter de las personas y las consecuencias interaccionales que supone la confianza entre los interlocutores.

(Albelda Marco & Fernández Colomer, 2006: 29)

La sugerencia de las autoras es aprovecharse de la amplia oferta de corpus lingüísticos actualmente disponibles, para extraer los textos orales que se pueden trabajar en clase. Además, se puede elegir la variante dialectal que se desea trabajar entre corpus grabados en diferentes ciudades y poblaciones hispanoamericanas y españolas.

Finalmente, para aprovechar al máximo todo este material, las autoras dan unas orientaciones, a partir de su propia experiencia de trabajo en el aula de ELE, sobre la metodología y los pasos que se deben seguir en su introducción en el aula. No obstante, se señala que lo más oportuno y adecuado es introducir las conversaciones coloquiales con estudiantes de un cierto nivel de lengua, como mínimo B1, debido a la complejidad de estos aspectos y para sacarles un mayor rendimiento.

El primer paso, pues, sería realizar una contextualización del registro y del tipo de discurso, así como, si es la primera vez que se presenta material

conversacional en el aula de español que contiene signos de transcripción, una explicación de su codificación escrita y del contexto comunicativo en que se enmarca. Esto se consigue explicando el valor de los signos de transcripción, y repasando la ficha técnica de cada conversación, en la que se señalan los rasgos situacionales y se enumeran los temas que se tratan. Además, en esta primera fase también sería conveniente explicar el significado de algunas palabras nuevas para los alumnos, por su valor excesivamente “coloquial”.

Posteriormente, se pasaría a realizar algunas actividades previas para facilitar al alumno la lectura y comprensión del texto transcrito (primera toma de contacto con los contenidos del texto, activación del vocabulario del mismo). La lectura de la conversación se realiza de forma paulatina, estableciendo un primer contacto a través de la lectura de un fragmento, analizándolo, para después pasar a una lectura individual del texto completo que proporcione una idea global y panorámica del mismo.

Después de esta primera lectura, los alumnos deberían realizar un conjunto de actividades sobre algunos contenidos lingüísticos de todos los niveles del sistema de la lengua que son más complejos y característicos de la conversación coloquial española para llegar así a entender las estrategias más frecuentes que suelen darse en ella: sintaxis (marcadores discursivos) retórica (intensificación), léxico (frases hechas, polisemia), fonética (entonación); e incluso sobre aspectos de contenido sociocultural. Tras este conjunto de actividades se pasaría a una lectura más profunda del texto conversacional, y para ello, se deberían realizar lecturas fragmentadas, en grupo y dramatizadas, de las diferentes secuencias que facilitarían su comprensión.

Finalmente, se llevarían a cabo una serie de actividades de interacción para *“guiar al estudiante de manera inductiva a conocer algunos comportamientos discursivos e interaccionales propios de nuestra conducta conversacional”* (Albelda Marco & Fernández Colomer, 2006: 23), haciéndole consciente de su contenido sociocultural. En este tipo de actividades se trataría de hacer al aprendiente tomar conciencia de procesos como la alta frecuencia del estilo indirecto, los mecanismos para conseguir el turno de habla, la frecuencia del habla simultánea, el uso de

expresiones fáticas para mantener el canal comunicativo, el orden de las palabras aleatorio, etc., muy frecuentes en el registro coloquial.

Antes de concluir este capítulo, cabe señalar, que como hemos podido contemplar a lo largo de este repaso, los estudios sobre el español coloquial y específicamente sobre la didáctica de este registro, a pesar de no tener todavía tantas propuestas metodológicas como estudios teóricos, van experimentando un aumento espectacular. Hecho que se puede comprobar, también, por la proliferación de estudios e investigaciones al respecto presentados en las actas de los distintos congresos que se celebran actualmente en España como los de la *Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*, los *Congresos internacionales: FIAPE, ASELE*, así como en los trabajos de revistas de didáctica de ELE: *Frecuencia ELE, MarcoELE: Revista Didáctica, Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional, RedELE*, etc. No es, pues, difícil imaginar la magnitud del impacto que va a tener la aplicación de toda esta investigación teórica en el campo de la enseñanza de ELE en el futuro próximo, y mucho más si se combina con la amplia gama de posibilidades y recursos que ofrece el desarrollo de las tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC.

7. EL ENCUENTRO INTERCULTURAL

Como ya hemos mencionado antes⁶⁴ el encuentro intercultural es aquella interacción entre grupos y/o individuos que pertenecen a diferentes nacionalidades, lealtades étnicas o clases sociales. El encuentro intercultural se produce, como su nombre indica, al ponerse en contacto personas de diferentes culturas, como por ejemplo: un estudiante griego que al seguir estudios en España conoce gente de Madrid, o un ejecutivo inglés que es enviado a Colombia a trabajar de parte de su empresa y entra en contacto con sus nuevos compañeros de trabajo, nativos del país receptor. Asimismo, el encuentro intercultural se puede experimentar por miembros de diferentes grupos étnicos, religiosos y sociales dentro del mismo país.

Como es de esperar en este tipo de interacción el primer obstáculo será la existencia de sistemas de valores propios a cada cultura que se van a manifestar en actitudes y comportamientos que difieren unos de otros y suponen diferencias que pueden dificultar el proceso de comunicación. Estos **valores socioculturales** se entienden como creencias de carácter prescriptivo⁶⁵, las cuales están estrechamente ligadas a las funciones evaluativas de la corrección o incorrección de los más variados sucesos y acontecimientos sociales y personales, y son los responsables para los malentendidos culturales.

En un encuentro intercultural, pues, llegado el caso, el residente temporal puede sentir que sus patrones de comportamiento y su sistema de valores ya no funcionan en la cultura anfitriona, y, en definitiva, que sus interlocutores no le entienden. Como consecuencia, esto puede provocar que se sienta vulnerable, indefenso e incluso excluido. Una vez que se haya sentido así, puede tener dos tipos de reacciones: creer que ha fracasado personalmente, o que todo se debe a un

⁶⁴ Apartado 2.7 sobre la competencia comunicativa intercultural.

⁶⁵ Uno de los enfoques psicológicos que más productivo se ha mostrado a la hora de afrontar el estudio de los valores, entendidos estos como el criterio en base al cual actúan las personas, es el propuesto por Rokeach (1973). *En concreto, para este autor los valores adquieren un significado especial en la medida que poseen carácter prescriptivo para la conducta de las personas. [...] Se definen como creencias prescriptivas duraderas sobre la preferencia de un modo de existencia o de conducta concreto en detrimento de otros modos de conducta y estados finales.* (Palacios Navarro, 1997: 113).

comportamiento erróneo, o considerar que sus modelos de comportamiento son superiores y que los ajenos son los inadecuados (etnocentrismo).

No obstante, siguiendo Alonso Cortés (2008: 18), este “choque de valores” es, en realidad, muy positivo, puesto que la comunicación intercultural se establece desde la afirmación de esa diferencia. Adicionalmente, el diálogo desde la diferencia se considera enriquecedor para la cultura propia. Por su parte, la comunicación intercultural implica conocer la cultura del “otro” para poder interpretar correctamente los mensajes recibidos, interactuar y aproximarse a la otra cultura. De este modo, podrá el interesado llegar a un consenso de conceptos compartidos desde una perspectiva propia. Hay que señalar, que, según esta autora, en un encuentro intercultural se siente (componente afectivo), se piensa (componente cognitivo), y después se actúa (componente comportamental). Otra de las ventajas de la experiencia del encuentro intercultural es que puede ayudarnos a tomar conciencia de la cultura propia, forzándonos a sacar a la superficie los aspectos invisibles de ésta a nosotros antes de que ocurra esta situación de encuentro, comparación e identificación. Es por todo eso por lo que el encuentro intercultural implica un proceso de transformación personal que puede llegar a una nueva visión del mundo, favoreciendo así la formación progresiva de hablantes interculturales.

Un encuentro intercultural puede ser agradable o desagradable. Muchos factores pueden determinar la calidad de dicho encuentro como el conjunto de percepciones que tenga el individuo sobre la cultura y la identidad propia y del otro, las experiencias del pasado durante la interacción con otras culturas, la personalidad de los involucrados, las circunstancias, la habilidad de la persona para establecer comunicación en el lenguaje anfitrión, entre otros.

Según la clasificación de Morgan (en Alonso Cortés, 2008: 18-22) se pueden establecer tres categorías de factores:

- a. los *situacionales* (relativos al contexto histórico e individual, las relaciones políticas entre los dos países, la educación, etc.);

- b. los *afectivos* (referentes a las cuatro etapas del proceso de aculturación: *euforia, choque cultural, aculturación estabilidad*⁶⁶); y
- c. los *cognitivos* (relacionados con los procesos mentales del individuo como la *memoria* y los esquemas mentales íntimamente relacionados con nuestras experiencias previas que van a condicionar nuestras expectativas sobre el otro; el *equilibrio o consistencia*, que consiste en la búsqueda del equilibrio en nuestras relaciones personales a través de una apreciación positiva que ve la diferencia como complementaria más que contradictoria; y la *atribución*, según la cual el individuo no nativo tiende a atribuir a características personales los comportamientos del nativo que no entiende, puesto que no conoce las normas de actuación de la otra cultura).

Este, pues, conjunto de factores será el que determinará la actitud⁶⁷ del residente temporal ante la cultura anfitriona que, por su parte, va a generar distintas reacciones. De ahí, puede haber una primera reacción psicológica ante este encuentro de rechazar la cultura madre y aceptar plenamente la cultura anfitriona, lo cual puede provocar el efecto de pérdida de la identificación étnica de origen, trayendo como consecuencia para la sociedad receptora la asimilación de la persona.

En segundo lugar, otra reacción puede ser la de rechazar exageradamente la cultura anfitriona y aferrarse fuertemente a la cultura madre, en este caso se pueden experimentar actitudes y sentimientos de nacionalismo excesivo y racismo, lo que producirá por su parte conflictos con la sociedad anfitriona.

En tercer lugar, también se puede dar la reacción de vacilación entre las dos culturas, una situación sumamente difícil para la persona, ya que de forma constante el individuo realizará juicios y evaluaciones sobre ambas culturas y no se asimilará a

⁶⁶ Desarrolladas por Hofstede (1999). Para más información véase el apartado 3.2.2. del presente trabajo.

⁶⁷ Como hemos visto ya en el apartado 3.1. del presente trabajo, según el enfoque holístico la competencia intercultural es, ante todo, cuestión de actitud que un individuo tiene hacia otras culturas. De ahí que, para desarrollar dicha competencia se requiere la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, tanto de la cultura propia como de la cultura extranjera (apartado 3.1, en el presente trabajo).

ninguna, lo cual originará conflictos de identidad personal. Esta sensación de desorientación es inevitable y transitoria.

Por último, una reacción diferente que se puede dar es la de integración de las dos culturas, en la cual el individuo percibe las dos culturas como compatibles y capaces de ser integradas y, por consiguiente, aprende y asimila actitudes y valores nuevos que le sirven para su desarrollo personal. Sin embargo, en la última hay que considerar también otros dos factores importantes que influyen sobre la comunicación intercultural, el de la experiencia en la comunicación intercultural y el de la educación o aprendizaje cultural⁶⁸.

7.1. Los malentendidos en las comunicaciones interculturales

Como hemos visto cada interlocutor se acerca a la comunicación desde sus propios patrones (culturales y conversacionales), valores, ideologías, poder, expectativas y creencias. Si estos esquemas no son compatibles, el proceso comunicativo se obstaculiza y pueden aparecer malentendidos (Oliveras Vilaseca 2000, 2005; Martín Rojo, 2003; Blas Nieves, 2004). No obstante, a veces puede ocurrir lo contrario, puesto que casi todos contamos con unas ideas preconcebidas sobre los *otros* que condicionan nuestra percepción y limitan nuestra mirada a la diferencia. Así que, uno de los principales obstáculos a los que deberá enfrentarse el alumno en el proceso hacia la adquisición de la competencia intercultural, son los malentendidos culturales.

Desde el punto de vista de la sociología, Schütz (1999: 144) describe la situación en que se encuentra un extranjero recién llegado a un nuevo lugar: con la incompatibilidad de normas entre el *pensar habitual* y las nuevas normas a las que se acerca. Para Hofstede (2005) el choque cultural sucede cuando una persona espera

⁶⁸ Los conceptos de adaptación y aprendizaje cultural aspiran a explicar la forma con la que se acopla el viajero cultural o residente temporal a la cultura anfitriona. En este sentido, el objetivo del proceso de adaptación cultural es adaptarse para asimilar los valores y costumbres de la cultura anfitriona, mientras que el objetivo del aprendizaje cultural es aprender las características importantes de la cultura anfitriona. El aprendizaje cultural lleva involucrado un aumento en la comprensión de otras culturas y en la comprensión de uno mismo de su propia cultura. Para más información sobre el tema véase McEntee (1998: 64-65).

que las personas de su nuevo entorno social se comporten de igual manera que las de su cultura propia y se encuentra con una situación inesperada. Sin embargo, no se puede afirmar que todo malentendido sea producto de las diferencias culturales ya que, como vemos, son muchos los factores que entran en juego.

Por otro lado, desde el punto de vista de la psicología, según Matsumoto et al. (2005) el malentendido va a provocar sentimientos de incertidumbre y ambigüedad que van a intensificar el conflicto. En este sentido, cuando se produce un fallo comunicativo van a aparecer titubeos, interrupciones y reparaciones que crearán sentimientos negativos o de rechazo, puesto que el individuo va a sentir que su interlocutor no ha sabido interpretar su intención comunicativa o no ha sabido responder adecuadamente a sus estímulos. Sin embargo, el verdadero problema surge cuando el individuo no percibe e interpreta esta situación conflictiva como un error, sino como una manifestación de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad, etc., como una conducta voluntariamente intencionada o descortés.

Ahora bien, desde el punto de vista de la Pragmática los malentendidos en la comunicación son provocados por la **interferencia pragmalingüística**, definida esta como la transferencia de una fórmula propia de una lengua a otra, con un significado del que carece en la segunda. Según Thomas (1983:101, en Escandell Vidal, 1996: 99), se trata de:

Transferencia de estrategias de actos de habla de una lengua a otra; o también {transferencia} de enunciadas sintáctica o semánticamente equivalentes, que, por diferente sesgo interpretativo, tienden o transmitir una fuerza ilocutiva diferente en la otra lengua.

En este sentido, un error pragmático “*es cualquier uso incorrecto de las categorías pragmáticas que se observa en las prácticas conversacionales entre dos códigos*” (González Blasco, 2008: 74). Los malentendidos nos demuestran que hay premisas culturales sobre lo que puede hacerse o decirse en un contexto determinado, por lo tanto el contexto (interiorizado y situacional) es un factor determinante para el uso apropiado de la lengua. Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural diferente que determina las percepciones sociales y las expectativas de

comportamiento que gobiernan los actos de habla. De ahí, cuando la persona con la que interactuamos no entiende lo que queremos decir o no sabe interpretar nuestras intenciones, rompe nuestras expectativas y nos sentimos desorientados. Este proceso de interpretación errónea de la intención de nuestro interlocutor se denomina **inadecuación pragmático-intercultural**.

De hecho, si los interlocutores cuentan con un bagaje cultural diferente, es más probable que se produzcan errores pragmáticos, y éstos van a generar perjuicios más graves que los errores gramaticales, puesto que repercuten en la imagen del *otro* (creación de estereotipos). Hay que ser conscientes de que estos errores son más difíciles de captar y de entender que un error gramatical, puesto que los últimos se atribuirán al desconocimiento del sistema lingüístico por parte del hablante extranjero, mientras que un error sociocultural se atribuirá a su personalidad.

No hay que olvidar que los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de la fuerte relación que hay entre significados y cultura y, por consiguiente, que puede haber palabras, actitudes, gestos, etc. que aunque parecen similares su interpretación varía de una cultura a otra. Como se ha demostrado no son los aspectos explícitos de la cultura los que puedan ocasionar conflictos, sino los tácitos, como la noción del tiempo, del espacio personal, los turnos de habla, el contacto visual, etc. Lo que para los miembros de una comunidad resulta tan evidente que no merece la pena mencionar, a veces para los aprendientes de una segunda lengua constituye un elemento indescifrable. Analizar y describir lo evidente es, a veces, mucho más difícil que lo que imaginamos, pero, al mismo tiempo, es lo más productivo y lo que más va a recompensar al alumno (Alonso Cortés, 2008: 24).

Aunque muchas veces se da por sentado que los alumnos de niveles superiores conozcan las pautas de comportamiento, los conflictos comunicativos y las confusiones originadas por malentendidos culturales siguen sucediendo, especialmente si han estudiado español en su país. Incluso una temporada de inmersión en un país hispanohablante, no garantiza por sí mismo el acercamiento, la comprensión y la tolerancia (Alonso Cortés, 2008: 25). Hay que tener siempre en cuenta que cuanto mayor es el conocimiento del sistema lingüístico por parte del aprendiente, tanto más probable es que el interlocutor olvida que está ante un

extranjero y presupone la misma competencia sociocultural. No obstante, el hecho de que el peligro de incomprensión cultural sea mayor en los niveles avanzados no quiere decir que haya que relegar el desarrollo de la competencia intercultural a dichos niveles, sino que es un proceso siempre en movimiento que hay que perseguir gradualmente desde el principio y que nunca termina.

Por último, más interesante todavía resulta en nuestro caso lo que afirman Beyrich y Borowsky (2000: 41) y estamos plenamente de acuerdo de que la mayor facilidad para el malentendido no se produce con personas de culturas muy lejanas. Al contrario de lo que se podría suponer, cuanto más lejana es la cultura del otro, tanto más obvio resulta la existencia de normas distintas de comportamiento, mientras con culturas próximas, tendemos a creer que comprendemos perfectamente los comportamientos del *otro* cuando en realidad corremos el peligro de llegar a interpretaciones erróneas con más facilidad.

7.2. Causas de los malentendidos culturales

Palabras, expresiones, acciones, actitudes y gestos que parecen similares en la superficie se pueden interpretar de forma diferente entre culturas distintas. Por su parte, los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esa relación cultural que puede producir malentendidos, y que viene provocada por distintos factores. A continuación, presentamos al respecto la clasificación de Oliveras Vilaseca (2000: 73-95) que establece siete conjuntos de pautas compartidas como causas que suelen provocar la mayoría de los malentendidos culturales:

- **Léxico:** hay palabras que aunque parecen semejantes entre las diferentes lenguas (incluso entre la misma lengua), tienen un significado específico y un contenido semántico influido por la cultura. Son los llamados *falsos amigos*

influenciados tanto por restricciones de contenido cultural como lingüístico⁶⁹. Por otra parte, hay palabras que se consideran tabú en ciertas culturas, así, por ejemplo, en la cultura marroquí hay que evitar utilizar términos negativos como “malo” y resulta preferible decir “no es bueno”. De ahí que los departamentos de Marketing de las empresas antes de lanzar un nuevo producto en un país investigan sobre los significados y las connotaciones culturales que podría tener su nombre en dichos mercados internacionales. Lo mismo es válido para la elección del vocabulario y los diálogos que se utilizarán en la publicidad de dicho producto.

- **Actos de habla:** son los responsables para la mayoría de los malentendidos. De hecho, averiguar la intención de lo que dice un interlocutor perteneciente a otra cultura para llegar a cumplir con *el principio de la cooperación*⁷⁰ no siempre es tan fácil. Así, por ejemplo, el hablante puede dar una imagen equivocada porque no maneja las expectativas de la cultura meta y lo que hace es simplemente trasladar los actos de habla de su lengua materna a los de la lengua extranjera. Piénsese, por ejemplo, el caso de los cumplidos en español, donde lo que se espera es una respuesta que minimiza o que ironiza

⁶⁹ Como señalan Leontaridi *et al.* (2007: 79), “*muchos de los falsos amigos se deben a una etimología común que ha derivado en significados distintos en cada lengua, otros simplemente a una coincidencia a nivel de pronunciación o de grafía*”. García Yebra (1994: 347) las describe como “*palabras que por el significante se parecen a palabras de otra lengua, pero difieren de ellas en el significado*” y Vinay-Darbelnet (1958: 71) habla de “*mots qui se correspondent d'une langue l'autre par l'etymologie et par la forme, mais qui ayant évolué, au sein de deux langues et, partant, de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents*”. Indudablemente se trata de un fenómeno más complejo de lo que salta a primera vista, en el que hay que distinguir, no solo entre los *falsos amigos* y los *falsos cognados* (*false cognate*: palabra, que debido a similitudes fortuitas de apariencia y significado, parece guardar parentesco con otra palabra de una lengua diferente, pero que en realidad no comparten el mismo origen etimológico) sino también entre la subcategorías intrínsecas de la categoría *falso amigo*, la aproximación a las cuales varía entre los autores. La nomenclatura usada para el fenómeno incluye términos como *parónimos interlingüísticos* (Polo Polo, 2006), *falsos amigos evidentes* y *falsos amigos parciales* (Matte Bon, 2004), *falsos afines* y *afines ilusorios* (Francesconi, 2005), *falsos amigos* o *falsas analogías* (Galiñanes Gallén, 2006), entre otros. Para una referencia comparativa de los mismos véase Leontaridi (2008b) y Leontaridi *et al.* (2007: 79-81). Este último trabajo como también Leontaridi (2006) y López Jimeno (2000) se pueden consultar para ejemplos de falsos amigos –en el amplio sentido del término– entre el español y el griego.

⁷⁰ Referente a las máximas que se activan en el momento en que uno de los interlocutores se dispone a hablar, establecidas por Grice (1975): “*Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk in which you are engaged*”. Para más información sobre las máximas véase nota n° 59 del presente trabajo.

la alabanza, por lo tanto un simple “gracias” sonaría prepotente y daría una imagen de arrogancia que resultaría difícil de entender.

- **Temas:** la gama de temas en los que se centra la conversación puede ser muy diferente en determinadas situaciones o contextos que consideramos estándar, puede tener restricciones o manifestar matices específicos de cada cultura. Por consiguiente, habrá consecuencias en la actitud de las personas en relación con estos temas y una lógica contextual que el alumno de ELE no siempre sabe manejar. Un ejemplo de divergencia cultural puede ser el caso de un español ante un bebé, que para ser cortés va a comentar lo bonito que es o lo que se parece a uno de sus padres, mientras que en culturas como la india se considera mala suerte elogiar la buena salud de un niño.
- **Registro:** existen culturas que prestan mucha atención y dan mucha importancia a ciertos referentes como la edad, el estatus, el sexo, la cortesía, etc., lo cual repercute en las distintas formas de tratamiento. Así, por ejemplo, el uso de frases de cortesía y cumplidos es mucho más abundante y frecuente en algunas culturas como la marroquí que en España⁷¹. Además, a los árabes les suele escandalizar el uso que los españoles hacen de las palabrotas, puesto que el uso de insultos en su cultura es muy restringido, de modo que cuando se dice una palabrota, ésta conlleva toda la intensidad de su contenido.
- **Estilo comunicativo:** implica la realización directa o indirecta de los actos de habla, el grado de explicitación del discurso, los turnos de habla o el discurso simultáneo. En otras palabras, esta causa incluye la dimensión cultural relacionada con la importancia del contexto, (en las culturas de *bajo contexto* lo explícito es importante, las normas son claras y los cambios de situación son previsibles, mientras que en las culturas de *alto contexto* la comunicación es mucho más implícita e imprevisible, dando más importancia a lo no verbal). También está relacionada con las reglas de cambio de turno y la frecuencia con que se observan los solapamientos entre turnos, lo que suele ser causa de frecuentes malentendidos.

⁷¹ Sobre un breve análisis comparativo entre el uso de frases de cortesía, deseos y cumplidos en griego y en español consúltese Ruiz León (2006).

- **Comunicación no verbal:** al emitir cualquier enunciado producimos, a la vez, signos no verbales paralingüísticos como el lenguaje gestual y corporal (*Kinésica*), el contacto visual que se transmiten de forma no intencional y que varían en cada cultura. Por consiguiente, el código que interpreta el alumno aparte de lo verbal, abarca toda la información que perciben sus sentidos en el contexto cultural.
- **Valores, actitudes y rituales o acciones específicas de la cultura:** el discurso producido está siempre influido por estos sistemas de creencias compartidos que se aplican a diferentes situaciones, eventos y otras prácticas sociales. De ahí que para una situación particular, un modo específico de conducta sea preferible personal o socialmente. En este sentido, Hall como hemos visto definió tres conceptos clave, que son responsables para la mayoría de los malentendidos: el **contexto** (que hemos mencionado antes con respecto al estilo comunicativo), el **espacio** (el manejo de las distancias y los espacios que estudia la *Proxémica*) y el **tiempo** (el concepto del tiempo que tienen los hablantes de una lengua que estudia la *Cronémica*).

7.3. Didáctica de la competencia intercultural

El aprendizaje intercultural debe ayudar al aprendiente a interpretar y poner en relación sistemas culturales diferentes, interpretar variaciones socialmente distintivas dentro del mismo sistema cultural extranjero y manejar los disfuncionamientos y la resistencia propia en las comunicaciones interculturales. En esencia, se trata de fomentar la apertura de mente y el desarrollo personal del alumno para que éste evite juzgar a los demás y llegue a considerar la diversidad no como una dificultad para la comunicación sino como fuente de enriquecimiento y comprensión mutua. Aprender una lengua extranjera implica descubrir una nueva cosmovisión, aprender a relativizar, contextualizar y aceptar lo diferente. Como precisa Wessling (1999: 268) se trata de “*comprender y aceptar al otro, o aceptarlo sin entenderlo*”. Para que esto suceda según este autor hay que, primero, comprender los factores que condicionan nuestra propia percepción de la realidad; segundo,

adquirir estrategias para buscar el significado e interpretar adecuadamente palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones según el contexto; tercero, aprender a comparar y, por último, desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales. Al respecto, Byram & Zarate (1997, citado en Denis & Matas 2002: 28-29) desarrollan un esquema de cuatro subcompetencias que componen la competencia intercultural. Estas son:

Saber ser: relacionado con el desarrollo de **actitudes** positivas hacia otras culturas. Consiste en una habilidad para establecer y mantener relaciones interculturales lejos de actitudes y percepciones etnocéntricas. Para ello son esenciales una actitud de apertura e interés hacia gentes y culturas extranjeras, la capacidad de relativizar el propio sistema de valores y punto de vista cultural, como también de mantener el papel del intermediario cultural incluso en situaciones conflictivas.

Saber aprender: relacionado con las **destrezas** para elaborar conocimientos y desarrollar estrategias para interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas desconocidas tanto en la cultura de origen como en una nueva. Favorece la comparación entre culturas para poder interpretar bien también aspectos de la propia. Para ello es necesario observar y participar en nuevas experiencias para luego analizarlas, siendo capaz de verbalizar el conocimiento adquirido y variar las técnicas de aprendizaje según el contexto.

Saberes: un sistema de referentes culturales que estructura el **conocimiento** sociocultural explícito e implícito que facilita al aprendiente a la hora de interactuar con los hablantes de la lengua extranjera. Se trata de referencias sobre la identidad cultural, la diversidad social, las influencias extranjeras, el funcionamiento de las instituciones, la difusión de la información y la creación artística y cultural.

Saber hacer: relacionado con las **habilidades** para participar en intercambios comunicativos interculturales. Una capacidad que integra *saber ser*, *saber aprender* y *saberes* en situaciones de encuentros interculturales. Incide en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para actuar como mediador cultural y superar

estereotipos, para comunicar exitosamente con personas de otras culturas y poder interactuar incluso en situaciones conflictivas de malentendidos.

El aprendizaje intercultural propone el reto de combinar estos cuatro saberes haciendo que el aprendiente no solo sea capaz de comunicar apropiadamente con hablantes de otras culturas y entenderlos, sino, además, aprender a convivir en un mundo diverso. Para que esto suceda, hay que desarrollar una programación basada en el descubrimiento, la interacción, la diversidad y la autonomía. El aprendizaje de una lengua y el descubrimiento de una cultura extranjera pasa por el entendimiento y descubrimiento de uno mismo a través de los otros, para llegar a ser conscientes de que todos somos seres culturales. De modo que las actividades deben incluir la experiencia del aprendiente guiándole a analizar sus propios referentes culturales y su modo de pensar, sentir y actuar, que son las capacidades básicas del ser humano, es decir deben tener un componente cognitivo, emocional y cognitivo (González Blasco, 2008: 168).

En cuanto a la metodología para llevar a cabo una enseñanza de lengua extranjera siguiendo un enfoque intercultural abogamos por la propuesta de Alonso Cortés que establece una lista de 18 principios metodológicos (Alonso Cortés, 2008: 37-56):

1. Integración en el programa de la metodología intercultural

Los contenidos socioculturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, sino que todas las actividades didácticas del programa del aula tienen que estar impregnadas explícita o implícitamente de lo intercultural, de modo que el alumno pueda avanzar de una manera progresiva en la adquisición de los conocimientos y desarrollar, a la vez, sus estrategias interculturales. La necesidad de integrar de un modo coherente los contenidos culturales, conocimientos, habilidades y actitudes con los contenidos lingüísticos y estructurales queda patente si pretendemos una enseñanza de lengua extranjera siguiendo un enfoque holístico intercultural.

2. Fomentar el trabajo colaborativo mediante el diálogo

Como señala Kramsch (1993), es mediante el diálogo y la búsqueda del entendimiento del otro, como cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a sí mismo (citado en Alonso Cortés: 2008: 38). Por lo tanto, en el aula hay que fomentar el aprendizaje compartido mediante el diálogo para aprovecharse de la diversidad de perspectivas y promover un intercambio de opiniones. La interacción social entre compañeros sirve para aprender a tomar conciencia de los puntos de vista de los demás, en sus aspectos cognitivos y emocionales. De modo que el aprendizaje no sea solo cognitivo, sino también un aprendizaje social, donde el conflicto entre iguales, puede servir para revisar los propios conocimientos y reestructurarlos. En este sentido, nuestras actividades deben permitir a los alumnos expresar sus puntos de vista y posicionarse individualmente, para posteriormente, habiendo escuchado a todos sus compañeros, animarles a buscar puntos comunes. Se crea, así, en el aula un ambiente colaborativo de tolerancia que facilita el diálogo y un proceso de autoaprendizaje mutuamente enriquecedor. El papel del docente en este proceso será el de moderador y mediador que facilita las pautas para que se cree un debate útil para todos.

3. Aprovechar los conocimientos previos de los alumnos

En el desarrollo de la competencia intercultural todo lo vivido o adquirido en forma de conocimientos, imágenes y experiencias previas que ha condicionado nuestras maneras de percepción cobra mayor importancia. Para conseguir implicar al alumno de modo activo en su aprendizaje hay que llegar a su realidad afectiva que parte de lo que conoce y de lo que ha vivido. Por lo tanto, el enfoque intercultural persigue consolidar y reforzar este puente entre lo conocido y lo desconocido encajando los bloques de los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Para ello, se debe guiar al alumno a descubrir las diferencias culturales entre la propia y la nueva realidad a partir de sus propios conocimientos, para después sacar sus conclusiones contrastando su opinión con la de sus compañeros.

4. Favorecer un aprendizaje autónomo

Nuestras actividades deben fomentar el uso de estrategias para poder actuar, identificar situaciones comunicativas conflictivas y acceder a la información de forma autónoma. Debemos proveer a los alumnos de procedimientos y técnicas que les permitan controlar y desarrollar su aprendizaje de manera más eficaz, en un ambiente seguro emocionalmente. De modo que el alumno sea capaz de orientarse en la nueva cultura sin prejuicios, actuar de forma autónoma e involucrarse en el descubrimiento y el diálogo con personas de otras culturas sin por ello tener que distanciarse de su propia cultura.

5. Ser conscientes del peso de nuestra cultura en nuestra manera de percibir el mundo

Para entender la cultura extranjera en sus propios términos, ante todo tenemos que tomar conciencia del rol fundamental que desempeña nuestra cultura de origen en nuestras interpretaciones sobre la nueva cultura. Hay que partir de las imágenes y realidades de la cultura materna que intervienen para facilitar o impedir la comprensión de la *otra* cultura, es decir, debemos tomar conciencia de nuestra propia identidad.

6. Tratar ambas culturas igualmente en el aula

El aprendizaje intercultural abarca el contacto entre dos o más culturas, por lo que se debe tener en cuenta tanto la cultura materna como la nueva de modo explícito. No se trata de imponer la cultura extranjera a través de prácticas que favorecen la imitación de comportamientos o la formación de juicios irreflexivos, sino de fomentar un diálogo enriquecedor entre ambas culturas. Surgirá, así, una *tercera perspectiva* que no ofrece ninguna certeza, ni verdad absoluta pero que posibilita al alumno una reinterpretación de la realidad y un nuevo entendimiento más amplio.

7. Enseñar a observar

Ser conscientes de que no hay una única manera de percibir e interpretar las cosas es fundamental a la hora de acercarse a una nueva cultura. Para ello, ante todo hay que descubrir nuestra propia forma de percibir nuestro entorno,

para luego aprender que es bueno cambiar de puntos de vista y ampliar nuestra perspectiva. Esto se puede conseguir en el aula, si ayudamos a los alumnos a desarrollar estrategias como: diferenciar observación de interpretación, distinguir hechos y opiniones, buscar causas de hechos en el contexto de la cultura meta, reconocer la propia actitud y comportamiento, plantearse la autenticidad de una interpretación, jugar a cambiar puntos de vista (González Blasco, 2008: 174). En otras palabras, fomentar la *observación participante*, una perspectiva intermedia que entre otras actividades se puede trabajar mediante simulaciones y otras técnicas teatrales.

8. Enseñar a cuestionarlo todo para buscar nuevas perspectivas

Del mismo modo que las palabras aisladas expresan significados potenciales, las conductas de los hablantes de una lengua aisladas de su contexto cultural, pueden recibir potenciales interpretaciones influidas, en la mayoría de las veces, por la cultura de origen. Para llegar más allá de esta comprensión unilateral y condicionada por el propio espectro cultural, los alumnos deben aprender a cuestionárselo todo constantemente tanto de la propia cultura como de la extranjera. Según Iglesias (2003: 6) este fenómeno de la comprensión superficial se denomina *efecto escaparate* y consiste en: “*mirar con las gafas de nuestra cultura, interpretando sin corroborar nuestras hipótesis y sin intentar averiguar hasta qué punto éstas son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas*”. El objetivo consiste, pues, en que los alumnos desarrollen una perspectiva objetiva que les permita considerar los puntos de vista de ambas culturas, relativizar sus propias interpretaciones y revisar críticamente tanto planteamientos previos que consideraban verdades absolutas, como también toda información nueva que reciban para llegar al final a cambiar de perspectiva siempre a través del diálogo. Se desarrolla de este modo una perspectiva intercultural que pone la atención en la cultura del alumno para que éste se haga consciente de su perspectiva y su forma de mirar a otras culturas, condicionada por su propia cultura.

Para que los alumnos aprendan a interpretar al *otro* desde la propia realidad, primero hay que plantearles la *duda productiva*, es decir, aprender a cuestionárselo todo y reflexionar sobre el origen de toda interpretación, reformular sus observaciones según el contexto e intentar explicitar los implícitos para llegar a entender y a no malinterpretar (Alonso Cortés, 2008: 42). Esta destreza se puede desarrollar a través de actividades en las que los alumnos tengan que realizar hipótesis, preguntarse el porqué de muchas cosas, reanalizar conceptos previos para formar nuevos. De modo que se revelen las representaciones que los alumnos tienen de otras culturas para cuestionarse estas ideas y, si es necesario, reformularlas. Los alumnos deberían, por sí mismos, llegar a la conclusión de que lo que es normal para ellos no tiene porqué serlo para el *otro* y que, como bien apunta Hofstede (1999 [1991]),

Todos perciben el mundo desde la perspectiva de las ventanas de su propia casa cultural; y todos prefieren actuar como si las personas de otros países tuvieran algo especial (un carácter nacional), pero es la casa propia lo real, lo normal.

Desafortunadamente, no hay ninguna posición normal en los asuntos culturales. Ése es un mensaje incómodo, tan incómodo como fue la aseveración de Galileo Galilei en el siglo XVII, cuando dijo que la Tierra no era el centro del universo.

9. **Cómo llevar a cabo el proceso de comparación**

La comparación es un proceso inevitable a la hora de acercarnos a una nueva cultura. Para algunos autores como Porcher (1988, en González Blasco, 2008: 166) dicho proceso incluso llega a considerarse como la única vía de aproximación posible a la cultura extranjera, puesto que no se puede comprender una cultura si no la relacionamos con otras. Sin embargo, hay que señalar, que la comparación, si no se hace de manera adecuada, puede distorsionar nuestra percepción del otro e incluso de nosotros mismos, y conducirnos a generalizaciones sin fundamento y a reforzar estereotipos.

Para que nuestros alumnos lleguen a comparar, relativizar y matizar apropiadamente, ante todo se deben construir las condiciones adecuadas,

éstas son aprender a comparar categorías homólogas y conducir la comparación hacia la objetivación y la explicitación (González Blasco, 2008: 166). De hecho, el proceso de descodificación y de negociación con otra cultura implica establecer comparaciones entre lo que es parecido y lo que es distinto, siempre teniendo en cuenta la importancia del contexto, matizando, buscando contraejemplos, cuestionándose juicios y considerando diferentes contextos para situaciones aparentemente iguales. Por último, una vez que el alumno haya comparado su cultura con la española y con otras culturas, es fundamental que se dé cuenta del hecho de que una cultura no es ni mejor ni peor, sino diferente.

Aprender a comparar actos comunicativos, situaciones, actitudes... nos ayuda a afrontar eficientemente futuras situaciones inesperadas de incompreensión e incomunicación desarrollando la *tolerancia de la ambigüedad*. Como señala Neuner (1997: 48):

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

10. La relevancia del contexto

Es indudable de que el alumno sólo podrá descubrir la otra cultura en relación con su contexto, esto es adaptando los parámetros de interpretación a cada situación específica. Para ello hay que ofrecerles contextos significativos que permitan a los alumnos cuestionar aspectos culturales que consideraban incuestionables. De este modo iremos preparando a los alumnos a enfrentarse con encuentros interculturales utilizando la lengua extranjera en situaciones reales y auténticas, donde el concepto de la negociación contextual es esencial para el desarrollo de un entendimiento intercultural.

Por lo tanto, hay que desarrollar en los alumnos la capacidad de, primero, situar los fenómenos culturales en un contexto, para luego formular y

averiguar hipótesis de modo que lleguen a descubrir los significados potenciales a partir de la exploración del contexto. Lo mismo ocurre si dejamos a los alumnos a reconstruir el contexto de un malentendido cultural, “obligándoles” a colocarse en una nueva perspectiva, la del *otro*, desarrollando de este modo a la vez su empatía. En este proceso de descubrimiento cuántas más pistas contextuales sean capaces de identificar los alumnos, más significativo será su aprendizaje.

11. Crear un ambiente positivo en el aula

Para desarrollar en los alumnos ciertos aspectos afectivos y emocionales como la sensibilidad y apertura hacia diferentes culturas, el respeto y la autoestima, la confianza y la seguridad, es indispensable crear un ambiente propicio en el aula de empatía, relajación y complicidad. Favorecemos de este modo el desarrollo de la competencia existencial para superar actitudes etnocéntricas sin renunciar la propia identidad y personalidad. A este respecto, el MCER reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia existencial (saber ser)» se señala que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

En cuanto a los factores individuales tales como la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse que Arnold (1999:26, citado en Stefatou y Rodríguez, 2011: 68) denomina *variables individuales* entre los factores negativos, lo que primero se toma en consideración es la ansiedad, relacionada ésta con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. Como es bien sabido los aprendientes de una lengua extranjera a menudo sienten ansiedad y esto puede condicionar seriamente su

rendimiento en el aula⁷². Como apuntan Stefatou y Rodríguez (2011), los estudios hechos sobre el tema coinciden en que existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera. Para reducir, pues, este factor negativo de la ansiedad en el aula, Oxford (2000: 85, citado en Stefatou y Rodríguez, 2011: 68) afirma que es importante “*fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas*”. La ansiedad y la autoestima son, pues, dos caras de una moneda afectiva, una obstaculiza el aprendizaje y la otra lo sustenta.

Para lograr crear esta atmósfera amigable en la clase donde los alumnos se sienten seguros a exponerse, la práctica docente tendrá que impulsar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo favoreciendo valores y actitudes positivas como la solidaridad, la autoestima y el respeto, ofreciendo una retroalimentación que aumente la implicación del alumno y estimulando la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje. De este modo la clase se convierte en un espacio de encuentro en el que el alumno se siente seguro a expresar sus opiniones y dudas porque se mantiene una política que no resulta amenazante para él. Favorecen este clima las actividades que posibilitan al aprendiente expresar opiniones y buscar el consenso o una aproximación a las opiniones de los demás. Por su parte, ese ambiente de seguridad facilitará el desarrollo de la motivación, el diálogo y la empatía.

De ahí, el docente debe ser sensible a lo que sucede *dentro de y entre* las personas en el aula, es decir, los aspectos afectivos en el aprendizaje. Como apunta Stevick (1980: 4, citado en Stefatou y Rodríguez, 2011: 67) al respecto: “*El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula*”. En este sentido, Goleman (1996) en su obra *Inteligencia Emocional* aboga por una nueva visión más

⁷² Para más información sobre el tema véase Stefatou & Rodríguez (2011: 64-71).

integra en el papel de la educación, según la cual se educa holísticamente, uniendo mente y corazón en el aula. El arte de educar holísticamente tiene como objetivo la educación integral de las personas. La afectividad cobra, pues, un doble sentido: aparte del de mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, a su vez contribuye a la formación de ciudadanos responsables educando a los alumnos de manera afectiva.

12. Sin miedo a equivocarse: El valor del error en el aprendizaje

Partiendo del axioma de la psicología cognitiva que considera los errores lingüísticos como una parte importante y necesaria del proceso de aprendizaje, Alonso Cortés (2008: 45) plantea que del mismo modo hay que apreciar el malentendido cultural como fuente de aprendizaje, ya que la interferencia cultural es una parte inevitable en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural. Por lo tanto, para esta autora las actividades con malentendidos ofrecerán el óptimo punto de partida para la reflexión, una reflexión sobre la importancia de conocer la propia cultura y de ser conscientes de la igualdad y de la diversidad. Se ofrece, así, a los alumnos la oportunidad de estudiar situaciones problemáticas concretas relativas a una cultura determinada para desarrollar una serie de estrategias generales que les resultarán útiles en próximos encuentros interculturales.

El objetivo de dichas actividades es que los alumnos lleguen a comprobar por su propia cuenta la validez de sus interpretaciones de la cultura meta. Según Iglesias Casal (1988: 467) esta es la *fase de comprobación*, es decir, someter al alumno a un estímulo cultural en el aula que le haga confirmar o desechar sus hipótesis, con las que interpreta la cultura meta. Analizando el alumno estas situaciones de incomprensión cultural para descubrir en qué aspecto falló la comunicación, está llevando a cabo una rica reflexión que le hará poner en tela de juicio todo lo que da por seguro. Por otra parte, el análisis de estos “errores culturales”, las historias o las anécdotas de los alumnos facilitan al profesor, puesto que puede identificar las necesidades específicas de sus alumnos y crear actividades más adecuadas que les ayuden a desarrollar su competencia comunicativa en situaciones interculturales.

13. El papel del profesor

Como ya hemos señalado el proceso de la enseñanza de una cultura no consiste ya en la mera transmisión de un cuerpo de contenidos, sino más bien en crear actitudes positivas a los alumnos que les motiven durante el proceso de aprendizaje a cambiar sus perspectivas culturales y desarrollar una conciencia intercultural. Este cambio de perspectiva en el aprendizaje de idiomas cambia el papel tradicional del profesor de idiomas. La asociación de la dimensión afectiva y cognitiva convierte al docente en mediador cultural, asistente, amigo e informador, responsable de facilitar una aproximación comprensiva a la cultura del otro a partir de la observación crítica de la propia cultura. El profesor media entre las culturas del alumno y de la lengua meta, potenciando la autoidentidad del propio alumno y fomentando el desarrollo de las estrategias necesarias para que éste pueda desenvolverse en situaciones interculturales.

Para ello, el profesor debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- Que es, a su vez, aprendiente intercultural, capaz de respetar las creencias y los modos de ser de los otros, consciente tanto del impacto de la cultura en la vida diaria como de la inevitable existencia de malentendidos y, por último, puede detectar causas y buscar soluciones en caso de conflicto intercultural.
- Conocer el entorno cultural de la lengua meta y el de los alumnos para detectar los aspectos culturales que puedan influenciar en la conducta lingüística de los alumnos.
- Representar el papel de intérprete intercultural, facilitando información a sus alumnos sobre la diversidad cultural y la manera de evitar falsas interpretaciones.
- Acercar la cultura meta a los alumnos estimulando su interés y curiosidad de modo que ellos tomen conciencia de la diferencia entre la visión del turista y la de quien se involucre conscientemente para desarrollar una perspectiva intercultural.

- Ayudar a los alumnos a tomar conciencia del condicionamiento de su propia cultura a la hora de acercarse a la cultura meta y enseñarles a ser críticos y cuestionarlo todo para superar prejuicios y visiones estereotipadas.
- Crear un ambiente óptimo en el aula de apertura y cooperación donde los alumnos se sienten cómodos y seguros para interactuar dinámicamente y compartir significados y experiencias⁷³. Para que los alumnos desarrollen su competencia existencial, hay que fomentar las emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje como la motivación, el interés, la empatía, la confianza y la autoestima.
- Crear situaciones de aprendizaje basadas en la recogida de datos y en las experiencias. Para que ello suceda los docentes deben preparar a los alumnos para futuros contactos interculturales y hacer hincapié en la importancia de exponerse a la cultura meta y relacionarse con personas de ésta.
- Fomentar el aprendizaje autónomo facilitando el acceso a los distintos conocimientos y situaciones de aprendizaje cultural y estrategias para valorar la diversidad cultural como la observación y el análisis del entorno social de los contextos culturales.
- Activar la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos mediante actividades que requieren que el aprendiente tome nota de todo lo que se le ocurre en relación con una referencia o concepto y exponerlo en clase.
- Dejar que sea el alumno quien decida sobre qué papel adoptar en la cultura meta, sin imponer patrones culturales y educativos.

14. El papel del alumno

El alumno deja de ser un mero observador para convertirse en un **actor intercultural** que funciona como mediador entre dos culturas adoptando nuevas responsabilidades como el control de las actitudes etnocéntricas, la

⁷³ Para unas propuestas didácticas, que pueden resultar especialmente útiles en las primeras clases del curso de LE, consúltese Érotas, Leontaridi & Sigala (2006, 2008).

apertura de mente, evitando juzgar a los demás, y la reflexión sobre la propia cultura. Si aceptamos este enfoque de intermediador cultural donde la cultura, la personalidad y todo el bagaje de conocimientos y experiencias previos del alumno no se dejan de lado, debemos tener muy en cuenta aparte de los factores cognitivos, los aspectos afectivos y emocionales. Para desarrollar la competencia existencial y la capacidad de ponerse en el lugar del otro sin sentirse amenazado el alumno asume un papel de investigador de culturas, construye otros conocimientos y en el proceso va desarrollando sistemas intermedios que le aportan mayor flexibilidad ante otros sistemas interpretativos y una mayor tolerancia hacia la diversidad cultural.

Ya hemos visto que el alumno ha de tomar conciencia de sus propios valores y de cómo éstos influyen en su percepción de la alteridad cultural. La concienciación crítica cultural supone la capacidad de evaluar críticamente, basándose en criterios explícitos la perspectiva, prácticas y productos de su cultura de referencia y prepararse para hacer cambios en sus imágenes y percepciones. Una vez que haya adquirido esa información, es decisión del alumno qué actitud tomar, pero lo que está claro es que ya no lo hará inconscientemente, sino siendo plenamente consciente y habiendo reflexionado no sólo sobre la cultura ajena, sino sobre la propia y sobre sí mismo.

Según González Blasco (1999: 125), los alumnos deben:

“[...] ser positivos, perder el miedo y buscar soluciones a conflictos porque el objetivo final es que salgan a la calle, que hablen con nativos, que participen en actos culturales de la C2, que se arriesguen y experimenten, que descubran solos. Desde la clase les animamos, intentamos dar pistas, facilitar el camino, pero, como siempre, ellos son los responsables de su aprendizaje”.

15. Selección de contenidos

Para la selección de los contenidos aunque no podemos olvidar el contexto concreto y la situación particular de enseñanza, debemos enfocar sobre todo en el perfil y las necesidades del alumno, buscar materiales que le motiven y le animen a explorar relacionados con sus intereses y preferencias; siempre,

por un lado, fomentando la autonomía en el aprendizaje, la autoestima y la confianza en sí mismo y, por otro, promoviendo la cooperación con sus compañeros. Asimismo, hay que tener en cuenta las posibles situaciones de incomprensión intercultural que puedan surgir para tratarlas explícitamente en la clase (González Blasco, 2008: 135). He aquí dichos criterios:

A continuación exponemos una serie de criterios orientativos que pueden ser útiles a la hora de seleccionar y secuenciar contenidos socioculturales que sean coherentes con los objetivos del enfoque intercultural en la enseñanza de ELE, basándose en la clasificación de Alonso Cortés (2008: 49-50):

- Deben ir paralelamente al nivel de desarrollo y de lengua de los alumnos, para integrarlos fácilmente en el contenido lingüístico del curso y combinarlos con él. De modo que sean accesibles, inteligibles, atractivos y variados. El nivel de desarrollo de los alumnos en relación con el grado de abstracción de temas toma especial relevancia en el caso de programas de cursos para niños y adolescentes⁷⁴.
- Han de tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje. Es importante tratar de suscitar la conciencia de los aprendientes con respecto a la existencia de diferentes formas de aprender una lengua para que descubran por sí mismos los métodos y las técnicas por medio de las cuales aprenden mejor.
- Deben agruparse alrededor de un concepto central presentado de manera variada, múltiple y contextualizada que permita al alumno reconstruir el contexto cultural. Recrear el contexto de un hecho de la cultura meta nos obliga a ponernos en el lugar del otro acercándonos a una nueva perspectiva y favorece el desarrollo de la empatía (González Blasco, 2008:161).
- Deben ser relevantes y significativos para los aprendientes, próximos a sus intereses (cómo es la vida cotidiana de la gente extranjera, qué es diferente de su propia cultura...), necesidades (qué necesita saber para intervenir en

⁷⁴ Sobre estrategias prácticas y particularidades de la enseñanza de ELE a adolescentes, se pueden consultar Leontaridi & Peramos (2012) y Peramos & Leontaridi (2012).

interacciones con hablantes de la cultura meta o para desenvolverse en el país), y fines personales y profesionales (para qué aprende español). La familiaridad y la proximidad de los temas les permitirá tanto establecer conexiones para poder así analizar y contrastar distintas situaciones, como también involucrarse emocional y cognitivamente a partir de su propia experiencia.

- El desarrollo de la competencia lingüística ha de ir paralelamente con el de la competencia intercultural, por lo tanto la programación de los contenidos socioculturales ha de estar integrada en una variedad de actividades, recursos, materiales y estrategias que fomenten las dos.
- Hay que tener en cuenta la importancia de proporcionar a los estudiantes oportunidades tanto para participar activamente en su aprendizaje como también para evaluar su proceso. Para ello se sugiere el uso de cuestionarios de autoevaluación, de observación y de auto-observación a lo largo del proceso de enseñanza. Otras herramientas pueden ser los debates, las simulaciones, las entrevistas y los trabajos de investigación etnográfica.
- Hay que vigilar para seleccionar contenidos auténticos que transmiten una imagen que refleja la realidad del país extranjero y la pluralidad de matices que existen en la cultura, libre de generalizaciones cómodas y estereotipos.

16. La progresión

Como hemos mencionado antes, el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso gradual que se debe perseguir progresivamente desde el nivel inicial y de forma integrada en el aprendizaje de la lengua.

En este sentido, en los niveles iniciales se deben estudiar los aspectos cotidianos de la vida diaria, en temas familiares para los alumnos que les permiten identificarse e involucrarse emocionalmente. En esta fase es importante darse cuenta del papel de la *cultura* (visión de mundo subjetiva) en las relaciones interculturales. Pueden incluirse contenidos como las reglas para empezar y terminar una conversación, los turnos de palabra, elementos

de comunicación no verbal, textos con referentes culturales explícitos. A pesar de ser imposible en este momento reflexionar explícitamente (por falta de recursos lingüísticos) sobre las particularidades de cada cultura, sí es posible, tomar conciencia de los elementos de la cultura que afectan a la interacción intercultural como el uso del lenguaje, la conducta no verbal, los estilos de comunicación, los estilos cognitivos y los valores. Así se creará una conciencia de las diferencias y similitudes entre culturas que proporcionará la base para desarrollar un aprendizaje más sistemático en los siguientes niveles (González Blasco, 2008: 146).

En los niveles intermedios, el aprendizaje ya se puede hacer más cognitivo, sistemático y discursivo. El énfasis se pone en las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales de la cultura meta y se tratan de modo sistemático las estructuras sociales y fenómenos culturales de modo que se amplíen los conocimientos y experiencias socioculturales inmediatas del alumno (González Blasco, 2008: 146). Las actividades aparte de la comparación implican una reflexión profunda sobre la experiencia de los alumnos como mediadores entre culturas. A través de esa reflexión los estudiantes llegan a exponer sus sentimientos y desconcierto ante la nueva cultura (Alonso Cortés, 2008:50). La visión de mundo propia se amplía, pues, los alumnos han tenido que realizar cambios y adoptar posturas para incluir esquemas de otras visiones de mundo. Se alcanza así, la empatía intercultural en la que se desenvuelven temporalmente. Este comportamiento adaptativo surge de una mirada al mundo desde los ojos de otras culturas. Como defiende Iglesias Casal (2003: 22):

“Es un acto consciente que precisa del conocimiento de la cultura propia y de una serie de contrastes con la cultura meta. Los aprendientes en esta etapa son capaces de interpretar y evaluar situaciones desde más de una perspectiva cultural.”

En los niveles avanzados los alumnos han ampliado ya su habilidad para percibir los hechos en el contexto cultural e incluir su propia definición de identidad. Han desarrollado una *tercera perspectiva* cultural (distanciada tanto de la cultura propia como de la otra) que llega a ser parte de sí mismos.

Las actividades en esta fase implican reconocer el contexto cultural para ver los problemas y buscar soluciones como también comprender las diferencias culturales en los métodos de resolución de conflictos. Se pueden practicar métodos efectivos para resolver el estrés asociado a las transacciones interculturales desarrollando la flexibilidad para asumir roles y la destreza para asumir riesgos y un sentido de humor culturalmente sensible (Iglesias Casal, 2003:26).

17. Las actividades

Diseñar actividades para desarrollar la competencia intercultural implica ayudar al estudiante a descubrir que para interpretar bien un mensaje de la lengua extranjera es imprescindible entender el contexto cultural. Asimismo, ampliar nuestra forma de mirar las cosas buscando nuevos puntos de vistas y perspectivas basándose en una reflexión crítica sobre lo propio y lo de otros. El aprendiente tendrá que acercarse a la nueva realidad y ponerse en la piel del otro, enfrentarse a conflictos, aprender a ver y juzgar las cosas objetivamente, reconocer los elementos socioculturales que influyen en sus percepciones, explicar su forma de entender las cosas y tratar de entender las de otras personas y, por último, ser capaz de revalorar lo ya conocido conforme a nuevos criterios (González Blasco, 2008: 207). Según Wessling (1999)

He aquí, algunas consideraciones para tener en cuenta con respecto al diseño de actividades siguiendo un enfoque intercultural (Alonso Cortés, 2008: 51-53):

- El alumno es el centro de un proceso de aprendizaje, de descubrimiento, y de autodescubrimiento en el que piensa, siente y actúa.
- Integrar aprendizaje de lengua y cultura a través de actividades que tengan presente el componente cultural explícita o implícitamente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos. A lo largo de este proceso el alumno va desarrollando estrategias interculturales con las que puede valorar

diferencias y reconocer las similitudes para interactuar en situaciones interculturales.

- Implicar al aprendiente cognitivamente y afectivamente presentando actividades culturalmente significativas que motivan y captan la atención y el interés de los alumnos. Para atender a la dimensión afectiva del alumno debe ser él que descubre las diferencias entre ambas culturas a partir de sus propios conocimientos.
- Incitar a la reformulación de percepciones sobre cultura, fomentando la reflexión sobre los propios patrones culturales y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Plantear situaciones de incomprensión cultural donde el alumno debe asumir el papel de mediador cultural distanciándose de ambas culturas y experimentar usando la lengua extranjera en temas con los que no está familiarizado.
- Evitar el refuerzo de prejuicios, visiones estereotipadas y todo tipo de planteamiento etnocéntrico.
- Cubrir lagunas de información que pueden representar barreras para el entendimiento intercultural, presentando diferencias entre las referencias del alumno y las de la cultura meta. Para ello hay que conocer bien nuestros alumnos.
- Fomentar el diálogo para entender los patrones de la cultura meta, a través de actividades abiertas donde la intervención del profesor y de los alumnos es esencial. Se aprovecha así la diversidad de perspectivas para promover un intercambio enriquecedor que favorece la apertura, la empatía y la autoestima.
- Presentar la información sobre la cultura meta de modo objetivo, ofreciendo una variedad de perspectivas que refleja la pluralidad de matices en la sociedad. Para ello, hay que utilizar materiales y herramientas variados como textos de comprensión lectora, vídeos, debates, canciones, anécdotas, cómics,

actividades lúdicas, fotos, la información de los propios alumnos, trabajos de campo etnográficos, juegos de rol, etc.

- Las actividades deben integrar todas las destrezas y favorecer la reflexión y la comparación entre las culturas del alumno y la extranjera.
- Favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos estimulándoles a asumir el papel de “investigador y etnógrafo” y buscar información nueva por su parte para contrastarla con la de sus compañeros.
- Utilizar materiales auténticos donde se reflejan los implícitos, las presuposiciones o las connotaciones culturales.

17.1 TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

Las instrucciones de las actividades deben impulsar la visión crítica y el desarrollo de la conciencia intercultural a través de la expresión y el diálogo en el grupo. Esto se puede hacer mediante tareas como hacer hipótesis, proponer análisis y argumentar sobre los materiales presentados usando la lengua objeto. Byram (1997: 63-64) insiste en la importancia de capacitar al alumnado para evaluar de manera crítica y sobre una base de criterios precisos como los derechos humanos, la democracia liberal, la religión o la ideología política, las perspectivas, las prácticas y los productos de la propia cultura y la de otros países. Para ello se puede pedir a los alumnos a: describir los distintos puntos de vista en un malentendido cultural, identificar los valores a los que se refiere un documento, comparar los valores de dos personas para ver su grado de compatibilidad en un encuentro intercultural, analizar las causas o buscar soluciones en un malentendido, analizar la intención de un hablante y la interpretación por parte de su interlocutor, comparar aspectos de la cultura origen con la cultura meta, observar tratando de revelar implícitos o connotaciones culturales de ambas culturas que no se perciben a primera vista, contar nuestras propias experiencias, interpretar una situación de contacto intercultural en función del contexto.

En general, de lo que se trata es de enseñar a los alumnos a interpretar los mensajes de los materiales presentados de modo autónomo y no de darles información sobre un tema, para posteriormente evaluar su grado de comprensión y su uso de lengua objeto. Para ello, hay que guiarles a descubrir la relevancia del contexto en la descodificación de un mensaje de la lengua extranjera. Siempre teniendo en cuenta que no hay una respuesta correcta sino análisis e hipótesis coherentes.

17.2. RECURSOS DIDÁCTICOS

Como hemos mencionado antes, los recursos y los materiales utilizados deben ser variados para atender a los diferentes estilos de aprender, percibir y descubrir de los alumnos. Para ello, hay que ser flexibles y creativos a la hora de diseñar y elegir materiales sin olvidar otras disciplinas como el teatro o la etnografía que pueden aportar nuevos materiales y técnicas útiles y motivadoras para la experimentación con la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia intercultural.

Unos de los métodos eficaces más usados son los dossiers, donde se presenta material sobre diversos aspectos de un tema con diferentes actividades, los estudios de un caso o presentaciones de una persona o un grupo en su contexto sociocultural, las simulaciones y los juegos de roles, los trabajos de investigación etnográfica (mediante entrevistas) y la preparación de intercambios, viajes, excursiones y visitas para que los alumnos entren en contacto con gente de la cultura meta (González Blasco, 2008: 209).

Según Alonso Cortés (2008: 53-55), las actividades lúdicas son una de las herramientas más adecuadas para crear un clima relajado y de confianza en el aula que fomenta la participación de todos y rompe las barreras de inhibición. Así, se ofrece a los alumnos la oportunidad para desarrollar habilidades sociales como la empatía, la negociación y la resolución de conflictos. El material audiovisual, por su parte, resulta motivador porque lleva la vida real en el aula, permitiendo analizar tanto los contextos de las situaciones comunicativas como también las actitudes, sentimientos y patrones

interactivos de los personajes. Se pueden trabajar diversos aspectos de comportamiento sociocultural como el lenguaje no verbal, los turnos de palabra, los coloquialismos, etc. pidiendo a los alumnos que observen estos aspectos concretos para comentarlos después. Por otra parte, se puede detener la proyección para que ellos adivinen lo que va a pasar, exponiendo así en el aula la diversidad de perspectivas. Antes de la proyección es recomendable introducir el tema para estimular expectativas y activar los conocimientos previos de los alumnos. Para fomentar la independencia en la adquisición de conocimientos culturales se recomiendan los trabajos de investigación. Los alumnos tienen que buscar información, realizar entrevistas y exponer los resultados en forma de cartel, revista, informe, etc., facilitando así las competencias comunicativa e intercultural, e impulsando el desarrollo del pensamiento crítico. Las dramatizaciones y los juegos de roles permiten explorar los propios valores y los de los demás, favoreciendo la empatía y ampliando el punto de vista del alumno. Aquí la clave no es imitar situaciones y comportamientos, sino ponernos en el lugar del *otro* a través de la observación y reflexión previas. Para ello, podemos pausar un momento en una situación de incomprensión cultural para que los alumnos den sus propias versiones sobre el desenlace, repetir una escena con diferentes finales, volver a contar lo sucedido desde otro punto de vista, poner a los personajes a contar sus pensamientos fuera del acto, presentar distintas entonaciones para los mismos actos, etc.⁷⁵

18. Evaluación

La competencia intercultural no es algo tangible que se puede evaluar de la misma manera que la evaluación de los otros componentes de la competencia comunicativa. El hecho de que plantee dificultades a la hora de ponerla en práctica, se puede comprobar también por la falta de estudios e

⁷⁵ Para propuestas didácticas como las anteriormente descritas, la mayoría de ellas de carácter especialmente lúdico, véase: Leontaridi (2008c); Leontaridi & Sigala (2005); Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2010b); Leontaridi, Ruiz Morales & Peramos Soler (2009); Peramos Soler & Leontaridi (2011b); Peramos Soler, Ruiz Morales & Leontaridi (2010); Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler (2007, 2010).

investigaciones al respecto. Esto se puede explicar, en primer lugar, por la dificultad que supone medir los factores personales en el campo de la adquisición de segundas lenguas, puesto que no todos los alumnos parten del mismo grado de competencia y desarrollo psicológico en otros dominios que nos sean cognitivos. En segundo lugar, si consideramos lo complicado que resulta delimitar el “objeto” que se pretende que adquieran los alumnos, cómo planear una evaluación cuantitativa del conocimiento que nos da acceso a la comprensión de un sistema cultural particular o una evaluación cualitativa del conocimiento connotativo y perceptivo como las representaciones o estereotipos que no sean arbitrarias. Asimismo, cómo arriesgarse una evaluación de actitudes sin imponer unos valores ideológicos que podrían suscitar discusiones sobre moralidad ética o moral (González Blasco, 2008: 153).

Como, pues, no se puede hablar de una evaluación cuantitativa de los cuatro *saberes* que componen la competencia intercultural, no parece inadecuado suponer que se puede hablar de una cierta correlación entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta por parte de los alumnos y su adquisición de la lengua. Como afirma Corros Mazón (2008: 238):

“[...] estas actitudes, junto con la variable afectiva, [...], resultan especialmente evidentes en el marco de los diarios de aprendizaje como elementos de autoevaluación para el estudiante y de evaluación para el profesional de la enseñanza.”

Así, que se trataría de un proceso de evaluación sumativo y formativo que utilizara un método de introspección, por parte del alumno, que le permitiría expresar lo que espera, sus vivencias, así como sus actitudes y habilidades como mediador cultural y, por otra parte, un análisis de aprendizaje, realizado por el docente, que a su vez permitiría a éste último reestructurar los objetivos planteados al principio del curso y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos.

Con respecto a la evaluación del *saber aprender*, abogamos por la propuesta de González Blasco (2008: 154), según la cual, el aprendiente se debe enfrentar a prácticas culturales desconocidas para él y situaciones que posteriormente se le van a pedir a analizar. De este modo se pondrá de manifiesto su grado de comprensión y aceptación de la cultura meta utilizando herramientas lingüísticas y culturales. Dicha evaluación de carácter conclusivo se debe realizar al final de una fase de aprendizaje de LE para medir las capacidades adquiridas que el aprendiente podrá después aplicar a otras lenguas y culturas.

8. HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTECULTURAL

A continuación, más que una propuesta didáctica, nos proponemos a facilitar una serie de información para el docente de ELE a estudiantes de lengua materna griega, que pretende recoger los principios y objetivos del aprendizaje intercultural expuestos a lo largo de este trabajo de investigación. Seguiremos un enfoque contrastivo que como hemos visto conlleva muchos beneficios, puesto que el aprendizaje de una lengua y el acercamiento a su cultura pasa inevitablemente por la comparación y el contraste constante. A través de este proceso contrastivo los aprendientes, inconscientemente muchas veces, tratan de asimilar la nueva realidad y acomodarse en ella.

El papel del profesor en este proceso será favorecer a sus estudiantes la percepción de las relaciones que existen entre su propia y la cultura meta como también despertar su interés hacia el otro e incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. Siempre fomentando la autonomía y la concienciación durante este proceso de desarrollo de la competencia intercultural que como hemos mencionado nunca termina, puesto que, aparte de la imposibilidad que supone anticipar todos los conocimientos culturales sobre una determinada comunidad, la cultura es un ente en permanente evolución, y, por consiguiente, la identidad y los valores de sus hablantes están también en evolución constante.

Para ello, el docente debe tener presente que la didáctica de ELE que sigue un enfoque intercultural tiene también un carácter interdisciplinario, que incluye conocimientos tanto en disciplinas como literatura, historia, geografía y arte del pueblo español en su diversidad, como también un conocimiento operativo ligado a los hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias, presuposiciones del que ya disponen los miembros de esa cultura meta. El objetivo consiste, pues, en que el profesor llegue a ser el agente fundamental, no desde un punto de vista paternalista, sino como facilitador de conocimiento, mediador intercultural y motivador.

No obstante, conscientes de la dificultad que supone tratar el inmenso campo que abarca el componente cultural en ELE y encontrar materiales con contenidos

realmente significativos en el aprendizaje cultural, es bueno aclarar que el docente no debe necesariamente ser un experto conocedor del país o los países donde se habla la lengua extranjera que enseña. Por lo tanto, en lugar de preocuparse por la cantidad de información que se debe transmitir sobre un país o una cultura, es mejor centrarse en fomentar a los alumnos la *duda productiva* y el desarrollo de una conciencia intercultural que les ayudará a interactuar exitosamente en sus encuentros interculturales (González Di Pierro, 2010: 457).

Total que, el docente, para llegar a ser, como hemos mencionado antes, este agente intercultural fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, como apunta Miquel López y Sans (2004 [1992]: 12),

“[...] no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.”

A continuación, pues, presentamos nuestra aproximación a todo este tipo de conocimiento cultural que pretende ayudar al docente de ELE con estudiantes de lengua materna griega a desarrollar sus habilidades interculturales. Más concretamente, los pasos que vamos a seguir son los siguientes.

En primer lugar, se presentará una aproximación a las culturas española y griega, empezando por el contexto histórico y cultural de la realidad lingüística de la sociedad española que, en definitiva, es un mosaico de culturas como fruto de una larga convivencia de varios pueblos –musulmanes, judíos, romanos, etc. – que dejaron sus huellas culturales en la península. Seguimos con el estudio del pasado histórico y cultural de la lengua griega, para después, presentar los puntos de contacto entre las dos lenguas. Para concluir con esta aproximación, se realizará una interpretación de las culturas de España y Grecia, basada en los modelos de estudio de realidades culturales de Hall y Hofstede.

En segundo lugar, se estudiará la imagen actual de España en el mundo y las cualidades que se suele atribuir a lo “español”. Una vez que hayamos presentado lo

que mayoritariamente se piensa sobre España y sus habitantes en el extranjero, para contrastarlo posteriormente con la percepción global sobre lo “griego”, cambiaremos el rumbo para centrarnos en la diversidad cultural del interior de la península ibérica. En este sentido, se presentarán las diecisiete Comunidades Autónomas de España con sus rasgos específicos para luego analizar lo que piensan los españoles sobre sus conciudadanos. Adicionalmente, se expondrán las ideas que tienen los españoles sobre otros de los ciudadanos europeos como también los estereotipos que asocian algunos ciudadanos europeos con diversos países europeos. De este modo, ponemos de manifiesto el uso que se hace acerca de tópicos culturales en general y su pervivencia en la realidad actual. Tenemos que aclarar, en este punto, que todo lo presentado en ese apartado son ideas generalizadas que, en ocasiones, se cumplen. En este sentido, los docentes de idiomas deben activar, primero, su conciencia sobre las distintas asociaciones que se suelen hacer con una comunidad cultural, para de este modo evitar el refuerzo de estereotipos en el aula. Asimismo, tener en cuenta que, aunque es cierto que los habitantes de las diferentes comunidades culturales tanto en nivel local como internacional tenemos unas características más o menos comunes, hay muchas ocasiones en las que lo que se dice sobre los ciudadanos de una determinada provincia, se podría atribuir perfectamente a ciudadanos de otras provincias también. De modo que, como defiende Valverde Merlo (2006: 63), *“es posible encontrar madrileños tacaños o catalanes generosos, no todos los andaluces son divertidos y alegres, ni todos los castellano-leoneses secos y antipáticos. Tampoco todos los gallegos son supersticiosos, ni todos los madrileños prepotentes”*.

En tercer lugar, expondremos unas divergencias entre las culturas española y griega que podrían causar malentendidos o crear cierto grado de frustración en los intercambios comunicativos. Las agruparemos en distintos temas siguiendo la clasificación de Oliveras Vilaseca (2000) sobre las causas de los malentendidos culturales, presentada en el séptimo capítulo, e insistiendo más en los puntos que nos parecen conflictivos.

Por último, vamos a presentar la situación de la enseñanza de español hoy en día en Grecia, como también los motivos por los que los griegos deciden aprender

español para orientar al docente sobre las necesidades y prioridades básicas del alumnado griego.

8.1. Aproximación a las culturas española y griega

8.1.1. Contexto histórico y cultural de la realidad lingüística de la sociedad española

A continuación vamos a hacer un recorrido histórico por el contexto sociocultural del español coloquial basándonos mayormente en la línea que se sigue en la obra de Gafarova (2008: 195-199).

8.1.1.1. Antecedentes históricos

El español o *castellano*, es una lengua romance, derivada del latín, que pertenece a la subfamilia itálica dentro del conjunto indoeuropeo. La Historia del idioma español se puede dividir en tres grandes etapas: la *pre-románica* que incluye todos los sucesos dados antes de la invasión romana; la *románica* que abarca los sucesos en España del Imperio Romano y la *post-románica* que todo lo sucedido después de la invasión romana. El período prerromano corresponde a las lenguas anteriores al siglo III a. C. de los pueblos primitivos que vivían en la Península Ibérica y que sólo en parte conocemos (íberos, celtas, vascos) y los que comerciaban con ellos (fenicios, cartagineses y griegos) dejando sus aportes lingüísticos. A partir del siglo III a.C., se produce la *romanización* de la Península, proceso que se alargará hasta finales del siglo I a.C.⁷⁶ Este proceso afectará a muchos ámbitos de la vida peninsular, incluido el lingüístico. El uso de las lenguas prerromanas se va limitando y el latín constituye la lengua administrativa que se utiliza en el público. Según las estimaciones glotocronológicas⁷⁷, la diversificación de latín empieza a ser evidente a partir del siglo III o IV d.C. La caída del Imperio Romano de Occidente en el siglo V, tiene como resultado la progresiva diversificación del latín vulgar en toda la

⁷⁶ La bibliografía relativa es muy extensa; entre la gran cantidad de obras disponibles podemos citar: Tovar Llorente (1968), Wright (1991), Rodríguez Adrados (2008), Penny (2005), Cano Aguilar (2001) y “Latinismos” en Alvar (1960: 3-49).

⁷⁷ La glotocronología es un método para calcular la separación temporal o divergencia entre dos lenguas emparentadas (para más información véase Cazés Menache, 2009: 21-48).

Europa latina. Además, en ese mismo siglo, se producen las *invasiones bárbaras*, lo cual va a provocar la penetración en el español de algunos vocablos germánicos, junto con los que ya habían entrado anteriormente en el latín vulgar.⁷⁸ En el siglo VIII, con la *Invasión musulmana* de la Península Ibérica las lenguas romances peninsulares se ven fuertemente influenciadas lexicalmente por el árabe (con la incorporación de más de 4000 vocablos en español).⁷⁹

El primer paso para la consolidación y expansión definitiva de la lengua española en el siglo XIII fue iniciativa de Alfonso X el Sabio, por institucionalizar la *Escuela de Traductores de Toledo* (véase Cano Aguilar, 2001: 220 y ss) y mandar a componer en romance, y no en latín, las grandes obras históricas, astronómicas y de leyes. De la colaboración entre cristianos, musulmanes y judíos, aprovechando el buen clima de convivencia que había entre las tres culturas, en la Escuela de Traductores de Toledo pasaron al continente europeo no sólo las obras propiamente árabes, sino también la filosofía griega a través del mundo árabe. Como fruto secundario de esta tarea la lengua castellana, en este clima cultural, fue incorporando nuevo léxico científico y técnico, frecuentemente acuñado como arabismos, agilizó su sintaxis, se hizo apta para la expresión del pensamiento de diferentes mentalidades y alcanzó la norma del castellano derecho alfonsí⁸⁰.

El castellano antiguo, con sus influencias prerromanas, se fue extendiendo hacia el sur de la península a medida que iba avanzando la *Reconquista* de la España musulmana por parte de los reinos cristianos. Se inicia así un proceso de castellanización y consiguiente minoración del resto de lenguas vernáculas, dentro del proceso de construcción de un estado nación de matriz castellana, centralizado y unificado. La castellanización plena se detuvo solamente ante las viejas fronteras con

⁷⁸ Sobre las invasiones germánicas y sus huellas lingüísticas en el territorio español, véase Walter (1998: 185 y ss), Rodríguez Adrados (2008: 229 y ss), y “Germanismos” en Alvar (1960: 79-91), entre otros. Como rasgo curioso, cabe añadir que, por lo general, en las lenguas romances los nombres latinos de colores fueron sustituidos por las formas germánicas (Walter, 1998: 142), como es el caso de *blanco* o *gris* en español.

⁷⁹ Sobre ejemplos concretos de aportaciones árabes, véase, por ejemplo, Walter (1998: 186 y ss), Cano Aguilar (2001: 51-63) y “Arabismos” en Alvar (1960: 93-126).

⁸⁰ Se refiere a la existencia de un «castellano drecho» (es decir, 'derecho o correcto') configurado en tomo a Alfonso X y por él establecido (Lodares Marrodán, 1993/94).

el gallego, el catalán⁸¹ y el vascuence. A lo largo del siglo XV, el castellano afirmó su supremacía sobre todas las lenguas peninsulares; numerosos escritores de otros reinos lo adoptaron como lengua literaria.

Durante el proceso de la unificación española de sus reinos, Antonio de Nebrija publica en Salamanca su *Gramática de la lengua castellana* en 1492, fecha del descubrimiento de América y de la toma de Granada (último reino musulmán del Al-Ándalus) por los Reyes Católicos, un estudio gramatical no relacionado al latín que constituye el primer tratado de gramática de la lengua castellana (y de la lengua moderna en general). Empieza, así, la segunda gran etapa de conformación y consolidación del idioma. Entre los años 1474 y 1525 ante el empuje del castellano las modalidades lingüísticas del centro de la Península retroceden, y tanto el dialecto leonés como el aragonés se mantienen exclusivamente en el habla rústica. Como apunta Lapesa, en la *Historia de la lengua española*, citando a Juan de Valdés, en 1535, el castellano ya se había convertido en lengua nacional:

*“La lengua castellana se habla no solamente por toda Castilla, pero en el reino de Aragón, en el de Murcia con toda la Andalucía y en Galicia, Asturias y Navarra; y esto aun hasta entre gente vulgar, porque entre la gente noble tanto bien se habla en todo el resto de España”*⁸².

En la misma obra más adelante el autor añade que:

“el nombre de lengua española, empleado en la Edad Media con antonomasia demasiado exclusivista entonces, tiene desde el siglo XVI absoluta justificación y se sobrepone al de lengua castellana. En esta preferencia influyen varios factores: por una parte, fuera de España la denominación adecuada para designar el idioma del nuevo Estado era lengua española; y dentro de España, aragoneses y andaluces no se encuadraban dentro del adjetivo castellano y sí de español”

⁸¹ Sobre las aportaciones léxicas de estas lenguas románicas al español, véase “Galicismos” y “Catalanismos” en Alvar (1960: 126-151 y 193-238 respectivamente)

⁸² A eso podemos añadir, siguiendo a Siguán (1992: 107), que inicialmente lengua castellana significaba propiamente lengua de los hablantes de Castilla, por el lugar donde se originó y para diferenciarla de las otras lenguas románicas surgidas en otros lugares de la Península. No obstante, como hemos mencionado, a partir del reinado de los Reyes Católicos el castellano se convirtió en la lengua principal del reino unificado y progresivamente en el símbolo de esta unidad con lo que empezó a llamarse también *español*.

Durante el siglo XVI, el español va formando su perfil fonético moderno y adquiriendo su prestigio como lengua internacional: se conoce y hasta se habla en las principales cortes europeas. En una ocasión memorable Carlos I, se niega a pronunciar su discurso en latín ante el Papa Pablo III y todo el cuerpo de embajadores europeos, después de que el embajador francés se quejara de no haberlo entendido, declarando “*Señor obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mi lengua española, la cual es tan noble que merece ser sabida y entendida de toda la gente cristiana*” (Cano Aguilar, 2001: 255).

Asimismo, en los siglos XVI y XVII empiezan a aparecer observaciones en cuanto a las características propias del lenguaje hablado en los textos gramaticales y lexicográficos, a pesar de que el principal objetivo de los estudios se centra en la lengua elaborada y poco natural. Se ve, pues, que empieza a despertar el interés de los autores por el uso de la lengua viva que se manifiesta en boca de cualquier hablante, cultivado o ignorante, cortesano o plebeyo, reflejo del carácter popular del idioma español, salpicado de frases hechas, modismos, refranes, expresiones y términos claramente coloquiales.

Se trata de los primeros gramáticos de lengua española para extranjeros donde la atención a la fraseología se compagina con el interés por la lengua dialogada, más o menos espontánea, como podemos apreciar en los diálogos que acompañan a muchas obras gramaticales para servir de ejercicio. G. Miranda es el primer gramático que dedica un capítulo de sus Osservazioni a explicar las Maniere di parole che comunmente da castigliani vengono usate. El autor señala claramente las diferencias que surgen entre el español y el italiano cuando se emplean determinadas expresiones, y cree necesaria una serie de explicaciones que se centran principalmente en tres tipos de construcciones: las comparaciones, los modos de motejar y los refranes.

(Satorre Grau, 1996: 386).

En el siglo XVIII, había ya plena conciencia de que la lengua española había llegado a su momento de plenitud que había alcanzado durante el siglo XVI y consolidado en el siglo XVII. Así, con el objetivo de fijar el idioma en este estado de perfección, se funda en 1713 la *Real Academia Española*, cuyo propósito principal

era “fijar las voces y vocablos de la lengua castellana⁸³ en su mayor propiedad, elegancia y pureza”. Para ello, decidió eternizar “en las prensas su memoria [refiriéndose a la lengua] formando un Diccionario al exemplo de las dos celebradissimas Academias de Paris y Florencia”⁸⁴. El resultado es la publicación entre 1726 y 1739 de los seis volúmenes del *Diccionario de Autoridades*, “un Diccionario, abundante de voces, autorizadas con exemplos de los mejores Autores”⁸⁵. Hay que tener en cuenta que, con el término *autoridad*, los académicos fundadores se referían tanto a un autor que por su estilo merecía ser admirado y emulado como a los grandes escritores. Más tarde, siguen las publicaciones de la *Ortografía* (1741) y la *Gramática* (1771).

El castellano, pues, fue ganando el estatus de lengua oficial en todos los ámbitos, incluyendo a los considerados más resistentes a los cambios, como las desfasadas Universidades a las que las reformas ilustradas querían desprender del arcaico latín, bastante impuro filológicamente, y cada vez menos operante científicamente.

Sin embargo, a finales del siglo XIX surge el debate nacionalista lingüístico junto con los nacionalismos periféricos, que acentuaron el factor de identificación lingüístico como clave de su desarrollo, institucionalizado un siglo después con la formación del estatuto de autonomía de las Comunidades Autónomas (a partir de 1978).

8.1.1.2. Situación sociolingüística en los años 40-80 del siglo XX

Los años 40-80 del siglo XX abarcan el período de la dictadura del general Franco y la transición a la democracia, uno de los cambios políticos más importantes

⁸³ Es interesante notar que la Academia Española, desde su fundación en 1713 y hasta 1923 utilizaba el término *castellano*; desde entonces tanto su gramática como su diccionario se llaman “de la lengua española”.

⁸⁴ *Diccionario de Autoridades, I, “Historia de la Academia”,* (Real Academia Española, 1963, vol.1, p.11).

⁸⁵ *Diccionario de Autoridades, I, “Prólogo”,* (Real Academia Española, 1963, vol.1, p.2).

de la historia española. Durante la transición se lleva a cabo el proceso por el que España deja atrás el régimen dictatorial impuesto por Franco tras la guerra civil (1936-39) pasándose al régimen democrático actual. Dicho proceso estuvo marcado por diversos cambios y reformas cuya finalidad era eliminar los obstáculos hacia la democracia y crear las condiciones que la hicieran posible.

La España de los años 40-80 del siglo XX es un ejemplo del tránsito de un régimen político autoritario a la democracia liberal progresista; de un país aislado internacionalmente –más durante 1939-1945– a un Estado de cuña en la Guerra Fría; de una gente extrema, primitiva, ancestral y racial – probablemente la de Bizeta– a un universo de consumidores modernos; de una antorcha ideológica –o un banderín de enganche para la juventud– a la Transición Democrática.

(Lozano Seijas, 1995: 257).

Entre 1939-1945 la dictadura militar franquista se había ya afianzado mediante la represión política y económica de los opositores. Sin embargo, en términos económicos, durante ese período de la posguerra España retrocedió a la situación de 1914. Aparte de la recesión económica, fue un período de aislamiento, de autarquía, como también de persecución lingüística y de vigilancia extrema de la población, lo cual tuvo su repercusión educativa y cultural. La sociedad se dividió entre falangistas, militares y carlistas, lo que llevó al aislamiento que se manifestó en la aguda marcación diastrática y tuvo también su consecuencia en el conflicto lingüístico. La imposición del castellano sobre las lenguas vernáculas durante el Franquismo, puesto que la lengua era vehículo de identificación y construcción nacional, como hemos mencionado anteriormente, ha llegado a ser calificado como *genocidio lingüístico y cultural*⁸⁶ (Sòria, 2005).

⁸⁶ Como recuerda Leontaridi *et al.* (2003: 22) en relación con la situación de las lenguas en el territorio español durante la dictadura, uno de los ejes principales de la ideología del régimen surgido de la guerra civil era la *unidad* de España, que constituía un valor esencial previo a cualquier otra consideración. Cualquier tendencia disgregadora, fuese cual fuese la denominación con la que se presentase, regionalismo o nacionalismo, debía ser reprimida y perseguida. En nombre de esta unidad, fueron perseguidos los nacionalismos periféricos, y consecuentemente sus lenguas, ya que eran consideradas como los soportes naturales de los sentimientos nacionalistas. Es interesante señalar que el eslogan que fue difundido en Cataluña después de la guerra refleja claramente que el régimen franquista estaba dispuesto a llevar a rajatabla estos principios: “*Si eres español, habla en español*”. Sin embargo, dado que los catalanes hablaban en catalán y se resistían a dejar de hacerlo, la consecución lógica era que no eran españoles. Así éste primer eslogan pronto fue sustituido por otro: “*Si eres español habla la lengua del Imperio*”.

La reacción en sentido contrario implicaría la denominada *normalización*, delimitación o consideración de *lengua propia* de un territorio u otro. Sin embargo, esta normalización a su vez suscitaría más adelante nuevas y opuestas denuncias de imposición, tanto en nombre de los hispanohablantes locales, como por parte de quienes consideran que ciertas variedades lingüísticas merecen consideración de lengua independiente respecto a otra, tal como ha pasado con el valenciano respecto al catalán;⁸⁷ también se rechazan los argumentos basados en injusticias retrospectivas propios de los nacionalistas periféricos, argumentos tildados de victimismo y mitificación.⁸⁸

En los años sesenta el fracaso del modelo autárquico llevó a un giro en la política económica, con lo cual se crearon las premisas económicas para el cambio de la situación sociolingüística (Gafarova, 2008: 196):

1. la industrialización, que estaba basada en la asistencia económica norteamericana (a cambio del establecimiento de sus bases militares en territorio español a partir de 1958);
2. la aprobación del Plan de estabilización de 1959 que acabó con la autarquía, liberalizando la economía y abriendo el paso a las inversiones extranjeras y al desarrollo del turismo;
3. la época del *desarrollismo* (1962-1969), conocida por el gran desarrollo económico español y la transformación de la estructura del

⁸⁷ Para más información véase los siguientes artículos de la prensa al respecto: *Dos Lenguas una imposición*, (disponible en web: <http://www.lenguacatalana.com/imposicion-de-la-lengua-catalana-en-valencia.htm>); *Una veintena de intelectuales reclama reformas para defender el castellano*, de Granda (publicado en *El País*, 24 de junio 2008, disponible en web: http://elpais.com/diario/2008/06/24/espana/1214258408_850215.html); *Manifiesto por una lengua común*, documento presentado en el Ateneo de Madrid (publicado en *El País*, 23 de junio 2008, disponible en web: http://elpais.com/elpais/2008/06/23/actualidad/1214209045_850215.html). El susodicho manifiesto, provocó críticas y fuertes reacciones, como se puede ver en el siguiente ejemplo de respuesta crítica por parte del Gobierno vasco, *Los temores de Goliath*, escrito por Baztarrika Galparsoro (publicado en *El País*, 18 de julio 2008, disponible en web: http://elpais.com/diario/2008/07/18/opinion/1216332005_850215.html).

⁸⁸ Este rechazo se puede averiguar en las obras de Jon Juaristi (*El bucle melancólico*, *El bosque originario*), un antiguo *abertzale* que pasó a denunciar al nacionalismo vasco y a los nacionalismos periféricos en general.

país, convirtiéndose en un estado industrial y urbano alcanzando los estándares de país desarrollado y próspero.

El desarrollo económico de los años setenta posibilitó el nacimiento de unas nuevas clases medias y la creación de la sociedad de consumo en España. Todo ello, a su vez, favoreció la movilidad y el acceso a la información. La desaparición de la censura contribuyó a la recuperación de las libertades de expresión y opinión. Empezó el proceso de la igualación (uniformización) en la conciencia lingüístico-social de los hablantes, en el que la prensa desempeñó un papel importante. De modo que se va formando una nueva mentalidad con tres consecuencias relacionadas entre sí, la pérdida de la influencia de la doctrina católica en la sociedad; la formación de nuevos hábitos de relación social y sexual; y la influencia de modas y costumbres de otros países.

Siguiendo a Gafarova (2008:197), podemos citar los siguientes factores que favorecieron la igualación diastrática:

1. Empezó el proceso migratorio interior, como consecuencia de la intervención de la ONU⁸⁹, que habría de volver del revés la estructura social y económica del país. Dicho proceso tuvo como resultado la eliminación de la distancia entre la oposición exiliada y la del interior.
2. La movilización obrera en 1976 fue otro factor muy relevante, puesto que nunca hasta entonces las movilizaciones laborales habían alcanzado un volumen semejante en la historia nacional.
3. La desaparición de la censura contribuyó a la recuperación de las libertades de expresión y opinión, lo que permitió a un importante sector de la prensa, radio y televisión española convertirse en auténticos *mass media*. Empezó el proceso de la igualación de los hablantes, en el que la prensa desempeñó un papel importante.

⁸⁹ Después de que España fue vetada como posible miembro de la ONU, en 1947 tuvo lugar la retirada de las Embajadas de España.

Una relevante consecuencia de este proceso es la formación de las clases medias.

La sociedad española entre 1960 y 1975 había experimentado un cambio notable en su estratificación, en sus comportamientos y en sus mentalidades. El eje de esta transformación lo constituyen las clases medias. [...] En la época del desarrollismo surgió con fuerza una cultura empresarial. Así es como se llegó a diseñar por entonces una sociedad de clases medias. Sin embargo, las clases medias son una realidad sobre la que bascula el equilibrio de la vida colectiva y el desarrollo de un orden político estable. Su importancia social viene dada por su número y eficacia.

Cuando ambos crecen, la nivelación social es mayor también; es mayor también la mediocracia inherente a una sociedad abierta, avanzada y propicia a la democracia política. Una característica pluridimensional puede proporcionar la aproximación a la realidad del tema al tener en cuenta, además de los elementos económicos, los rasgos culturales –prestigio externo, amplitud y diversidad de conocimientos–, así como el estilo de vida y los valores que lo inspiran.

(Prats, 2004: 3004-3005).

Así, durante los primeros años de la transición de la España posfranquista era ya evidente la liberalización cultural e ideológica a la que se abriría la gran mayoría de la sociedad española. Surge, pues, entonces un movimiento contracultural que conmovería a la sociedad española *La Movida madrileña*⁹⁰. Todo esto se había estado germinando desde los movimientos culturales juveniles que anteriormente, a través del boom turístico, habían llegado del resto de Europa en los sesenta y setenta y que, tras la caída de la dictadura y con el cambio de régimen, encontraron un terreno fértil para desarrollarse plenamente. Los comienzos de este fenómeno cultural y sociológico que después sería conocido como *La Movida Madrileña* fueron entre 1977-1978, y se prolongó hasta mediados de los años ochenta. Nacido en Madrid, el movimiento tomó muy pronto una dimensión mucho mayor a nivel sociológico y nacional, extendiéndose a través de la imitación a otras capitales españolas. El apoyo político con lo que constaba esta cultura alternativa pretendía mostrar un punto de inflexión entre la sociedad franquista y la nueva sociedad democrática. Esta imagen de una España "moderna" se utilizaría para combatir la

⁹⁰ Para más información véase Madrid (2011).

imagen negativa que el país había adquirido internacionalmente a lo largo de cuatro décadas de dictadura. Sin embargo, y a pesar de este movimiento contracultural, el régimen anterior dejó su legado en gran parte de las estructuras sociales y económicas que se mantendrían iguales. La movida produjo estilos y vertientes nuevas en la música, el cómic, la pintura, el cine, el teatro, y la radio que fueron los grandes protagonistas de Madrid. Era un movimiento cultural sin aparentes límites y sin precedentes por donde se coló la modernidad que transformó para siempre el horizonte español, un laboratorio de nuevas tendencias que dejó paso a lo que por su antagonismo con lo anterior, se llamó *contracultura*.

De las noches de copas, de las ganas de vivir, de reuniones multiculturales, surgen ideas, amores, grandes canciones. Y Radio 3, con sus estudios junto a la madrileñísima plaza de Tribunal, siempre presente, radiando las maquetas que les llegaban. Por la calle del ritmo paseaban en pandilla (músicos, pintores, fotógrafos, actores...), bebiendo cerveza y fumando algún que otro porro. Vivían su momento (el gran momento de Madrid). La noche era su lugar, las luces de neón... su único sol. Luego todo se esfumó, como el último trago del Penta, convirtiéndose sólo en recuerdos; sin hijos que puedan heredar experiencias. Las fotos, hoy, se ven en blanco y negro, y esas innovaciones son caducas; pero yo anhelo los verdaderos momentos, esos días en los que se quería cambiar el mundo, aunque fuera entre copa y copa. Supervivientes hay pocos (y muchos de los que quedan, viven en su retiro espiritual), los que no murieron de SIDA, lo hicieron de sobredosis. Pero luego aparecen Antonio Vega (cuando puede) ó Pedro Almodóvar para recordarme que hubo un momento, a principios de los '80, que en Madrid se movía algo.

(Almendros, 2005).

Con la aprobación de los 17 Estatutos de Autonomía comenzó el proceso descentralizador (1979-1983) del Estado, que dio lugar a un nuevo mapa en el que las cincuenta provincias se integraban en 17 Comunidades Autónomas (Gafarova, 2008: 198). Situando ahora dicho proceso en su contexto más general de transformación del Estado Español, veremos que forma parte de un conjunto de tres procesos distintos que se realizan simultáneamente: democratización, descentralización e integración europea (Alonso Sanz, 2010). El primer proceso implicó cambios en la sociedad y una modernización del sector público, mientras el segundo se refiere a la descentralización del estado de las autonomías que transformó el viejo Estado centralizado en un nuevo (que se expresa en diferentes niveles

sociales como local, autonómico, central y comunitario). Por último, el tercer proceso de integración europea ha supuesto una gran transformación del Estado que afectó tanto la moneda, como también toda la política económica, condicionada por las directivas europeas.

8.1.1. 3. Situación sociolingüística actual

Hoy en día, a comienzos del siglo XXI, en España conviven varias lenguas vernáculas con sus variedades lingüísticas, a las que se suele llamar dialectos o hablas. En el territorio español se hablan cuatro lenguas nativas principales, dos de ellas mayores: una estándar oficial: el *castellano*, otra estándar del grupo de los países catalanes (Cataluña, islas Baleares, Andorra, Comunidad Valenciana, Rosellón, una zona de Aragón denominada actualmente Franja de Aragón, la ciudad sarda de Alguer, la pequeña comarca murciana de Carche): el *catalán*, y dos menores: el *vasco* (o *euskera*) y el *gallego*. Las tres últimas se relacionan con un fuerte sentimiento regional y han sido un símbolo nacional. Las cuatro cuentan también con dialectos⁹¹. Así, las variedades del catalán son: el *catalán oriental*: central, balear, rosellonés y alguerés; y el *catalán occidental* que se habla en Lérida, Valencia y Andorra⁹². La fragmentación dialectal del gallego es mínima y se divide en *suroccidental*, *noroccidental*, *zona central* y *zona oriental*⁹³. Los dialectos vascos en el territorio español son: el *vizcaíno* y el *guipuzcoano* y en el territorio francés: el *labortano*⁹⁴. Hay también unos dialectos históricos, precedentes del latín hablados de

⁹¹ En todo caso, los límites entre *lengua*, *dialecto* y *habla* quedan, a veces, un tanto borrosos. Para una consideración pormenorizada de los parámetros del asunto, véase García Mouton (2002: 7-12).

⁹² Sobre la norma lingüística y las variedades de la lengua catalana, su uso y la situación sociolingüística en los territorios catalanoparlantes, véase Etxebarria (2002: 101-185), García Mouton (2002: 42-46) y Medina López (2002: 51-58).

⁹³ Sobre la norma lingüística y las variedades de la lengua gallega, su uso y la situación sociolingüística en los territorios gallegoparlantes, véase Etxebarria (2002: 187-210), García Mouton (2002: 47-50) y Medina López (2002: 43-46).

⁹⁴ Sobre la norma lingüística y las variedades de la lengua vasca, su uso y la situación sociolingüística en los territorios vascoparlantes, véase Etxebarria (2002: 211-304), García Mouton (2002: 51-53) y Medina López (2002: 46-51).

manera minoritaria en algunas zonas de España: el *asturleonés* y el *aragonés*⁹⁵. Ambos fueron declarados por Unesco lenguas en peligro de extinción. El castellano, por otra parte, se ha mantenido sin grandes cambios en las tierras de Castilla donde nació. Sin embargo, según se avanza hacia el sur aumenta el número y la intensidad de particularidades, y nos encontramos con dialectos como el *andaluz* que se habla en las ocho provincias de Andalucía, el *murciano* y el *extremeño* que actualmente son hablas de transición⁹⁶ y el *canario*⁹⁷ que tiene también algunos rasgos del *guanche*⁹⁸.

El reconocimiento de las autonomías regionales por el gobierno de España ha tenido repercusiones lingüísticas importantes. Desde la entrada en vigor de la Constitución de 1978, el idioma *español* o *castellano* es la única lengua oficial de todo el Estado, mientras que en las Comunidades Autónomas con lenguas propias éstas también serán oficiales. Entrando en más detalle, el texto del *Preámbulo*, de la Constitución dice lo siguiente:

La Nación Española [...] proclama su voluntad de: [...] proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.[...].

En la misma línea, en el *Artículo 3* leemos⁹⁹:

⁹⁵ Sobre las características lingüísticas de dichas variedades, su conocimiento y uso, véase Etxebarria (2002: 313-319), García Mouton (2002: 16-23) y Medina López (2002: 59-60).

⁹⁶ Se considera *hablas de transición* o *híbridos lingüísticos* a aquellas que presentan rasgos de dos idiomas vecinos y que no tienen suficiente autonomía léxica, gramatical o fonética. Otra causa de formación de un dialecto de transición sería la mezcla de gentes de múltiples procedencias, cuyas aportaciones terminarían por originar un lenguaje singularmente híbrido, como en el caso del dialecto murciano (Gómez Ortín, 2004).

⁹⁷ Sobre las características lingüísticas de estas cuatro variedades meridionales, véase Medina López (2002: 29-41).

⁹⁸ Las lenguas *guanche* son un conjunto de idiomas extintos que se hablaban por los aborígenes canarios.

⁹⁹ Otros artículos de interés de la Constitución relacionados con el tema de la pluralidad lingüística que caracteriza la España moderna, tal como se recogen por Medina López (2002: 41) son: “*art. 2 (Título Preliminar, unidad de la nación y derecho a las Autonomías), art. 20 (libertad de expresión, pluralismo de la sociedad española y las diversas lenguas de España), art. 137 (municipios, provincias y comunidades autónomas), art. 143 (autogobierno de las comunidades autónomas, iniciativa autonómica), art. 148.1 (competencias de las Autonomías), art. 148.17 (el fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma)*”.

—1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*

—2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*

—3. *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas.*

Se declara, pues, que la nación se compromete a proteger y amparar las lenguas regionales o minoritarias de todos los españoles y pueblos de España. Estos casos concretos son Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, donde junto con el *castellano* es lengua cooficial el *atalán*, Navarra y el País Vasco donde es cooficial el *euskera* y Galicia donde es cooficial el *gallego*. Como consecuencia, en el sistema educacional se debe incorporar la lengua regional como contenido y como medio de enseñanza, lo cual implica además la formulación de políticas lingüísticas explícitas¹⁰⁰ que tengan en cuenta las dos lenguas cooficiales que se hablan en la Comunidad. De modo que los hablantes en las Comunidades Autónomas hablan sus lenguas regionales como lenguas nativas y tienen el castellano como otra lengua nativa o como segunda lengua, según el caso; es decir, son bilingües.

La situación diglósica en España ha ido desapareciendo en los últimos 20 años. Las lenguas de las comunidades autónomas comparten las funciones públicas con el castellano, se usan en la televisión, en el gobierno, en las escuelas y universidades y en diarios, revistas y libros. Es una consecuencia natural de los procesos de desarrollo de una variedad estándar de cada una de estas lenguas regionales.

(Silva-Corvalán, 2001: 280).

¹⁰⁰ Uno de los poderes que reconoce la Constitución, es que cada Comunidad puede legislar, promover y sancionar leyes que regulen el uso, aprendizaje, normalización y protección de las lenguas autóctonas. Las distintas Leyes de Normalización Lingüística (tal como se recogen en Medina López, 2002: 42) son:

- País Vasco: «Ley Básica de Normalización del uso del Euskera». Noviembre de 1982.
- Cataluña: «Ley de Normalización Lingüística de Catalunya». Junio de 1983. Modificaciones y actualizaciones en la Ley 1/1998 de 7 de enero. Conocida como «Ley del Catalán».
- Galicia: «Ley de Normalización Lingüística de Galicia». Junio de 1983.
- Valencia: «Ley sobre el uso y enseñanza del Valenciano». Noviembre de 1983.
- Islas Baleares: «Ley de Normalización Lingüística de las Islas Baleares». Junio de 1986.
- Navarra: «Ley Foral del Vascuence de Navarra». Diciembre de 1986.

8.1.2. Pasado histórico y cultural de la lengua griega¹⁰¹

El griego pertenece a las lenguas indoeuropeas, término que se emplea para designar la mayor [familia de lenguas](#) del mundo en número de hablantes. Las tribus que hablaban el indoeuropeo se extendieron en todas direcciones, hasta llegar por el este a la India y por el oeste a la península Ibérica y las islas Británicas. Salvo algunas excepciones, como el euskera, todas las lenguas de Europa proceden de este tronco lingüístico común.

Los hablantes del griego antiguo se establecieron en la península Balcánica aproximadamente al principio del segundo milenio a.C. Dentro de las lenguas indoeuropeas el griego presenta los testimonios escritos más antiguos, tanto en lengua no literaria (tablillas micénicas del siglo XIV a.C.), como en lengua literaria (poemas homéricos, del siglo VIII a.C.).

Entrando en más detalle, el testimonio más antiguo de la lengua griega es el micénico, la lengua de los héroes de la guerra de Troya, que se descubrió en unas tablillas de barro en los palacios micénicos. Se trata de la escritura conocida como Lineal B, y es una escritura silábica, cuyo origen hay que situarlo en la isla de Creta. Entre los siglos X y VIII a.C. los griegos tomaron el alfabeto de la costa fenicia. La mayor innovación que en este alfabeto introdujeron los griegos fue la creación de las vocales, inexistentes en fenicio por ser una lengua semítica, pero necesarias para una lengua indoeuropea como el griego. Para crear los signos vocálicos, los griegos utilizaron los signos correspondientes a algunas consonantes fenicias desconocidas en su lengua. También inventaron algunas letras que añadieron al final del alfabeto¹⁰².

Los datos de las inscripciones y de los textos literarios muestran que hasta el siglo III a.C. la lengua griega es un conjunto de dialectos, que, sin embargo, no crea

¹⁰¹ Basado en Christidis (1999: 32-43). Para una breve presentación del trayecto histórico del griego véase también Leontaridi (2008 [2001]: 9-15).

¹⁰² Para una presentación esquemática de la adaptación del alfabeto fenicio el idioma griego, véase Walter (1998: 44).

problemas de mutua comprensión entre sus hablantes. Las diferencias entre ellos reflejan el movimiento de los pueblos griegos en épocas remotas. A pesar, pues, de no haber un medio común de expresión lingüística y comunicación, hay la sensación y la conciencia de unidad lingüística. Dentro de este mosaico de dialectos, empieza a destacar, ya desde los años clásicos (siglo V a.C.), un dialecto: el ático que se habla en la ciudad-estado de Atenas. Este dialecto adquiere gravedad política a causa del poder político y la hegemonía económica de Atenas que crea las condiciones para la hegemonía lingüística también, así el dialecto ático se expande más allá de sus primeras fronteras¹⁰³.

El siguiente hecho crucial tanto para la historia griega como para la historia del idioma griego, es la hegemonía macedónica, principalmente sobre las antiguas ciudades-estado y después -con las conquistas de Alejandro Magno- sobre todo el oriente y hasta India. Como la hegemonía macedónica es de escala incomparablemente mayor en relación con la ateniense, sus repercusiones lingüísticas son, también, incomparablemente mayores. El antiguo dialecto hegemónico –el ático que se habla en las cortes de los reyes macedonios- es la base sobre la cual se crea el primer medio lingüístico panhelénico. Así, nace la koiné helenística, el inicio del griego moderno¹⁰⁴. La amplitud geográfica de la koiné es enorme: Asia Menor, Egipto, Siria, Mesopotamia, Persia. Sus extremos son India y Afganistán. La koiné se hace la lengua hegemónica, la lengua franca de la “oikoumene”. Bajo la hegemonía política y lingüística griega, las poblaciones autóctonas se convierten, en un porcentaje importante, en comunidades bilingües, no solo en las ciudades sino en los pueblos también. Esta diglosia extendida, sin embargo, no ha dejado intacta a la misma koiné y su estructura.

¹⁰³ “Los primeros testimonios del dialecto ático, hablado en Atenas, datan del siglo VII a.C.; la Odisea, escrita en dialecto jónico con aportaciones eólicas, data del siglo VIII a.C.” (Walter, 1998: 52).

¹⁰⁴ “Bajo Alejandro Magno (del año 356 al 323 a.C.) comienza a constituirse poco a poco una lengua griega común: la koiné. Esta lengua, creada en gran parte sobre el dialecto de Atenas y caracterizada por ser una amalgama de rasgos jónicos y áticos, con los que se mezclan innovaciones puramente atenienses, se extiende ampliamente durante todo el periodo prehelénico, en el que retrocederán las fronteras del mundo griego. La supremacía griega acabará con la conquista romana, en el año 146 a.C., pero la unidad lingüística se prolonga con toda probabilidad hasta el siglo VI d.C. aproximadamente” (Walter, 1998: 52).

La diglosia no es la única consecuencia de la influencia de la koiné en poblaciones de otras lenguas. Existe también el fenómeno radical del abandono completo de su lengua materna: la helenización lingüística. Así, la traducción del Antiguo Testamento al griego, posiblemente para facilitar a los ya griegohablantes judíos de Egipto.

La presión de la koiné, por otra parte, repercutió también en los dialectos del griego. Los dialectos entran en un proceso de decadencia, de la misma manera que hoy en día se decaen los dialectos del griego moderno bajo la presión de la koiné del griego moderno. Los nuevos dialectos que van surgiendo son producto de la diferenciación de la koiné helenística.

La enorme expansión, la diglosia expandida, pero también la decadencia del mundo helenístico junto con la conquista romana crean ya desde el siglo I un movimiento de purismo lingüístico que va a predominar a lo largo de la historia del idioma griego hasta la segunda mitad del siglo XX. Este movimiento, conocido como aticismo, plantea las bases de la diglosia griega¹⁰⁵: subestimación de la lengua hablada y búsqueda de la antigua “puridad”. De modo que el lenguaje escrito tanto como literatura como también como lengua oficial es dominado, hasta el siglo XX, por esta nostalgia clasicista que nace, no por casualidad, el siglo I a.C.

Una consecuencia del aticismo es que no tenemos documentos de la lengua hablada hasta después del siglo II d.C. En la tradición escrita predomina la forma clasicista de la lengua. Solo a partir del siglo XII empiezan a aparecer las primeras muestras de literatura en la lengua que se hablaba en la época. La época bizantina es, por tanto, en su mayor parte, época de purificación lingüística. Por otra parte, la lengua hablada, la koiné, como se ha formado durante la época helenística, se diferencia en una serie de dialectos. Si hay una nueva versión de la koiné, esta debe limitarse en la zona de Constantinopla y de los centros urbanos que se conectan con ella.

¹⁰⁵ De hecho, el caso de Grecia es uno de los cuatro ejemplos representativos del fenómeno de diglosia (los otros tres fueron los países árabes, Haití y la parte Suiza de habla alemán), tal como fue inicialmente postulado por Ferguson en 1959 en su artículo “Diglossia” en el nº 15: 2 de la revista *Word*. Para un repaso bibliográfico acerca del término “diglosia” véase Fernández (1993) y Hudson (1992). Para referencia a los primeros usos del término consúltese Fernández (1995).

Si, pues, el primer hecho crucial en la historia del griego es la creación de la helenística koiné, el segundo será la formación de la lengua nacional griega, la nueva koiné, dentro del margen del estado nacional griego que se crea después del éxito de la revolución de 1821 contra el dominio otomano.

Ya desde los años 1825-1840 se forma una nueva lengua hablada koiné, basada en el dialecto peloponeso. Sin embargo, en el lenguaje escrito, en la administración y en la educación sigue predominando, en diversas versiones, la lengua literaria, llamada *katharevousa* (“pura”), con bastantes similitudes con el griego clásico. No obstante, las brechas en el uso de la *katharevousa* se van multiplicando especialmente en la literatura, donde predomina la lengua coloquial, el *demótico* (“popular”), que cada vez está cobrando más importancia también como lengua literaria. La *katharevousa* sigue su predominio hasta 1976 cuando acaba la “cuestión lingüística”¹⁰⁶, que acompañó a la lengua griega en la mayor parte de su historia.

Hoy en día, el griego moderno se habla en su forma común (koiné) en Grecia, en Chipre (por la comunidad grecochipriota) y, en los núcleos de inmigración griega, mayormente en los Estados Unidos, Australia, Canadá y Alemania. El griego moderno incluye también aparte de la koiné, sus dialectos. Sin embargo, como hemos mencionado antes, los últimos están en proceso de desaparición bajo la influencia de la koiné. La única excepción es el dialecto grecochipriota, el cual sigue manteniendo sus hablantes tanto en Chipre como en la inmigración grecochipriota en Inglaterra.

Antes de concluir este breve recorrido, cabe señalar, dos puntos más. Si, pues, primero la diglosia es una particularidad de la historia de la lengua griega, otra particularidad de su historia –especialmente si se compara con la historia del latín- es su continuación. El griego al contrario del latín, no se dividió en variedad de lenguas. Esto, sin embargo, no se debe a una mítica, innata fuerza de la lengua griega. En la Europa occidental, al contrario con lo que pasó en la oriental, la catástrofe del

¹⁰⁶ Sobre la “cuestión lingüística” o “γλωσσικό ζήτημα” que se intensificó especialmente en el s. XIX, véase Archakis & Kondyli (2004: 103-109) y también Browning (1991: 133-156) y Walter (1998: 55-56).

imperio romano por los conquistadores alemanes dio como resultado la formación de reinos separados que son el origen de las diversas naciones de la Europa actual y así la formación de sus lenguas distintas. Esto explica la razón por la cual las lenguas neolatinas son muchas y la griega sigue siendo una. Sin embargo, esta característica de la lengua griega, es decir, el hecho que no se ha dividido en su evolución histórica en diversas lenguas, no significa que no ha sufrido cambios en todos sus niveles: fonología, morfología, sintaxis, léxico. La mayoría y los más fundamentales de estos cambios empiezan en la época helenística como muestra de “decadencia” y “deterioro”. Estas nociones que no guardan ninguna relación con la lengua y su naturaleza sino con actitudes extralingüísticas y prejuicios, vuelven apareciendo continuamente durante toda la historia posterior de la lengua griega y siguen difundiéndose hasta nuestros días.

8.1.3. Contacto del español con el griego

8.1.3.1. Elementos culturales

Como apunta Fountopoulou (2002), la influencia cultural mutua entre Grecia y España se puede averiguar, entre otras cosas, en su lengua. Más concretamente, porque la lengua aparte de su función comunicativa, como hemos visto, sirve para expresar sentidos, conceptos y valores de carácter social. De este modo la última se convierte en manifestante de cultura que evoluciona con el paso del tiempo siguiendo las evoluciones sociales que al mismo tiempo refleja. En este apartado presentaremos, siguiendo el trabajo de la susodicha autora, aquellos elementos, diacrónicos y sincrónicos, que confirman esta convergencia cultural entre Grecia y España.

Revisando, pues, el encuentro cultural de ambos pueblos a lo largo del tiempo nos detenemos en diferentes períodos históricos que llegan hasta hoy día:

a) Ante todo, por su situación geográfica, España, desde muy temprano, entró en contacto con los pueblos de Mediterráneo Oriental; especialmente con los minoicos, griegos y fenicios, los cuales fundaron colonias en las costas de la

península ibérica para facilitar sus actividades comerciales. De hecho, la muy antigua relación entre los habitantes de Creta, creadores del primer imperio marítimo, con la península ibérica, se puede averiguar tanto por la gran similitud entre la escritura minoica y la ibérica, como también por la referencia en el mito de las Manzanas de las Espérides sobre el conocimiento que del estrecho de Gibraltar tenían los griegos, al que llamaban “Columnas de Hércules”.

b) En segundo lugar, la conquista de la península ibérica por los romanos conllevó la introducción de instituciones culturales y sociales basadas en modelos grecolatinos. Más adelante, la decadencia del Imperio Romano trajo la subsiguiente invasión de los pueblos bárbaros, que una vez romanizados fueron, a su vez, conquistados por los árabes. Por consiguiente, durante un largo período de tiempo de casi 700 años, la producción cultural de la península se vio impregnada por la cultura árabe, la cual estaba enriquecida por la cultura griega. Los pueblos cristianos del norte de la península entraron de nuevo en contacto con la filosofía griega a través de las traducciones del árabe y del hebreo que se llevaron a cabo durante la Edad Media.

Con la unificación de las coronas de Castilla y Aragón y un poco más tarde la caída del último núcleo musulmán de Granada en 1492 terminó la Reconquista y empezó un proceso de unificación territorial y reforzamiento de la soberanía de la Corona que pretendía la construcción de un Estado español unido, independiente y cristiano. Como era de esperar, la estrecha relación entre Iglesia y Estado, siempre presente a lo largo de la historia de España, se manifestó también a través de la enseñanza. Así pues, durante los siglos XVI y XVII, uno de los períodos más brillantes de España, la Iglesia como responsable para la vigilancia espiritual del estado, adopta y proyecta los modelos de la cultura grecolatina de los siglos V y VI. Los religiosos fundan escuelas y universidades donde se enseñan gramática, retórica y los grandes clásicos de la Antigüedad. Cabe añadir, que la primera clase dada en la Universidad de Alcalá fue sobre la “Ética” de Aristóteles.

Frente al peligro musulmán y protestante la enseñanza española de la época que está arraigada en la tradición grecolatina, pretende propagar y conservar la religión católica, dirigiéndose a la gran masa de la población. En líneas generales, la cultura grecolatina abarca el total de las corrientes filosóficas y culturales que

pasaron de la Antigua Grecia al mundo occidental a través del Imperio Romano. En el campo de la educación, pertenece al área de las humanidades, e incluye las disciplinas relacionadas con la filosofía y la enseñanza del griego antiguo y del latín. El interés por la enseñanza de las dos últimas lenguas sigue vigente hasta hoy en día, como se puede comprobar por el hecho de que sigan enseñándose en la enseñanza media de España, lo cual demuestra también la influencia entre ambas culturas.

c) En nuestros días la convergencia cultural entre España y Grecia se ve fortalecida por la Unión Europea, que funciona como institución unitiva de los pueblos del continente europeo, partiendo de la premisa que tienen un origen cultural común, una cultura común y problemas comunes.

Elementos como los expuestos anteriormente ayudan al aprendizaje del idioma español por parte de los estudiantes griegos, puesto que el aprendizaje de cualquier idioma conlleva un proceso de asimilación de los elementos culturales expresados a través de ella. En otras palabras, cada lengua es una visión del mundo, cuyos hablantes comparten formas de pensamiento y de reacción, costumbres, valores, concepciones y convicciones. De ahí que, si dichos elementos y sobreentendidos culturales entre la L1 y la L2 no difieren mucho y, además, comparten raíces comunes y una orientación también común, el proceso de aprendizaje y comprensión del marco cultural que representa la L2 se ve muy facilitado. Así, pues, el estudiante griego de ELE encontrará una cultura mediterránea que comparte ideas y problemáticas con la suya y, por tanto, no tendrá los mismos problemas de aclimatación que un estudiante sueco o noruego, que habrá de enfrentarse a conversaciones ruidosas en bares o a una gestualidad exageradamente hispánica, etc. La idiosincrasia española reflejada en la lengua y la comunicación no verbal no le sorprenderá al griego. Sin embargo, tampoco hay que caer en simplificaciones y equiparar las dos culturas solo por tener en común unas latitudes meridionales en Europa y unas afinidades históricas y culturales. El docente deberá esforzarse por mantener su perspectiva neutral y señalar tanto las semejanzas que unen Grecia con España como también sus diferencias.

8.1.3.2. Elementos lingüísticos

La lengua española, resultado de la fragmentación dialectal y evolución del latín en su nivel coloquial, o sea el *latín vulgar*, se ha visto enriquecida, a lo largo de la historia por la aportación de varios idiomas, entre los que destaca la lengua árabe, en primer lugar, y también el griego, como hemos visto en el apartado anterior, De hecho, el español tiene más de quince mil vocablos derivados del griego, en su mayoría, dentro del lenguaje culto y científico (“Griego”, 2008). Dicha presencia de helenismos en el idioma español aporta una amplia información sobre la estrecha relación entre ambas lenguas y confirma la convergencia cultural entre los dos países, a pesar de no compartir una vecindad geográfica ni, una vinculación histórico-política aparente como en el caso del latín y árabe. En efecto, los helenismos en español resultan imprescindibles tanto en el lenguaje especializado y científico, desde el *cibernauta* hasta el *oftalmólogo*; como también en el léxico culto que ha incorporado una buena parte de palabras, así, la *xenofobia* o la *idiosincrasia*. Pero incluso palabras que resultan muy familiares a los hablantes nativos tienen procedencia helénica como *bragas* o *idiota*.

Estos vocablos, vehículo de pervivencia del griego antiguo, son, pues, característicos del lenguaje culto y del léxico especializado. Tienen su origen en el griego helenístico que se extiende como *koiné* con las conquistas de Alejandro Magno. La *oikoumene* por él establecida se basa no sólo en el poder militar, sino también en el fomento de las artes y las ciencias que le acompaña.

No obstante, los helenismos se introducen al español en diversas épocas. Algunos de ellos se introdujeron ya en el latín y otros muchos son adquisiciones modernas a través del lenguaje especializado de la ciencia europea y occidental¹⁰⁷ (en particular, en los ámbitos de la medicina, las matemáticas, las ciencias experimentales, la filosofía y el análisis lingüístico y literario). Como han llegado a formar parte del ámbito científico o técnico, tienen un carácter internacional, fácilmente identificable en multitud de lenguas. Así, por ejemplo, ἀνάλυσις: en

¹⁰⁷Sobre los caminos que ha seguido el griego para incorporarse, de una forma u otra, en el léxico español, véase Rodríguez Adrados (2008: 185-216).

español 'análisis', en italiano 'analisi', en alemán 'analyse', en francés 'analyse' y en inglés 'analysis'.

Llegan, pues, a través del latín ciertos préstamos tanto por vía popular y contacto comercial y religioso en el s. IV a.C., como también a través de la explosión de la literatura latina que en muchos géneros está influida por la griega a partir de la segunda mitad del s. III a.C. y hasta el siglo I a.C., cuando tenemos una adquisición de vocablos cultos y literarios (época del Helenismo en Oriente). Durante los cinco siglos que siguen, época del Imperio Romano, más o menos políticamente unificado, la mitad Occidental habla latín, mientras la mitad Oriental habla, en gran medida, griego. De modo que de nuevo se produce un contacto popular con sus consiguientes interferencias entre ambas lenguas. Además, los romanos implantan un sistema educativo en tres etapas, que es bastante general en su primera etapa elemental para toda la población, pero en su segunda etapa, que no todos realizaban, los hablantes del latín tienen que estudiar griego para moverse con facilidad por toda la administración imperial, puesto que este era el idioma conocido entre la gente medianamente culta. El influjo del griego desvanece con la caída del Imperio de Occidente, pero el Renacimiento con la recuperación de textos griegos, supone la traducción paulatina de nuevos helenismos. Sin embargo, es a partir de la Ilustración (s. XVIII) con la profundización en el mundo clásico y el despegue de la ciencia, cuando destaca un verdadero proceso de recuperación y sobre todo de recreación de helenismos, que son en su mayoría nuevos vocablos (neologismos), creados a partir de las raíces griegas, o, por su parte, adaptaciones de vocablos antiguos a nuevos significados. Estos helenismos en su mayoría tecnicismos, constituyen cuantitativamente mayoría dentro del grupo de los helenismos en español.

Concluyendo, en cuanto a las vías de penetración del léxico griego y de los procedimientos de composición léxica, se pueden distinguir las siguientes categorías¹⁰⁸:

- *Cultismos*, como se suelen llamar las palabras procedentes de una lengua clásica, como el latín y el griego, que han entrado en un idioma

¹⁰⁸ Para un estudio más detallado sobre la presencia del griego en el español, véase Leontaridi (1999, 2000), Walter (1998: 39-67).

en diversas épocas por exigencias de la cultura (literatura, ciencia, filosofía, arte, música, etc.), sin sufrir las transformaciones comunes en las voces populares, así, por ejemplo: κωμωδία > comedia; ωκεανός > océano; τροπικός > trópico; αρκτικός > ártico; ζώνη > zona; αλάβαστρος > alabastro; διαμάντι > diamante; χάος > caos; ορθογραφία > ortografía; μελωδία > melodía; θέατρο > teatro; φιλοσοφία > filosofía; γραμματική > gramática; σύνταξη > sintaxis; μέτρο > metro; δίφθογγος > diptongo; ετυμολογία > etimología; αριθμητική > aritmética; αέρας > aire; πλανήτης > planeta; όργανο > όργανo, etc.

- *Semicultismos* o “helenismos patrimoniales”, palabras que entraron en el idioma español por la vía culta en época temprana, por lo cual se ven afectadas por la evolución fonética del romance, así, por ejemplo: βάπτισ- > baptisterio/bautismo; αποθήκη > apotheca > *potega > bodega; πλατεία > platea > *platya; μάρμαρον > marmor > mármol; παραβολή > parabola > *parabla > palabra; επισκοπή > episcopus > *orispo > obispo; απόστολοι > apostolus > apóstolo > apóstol; απόξεμα > apozema > rócima; σπάθη > espatha > espada.
- *Latín vulgar* o “helenismos tempranos”, entran por vía oral (coloquial) en latín anteriormente al siglo III a.C. La palabra ‘cada’ por ejemplo viene del latín vulgar *cata* y éste de la voz griega ‘κατά’. Además, es muy frecuente en español el hecho de que coexistan la herencia culta de un término junto con la herencia popular del mismo. He aquí, unos ejemplos: αμύγδαλο > amígdala > almendra; άγκυρα > άncora > ancla; κρύπτη > cripta > gruta; αποθήκη > apoteca > botica > bodega. De hecho, hay términos que resulta difícil reconocer que se trata de helenismos, puesto que aparentemente no parecen estar relacionados con el griego. Fíjense, por ejemplo, en el siguiente caso de cátedra/cadera donde ambas palabras proceden del griego *κάθεδρα*, que significa ‘asiento’. Lo que ocurre aquí es que el término ‘cátedra’ se transmitió por vía culta, mientras que ‘cadera’ lo hizo por vía popular. De ahí que el estudio del léxico a partir de su etimología ayude a descubrir esos vínculos que pueden pasar desapercibidos.

- Y, por último, los que llegaron a introducirse en el léxico español *a través de otras lenguas*, con o sin la intervención del latín, durante la Edad Media, especialmente el árabe el francés y el italiano. Unos ejemplos representativos que se introdujeron a través del primero son los siguientes: τόνος > lat. thunnus > ar. atún; > atún; κιθάρα > ar. qitara > guitarra; ξερός > ar. al-iksir = el medicamento seco > elixir; στοά > ar. ustuan > zaguán. Como se puede averiguar por los dos últimos ejemplos hay casos en los que parece indescifrable su origen griego. Por otra parte, también tenemos un gran número de casos relacionados con la lengua francesa como: κάμνος (horno en griego) > lat. vulg. caminata > fr. cheminée > chimenea; τύμπανον (tambor en griego) > lat. tympanum > fr. timbre > timbre; χριστιανός > lat. christianus > crétien > fr. crétin > cretinismo (por el fenómeno de asociar, a veces, la bondad con la tontería). A través del italiano llegan palabras como πυξίς, -ίδος (brújula en griego) > lat. vulg. buxida (cajita) > ital. bussola > brújula; ο πηδωτής (en griego timonel) > πῆδον (en griego timón) > ital. piloto > piloto.

Más concretamente sobre los procesos de composición léxica, en los que participa el griego cabe destacar la existencia de:

- *Prefijos*, que se pueden combinar con palabras enteras u otros sufijos para formar nuevos términos¹⁰⁹. Así, por ejemplo: bio- (*βίος* vida en griego): biografía, biología, biomecánica, biopsia, bioquímica, biofísica, bioética, biogenética, etc. o foto (*φως, φωτός* luz en griego): fotocopia, fotogénico, fotografía, fotofobia, fotocélula, fotocomposición, etc.
- *Sufijos*, que se pueden encontrar en gran número de palabras tanto como segundo componente de palabras compuestas como también como añadidos al final de un radical para formar derivados. He aquí, unos ejemplos: -grafía (*γραφή*: escritura / inscripción / descripción /

¹⁰⁹ Siguiendo otros criterios formales, Varela Ortega (2005: 18-19, 59-60) sugiere que hay que distinguir entre los prefijos/sufijos y los llamados “temas cultos” (o prefijoides/sufijoides) de origen latino o griego.

diseño en griego): autobiografía, bolígrafo, etnografía, escenografía, epígrafe; -zoico (ζωικός: de animal): antropozoico, arqueozoico, cenozoico, mesozoico, neozoico, paleozoico, etc.

- *Palabras compuestas*; en esta categoría incluimos palabras que también se pueden encontrar en posición libre, es decir, elementos autónomos independientes de otra raíz que, por consiguiente, se utilizan para la producción de un número reducido de palabras. Los tenemos como:

- primer elemento de la palabra compuesta como *pirograbado* < gr. pira (πυρά fuego) + grabado; *tecnicolor* < gr. tehnē (τέχνη arte) + color;
- segundo elemento de la palabra compuesta como *sinusoide* < lat. sinus (seno) + gr. eidos (εἶδος forma); *terminología* < término + gr. logos (λόγος tratado);
- elementos solamente griegos en la producción de palabras compuestas, así, por ejemplo, *acrópolis* < gr. acro + polis (ακρόπολις < ἄκρο + πόλις alto + ciudad); *iconolatría* < gr. eikōn (εἰκόν -ονος icono) + latria (λατρεία culto);

Asimismo, hay ciertos casos interesantes en los que se pueden encontrar los mismos elementos griegos tanto en posición final como inicial. Así, por ejemplo, el componente *filos* (amigo) en las palabras compuestas *filología* o *hemofilia*, o el componente *metro* (medida) en las palabras *termómetro* o *isótermo*¹¹⁰. Por último, cabe añadir, la coexistencia de términos griegos y españoles con el mismo significado, donde el término griego conlleva una mayor formalidad y, de ahí, su uso es más común en contextos científicos. Fijense, por ejemplo, en los pares de *transformación* y *metamorfosis* (de meta + gr. φόρμα forma) o *desmayo* y *lipotimia* (de gr. λιποθυμία < λείπω dejar + θύμος ánimo).

Terminando este recorrido por el griego moderno y su presencia en los idiomas del mundo, cabe señalar, la obra de Stefanidou, (2000) en inglés patrocinada por el Ministerio de Turismo Griego, cuyo título es *Hablas griego, lo único que no lo*

¹¹⁰ Son los llamados “temas cultos” según Varela Ortega (véase nota anterior 109).

sabes. De hecho, como apunta la autora son innumerables las palabras griegas que han pasado al inglés y a otras lenguas europeas, si bien enteras si bien en combinaciones, con el mismo significado o similar. De ahí que el 25% del vocabulario inglés esté compuesto de palabras griegas o de palabras de raíz griega, mientras en la terminología médica eso llega a 50% y más. La obra es una selección de 6.000 palabras griegas de más de 40.000 palabras que se utilizan hoy en día en la lengua inglesa y, a partir de esa, en todo el mundo. En modo de ejemplo, presentamos 100 palabras griegas que se utilizan muy frecuentemente: *aire, aroma, atleta, atómico, cine, clima, clínico, cínico, comedia, cosmos, ciclo, década, democracia, demonio, diálogo, dieta, disco, drama, ecología, economía, eléctrico, electrónico, energía, episodio, erótico, euro, fantasía, filosofía, fotografía, guitarra, gimnasia, armonía, helicóptero, héroe, historia, horizonte, horóscopo, idea, idiota, ironía, celoso, julio, kilometro, cinético, lógico, máquina, magia, magneto, manía, matemáticas, megáfono, maratón, melodía, metro, método, microscopio, museo, misterio, música, mito, océano, orquesta, organismo, orgasmo, oxígeno, pánico, papel, paraíso, pausa, periodo, planeta, psicología, poema, policía, política, programa, ritmo, sarcasmo, escuela, estéreo, estrategia, sílaba, símbolo, sistema, talento, teléfono, telescopio, teatro, teoría, terapia, termómetro, tono, tragedia, tipo.*

8.1.4. Interpretación de las culturas española y griega según los modelos de estudio de realidades culturales

Siguiendo las pautas de los modelos de interpretación que hemos visto en el tercer capítulo, intentamos, a continuación, aproximarnos a las culturas española¹¹¹ y griega que aquí nos interesan.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos modelos son probabilísticos porque sus muestras se basan en partes representativas de la población de un país. Asimismo, fracasan en reflejar una imagen completa de la riqueza cultural que se incluye en la misma cultura, como las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas

¹¹¹ Para un estudio de la cultura española en comparación con más culturas véase Elizondo Azagra (2008: 28-39).

que enriquecen tanto la lengua como la cultura de un país. Considerar, pues, que los supuestos rasgos extraídos pueden aplicarse a toda la sociedad española o griega, supondría una generalización equivocada que contribuiría a la creación de estereotipos¹¹².

Además, las comparaciones entre culturas y las generalizaciones siempre son en potencia peligrosas, puesto que hay más diferencias dentro de los mismos individuos de cualquiera nación que de una nación a otra. La educación, el estatus social, la religión, la personalidad, la afiliación política, la experiencia pasada, el afecto mostrado en el hogar y un sinnúmero de otros factores influyen en la conducta humana y la cultura.

8.1.4.1. Modelo de Hall

Según, pues, el modelo de Hall (1978, 1989) anteriormente presentado, en cuanto al **contexto de comunicación**, tanto la cultura española como la griega son de alto contexto (Hellreigel y Slocum, 2004). Se caracterizan por su alta orientación a grupos internos como la familia o subgrupos como los compañeros de colegio, universidad, trabajo, clientes, etc., y por relaciones que duran mucho tiempo y generan expectativas conocidas. Igualmente, la información compartida, o que se supone compartida, es el resultado de esa cercanía que caracteriza las relaciones sociales. Como consecuencia del valor que se asigna a las relaciones personales y a la buena voluntad, la gente se apoya al parafraseo, el tono de voz, los ademanes, la postura, la posición social, la historia y el ambiente social para interpretar lo dicho.

En este sentido, en la investigación de Hellreigel y Slocum (2004: 297), sobre el fenómeno cultural en el comportamiento organizacional, los pueblos chino, japonés, árabes y mediterráneos se presentan de alto contexto, involucrados en redes extensivas de relaciones personales cercanas entre familia, amigos, compañeros de trabajo y clientes. Como resultado, en sus interacciones diarias no se requiere, ni se espera, mucha información preparatoria a fondo. Esto sucede porque se mantienen

¹¹² Sobre todo, este tipo de conclusiones generales pueden ser de utilidad para los estudios de mercado que elaboran las grandes multinacionales.

informados sobre todo en lo referido a las personas importantes en sus vidas. Por el contrario, en los pueblos de bajo contexto figuran los estadounidenses, suizos, escandinavos y otros pueblos norteeuropeos, estando los alemanes en la primera posición, como el pueblo de más bajo contexto. Dichos pueblos tienden a separar en compartimentos aislados sus relaciones personales, el trabajo y otros muchos aspectos de su vida cotidiana. La cultura griega y la española en este continuo de distintas culturas se sitúan en posiciones contiguas en el centro de la escala, Grecia se encuentra antes de España, como cultura de todavía más alto contexto.

En cuanto al **espacio visual y táctil**, la forma de comunicarse tanto en la sociedad española como en la griega se caracteriza por la cercanía física entre el hablante y el oyente: se mantienen distancias cortas entre los interlocutores en los encuentros sociales, en comparación con lo que sucede en la mayoría de las otras culturas europeas. Asimismo, hay más contacto físico entre los interlocutores tanto si son hombres y mujeres como si son personas del mismo sexo, puesto que es una muestra de confianza y amistad. Además, otra muestra de cercanía común en los países mediterráneos es la tendencia a elevar el volumen de voz, sobre todo en reuniones informales entre amigos y familiares. Todo esto puede sorprender, chocar, incomodar e incluso intimidar a los pueblos nórdicos y otros donde existe una distancia de seguridad personal bien delimitada que no se debe invadir.

Como apunta Ildefonso Grande (2004: 41),

“nunca se debería tocar a una persona bajo ningún concepto en Japón, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Países Escandinavos, Australia y Estonia. Se puede tocar en Oriente Medio, Latinoamérica, Italia, Grecia, España, Portugal y Rusia. En países como Francia, Holanda y China los toques deben ser muy leves, muy breves y limitados a los brazos o parte superior de la espalda”.

Asimismo, hay culturas donde hay que cuidar la proximidad entre hombre-mujer, como en los países árabes o en la India, mientras los hombres entre sí se pueden acercar mucho cuando hablan e incluso pueden cogerse de las manos y caminar agarrados.

El último de los tres conceptos de Hall (1978), se refiere al sentido del **tiempo**. Como hemos visto anteriormente puede ser percibido en dos sentidos: monocrónico y policrónico. En la mayoría de los países occidentales la percepción del tiempo es monocrónica, mientras muchos de los países asiáticos, africanos y latinoamericanos la tienen policrónica. Lo último significa que alguien no debería molestarse si una reunión se interrumpiera varias veces y su interlocutor se ausentara para realizar otras tareas. De la misma forma, en los países mediterráneos, y especialmente en España y Grecia, predomina una concepción del tiempo policrónica. Por lo tanto, se tiende a tratar varios temas simultáneamente, hay una flexibilidad en las citas y en la puntualidad, las fechas y plazos son objetivos revisables, se tiende a planificar cosas a corto plazo y se priorizan las relaciones personales a las profesionales. Por el contrario, el sentido del tiempo monocrónico prevaleciente en los países del norte de Europa y también en algunos países orientales consiste en que sólo se considera posible realizar una actividad en un momento dado. Además, las citas se respetan, se es puntual y los compromisos con fechas son prioritarios. Hay una concepción del tiempo lineal, lo que significa que todas las tareas que deben realizarse siguen un orden o secuencia temporal, un horario, un programa. No se inicia una actividad hasta que la anterior se haya terminado.

8.1.4.2. Modelo de Hofstede

Pasemos ahora a la definición de las culturas española y griega según las cuatro dimensiones antropológicas presentadas de Hofstede¹¹³. La aparición de la distancia jerárquica tiene su origen en el sistema de valores de los miembros de una sociedad y está relacionada con las relaciones familiares, las relaciones entre alumno y profesor, las relaciones laborales o las relaciones entre ciudadanos y el Estado. De este modo, en las sociedades donde predomina una elevada **distancia del poder**, los individuos valoran su estatus, y superiores e inferiores se muestran socialmente

¹¹³ Los datos presentados a continuación están tomados de “Making Sense of Cross Cultural Communication. Geert Hofstede cultural dimensions”, y están basados en las investigaciones realizadas en los años ochenta por Hofstede. Disponible en web: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/> (consultado el 12-4-2009).

separados. Por el contrario, cuando la distancia jerárquica es pequeña los individuos se sienten más próximos unos a otros e iguales.

Índice de distancia al poder de distintos países

País	Distancia al poder
Malasia	104
Guatemala	95
Panamá	95
Filipinas	94
México	81
Venezuela	81
Países Árabes	80
China	80
Ecuador	78
Indonesia	78
India	77
África Occidental	77
Singapur	74
Brasil	69
Francia	68
Polonia	68
Hong Kong	68
Colombia	67
El Salvador	66
Turquía	66
Bélgica	65
África Oriental	64
Perú	64
Tailandia	64
Chile	63
Portugal	63
Uruguay	61
Grecia	60
Corea del Sur	60
Irán	58
Taiwán	58
España	57
Pakistán	55
Japón	54
Italia	50
Argentina	49
África del Sur	49
Jamaica	45
Estados Unidos	40
Holanda	38
Australia	36

Costa Rica	35
Alemania	35
Inglaterra	35
Suiza	34
Finlandia	33
Noruega	31
Suecia	31
Irlanda	28
Nueva Zelanda	22
Dinamarca	18
Israel	13
Austria	11
Media	56

Como se puede averiguar por la tabla de *índice de distancia al poder en diversos países*, España puede considerarse una cultura con distancia al poder intermedia (57), mientras Grecia lo es algo menos (60). Sociedades muy igualitarias son la austriaca o las escandinavas. En el otro lado de la escala, se encuentran la mayoría de los países latinoamericanos y asiáticos. La desigualdad, aparece en cualquier grupo humano por simple que sea, en mayor o menor grado. Personas que pueden ser más inteligentes, fuertes, cultas, altas, ricas o guapas que otras mandan sobre ellas; los hermanos mayores mandan sobre los más pequeños; los padres sobre los hijos; los abuelos sobre los jóvenes y los directivos sobre los empleados.

Según Ildefonso Grande (2004: 49), si quisiéramos apuntar los posibles motivos de la existencia de distintos grados de distancia al poder, presentaríamos estos tres: a) *la abundancia de recursos económicos*: son necesarias unas estructuras sociales que controlen a las personas para evitar posibles conflictos por el deseo de poseer recursos abundantes que no proceden del trabajo personal; b) *el tamaño de la población*: cuando es abundante o está muy concentrada se hacen necesarias unas normas que regulen la convivencia de las personas; y c) *ideología*: los países cultos con gran movilidad social y con una gran clase media se caracterizan por una menor distancia al poder.

En cuanto a los valores ligados al **grado de individualismo o colectivismo** existentes en un país, como se puede averiguar por la tabla siguiente que muestra los índices de individualismo en 53 países, España se encuentra de nuevo en una posición intermedia (51), siendo mayor de la media (43), mientras Grecia presenta

una puntuación (35) menor de la media. El individualismo y el colectivismo, al igual que la distancia de poder, marcan varios aspectos de la sociedad, como las relaciones familiares, la educación, el lugar de trabajo o las relaciones con el Estado.

Índice de Individualismo en diversos países

País	Individualismo
Estados Unidos	91
Australia	90
Inglaterra	89
Holanda	80
Nueva Zelanda	79
Italia	76
Bélgica	75
Dinamarca	74
Suecia	71
Francia	71
Irlanda	70
Noruega	69
Suiza	68
Alemania	67
África del Sur	65
Filandia	63
Polonia	60
Austria	55
Israel	54
España	51
India	48
Japón	46
Argentina	67
Irán	41
Jamaica	39
Países Árabes	38
Brasil	38
Turquía	37
Uruguay	36
Grecia	35
Filipinas	32
México	30
Portugal	27
África Oriental	27
Malasia	26
Hong Kong	25
Chile	23
Tailandia	20
Singapur	20

China	20
África Occidental	20
El Salvador	19
Corea del Sur	18
Taiwán	17
Perú	16
Costa Rica	15
Pakistán	14
Indonesia	14
Colombia	13
Venezuela	12
Panamá	11
Ecuador	8
Guatemala	6
Media	43

En líneas generales, los países de habla inglesa, nórdicos y protestantes se ven más individualistas. Por el contrario, las culturas colectivistas no se identifican con los países más desarrollados del planeta. De ahí que entre los países que tengan una puntuación baja encontramos algunos de los países latinoamericanos (Ecuador 8, Guatemala 6) y asiáticos (Taiwán 14, Pakistán 17). Como apunta Ildefonso Grande (2004: 75), tanto las ideologías como la historia, son fuentes de individualismo o de colectivismo. La religión católica o cristiana se considera, entonces, colectivista por sus construcciones de Iglesia, Cuerpo Místico o la salvación del alma. Por otra parte, la religión protestante es más antropocéntrica y la relación con Dios es algo personal. Las sociedades rurales son también históricamente colectivistas, porque la explotación agraria requiere la participación de muchas personas.

Más concretamente, una cultura individualista se caracteriza por una menor distancia al poder, las personas poseen total libertad para decir lo que piensan, la comunicación es de bajo contexto y existe poca diferenciación de roles; pues hombres y mujeres pueden desempeñar cualquier rol. En el otro extremo, las culturas colectivistas muestran una mayor distancia al poder, la comunicación es de alto contexto y hay más proximidad entre los miembros de grupos como la familia, amigos o empresa, así como distanciamiento de otros grupos. Actúan en equipo y por todos los medios se trata de mantener la armonía en el grupo. Las relaciones laborales se perciben en términos morales y las leyes no son las mismas para todos los miembros de los grupos.

Considerando, ahora, todo lo expuesto anteriormente, Grecia se presenta más colectivista que España, lo cual implica que las buenas relaciones entre la familia, amigos, trabajadores, clientes, proveedores o distribuidores juegan un papel más central en la sociedad y, por eso, se cuidan mucho para que perduren. Además, se da más importancia en los ritos sociales como bautizos, bodas, funerales en los que se debe participar¹¹⁴. Esto se puede verificar también por la gran variedad de expresiones de deseo en griego en comparación con el español¹¹⁵. No obstante, puesto que tanto Grecia como España tienen una puntuación cercana a la media, no se pueden sacar conclusiones absolutas y describir su sociedad como claramente individualista o colectivista. Asimismo, hay que tener en cuenta las diferencias que puede haber entre las distintas regiones de Grecia o las comunidades autónomas de España. En este sentido, se puede decir que la comunidad de Andalucía, por ejemplo, tiene una cultura más colectivista que la comunidad de Madrid.

El tercer rasgo esencial que mide el grado de masculinidad de las culturas, recoge los valores que tradicionalmente se atribuyen a hombres y mujeres, para representar la distribución de roles entre los géneros. El polo energético se llama masculino y el polo modesto y humanitario, femenino. Como se averigua por la tabla siguiente, España y Grecia se encuentran cerca de la parte media de la tabla (50). Sin embargo, la sociedad española (España - 42) tiene un carácter más cerca de valores femeninos, mientras la sociedad griega (Grecia - 57) se ve más impregnada de valores masculinos. Los rasgos masculinos incluyen la competitividad, el triunfo, el esfuerzo y los logros personales; mientras entre los rasgos femeninos destacan la amistad, la seguridad, el cuidado y la ternura. Países masculinos son Japón (95), Austria (79) o Suiza (70); países femeninos son Suecia (5), Noruega (8) y Holanda (14).

¹¹⁴ Esto se confirma en las conclusiones del trabajo de Ruiz León (2006), por el mayor número y variedad de deseos y rituales en la lengua griega que en la española en cuanto a los ritos sociales, a lo que nos referimos con más detalle más abajo en este trabajo.

¹¹⁵ Para más información sobre el tema véase el trabajo comparativo sobre la expresión de deseos en español y en griego de Ruiz León (2006).

Índice de Masculinidad en diversos países

País	Masculinidad
Japón	95
Austria	79
Venezuela	73
Italia	70
Suiza	70
México	69
Irlanda	68
Jamaica	68
China	66
Alemania	66
Inglaterra	66
Filipinas	64
Polonia	64
Colombia	64
Ecuador	63
África del Sur	63
Estados Unidos	62
Australia	61
Nueva Zelanda	58
Hong Kong	57
Grecia	57
India	56
Argentina	56
Bélgica	54
Países Árabes	52
Pakistán	50
Malasia	50
Brasil	49
Singapur	48
Israel	47
África Occidental	46
Indonesia	46
Turquía	45
Taiwán	45
Panamá	44
Irán	43
Francia	43
Perú	42
España	42
África Oriental	41
El Salvador	40
Corea del Sur	39
Uruguay	38
Guatemala	37

Tailandia	34
Portugal	31
Chile	28
Finlandia	26
Costa Rica	21
Dinamarca	16
Holanda	14
Suecia	8
Noruega	5
Media	50

Cabe añadir, que la diferenciación de roles no se refiere exclusivamente al género, sino también a la edad o a la clase social. En un país de carácter prominente masculino, como apunta Ildefonso Grande (2004:286),

“no se concebiría por ejemplo a un joven dirigiendo una gran empresa o dando consejos a una persona mayor. Tampoco sería aceptada una imagen en la que un directivo de alto nivel escribiera con un bolígrafo barato, o condujera un coche destartalado”.

La siguiente dimensión, del índice de **control de la incertidumbre**, trata la tolerancia de una sociedad ante la incertidumbre y la ambigüedad. En última instancia se refiere a la búsqueda del hombre por la verdad y está muy relacionada con la necesidad de previsión y de normas en una sociedad. La religión, la ley y la tecnología son algunos de los recursos que alivian la ansiedad que provoca al hombre el hecho de no saber qué va a ocurrir en el futuro (Hofstede 1999: 189). A este respecto, como se ve en el cuadro siguiente, Grecia es el país con la mayor puntuación, aunque España también presenta una puntuación alta con 86 puntos. Entre los países de bajo control de la incertidumbre encontramos a Suecia (29), Dinamarca (23) e Inglaterra (35); en término medio están los Estados Unidos (46) y Holanda (53).

Índice de Control de Incertidumbre en diversos países

País	Control de Incertidumbre
Grecia	112
Portugal	104
Guatemala	101
Uruguay	100
Bélgica	94
El Salvador	94
Polonia	93

Japón	92
Perú	87
Argentina	86
Chile	86
Costa Rica	86
Francia	86
Panamá	86
España	86
Corea del Sur	85
Turquía	85
México	82
Israel	81
Colombia	80
Brasil	76
Venezuela	76
Italia	75
Austria	70
Pakistán	70
Taiwán	69
Países Árabes	68
Ecuador	67
Alemania	65
Tailandia	64
Finlandia	59
Irán	59
Suiza	58
África Occidental	54
Holanda	53
África Oriental	52
Australia	51
Noruega	50
Nueva Zelanda	49
África del Sur	49
Indonesia	48
Estados Unidos	46
Filipinas	44
China	40
India	40
Malasia	36
Irlanda	35
Inglaterra	35
Hong Kong	29
Suecia	29
Dinamarca	23
Jamaica	13
Singapur	8
Media	65

La última dimensión, añadida por Hofstede con posterioridad, se refiere a una **orientación a largo plazo versus una orientación a corto plazo** de una cultura. La orientación al largo plazo apunta a sociedades propensas al ahorro y a la perseverancia, y en el caso del corto plazo, el autor habla de sociedades más tradicionalistas, preocupadas por las obligaciones sociales, y caracterizadas por una mayor diplomacia o tacto en el trato (evitando la tosquedad en el lenguaje, por ejemplo, y hablando con más rodeos). Se agregó a las cuatro dimensiones originales en un intento de distinguir entre la diferencia de pensamiento oriental y occidental. Sin embargo, por el trabajo original de investigación en IBM, realizado por Hofstede entre 1967 y 1973, esta diferencia no se ha podido deducir, por lo cual, Hofstede creó una encuesta sobre los valores de la cultura china que fue distribuida en 23 países. A partir de estos resultados, donde se nota la influencia de las enseñanzas de Confucio en el oriente, se hizo la orientación a largo plazo la quinta dimensión cultural. En cuanto a los países que en este trabajo nos interesan, aunque España y Grecia no se incluyen en dicho estudio de Hofstede como tampoco otros países de Mediterráneo, se puede concluir por la tabla siguiente que en los países del occidente se mantiene una visión más orientada hacia el corto plazo.

Índice de Orientación a Largo Plazo en diversos países

País	Orientación a Largo Plazo
China	118
Hong Kong	96
Taiwán	87
Japón	80
Corea del Sur	75
Brasil	65
India	61
Tailandia	56
Singapur	48
Holanda	44
Suecia	33
Australia	31
Alemania	31
Nueva Zelandia	30
Estados Unidos	29
Etiopia	25
Kenia	25
Tanzania	25
Inglaterra	25
Zambia	25

Noruega	20
Filipinas	19
Ghana	16
Nigeria	16
Sierra Leone	16
Media	46

Para concluir, con esta aproximación a la interpretación cultural de las sociedades española y griega mediante comparaciones con otras culturas nacionales y basándose en escalas descriptivas, se puede deducir, que las dos culturas son de alto contexto. Se caracterizan por la cercanía de las relaciones (entre familia, amigos, compañeros de colegio, universidad, trabajo, clientes etc.) y por eso poseen un alto contenido de información mutua. Su percepción del tiempo es de carácter policrónico y con espacios de comunicación caracterizados por la cercanía física entre el hablante y el oyente. Asimismo, en las escalas que miden el individualismo, la distancia de poder y la masculinidad, ambas se encuentran en posiciones intermedias, mientras Grecia se presenta más colectivista, con mayor distancia jerárquica y más orientada hacia valores masculinos que España. Por último, en cuanto al control de la incertidumbre, se ve que en Grecia hay una gran necesidad de tener certeza sobre las cosas y ante el futuro, mientras España se registra un poco más flexible respecto la ambigüedad y lo desconocido, pero, también, se encuentra entre los países con alta puntuación en este índice.

8.2. Tópicos y realidades culturales

8.2.1. La imagen de España en el mundo

8.2.1.1. Análisis histórico y sociológico

La imagen de España en el mundo ha ido cambiando a lo largo del transcurso de su historia. En este apartado vamos a presentar estos estereotipos que se han ido ocurriendo e influyendo en la imagen de España en el exterior, según datos aportados por el Informe *Proyecto Marca España*¹¹⁶, encargado hace unos años por el Real Instituto Elcano, el ICEX y el Foro de Marcas Renombradas Españolas.

¹¹⁶ El *Proyecto Marca España* tiene como objetivo construir de forma progresiva y coordinada una imagen de España que responda a la nueva realidad económica, social y cultural del país. El primer

Para ello, siguiendo los datos presentados en susodicho proyecto, podríamos dividir la evolución histórica de España en cinco fases: *la España imperial, la España romántica, el pesimismo del 98, el franquismo, la Transición y la democracia consolidada*. Aunque, hay elementos en todas ellas que aún perviven en los estereotipos que se asocian a España, en los últimos años se ha ido mejorando y reafirmando una nueva imagen de España. En esta situación de continuo movimiento y cambio, hay estereotipos que están arraigados desde ya hace mucho tiempo en la percepción de España en el mundo.

Más detalladamente, la imagen de la España imperial se forma en el siglo XVI en los países en los cuales tiene mayor presencia, por el número de conquistas españolas en aquella época, y es la de un país belicoso, salvaje, despiadado y cruel.

Por el contrario, la España romántica¹¹⁷ (1808-1874) deja de ser una “amenaza” para Europa y la imagen imperial se transforma en una más exótica, salvaje y libre. La realidad es básicamente la misma en las dos fases pero hay un cambio de punto de vista donde lo negativo se convierte en positivo.

Por otra parte, el pesimismo del 98¹¹⁸, después de la pérdida de todas las colonias americanas, convierte la imagen de España en una totalmente pesimista, pero al mismo tiempo confirma la imagen romántica que se tenía. Más adelante, el franquismo reafirma de nuevo todos los estereotipos de la España romántica. La transición a la democracia (1975-1980), por su parte, influencia muy positivamente sobre la imagen de España gracias especialmente al alto grado de democracia alcanzado en comparación con otros países europeos¹¹⁹.

informe de este proyecto se presentó en marzo de 2003. Para más información véase Noya (2003), disponible en web: <http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/informe.pdf>.

¹¹⁷ Para más información sobre el Romanticismo en España, véase Ubieto et al. (1991: 567-575, 662-665).

¹¹⁸ Abarca el período de profunda crisis moral, política y social que agita la sociedad española de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, por la derrota militar en la Guerra Hispano-Estadounidense y la consiguiente pérdida de las últimas colonias (Puerto Rico, Cuba y las Filipinas) en 1898, y se extiende durante el XX con el esperpento provocado por la guerra civil que conduce a la negrura de la represión, del crimen en frío, exigido por la lógica del poder. Para más información, véase Ubieto, et al. (1991: 882-886).

¹¹⁹ España se convierte incluso en ejemplo de democracia y de transición para países como Polonia (Noya, 2003: 31).

Entre los aspectos positivos relacionados con la imagen de España destacan en especial el efecto revulsivo de la transición y la relevancia que ha adquirido la lengua española -como vehículo de expresión cultural, comercial y científica- en el terreno científico, comercial, turístico y de las relaciones internacionales. En efecto, el idioma se hace su “más exquisita marca renombrada”. El español se habla entre más de 400 millones de hispanohablantes y en la mayoría de países de Sudamérica. Además, es la potencial segunda lengua de Estados Unidos, lo que la convierte en la segunda lengua de intercambio del mundo, con los consiguientes beneficios tanto en términos económicos como sociales que este hecho supone.

Hablando de la imagen positiva de España en el mundo, cabe destacar que la última está vinculada a los aspectos expresivos o cálidos como son la emoción, la vitalidad o el ocio. Al contrario, en los llamados aspectos instrumentales o “fríos” como la economía, la industria o la productividad, España da una imagen bastante peor, que, sin embargo, va mejorando por el aumento de las transacciones comerciales de España con muchos países que está aumentando el nivel de confianza.

De todos modos, la imagen percibida de España en el exterior no se puede generalizar, ya que existe una percepción desigual de España dependiendo del área geográfica a la que nos referimos. Así, Europa tiene una idea de una España romántica, hechicera (divertida, encantadora y sensual), mientras Latinoamérica sigue manteniendo la perspectiva de la España imperial (prestigiosa e inteligente, pero agresiva y dura). En Estados Unidos la impresión que se tiene es del llamado juglar, es decir, los españoles se perciben como divertidos y originales. No obstante, aún así tampoco se puede generalizar, puesto que dentro de cada una de estas áreas hay diferenciaciones, así por ejemplo, la imagen que se transmite en Alemania es mejor que la de Inglaterra, y, por otra parte, en Polonia existe una admiración basada en la transición política española. En cuanto a Latinoamérica, en Argentina o Uruguay hay más aprecio por España que en otros países como México o Perú. Lo que se puede concluir en líneas generales es que la imagen de lo español en el extranjero ha mejorado con el tiempo.

Otro asunto interesante es la imagen que los españoles tienen de sí mismos, que es peor que la que se les atribuye desde fuera. La imagen del estado español de grandeza y poderío mundial fue desplazada por la de un país anticuado y decadente, matizado en el siglo XIX por un exotismo romántico y salvaje. La Guerra Civil ha reforzado este último aspecto un tanto bárbaro. Por otra parte, el éxito de la “transición” y del papel desempeñado por la Corona en la consolidación democrática ha contribuido en que España se perciba, cada vez más, como un país moderno y plenamente europeo.

España desde ya hace tres décadas ha superado su retraso en cuanto se refiere a libertades y a su nivel de vida. De país emisor, se ha convertido en un gran receptor de emigrantes. Como se comentaba ya desde los años que apenas empezaba la famosa “movida” en la *Guía Roja Michelin* turística de 1971, y todavía cuatro años antes de la muerte de Franco, “*Madrid puede rivalizar con cualquier ciudad europea por su animación y su modernidad*”. Más recientemente, Nash (2001), antigua corresponsal de *The Independent* en Madrid, afirma que “*los españoles saben ser más abiertos y amigos que los demás europeos*”¹²⁰, y juzga como “irresistibles” sus ganas de disfrutar de la vida, su aperturismo, su tolerancia.

En resumen, se pueden identificar dos arquetipos básicos en la construcción histórica de la imagen de España. Primero, el que deriva de la Leyenda Negra¹²¹ y la

¹²⁰ Citado en Noya (2003: 16)

¹²¹ El diccionario de la *Real Academia Española* define “leyenda negra” como “*opinión contra lo español difundida a partir del siglo XVI*”. Más concretamente, Juderías (1914:24), que fue el gran difusor del término, describe el concepto en su libro *La Leyenda Negra* como:

“[...] el ambiente creado por los relatos fantásticos que acerca de nuestra patria han visto la luz pública en todos los países, las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos y colectividad, la negación o por lo menos la ignorancia sistemática de cuanto es favorable y hermoso en las diversas manifestaciones de la cultura y del arte, las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado sobre España fundándose para ello en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad, y, finalmente, la afirmación contenida en libros al parecer respetables y verídicos y

decadencia del Imperio. Según éste, España se concibe como un país europeo, arrogante y altivo, ineficaz y mal gobernado, intolerante y profundamente religioso, arquetipo que será retomado por los Ilustrados. La idea, pues, de esta España reaccionaria y conservadora la podemos encontrar en Kant, Goethe, Montesquieu, Voltaire o la *Enciclopedia*. Sin embargo, en esta visión denigrante hay un aspecto positivo, y éste es el hecho de que todavía España se evalúe según los estándares de un país europeo.

El segundo arquetipo derivado del romanticismo percibe España como un país exótico y con características orientales, más premoderno que decadente, constituido por hombres y mujeres auténticos, amantes de la libertad y sin límites, apasionados pero al mismo tiempo incapaces de comportamientos racionales, calculados y civilizados. Esta visión predomina desde comienzos del siglo XIX a mediados del XX. De hecho, es una imagen amable pero negativa, puesto que todo lo relativo al español se concibe como algo “distinto”, es decir, como “no europeo”.

Finalmente, la Ilustración europea bajo el influjo de la Leyenda Negra tiene una imagen negativa de España, porque la ve a través de una perspectiva europea, comparándola de igual a igual con los otros países europeos. Al contrario, el romanticismo simpatiza con España, pero porque la ve como algo exótico y por eso distinto del resto de Europa. De modo que, en el primer caso la referencia de España es Europa, mientras en el segundo lo exótico y desconocido, lo “incivilizado”.

Se ve, pues, cómo la imagen de España como un país europeo que todavía jugaba un importante papel en el panorama de las naciones europeas, cambia bajo la perspectiva romántica que coincide con el debilitamiento de España como potencia política, económica y militar a partir de mediados del siglo XVIII a favor, primero, de Francia, y luego de Gran Bretaña.

muchas veces reproducida, comentada y ampliada en la Prensa extranjera, de que nuestra Patria constituye, desde el punto de vista de la tolerancia, de la cultura y del progreso político, una excepción lamentable dentro del grupo de las naciones europeas”.

Concluyendo, el primer arquetipo que deriva de la Leyenda Negra se fija en figuras como el rey Felipe II, la Inquisición o la gravedad del caballero castellano y en sucesos como la expulsión de los judíos o las ejecuciones de los patriotas holandeses. Mientras, el segundo, procedente del Romanticismo, se centra en tipos como el bandolero o el guerrillero y, más tarde, el anarquista de comienzos de siglo o el maquis comunista y en sucesos como la guerra de la Independencia o la guerra civil. La Guerra Civil confirma la imagen de país premoderno, la imagen romántica de España, que sólo cambiará con la transición a la democracia.

En nuestros días todavía se puede hallar la pervivencia de estos dos arquetipos, aunque en ámbitos distintos desde el punto de vista geográfico y cultural. De modo que el romántico predomina en Francia, Alemania y Estados Unidos, mientras el ilustrado tiene sólidas bases en Inglaterra y América Latina.

Por último, en cuanto a sus productos emblemáticos nacionales en la actualidad hay que destacar el fútbol (Real Madrid, Barcelona), que posiblemente sea lo que mejor venda la imagen actual de España en el exterior, a pesar de que muchas de las grandes figuras no sean españolas.

Asimismo, como hemos mencionado, el turismo que es su primera industria, desfila en primera línea. Por su parte, el sector agroalimentario, aunque muy comentado, está asociado (al igual que todas las marcas españolas en su conjunto) con la etiqueta negativa de “barato” (“España produce cosas interesantes pero baratas”). Así, por ejemplo, el caso de las fresas de Huelva y, sobre todo, del jamón “pata negra”, incomparablemente mejor, pero menos conocido y valorado internacionalmente que el italiano de Parma o que el francés de Bayonne (Noya, 2003: 63).

8.2.1.2. Percepción global sobre España en la actualidad

Según Noya (2003: 25), los españoles, frente a otros pueblos, destacan en los aspectos expresivos y “cálidos” de la vida (emoción, vitalidad, ocio), frente a los instrumentales o “fríos” (eficacia, disciplina, trabajo). Por lo tanto, España se

considera como un “país bueno para vivir pero malo para trabajar”, aunque no tanto como Italia u otros países latinos. Sin embargo, partiendo de una imagen de país menos avanzado y desarrollado, se aprecia una notable mejoría, pero sobrecargada por el estereotipo fuertemente expresivo o “latino”. En este estereotipo latino de lo español, los rasgos del carácter español que se valoran muy positivamente son su sociabilidad, altruismo, calor humano, etc. De ahí que la valoración general que recibe España sea buena.

España, sobre todo por el efecto de la transición a la democracia, tiene una imagen política muy buena para un país latino, y va mejorando, con niveles crecientes y altos de confianza hacia el país y hacia las personas, que generan más simpatía que antipatía. Además, su imagen cultural y artística es muy buena, casi excelente. Por su parte, la imagen económica es buena y sin duda mejora, pero que, sin embargo, es muy inferior a la capacidad económica real del país.

8.2.1.3. ¿Cuáles son los atributos que se perciben de “lo español”?

Los tópicos que todavía perviven son tanto el de la “España negra”, sacado de la Leyenda Negra y el recuerdo de la gran potencia que fue en el pasado, sumida luego en la decadencia, como el del país romántico, atrasado y exótico de los viajeros del siglo XIX. Más recientemente, junto a éstos dos, el boom turístico de los sesenta propició el de “siesta y fiesta”.

Asimismo, la grandeza que una vez ostentó España durante el reinado de Felipe II (“el imperio en el que nunca se ponía el sol”) y el importante papel que se asignó a la Iglesia española en su proyección como parte de un país audaz, entusiasta y con vocación de universalidad, son otros factores fundamentales de su identidad. De hecho, las vigorosas órdenes españolas (dominicos, jesuitas, Opus Dei), frente a las mucho más modestas italianas (franciscanos, benedictinos), ponen en evidencia la capacidad de los españoles cuando deciden lanzarse fuera a predicar y convencer.

También, es verdad que España se considera un país de “riqueza cultural y artística” y que ahora junto a los nombres de tantos artistas “clásicos” (músicos,

pintores, escritores, etc.), empiezan a aparecer insistentemente nombres muy actuales no sólo de artistas, sino de funcionarios y empresarios españoles de reconocido prestigio internacional.

En total, los elementos que nos valdrían para formar la imagen de España en el mundo, según la investigación que llevó a cabo la red Ogilvy¹²², se pueden resumir así:

En cuanto a la *geografía* y el *clima*, España se identifica con el sol y la playa, y por consiguiente, con el verano y las vacaciones.

Con respecto a las artes, en la *literatura* los escritores más conocidos son Cervantes y García Lorca y los personajes más famosos los de Don Quijote y Sancho o Don Juan. En la *pintura* destacan los nombres de Goya, Velázquez, Picasso, Dalí, Miró. En el mundo del *cine* y del *espectáculo*, las referencias son Buñuel, Saura, Almodóvar y Victoria Abril¹²³. En *arquitectura* y *diseño*, sin duda, Gaudí es el arquitecto español con mayor proyección internacional. En *música* y *folklore*, España se asocia con el flamenco, el tango y el instrumento español por excelencia, la guitarra.

En el *arte culinario*, se consideran características de la cocina española tradicional las tapas y la paella, mientras que el vino y la sangría, el aceite de oliva/aceitunas, el marisco y las naranjas son alimentos típicamente españoles.

En su *historia*, entre luces y sombras los acontecimientos que sobresalen son la Inquisición, Colón y el descubrimiento de América, la Guerra Civil y la dictadura franquista, el movimiento ETA y los movimientos separatistas, y S.M. Don Juan Carlos I.

¹²² La red Ogilvy es una de las redes de comunicación y marketing líderes en el mundo, la cual fue contratada dentro del marco del *Proyecto Marca España* para investigar sobre las percepciones de la imagen de España en sus respectivos países.

¹²³ Estas referencias son las que se mencionan en el *Proyecto Marca España*, sin embargo, hoy en día, las referencias han cambiado y en lugar de Victoria Abril, podríamos poner Javier Bardem y Penélope Cruz, como también en el mundo de la arquitectura destacan figuras internacionalmente conocidas como Calatrava.

Los *deportes* que se asocian más con los españoles son el fútbol, los toros y el golf. En cuanto al *turismo*, España, en unos países se admira por su desarrollo turístico y calidad de servicio; mientras que en otros, lo que más se percibe es el turismo masificado de costa.

Hablando ahora del *carácter de la gente y valores*, los españoles se consideran apasionados, emocionales, impulsivos, vagos, machos, machistas, caballeros, orgullosos, ruidosos, familiares, religiosos, atractivos, sociables. Y en su *modus vivendi* destacan valores como disfrutar la vida al máximo, trabajar para vivir y no viceversa; la predilección por una vida calmada, sin estrés, siestas, horario de comidas, actitudes frente al trabajo; vida al aire libre; fiesta; y, por último, el respeto a las tradiciones.

8.2.1.4. ¿Cuáles son los atributos que se perciben de “lo griego”?

Ante todo, sobra decir, que hablar del comportamiento y carácter de un pueblo resulta complicado y a veces inapropiado a causa de la complejidad que supone el proceso de coordinar la imagen global con una u otra de sus expresiones. En otras palabras, la mentalidad nacional como conjunto es algo virtual, que está sometido a relaciones complicadas con conjuntos menores y multitud de manifestaciones reales. Por ello aquí nos ocuparemos no tanto con esta complejidad, sino con sus más fáciles contrastes con otras características contrarias de otros pueblos. Así, por ejemplo, la tendencia a pertenecer a grupos que parece algo típico de la conducta griega, no tanto por ser un hecho objetivo sino en comparación con pueblos que no comparten este comportamiento como, por ejemplo, los búlgaros, a los que no les gustan las reuniones en grupo (Bogdanov, 2003: 8). En este sentido, los franceses, los griegos y los españoles en comparación con los ingleses, o los alemanes pertenecen al mismo margen en la línea de contraste “movilidad – inmovilidad”. Asociando la movilidad con el ingenio y la inteligencia de los franceses y la inmovilidad con la falta de ingenio y la honestidad de los alemanes.

Asimismo, la percepción actual sobre Grecia y el griego se conecta naturalmente con las invenciones de nuestros antepasados antiguos como la

democracia, la filosofía, el drama, o con las más recientes como los *souvlaki*, *syrtaki*, *ouzo* y no olvidar los que van conquistando más y más culturas en la escena mundial últimamente el queso griego “feta” y el yogur griego.

Por otra parte, cabe mencionar los estereotipos tradicionales que hablan de “los ciudadanos perezosos del sur” y “los disciplinados del norte”, los que en épocas de crisis tienden a encontrar suelo fértil para expandirse. A este respecto, el artículo “Greeks say they are the hardest-working European nation. Stereotypes of Europe” (2012, 20/5) recientemente publicado en el periódico británico *The Economist*, trata de las actitudes que se forman en el interior de la Unión Europea en cuanto a qué país consideran que dispone del potencial laboral más duramente trabajador y cuál de los países europeos el menos corrupto. En éste se presentan los resultados de la encuesta “Greeks and Germans at Polar Opposites. European Unity on the Rocks” (2012, 29/5)¹²⁴ sobre los estereotipos que circulan en Europa, donde se registran las opiniones de la gente de ocho países europeos (Inglaterra, Francia, Chequia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia y España). Elevando a Alemania como el país con el menor grado de corrupción y el más alto grado de productividad y presentando a los dos países europeos mediterráneos (Grecia e Italia) como los más corruptos y los menos productivos, los resultados resaltan que las polaridades de categorización clásicas sobre *los disciplinados del norte* y *los vagos del sur*, están más fortalecidos que nunca, como es esperable en épocas de crisis económica e inseguridad social.

En este sentido, cabe añadir, la declaración del Ministro de Asuntos Exteriores alemán Guinto Vestervele¹²⁵ en su entrevista en el periódico *Zeit* sobre los estereotipos asociados con el pueblo griego en Alemania “*Estos estereotipos, según los cuales los griegos se presentan sentados debajo de un árbol con una botella de*

¹²⁴ La encuesta ha sido realizado por el centro de encuestas *Pew Research Center*, a partir de los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Para más información véase Anexo 3.

¹²⁵ El artículo “Δηλώσεις Βέστερβελε στην Ζέιτ. «Αξεπέραστη ηλιθιότητα» τα απαξιωτικά στερεότυπα για τους Έλληνες” (2012, 27/4). Publicado en el periódico griego *Ethnos.gr*. Disponible en web: <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22767&subid=2&pubid=63650169> (consultado el 5-7-2012).

*rechina (vino blanco griego de baja calidad) y aceitunas, mientras los alemanes trabajan duramente, son insuperables en estupidez”*¹²⁶.

Con respecto al mismo tema, por su parte, el economista Richard Parker (profesor en la Universidad Harvard) en su entrevista en el periódico *Financial Times*, comentó¹²⁷ que:

“los griegos han sido descritos como evasores de impuestos, perezosos y contrarios al espíritu empresarial y su gobierno como sobredeudado, inflado y corrupto, lo que tuvo como resultado su humillación. Sin embargo, ninguno de estos estereotipos moralizados es verdadero”

Y explicó que las tasas que pagan los griegos corresponden al 1/3 del PNB (Producto Nacional Bruto), cercano al promedio europeo mientras en Grecia existen más empresas pequeñas *per cápita* que en cualquier otra parte de Europa.

Total que, como se puede averiguar por estos artículos, la tensión por la crisis económica mundial que está afectando de momento mayoritariamente a los países del sur europeo y especialmente a Grecia, tiene como resultado la proliferación de los tópicos clásicos y los clichés fáciles que hagan revivir los estereotipos negativos entre los países europeos. Así, salen a la superficie las caricaturas más grotescas que quieren presentar al griego mediterráneo vago, despilfarrador y dependiente de un Estado clientelista, al español solo interesado en temas como la siesta, la sangría, los toros y las playas, mientras la percepción del alemán vuelve a su percepción arquetípica nazi de cabeza cuadrada y aburrida. Más allá de la crisis existen razones para explicar las diferencias y una cierta incompreensión entre dichos países. Así, la lejanía geográfica y cultural, los sistemas de valores distintos, las barreras idiomáticas que contribuyen a la divulgación de estos estereotipos ahora agudizados por la crisis. Sin embargo, nuestra misión como docentes y agentes interculturales es ayudar a nuestros alumnos a superar estas visiones estereotipadas y actitudes

¹²⁶ El texto original de la entrevista publicada en el periódico *Zeit*, “Wir sind klein in der Welt” (2012, 26/4), se puede encontrar en web <http://www.zeit.de/2012/18/Interview-Westerwelle> (consultado el 5-7-2012).

¹²⁷ Para más información consúltese el artículo “Ο Ρίτσαρντ Πάρκερ στους «Financial Times». «Η κρίση προκάλεσε την επιθετική ηθικολογία», publicado en el periódico dominical *Ta Nea On Line*, Disponible en web: <http://www.tanea.gr/ellada/article/?aid=4695564> (consultado el 5-7-2012).

etnocéntricas para favorecer, estimular en las nuevas generaciones la conciencia de pertenecer a una sociedad intercultural, de grupos heterogéneos, y donde la diversidad es vista como algo positivo y enriquecedor.

8.2.2. Tópicos y realidades regionales

8.2.2.1. Las diecisiete comunidades autónomas de España

En cuanto a las diecisiete Comunidades Autónomas de España y sus principales características socioculturales que pueden ser utilizados como representativos de su imagen hoy en día, exponemos a continuación un breve recorrido por las 17 comunidades, basado en la propuesta didáctica *Esto es España* de Valverde Merlo (2006: 30-32), más bien, para dar una idea sobre la gran diversidad cultural en el interior de la península ibérica.

Andalucía: España es un país con una larga historia. En la remota Edad Media, era una zona de una inmensa variedad cultural. Cristianos, árabes y judíos convivían pacíficamente y colaboraban en una gran empresa de cultura y civilización. Andalucía es la región española donde se nota más la presencia árabe, puesto que es la zona donde más tiempo se quedaron. En las ciudades de Granada, Sevilla y Córdoba uno se puede contemplar muchos ejemplos del arte musulmán español como la Giralda en Sevilla, símbolo de la ciudad de Sevilla, o la Mezquita de Córdoba, la obra cumbre de la arquitectura hispanoárabe. En Granada está el palacio de la **Alhambra**, que significa "palacio rojo" en árabe y es el palacio medieval musulmán mejor conservado en el mundo. Aparte de considerarse la cuna del arte flamenco, Andalucía es famosa por su **aceite de oliva**. Entre su gente famosa, el actor internacionalmente conocido Antonio Banderas y el poeta Rafael Alberti.

Aragón: Esta Comunidad Autónoma española se extiende desde el alto Pirineo, desciende hasta el valle del Ebro y vuelve a subir hasta las serranías de Teruel. Es famosa por sus **montañas nevadas** durante prácticamente todo el año, razón por la que cuenta con estupendas estaciones de esquí. En su capital, Zaragoza, en un importante templo barroco se encuentra la **Basilica de la Virgen del Pilar**, la

patrona de España. Además, Unesco ha declarado Patrimonio Mundial el arte Mudéjar¹²⁸ de Zaragoza, un arte excepcional que refleja un momento histórico (siglos XII-XVII), en el que en suelo aragonés convivieron tres culturas: islámica, cristiana y judía. En Aragón esta convivencia dio como resultado la realización del mayor número de obras mudéjares en toda la península de variada índole (arquitectura, pintura, yeserías, orfebrería, madera ...).

Asturias: está al norte de la península y es conocida como la región más verde de España por sus hermosos montañas, valles y lagos. En ella se puede degustar una sabrosa bebida llamada **sidra** que sale de la manzana. Otras de las típicas especialidades asturianas es la fabada, el cocido tradicional de su cocina elaborado con alubias blancas, embutidos como el chorizo y la morcilla, y con cerdo. Fernando Alonso, el famoso conductor de *Fórmula 1* es asturiano.

Cantabria: región situada en el norte de España cuyo paisaje alterna la costa y la montaña. En la costa, bañada por el mar Cantábrico, predominan los pueblos pesqueros. Su capital, **Santander**, es una ciudad moderna. Su edificio más representativo es el **Palacio de la Magdalena**, construido a principios del siglo XX como residencia de verano del rey Alfonso XIII. En San Vicente de la Barquera, uno de los pueblos más conocidos de Cantabria, existen restos de **pinturas rupestres** en las llamadas Cuevas de Altamira.

Castilla-La Mancha: se sitúa en el centro del país, con grandes extensiones de cereales, y **molinos de viento**. Provincia de origen del famoso hidalgo **Don Quijote de la Mancha**.

Castilla y León: está llena de monumentos de gran interés histórico: entre otros la **Universidad de Salamanca** y el **acueducto romano de Segovia**. Salamanca, situada a orillas del río Tormes, es una ciudad de extraordinaria tradición cultural. La **Plaza Mayor** es el centro de la vida de Salamanca y una de las más hermosas de España.

¹²⁸ El *arte mudéjar* es un estilo artístico que se desarrolla en los reinos cristianos de la Península Ibérica como consecuencia de las condiciones de convivencia existente de la España medieval, así que incorpora influencias, elementos o materiales cristianos y musulmanes.

Su universidad, la segunda más antigua del país¹²⁹ y una de las cuatro más antiguas de Europa abiertas actualmente, junto con las de Bolonia, Oxford y París (hoy La Sorbona), le dio a la ciudad el nombre de *Atenas y Roma chica*. En Segovia la influencia romana se hace evidente en construcciones como el acueducto, una de las más célebres construcciones romanas de España.

Cataluña: es una de las zonas más prósperas de España que se sitúa en la parte noreoriental de la península. Es un centro industrial, agrícola y comercial muy importante. Barcelona es la capital de la comunidad autónoma de Cataluña y su ciudad más grande. En su tradición artística destacan nombres conocidísimos internacionalmente, como el de Antonio Gaudí que es uno de los arquitectos modernistas catalanes con más prestigio internacional. En su arte combina la arquitectura moderna con las artes tradicionales como la cerámica, el hierro, las vidrieras y las piedras talladas. Entre todas las obras de Gaudí la más famosa es la catedral de **La Sagrada Familia**, la cual atrae a miles de turistas a Barcelona. Asimismo, entre los máximos representantes del surrealismo destaca el nombre de Joan Miró, cuyo deseo ha sido romper con todos los métodos convencionales de pintura para poder favorecer una forma de expresión que fuese contemporánea y ni siquiera surrealista. Como también el del famoso pintor **Salvador Dalí**, proveniente de Gerona, conocido por sus impactantes y oníricas imágenes surrealistas. El otro nombre elevado internacionalmente a la categoría del mito es del Ferrán Adrià, conocido como el mejor cocinero del mundo. En Cataluña aparte del castellano la segunda lengua oficial es el catalán.

Ceuta y Melilla: estos territorios españoles se encuentran en otro continente distinto del europeo: **África**. Sus costas permiten a los **surfistas** cabalgar entre las olas con sus tablas.

Comunidad Valenciana: es una zona agrícola muy rica donde se producen las famosas **naranjas** de Valencia. De esta comunidad procede uno de los platos

¹²⁹ Según Fuente (2012), en torno al año 1200 comenzaba a florecer en Palencia una escuela que con el paso de los años sería la primera Universidad de la historia de España. Que la Universidad de Palencia quedara relegada a la nebulosa de los archivos se debe, en gran parte, a su desaparición.

españoles conocidos en todo el mundo: **la paella**. Aparte del castellano, se habla el valenciano, un dialecto de la lengua catalana.

El País Vasco: la comunidad más industrializada y rica de España. Entre sus mayores atracciones turísticas la ciudad de San Sebastián, donde se celebra uno de los importantes festivales de cine internacional, famoso además por su **playa de la Concha** (llamada así por su forma y por la valla que da acceso a ésta) y Bilbao, ciudad donde se puede disfrutar del arte moderno en el famoso museo **Guggenheim**. Además, el País Vasco es conocido por su arte culinario. Allí, aparte de la lengua castellana, se habla el vasco o *euskera*, la única lengua preindoeuropea sobreviviente en Europa occidental moderna, y por tanto de las raíces más antiguas en esta región (sin relación con ninguna familia de lenguas en el mundo). Entre las figuras de la cocina internacional destaca el nombre del vasco Juan María Arzak, uno de los más importantes y premiados cocineros del mundo.

Extremadura: situada estratégicamente entre España y Portugal es la zona donde se asentaron los romanos, los cuales convirtieron a Mérida, su capital, en una de las diez ciudades más importantes del Imperio Romano. De aquella época se conservan muchos restos, pero el más importante es el teatro, el cual está tan bien conservado que permite que se realice en él todos los veranos el Festival de **Teatro de Mérida**. Extremadura es internacionalmente conocida por sus deliciosas **cerezas**.

Galicia: comunidad donde se puede degustar un exquisito **marisco**. Está situada al norte de la península y su capital es Santiago de Compostela, una de las ciudades más bonitas de España y conocida como la ciudad de los peregrinos, por el famoso peregrinaje que se celebra allí desde el siglo IX. Estos vienen de todas partes del mundo para visitar la tumba del apóstol Santiago, siguiendo el llamado **Camino de Santiago** hasta la catedral del mismo nombre. Esta comunidad, también, tiene dos lenguas oficiales, el castellano y el gallego. Entre sus emblemas no se puede omitir el nombre del gran escritor nobelista Camilo José Cela.

La Rioja: a pesar de ser la comunidad más pequeña de la Península, posee una gran variedad de paisajes. Es además una zona fértil, famosa por sus **vinos de Rioja**, los cuales convierten a esta comunidad en la región vinícola más conocida de España.

Las Islas Baleares: bañadas por el mar Mediterráneo, son, por su paisaje y su temperatura, uno de los principales destinos turísticos de España. Majórica (Manacor) es una fábrica de **perlas** artificiales, bolas de pequeño tamaño que se utilizan en pendientes, anillos, collares, etc. Su especialidad típica son las deliciosas **ensaimadas**: bollo dulce en forma de espiral que en algunas ocasiones está relleno (nata, crema, etc.). Se habla el catalán.

Las Islas Canarias: con su antiguo volcán, el **Teide**, atraen a muchos turistas por su clima tropical. Las Canarias son famosas en la Península por sus **plátanos**.

Madrid: situada en el centro de la península y fundada hace mil años es la capital de España. En ella se reúnen muchos de los aspectos culturales e históricos españoles. Al lado de los edificios antiguos (Puerta del Sol, **Puerta de Alcalá**, Fuente de la diosa Cibeles...) se encuentran otros más modernos y actuales (Torres Kio). Conocida en todo el mundo por su vida nocturna y por la gran oferta cultural. Hay muchos teatros, cines, museos y parques que ofrecen una gran variedad de actividades a todos los visitantes de la ciudad. Uno de los museos más importantes del mundo es el **Museo del Prado**, donde está la famosa obra de Velázquez que lleva por nombre **Las Meninas**. Madrid destaca por su gran personalidad, una ciudad que puede asimilar lo extranjero sin perder su identidad.

Murcia: región conocida como la **Huerta de España**. En ella se cultivan toda clase de productos agrícolas: cítricos (naranjas, limones), hortalizas, todo tipo de legumbres y verduras, etc. Es una región muy conocida por sus **fiestas**, sobre todo las de “**Moros y Cristianos**” que rememoran las luchas de la Reconquista entre estos dos pueblos en la Edad Media.

Navarra: Uno de enero, dos de febrero, tres de marzo, cuatro de abril, cinco de mayo, seis de junio, siete de julio: **¡SAN FERMÍN!** Se trata de la fiesta patronal de Pamplona, capital de Navarra, que se ha convertido en Fiesta Universal donde se reúnen viajeros por todas las partes del mundo. El escritor estadounidense Ernest Hemingway fue uno de los que contribuyeron a propagarla mediante su libro *Fiesta*. Los *Sanfermines* están considerados como una de las mejores celebraciones del mundo. La población de Pamplona durante esta semana de fiestas pasa de 190.000

habitantes a más de 1.000.000 de personas. Una de las actividades más famosas de los sanfermines es el *encierro*, que consiste en un recorrido de 849 metros delante de los toros y que culmina en la plaza de toros.

8.2.2.2. Los españoles vistos entre sí

Sol, siesta y fiesta; toros, flamenco, playas y gente morena con mucho temperamento. Todos estos son tópicos que durante muchísimos años dominaban las imágenes que tenían los extranjeros sobre los españoles. Estas son creencias estereotipadas que se pueden aplicar tanto para hablar de los habitantes de un país como también de los ciudadanos de una provincia. De hecho, los estereotipos pueden ser sociales, culturales, raciales, o religiosos, así, por ejemplo, el estereotipo que define los judíos como avaros. Otro caso donde se pueden contemplar los personajes *cliché*, serían las películas norteamericanas en las que los villanos, que antes solían ser soviéticos, hoy en día son árabes y los marginales latinos. Considerando ahora los típicos tópicos regionales de las distintas Comunidades Autónomas que forman la península ibérica, nos encontramos con caracterismos de tipo: los madrileños son chulos, los catalanes peseteros, los andaluces vagos o superficiales, los gallegos no saben si suben o bajan (no son de fiar), los castellanos son secos, los vascos exagerados, los aragoneses brutos, los canarios aplanados, los extremeños belloteros, los cántabros unos fachas, los maños (aragoneses) tozudos como nadie, los valencianos tacaños, etc., para mencionar solo unos de los más conocidos. Para dar una idea sobre el tema en el anexo 1, exponemos algunos tópicos locales sobre cómo ven los españoles a otros españoles dependiendo de su precedencia. La presentación realizada es una adaptación de la propuesta didáctica *Como los vemos* de Valverde Merlo (2006: 49-50).

8.2.3. Estereotipos y diversidad cultural

8.2.3.1. Cómo ven los españoles a los “otros”.

Vamos a presentar, a continuación, algunos de los estereotipos que circulan en España sobre otros ciudadanos del mundo, eso sí, desde un punto de vista humorístico y un poco exagerado. La presentación se basa en una adaptación del artículo publicado en la revista *Mía* (nº 555, 28/4/1997), realizada por Iglesias Casal (1988).

Alemanes

Tienen fama de ser autoritarios, perfeccionistas, trabajadores y disciplinados. Sin embargo, al polo contrario, la otra imagen (distorsionada y tópica) que muestran los turistas, que se abrasan en las playas españolas y que culminan sus noches del sábado bebiendo litros y más litros de cerveza, sorprende por su contraste con la legendaria seriedad teutona.

Americanos

Tienen fama de ser amables, simpáticos y amigables. La imagen que se tiene sobre los jóvenes es que los chicos se visten como *Eminem* y las chicas son rubias con ojos azules. Se cree que piensan que su país es el más importante del mundo y no quieren saber nada de otros países, por eso ni saben la ubicación de España en el mapa mundial. Además, se creen superiores y no saben que hay otros idiomas aparte del inglés. Casi todos sufren de sobrepeso porque sólo comen “comida basura”: hamburguesas (Mac Donald’s), pollo frito (KFC), etc.

Británicos

Tienen fama de que siempre están con una taza de té en la mano o fumando en pipa. Una imagen inmortalizada por las películas es el clásico *gentlemen* inglés, un poco aburrido y de mirada displicente, con el bombín o el monóculo como signos característicos, hablando entre dientes para demostrar el espíritu anglosajón. De un tiempo a esta parte, ha aparecido otro estereotipo contrario, según el cual todos los ingleses son *hooligans*.

Franceses

Tienen fama de ser muy arrogantes, chovinistas y engreídos. Hay un complejo de inferioridad ante los franceses porque se cree que siempre les han mirado a los españoles por encima del hombro. Se les envidia por su cultura, pero al mismo tiempo se les rechaza por cursis y prepotentes.

Griegos

Tienen fama de ser hospitalarios con los extranjeros, no hostiles, brindándoles alimentación y un lugar para pasar la noche. Según la tradición, Zeus protegía al fugitivo que suplicaba clemencia y amparo, y al forastero que no poseía derechos legales, pero que gozaba como huésped del amparo que consagraba la religión. Aparte de la hospitalidad griega, existe un gran desconocimiento hacia este país aunque la reina de España es griega. Predomina una idea bastante difusa de la Grecia actual, representada por las mujeres vestidas con túnicas antiguas y los hombres vestidos de marineros con camiseta de rayas.

Italianos

Tienen fama de ser mentirosos, muy simpáticos, divertidos y excesivos. Se les imagina comiendo pasta y defendiendo el honor de la *mamma*. A los hombres italianos se les ve encantadores, guapos, donjuanes y tiernos como Marcello Mastroianni.

Japoneses

Tienen fama de ser poco habladores y muy tímidos. Son todos muy inteligentes y trabajadores. Su país representa el mundo del futuro, siempre a la última en nuevas tecnologías. Se visten de *kimono* y cuando viajan siempre llevan una cámara de fotos colgada al cuello y los estudiantes de idiomas un pequeño ordenador en el bolsillo.

Portugueses

Tienen fama de que siempre han sido mirados por los españoles por encima del hombro, y esa actitud de superioridad por parte de los españoles ante los portugueses, ha hecho a los primeros a minimizar tanto la cultura como la forma de ser

portuguesa. A pesar de la cercanía en el espacio, se les ha ignorado y no se ha detenido a conocer sus virtudes. Los hombres portugueses tienen fama de ser románticos, melancólicos y tristes como su música fado. Sobre las mujeres se dice que son antipáticas y poco agradecidas.

8.2.3.2. Estereotipos europeos

En el anexo 2 al final de este trabajo, se pueden averiguar las ideas que tienen algunos ciudadanos de varios países europeos sobre sus conciudadanos europeos, que han sido presentadas en un prestigioso semanario alemán (recogido en Bermejo Alonso, 2003: 16). En este artículo, se pueden contrastar diversos puntos de vista sobre las características que atribuimos a otros pueblos europeos con las que consideramos propias del pueblo de origen.

8.3. Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles

Estudiando ahora una serie de pautas compartidas que pueden ser causas de malentendidos culturales, basándonos en la clasificación de Oliveras Vilaseca (2000) expuesta en el apartado 7.2., vamos a presentar algunos ejemplos de conflictividad sociolingüística y sociocultural agrupándolos en varios temas:

8.3.1. Valores, actitudes y rituales sociales

En cuanto a la categoría de valores, actitudes y rituales o acciones específicas de la cultura, como hemos mencionado antes, entre las dos culturas hay muchísimas afinidades, por lo que muchas de las actividades de los manuales de ELE que hacen hincapié en aspectos socioculturales de la vida en España, podrían perfectamente considerarse referentes a la propia realidad. Así, por ejemplo, la importancia que se da a la familia y las relaciones sociales o la tendencia a pasar la mayor parte de la vida en la calle socializándose al aire libre. Asimismo, la noción policrónica más flexible sobre el tiempo, el uso más cercano que se hace del espacio entre los

interlocutores durante un intercambio comunicativo y el estilo de comunicación de alto contexto, en el que hay mucha información compartida entre los interlocutores sin necesidad de hacerla explícita, son conceptos que se comparten en la mayoría de la sociedad griega también.

En este sentido, cabe mencionar, el trabajo realizado por el catedrático Elzo Imaz de la Universidad de Deusto, sobre, los valores de los jóvenes españoles en comparación con los de los jóvenes europeos¹³⁰. Como se puede comprobar por medio de este trabajo de investigación, todos los jóvenes europeos priorizan y valoran como objetivo en sus vidas, por encima de todo, lo cotidiano, lo cercano, esto es, la familia y los amigos. En último lugar se encuentra todo lo relacionado con lo holístico, lo ideológico, es decir, la política y la religión. En medio, y por este orden, se sitúan el trabajo y el tiempo libre. Todo lo cual se podría interpretar por una doble perspectiva individualista y en relación con la búsqueda de bienestar y la seguridad emocional, por lo que los jóvenes apelan a la amistad, la gratitud y a la relación íntima como sus objetivos primordiales (Elzo Imaz, 2009: 241).

Analizando ahora las prioridades de los jóvenes españoles respecto a las de sus coetáneos griegos, tanto los primeros como los segundos siguen la media europea con ligeras variantes. Tanto en España como en Grecia los amigos son menos importantes, pensamos que debido al peso de la familia. Sin embargo, en Grecia tanto a la familia como a los amigos se les concede todavía más importancia, y lo más interesante es el peso de la religión muy superior respecto a España, donde la importancia de la religión, se sitúa al nivel de los países más secularizados de Europa. El último dato con respecto a Grecia, se podría explicar si consideramos la escasa tolerancia que presenta este país a la incertidumbre (dimensiones culturales de Hofstede), lo cual justificaría esta necesidad de creer en un poder superior para controlar el futuro. Por otro lado, en la tabla se plasman los datos de Turquía y Dinamarca como contraste. Las cifras, sobre todo las turcas, se comentan solas.

¹³⁰ Véase anexo 3. La tabla fue elaborada por el catedrático Elzo Imaz con el banco de datos de la Universidad de Deusto, a partir de los diferentes estudios llevados a cabo por los grupos europeo y mundial de estudio de los valores, que ha permitido el desarrollo de la literatura comparada sobre valores y actitudes. (Elzo Imaz, 2009: 242).

A pesar, pues, de las numerosas similitudes entre las dos culturas, como hemos visto se pueden encontrar también divergencias o formas distintas para hacer las mismas cosas. Pensemos, por ejemplo, el caso de los besos de saludos y despedidas. En Grecia como en España es, también, muy común darse dos besos en las mejillas para saludar y despedirse entre conocidos, sin embargo, van a la dirección contraria que en España. Por lo tanto, hay que tener mucho cuidado para no chocarte la cabeza en el esfuerzo. Además, en Grecia no es tan común intercambiar besos para saludarse entre personas desconocidas en las presentaciones, tanto si son hombres como si son mujeres, aunque sí es común que los hombres se besen entre sí en los saludos y despedidas, comportamientos que contrastan con España.

Otro caso que contrasta el español con el griego es el uso de frases de cortesía en cuanto a la expresión de buenos deseos, que en Grecia es mucho más abundante. Hay, pues, ciertas situaciones en que, aunque no es obligatorio es muy recomendable y usual expresarle a alguien buenos deseos a su interlocutor. Así, por ejemplo, en algunos acontecimientos que se consideran “ganancias” en sentido amplio (Dumitrescu, 2004: 273), es decir, cuando alguien consigue llegar a un puesto ascendente o adquirir nuevas posesiones, como también cuando llega alguien después de una larga ausencia. En estos casos aunque en español no hay fórmulas estereotipadas para expresar buenos deseos en tales situaciones, en griego sí que existen, de modo que cuando alguien estrena alguna nueva prenda de ropa se suele desearle “*me 'geiá*” que significa literalmente *con salud*, o sea que lo disfrute con salud o, en caso de una compra de casa, coche, moto u otros bienes de valor, se usan formas ritualizadas como “*kaloríziko*” que significa que la compra que ha hecho uno le sea de buen augurio. En las situaciones citadas en español se puede usar expresiones de tipo *¡qué bien te queda esta blusa!*, *¡qué bonita falda!*, *¡qué guapo estás con estas gafas!*

Con respecto a las despedidas cuando alguien va de viaje, aunque tanto en griego como en español se suele desear a la persona que sale *que tenga un buen o feliz viaje*, no es habitual formular deseos explícitos con respecto a cuando se vuelvan a ver los interlocutores, mientras que en griego se dice “*kali antámwsi*” que significa literalmente *buen encuentro de nuevo*, es decir, que nos volvamos a ver en buenas condiciones. Asimismo, cuando regresa o llega un conocido después de una

larga ausencia, aparte de la expresión *bienvenido* para darle la bienvenida, que existe en las dos lenguas, en griego existe también su correspondiente expresión típica para contestar que es “*kalws sas vrika*”, es decir, *bien os he encontrado*.

En los casos de los acontecimientos importantes en la vida de uno, los griegos prefieren el uso de fórmulas estereotipadas que la expresión de un mero “*felicitaciones*” o “*enhorabuena*”¹³¹. Así, por ejemplo, como apunta Makri-Tsilipakou (2001: 146) en el nacimiento de un niño, se dice “*Na sas zisei*”, literalmente que *se os viva*, o sea que sea sano y que seáis felices con el recién nacido, “*Na einai geró*” que *sea sano*, “*Na to kamarwsete opos epithymeite*”, que significa que *en el futuro estéis orgullosos por el recién nacido y que lo vean como deseen*. De ahí, hay un gran repertorio de expresiones estereotipadas que se suelen usar en los casos de compromisos, matrimonios o bautizos tanto para los novios como para sus padres, familiares y amigos, y, también, para los padrinos. En español el repertorio al respecto es mucho más limitado con algunas expresiones como “*Enhorabuena*”, “*Que vivan los novios*”, “*Que sean felices*”. Asimismo, para el embarazo, hay expresiones tanto para antes del nacimiento del niño como “*I wra i kali*” que significa *que acerque el buen momento*, “*Kali leuteriá*” algo como *que te liberes de buena manera*, “*Me to kaló*”, es decir *que sea de buena manera*, mientras que en español se desea solo después del nacimiento del niño “*enhorabuena*” o “*felicidades*”.

Por otra parte, cuando alguien va a hacer la mili, se le suele decir “*kalós fantáros*”, que sea un *buen soldado*, y cuando ya haya terminado con sus obligaciones militares que en Grecia, dicho de paso, son obligatorias, “*kalós polítis*” que significa *buen ciudadano*. En español, por el contrario, no hay fórmulas estereotipadas similares para este caso, lo único que se podría decir en tal situación sería “*buena suerte*”. Sin embargo, en otros países hispanohablantes como Colombia donde hacer la mili puede suponer algo peligroso, allí se podría desear algo como “*Vaya con Dios*”.

¹³¹ Para un estudio más exhaustivo sobre el tema véase Ruiz León (2006: 354-361).

Estas diferencias en los patrones sociales que conciernen la expresión de buenos deseos se podrían justificar si tomamos en cuenta las puntuaciones de España y Grecia en los índices de las dimensiones antropológicas para definir culturas de Hofstede (presentados en el apartado 8.1.4 en el presente trabajo). Así, por ejemplo, Grecia se presenta más colectivista que España, lo que da un papel todavía más central en la sociedad a las buenas relaciones entre familia, amigos y compañeros y, a su perduración. Por consiguiente, los ritos sociales como bautizos, bodas, funerales, etc. cobran mayor importancia, lo cual se ve reflejado en la lengua por la abundancia de fórmulas estereotipadas para estas ocasiones. Por otra parte, considerando el hecho de que Grecia sea el país con el menor grado de tolerancia ante la incertidumbre y la ambigüedad, mientras España se ve un poco más flexible respecto a lo desconocido, se puede explicar la presencia de una gran gama de buenos deseos que conciernen el futuro, por la gran necesidad de tener certeza sobre las cosas y control ante el porvenir, mediante la evocación de la suerte, Dios o la religión. Todo lo cual, también, se puede confirmar por los índices en la tabla del anexo 3 sobre los valores de los jóvenes europeos.

Pasando ahora a ciertas divergencias de costumbres entre las dos culturas, cabe mencionar, el ritual de café en Grecia. El café para los griegos es algo que, por sí solo, se considera compañía y por eso su bebida suele durar muchas horas. De ahí que sea muy común ver en la mayoría de las oficinas una taza con café al lado del ordenador que puede estar allí toda la jornada laboral. De la misma manera cuando los griegos quedan para tomar café, que dicho de paso eso puede ser a cualquier hora del día, presuponen que van a pasar mucho tiempo en esta misma cafetería charlando con sus amigos y tomando su cafelito. No obstante, a los españoles les suele extrañar que un griego les preponga que vayan a tomar café, por ejemplo, a la 1 del mediodía. Es que los españoles a esa hora suelen quedar para tomar un aperitivo o una cerveza. Tanto para los españoles como para los griegos salir para tomar algo al mediodía es solo un medio para quedar con sus amigos y socializarse, sin embargo, las bebidas que tienen asociadas con esa hora pueden diferenciarse. Y, además, es muy probable que los griegos también en lugar de tomar café vayan a pedir cerveza o, simplemente, dejarla para después del café.

8.3.2. Dominio de lo *no verbal*

La introducción de los elementos no verbales en las clases de ELE parece ser todo un reto para el docente, especialmente cuando no es un nativo. Una herramienta indispensable para su trabajo en el aula proporcionan los distintos diccionarios de los gestos tanto en papel como en soporte visual, donde se pueden discernir de manera fácil los elementos de la comunicación no verbal que podrían crear confusión. Así, por ejemplo, se pueden encontrar en línea el *Diccionario de gestos españoles* de Martinell Gifre & Ueda (s/f) o el *Diccionario de gestos españoles* coordinado por Gaviño Rodríguez (2009) y el cd-Rom *Hablando por los codos. Gestos para entender y “hablar” español* de Yagüe (2003).

Comparando ahora las dos culturas, se puede averiguar que la mayoría de los gestos son similares entre ellas, pero se pueden localizar también divergencias que podrían ser causas de malentendidos de comunicación. Así, por ejemplo, para *decir sí o no con la cabeza*, en España se utiliza el movimiento vertical (ascendente/descendente) de la cabeza que equivale a *sí* y el movimiento horizontal (lateral, de derecha a izquierda) de la cabeza equivalente a *no*. Sin embargo, en Grecia aparte de la existencia de estos mismos gestos para aceptar o rechazar algo, se puede también *decir sí* con un solo movimiento vertical de la cabeza hacia abajo y, al contrario, *decir no* con un solo movimiento vertical de la cabeza hacia arriba, o solo moviéndose las cejas hacia arriba. Algunas veces para rechazar algo se combinan las dos cosas, o sea moviéndose al mismo tiempo la cabeza y las cejas hacia arriba.

8.3.3. Elementos léxicos

En cuanto a los *elementos léxicos* que pueden provocar malentendidos en la comunicación, hay que hacer hincapié en las unidades fraseológicas que forman parte del saber común cultural y social. Como apuntan las autoras Peramos Soler, Ruiz Morales & Leontaridi (2007: 101), para los aprendientes de una lengua extranjera esta parte de lenguaje supone un cierto grado de dificultad, puesto que conlleva una gran cantidad de información tanto lingüística como sociocultural. De hecho, descifrar su significado, que no siempre coincide con el de la combinación de sus componentes léxicos, como también utilizarlas correctamente, ateniendo a sus

restricciones de fijación, supone un reto para el alumnado. Por lo tanto, éste debe empezar a familiarizarse con ellas desde las primeras etapas de aprendizaje para llegar a incorporarlas en su “léxico mental”.¹³² Entre las unidades fraseológicas distinguimos tres categorías según su grado de fijación e idiomatismo: las *colocaciones* con cierta restricción combinatoria, las *locuciones* y los *enunciados fraseológicos*.

Ahora bien, como apuntan las antes mencionadas investigadoras, los estudiantes griegos de español no van a toparse con muchas dificultades a la hora de interpretar y usar la mayoría de ellas, puesto que hay mucha congruencia y equivalencia entre las unidades fraseológicas de las dos lenguas¹³³. No obstante, lo que podría ser causa de malentendidos son los llamados falsos amigos idiomáticos, por compartir estructuras con elementos léxicos que parecen similares. Fíjense, por ejemplo, en las siguientes estructuras como un alumno griego puede llegar a “meter la pata”, por la similitud fenomenal en la estructura y los componentes léxicos que comparten las expresiones en ambas lenguas que, sin embargo, tienen significado distinto (Peramos Soler et. al. 2007: 101):

¹³² Un conjunto de imágenes mentales de acuerdo con el contenido de las expresiones fijas que se halla entre la estructura léxica y el significado (Vyshnya, 2006: 27, citado en Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales, 2007: 101).

¹³³ De hecho, se puede encontrar un gran número de unidades fraseológicas compartidas en las dos lenguas (Leontaridi et al. 2007:101-102):

- a) colocaciones como *pedir un favor*: ζητώ μία χάρη, / *hacer planes*: κάνω σχέδια, / *Ir bien*: πάει καλά, / *estar en forma*: είμαι σε φόρμα, / *hacer pedazos*: κάνω κομμάτια, etc.
- b) locuciones como *meter mano*: βάζω χέρι, / *romper el hielo*: σπάω τον πάγο, / *tomar aire*: παίρνω αέρα / *cargar las pilas*: φορτίζω τις μπαταρίες μου, / *coger mal camino*: παίρνω κακό δρόμο, / *morirse de risa*: πεθαίνω απ’ τα γέλια, / *lágrimas de cocodrilo*: κορκοδείλια δάκρυα, / *sano y salvo*: σώος και αβλαβής, / *jugar con fuego*: παίζω με την φωτιά, / *ni a tiros*: ούτε με σφαίρες, / *poner el dedo en la llaga*: βάζω το δάχτυλο στην πληγή, / *subir la sangre a la cabeza*: μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, / *comérsele a alguien con los ojos*: τρώω κάποιον με τα μάτια μου, / *meter las narices*: χώνω την μύτη μου, etc.
- c) enunciados fraseológicos, tanto paremias del tipo “*más vale pájaro en mano que ciento volando*”: κάλλιο πέντε και στο χέρι παρά δέκα καρτέρι, / “*a caballo regalado no lo mires el diente*”: του χαρίζαν γαϊδαρο και τον κοιτούσε στα δόντια, / “*perro ladrador poco mordedor*”: σκυλί που γαβγίζει δεν δαγκώνει; como fórmulas ¡Salud!: Στην υγεία μας!; y construcciones comparativas de tipo “*ser más lento que una tortuga*”: πιο αργός κι από χελώνα / “*ser más astuto que un zorro*”: πιο πονηρός κι από αλεπού, etc.

En español:	Traducción literal	En español significa	En griego significa:
<i>quedarse seco</i>	<i>μένω ξερός</i>	<i>delgado</i>	<i>sorprendido</i>
<i>hacer el pato</i>	<i>κάνω την πάπια</i>	<i>hacer tonterías</i>	<i>hago que no entiendo</i>

Para un estudio contrastivo más exhaustivo sobre el tema de las unidades fraseológicas entre el griego y el español, el docente puede consultar los trabajos de Peramos Soler (2004); Peramos Soler & Batista Rodríguez (2008a, 2008b); Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2009a), Peramos Soler, Ruiz Morales & Leontaridi (2009) y, por último, Peramos Soler & Leontaridi (2011).

Antes de acabar con el estudio de las unidades fraseológicas que pueden provocar incompreensión comunicativa, hay que hacer especial mención al grupo de los *verbos soporte*, que forma parte de la categoría de las colocaciones. Estos verbos aunque son los más utilizados por los hablantes de una lengua y los que suelen provocar la mayoría de los errores en los estudiantes de una lengua extranjera, por transferir a la lengua extranjera las combinaciones de su propia lengua, quedan muchas veces desatendidos en la enseñanza de idiomas. Estas combinaciones de palabras que se forman de un verbo de escaso significado y un sustantivo que lleva el peso del significado de la colocación son arbitrarias en cada lengua. No se puede explicar, pues, por qué a los españoles les gusta tanto “*dar* la mayoría de las cosas”, de ahí que el verbo soporte con mayor número de colocaciones en español sea el verbo *dar*, mientras a los griegos como también a los franceses les gusta “*hacerlas*”, por lo que la mayoría de las cosas *se hacen*, mientras a los ingleses les gusta *tomar*¹³⁴. Piénsese, por ejemplo, que en español *se da un paseo, el primer paso o una ducha*, mientras en el griego *hacemos un paseo, el primer paso o una ducha* (*κάνω έναν περίπατο, κάνω το πρώτο βήμα, κάνω ένα ντους*). A su vez, en inglés *tomamos un paseo, el primer paso o una ducha* (*take a walk, take the first step, take a shower*). Asimismo, en francés *hacemos un paseo, hacemos los primeros pasos y tomamos una ducha* (*faire une promenade, faire les premiers pas, prendre un douche*).

Por último, otro aspecto donde se puede notar la falta de competencia sociolingüística y puede ser causa de malentendidos en la comunicación es el

¹³⁴ Para más información sobre el tema véase Mitatou (2011).

desconocimiento de las *onomatopeyas* españolas, que aunque hay casos que son iguales en griego hay, también, diferencias:

	<i>en español</i>	<i>en griego</i>
El estornudo	¡achis!	¡apsou!
Un rugido	¡grrrr!	¡grrrrr!
El gato	¡miau, miau!	¡niau, niau!
El perro	¡guau, guau!	¡gav, gav!
El gallo	¡kikirikii!	¡kikiriku!
La oveja	¡beee, beee!	¡beee, beee!
El pájaro	¡pio, pio!	¡tsiou, tsiou!
El pato	¡cua, cua!	¡pa, pa!
Para hacer andar a un caballo	¡arre, arre!	¡nte, nte!
Para expresar asco	¡buaj!	¡bliaj! / ¡bliax!
El teléfono	¡ring, ring!	¡drin, drin!
El hipo	¡hip!	¡hik!
El tren	¡chucu, chucu!	¡chaf, chuf!

8.3.4. Estilo comunicativo

En cuanto a las características de la comunicación entre hablantes griegos, se puede decir que la cercanía que comparten las dos culturas, halladas en una zona geográfica común, se puede evidenciar también en el estilo comunicativo influido por el carácter mediterráneo. En este sentido, entre las características de la conversación griega que reflejan la mentalidad griega se pueden mencionar la prisa

en los movimientos y la velocidad del discurso, la desenvoltura, la cual drena su energía del complejo de inferioridad o la alta valoración de la vida cotidiana, la competitividad y la falta de humildad que caracteriza a los pueblos del sur. De hecho, si alguien escucha una conversación griega, sin entender de qué trata, puede quedar con la impresión de una mezcla entre entusiasmo y desesperación y de que sus interlocutores rechazan una opinión o incluso que se están peleando. Sin embargo, los interlocutores solo están hablando de cosas cotidianas. Hablan como si hubiera intervenido un gran período de silencio y tuvieran miedo al vacío de silencio. No sería una exageración decir que el valor de la conversación griega consiste en esa misma, por lo que surge la necesidad para su continuación de todos modos. Parece, pues, evidente que el objetivo de la conversación griega es el contacto humano, que el locutor se encuentre con su prójimo, con quien quiere compartir esta cosa única y exclusiva que ha vivido. No obstante, la esencia no es tanto comunicar y compartir algo vivido, sino más bien conquistar con su intervención y ganar el reconocimiento. De ahí, la forma de conversar en la que todos los interlocutores pueden hablar simultáneamente y gritar al mismo tiempo, por miedo a perder la palabra. Esto no puede suceder solamente en la vida cotidiana sino también en la televisión, donde cinco interlocutores pueden hablar durante treinta segundos todos juntos y al mismo tiempo escuchar y comentar sobre lo que dicen los demás. En la conversación griega se puede haber la explosión de peleas instantáneas junto con instantáneas pacificaciones y reconciliaciones. Considerando ahora el índice de masculinidad en diversos países según las dimensiones culturales de Hofstede, donde Grecia se presenta algo más impregnada de valores masculinos (competitividad, triunfo, esfuerzo, logros personales) que España, y transfiriendo esta característica en el estilo de comunicación, se puede decir que los griegos pueden parecer más agresivos en su forma de comunicar que los españoles, donde en la comunicación predominarían los rasgos femeninos de amistad, seguridad, cuidado y ternura.

Por otra parte, algunos estereotipos conductuales, detrás de los cuales se esconde la mentalidad griega, se manifiestan con movimientos corporales y gestos. Así, por ejemplo, el coloquio con las manos y hombros tendidos hacia arriba o con las cejas levantadas hacia arriba, expresa el tono básico del habla griega, esto es la *protesta-sorpresa-admiración*. Sin embargo, aparte de lo susodicho, estas

expresiones también revelan la disposición griega para la comunicación o para la incorporación en el grupo, pero también el medio para quitar la palabra del interlocutor, sin ira como sucede en los juegos de los niños.

Todas estas reflexiones anteriores se basan en mayor grado en el ensayo de Dimou (1975), *Η δυστυχία του να είσαι Έλληνας* (en español: *La desdicha de ser griego*), donde el autor analiza el comportamiento y el carácter de los griegos hoy en día con una mirada autocrítica. Sin embargo, el hecho de que sea pesimista y de que susurre como lo hacen los griegos no le impide expresar de modo maravilloso las características algunas veces contradictorias y complementarias del comportamiento griego. Este es el valor primordial de este texto que consiste en la capacidad de autocuestionarse, mediante una visión dinámica hacia las cosas sencillas. En este texto se pueden averiguar, pues, unas de las características básicas del estilo comunicativo griego que hace uso de los recursos retóricos de la exageración, la ironía y el autosarcasmo para dinamizar su discurso y captar el interés de su interlocutor. Todo lo cual no parece extraño si consideramos el hecho de que Grecia es el país donde ha nacido el drama. Un país, pues, con larga tradición histórica en el teatro como también lo es España, por lo que la mayoría de estas características se pueden hallar también en el coloquio español. Piénsese, por ejemplo, en la expresividad, los movimientos expresivos con las manos, el tono de voz alto y la velocidad del discurso que, sin embargo, tanto a los españoles como a los griegos les parece que los otros hablan muy rápido. No obstante, los griegos parecen algo más exagerados e irónicos en su modo de expresión, algo que conviene tener en cuenta el alumno griego para evitar malentendidos en sus próximos encuentros comunicativos con españoles.

8.3.5. Convenciones sociales que rigen los *actos de habla*

En cuanto a la categoría que estudia las convenciones sociales relacionadas con los *actos de habla* que podrían provocar malentendidos, se puede decir que los griegos no tendrían especial dificultad para averiguar la intención de su interlocutor porque no se diferencia mucho de lo implícito en su propia cultura. En este sentido, de la misma forma que un español contestaría a un cumplido minimizando su peso, lo haría un griego también. Sin embargo, motivados por nuestra propia experiencia,

nos gustaría señalar, aunque siendo conscientes de que no se puede generalizar, que en ciertos casos quizás un griego no sería tan locuaz como lo sería un español, lo cual podría interpretarse por su interlocutor español como falta de interés, descortesía o dejarle a éste último una impresión de que su interlocutor griego es muy seco o parco en palabras. Todo ello se puede basar en la mayor presencia de elementos masculinos en la sociedad griega, según las dimensiones culturales de Hofstede. Así, por ejemplo, en la pregunta *podrías cerrar la ventana, es que entra mucho frío* un español nunca contestaría con un mero *vale* o *sí*, sino con algo como *sí, sí, claro que sí*. Además, sería útil para el griego que viaja a España saber que en los saludos nunca repetimos. De modo que la respuesta en *Buenos días*, sería algo como *Hola, buenos días / Hola, qué tal / Muy buenas*, etc. En este punto, nos gustaría mencionar un caso real que le pasó a un alumno griego que viajó a España para seguir un curso de verano de ELE. A este chico que no conocía esta convención social (aunque le habían enseñado las formas de saludos y despedidas nadie le había clarificado que en español no se repite el mismo saludo o despedida que ha sido utilizada por nuestro interlocutor), le extrañaba que cuando saludaba a alguien en las tiendas, en la universidad o en la calle siempre le contestaban de otra forma, por lo que empezó a pensar de que quizás no lo decía correctamente. Así, la próxima vez intentó utilizar lo que le habían contestado los españoles al saludarles, pero de nuevo su interlocutor contestaba de otra forma. Nuestro alumno se quedó confundido y no sabía qué pensar.

8.3.6. Registro

En cuanto a la elección del *registro* adecuado para cada contexto que, sin embargo, es algo que se presenta explícitamente en la mayoría de los materiales ELE, como hemos señalado antes, nos parece de mayor importancia insistir en el estudio del discurso coloquial, reflejo de la sociedad cuya lengua se estudia. Como hemos dicho, la lengua española es una lengua eminentemente popular, por lo que el discurso coloquial es muy valorado en la sociedad española y muy útil a la hora de socializarse y establecer relaciones. La misma característica puede ser atribuida a la sociedad griega, lo cual hace todavía más indispensable la familiarización con el lenguaje coloquial para el alumno griego, quien necesita manejarlo para poder desenvolverse en la nueva sociedad y expresarse de manera natural como lo haría en

su lengua. Considerando ahora el hecho de la escasa interacción con contextos reales donde se utiliza la lengua objeto de estudio, para los alumnos extranjeros que han estudiado el idioma en su país, se ve la gran dificultad que van a encontrar especialmente ellos para comunicarse, cuando tendrán que enfrentarse con el habla cuya lengua están aprendiendo fuera de clase. Por lo tanto, es de suma importancia para el docente en contextos educativos de no inmersión facilitar a sus alumnos muestras de discursos reales como también enseñarles dónde se pueden encontrar recursos por su propia cuenta para empezar a familiarizarse tanto con el uso real que se hace de la lengua en cada contexto como también con el sentido del humor español. En este punto nos gustaría señalar la conveniencia que ofrecen las distintas series televisivas que también se pueden encontrar en *youtube*, que son una mina de coloquialismos. Así, por ejemplo, la serie *Aquí no hay quien viva*¹³⁵, que además se ha adaptado para la televisión griega, lo que facilita el estudio contrastivo entre las dos culturas. Aparte del material audiovisual, hoy en día, se pueden encontrar distintos materiales para trabajar el discurso coloquial en clase o recomendar a los estudiantes que les van a resultar amenos y compatibles con sus intereses como también en muchos casos se podrán identificar con sus protagonistas. Así, por ejemplo, el cómic de *Maitena* que también está traducida en griego, o materiales disponibles en la web como la revista *El jueves*, la página *bromasaparte.es*, o el blog como *pijamasurf.com* entre otros.

Concluyendo, nos gustaría hacer hincapié en que el alumno griego tampoco tendrá muchas dificultades para captar las convenciones del registro que tienen que ver con los referentes culturales como la edad, el estatus, el sexo, la cortesía, etc., que repercuten en las distintas formas de tratamiento porque las mismas son válidas en su cultura. Quizás la única inconveniencia sería hasta asimilar que la forma de cortesía, que en el griego se forma en la segunda persona del plural, en español se forma en la tercera persona, y por consiguiente, hay forma singular y plural. Asimismo, tampoco le va a extrañar mucho o escandalizar la frecuencia en el uso de palabrotas del registro coloquial que, sin embargo, la mayoría son las mismas que se utilizan en el griego y tampoco tendrá mucha dificultad para captar el sentido de humor, muy

¹³⁵ Para la explotación didáctica de las series de televisión en la clase de ELE recomendamos el trabajo de Peramos Soler (2005).

parecido al sentido de humor griego, una vez que pueda entender lo que se dice. Por último, aunque sobra decirlo, el alumno debe saber diferenciar entre los distintos matices del registro para no llegar a cometer errores utilizando expresiones del registro coloquial en contextos inadecuados. Un caso, sería, utilizar por ejemplo, la expresión *lo hemos pasado pipa*, en una redacción de la asignatura Lengua y Literatura o despedirse de su profesor en la universidad diciendo *hasta luego tío*, que, sin embargo, lo contrario, o sea que el profesor se despida de este modo, puede pasar.

8.3.7. La gama de *temas de conversación*

Por último, en cuanto a la elección de *temas* de conversación tampoco se pueden encontrar grandes divergencias entre las dos culturas que podrían llegar a provocar frustración o malentendidos culturales. Y, para poner unos ejemplos, en el caso de que un griego viera a un recién nacido o a un bebé por primera vez, lo normal sería que comentara lo bonito que es o lo que se parece a sus padres, como sucede en español. Asimismo, entre amigos sería muy común hablar de las comilonas recientes compartidas con otros amigos o familiares de modo exagerado, alabando sus ingredientes o comentando la cantidad o *los ciegos que han cogido* los más jóvenes. Otros temas comunes casi universales serían el fútbol, la política, la actualidad, las mujeres entre hombres y las relaciones y el peso entre mujeres, en conversaciones cotidianas.

Se ve, pues, que las dos sociedades se pueden caracterizar como abiertas y donde predomina el elemento de la informalidad en las relaciones. Las relaciones amistosas se establecen con cierta facilidad y la gente suele compartir sus penas y alegrías con sus amigos y familiares, hecho que queda justificado si consideramos la característica colectivista presente en las dos culturas. Sin embargo, conviene tener conciencia de cuándo alguien *se pasa*, en este grado de informalidad y llega a ser indiscreto. Otra vez, tomamos como punto de partida los índices de dimensiones culturales de Hofstede para hacer hincapié en el hecho del mayor grado de colectividad presente en la cultura griega que repercutía en un mayor sentimiento de cercanía en las relaciones personales. Por lo tanto, un griego debería tener cuidado para no provocar, sin darse cuenta, cierta molestia a su interlocutor español, pasando esta línea sutil y llegando a meterse en la burbuja personal de espacio privado del

último. Así, por ejemplo, se considera una indiscreción preguntar a un español cuánto cobra en su trabajo.

9. REFLEXIONES FINALES: ELE EN EL ÁMBITO GRIEGO

9.1. El español como lengua extranjera en Grecia

Hoy en día, la situación del español en Grecia¹³⁶ ha cambiado, ya que ha aumentado de manera espectacular el número de alumnos que aprenden el español como LE. En 1981 había solo dos academias privadas y, además, se impartían clases en un edificio que entonces pertenecía a la Embajada de España. Poco a poco el número de academias se iba multiplicando junto con el de sus alumnos de español. La creación del Instituto Cervantes y los diplomas DELE en los años noventa ha favorecido el impulso de la enseñanza de ELE en el ámbito griego que ha experimentado un crecimiento vertiginoso. De hecho, siguiendo a Lugo Mirón (2007:15), Grecia es el principal país, a nivel mundial, en número de participantes en los exámenes DELE, *con uno de cada cuatro candidatos del mundo tramitando su inscripción en alguno de los centros de examen que gestiona el Instituto Cervantes de Atenas*¹³⁷.

Por su parte, el Ministerio de Educación griego, considerando la importancia que está adquiriendo el español en Grecia, en primer lugar, ha decidido incorporar, a partir de noviembre de 2008, en los exámenes estatales de idiomas que organiza (Certificado Estatal de Competencia Lingüística - KPG) los exámenes de español a los ya existentes de inglés, francés, italiano y alemán. Se trata de diplomas oficiales de competencia lingüística según las directrices del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, cuyo proceso de elaboración coordina la Universidad Kapodistriaka de Atenas. En segundo lugar, a partir del curso académico 2006-2007 comenzó la implantación del español en el sistema educativo público griego, con un programa piloto en seis institutos. Y desde el septiembre de 2009 el español se ofrece como segunda lengua optativa en la enseñanza secundaria.

¹³⁶ Para un estudio más exhaustivo en cuanto a la enseñanza de ELE en el ámbito griego, véase los trabajos de Leontaridi & Pérez Bernal (2008b), Leontaridi (2009) y Rodríguez Lifante (2011).

¹³⁷ Como apunta Rodríguez Lifante (2011: 12), *“Este hecho lo confirma un informe del año 2005 sobre la “Situación del español en Grecia”, elaborado por la Consejería de Educación en Italia y Grecia, según el cual el Instituto Cervantes de Atenas está experimentando un importante incremento en las inscripciones para las pruebas de los DELE y continúa siendo el principal país en número de participantes: en el 2005 hubo 6.600 inscritos, entre las convocatorias de mayo y noviembre”*.

En estas iniciativas del Ministerio se ve una vez más reflejado el fenómeno de expansión que está experimentando en nuestros días la lengua española en Grecia. Según Bádenas de la Peña (2007: 38), entonces Director del Instituto Cervantes de Atenas, en eso han contribuido una serie de factores:

a) la necesidad del conocimiento de lenguas extranjeras;

b) las ventajas que para la promoción personal y la movilidad, tanto dentro del país como también dentro del espacio europeo, supone, la acreditación de la competencia en el dominio del español mediante los diplomas DELE;

c) el grado de difusión universal y el prestigio cultural de la lengua española, así como la gran potencialidad que supone el conocimiento del español con el del inglés, en términos absolutos la primera lengua extranjera en el ámbito griego;

d) la gran afinidad fonética y fonológica de las lenguas española y griega, un factor, de índole práctica, nada desdeñable, que facilita y afianza rápidamente la adquisición de estructuras básicas de la lengua desde la fase inicial del aprendizaje y que contribuye a la “fidelización” del alumno;

e) la convergencia de la acción directa del Instituto Cervantes y de la iniciativa privada en el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Grecia, a falta de estadísticas oficiales, tenemos identificadas más de 370 entidades privadas (190 en Atenas y 180 en el resto del país) en las que se imparte la enseñanza de español.

En cuanto ahora a los motivos específicos por los que los alumnos griegos deciden estudiar español, directamente relacionados con sus necesidades, intereses y expectativas, presentamos a continuación los resultados del cuestionario de Castellanos (2006, citado en Leontaridi & Pérez Bernal 2008b), realizado a los alumnos del Instituto Cervantes de Atenas:

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales	50,0%	45,0%	35,0%	35,0%	41,2%
Motivos de tipo cultural	20,0%	35,0%	25,0%	15,0%	23,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante		5,0%		5,0%	2,5%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante	30,0%	35,0%	5,0%	15,0%	21,2%
Motivos de satisfacción personal	75,0%	45,0%	70,0%	85,0%	68,7%
Otro motivo, ¿cuál?			5,0%		1,2%

Como se puede averiguar por el trabajo de Castellanos, las razones primordiales por las que los griegos eligen aprender español son los motivos profesionales y la satisfacción personal. *En definitiva*, como apuntan Leontaridi & Pérez Bernal (2008b), *para los griegos: ¡España y el español están de moda!*

Otro punto importante que el docente debe considerar en cuanto al perfil de su alumnado es que, como apunta en su entrevista Bádenas de la Peña, el inglés es el primer idioma extranjero que se estudia en Grecia, de modo que los aprendientes griegos de español suelen ser adultos que ya cuentan con cierta experiencia en el campo de idiomas. Además, muchos de ellos ya se han ocupado con otra lengua románica, por lo que tienen una facilidad en la adquisición de vocabulario, de gramática y de sintaxis (Leontaridi & Pérez Bernal, 2008b). Asimismo, como afirma Bádenas de la Peña, la afinidad fonética y fonológica y, como añaden las susodichas autoras, sintáctica entre las dos lenguas facilita a los alumnos griegos en su aprendizaje, por lo que una vez que éstos hayan empezado a aprender español se sienten motivados para seguir su aprendizaje.

9.2. Particularidades del alumnado griego

En cuanto a los alumnos griegos se puede decir que son personas abiertas con gran curiosidad intelectual y cierta facilidad para las lenguas, puesto que se suele insistir en el aprendizaje de por lo menos un idioma extranjero desde edades muy tempranas. Más concretamente, es el inglés la lengua que ocupa el primer lugar en el

campo de segundas lenguas, puesto que se trata de la lengua en la que los alumnos se defienden mejor. Asimismo, la mayoría de los aprendientes también tiene, al menos, un nivel de competencia elemental en otras. Eso se puede explicar, en primer lugar, por el hecho de que con su lengua materna no podrían comunicar fuera del territorio de su país, aparte de casos exclusivos. En segundo lugar, por la gran cantidad de *input* acústico que reciben los griegos también desde muy pronto, puesto que casi todas las series y películas extranjeras tanto en la televisión como en el cine no están dobladas sino subtituladas, hecho que contrasta con lo que sucede en España. Además, la mayoría de las canciones que están de moda entre los jóvenes están en inglés o en español. De hecho, la música latina y española va ganando espacio en la escena mundial los últimos años con grandes representantes internacionalmente conocidos como Julio Iglesias, Paco de Lucía, Shakira, Juanes, Bebe, Chambao, Bebo Valdés, Amparanoia, Compay Segundo, etc. En este fenómeno ha contribuido tanto el éxito que ha conocido el cine español y el cine hispanoamericano con embajadores como Buñuel, Saura, Almodóvar, Iñárritu entre otros que lo han sacado de su territorio nacional, como también la difusión que van experimentando últimamente los bailes latinos y españoles como la salsa, el tango y el flamenco con muchísimos aficionados griegos asistiendo a clases de danza. Por último, vinculada a la curiosidad intelectual griega es la afición por viajar, conocer nuevas culturas y comunicar con gente de otros países. Además, como se puede comprobar por los números de candidatos que asisten a los exámenes de los DELE, a los griegos les gusta acreditar su conocimiento de una lengua con un título, de ahí el fenómeno de la llamada “titulitis griega”.

En cuanto a los errores más frecuentes que cometen los estudiantes griegos¹³⁸, se pueden hacer las siguientes observaciones de manera general:

Puesto que la sintaxis latina es muy similar a la griega, los errores más frecuentes a **nivel morfosintáctico** se presentan en las construcciones que difieren

¹³⁸ Para un estudio más exhaustivo sobre el tema recomendamos los trabajos de Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2008, 2009b y 2010), sobre los errores en la producción escrita de los candidatos griegos en los exámenes DELE y el trabajo de Alexopoulou (2006) sobre los errores en la evolución de la interlengua de los alumnos griegos. También consúltese Leontaridi & Peramos Soler (2011), Leontaridi (2010) y Peramos Soler (2010).

del idioma griego, como las *perífrasis verbales* (no existentes en griego), el *uso pronominal* de muchos verbos (ocurre / ocurrirse, sentir / sentirse, caer / caerse, quedar / quedarse), la concordancia de número de los *adjetivos posesivos* (que en griego coinciden con el poseedor y no el número y género del sustantivo de lo poseído), el uso de *ser* y *estar* (en griego no existen dos verbos diferentes y a veces añaden confusión en eso las propias explicaciones de los profesores sobre lo permanente y lo transitorio) y, por último, de algunas *preposiciones*, sobre todo *por* y *para*.

A **nivel léxico**, las interferencias más frecuentes aparte de la L1 provienen de otra L2 que pueda conocer el aprendiente griego (el inglés más frecuentemente). Para poner algunos ejemplos, interferencias que provienen del inglés: **natura* (nature) por *naturaleza* (lo que se puede explicar si consideramos el caso de *structure* - *estructura*, *creature* - *criatura*, etc.), **preguntar por* (traduciendo del inglés *to ask for*) en lugar de *pedir*, **paradiso* (*paradise*) por *paraíso*, etc. Asimismo, se ve que el inglés les influye incluso en las construcciones con el verbo *gustar*, por lo que es frecuente escuchar o leer **me gusto*, en lugar de *me gusta/n*, a pesar de que la construcción griega sea idéntica a la española. Del griego se pueden encontrar estructuras como **todos bien*, por *todo bien*, **peino mi pelo*, en lugar de *me peino el pelo*, **ahora vengo*, por *ahora voy*, etc.

A **nivel discursivo y nivel pragmático**, los griegos no se enfrentan con mayores dificultades en el español.

Ahora bien, si quisiéramos establecer una jerarquía de dificultad a partir de los errores más recurrentes, siguiendo la clasificación de Alexopoulou (2006: 25), destacaríamos los siguientes puntos:

- a. La mayoría de los errores se dan en el nivel intermedio, puesto que en este nivel los aprendientes tienen más recursos lingüísticos, lo cual les permite experimentar más con la lengua extranjera¹³⁹.

¹³⁹ En el trabajo de Alexopoulou (2006: 13) se puede encontrar una visión panorámica de la distribución de los errores por nivel.

- b. A partir del nivel avanzado se observa una tendencia general de disminución gradual de los errores en la mayoría de las categorías gramaticales.
- c. En el nivel avanzado los errores relacionados con los artículos, el indefinido, el pronombre relativo, el sustantivo y el adverbio se ven aumentadas.
- d. En el nivel superior se manifiesta un leve aumento en los errores relacionados con la conjunción y el modo verbal, lo cual se puede explicar si consideramos el hecho de que sea el nivel donde mayoritariamente se hace uso de la subordinación.
- e. Según dicha autora, el área que presenta mayores dificultades para los aprendientes griegos de español, las cuales se mantienen en todos los niveles, es la de las *preposiciones*¹⁴⁰. Seguida por la de uso de *verbos* (morfología, tiempo y modo) y la del *artículo*. En cuarto lugar, encontramos el área relacionada con los *pronombres personales*, seguidos por la del *adjetivo*. Posteriormente, se pueden detectar las áreas de *conjunción*, del uso del *sustantivo* y la relacionada con la *concordancia de género y número*. En la posición penúltima encontramos los errores relacionados con los verbos *ser* y *estar*, lo cual contrasta con la creencia general antes mencionada, y, por último, los errores de *adverbio*, cuyo escaso número se explica por su uso limitado.
- f. Por último, desde el punto de vista comunicativo, la autora hace hincapié en que los errores del componente morfosintáctico no afectan a la comprensibilidad del mensaje, por lo que, en su inmensa mayoría son locales.

Como apunta la autora, dichas observaciones en cuanto a los errores más frecuentes cometidos por los aprendientes griegos en su esfuerzo para comunicarse en español, algo inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje, nos ofrecen unas

¹⁴⁰ La clasificación de errores, realizada por Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2008: 359), en la producción de textos escritos en los candidatos griegos en los exámenes DELE, nivel Intermedio, coinciden con esta afirmación: “Desde luego, el área más llamativa en términos tanto cualitativos como cuantitativos es la de las preposiciones: a veces faltan, otras sobran y otras están erróneamente usadas; la dificultad de elegir correctamente entre el *por* y *para* es obvia, igual que el uso o ausencia de la preposición de en lo que podríamos llamar fenómeno genérico de *dequeísmo*.”

pistas de gran utilidad sobre las áreas más problemáticas que debemos insistir más en nuestra programación de ELE, y, además, pueden ayudar a nuestros alumnos a tomar conciencia de sus propios patrones en el desarrollo de la interlengua.

9.3. Encuentro intercultural y malentendidos culturales según el punto de vista del alumnado griego.

Como hemos venido señalando, esta tesis doctoral se propone indagar sobre los aspectos ocultos de la cultura española relacionados con comportamientos, hábitos, actitudes, creencias y todo aquello que los ciudadanos de una cultura dan por sobreentendido, para centrarse luego en el encuentro intercultural entre las culturas española y griega. Más concretamente, nos aproximamos a la cultura española y griega y a la relación entre ellas para resaltar estos puntos de divergencia que podrían ser causas de malentendidos culturales. Una vez sacadas ya nuestras conclusiones al respecto, antes de concluir este trabajo, consideramos preciso realizar una investigación cualitativa y cuantitativa que aspira a revelar la perspectiva del alumnado griego sobre el tema que aquí nos interesa y, además, corroborar la veracidad de nuestras conclusiones al respecto. Para ello, hemos confeccionado un cuestionario (anexo 5) cuyo objetivo es aportar datos descriptivos sobre las creencias que tienen los participantes en cuanto a la cultura española y sus miembros, sus conciudadanos griegos, las similitudes y diferencias entre las dos culturas que aquí nos interesan, como también, recoger ejemplos de sus experiencias de malentendidos interculturales.

9.3.1. Metodología y diseño del cuestionario

Como hemos mencionado antes, para nuestra investigación hemos empleado un enfoque cualitativo y cuantitativo para estudiar y analizar los resultados del cuestionario que elaboramos. Por una parte, el enfoque cualitativo está recogido en el análisis de las respuestas que hemos obtenido a través del cuestionario. Por otra, el procesamiento de los datos nos ofrecerá la cuantificación de dicho material a través de tablas y gráficos que permitan ilustrar y entender mejor la información.

En primer lugar, hay que señalar que nos hemos dirigido a 35 estudiantes del programa de licenciatura *Lengua y Cultura Hispánicas* de la Universidad Helénica de Educación a Distancia (EAP¹⁴¹). Pensamos que sería muy interesante conocer sus opiniones y experiencias en relación con el tema de la cultura española, como personas cuyo objeto de estudio es precisamente la lengua y cultura hispánicas y que, además, aspiran la mayoría de ellos a dedicarse a la enseñanza de ELE, mientras algunos ya tienen experiencia docente. Asimismo, son estudiantes que han aprendido español en su país, por lo que su contacto con la cultura española en la mayoría de los casos ha sido limitado, antes de ponerse en contacto directo con la cultura española la mayoría, por medio de algún viaje a España de vacaciones o por razones educativas.

En segundo lugar, cabe mencionar, que hemos optado por un cuestionario bastante breve redactado en la lengua materna de los participantes, ya que queríamos que nuestros informantes, que no todos tienen un nivel muy avanzado de español¹⁴², se sintieran cómodos y seguros de desenvolverse y expresar sus opiniones y puntos de vista. El cuestionario, una vez elaborado, lo enviamos por correo electrónico a cada uno de los alumnos, e igualmente nos fueron enviados –una vez rellenados- de vuelta de forma electrónica.

En tercer lugar, en cuanto al contenido del cuestionario, quisiéramos añadir, que la primera parte se ocupa de los datos demográficos y algunos datos personales de los participantes como el tiempo que llevan estudiando español, el lugar donde lo han aprendido, en qué medida lo usan o no fuera de la clase, el contacto que han tenido o no con España y con hispanohablantes. Todas son preguntas que requieren respuestas cerradas. Una vez obtenidos los datos referentes al perfil de nuestros informantes, en la segunda parte nos ocupamos de la serie de temas que nos interesa tratar en este trabajo. Esta vez, no se trata de preguntas que requieren respuestas cerradas, sino más bien hemos querido formular una serie de preguntas de carácter

¹⁴¹ EAP = EAIΠ = Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (www.eap.gr).

¹⁴² Para acceder al programa de Lengua y Cultura Hispánicas en la universidad se requiere como mínimo conocimiento de español en un nivel B2.

etnográfico, es decir, preguntas de opinión y de valores, y preguntas sobre experiencias y sentimientos.

A continuación, ofrecemos la lista de las preguntas que incluimos en la segunda parte del cuestionario:

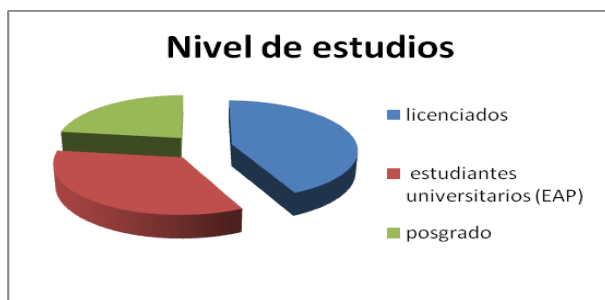
- (1) Mencione algún aspecto relacionado con la cultura española (fiesta/costumbre/hábito, etc.) que le resulta extraño o le llama la atención.
- (2) Utilice tres adjetivos para definir cómo le parecen los españoles.
- (3) ¿Y cómo definiría la gente de su país? Utilice tres adjetivos:
- (4) Hay diversos estereotipos que se asocian a cada país. Y usted, ¿qué asocia a España?
- (5) ¿Qué similitudes y diferencias encuentra entre la cultura griega y la de España?
- (6) ¿Recuerda algún incidente extraño, que se debía a la confusión de significado de alguna palabra en español, que le ha sucedido a usted o a algún amigo suyo?
- (7) ¿Le ha sucedido a usted o a un amigo suyo alguna anécdota divertida o se ha encontrado en alguna situación comprometida en la que se ha sentido incómodo por desconocer algún aspecto de la realidad cultural española?

Por último, si quisiera añadir cualquier comentario con respecto al elemento cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, nos sería muy útil. (Nos referimos a la cultura relacionada con todo lo pautado para actuar en la sociedad española, es decir, hábitos, valores, creencias y formas de actuar que pertenecen a la tradición del pueblo español, así, por ejemplo, los besos que se dan en los saludos).

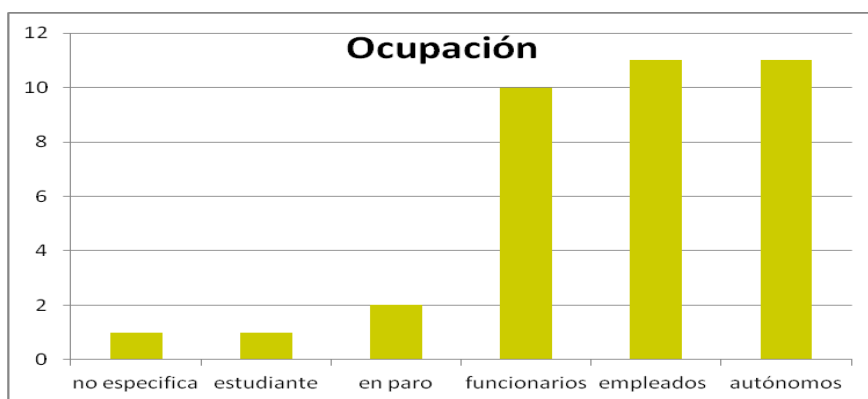
9.3.2. Perfil de los informantes

Como hemos podido averiguar por el análisis de las respuestas obtenidas:

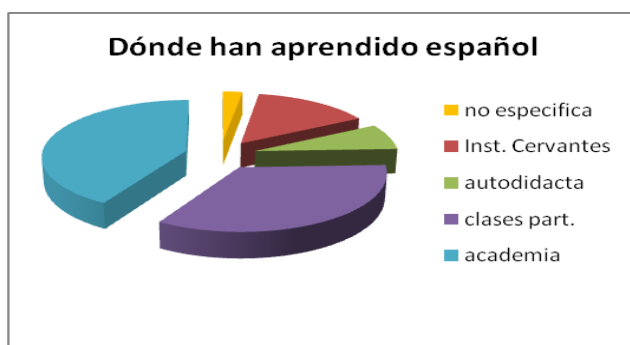
- Todos los informantes son de nacionalidad griega y su lengua materna es la griega.
- Sus edades oscilan entre los 28 y 50 años.
- De los 35 estudiantes analizados, 10 son varones y 25 mujeres.
- En cuanto a su nivel de estudios, los 12 no disponen de otro título universitario, sino que sus estudios en la EAP constituyen su primera carrera, los 15 son licenciados y los 8 tienen un Máster en otro campo.



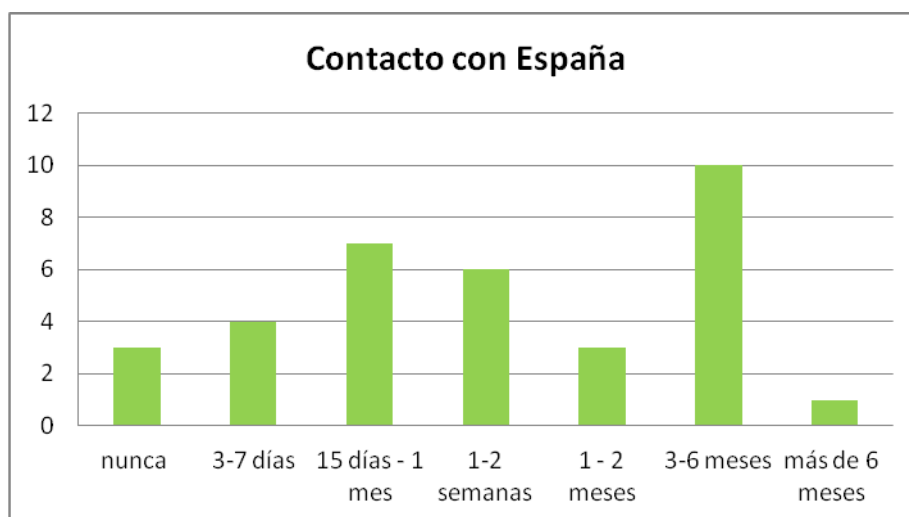
- Con respecto a su situación profesional, 1 es estudiante, 2 están en paro, 11 son empleados en el sector privado, 10 son funcionarios y 11 trabajan como profesionales autónomos, mientras 1 no especifica. De todos ellos, 8 trabajan como profesores de ELE de forma exclusiva o paralelamente a su trabajo estable.



- Entre sus opciones a la hora de elegir dónde aprender español, la mayoría optó por una academia (14), o asistiendo a clases particulares (8). Otras respuestas indican el Instituto Cervantes (5), la forma autodidacta (1) o combinaciones de los antes mencionados, así, clases particulares y academia (3), clases particulares y forma autodidacta (2), clases particulares e Instituto Cervantes (1), mientras uno no especifica. Como, pues, se puede comprobar todos los participantes han aprendido español en un contexto que no sea de inmersión.



- La gran mayoría de los participantes ha tenido un contacto directo con la cultura española durante su viaje a España (31). La duración varía entre menos de una semana (4), de una a dos semanas (6), de quince días a un mes (7), de un mes a dos meses (3), de tres a seis meses (10), y, por último, más de seis meses (1). De sus respuestas con respecto a la razón por la cual han viajado a la Península Ibérica, podemos comprobar que 11 de ellos lo han hecho por razones educativas, de ellos, 7 personas han asistido a algún curso de ELE, 1 ha acudido a un curso de baile flamenco, 1 ha obtenido una beca a través del programa Erasmus para realizar un período de sus estudios en una universidad española, 1 por estudios sin especificar el objeto y 1 ha seguido estudios de posgrado; 4 por razones profesionales; y todos los demás han viajado a España de vacaciones.



- En cuanto a su relación con hispanohablantes fuera de clase, se puede concluir que casi todos nuestros informantes mantienen algún tipo de relación con hablantes nativos. De los 29 que han contestado afirmativamente, los 19 lo hacen de manera esporádica, 5 muy frecuentemente, 5 frecuentemente y 2

normalmente, mientras 4 nunca han tenido alguna relación con hispanohablantes fuera de clase.



9.3.3. Encuentro intercultural

En la segunda parte del cuestionario, como hemos mencionado antes, hemos querido poner de manifiesto la actitud de nuestros informantes ante la cultura española, como también, sus creencias sobre los españoles, para contrastarlos luego con las correspondientes con respecto al pueblo griego, y, por último, la relación entre ambas culturas según el punto de vista de ellos. Además, hemos intentado recoger ejemplos de sus experiencias de malentendidos culturales.

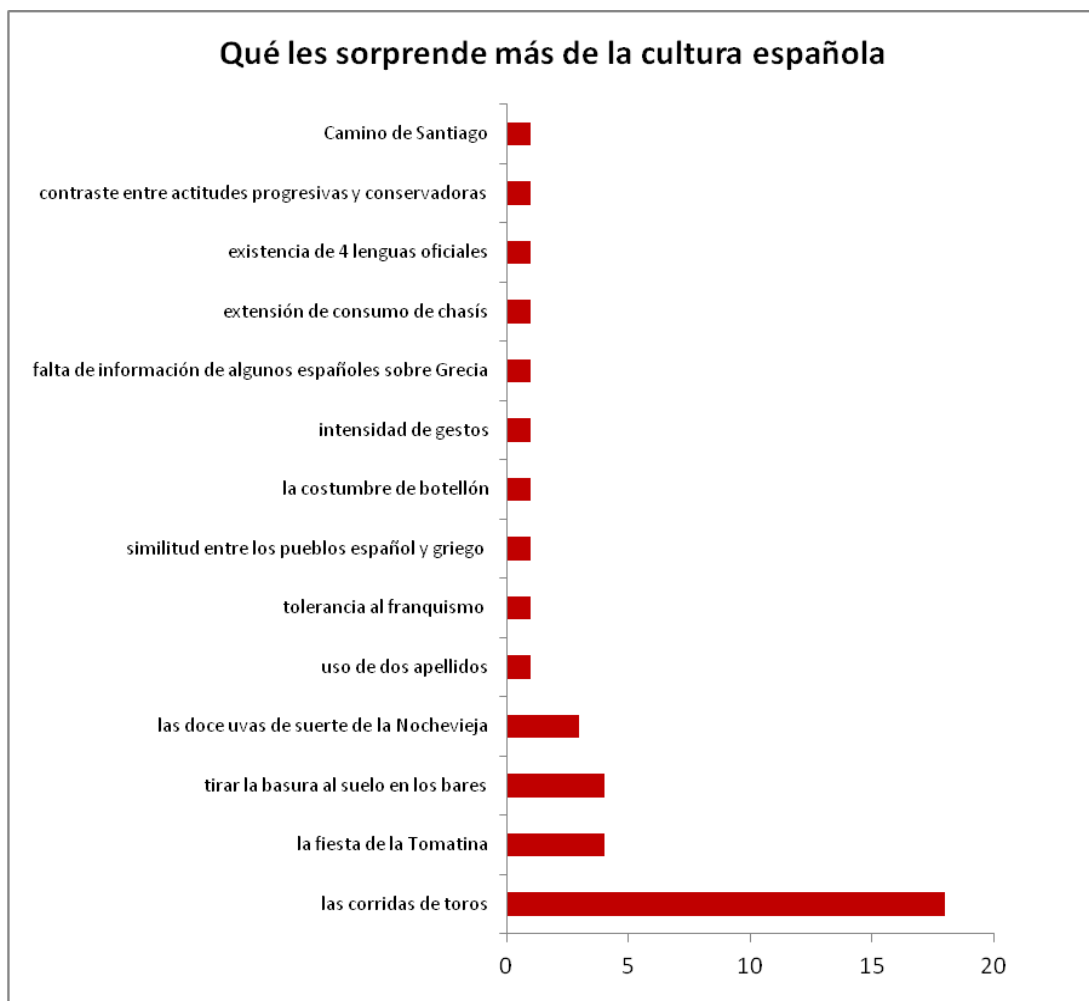
9.3.3.1. Lo que más les sorprende de la cultura española

Del análisis de las respuestas obtenidas, cabe señalar, que en esta pregunta, donde los informantes deberían indicar lo que más les sorprende en cuanto a la cultura española (costumbre, fiesta, hábito, etc.), hemos encontrado la mayor concordancia en las respuestas. He aquí, los puntos de la cultura española que chocarían más o, por lo menos, le resultarían extrañas a un griego en su contacto con la cultura española:

- la mayoría ha contestado algo relacionado con las **corridas de toros**, ya sea la costumbre de la tauromachia como tal (18) o las fiestas relacionadas con las corridas como los Sanfermines (8), o los “bous envolats” en las tierras del Ebro (1), resaltando el carácter cruel de las mismas y su rechazo al respecto;
- la costumbre de **comer doce uvas en la Nochevieja** (3);
- la fiesta de la **Tomatina** y la cantidad de tomate que “se consume” durante ésta (4);
- la costumbre de la gente **de tirarlo todo al suelo en los bares** (servilletas, vaciar los ceniceros) (4);

Por otra parte, hubo también casos particulares, que aludieron a otros aspectos de la realidad española como:

- la presencia de **4 lenguas oficiales** de España (1);
- la costumbre de utilizar **dos apellidos** en español (1);
- la **extensión del consumo de chocolate (chasis)** u otras sustancias adictivas entre los jóvenes (1);
- la **tolerancia al franquismo** (1);
- el **Camino de Santiago** por el hecho de atraer a gente de todas las culturas y religiones (1);
- la **intensidad de los gestos** que hacen los españoles al hablar (1);
- al **contraste que puede haber en la sociedad española entre actitudes liberales**, por un lado, así por ejemplo la aprobación del matrimonio entre homosexuales, **y conservadoras**, por otro, como el hecho de haber residencias solo de mujeres donde se prohíben las visitas de hombres (1);
- la costumbre extendida, sobre todo entre los jóvenes, de consumir grandes cantidades de bebidas alcohólicas en la calle, llamada **botellón** (1);
- la **falta de información por parte de algunos españoles en cuanto a Grecia**, el informante se ha referido al hecho de que le preguntaban qué lengua se habla en Grecia, y si ésta es turco (1);
- el **gran grado de similitud entre los pueblos español y griego** (1).

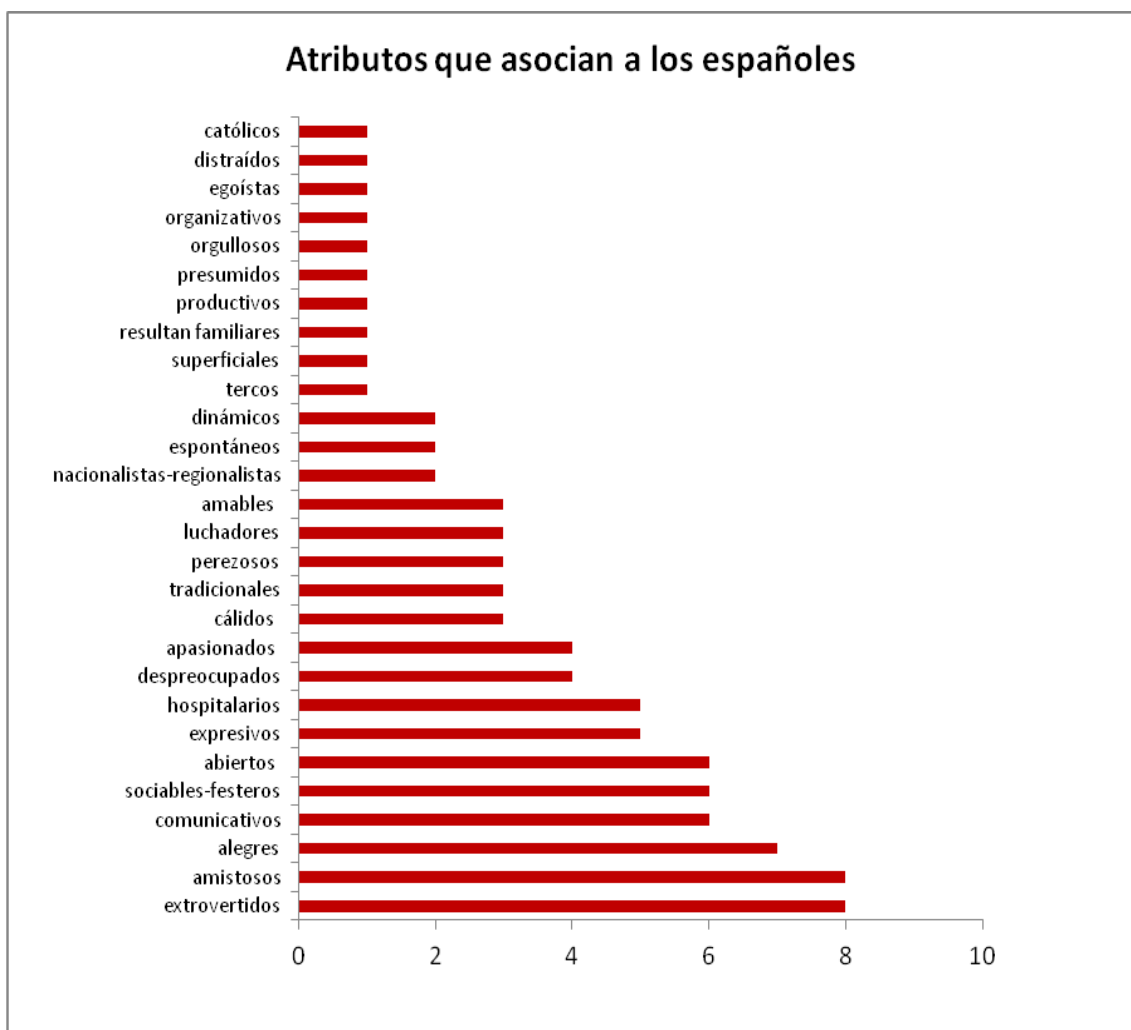


9.3.3.2. Los atributos que más asocian a los españoles

La segunda pregunta trataba de los atributos que nuestros informantes asocian a los españoles, por lo que se les pedía apuntar tres adjetivos al respecto. Llama la atención de manera significativa para este trabajo, una percepción positiva generalizada. A través de las respuestas obtenidas, podemos comprobar lo que íbamos resaltando en el apartado 8.2.1. sobre la imagen de España en el mundo. Como, pues, hemos mencionado en dicho apartado predomina una imagen positiva de España en el mundo, vinculada a los **aspectos expresivos o cálidos** de su pueblo como son la emoción, la vitalidad o el ocio y la forma de divertirse. De hecho, en la mayoría de las respuestas destacan adjetivos relacionados con este aspecto cálido y emotivo asociado a los españoles, así, por ejemplo, extrovertidos (8), amistosos (8), alegres (7), comunicativos (6), abiertos (6), expresivos (5), hospitalarios (5),

apasionados (4), sociables-les gusta divertirse (6), relajados-despreocupados (4), cálidos (3), amables (3), espontáneos (2), resultan familiares (1).

Pocos son los adjetivos que hacen hincapié a otros aspectos de la idiosincrasia del hombre español, así, tradicionales (3), orgullosos (1) y católicos (1). Lo mismo se puede decir en cuanto a los aspectos instrumentales como la economía, la industria o la productividad: de esta índole nos encontramos con respuestas como luchadores (3), dinámicos (2), productivos (1), organizados (1), hecho que, de nuevo, pone de manifiesto, como íbamos destacando en el apartado 8.2.1., que en estos aspectos España presenta una imagen bastante más débil. Por último, los adjetivos negativos son escasos en comparación con los positivos, así, nacionalistas-regionalistas (2), perezosos (3), superficiales (1), egoístas (1), distraídos (1), tercos (1) y presumidos (1).



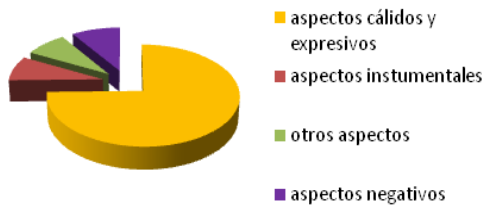
9.3.3.3. Los atributos que más asocian a los griegos

En la tercera pregunta, quisimos revelar la opinión de nuestros informantes en cuanto a sus conciudadanos griegos. Ha sido interesante averiguar que contrasta totalmente con la disposición positiva que tenían ellos hacia los españoles, ya que la imagen que tienen sobre su propio pueblo es mucho peor. En este sentido, en el total de adjetivos que han utilizado nuestros informantes para describir a los españoles, los 73 han sido positivos y los 9 negativos, mientras con respecto a los correspondientes a los griegos, el número de adjetivos negativos utilizados (44) supera el número de los positivos (37). Por último, unos pocos adjetivos (9) se refieren a otras características generales que se atribuyen al pueblo griego.

Entre los positivos destacan definiciones que se refieren al carácter **hospitalario** (7), **pundonoroso** (6), amistoso (3), espontáneo (3), tradicional (3), divertido (2), extrovertido (3), comunicativo-sociable (2), cálido (2), inventivo (1), sobreoptimista (1), bondadoso (1), festero (2), melómano (1), trabajador (1), esmerado (1) del pueblo griego, cuya mayoría pone de manifiesto una imagen generalizada de idiosincrasia mediterránea asociada a los pueblos del sur.

En cambio, por los adjetivos negativos utilizados, se puede observar, que los aspectos más resaltados están relacionados con el egoísmo, el interés particular en detrimento del interés común y la corrupción. En segundo lugar, se hace mención a otros aspectos relacionados con la falta de organización y eficiencia y el mal genio. Así, encontramos atributos como **egoísta** (8), o **corrupto-estafador-malicioso-interesado** (5), maleducado (3), desorganizado (3), irritable (3), cerrado (2), desconfiado (2), insuficiente (2), holgazán (2), presumido (2), conflictivo (1), ignorante (1), desorientado (2), pasivo (1), indiferente (1), resentido (1), desfasado (1), irresponsable (1), criticón (1), gruñón (1), crédulo (2). Con respecto a otros aspectos del carácter griego, los participantes aludieron características como rebelde-indomable (2), conservador (2), ortodoxo (1), intenso (1), mediterráneo (1), orgulloso (1), terco (1).

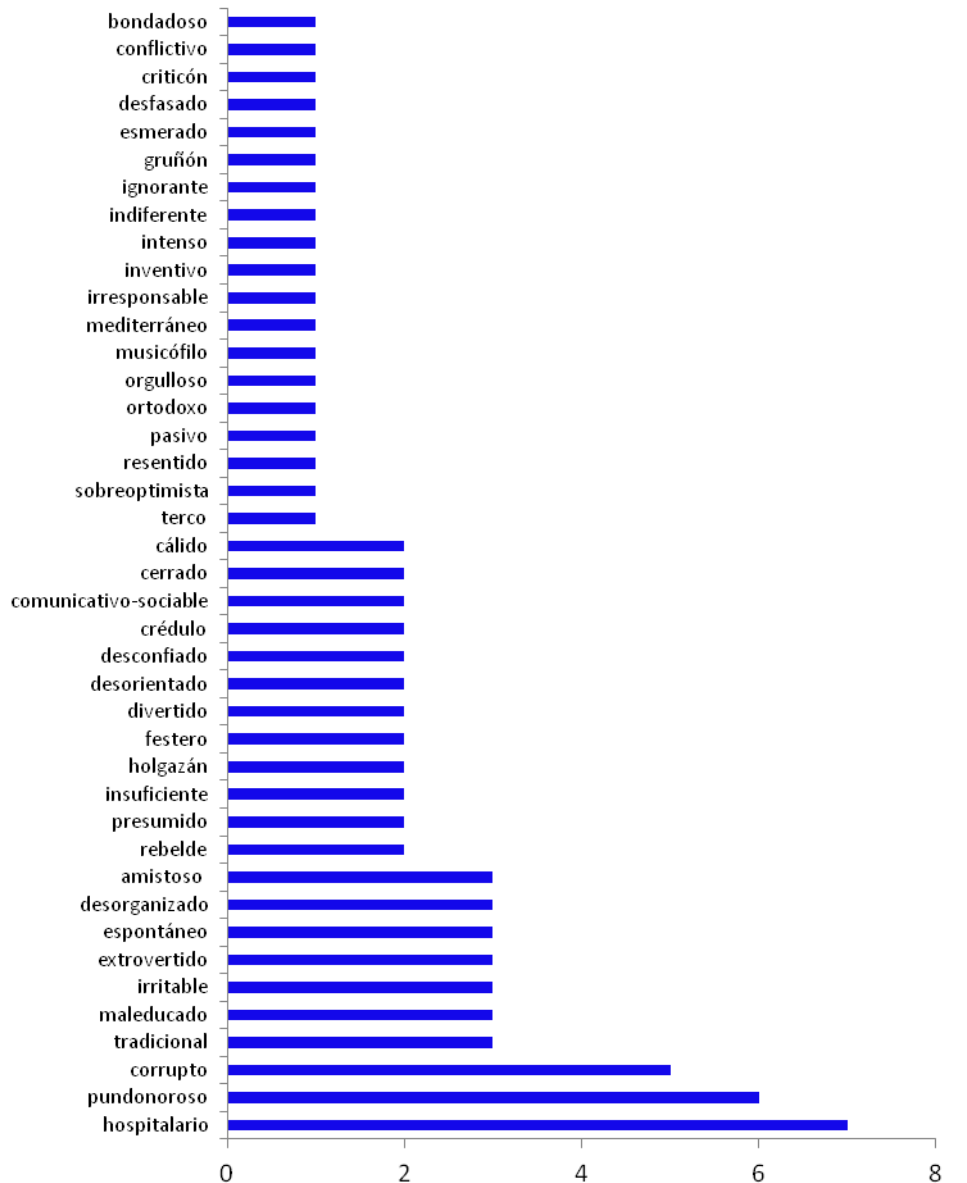
Aspectos que se destacan más del carácter español



Aspectos que se destacan más del carácter griego



Atributos que asocian a los griegos



En este sentido, cabe recordar, lo que hemos venido señalando en el apartado 8.2.1. en cuanto a la imagen infravalorada que los españoles tienen de sí mismos, mucho peor que la que se les atribuye desde fuera, de país atrasado, anticuado y un tanto bárbaro. De modo que se podría suponer, que en los dos pueblos hay una tendencia hacia enfocar y criticar los aspectos negativos de su pueblo o su país. Antes, pues, de acabar con el tema, nos gustaría añadir un comentario que nos parece muy oportuno, se trata del consejo que nos dio De Larra¹⁴³ en su artículo “En este país”, ya que como toda la obra periodística de este autor sigue teniendo una gran vigencia hoy en día, a pesar de tener más de 160 años. Este es, que dejemos de utilizar expresiones humillantes que no nombran a nuestro país o pueblo sino para denigrarle, que miremos adelante y que observemos los avances que ha hecho nuestro país a lo largo de la historia, ayudando a contribuir en su mejora en vez de aumentar la injusta desconfianza que tenemos de nuestras propias fuerzas y de nuestra propia raza.

9.3.3.4. Estereotipos sobre España

Pasando ahora, a la imagen que asocian nuestros informantes a España, destacamos ante todo;

- El **estereotipo clásico de la imagen del torero y de las castañuelas** [se han referido a las tauromaquias (9), al flamenco (7) y al abanico (1)].
- El **estereotipo romántico de país excitante** [temperamento apasionado (4), encantador (1), espontáneo (1), expresividad intensa de sentimientos (1), carácter impulsivo (1), temperamento mediterráneo (1), cálido (1), amoroso (1)] **con gran tradición histórica y cultural** [historia (2), cultura (2), Cervantes y Don Quijote (3), conquistadores y exploradores (1)].
- Asimismo, encontramos casos singulares que se refieren a los **estereotipos regionales** que identifican a los pueblos del norte de España como más trabajadores y aptos para los negocios (1) y los pueblos del sur como graciosos,

¹⁴³ En palabras de Fährndrich Richon, “Mariano José de Larra (1809-1837) fue probablemente la primera “estrella” del periodismo de España. Su carrera fue breve, pero su actividad periodística y literaria fue intensa y prolífica. Se hizo famoso por sus artículos: la mayoría sumamente satíricos, mordaces, muy críticos con la sociedad de entonces” (De Larra, 2002: 9).

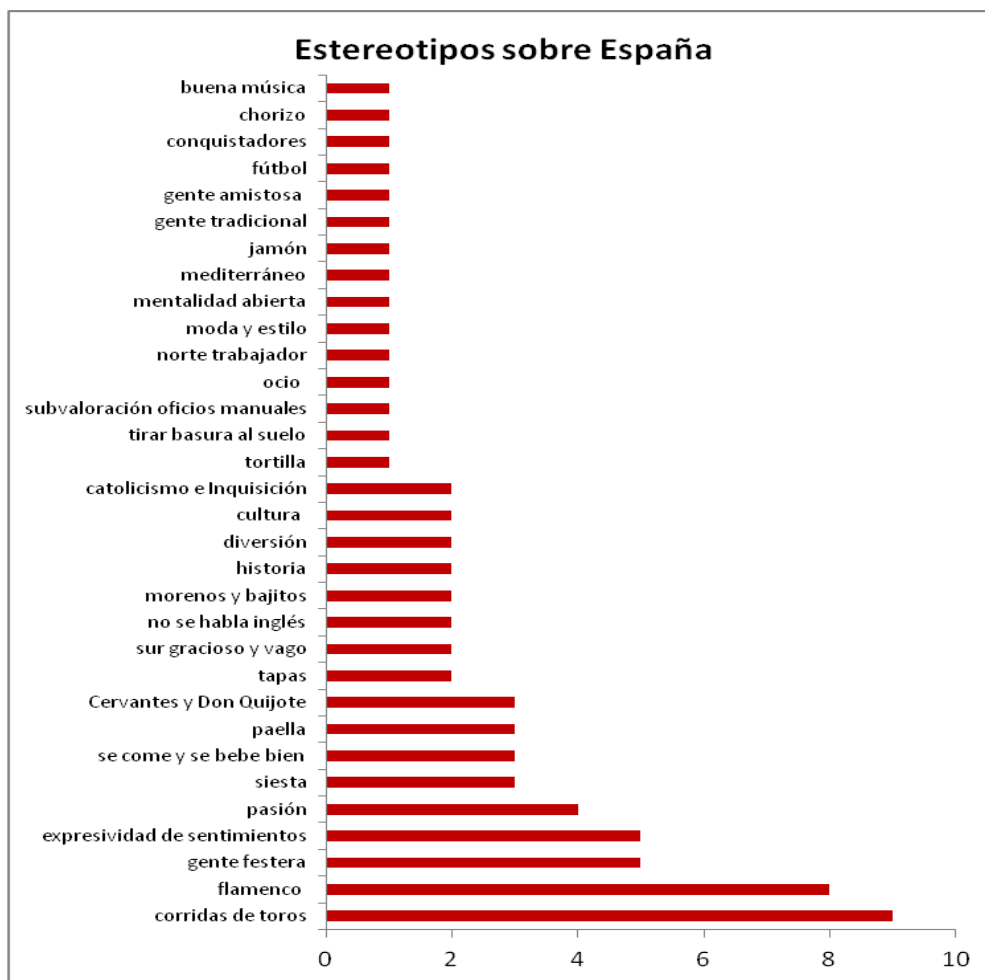
desobedientes a las leyes y que ponen su propio bien por encima del bien común (2).

De manera general, una vez más, se puede averiguar, que la imagen que los participantes tienen sobre España es una imagen positiva con escasas referencias a características negativas. Con respecto a los **aspectos positivos**, en la mayoría de los casos España se asocia a:

- un **país divertido y auténtico** [donde uno se lo pasa bien (2); se come y se bebe bien (3); de gente festera (5), amistosa (1) y de mente abierta (1); de buena música (1); de moda y estilo (1); de tapas (2), de jamón (1), de chorizo (1), de tortilla (1), de paella (3); de siesta (3) y de ocio (1)], lo cual sería la característica que diferenciaría a España de otros países. También hubo referencias con respecto al fútbol (2) y a la imagen de gente tradicional (1).

Dentro de los **aspectos negativos**, se hace mención a:

- el catolicismo (1) y a la Inquisición (1);
- el hecho de que no se habla inglés (2);
- una imagen de aspecto físico moreno y bajito (2);
- la costumbre de tirar la basura al suelo en los bares (1);
- la subvaloración de los oficios manuales (1).



Como vemos, pues, el estereotipo vigente sobre España es una **imagen neorromántica**, en la que el mayor peso lo lleva la percepción de España como país excitante, divertido, auténtico, sitio ideal de vacaciones y para vivir. Por consiguiente, se podría deducir, que es en el aspecto turístico en el que España ha desarrollado una imagen más coherente y duradera. Ahora bien, con respecto al estereotipo romántico, si consideramos la mayoría de las canciones españolas que han sido éxitos mundiales, como también los personajes de muchas de las películas españolas que derivan de los clásicos del bandolero identificado por su espontaneidad e individualismo, o del personaje de Carmen, mujer emancipada y liberal con un magnetismo que garantiza su independencia, se podría decir, que los mismos españoles posiblemente contribuyen a hacer realidad esa imagen exótica y de pasión que predomina sobre España. De hecho, algunas veces lo que uno cree que ven o esperan a ver los demás, puede influir en su comportamiento y la imagen que

quiere transmitir y lo contrario. Como un juego de espejos donde la imagen que los otros tienen de mí, viene de la autoimagen o viceversa.



9.3.3.5. Similitudes y diferencias entre las dos culturas

En cuanto a la relación entre las dos culturas, casi todos nuestros informantes se han referido de manera general a la **gran similitud entre la cultura española con la cultura griega** tanto en las ventajas como en las desventajas. En concreto, entre sus respuestas destacan menciones con respecto:

- al **papel central que ocupa la familia** en las dos sociedades a pesar de las transformaciones sociales que han tenido lugar en los últimos años (8);
- al **temperamento mediterráneo** (6) de idiosincrasia parecida (2), influenciados por el sol y el mar en su forma de ser (1), abierta (3), cálida (3), apasionada (2), extrovertida (2), hospitalaria (5), con ganas de divertirse (9), optimista muchas veces sin fundamento (1), directa a su manera de expresarse (1), con el mismo lenguaje corporal (2), que le gusta la siesta (1), la charla (3) y busca el contacto humano a través de la comunicación (2), de estilo de vida similar (1) y de gente que tiende a amontonarse, eligiendo sitios para divertirse y veranear donde acude mucha gente (2);
- al **sistema de valores** parecido (1);
- a la **dieta mediterránea** (2) de sabores (1) y costumbres parecidas como el tapeo (1);
- a la **geografía similar** de los dos países con muchos kilómetros de costa (2);

- al gusto por el **mantenimiento de las costumbres y tradiciones** (4) y el intenso **sentimiento religioso** aunque no tan extendido entre los jóvenes (3);
- al **orgullo nacional por la historia** (2) y la gran tradición histórica que ha pasado por múltiples conquistas (1);
- al hecho de que las dos culturas han sido **encrucijadas de civilizaciones** y puntos de encuentro entre el oriente y el occidente, tanto por su ubicación geográfica, como también, por **haber convivido con el elemento musulmán** durante muchos años al ser conquistadas por pueblos musulmanes (4).
- En cuanto a las **desventajas comunes**, los participantes se han referido a la corrupción política (1); a la mala calidad de muchos de los programas televisivos (1); la mala forma de conducir y el comportamiento maleducado de los conductores en las calles (1).



No obstante, a pesar de haber señalado la gran afinidad entre las dos culturas que aquí nos interesan, 22 de los participantes también han puesto de manifiesto la existencia de ciertas **divergencias** entre ellas. Como se pudo comprobar por las respuestas obtenidas, esta vez no hay mucha homogeneidad entre los resultados, de modo que los participantes han resaltado cada uno aspectos distintos. Solo con respecto a la primera observación, se puede decir que hubo concordancia, puesto que 5 informantes han señalado algo relacionado con el fenómeno de la gran diversidad cultural entre las distintas comunidades autónomas de España, sin embargo,

resaltando cada uno de ellos aspectos diferentes. Todos los demás, son casos particulares que se refieren a distintos puntos que discrepan entre las dos culturas. He aquí, sus observaciones:

- en cuanto a la **gran diversidad cultural de la península ibérica**, se ha hecho mención al fenómeno del regionalismo-nacionalismo (1), la coexistencia de 4 lenguas oficiales (2), la presencia de grandes diferencias entre los diversos pueblos de España (1), y el orgullo de los españoles en cuanto a su región de origen (1), todo lo cual contrasta con Grecia;
- la **diferencia en la expresión de la religiosidad**, destacando el carácter más austero del catolicismo (1);
- los **horarios fijos de comer de los españoles** y la hora temprana de cerrar la cocina de los restaurantes en comparación con Grecia, donde se pueden encontrar sitios que sirven comida hasta muy tarde tanto para comer como para cenar (1);
- el **estilo más informal de vestirse de los españoles para salir por la noche** que contrasta con la costumbre griega de arreglarse mucho para salir, como también, el ambiente en los bares, cafeterías y discotecas españolas, donde la decoración es más simple en comparación con Grecia (1);
- el hecho de que las tabernas y **los bares griegos son más limpios** en comparación con los de España, donde se tira todo al suelo (1);
- la **adaptación de las palabras extranjeras al español**, piénsese en ejemplos como *perritos calientes* o a la costumbre de españolizar la pronunciación de palabras extranjeras como *club*, *CD*, marcas de detergentes, nombres de bandas musicales, etc. (1);
- dos personas mencionaron el hecho de que **los españoles se han europeizado más** que los griegos durante los últimos años, mientras Grecia parece más a los países de los Balcanes, según uno, y, más a los pueblos de oriente porque ha recibido muchas influencias durante la ocupación otomana, según el otro (2);

- la comprensión de la diversidad y el **respeto a la diferencia** que se ha logrado los últimos años en España (1);
- **las distintas influencias que han recibido a lo largo de la historia los dos pueblos**, aludiendo a la mitología griega en comparación con las tradiciones de los celtas o los íberos (1);
- **en los temas de cultura los españoles son superiores** que los griegos, puesto que en España hay una mayor sensibilización con respecto a temas relacionados con su patrimonio cultural, hecho que se puede evidenciar por el desarrollo de mayor número de políticas para apoyarlo (1);
- el **carácter distinto** más sociable (1), amable (1), prudente (1), disciplinado (1), menos corrupto (1) y desconfiado (1) de los españoles con respecto a los griegos que, además, no ha perdido su romanticismo (1).



9.3.3.6. Causas de malentendidos culturales

A continuación, presentaremos las experiencias de malentendidos culturales que nos han contado nuestros informantes, siguiendo la clasificación que hemos presentado en el apartado 8.3.

Valores, actitudes y comportamientos sociales

Con respecto a los **rituales sociales**:

- 7 de nuestros informantes se ha referido a la costumbre de los **besos para saludarse**, como situación en la que se han sentido incómodos. En 3 casos ha sido la dirección contraria que van los besos en España en comparación con Grecia que ha provocado la frustración, mientras en los otros 3 casos ha sido la costumbre de dar besos para saludarse entre desconocidos a las presentaciones que a los informantes les provocaba cierta perplejidad. Uno se ha referido en general al hábito de los besos para saludarse, como situación que le producía tensión, porque no sabía exactamente en qué situaciones y cuándo se dan (7).
- Una persona ha comentado que en España **se considera mala educación estirarse uno cuando está en espacio público** con sus amigos (1).
- Uno se ha referido al **ritual de mirarse a los ojos al brindar**, costumbre que esta persona no compartía, por lo que sus interlocutores pensaban que no participa (1).
- Asimismo, se ha comentado la **cultura alrededor de café**, ritual que se realiza de manera diferente en la sociedad española en comparación con Grecia, puesto que en la Península Ibérica el café se toma horas concretas y de forma bastante rápida. Sin embargo, en Grecia, aparte de que el café es distinto, o por lo menos se sirve de manera distinta, su consumición dura mucho y, además, se puede salir a tomar café a cualquier hora del día, o por lo menos utilizarlo como causa para quedar y después cada uno puede tomar lo que le apetezca (1). Por último, nos gustaría añadir, que, además, en Grecia el café siempre se sirve acompañado de un vaso de agua, costumbre que en España es aconsejable evitar, puesto que la combinación de café y agua se considera que produce efectos secundarios gastrointestinales.

En cuanto a temas relacionados con **actitudes ante la vida y formas de ser** distintas entre las dos culturas:

- La distinta **forma de vestirse de los jóvenes españoles mucho más informal** con respecto a sus contemporáneos griegos, ha sido comentada por 3 informantes. Aunque los tres lo han comentado como algo positivo que les ha gustado, también han añadido, que por desconocer este aspecto de la realidad española se han sentido incómodos. En dos casos las personas se habían arreglado mucho para salir por la noche y se sentían raros porque todos los demás estaban vestidos de manera más casual. Por otra parte, la tercera persona ha comentado que en España es muy raro ver a las 8 de la mañana en la universidad, a una chica maquillada, con tacones, y peinada en la peluquería, mientras en Grecia esto es un fenómeno bastante frecuente. En este sentido, el mismo informante ha hecho mención a la costumbre extendida de los jóvenes de salir de botellón vestidos muy casualmente, algo que discrepa con Grecia, donde los jóvenes suelen salir de marcha a los bares de moda y los pubs de música griega donde el estilo de vestirse es mucho más cuidado y formal (3).

Con respecto a los **valores** compartidos entre los miembros de una comunidad concreta y las cosas que se dan por sobreentendidas:

- un informante ha mencionado que en la clase de ELE se debería señalar que en España **no a todos los pueblos españoles les gusta usar el gentilicio “español” para identificarse**, refiriéndose especialmente a los vascos y los catalanes, información que le va a servir al alumno si tiene que comunicar con personas de estos pueblos para no verse envuelto en situaciones comprometidas (1).
- Por último, una persona se ha referido al **consumo de chasis**, cuya gran extensión entre los jóvenes españoles desconocía, así que se ha sentido incómodo, por lo menos las primeras veces, cuando estaba con sus amigos que todos fumaban porros como algo muy normal y él tenía que negarse. Lo mismo le extrañaba y le hacía sentirse incómodo el darse cuenta de que la gente fumaba porros en la calle; al principio hasta le daba miedo porque pensaba que podrían ser delincuentes (1).

Dominio de lo *no verbal*

En cuanto al dominio de lo *no verbal*:

- Tres de nuestros informantes se han referido a la distinta manera para **negar con la cabeza** entre las dos culturas. De modo que los griegos mueven la cabeza hacia arriba para decir no, y muchas veces articulando al mismo tiempo el sonido [ch], algo que sus interlocutores españoles no entienden y además puede interpretarse como mala educación (3).
- Una persona mencionó el gesto ofensivo muy común en Grecia de **mostrarle a uno la palma interior de la mano** con los dedos abiertos y moviendo la mano desde detrás hacia delante, como si quisieras tirar algo con la mano. Sin embargo, en España ese gesto equivaldría al número 5. Lo cual podría ser causa de malentendidos entre griegos y españoles, ya que los segundos no conocen la connotación ofensiva de este gesto, piénsese, por ejemplo, el caso en que un español quisiera pedir 5 cañas en un bar en Grecia y utilizaría este gesto para mostrarle al camarero detrás de la barra el número de bebidas que quiere pedir (1).

Elementos léxicos

Entre las respuestas de nuestros informantes, en esta categoría hemos recogido la mayoría de situaciones de malentendidos. Analizando ahora sus respuestas:

- en dos casos se han referido al distinto uso de las palabras ***buenas tardes*** y ***buenas noches*** entre las dos culturas. De hecho, en Grecia se dice “*buenas noches*”, solo si uno se va de un sitio y es de noche o se despide para irse a dormir, mientras en España se utiliza esta forma también para saludar al entrar –siendo ya de noche- en un sitio. De ahí que, el participante hasta darse cuenta de esta divergencia decía *buenas tardes* aunque si fueran las 11 de la noche al entrar en un sitio, pensando en “*por qué decir “buenas noches” si no me voy*” (2).

- Otra persona se ha referido al distinto uso de la palabra **solo con respecto al café**, puesto que en Grecia significa “sin azúcar” mientras en España quiere decir que uno lo quiere “sin leche” (1).
- También se hizo mención al hecho de que en España **se pronuncien muchas palabras extranjeras como si fueran españolas** hecho que ha provocado confusión a tres casos entre los participantes porque no entendían de qué se hablaba. Así, charlando de bandas de música, a una chica griega sus interlocutores españoles le miraban como si fuera extraterrestre, porque no podía entender quiénes eran la famosa banda *U Dos*, puesto que ella había combinado a este nombre de banda de música solo con su pronunciación inglesa (3).
- Asimismo, tres personas han expresado la confusión que les provocaban ciertas palabras que se parecían mucho entre el español y el inglés pero que, sin embargo, tenían distinto significado. Así, por ejemplo, el verbo *realise* que en inglés significa ‘darse cuenta’, en comparación con el verbo *realizar* que en español tiene el significado de ‘efectuar algo’, o la palabra *actual* que en inglés significa ‘real’, mientras en español tiene el significado de ‘presente, contemporáneo’, o la palabra *exit* que en inglés significa ‘salida’, mientras en español *éxito* quiere decir ‘resultado feliz’. Mientras una persona ha mencionado el desconcierto que le causaban ciertas palabras, que tenían la misma raíz con otras palabras francesas provenientes del latín, pero de significado diferente en español, sin mencionar ejemplos concretos. Evidentemente, se llama de casos del fenómeno morfofonológico de los **“falsos amigos”**, al que ya hemos hecho alusión en el apartado 7.2. sobre las causas de los malentendidos culturales del presente trabajo (4).
- En otros casos de *falsos amigos*, esta vez entre el griego y el español, se han referido muchos de nuestros participantes. He aquí, a una chica griega que había ido a dormir a la casa de su nueva amiga española y, se le puso la piel de gallina cuando su amiga le pidió que cogiera las **sábanas** para arreglar la cama. Nuestra informante solo con la idea empezó a temblar, pero cuando la otra chica le explicó indicándole a qué se refería se tranquilizó. En Grecia, las

sábanas se utilizan para cubrir a los muertos antes de ponerlos en la caja. Otros ejemplos de malentendidos, a los que aludieron dos de nuestros participantes, tienen que ver con la palabra *vale*, que en griego es el imperativo de la segunda persona del verbo *poner*. De ahí, cuando su profesor le pidió a un estudiante griego que le pusiera leche a su café, indicándole *vale* cuando ya tenía bastante, el griego entendió *pon más* y siguió añadiendo leche al café de su profesor (3).

Otros ejemplos divertidos, que han provocado situaciones de risa entre griegos, tienen que ver con las palabras *mapa* y *broma* que en griego sus significados correspondientes son, en el primer caso, 'fregona' o que algo 'está fatal' y, en el segundo, que algo 'huele mal'. Otro informante menciona, que a él y sus compatriotas griegos les ha costado mucho, hasta darse cuenta de que cuando en algún cartel ponía "*plátanos en oferta*", no se referían a los árboles y de que en España no mastican sus hojas como Pitia en el oráculo de Delfos. Por otra parte, una chica mencionó el ejemplo de su hermana que se llamaba *Vaso*, que en griego es el diminutivo del nombre *Vasiliki*, la cual después de los primeros comentarios de broma con respecto a su nombre, empezó a presentarse como *Vasiliki*. Otro informante se ha sentido un poco incómodo, cuando en el restaurante de la universidad para preguntar sobre el menú, utilizó la expresión "*¿Qué platos tienen?*", y el camarero bromeando le ha correspondido "*De plástico, de cristal...*" (3).

Asimismo, un informante confundía las palabras *estación* y *parada*, ya que la palabra *estación* se parece mucho a la palabra griega *stasi* que en griego significa 'parada'. Así que, utilizaba la palabra *estación* para referirse a la parada de autobús, lo cual tenía como resultado múltiples situaciones de malentendidos (1).

Cierta confusión provocaba, también, a otro participante la pregunta "*¿sí, no?*", muchas veces añadida al final de las afirmaciones de los españoles, o la partícula de negación *no* antes de los verbos, como en la pregunta *¿No tienes hambre?*, a las que nuestro informante no sabía qué responder (1).

Un informante se refirió a una situación que le hizo perder los nervios, por desconocer el significado de “*ensalada macedonia*” en español. Como éste no conocía que el término se refiere a una ‘ensalada mixta’, lo tomó como ironía sobre la situación política internacional con respecto al nombre de ‘Macedonia’ en los Balcanes (1).

Por último, con sentido un poco verde, hubo muchas alusiones a confusiones entre palabras muy parecidas, pero con significado totalmente diferente, como *cajón-cojón, pollo-polla, correr-correrse*. Así, por ejemplo, un chico griego en un restaurante pidió de segundo, “*alitas de polla*”. Asimismo, otra chica que seguía un curso de ELE en España, en un ejercicio de diálogo de improvisación, le pidió a su compañero que trajera su “*cojón*” para la fiesta (4).

Estilo comunicativo

Con respecto al estilo comunicativo, muchos participantes han mencionado la **gran similitud** en este aspecto entre las dos culturas. Así, se han referido al movimiento de las manos durante el habla, la frecuencia que uno sonríe, la distancia entre los interlocutores al hablar, el volumen de la voz, la forma directa en el comportamiento y el estilo de comunicación de alto contexto al interactuar con el otro. En general, a todo el lenguaje corporal al hablar, ciertamente, mucho más cercano al estilo comunicativo griego en comparación con el de otros países europeos (10).

Registro

Con respecto al registro, hubo algunos casos entre nuestros informantes que han comentado el hecho de que muchas veces el **vocabulario que se les enseña en la clase puede sonar muy anticuado, serio o formal en España**, y, por otra parte, no aprenden palabras coloquiales que se utilizan cada día. Lo cual, puede provocar que sus amigos españoles se burlen de ellos, aunque siempre con buena intención. Así, por ejemplo, un chico se ha referido a la vez aquella en la que, estando en Salamanca para seguir un curso de ELE, ha utilizado la palabra *encendedor* para pedir fuego a un chico en un bar y ésta al otro le ha sonado, según sus palabras, “muy barroca”. Asimismo, otra chica ha comentado que sus amigos españoles le tomaban el pelo porque

desconocía la palabra “*curro*”, mientras utilizaba palabras mucho más raras y sofisticadas que casi los mismos españoles desconocían, como, por ejemplo, *apertrechado* o *azogue* (2).

Respecto las otras dos categorías de causas de malentendidos culturales de nuestra clasificación, es decir, las convenciones sociales que rigen los *actos de habla* y la gama de *temas de conversación* no se han encontrado ejemplos.

9.3.3.7. Comentario

Al final del cuestionario, pedimos a nuestros informantes añadir si quisieran cualquier comentario con respecto al elemento cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. He aquí las observaciones que hemos encontrado al respecto.

- Que no nos quedemos solamente en la enseñanza oral y escrita, sino que escuchemos y bailemos diferentes tipos de canciones, hablemos de las múltiples y distintas costumbres de los pueblos y que estudiemos un poco más los dialectos y los acentos de cada pueblo. Por esta declaración, lo que entendemos nosotros es que seamos más **abiertos a explorar y experimentar lo distinto**, lo diferente, la variedad polifacética detrás de una lengua y las culturas que ésta incluye (1).
- Que señalemos la **familiaridad** que sienten los griegos con el español, sobre todo a causa de la facilidad que supone para ellos el campo de fonética y pronunciación, y, además, el carácter y comportamiento mediterráneo de los españoles. Seguramente, mucho más cercano al temperamento griego en comparación con otros países mediterráneos (1).
- La importancia de la **incorporación de la cultura en la enseñanza de ELE**, a pesar de la dificultad que esto supone. En este proceso, el informante considera muy importante el **papel del profesor**, el cual debe poder transmitir elementos de la civilización y la cultura en el aula de ELE. Así, el participante menciona como ejemplos, el modo de relacionarse de los españoles, qué hacen en sus fiestas, cómo se divierten, cómo se saludan en cada situación y cuáles son sus rutinas diarias en general (1).

- La variedad de cosas relacionadas con la cultura hispánica como la comida, la música, el cine, la literatura, etc., que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español aprende uno, hecho que aparte de ser agradable contribuye a la expansión de los horizontes y la apertura de la mente del aprendiente. El participante hizo hincapié en que aprendiendo la lengua española, su estructura y su uso según las circunstancias, uno se pone en contacto poco a poco con la cultura del otro pueblo. En otras palabras, explicó, la propia lengua te conduce a su descodificación. Por lo tanto, concluyó nuestro informante, que la cultura no se debe enseñar a priori, porque así adquiere una dimensión pintoresca que tiene el resultado contrario que el deseado, siendo el último, familiarizarse con la otra cultura a través de su lengua. Comentando esta observación, nos gustaría señalar, la importancia del contexto en la enseñanza de español y del paso del concepto de cultura como información a un **enfoque formativo de cultura**, porque como bien apunta este informante, lengua y cultura constituyen una realidad indisociable, donde la lengua solamente representa la parte más asequible y cuyo aprendizaje supera el aprendizaje separado de sus partes. De ahí que, como hemos mencionado en el apartado 2.6. de este trabajo, sea tan importante ayudar a los alumnos a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la lengua extranjera (1).
- A la importancia de ofrecer más información sobre los **códigos socioculturales** de la sociedad española, se han referido dos informantes. Así, por ejemplo, un informante mencionó la necesidad de saber estos comportamientos que se consideran adecuados o no para cada situación en la cultura española, que, sin embargo, pueden diferir en la cultura griega, como el hecho de que en España se considera mala educación estirarse cuando estás en espacio público, o el hecho de que no a todos los españoles les gusta utilizar el gentilicio español. Otra sugerencia al respecto, expresa que sería bueno que los alumnos se informaran sobre los elementos socioculturales de la cultura española, como por ejemplo, los modos de convivencia presentes en España, así, por ejemplo, familias que alquilan una habitación de su casa,

casas compartidas entre muchas personas, como también, sobre los gestos, el uso de la propina, etc. (2).

- Se debería avisar a los estudiantes de ELE de que **en España es muy difícil comunicar en otra lengua** que no sea el español, comenta un participante, y cuenta su experiencia en la cadena norteamericana de comida rápida McDonald's, cuando hambriento quería comprar comida para llevar y no podía comunicarlo de ninguna manera a la chica en la caja, porque no recordaba la palabra "llevar", a pesar de que se lo dijera en otras lenguas (1).
- En este sentido, una persona plantea que el interés del alumno se incrementa cuando le enseñan **conocimientos relacionados con la situación sociocultural** del país cuya lengua está aprendiendo, ya que su objeto de estudio se refiere a esa concreta comunidad lingüística (1).
- Asimismo, un informante comenta que cuando aprendía español las clases más placenteras de las que todavía se acuerda, trataban de la **vida diaria y la cultura de España**. Así que, sigue recordando letras de canciones que traducían en clase y vocabulario con respecto a la comida y la bebida (1).
- Otra recomendación, sugiere que se ponga más énfasis en las **frases idiomáticas** en el aula de ELE que son muchas en la lengua española (1).
- Por último, una persona afirma que no ha tenido ningún problema en su contacto con españoles, probablemente a causa del hecho de que sean bastante abiertos y cálidos como los griegos, dispuestos a ayudar, a explicar, a darle a uno conversación. Explica que no ha necesitado alguna información cultural especial para comunicar y relacionarse con ellos. Sin embargo, agrega, que como profesora de idiomas, insiste en la importancia de poner énfasis en el componente sociocultural en el aula de idiomas y especialmente siguiendo un **enfoque contrastivo** entre la cultura meta y la del alumno. Por último, señala que, por su experiencia en el colegio donde enseña, la mayoría de las veces, los elementos culturales son los que más les interesan a los alumnos y, sobre todo, a los pequeños, es decir, del colegio. Pone como ejemplo, una vez que les enseñó a sus alumnos una caricatura que le hizo un pintor de Montmartre en la famosa plaza de los pintores hablándoles sobre los lugares que puede uno visitar en París, información que ha sido lo que más se les quedó a los alumnos de aquella clase.

9.3.4. Conclusiones

Concluyendo, como se pudo comprobar, después del análisis de las respuestas, nuestros informantes han destacado los puntos que hemos venido resaltando en este trabajo, con respecto a la imagen de España y los atributos que se asocian a los españoles. Con respecto a esto, cabe señalar, que la predisposición positiva hacia la cultura española por parte de los alumnos, va a funcionar de modo remunerador en el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE, puesto que los alumnos se sentirán motivados y tendrán una actitud abierta. Como ya han mencionado los participantes del cuestionario, esto se debe tanto a la familiaridad que sienten con la cultura y la lengua, aspectos que hemos mencionado en el apartado 9.1., como también a la imagen neorromántica de país divertido y auténtico de España en el mundo. Por otra parte, como hemos averiguado por las respuestas con respecto a los atributos que se asocian al pueblo griego, el punto en el que se debería poner más énfasis en el aula de ELE, si queremos ser consecuentes con lo que hemos venido señalando en este trabajo sobre la importancia de educar de manera íntegra para crear ciudadanos responsables y con autorespeto, es la parte que tiene que ver con la propia identidad de nuestro alumnado y su forma de mirar a sus conciudadanos.

En segundo lugar, analizando las observaciones aludidas por nuestros informantes con respecto a sus propias experiencias de malentendidos culturales, se pone de manifiesto que la mayoría de los malentendidos han sido provocados por divergencias en temas relacionados con la primera categoría de nuestra clasificación de causas de malentendidos culturales (apartado 8.3. del presente trabajo), sobre *valores, actitudes y comportamientos sociales*. A continuación, viene la categoría de *elementos léxicos*, donde hemos visto distintos casos de malentendidos provocados tanto por interferencias provenientes de la L1, como también de otra L2 que pueda conocer el aprendiente griego. Sobre este tema nos hemos detenido en el apartado 9.2., donde estudiamos las particularidades del alumnado griego. Por otra parte, hubo alusiones relacionadas con el *registro*, y la necesidad de poner más énfasis en el registro coloquial en el aula de ELE, ya que nuestros alumnos algunas veces pueden parecer anticuados por su forma de expresarse o parecer que hablan como libros por sus elecciones léxicas tan sofisticadas y serias. Sobre la importancia de enseñar estos

aspectos expresivos del lenguaje espontáneo, natural, hablado, que emana de la vida real, que forma parte de las pautas de conducta propias de una comunidad cultural, y es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, hemos hablado en el apartado 4.2., siguiendo con el estudio del registro coloquial en el capítulo 5. Asimismo, en cuanto al estilo comunicativo, como hemos mencionado en el apartado 8.3.4., la cercanía que comparten las dos culturas, halladas en una zona geográfica común, se puede evidenciar también en su forma de comunicar, influida por el carácter mediterráneo, aspecto que también han mencionado los participantes del cuestionario.

Por último, ha sido muy interesante y revelador, leer los comentarios que han dejado algunos de los informantes con respecto al componente cultural en la enseñanza de ELE, donde se pudo averiguar, lo que hemos venido subrayando en este trabajo, sobre la necesidad de poner más énfasis en las normas de interacción social y los aspectos socioculturales en el aula de ELE, como también en estos puntos que discrepan entre las dos culturas que aquí nos interesan. Por otra parte, se ha señalado, la importancia de seguir un enfoque contrastivo durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE, que como hemos visto conlleva muchos beneficios, puesto que el aprendizaje de una lengua y el acercamiento a su cultura pasa inevitablemente por la comparación y el contraste constante.

10. CONCLUSIONES GENERALES

Ante todo, cabe mencionar, que no se trata técnicamente de conclusiones, sino de una reflexión final derivada de todo el proceso que se ha llevado a cabo en este trabajo. Como hemos visto en este penúltimo capítulo cada día está aumentando el interés por el idioma español en Grecia. Sin embargo, a la hora de enseñar español y cultura hispánica en un contexto que no sea de inmersión existen ciertas dificultades, puesto que el contacto con la lengua y la cultura meta es escaso o nulo, no solo para los aprendientes sino también para los docentes, que en numerosas ocasiones no son hablantes nativos de español.

La falta de interacción con el contexto cultural del idioma pone al profesor en una situación de mediador cultural, cuya función aparte de la transmisión de conocimientos semánticos, gramaticales o sintácticos, abarca la tarea de introducir al alumnado en el mundo cultural y cotidiano de la lengua meta. Para cumplir con este deber, el profesor ha de conocer las características culturales que dominan en la lengua que enseña y, a la vez, las que predominan en la sociedad de sus alumnos.

La comprensión, pues, de las similitudes y divergencias culturales que puede haber aparte de la aparente cercanía entre las culturas española y griega, en parte verdadera por su posición geográfica y su evolución histórica, va a contribuir a un mejor entendimiento de la mentalidad del hombre español en comparación con la de su conciudadano europeo griego.

Por lo tanto, y ante todo movilizados por nuestra experiencia personal tanto como aprendientes, como también docentes de ELE, que nos ha hecho ser conscientes de esta necesidad, en este trabajo nos hemos propuesto dar una perspectiva global sobre dicha mentalidad que va a repercutir en el carácter del pueblo español y sus modos de pensar y actuar.

Sin embargo, para llegar a este paso, primero, tuvimos que aclarar el concepto de la cultura y todo lo que abarca como también su relación indisociable con la lengua. De modo que, en el primer capítulo nos ocupamos de la serie de fenómenos de diversa índole que incluye el término cultura. Hemos distinguido entre dos grandes categorías que se refieren a conceptos diferentes. Estos son, el concepto de la

cultura como producto-resultado de- relacionado con todo lo material (arte, historia, gastronomía, arquitectura, etc.); y el concepto de la cultura como finalidad –medio para- situado en el plano de lo abstracto y relacionado con este estándar cultural que sirve para desenvolverse en la vida diaria, es decir, valores, creencias, formas de actuar y todo lo pautado que los ciudadanos de una cultura dan por sobreentendido. En otras palabras, la *Cultura con mayúscula*, refiriéndose al primer concepto y la *cultura con minúscula*, relacionada con el segundo. Aparte de estos dos conjuntos, siguiendo a Miquel y López (2004 [1992]), hemos añadido una tercera categoría, la de la cultura con k, de los “*dialectos culturales*” o “*subculturas*”, que se refiere al conocimiento de las manifestaciones culturales alternativas de ciertos grupos específicos que ayuda a identificar social y culturalmente a un interlocutor (argot juvenil, caló jergal identificado como lenguaje de los delincuentes, jerga médica, etc.)

A continuación, estudiamos el carácter indisoluble de la relación entre lenguaje y pensamiento, al cual se ha referido primero Humboldt, ya desde la época del primer romanticismo alemán, abogando que cada lengua refleja y moldea el espíritu de la nación y el carácter de sus hablantes. Más tarde, los lingüistas estructuralistas norteamericanos adhiriéndose a esta larga tradición de pensamiento llegaron a la idea de la *relatividad lingüística*, según la cual, aprender una lengua era saber cómo clasificar y ordenar el mundo en nuestra mente. Por último, en la misma línea Hall, consideraba la cultura en su totalidad como una forma de comunicación que puede ser objeto de análisis y estructuración, siendo el lenguaje su vehículo principal. De ahí que familiarizarse con una lengua implica un proceso largo y arduo, ya que antes se deben adquirir las claves de la propia cultura. Hall, además, distinguió entre *cultura implícita* que existe al margen de la conciencia, y *cultura explícita*, que está formada por la realidad observable del lenguaje. Ahora bien, si nos detenemos a pensar en todos los patrones de comportamiento que estamos reproduciendo los miembros de una sociedad concreta, sin cuestionarlos y dándolos por sentados, como también en nuestras opiniones preconcebidas sobre lo que es adecuado y bueno y lo que resulta raro o inadecuado según las circunstancias, nos damos cuenta del papel determinante del aprendizaje mediante experiencia en la interacción social.

Todo esto nos ha conducido a dedicarnos en el segundo capítulo al estudio del papel del componente cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa, y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de idiomas. Definimos primero el marco en que se sitúa el concepto de la *competencia comunicativa*, creado dentro del seno de la antropología y, más concretamente, de la *antropología lingüística*, que estudia las lenguas y sus usos. Dentro de este ámbito, la *etnografía de la comunicación* pretende determinar los conocimientos sociales y culturales que posibilitan la comunicación humana. Según esta aproximación, la destreza lingüística más importante es la capacidad de formar y comprender enunciados que no sean simplemente correctos gramaticalmente, sino que, también, sean adecuados al contexto, es decir, apropiados según el ámbito y los interlocutores que los emiten. Por lo tanto, en lugar de competencia lingüística se propuso una noción más amplia, la de *competencia comunicativa*, formada por: la *competencia gramatical o lingüística*, la *competencia discursiva*, la *competencia sociolingüística*, y la *competencia estratégica*; para añadir más tarde un componente más, el de *competencia sociocultural*, relacionada con las convenciones sociales de la lengua y su manejo adecuado según el contexto específico en que se usa la lengua.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la incorporación de la noción de *competencia comunicativa* al esquema conceptual que sirve de referencia para identificar las capacidades que el individuo debe desarrollar para dominar una lengua, ante todo, puso fin a una concepción basada exclusivamente en el conocimiento del *sistema* de la lengua, según la cual, el objetivo principal de la enseñanza consistía en formar hablantes “lingüísticamente” competentes, fueran cuales fuesen las condiciones de *uso* de la lengua a enseñar. En segundo lugar, este cambio de perspectiva dio un giro al concepto de cultura, aplicado a la enseñanza de lenguas, hasta entonces centrada en la *cultura con C*. Así pues, a partir de los años sesenta se introduce el término de cultura no formal o *cultura con c* a la enseñanza de lenguas y empieza a manifestarse el interés por los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta.

El hecho de incluir la *competencia cultural o sociocultural* en el enfoque comunicativo, dio un papel central al componente cultural en la enseñanza de lenguas, aportando una visión más pragmática a la clase de lenguas, y reduciendo, al

mismo tiempo, el papel tradicional de enseñanza informativa del contenido cultural que predominaba hasta entonces. Para ver cómo se han tratado los aspectos socioculturales desde que fueron configurados como una subcompetencia dentro del marco de la competencia comunicativa, revisamos las dos principales fuentes de referencia que interesan en la enseñanza del español: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Como hemos visto, el concepto de cultura como información ha pasado a un enfoque formativo de cultura, con vistas a desarrollar en el alumno una *competencia comunicativa intercultural*. Es decir, el desarrollo de la *competencia sociocultural* ha transformado el concepto de *competencia comunicativa* en algo mayor, esto es, la *competencia comunicativa intercultural*.

En el tercer capítulo, nos ocupamos, primero, de los dos modelos de aprendizaje más importantes en cuanto a la competencia intercultural: el *enfoque de destrezas sociales*, según el cual el aprendiente debe comportarse según las normas sociales y las convenciones de la cultura en cuestión, teniendo como modelo al hablante nativo, y el *enfoque holístico*, en el que la competencia intercultural es, ante todo, cuestión de actitud que un individuo tiene hacia otras culturas. Abogamos por el enfoque holístico, según el cual, el énfasis se pone en el desarrollo de la capacidad de comprender y comunicarse con los otros, no en saber cosas sobre ellos, tampoco en la adaptación de sus supuestos comportamientos o valores.

En segundo lugar, estudiamos las dos principales aproximaciones a la interpretación de las culturas, las cuales nos facilitan pautas para interpretar aspectos del sistema cultural que no son conscientes y los cuales ejercen una influencia oculta sobre el comportamiento y la vida. Estas son, la de antropólogo Hall y la del psicólogo Hofstede. Así, en la primera parte de este apartado, nos ocupamos de los tres sistemas ocultos más determinantes, según Hall, que influyen en nuestro comportamiento, el del *contexto*, del *espacio* y del *tiempo*. En la segunda parte, vimos los principales patrones de programas mentales, según Hofstede, que un individuo tiene interiorizados para pensar, sentir y actuar. Estos conjuntos de valores principales en una cultura, que Hofstede denominó dimensiones, son las que

permiten averiguar diferencias y similitudes en la programación mental de una cultura con respecto a otra. Más concretamente, Hofstede identificó cuatro dimensiones: *la distancia de poder*, *la evasión de la incertidumbre*, *el individualismo versus el colectivismo* y *la feminidad versus la masculinidad*, y, posteriormente, agregó una quinta dimensión que opone una *orientación a largo plazo versus una orientación a corto plazo* en la vida.

En el capítulo cuatro, nos centramos en las implicaciones didácticas de la integración lengua-cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde este punto de vista, enseñar cultura significa ayudar a los aprendientes a escoger y a construir las señales o indicadores apropiados que les permitan defenderse acertadamente en las prácticas culturales de la nueva realidad cuya lengua están aprendiendo. El proceso para que los alumnos lleguen a manejar dichos recursos, apunta hacia modos de producción culturales, más que a la presentación catalogada de los mismos. Este enfoque metodológico visualiza el rol del aprendiente como productor de sentidos culturales, es decir, como parte activa del proceso de construcción del conocimiento tanto sociocultural como lingüístico. A este respecto, hemos realizado una revisión histórica de los principales métodos usados en la enseñanza de idiomas, resaltando los aspectos relacionados con el tratamiento de los contenidos culturales. Concluimos que nos parece congruente seguir una metodología basada en el enfoque comunicativo, siempre sabiendo incorporar los elementos positivos que se encuentran en las otras corrientes metodológicas y, claro está, bajo una perspectiva de aprendizaje intercultural y abriendo la posibilidad de continuar por el camino de este conocimiento de un modo autosuficiente.

En la segunda parte de este apartado, y ya habiendo resaltado en el primer capítulo la importancia del uso social de la lengua, hicimos hincapié en la importancia de la conversación para el desarrollo de la competencia sociocultural. Es decir, la importancia del discurso hablado, los hábitos de habla y las convenciones socioculturales que regulan los intercambios lingüísticos, espejo de la realidad actual de una sociedad y sus modos de relacionarse e interactuar. Así pues, el lenguaje coloquial forma parte de las pautas de conducta propias de una comunidad cultural, que los aprendices de una lengua extranjera van a necesitar para desenvolverse en una sociedad desconocida en la que tienen que involucrarse, interactuar, interpretar

actitudes e intenciones o descubrir connotaciones implícitas lingüísticas o culturales. De ahí que el profesor deba reconocer las pautas del registro oral para poder explicar cada uno de estos fenómenos del habla que se debe trabajar en el aula.

Estas reflexiones nos han llevado a dedicarnos al estudio del registro coloquial en el siguiente capítulo. Señalamos, primero, las confusiones más importantes que han surgido en las diversas aproximaciones al estudio de lo coloquial. Estas son, reducir el español coloquial a lo léxicamente pintoresco o peculiar, confundir coloquial con vulgar o con un tipo de discurso, la conversación, y, por último, identificar lo oral con una de sus manifestaciones de uso en situación, lo oral coloquial.

En segundo lugar, presentamos un breve análisis de las diferentes perspectivas de sistematización de los fenómenos del registro coloquial que se adoptan en las obras más relevantes sobre el tema, para centrarnos, por último, en estudiar con más detalle la línea teórica (y metodológica) que mayormente se sigue en la obra de Briz Gómez y el grupo Val.Es.Co., que combina la gramática con la pragmática. Como hemos visto, se trata de un discurso que se caracteriza por su **informalidad** y **espontaneidad**, y que presenta mayor creatividad lingüística gracias al menor grado de autocensura que el hablante se impone. Esta **expresividad** se consigue por medios extralingüísticos: gestos y mímica, junto con los medios lingüísticos (entonación y pronunciación, morfosintaxis, léxico). La creación incitada por la búsqueda de originalidad, expresividad y humor hace que este registro muestre un altísimo grado de **fugacidad**. Aparte de la expresividad y fugacidad destaca por su **carácter situacional** (uso de palabras deícticas, gestos, reacciones a cierta situación, de ahí la espontaneidad del estilo). Por último, destacamos que el lenguaje coloquial representa el espejo óptimo de la situación cultural, y social de una nación concreta. Hecho que se puede evidenciar fácilmente, en el caso de la sociedad española, por la presencia de expresiones proverbiales y frases hechas, como p.ej. *ser el toro corrido*, *coger el toro por los cuernos*, etc., que nos revelan el peso de los valores taurinos en dicha sociedad. Por otra parte, también son significativos a este respecto, tanto el hecho de la pérdida paulatina de expresiones taurinas, como el hecho del aumento de expresiones de fútbol, así *casarse de penalti* o *estar en orsay*, que nos muestran las preferencias actuales del pueblo que influyen en el lenguaje.

En el sexto capítulo, nos ocupamos de la enseñanza del registro coloquial en el aula de ELE, destacando, primero, los problemas metodológicos que conlleva la cuestión de intentar definir y sistematizar la alta variedad y complejidad de todos los aspectos del español coloquial. Por otra parte, la falta de autenticidad y de contextualización que caracteriza los diálogos empleados en la instrucción, es otro de los factores que impiden una actuación apropiada por parte del alumnado, usando expresiones y códigos que forman parte del lenguaje coloquial de forma espontánea y adecuada. En eso, también, contribuye el hecho de que la clase limita mucho, por sus propios condicionamientos, las posibilidades didácticas reales de texto oral “auténtico” en su funcionamiento natural. Por último, como hemos podido comprobar, a pesar de la proliferación de trabajos teóricos realizados para describir el español coloquial, la aparición de propuestas didácticas es escasa. De ahí, en el segundo apartado de este capítulo destacamos unos trabajos relevantes que estudian de manera específica los distintos elementos del registro del español coloquial que abogan por el enfoque comunicativo, coincidiendo en la necesidad de que dichos conocimientos deben *adaptarse* a la situación comunicativa. Igualmente señalamos, unas propuestas didácticas interesantes y útiles para una enseñanza *eficiente* del español coloquial. Finalmente, hicimos hincapié en el fenómeno reciente de proliferación de estudios al respecto como se puede comprobar por los trabajos presentados en las actas de distintos congresos de didáctica de ELE, a pesar de no tener todavía tantas propuestas metodológicas como estudios teóricos.

Habiendo, pues, estudiado la importancia del español coloquial para descubrir los patrones comunicativos preferidos de los hablantes en el uso de la lengua en su vida diaria, y de este modo ayudar a nuestros alumnos a desarrollar la competencia sociocultural, pasamos en el siguiente capítulo al tema del encuentro intercultural que se produce, como su nombre indica, al ponerse en contacto personas de diferentes culturas. En este tipo de interacción la existencia de sistemas de valores propios a cada cultura que se van a manifestar en actitudes y comportamientos que difieren unos de otros, puede dificultar el proceso de comunicación y ser causa de **malentendidos culturales**. Presentamos al respecto, siguiendo a Oliveras Vilaseca (2000), una clasificación que establece siete conjuntos de pautas compartidas como causas que suelen provocar la mayoría de los malentendidos culturales: el **léxico**, los

actos de habla, los temas, el registro, el estilo comunicativo, la comunicación no verbal y, por último, los **valores, actitudes y acciones específicas de una cultura.**

En el siguiente apartado del séptimo capítulo nos acercamos al tema del desarrollo de la competencia intercultural, indispensable tanto para el aprendiente como también para el docente que va a ser el gran facilitador en este proceso. Para ello, el docente debe fomentar un diálogo enriquecedor entre ambas culturas guiando a sus alumnos a desarrollar esta *tercera perspectiva* para acercarse a las cosas que no ofrece ninguna certeza, ni verdad absoluta, y que no se refiere solamente a la adquisición de tolerancia hacia la diferencia y la alteridad, sino a la modificación de sus modos de pensar y actuar. Para llegar, pues, a ampliar esta visión del mundo propia y para incluir esquemas de otras visiones de mundo, se hace necesaria una educación más íntegra que eduque a los alumnos de manera afectiva. Su objetivo es *aprender a aprender*, fomentando la autoestima, la confianza, el intercambio y el respeto que van a contribuir a la formación de mentalidades abiertas, dispuestas a reflexionar sobre sus verdades absolutas, a cambiar sus perspectivas, a involucrarse en su aprendizaje y desarrollar su empatía. Hay que ser primero ciudadanos responsables antes de llegar a ser hablantes interculturales, capacitados para aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico, y así anticipar los malentendidos provocados por las diferencias en valores, significados y creencias, además de hacer frente a las demandas afectivas y cognitivas en un encuentro intercultural. En este proceso, el primer paso es el entendimiento y el descubrimiento de uno mismo a través de los otros, para llegar a tomar conciencia de lo relativo y lo particular de nuestras apreciaciones y realidades. De ahí que, el desarrollo de una conciencia intercultural pasa por una reflexión sobre nuestros propios patrones de pensar y hacer las cosas, para contrastarlos luego con los correspondientes de la cultura cuya lengua estamos aprendiendo.

En este sentido, en el siguiente capítulo, presentamos nuestra aproximación a todo este tipo de conocimiento cultural que pretende ayudar al docente de ELE con estudiantes de lengua materna griega a desarrollar sus habilidades interculturales. Para ello, hemos seguido un enfoque contrastivo para aproximarnos a las culturas española y griega, empezando por el contexto histórico y cultural de la realidad lingüística de la sociedad española. Seguimos con el estudio del pasado histórico y

cultural de la lengua griega, para después, presentar los puntos de contacto entre las dos lenguas. Para concluir con esta aproximación, realizamos una interpretación de las culturas de España y Grecia, basada en los modelos de estudio de realidades culturales de Hall y Hofstede, aún siendo conscientes de que estos modelos probabilísticos no pueden reflejar la riqueza que se incluye en una cultura. Sin embargo, nos brindan un marco de encuentro y un punto de referencia a partir del cual tanto los docentes como los estudiantes podrán exponer sus puntos de vista y ampliar sus perspectivas.

En segundo lugar, estudiamos el tema de los tópicos y las realidades culturales, empezando por la imagen actual de España en el mundo y las cualidades que se suele atribuir a lo “español”, basándonos en datos aportados por el Informe *Proyecto Marca España* (Noya, 2003). Una vez que hayamos presentado lo que mayoritariamente se piensa sobre España y sus habitantes en el extranjero, lo contrastamos con la percepción global sobre lo “griego”. Posteriormente, nos centramos en la diversidad cultural del interior de la península ibérica, presentando las diecisiete Comunidades Autónomas de España con sus rasgos específicos. A continuación, pusimos de manifiesto el uso que existe acerca de tópicos culturales tanto regionales como nacionales y su pervivencia en la realidad actual.

En tercer lugar, expusimos unas divergencias entre las culturas española y griega que podrían ser causas de malentendidos o crear cierto grado de frustración en los intercambios comunicativos. Las agrupamos en distintos temas siguiendo la clasificación de Oliveras Vilaseca (2000) sobre las causas de los malentendidos culturales, presentada en el séptimo capítulo, e insistiendo más en los puntos que nos parecen conflictivos.

En el noveno capítulo nos ocupamos de la situación que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera hoy en día en el ámbito griego, como también de las particularidades de los alumnos griegos y los motivos por los cuales deciden aprender español, para orientar al docente sobre las necesidades y prioridades básicas del alumnado griego. Por último, antes de acabar este trabajo, considerando que sería interesante exponer la perspectiva del alumnado griego sobre el tema que aquí hemos venido tratando y, además, para corroborar la veracidad de

nuestras conclusiones al respecto, hemos llevado a cabo una encuesta a estudiantes de ELE con lengua materna griega. Para ello, hemos diseñado un cuestionario que hemos repartido a estudiantes o graduados del programa de licenciatura Lengua y Cultura Hispánicas de la Universidad Helénica de Educación a Distancia. Nuestro objetivo ha sido aportar datos descriptivos sobre las creencias que tienen los estudiantes griegos en cuanto a la cultura española y sus miembros, sus conciudadanos griegos, las similitudes y diferencias entre las dos culturas que aquí nos interesan, como también, recoger ejemplos de sus experiencias de malentendidos interculturales. A través del análisis de sus respuestas, hemos puesto de manifiesto la veracidad de nuestras conclusiones sobre esos aspectos que podrían causar malentendidos entre las dos culturas, como también la importancia de seguir un enfoque contrastivo intercultural durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE, aplicando las máximas de la didáctica intercultural que hemos desarrollado en el apartado 7.3. del presente trabajo, que aspira a superar visiones estereotipadas, fomentar el autorespeto, el intercambio de ideas y la apertura de la mente entre nuestros estudiantes como también crear ciudadanos responsables con empatía. Por otra parte, mediante esta investigación, nos hemos hecho conscientes, una vez más, de la imagen positiva y un poco estereotipada que siguen teniendo los estudiantes griegos con respecto a España y los españoles, como también, de la autoimagen mayoritariamente negativa y, también, estereotipada, con respecto a su pueblo de origen. Asimismo, ha sido muy enriquecedora la recogida de las experiencias de malentendidos culturales de nuestros informantes, que nos ha revelado aparte de los temas que ya hemos comentado en el apartado 8.3. sobre las divergencias entre las dos culturas, otros puntos interesantes que deberíamos, como docentes, tratar en el aula de ELE. Para terminar, lo mismo se puede decir con respecto al último comentario que nos han dejado los participantes del cuestionario, que pone en evidencia la necesidad de poner más énfasis en los aspectos relacionados con los patrones socioculturales para interactuar en la sociedad española, como también, de tratar las dos culturas en el aula ayudando al alumnado a descubrir sus similitudes y divergencias.

En resumen, mediante este trabajo hemos intentado descifrar las pautas de comportamiento comunes que comparten los miembros de la sociedad española

como también sus presupuestos y sobreentendidos. Asimismo, señalar los puntos de divergencia entre la cultura española y la griega que podrían ser causas de malentendidos culturales, contribuyendo de este modo al desarrollo de las destrezas, habilidades y actitudes que los alumnos de ELE con lengua materna griega van a necesitar para desenvolverse en este encuentro intercultural con soltura y para interpretar adecuadamente palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones según su contexto. Más bien, lo que nos proponemos al implementar ese acercamiento a las dos culturas no ha sido dar respuestas absolutas y cerradas entre lo común y lo diverso, sino multiplicar las preguntas e integrar esas posibles respuestas porque, como bien apunta Miquel López (2004 [1997]: 1), *“aunque ninguno de nosotros (lingüistas, profesores, estudiantes) cuestionamos la arbitrariedad del signo lingüístico, no hemos reflexionado bastante sobre la arbitrariedad del signo cultural”*.

En fin, al final de este estudio somos conscientes de que, en palabras del antiguo filósofo griego Sócrates, *“εν’ οίδα ό,τι ουδέν οίδα”*, es decir, *una cosa conozco que no conozco nada*, lo que significa que cuánto más se acerca uno a un tema, más consciente se hace de su ignorancia. De hecho, el desarrollo de la conciencia intercultural es un proceso que nunca acaba dentro del ilimitado espacio que abarca todo lo concerniente a lo cultural. Así que, después de haber constatado los beneficios que aporta el uso de un método comparativo para llegar a considerar la diversidad como fuente de enriquecimiento y comprensión mutua y fomentar la apertura de la mente en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, nuestro deseo es con esta tesis despertar el interés para futuras investigaciones sobre un tema tan complejo, pluridimensional, pluridisciplinar y dinámico, como es la interculturalidad y la pragmática intercultural.

11. ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ, ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΟΨΙΖΟΥΝ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είναι γνωστό, η σχέση της γλώσσας με τον πολιτισμό/κουλτούρα έχει εδώ και πολύ καιρό απασχολήσει τους ερευνητές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, όπως ανθρωπολόγους, γλωσσολόγους, κοινωνιολόγους, κλπ., και έχουν ήδη γραφεί τόσα πολλά σχετικά με την επίδραση της κουλτούρας στην επικοινωνία, που φαντάζει εγχείρημα δύσκολο το να πιστεύει κανείς ότι μπορεί να συνεισφέρει κάτι καινούριο πάνω στο θέμα. Από την άλλη πλευρά, κάθε καθηγητής γλώσσας γνωρίζει τον θεμελιώδη ρόλο που έχει η κουλτούρα οποιουδήποτε κράτους στην διδασκαλία της γλώσσας του, λόγω του ότι πρόκειται για δύο αναπόσπαστες πραγματικότητες. Αν θέλουμε λοιπόν να είμαστε ικανοί ομιλητές μίας ξένης γλώσσας, οφείλουμε να γνωρίζουμε όχι μόνο τις συμβάσεις του διαφορετικού γλωσσικού συστήματος της, αλλά επίσης και τις συμβάσεις στην χρήση της, τόσο κοινωνικές όσο και πολιτιστικές, τις οποίες μοιράζονται όλοι οι φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας.

Έτσι λοιπόν, για να πλησιάσουμε και να εξοικειωθούμε με την πραγματικότητα μίας γλώσσας είναι απαραίτητο να έρθουμε σ' επαφή με το πολιτιστικό υπόβαθρο της ίδιας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στην περίπτωση της ισπανικής που εδώ μας ενδιαφέρει, θα ήταν υποχρεωτικό να αναφερθούμε στα τάπας, το γκασπάτσο, τον Πικάσο, τον Μπουνιουέλ, τον Μορταδέλο και Φιλεμόν, την Ροθίο Χουράδο και, φυσικά, στα ωράρια των γευμάτων και των καταστημάτων, στα φιλιά, στις αγκαλιές και στους χαιρετισμούς, στην Πρώτη Θεία Κοινωνία, στις σεβιλλιάνες, στις τέσσερις επίσημες γλώσσες της ιβηρικής χερσονήσου, στο πρόβλημα του ETA, κλπ. (Castro Viúdez, 2003).

‘Όπως φαίνεται, λοιπόν, ο όρος *κουλτούρα/πολιτισμός* αναφέρεται σε μία πολύ ευρεία έννοια που τα περιλαμβάνει σχεδόν όλα. Ουσιαστικά, αν θέλουμε να είμαστε πιο συγκεκριμένοι, ο όρος «κουλτούρα» είναι γλωσσικό δάνειο προερχόμενο από την αντιστοίχιση του γερμανικού *kultur*, που σημαίνει την καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία αλλά και το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός κοινωνικού συνόλου, και είναι υποσύνολο του όρου *πολιτισμός*, αν και συχνά, λανθασμένα, το συναντάμε σαν συνώνυμο του όρου¹⁴⁴. Ειδικότερα, ο πνευματικός πολιτισμός (*culture*) είναι ο τρόπος ζωής μιας ομάδας ατόμων, περιλαμβάνει όλες τις διδασκόμενες και τυποποιημένες μορφές συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ένας πολίτης και τις οποίες αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα άλλα μέλη της κοινότητας του. Διακρίνεται από τον υλικό πολιτισμό (*civilization*) που χαρακτηρίζει ένα συγκεκριμένο σύστημα πολιτισμού, τον υλικό ή τεχνολογικό, που περιλαμβάνει τη γραφή, τη δημιουργία πόλεων, τη διεύρυνση της πολιτικής οργάνωσης και την ανάπτυξη επαγγελματικής εξειδίκευσης. Σήμερα, βέβαια, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο *πολιτισμός* εννοούμε την ύπαρξη και την ποικιλία από διάφορες κουλτούρες. Μάλιστα, στα ελληνικά, ο προσδιορισμός *κουλτούρα*, απαντάται επίσης και ως υποτιμητικός όρος με επιφανειακή χροιά για να αποδώσει την έννοια της σοβαροφάνειας και ενδεχομένως της επίδειξης σε θέματα διανόησης.

Πράγματι, όπως αναφέρει ο Geertz, η κουλτούρα δεν είναι κάτι στο οποίο μπορούν να αποδοθούν αιτιακά και μονοσήμαντα σύμβαντα, οι συμπεριφορές, οι θεσμοί και οι διαδικασίες μιας κοινότητας. Είναι απεναντίας, ένα πλέγμα σχέσεων που δομούνται με βάση παραδειγματικά πρότυπα, μέσα στα όρια του οποίου όλα τα

¹⁴⁴ Σύμφωνα με τους διαφωτιστές ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται σε μία ιστορική διαδικασία διαμόρφωσης και τελειοποίησης των κοινωνικών θεσμών και ηθών, η οποία δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, ενώ η πρόοδος της απαιτεί την ανάπτυξη και τη διάδοση της γνώσης και της επιστήμης. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τους γερμανούς διαφωτιστές, η κουλτούρα (*Kultur*) αντιδιαστέλλεται προς τον πολιτισμό (*Zivilisation*) σαν αντιπαράθεση ανάμεσα στην αληθινή αρετή και ηθικότητα, τη μόρφωση και τον εσωτερικό πλούτο του ατόμου από τη μια, και τη ρηχή, εξωτερική ευγένεια και ευπρέπεια από την άλλη. Σύμφωνα μάλιστα με τον Herder, ο οποίος αντιτάχθηκε στην άποψη που πρόσβευε η πλειοψηφία των Διαφωτιστών για την ύπαρξη του ενός και μοναδικού πολιτισμού και την μονόδρομη προσέγγισή του, υπάρχουν πολλές και διαφορετικές κουλτούρες. Ως εκ τούτου, εισήγαγε την έννοια της πολιτισμικής πληθυντικοποίησης, σύμφωνα με την οποία ο κάθε λαός δικαιούται να αποτελέσει μια ξεχωριστή οντότητα, αναφερόμενος στο *Volkgeist* το οποίο είναι η λαϊκή ευφυΐα που διαθέτει κάθε λαός (Λιάκου, 2009: 36).

παραπάνω μπορούν να συμπεριληφθούν (Geertz, 1973: 14). Μιλάμε λοιπόν, όπως προαναφέραμε, για τον τρόπο ζωής ενός λαού και την οπτική του για την πραγματικότητα στην οποία βρίσκεται ενταγμένος, η οποία περιλαμβάνει πίστεις, συμπεριφορές, συνήθειες, πρακτικές, κώδικες, νόρμες και κανόνες για τον τρόπο του να είναι και να φέρεται κάποιος. Και όπως είναι φυσικό, όλο αυτό το πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με την πολιτισμική συνείδηση ενός λαού, είναι πάντα παρόν στην τάξη, δεδομένου του ότι είναι το φόντο της γλώσσας που μαθαίνεται.

Για τους προαναφερθέντες λόγους, σε αυτή την εργασία η πρόθεση μας είναι να μελετήσουμε τις πολιτισμικές επιρροές που διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν τα μέλη της ισπανικής κοινωνίας σήμερα. Αυτή την κοινή και αφανής γνώση, την οποία μοιράζονται οι φυσικοί ομιλητές μιας γλωσσικής κοινότητας, και που είναι η υπεύθυνη για την πλειοψηφία των προβλημάτων στην διαπολιτισμική επικοινωνία. Όπως συμπεραίνουμε, λοιπόν, για να μπορέσει ένας ξένος να ελιχθεί στην ισπανική κοινωνία δεν χρειάζεται μόνο να κατέχει τον γλωσσικό κώδικα των ισπανικών, αλλά επίσης και να αναπτύξει την κοινωνικοπολιτισμική του δεξιότητα ώστε να μπορεί να κινηθεί και να συνδιαλαγεί άνετα μέσα σ' ένα ισπανόφωνο περιβάλλον. Μέσα από την τελευταία θα μπορέσει να ερμηνεύσει τα μηνύματα που λαμβάνει σύμφωνα με το πολιτισμικό τους πλαίσιο, και έτσι να αποφύγει τις παρεξηγήσεις πραγματολογικού τύπου σε καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Γι' αυτό άλλωστε, και μία μεγαλύτερη κατανόηση των διαφορών μεταξύ της ελληνικής και ισπανικής κουλτούρας μπορεί να συνεισφέρει στην μείωση των προβλημάτων επικοινωνίας, όπως επίσης και να προωθήσει την αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στις δύο κουλτούρες που έρχονται σε επαφή μέσα από την διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Το πολιτισμικό στοιχείο έχει πράγματι ένα πολύ σημαντικό χαρακτήρα στην διαπολιτισμική μεσολάβηση που λαμβάνει χώρα κατά την διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης μιας ξένης γλώσσας. Μόνο μέσα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μίας πολιτισμικής κοινότητας: υλικά, πνευματικά, καλλιτεχνικά, λογοτεχνικά, λαογραφικά, κλπ. μπορεί κάποιος να μάθει την γλώσσα της. Άρα, λοιπόν, η διδακτική της κουλτούρας στην τάξη των ισπανικών ως ξένη γλώσσα απαιτεί μία ευρεία προοπτική από την πλευρά του διδάσκοντος, ο οποίος χρειάζεται να έχει γνώσεις λογοτεχνίας, ιστορίας, γεωγραφίας και τέχνης για τον ισπανόφωνο κόσμο

μέσα στην πολυπλοκότητα του. Όπως επίσης, είναι απαραίτητο ένα λειτουργικό φάσμα γνώσεων συνδεδεμένο με τις συνήθειες,πίστεις, απόψεις, αντιλήψεις και τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς που ήδη διαθέτουν τα μέλη της κουλτούρας στόχου. Από την άλλη πλευρά, όλη αυτή η γνώση θα πρέπει να αντιπαρατεταθεί με την αντίστοιχη που αφορά τους κοινωνικούς κώδικες, αντιλήψεις και συμπεριφορές σχετικά με το τι θεωρείται κατάλληλο σε κάθε περίπτωση στην κοινωνία προέλευσης του μαθητή. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι να παρακινήσει την ανάγκη για μία γενικότερη αναθεώρηση σχετικά με τα προσωπικά πολιτισμικά μοτίβα, συστήματα αξιών και όλα αυτά που θεωρούμε δεδομένα για το τί είναι κατάλληλο σε κάθε κοινωνική περίπτωση, έτσι ώστε να γίνει σαφές το φαινόμενο της πολιτισμικής διαμόρφωσης και σχετικότητας. Γιατί, όπως είναι γνωστό, μέσω του πολιτισμού τα μέλη κάθε κοινωνίας μπορούν να μετατρέπουν τις διαχρονικές, φυσικές και αντικειμενικές διαφορές, άλλοτε σε ομοιότητες και άλλοτε σε διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ξεκινώντας αυτό το κεφάλαιο θα θέλαμε να ξεκαθαρίσουμε ότι δεν πρόκειται για γενικά συμπεράσματα με την κυριολεκτική έννοια του όρου, αλλά για μία γενική τελευταία θεώρηση που προέκυψε από την όλη διαδικασία υλοποίησης του παρόντος έργου. Όπως είδαμε, λοιπόν, στο τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης μας το ενδιαφέρον για την ισπανική γλώσσα στην Ελλάδα όλο και αυξάνεται. Ωστόσο, όταν προτιθέμεθα να διδάξουμε ισπανική γλώσσα και κουλτούρα σε ένα μη ισπανόφωνο περιβάλλον, ερχόμαστε αντιμέτωποι με κάποιες δυσκολίες, δεδομένου του ότι η επαφή με την γλώσσα και την κουλτούρα-στόχο είναι ελάχιστη ή μηδαμινή, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους διδάσκοντες, που σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι φυσικοί ομιλητές της εν λόγω γλώσσας.

Όταν, λοιπόν, η εκμάθησης ξένης γλώσσας λαμβάνει χώρα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό όπου ομιλείται, η έλλειψη άμεσης επαφής με το πολιτισμικό πλαίσιο και την καθημερινότητα της εν λόγω κοινωνίας, καθιστά τον καθηγητή πολιτισμικό διαμεσολαβητή, του οποίου η αρμοδιότητα εκτός από την μετάδοση γνώσεων λεξιλογίου, γραμματικής και σύνταξης, περιλαμβάνει επίσης και την ευθύνη για την εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών με την πολιτισμική και καθημερινή πραγματικότητα της γλώσσας-στόχου. Για να ανταπεξέλθει σε αυτή την ανάγκη, ο καθηγητής θα πρέπει να γνωρίζει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στη γλώσσα που διδάσκει αλλά, επίσης, και αυτά που επικρατούν στην κοινωνία των μαθητών του.

Κατα συνέπεια, στην περίπτωση που εδώ μας ενδιαφέρει, η κατανόηση των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στην ισπανική και ελληνική κουλτούρα παρ' όλη την φαινομενική συνάφεια, έως κάποιο σημείο πραγματική λόγω της γεωγραφικής θέσης και ιστορικής εξέλιξης των δύο χωρών, θα συνεισφέρει σε μία μεγαλύτερη κατανόηση της νοοτροπίας του ισπανικού λαού σε σύγκριση με αυτή του ευρωπαϊού συμπολίτη του Έλληνα.

Γι' αυτούς του λόγους, και πάνω απ' όλα κινητοποιημένοι από την προσωπική μας εμπειρία τόσο ως μαθητές όσο και ως διδάσκοντες της ισπανικής γλώσσας, η οποία μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε αυτήν την ανάγκη, σε αυτή την μελέτη

θελήσαμε κατ' αρχήν να διαμορφώσουμε και κατά συνέπεια να μεταφέρουμε μία σφαιρική αντίληψη όσον αφορά τη νοοτροπία που βρίσκεται πίσω από τον «χαρακτήρα» του ισπανικού λαού και τους τρόπους του να σκέφτεται, να επικοινωνεί και να δρα, έτσι ώστε να εντοπίσουμε εκείνες τις διαφορές που θα μπορούσαν να γίνουν αιτίες για πολιτισμικές παρεξηγήσεις ανάμεσα στις δύο κουλτούρες.

Για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο, καταρχήν, έπρεπε να ξεκαθαρίσουμε την έννοια της κουλτούρας και ό,τι αυτή περικλείει, όπως επίσης και την αναπόσπαστη σχέση της με την γλώσσα. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με την ποικιλία των φαινομένων που περικλείει ο όρος κουλτούρα. Διακρίναμε, πρωτίστως, δύο μεγάλες κατηγορίες που αναφέρονται σε διαφορετικές έννοιες. Αυτές είναι, η αντίληψη της *κουλτούρας με Κ*, σαν προϊόν -αποτέλεσμα από- σχετική με το υλικό στοιχείο (τέχνη, ιστορία, γαστρονομία, αρχιτεκτονική, κλπ.) και η αντίληψη της *κουλτούρας με κ*, σαν σκοπό –μέσο για να- που τοποθετείται στην αφηρημένη διάσταση και σχετίζεται με τους πολιτισμικούς κώδικες που χρησιμεύουν για να κινηθεί κάποιος στην καθημερινή ζωή, όπως αξίες,πίστεις και αντιλήψεις, τρόποι συμπεριφοράς και γενικότερα όλα αυτά που τα μέλη μιας κουλτούρας θεωρούν δεδομένα. Εκτός από τις δύο αυτές κατηγορίες, βασιζόμενοι στις Miquel και López (2004 [1992]), προσθέσαμε μία τρίτη κατηγορία, αυτή των *πολιτισμικών διαλέκτων* ή *υποκουλτουρών*, που αναφέρεται στην γνώση των εναλλακτικών πολιτισμικών εκδηλώσεων κάποιων συγκεκριμένων ομάδων που βοηθάει στο να προσδιορίσει κανείς κοινωνικά και πολιτισμικά έναν ομιλητή (π.χ. αργκό των νέων, διάλεκτος των γιατρών, διάλεκτος των παρανόμων και εγκληματιών, κλπ.)

Στην συνέχεια, σταθήκαμε στην αδιαχώριστη σχέση μεταξύ σκέψης και γλώσσας, στην οποία αναφέρθηκε πρώτος ο Humboldt, ήδη από την εποχή του πρώιμου γερμανικού ρομαντισμού, πρεσβεύοντας ότι η κάθε γλώσσα αντανακλά και συγχρόνως σχηματίζει το πνεύμα ενός έθνους, όπως και τον χαρακτήρα των ομιλητών της. Αργότερα, οι αμερικάνοι στρουκτουραλιστές γλωσσολόγοι προσκολούμενοι σε αυτή την μακρύχρονη γραμμή σκέψης κατέληξαν στην ιδέα της *γλωσσολογικής σχετικότητας*, σύμφωνα με την οποία, η εκμάθηση μιας γλώσσας ισοδυναμούσε με το να ξέρει κανείς να ταξινομεί και να κατηγοριοποιεί τον κόσμο

στο μυαλό του. Επίσης, ακολουθώντας αυτή την παράδοση ο Hall, θεωρούσε την κουλτούρα στο σύνολο της σαν ένα είδος επικοινωνίας που μπορεί να γίνει αντικείμενο ανάλυσης και δόμησης, με την γλώσσα σαν πρώτιστο όχημα της. Σαν συνέπεια, λοιπόν, το να εξοικειωθεί κάποιος με μία γλώσσα προϋποθέτει μία μακρόχρονη και σθεναρή διαδικασία, λόγω του ότι για να γίνει αυτό θα πρέπει πρώτα να αποκτήσει τα κλειδιά της δικής του κουλτούρας. Δηλαδή, να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο το μυαλό του είναι διαμορφωμένο να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα ασυνείδητα φίλτρα της κουλτούρας του. Ο Hall, επίσης, διέκρινε ανάμεσα σε *σιωπηρή/έμμεση* κουλτούρα, η οποία υπάρχει πίσω από την συνείδηση, και κουλτούρα *ρητή/άμεση*, που αποτελείται από την παρατηρήσιμη πραγματικότητα της γλώσσας. Αν τώρα σταθούμε για μια στιγμή, να αναλογιστούμε όλα τα πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς που αναπαράγουμε τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, χωρίς να τα αμφισβητούμε και θεωρώντας τα δεδομένα, όπως επίσης και όλες τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις μας για το τί είναι κατάλληλο και σωστό και το τι θεωρούμε ανάρμοστο ή περίεργο για κάθε περίπτωση, μπορούμε να αντιληφθούμε τον καθοριστικό ρόλο που έχει η μάθηση που προέρχεται από την εμπειρία στην κοινωνική μας διάδραση και συνδιαλλαγή.

Αυτή η ιδέα, λοιπόν, μας οδήγησε στο δεύτερο κεφάλαιο να μελετήσουμε την επίδραση της κουλτούρας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, και τις επιπτώσεις αυτού του γεγονότος στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ορίσαμε, καταρχήν, το πλαίσιο που τοποθετείται η έννοια της **επικοινωνιακής δεξιότητας**, μέσα στην επιστήμη της ανθρωπολογίας και ειδικότερα της *γλωσσ(ολογ)ικής ανθρωπολογίας*, που μελετά τις γλώσσες και την χρήση τους. Μέσα σε αυτό τον τομέα, η *εθνογραφία της επικοινωνίας* έχει σκοπό να προσδιορίσει την πολιτισμική και κοινωνική γνώση που κάνει δυνατή την ανθρώπινη επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η σημαντικότερη γλωσσική δεξιότητα συνίσταται στην ικανότητα του να παράγει και να κατανοεί κάποιος νοηματικές δηλώσεις που δεν είναι απλά σωστές γραμματικά, αλλά και κατάλληλες με την περίπτωση, δηλαδή σύμφωνες με την κατάσταση και τους ομιλητές που τις μεταδίδουν. Γι' αυτό, λοιπόν, στην θέση της γλωσσικής δεξιότητας προτάθηκε μία πιο ευρεία έννοια που να μπορεί να συμπεριλάβει τα παραπάνω, αυτή της *επικοινωνιακής δεξιότητας*, η οποία αποτελείται από: την *γραμματική ή γλωσσολογική ικανότητα*, την *ικανότητα λόγου*,

την *ικανότητα στρατηγικής* και την *κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα*; αργότερα, σε αυτές προστέθηκε ένα ακόμη συστατικό, αυτό της *κοινωνιοπολιτισμικής ικανότητας*, σχετική με τις κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις στην επικοινωνία και την κατάλληλη χρήση τους ανάλογα με την συγκεκριμένη περίπτωση όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών, η ενσωμάτωση της έννοιας της *επικοινωνιακής δεξιότητας* στο νοητικό σχήμα που χρησιμοποιούμε σαν αναφορά για να προσδιορίσουμε τις ικανότητες που ο ενδιαφερόμενος πρέπει να αναπτύξει για να φτάσει να κατέχει μία γλώσσα, πάνω απ' όλα, τερμάτισε μία αντίληψη βασισμένη αποκλειστικά στην γνώση του *συστήματος* της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία, ο πρωταρχικός στόχος της εκμάθησης συνίσταται στο να δημιουργήσει ομιλητές «γλωσσολογικά» ικανούς, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα που διδάσκεται. Κατα δεύτερον, αυτή η αλλαγή οπτικής γωνίας μετέτρεψε εντελώς την έννοια της κουλτούρας, που επικρατούσε στην διδασκαλία ξένων γλωσσών, μέχρι τότε επικεντρωμένη στην *κουλτούρα με Κ*. Έτσι, λοιπόν, από το '70 και μετά εισάγεται ο όρος της *μη επίσημης κουλτούρας*, ή *κουλτούρας με κ* στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών και αρχίζει να εκδηλώνεται το ενδιαφέρον για τις συνήθειες, αξίες και αντιλήψεις των ομιλητών της γλώσσας-στόχου.

Το γεγονός του ότι συμπεριλήφθηκε η *πολιτισμική ή κοινωνιοπολιτισμική δεξιότητα* στην επικοινωνιακή προσέγγιση στην διδασκαλία ξένων γλωσσών, έδωσε έναν κεντρικό ρόλο στο στοιχείο της κουλτούρας, επιφέροντας μία πιο πραγματολογική θεώρηση στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, και μείωσε, ταυτόχρονα, τον παραδοσιακό ρόλο της πληροφοριακής διδασκαλίας όσον αφορά την κουλτούρα που κυριαρχούσε έως τότε. Για να αναλύσουμε την προσέγγιση που δόθηκε στα κοινωνιοπολιτισμικά θέματα από τότε που συμπεριλήφθηκαν σαν μία υποκατηγορία μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής δεξιότητας, εξετάσαμε τις δύο βασικές πηγές αναφοράς που ενδιαφέρουν στην εκπαίδευση των ισπανικών: το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τα Γλωσσικά Προσόντα* και το *Πρόγραμμα Σπουδών του Ινστιτούτου Θερβάντες*.

Όπως διαπιστώσαμε, η έννοια της κουλτούρας σαν απλή μετάδοση πληροφοριών πέρασε σε μία προσέγγιση πιο σφαιρική που έχει σαν στόχο, όχι πλέον απλά να μάθουμε πράγματα για τους άλλους, αλλά στο να διαμορφώσει ο μαθητής μία ευρύτερη συνείδηση επικοινωνιακής διαπολιτισμικής αντίληψης και δεξιότητας στην επικοινωνία με άτομα που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη και διαμόρφωση της *κοινωνιοπολιτισμικής δεξιότητας* μετέλλαξε την έννοια της *επικοινωνιακής δεξιότητας* σε κάτι μεγαλύτερο, αυτό είναι, η ***διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα***.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε, καταρχήν, με τα δύο πιο σημαντικά μοντέλα μάθησης όσον αφορά την διαπολιτισμική δεξιότητα: την *προσέγγιση των κοινωνικών δεξιοτήτων*, κατά την οποία, ο μαθητής πρέπει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες και συμβάσεις που επικρατούν στην κουλτούρα στόχο, έχοντας σαν πρότυπο τον φυσικό ομιλητή; και την *ολιστική προσέγγιση*, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και επικοινωνίας με τους άλλους, και όχι στο να γνωρίζουμε πράγματα γι' αυτούς ή να προσαρμοζόμαστε στα υποτιθέμενες συμπεριφορές και αξίες τους.

Κατά δεύτερον, μελετήσαμε τις δύο πιο σημαντικές προσεγγίσεις στην ερμηνεία των κουλτούρων, οι οποίες μας παρέχουν σχήματα για να ερμηνεύσουμε όψεις του πολιτισμικού συστήματος που δεν είναι συνειδητά και τα οποία ασκούν μία κρυφή επίδραση πάνω στην συμπεριφορά και την ζωή μας. Αυτές διατυπώθηκαν, η πρώτη από τον ανθρωπολόγο Hall και η δεύτερη από τον ψυχολόγο Hofstede. Έτσι, στο πρώτο μέρος αυτού του τμήματος, ασχοληθήκαμε με τα τρία πιο καθοριστικά κρυφά συστήματα, σύμφωνα με τον Hall, που επηρεάζουν την συμπεριφορά μας, αυτά του **πλαϊσίου**, του **χώρου** και του **χρόνου**. Στο δεύτερο μέρος, εξετάσαμε τα πρωταρχικά μοντέλα στους νοητικούς προγραμματισμούς, σύμφωνα με τον Hofstede, που ένας άνθρωπος έχει εσωτερικευμένα για να σκέφτεται, να αισθάνεται και να δρα. Αυτά τα σύνολα βασικών αξιών σε μία κουλτούρα, που ο Hofstede, ονόμασε διαστάσεις, είναι αυτά που μας επιτρέπουν να εντοπίζουμε διαφορές και ομοιότητες στο νοητικό προγραμματισμό μιας κουλτούρας σε σχέση με μία άλλη. Πιο συγκεκριμένα, ο προαναφερθέν έρευνητής προσδιόρισε τέσσερις διαστάσεις: την ***απόσταση μεταξύ ιεραρχίας-εξουσίας***, την ***αποφυγή της αβεβαιότητας***, την ***ατομικότητα σε αντίθεση με την συλλογικότητα***, την

*επικράτεια χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την θυλοκότητα σε αντίθεση χαρακτηριστικών σχετικών με τον αντρισμό, στις οποίες μετέπειτα προστέθηκε μία πέμπτη διάσταση που αντιπαραθέτει ένα **προσανατολισμό μακροπρόθεσμο με έναν προσανατολισμό βραχυπρόθεσμο** στην ζωή.*

Στο τέταρτο κεφάλαιο, επικεντρωθήκαμε στις επιπτώσεις που επέφερε στην διδασκαλία η ενσωμάτωση της έννοιας γλώσσα-κουλτούρα στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία της κουλτούρας συνεπάγεται το να βοηθήσεις τους μαθητές να επιλέξουν και να φτιάξουν εκείνα τα κατάλληλα σήματα ή ενδείξεις που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις πολιτισμικές πρακτικές της πραγματικότητας της γλώσσας που μαθαίνουν. Με άλλα λόγια, η διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές θα φτάσουν να χειρίζονται σωστά τα μέσα ώστε να μπορέσουν να ελιχθούν και να συνδιαλλαγούν ικανοποιητικά στην ισπανόφωνη κοινωνία, περνάει περισσότερο μέσα από την αντίληψη και την παραγωγή και όχι πλέον μέσα από την τυποποιημένη παρουσίαση πληροφοριών. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση αντιμετωπίζει τον ρόλο του μαθητή σαν παραγωγό πολιτισμικών νοημάτων, δηλαδή, σαν ενεργό μέρος της διαδικασίας δόμησης των γνώσεων του, τόσο κοινωνιοπολιτισμικών όσο και γλωσσολογικών. Σχετικά, κάναμε μία ιστορική ανασκόπηση των κυριότερων μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών, τονίζοντας τα σημεία που σχετίζονται με τον τρόπο που προσεγγήθηκαν τα θέματα που αφορούν την κουλτούρα στην διδασκαλία. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας μας φαίνεται καταλληλότερο να ακολουθήσουμε μία μεθοδολογία βασισμένη στην επικοινωνιακή προσέγγιση, πάντα ενσωματώνοντας τα θετικά στοιχεία που υπάρχουν και στις υπόλοιπες μεθόδους και, βέβαια, μέσα από μια προσέγγιση διαπολιτισμικής μάθησης που ταυτόχρονα δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να συνεχίσουν μόνοι τους αυτό τον γνωστικό δρόμο με αυτόνομο τρόπο.

Στο δεύτερο μέρος αυτού του κεφαλαίου, και έχοντας ήδη τονίσει στο πρώτο κεφάλαιο την σημασία της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας, επισημάνσαμε την σπουδαιότητα της συζήτησης για την ανάπτυξη της κοινωνιοπολιτισμικής δεξιότητας. Εννοώντας, την σπουδαιότητα του προφορικού λόγου, των ομιλητικών συνηθειών και των κοινωνιοπολιτισμικών συμβάσεων που ρυθμίζουν τις γλωσσικές

ανταλλαγές, οι οποίες καθρεφτίζουν την σημερινή πραγματικότητα μιας κοινωνίας και τους τρόπους για να συσχετίζεται και να συνδιαλέγεται κάποιος μέσα σε αυτή. Από εκεί, άλλωστε, και η καθομιλουμένη συμπεριλαμβάνεται στις νόρμες συμπεριφοράς μιας πολιτισμικής κοινότητας, που οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας θα χρειαστούν για να κινηθούν με άνεση σε μία άγνωστη κοινωνία στην οποία θα πρέπει να εμπλακούν, να συνδιαλλαγούν, να ερμηνεύσουν στάσεις και προθέσεις, όπως και να ανακαλύψουν γλωσσικά ή πολιτισμικά υπονοούμενα. Άρα, όπως είναι φανερό, ο καθηγητής οφείλει να αναγνωρίζει αυτές τις νόρμες του προφορικού κώδικα ώστε να μπορέσει να εξηγήσει το καθένα από αυτά τα φαινόμενα ομιλίας που θα πρέπει να επισημανθούν και να αναλυθούν στην τάξη.

Για να καλύψουμε αυτή, λοιπόν, την ανάγκη, αφιερώσαμε το πέμπτο κεφάλαιο στην μελέτη των φαινομένων της καθομιλουμένης. Επισημαίνοντας, πρωτίστως, τις πιο συχνές παρεξηγήσεις και ασάφειες στις διάφορες προσεγγίσεις που αφορούν την μελέτη της καθημερινής ομιλίας. Αυτές σχετίζονται με τον περιορισμό της έννοιας σε ότι αφορά το λεκτικά γραφικό ή ασυνήθιστο, στην σύγκυση μεταξύ καθομιλουμένης και χυδαίου τρόπου ομιλίας ή ενός μόνο είδους ομιλίας, την συζήτηση και, τέλος, την ταύτιση του προφορικού λόγου με μία μόνο από τις μορφές εκδήλωσης του, την προφορική καθομιλουμένη.

Κατα δεύτερον, παρουσιάσαμε μία σύντομη ανάλυση των πιο σημαντικών προσεγγίσεων όσον αφορά την συστηματοποίηση των φαινομένων της καθομιλουμένης, για να επικεντρωθούμε, τελικά, στην θεωρητική και μεθοδολογική γραμμή που ακολουθείται επί το πλείστον στο έργο του Briz Gómez και της ομάδας Val.Es.Co, η οποία συνδυάζει την γραμματική με την πραγματολογία. Όπως είδαμε, πρόκειται για ένα ύφος λόγου που το χαρακτηρίζει η **ανεπισημότητα** και ο **αυθορητισμός**, και που παρουσιάζει τον μεγαλύτερο βαθμό δυναμισμού και φαντασίας στην χρήση την γλώσσας χάρη στην μεγαλύτερη ελευθερία που αισθάνεται ο ομιλητής στο να εκφραστεί και τον λιγότερο βαθμό αυτολογοκρισίας που επιβάλλει στον εαυτό του. Σε αυτό το είδος λόγου, ο ομιλητής, πάνω απ'όλα, εκφράζει την στάση του για το εν' λόγω θέμα, και γι' αυτό πρόκειται και για μία μορφή ομιλίας όπου επικρατεί η **συναισθηματική λειτουργία**, μία προβολή του αναμεταδότη του μηνύματος, μέσα από το οποίο μεταδίδει τα συναισθήματα, γνώμες και αντιδράσεις του. Αυτή η **εκφραστικότητα** πετυχαίνεται χρησιμοποιώντας και

άλλα μέσα όπως χειρονομίες και γκριμάτσες, μαζί με τα γλωσσικά μέσα (τονισμό και προφορά, μορφοσύνταξη και λεξιλόγιο). Η δημιουργία που υποκινείται από την ανάγκη για πρωτοτυπία, εκφραστικότητα και χιούμορ έχει σαν αποτέλεσμα αυτό το ύφος ομιλίας να επιδεικνύει, επίσης, ένα πολύ μεγάλο βαθμό **φευγαλεότητας**. Εκτός από την εκφραστικότητα και την φευγαλεότητα, η καθομιλουμένη ξεχωρίζει για τον **περιστασιακό χαρακτήρα** της, λόγω του οποίου γίνεται χρήση δεικτικών προσδιορισμών, χειρονομιών, αντιδράσεων απ' όπου βέβαια, πηγάζει και ο αυθορμητισμός αυτού του ύφους. Τέλος, υπογραμμίσαμε ότι η καθομιλουμένη αντιπροσωπεύει τον καλύτερο καθρέφτη της πολιτισμικής και κοινωνικής κατάστασης ενός συγκεκριμένου έθνους. Γεγονός που μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί, στην περίπτωση της ισπανικής κοινωνίας, από την ύπαρξη παροιμιών και ιδιωματικών εκφράσεων, όπως *πιάνω τον ταύρο από τα κέρατα*, να είναι κάποιος ο «*περπατημένος*» *ταύρος*, δηλαδή κάποιος με πολύ εμπειρία, το να *κοιτάς τους ταύρους από την εξέδρα*, δηλαδή από μακριά είναι εύκολο να κάνεις τον γενναίο, *με ταύρο που έχει βγει σε ταυρομαχία πολύ προσοχή*, κλπ. που μας φανερώνουν το ειδικό βάρος των αξιών της ταυρομαχίας σε αυτή την κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, επίσης είναι αξιοσημείωτο σχετικά, τόσο το γεγονός της σταδιακής εξαφάνισης των εκφράσεων από τον κόσμο της ταυρομαχίας, όπως επίσης και της αύξησής, από την άλλη μεριά, των εκφράσεων σχετικών με το ποδόσφαιρο, έτσι για παράδειγμα συναντάμε εκφράσεις όπως *το να παντρευτεί κάποιος από πέναλτι* ή *το να είναι κάποιος στο «ορσάϊ»*, δηλαδή έξω από το παιχνίδι, που μας δείχνουν τις σημερινές προτιμήσεις του λαού που επηρεάζουν το λεξιλόγιο.

Στο έκτο κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με την διδασκαλία της καθομιλουμένης στην εκπαίδευση των ισπανικών σαν ξένη γλώσσα, επισημαίνοντας, καταρχήν, τα μεθοδολογικά προβλήματα που θα συναντήσει ο ερευνητής ή ο καθηγητής στην προσπάθεια του να προσδιορίσει και να συστηματικοποιήσει την μεγάλη ποικιλία και πολυπλοκότητα όλων των πτυχών της ισπανικής καθομιλουμένης. Από την άλλη πλευρά, όμως, ή έλειψη αυθεντικότητας και ένταξης σε ένα γενικότερο ρεαλιστικό περιστασιακό πλαίσιο που χαρακτηρίζει τους διαλόγους που χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία, είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που εμποδίζουν τις επαρκείς προφορικές επιδόσεις του μαθητή, χρησιμοποιώντας εκφράσεις και κώδικες που είναι μέρος της καθομιλουμένης και ανάλογες με την περίσταση με

αυθόρμητο τρόπο. Όπως επίσης, και το γεγονός του ότι η αίθουσα διδασκαλίας περιορίζει πολύ, λόγω των εγγενών προδιαγραφών της, την δυνατότητα χρήσης αληθινών και αυθεντικών προφορικών κειμένων μέσα στην φυσική τους λειτουργία. Τέλος, όπως διαπιστώσαμε, παρόλη την ευρεία εξάπλωση στην πραγματοποίηση θεωρητικών μελετών που περιγράφουν την ισπανική καθομιλουμένη, η παρουσία σχετικών διδακτικών προτάσεων είναι ακόμη ανεπαρκής. Έτσι, λοιπόν, στο δεύτερο μέρος αυτού του κεφαλαίου ξεχωρίσαμε κάποιες σημαντικές εργασίες που ασχολούνται με τα διάφορα φαινόμενα της καθομιλουμένης κάτω από μία επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ότι οι συγκεκριμένες γνώσεις πρέπει να προσαρμόζονται και να εξετάζονται ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Επίσης υπογραμμίσαμε κάποιες ενδιαφέρουσες και χρήσιμες διδακτικές προτάσεις για μία *αποτελεσματικότερη* διδασκαλία της ισπανικής καθομιλουμένης. Τελειώνοντας, τονίσαμε το πρόσφατο φαινόμενο του πολλαπλασιασμού των σχετικών μελετών, όπως φαίνεται από τις παρουσιάσεις στα πρακτικά των διαφόρων συνεδρίων διδακτικής της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, παρόλο βέβαια που ακόμα δεν μπορούν να συγκριθούν με το αυξημένο νούμερο των θεωρητικών μελετών πάνω στο θέμα.

Έχοντας, λοιπόν, εξετάσει την εξέχουσα σημασία της καθομιλουμένης για την ανάλυση και περιγραφή των ιδιαίτερων προτιμήσεων στα επικοινωνιακά σχήματα που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές των ισπανικών στην καθημερινή τους ζωή, στην επιδίωξη μας να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν την κοινωνιοπολιτισμική τους δεξιότητα, περάσαμε στο επόμενο κεφάλαιο στο θέμα της διαπολιτισμικής συνάντησης που συμβαίνει, όπως δείχνει και το όνομα της, όταν έρχονται σε επαφή άτομα που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Σε αυτό το είδος διάδρασης η ύπαρξη ιδίων συστημάτων αξιών για την κάθε κουλτούρα, τα οποία πρόκειται να εκδηλωθούν σε στάσεις και συμπεριφορές που διαφέρουν κάποιες από άλλες, μπορεί να δυσκολέψει την διαδικασία της επικοινωνίας και να γίνει αιτία για **πολιτισμικές παρεξηγήσεις**. Παρουσιάσαμε, σχετικά, ακολουθώντας την Oliveras Vilaseca (2000), μία ταξινόμηση που ορίζει εφτά σύνολα από κοινά σχήματα συμπεριφορών σαν αιτίες που συνηθίζουν να προκαλούν την πλειοψηφία των πολιτισμικών παρεξηγήσεων: το **λεξιλόγιο**, τις **πράξεις ομιλίας**, τα **θέματα**

συζητήσεων, το ύφος, το στυλ επικοινωνίας, την μη λεκτική επικοινωνία και, τελευταία, τις αξίες, στάσεις και συγκεκριμένες τελετουργίες μιας κουλτούρας.

Στο δεύτερο μέρος του έβδομου κεφαλαίου προσεγγίσαμε το θέμα της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής δεξιότητας, απαραίτητη τόσο για τον μαθητή όπως επίσης και για τον διδάσκοντα που είναι και ο βασικός διαμεσολαβητής που θα διευκολύνει αυτή την διαδικασία, οδηγώντας τους μαθητές του να αναπτύξουν αυτή την *ουδέτερη οπτική γωνία* στην προσέγγιση των πραγμάτων, που δεν αναφέρεται μόνο στην απόκτηση ανοχής ως προς την διαφορετικότητα, αλλά επίσης και στην τροποποίηση των τρόπων του να σκέφτεται και να δρα κάποιος. Για να φτάσει, λοιπόν, κανείς σε αυτή την διεύρυνση του πρίσματος που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του έτσι ώστε να συμπεριλάβει και άλλες οπτικές αντίληψης του κόσμου, καθίσταται απαραίτητη μία πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση που να μορφώνει τους μαθητές και συναισθηματικά. Ο στόχος της είναι *το να μάθει κανείς να μαθαίνει*, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή και τον σεβασμό, ποιότητες που θα συνεισφέρουν στην δημιουργία μιας πιο ανοιχτής νοοτροπίας, που διατίθεται να συλλογιστεί πάνω στις απόλυτες αλήθειες, να αλλάξει την οπτική της γωνία, να εμπλακεί στην διαδικασία μάθησης και να αναπτύξει την κατανόηση και την ικανότητα του να μπαίνει στην θέση του *άλλου*. Πράγματι, θα πρέπει, πρωτίστως, να είμαστε υπεύθυνοι πολίτες πριν να φτάσουμε να γίνουμε διαπολιτισμικοί ομιλητές, ικανοί να βάλουμε σε πράξη την γλωσσική μας ικανότητα και την κοινωνιοπολιτισμική μας γνώση, έτσι ώστε να προλάβουμε παρεξηγήσεις που οφείλονται σε διαφορές στις αξίες, σημασίες και αντιλήψεις, επιπλέον να ανταπεξέλθουμε στις συναισθηματικές και γνωστικές απαιτήσεις σε μία διαπολιτισμική επαφή. Σε αυτή την διαδικασία, το πρώτο βήμα είναι η κατανόηση και η ανακάλυψη του ίδιου μας του εαυτού μέσα από τους άλλους, για να μπορέσουμε να συνειδητοποιήσουμε το σχετικό και το ιδιαίτερο των εκτιμήσεων και πραγματικοτήτων μας. Γι' αυτό, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης περνάει μέσα από μία αναθεώρηση των δικών μας μοτίβων που επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και πράττουμε, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τα αντιπαραθέσουμε μετέπειτα με τα αντίστοιχα της κουλτούρας της οποίας την γλώσσα μαθαίνουμε.

Προς αυτή την κατεύθυνση, στο επόμενο κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με όλη αυτή την πολιτισμική γνώση με στόχο να συντάξουμε ένα πλαίσιο αναφοράς που θα διευκολύνει το έργο του διδάσκοντος με μαθητές που έχουν για μητρική γλώσσα την ελληνική στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων. Γι αυτό, ακολουθήσαμε μία συγκριτική προσέγγιση στην ανάλυση της ισπανικής και ελληνικής κουλτούρας, ξεκινώντας από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της γλωσσικής πραγματικότητας της ισπανικής κοινωνίας. Συνεχίσαμε με μία ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, για να παρουσιάσουμε μετέπειτα τα σημεία επαφής ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Για να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με το θέμα σύγκρισης των δύο πολιτισμών, αναλύσαμε τις κουλτούρες της Ισπανίας και της Ελλάδας, βασιζόμενοι στα δύο βασικά μοντέλα ερμηνείας πολιτισμικών πραγματικοτήτων του Hall και του Hofstede, στα οποία αναφερθήκαμε στο τρίτο κεφάλαιο. Βέβαια, έχοντας πάντα συνείδηση του ότι αυτά τα πιθανολογικά μοντέλα δεν μπορούν να αντικατοπτρίσουν τον πολιτισμικό πλούτο που περικλείει μία κουλτούρα. Παρόλα αυτά, όμως, μας παρέχουν ένα πλαίσιο συνάντησης και ένα σημείο αναφοράς μέσα από τα οποία τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές θα μπορέσουν να εκθέσουν τις οπτικές τους γωνίες και να διευρύνουν τους ορίζοντες τους.

Όπως διαπιστώσαμε από αυτή την προσέγγιση της ισπανικής και ελληνικής κουλτούρας μέσα από την σύγκριση τους με άλλες κουλτούρες, σύμφωνα με τους ανθρωπολογικούς δείκτες που παρουσιάζονται στις ποσοστιαίες κλίμακες που προκύπτουν από τις έρευνες που έγιναν την δεκαετία του '80 από την Hofstede για την ερμηνεία των διαφόρων πολιτισμών, και οι δύο κουλτούρες είναι *υψηλού πλαισίου-περιεχομένου* στην επικοινωνία τους, σύμφωνα με την ορολογία του Hall. Με άλλα λόγια, στην επικοινωνία υπάρχει ένα μεγάλος μέρος πληροφορίας-περιεχομένου που δεν εκφράζεται με ρητό και σαφή τρόπο γιατί θεωρείται δεδομένο ή γνωστό. Γεγονός που οφείλεται στην εγγύτητα στις σχέσεις (μεταξύ οικογένειας, φίλων, συμμαθητών, συναδέλφων, πελατών κλπ.) που χαρακτηρίζει τις δύο κοινωνίες. Εξάλλου, η οικειότητα στις σχέσεις εκδηλώνεται και στην κοντινή απόσταση που διατηρείται μεταξύ των ομιλητών κατά την διάρκεια μιας συνομιλίας. Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των δύο κοινωνιών, είναι η ευέλικτη *πολυχρονική* αντίληψη για τον χρόνο και τον προγραμματισμό του, σύμφωνα με την

οποία ένα άτομο είναι ικανό να ασχολείται με πολλά πράγματα ταυτόχρονα, και συγχρόνως να δίνει περισσότερη σημασία στην ίδια την πράξη απ' ότι στην υποχρέωση να την φέρει εις πέρας μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Έτσι, λοιπόν, ένα άτομο με *πολυχρονική* αίσθηση του χρόνου μπορεί να προτιμήσει να αργήσει στο επόμενο ραντεβού του, προκειμένου να διακόψει απότομα την συζήτηση με τον γνωστό του που συνάντησε στον δρόμο. Όπως επίσης είναι σύνηθες σε ένα επαγγελματικό ραντεβού, κάποιος από τους παρευρισκόμενους να διακόψει αρκετές φορές για να τακτοποιήσει κάποια άλλη εκρεμότητα που προέκυψε. Γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα τα ωράρια γενικότερα να διακρίνονται από μία μεγαλύτερη ευελιξία στις εν' λόγω κουλτούρες. Αντίθετα, στις *μονοχρονικές* κοινωνίες, όπως στις χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης, επικρατεί μία γραμμική αντίληψη του χρόνου, όπου κάποιος εκτελεί ένα πράγμα την φορά και τα γεγονότα ακολουθούν το ένα το άλλο χρονικά. Σημασία έχει η διεκπεραίωση των διαφόρων δραστηριοτήτων ώστε να μπορέσουμε να περάσουμε στην επόμενη.

Επίσης, στις κλίμακες που μετρούν την απόσταση μεταξύ ιεραρχίας στην εξουσία, τον βαθμό ατομικότητας και αρρενωπών χαρακτηριστικών σε μία κοινωνία, και οι δύο χώρες βρίσκονται σε μεσσαίες θέσεις. Βέβαια, η Ελλάδα παρουσιάζεται πιο συλλογική, γι' αυτό, άλλωστε, και οι καλές σχέσεις μεταξύ οικογένειας, φίλων και συναδέλφων όπως και η διατήρηση τους έχουν ένα ρόλο ακόμη πιο κεντρικό μέσα στην κοινωνία. Λόγω αυτού, και οι κοινωνικές τελετές όπως γάμοι, αρραβώνες, βαφτίσια, κηδείες, κλπ. αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, γεγονός που αποτυπώνεται, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 8.3.1., και στην μεγάλη παρουσία ευχών και κλισιαρισμένων εκφράσεων για αυτές τις περιστάσεις. Το ίδιο μπορούμε να πούμε σχετικά την μεγαλύτερη απόσταση που παρατηρείται μεταξύ ιεραρχίας στην εξουσία στην Ελλάδα, όπως επίσης και τον μεγαλύτερο προσανατολισμό προς αρσενικές αξίες, όπως η προτίμηση για τα κατορθώματα, τον ηρωισμό, την επίτευξη αποτελεσμάτων, ο ανταγωνισμός, κλπ. σε σχέση με την Ισπανία που φαίνεται πιο προσανατολισμένη σε θηλυκές αξίες, όπως η φιλικότητα, η σιγουριά, η τρυφερότητα, η αλληλεγγύη. Σημείο που επισημίναμε, και στο κεφάλαιο που εξετάσαμε τις πολιτισμικές διαφορές που θα μπορούσαν να προκαλέσουν παρεξηγήσεις ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, αναφερόμενοι σε μία λεπτή διαφορά στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ τους, σχετική με τον πιο άμεσο και ίσως ξερό

τρόπο έκφρασης των Ελλήνων που θα μπορούσε ίσως να φανεί λιγότερο φιλικός ή ακόμη και επιθετικός στους Ισπανούς συνομιλητές τους. Τέλος, σχετικά με την ανάγκη να ελέγξουμε την αβεβαιότητα, όπως φαίνεται στην Ελλάδα υπάρχει μία μεγάλη ανάγκη για σιγουριά μπροστά στα πράγματα και το μέλλον, ενώ η Ισπανία καταγράφεται κάπως πιο ευέλικτη όσον αφορά το διφορούμενο και το άγνωστο, παρόλο που επίσης βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες με μεγάλη βαθμολογία σε αυτό τον ανθρωπολογικό δείκτη. Γεγονός που, επίσης, εξηγεί την μεγάλη γκάμα ευχών που αφορούν το μέλλον, την καλή τύχη, τον Θεό ή την θρησκεία στην ελληνική κοινωνία (π.χ. *η Παναγία μαζί σου, να πας στην ευχή του Θεού, με το καλό να ξαναβρεθούμε, καλή αντάμωση, κλπ.*).

Στην συνέχεια σε αυτό το κεφάλαιο, μελετήσαμε το θέμα των στερεοτύπων, αρχίζοντας από την σημερινή εικόνα της Ισπανίας στον κόσμο και τις ποιότητες-χαρακτηριστικά που συνηθίζεται να αποδίδονται στους Ισπανούς, σύμφωνα με τα στοιχεία που αναφέρονται στην έρευνα *Proyecto Marca España* (Noya, 2003). Αφού παρουσιάσαμε τις επικρατέστερες αντιλήψεις σχετικά με την Ισπανία και τους κατοίκους της στο εξωτερικό, τις αντιπαραθέσαμε με τις αντίστοιχες γενικές αντιλήψεις σε σχέση με το ελληνικό στοιχείο και την Ελλάδα στον κόσμο. Ακολούθως, επικεντρωθήκαμε στην πολιτισμική ποικιλία που παρουσιάζει το εσωτερικό της ιβηρικής χερσονήσου, αναφερόμενοι στα βασικά χαρακτηριστικά των 17 Αυτόνομων Κοινοτήτων-Νομών της Ισπανίας. Για να επισημάνουμε, στην συνέχεια, την χρήση που γίνεται τόσο γύρω από τα εθνικά όσο και τα τοπικά πολιτισμικά κλισέ και στερεότυπα μέχρι και σήμερα. Και με αυτό τον τρόπο, να τα φέρουμε στην επιφάνεια έτσι ώστε να συντελέσουμε στην εξάλειψη των λανθασμένων γενικεύσεων και κλισαρισμένων απόψεων.

Τρίτον, αναφερθήκαμε στις βασικές διαφορές ανάμεσα στην ισπανική και ελληνική κουλτούρα που θα μπορούσαν να γίνουν αιτία για να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις ή κάποια σύγχυση στην επικοινωνία. Τις ομαδοποιήσαμε σε διάφορες κατηγορίες ακολουθώντας την ταξινόμηση της Oliveras Vilaseca (2000) σχετικά με τις αιτίες πολιτισμικών παρεξηγήσεων, που παρουσιάσαμε στο έβδομο κεφάλαιο, επιμένοντας περισσότερο στα σημεία που μας φαίνονται περισσότερο συγκρουόμενα ή αμφιλεγόμενα.

Στο ένατο κεφάλαιο, ασχοληθήκαμε με την κατάσταση που παρουσιάζει σήμερα η εκπαίδευση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα, όπως επίσης και με τις ιδιαιτερότητες των ελλήνων μαθητών και τα κίνητρα που τους οδηγούν στην απόφαση τους να μάθουν ισπανικά, με σκοπό να προσανατολίσουμε τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτή για τις ανάγκες και τις βασικές προτεραιότητες των ελλήνων διδασκομένων.

Τέλος, πριν τελειώσουμε αυτή την μελέτη, θεωρώντας ότι θα ήταν ενδιαφέρον να εκθέσουμε και την οπτική των μαθητών σχετικά με τα θέματα που μας απασχόλησαν σε αυτή την εργασία και, επιπλέον, για να διαπιστώσουμε την αληθοφάνεια των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε, εκπονήσαμε μία έρευνα σε φοιτητές της ισπανικής ως ξένης γλώσσας που έχουν για μητρική γλώσσα την ελληνική. Γι' αυτό τον σκοπό, σχεδιάσαμε ένα ερωτηματολόγιο που μοιράσαμε σε φοιτητές του προπτυχιακού προγράμματος *Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Ο σκοπός μας ήταν να συγκεντρώσουμε στοιχεία σχετικά με τις απόψεις και αντιλήψεις που έχουν οι έλληνες μαθητές για την ισπανική κουλτούρα και τα μέλη της, τους έλληνες συμπολίτες τους, τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο κουλτούρες που εδώ μας ενδιαφέρουν, όπως επίσης, και να συλλέξουμε παραδείγματα από προσωπικές τους τυχόν εμπειρίες πολιτισμικών παρεξηγήσεων.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων μας ακολουθήσαμε μία ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση. Από την μία, η ποιοτική προσέγγιση προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων που λάβαμε μέσω του ερωτηματολογίου και, από την άλλη, η ποσοτική αξιολόγηση των στοιχείων που συλλέξαμε παρουσιάστηκε μέσα από πίνακες και γραφικά σχήματα, τα οποία μας έδωσαν την δυνατότητα να κατανοήσουμε και να αποτυπώσουμε τα δεδομένα με ακόμη σαφέστερο τρόπο. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων, καταρχήν, επαληθεύτηκε η αξιοπιστία των πορισμάτων αυτής της εργασίας πάνω στα αμφιλεγόμενα σημεία ανάμεσα στις δύο κουλτούρες που θα μπορούσαν να παρερμηνευτούν και να δυσκολέψουν την επικοινωνία ή να γίνουν αιτία για πολιτισμικές παρεξηγήσεις. Κατα δεύτερον, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα του να ακολουθείται μία συγκριτική διαπολιτισμική προσέγγιση όσο διάστημα διαρκεί η διαδικασία της εκπαίδευσης-μάθησης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, εφαρμόζοντας τα αξιώματα της διαπολιτισμικής

διδασκαλίας που αναπτύξαμε στο απόσπασμα 7.3. αυτής της εργασίας, έτσι ώστε να ξεπεραστούν στερεότυπες απόψεις και οπτικές, που όπως είδαμε υπάρχουν μέχρι και σήμερα, επίσης, να ενισχυθεί ο αυτοσεβασμός, η ανταλλαγή ιδεών και η διεύρυνση των οριζόντων στους μαθητές μας, και, τέλος, να συνεισφέρουμε στην δημιουργία υπεύθυνων πολιτών με κατανόηση και ευαισθησία, ικανούς να έρθουν στην θέση του άλλου και να αντιληφθούν τα πράγματα μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα.

Επιπροσθέτως, μέσα από αυτή την έρευνα, συνειδητοποιήσαμε, για ακόμη μία φορά, την θετική και λίγο στερεότυπη εικόνα που επικρατεί ανάμεσα στους έλληνες σπουδαστές, όπως επίσης, και για την ως επί το πλείστον αρνητική και, επίσης, στερεότυπη αυτοεικόνα των πληροφοριοδοτών μας σχετικά με τον τόπο καταγωγής τους και τους συμπατριώτες τους. Σχετικά με αυτό το σημείο, θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι η θετική προδιάθεση από πλευράς των μαθητών προς την ισπανική κουλτούρα, θα λειτουργήσει με τρόπο αποδοτικό στην διαδικασία της εκπαίδευσης-μάθησης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, λόγω του ότι οι διδασκόμενοι θα δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κίνητρο για να μάθουν την γλώσσα και θα έχουν μία περισσότερο δεκτική και ανοιχτή στάση. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αυτό οφείλεται τόσο στην οικειότητα που αισθάνονται με την κουλτούρα και την γλώσσα, σημεία στα οποία αναφερθήκαμε στο απόσπασμα 9.1. αυτής της εργασίας, όπως επίσης και στην νεορομαντική εικόνα μιας χώρας διασκεδαστικής και αυθεντικής που έχει η Ισπανία στον κόσμο. Από την άλλη πλευρά, η επικρατέστερη αρνητική εικόνα σχετικά με τον ελληνικό λαό που προκύπτει από τις απαντήσεις, φανερώνει το σημείο που θα πρέπει να δώσουμε περισσότερο έμφαση στην τάξη ως διδάσκοντες, αν θέλουμε να είμαστε συνεπείς με αυτό που υπογραμμίσαμε σε αυτή την εργασία σχετικά με την σπουδαιότητα μίας σφαιρικότερης εκπαίδευσης που στοχεύει στην δημιουργία υπεύθυνων πολιτών με αυτοσεβασμό, το οποίο έχει να κάνει με την ταυτότητα των μαθητών μας, την αντίληψη τους για τον τόπο τους και τον τρόπο να κοιτάνε τους συμπολίτες τους.

Επίσης, ήταν πολύ εποικοδομητική η συλλογή συμβάντων πολιτισμικών παρεξηγήσεων από τους πληροφοριοδότες μας, που μας αποκάλυψε περαιτέρω σημεία διαφορών, εκτός από αυτά που ήδη αναφέραμε στην έρευνα μας, ανάμεσα στις δύο κουλτούρες που σαν καθηγητές θα έπρεπε να επισημάνουμε στην αίθουσα διδασκαλίας. Όπως φάνηκε η πλειοψηφία των παρεξηγήσεων προκλήθηκαν από

διαφορές σε θέματα σχετικά με την πρώτη κατηγορία της ταξινόμησης μας (απόσπασμα 8.3 αυτής της εργασίας), σχετική με *αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές*. Στην συνέχεια, έρχεται η κατηγορία *λεκτικών στοιχείων*, όπου είδαμε διάφορες περιπτώσεις παρεξηγήσεων που οφείλονταν τόσο σε αλληλεπίδρασεις από την μητρική γλώσσα, όπως επίσης και σε παρεμβολές που προέρχονταν από κάποια άλλη δεύτερη γλώσσα που μπορεί να γνωρίζει ο έλληνας σπουδαστής. Σχετικά με αυτό το θέμα αναφερθήκαμε στο απόσπασμα 9.2., όπου αναλύσαμε τις ιδιαιτερότητες των ελλήνων μαθητών. Επίσης, υπήρξαν αναφορές σχετικές με την κατηγορία του *ύφους*, και την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην καθομιλουμένη μέσα στην τάξη των ισπανικών, λόγω του ότι οι μαθητές μας πολλές φορές μπορεί να φαίνονται *απαρχαιωμένοι* στον τρόπο που εκφράζονται ή ότι μιλάνε σαν βιβλία λόγω των τόσο *σοφιστικέ* και ασυνήθιστων λεκτικών επιλογών τους. Σχετικά με την σημασία της διδασκαλίας των εκφραστικών πτυχών του αυθόρμητου και φυσικού λεξιλογίου που πηγάζει από την καθημερινή ζωή, αποτελεί μέρος των τρόπων συμπεριφοράς μιας πολιτισμικής κοινότητας, και είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιοτεχνίας, αναφερθήκαμε στο απόσπασμα 4.2., και γι' αυτό, άλλωστε, ασχοληθήκαμε με την ανάλυση των πιο συχνών φαινομένων της ισπανικής καθομιλουμένης και με την διδασκαλία τους στην τάξη της ισπανικής ως ξένης γλώσσας στα δύο επόμενα κεφάλαια 5 και 6. Επίσης, όπως ανέφεραν οι πληροφοριοδότες μας σχετικά με το *επικοινωνιακό στυλ*, η εγγύτητα που υπάρχει ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, λόγω του ότι βρίσκονται σε μία κοινή γεωγραφική ζώνη, μπορεί να διαπιστωθεί επίσης στον έντονο τρόπο ομιλίας με πολλές χειρονομίες, επηρεασμένο από τον μεσογειακό χαρακτήρα, θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε στο απόσπασμα 8.3.4 αυτής της εργασίας.

Τέλος, το ίδιο ενδιαφέρον παρουσίασε το τελευταίο σχόλιο που μας αφήσανε οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα, που αναδεικνύει την ανάγκη του να δοθεί περισσότερη έμφαση κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας σε θέματα που αφορούν κοινωνιοπολιτισμικούς κώδικες και συμπεριφορές απαραίτητους για να συνδιαλλαγεί κάποιος ξένος στην ισπανική κοινωνία, όπως επίσης, και την σπουδαιότητα του να ασχοληθούμε τόσο με την κουλτούρα στόχο όσο και με την κουλτούρα προέλευσης του μαθητή στην τάξη, έτσι ώστε να τον βοηθήσουμε να επισημάνει ο ίδιος διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα τους,

δεδομένου του ότι η μάθηση μιας ξένης γλώσσας και η εξοικείωση με την κουλτούρα της περνάει αναπόφευκτα μέσα από την διαδικασία της σύγκρισης και της συνεχούς αντιπαράθεσης.

Καταλήγοντας, μέσα από αυτή την εργασία επιχειρήσαμε να αποκωδικοποιήσουμε τα κοινά μοτίβα συμπεριφοράς που μοιράζονται τα μέλη της ισπανικής κουλτούρας όπως επίσης αυτά που θεωρούν δεδομένα και κοινώς αποδεκτά. Επίσης, θελήσαμε να αναδείξουμε εκείνα να αμφιλεγόμενα σημεία ανάμεσα στην ισπανική και ελληνική κουλτούρα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν πολιτισμικές παρεξηγήσεις ή προβλήματα στην επικοινωνία σε μία διαπολιτισμική επαφή, συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων που οι μαθητές της ισπανικής ως ξένης γλώσσας με μητρική γλώσσα την ελληνική θα χρειαστούν για να μπορέσουν να ελιχθούν και να συνδιαλλαγούν με άνεση σε καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως και να ερμηνεύσουν σωστά λέξεις, υπονοούμενα, επικοινωνιακές πράξεις, στάσεις και καταστάσεις σύμφωνα με την περίπτωση. Περισσότερο, βέβαια, αυτό που επιδιώξαμε με την εκπόνηση αυτής της προσέγγισης στις δύο κουλτούρες δεν ήταν τόσο το να δώσουμε απόλυτες και κλειστές απαντήσεις ανάμεσα στο κοινό και το διαφορετικό, αλλά το να αυξήσουμε τα ερωτήματα και να εισάγουμε πιθανές απαντήσεις διότι, όπως σωστά επισημαίνει η Miquel López (2004 [1997]), *«παρόλο που κανείς από εμάς (γλωσσολόγους, καθηγητές, φοιτητές) δεν αμφισβητεί το αυθαίρετο του γλωσσολογικού σημείου, δεν έχουμε αναλογιστεί αρκετά πάνω στο αυθαίρετο του πολιτισμικού σημείου»*¹⁴⁵.

Φτάνοντας, λοιπόν, στο τέλος αυτής της μελέτης, πάνω απ' όλα, έχουμε συνείδηση του ότι, σύμφωνα με τα λόγια του αρχαίου φιλόσοφου Σωκράτη, «εν' οίδα ό,τι ουδέν οίδα», δηλαδή, έχουμε συναίσθηση της άγνοιας μας, γιατί, είναι αλήθεια, ότι όσο περισσότερο εμβαθύνει κάποιος σε ένα θέμα τόσο περισσότερο συνειδητοποιεί το μέγεθος της αμάθειας του σχετικά με αυτό. Πράγματι, η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ευρείας συνείδησης είναι μία διαδικασία που ποτέ δεν τελειώνει μέσα στο απεριόριστο πλήθος πραγμάτων και εννοιών που περιλαμβάνει ό,τι σχετικό με την κουλτούρα. Γι' αυτό, άλλωστε, έχοντας διαπιστώσει τα οφέλη

¹⁴⁵ Μετάφραση της συγγραφέα.

που επιφέρει η χρήση μιας συγκριτικής μεθοδολογίας για να φτάσουμε να θεωρούμε την διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και αμοιβαίας κατανόησης, όπως επίσης, και για την διεύρυνση του μυαλού και της νοοτροπίας γενικότερα των μαθητών αλλά και των διδασκόντων στην εκπαίδευση και μάθηση μιας ξένης γλώσσας, η επιθυμία μας είναι με αυτή την διατριβή να υποκινήσουμε το ενδιαφέρον για μελλοντικές έρευνες πάνω σε ένα θέμα, τόσο πολύπλοκο, πολύπλευρο, πολυδιάστατο και δυναμικό όπως αυτό της διαπολιτισμικότητας.

12. BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, M. (2005), *La intensificación en el español coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en web: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9816/albelda.pdf?sequence=1> (acceso 18-10-2011).
- ALBELDA MARCO, M. & M^a J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006), “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, en *MarcoELE 3*. Disponible en web: www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf (acceso 10-10-2010).
- ALCARAZ VARÓ, E. & M. A. MARTÍNEZ LINARES (2004), *Diccionario de Lingüística Moderna*, Barcelona: Ariel.
- ALEXOPOULOU, A. (2006), “Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego”, en *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, n^o 19, 9-28.
- ALMENDROS, M. (2005), “Movida madrileña”, disponible en web: <http://inicia.es/de/todolomalo/MovidaMadrid.htm> (acceso 22-11-2011).
- ALONSO BELMONTE, I. (2004), “La subcompetencia discursiva” en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 553-572.
- ALONSO CORTÉS, T. (2008), “El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica” en *RedELE*, n^o9, Madrid: Ministerio de Educación, disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e2575d (acceso 28-6-2012).
- ALONSO RAYA, R. (1998), “Competencia comunicativa y cortesía: cuestiones metodológicas”, en *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del I Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 43-52.

- ALONSO SANZ, I. (2010), “La descentralización española y el Estado autonómico actual”, *Revista Internacional de Presupuesto Público*, nº 72, disponible en web: <http://www.asip.org.ar/es/content/la-descentralizaci%C3%B3n-espa%C3%B1ola-y-el-estado-auton%C3%B3mico-actual-una-visi%C3%B3n-presupuestaria> (acceso 25-12-2011).
- ALVAR, M. [dir.] (1960), *Enciclopedia lingüística hispánica*, vol.2, Madrid: CSIC.
- ÁLVAREZ ÁNGULO, T. (2001), “El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua, en *Didáctica Lengua y Literatura*, nº13, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 17-42. Disponible en web: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA-0101110017A.PDF> (acceso 25-9-09).
- ARCHAKIS, A. & M. KONDYLI [Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη] (2004), *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα: Νήσος.
- AREIZAGA, E. (2006), “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, en *Revista Psicodidáctica*, nº 12, Vitoria-Gazteiz: Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf> (acceso 25-9-2009).
- ARNOLD, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).
- ATTEWELL, P. (1974), “Ethnometodology since Garfinkel” en *Theory and Society*, vol. 1, nº 2, Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 179-210.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge: Harvard University [Traducido al español (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós].
- BADENAS DE LA PEÑA, P. (2007), “El español en Grecia”, *Revista cervantes* (enero-febrero 2007), nº 13. Disponible en web: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/revista/13/elespannolen_13.pdf (acceso 8-8-2012).
- BALLY, C. (1951 [1921]), *Traité de stylistique française*, Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

- BARRO, A., S. JORDAN & C. ROBERTS (2001), “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo” en M. Byram & M. Fleming [eds.], 82-103.
- BENÍTEZ VELARDE, F. (2008), “La enseñanza del español coloquial en el Instituto Bilingüe checo-español Budejovicka de Praga. Un estudio de caso”, en *RedELE*, nº9, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/ManuelElizondo.shtml> (acceso 31-10-10).
- BEINHAEUER, W. (1964), *El español coloquial*, Madrid: Gredos.
- BERMEJO ALONSO, S. (2003), “El aula de una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro”, en el XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Difusión. Disponible en web: <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/bermejo.pdf> (acceso 20-7-2012).
- BEYRICH, D. & BOROWSKI, C. (2000), “Malentendidos culturales en la comunicación cotidiana”, en *Propuestas interculturales: Actas de las VI Jornadas Internacionales TÁNDEM*, Madrid: Edinumen, 41-48.
- BLAS NIEVES, A. (2004), “La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes”, en *RedELE*, nº 7, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en web: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/AmeliaBlas.shtml>, (acceso 10-5-2012).
- BOAS, F. (1911), *The mind of primitive man*, New York: The Macmillan Company.
- (1940), *Race, Language and Culture*, New York: The Macmillan Company.
- BOGDANOV, B. (2003), “Η συμπεριφορά, ο χαρακτήρας και η γλώσσα των σύγχρονων ελλήνων”, en *Α' Διαβαλκανικό Συνέδριο των Νεοελληνιστών, 8-10 Νοεμβρίου 2001, Σόφια*, 7-19. Disponible en web: <http://bogdanbogdanov.net/pdf/95.pdf> (acceso 8-7-2012).
- BOSQUE, I. & V. DEMONTE [coords.] (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, (3 vols.), Madrid: Real Academia Española/ Fundación José Ortega y Passer / Editorial Espasa Calpe (colección Nebrija y Bello).

BREEN, M. P. (1987), “Learner contributions to task design”, en C. N. Candlin & D. Murphy [eds.], *Tasks in Language Learning*, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall International.

BRIZ GÓMEZ, A. (1993), “Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo”, en *Contextos*, nº 21-22, 145-188.

— (1996), *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco Libros.

— (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmalingüística*, Barcelona: Ariel.

— (2000), “El análisis de un texto oral coloquial”, en A. Briz & Grupo Val.Es.Co. [eds.], 9-48.

— (2001), *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

— (2002) [coord.], *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros.

— (2006), “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE”, en C. Pastor Villalba [coord.], *III Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*, Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en web: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/1AntonioBriz.pdf (acceso 19-10-2011).

BRIZ GÓMEZ, A. & Grupo Val.Es.Co [eds.] (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel-Practicum.

BRIZ GÓMEZ, A., R. GÓMEZ MOLINA, M^a J. MARTÍNEZ, & Grupo Val.Es.Co [eds.] (1996), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Libros Pórtico.

- BRIZ GÓMEZ, A., S. PONS BORDERÍA & J. PORTOLÉS LAZARO [eds.] (2008), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en web: <http://dpde.es> (acceso 10-09-2011).
- BROWN, P. & S. C. LEVINSON (1979), “Social structure, groups and interaction”, en H. Giles & K.R. Scherer [eds.], *Social markers in speech*, Cambridge: Cambridge University Press, 291-341. Disponible en web: <http://www.mpi.nl/publications/escidoc-66768/@@popup> (acceso: 25-9-2009).
- BROWN, P. & S. C. LEVINSON (1987), *Politeness: Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWNING, R. (1991), *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική*, Αθήνα: Παπαδήμας.
- BÜHLER, K. (1979 [1934]), *Teoría del lenguaje* [trad. esp.], Madrid: Alianza.
- BYRAM, M. (1988), Post-Communicative Language Teaching, en *British Journal of Language Teaching*, vol. 26, n°1, 3-6.
- (1990), “Foreign Language Teaching and Young People’s Perceptions of Other Cultures”, en B. Harrison [ed.], *Culture and the Language Classroom*, Hong-Kong: Modern English Publications and the British Council, 76-87.
- (1992), “Foreign language learning for European citizenship”, en *Language Learning Journal*, n° 6, 10-12.
- (1995), “Acquiring Intercultural Competence, A Review of Learning Theories”, en L. Sercu, *Intercultural Competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe: The Secondary School*, vol. 1, Aalborg: Aalborg University Press, 53-70.
- (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. & A. CAIN (2001), “Civilisation/estudios culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas”, en M. Byram & M. Fleming [eds.], 38-50.

- BYRAM, M. & M. FLEMING [eds.] (2001 [1998]), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* [trad. esp.], Cambridge: Cambridge University Press.
- CALDERÓN CAMPOS, M. & M. GARCÍA GODOY (1993), “Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical”, en [S. Montesa Peydró & A. M. Garrido Moraga](#) [coord.], [El español como lengua extranjera, de la teoría al aula«b»: Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga](#), 137-146.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & A. TUSÓN VALLS, (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMPBELL R. & R. WALES (1970), “The study of language acquisition”, en J. Lyons [ed.], *New horizons in linguistic*, Harmondsworth: Penguin, 242-260.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics*, nº 1, 1-47. Disponible en web: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> (acceso: 25-9-09).
- CANALE, M. (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en J. C. Richards & R. W. Schmidt [eds.], *Language and Communication*, London: Longman, 2-27.
- CANDLIN C. N. (1990), “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, Barcelona: Universidad de Barcelona, 33-53.
- CANDÓN SÁNCHEZ, M. T. (1999), “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas del XI Congreso de ASELE*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf (acceso 20-09-2011).

- CANO AGUILAR, R. (2001), *Η ισπανική γλώσσα διαμέσου των αιώνων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [El original fue publicado por Arco Libros en 1998 en Madrid con el título *El español a través de los tiempos*]
- CARBALLO PICAZO, A. (1967), “La enseñanza del español conversacional a los extranjeros”, *Revista de Educación*, nº 157, Madrid, 64-71.
- CASADO VELARDE, M. (1991), “Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea, y a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales”, en *LEA: Lingüística española actual*, vol. 13, nº 1, 87-116.
- CASCÓN MARTÍN, E. (1995), *El español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid: Edinumen.
- CASSANY, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2003), “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso de ASELE*, Murcia: Universidad de Murcia, 217-227. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf> (acceso: 25-9-09).
- CAZÉS MENACHE, D. (2009), “La glotocronología y sus aportaciones” en J. C. Villa Soto [coord.], *El dominio de la lingüística, más allá de las ciencias exactas y naturales*, México, D.F: CEIICH-UNAM, 21-48.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo [dirs.], 449-465.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2000), *El intercambio de turnos de habla en la conversación*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- (2006), “La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía”, en *Estudios de lingüística*, nº 20, 57-78. Disponible en web: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf (acceso 5-7-2011).
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: The MIT Press.
- CHRISTIDIS, A. F. [Χριστίδης, Α.Φ.] (1999), “Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της”, en *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις, 32-43.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya. Disponible en web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (acceso: 25-9-09).
- CORROS MAZÓN, F. (2006), “Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias interculturales en la enseñanza ELE en Estados Unidos”, en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (2005): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Oviedo, 213- 221. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0211.pdf (acceso 20-9-10).
- (2008), “La evaluación de la competencia cultural”, en *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE (2007): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*, Universidad de Alicante 234-239.
- CORPAS PASTOR, G. (1997), *Manual de fraseología española*, Madrid: Editorial Gredos.
- CORTÉS RODRIGUEZ, L. (1986), *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (2002), *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999*, Madrid: Arco Libros.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. & A. M. BAÑÓN HERNÁNDEZ (1997a), *Comentario lingüístico de textos orales. I. Teoría y práctica (La tertulia)*, Madrid: Arco Libros.
- (1997b), *Comentario lingüístico de textos orales. II. El debate y la entrevista*, Madrid: Arco Libros.

- COSERIU, E. (1981), “La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas.”, en *Anuario de Letras*, nº 19, Universidad Nacional Autónoma de México, 5-29.
- CRIADO DE VAL, M. (1958), *Gramática Española*. Madrid: Ediciones S.A.E.T.A.
- (1964), “Transcripciones coloquiales. Encuesta y estructuración gramatical del español hablado” en *Presente y Futuro de la Lengua Española*, Madrid, vol. 1, 464.
- (1980), *Estructura general del coloquio*, Madrid: SGEL.
- DE HÉRIZ RAMÓN, A. L. (1996), “El español coloquial en la enseñanza de E/LE”, en *Atti del XVI Convegno AISPI (1995)*, Roma: Bulzoni, vol. 2, 89-106. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/08/08_089.pdf (acceso 25-4-2009).
- DE LA HOZ FERNÁNDEZ, C. (2006), “Las palabras comodín: sobre cosas, cacharros, chismes y cachivaches”, en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (2005): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 396 – 401. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0394.pdf
- DE LARRA, M. J. (1833, 18/4), “En Este País”, en *Revista Española*, nº 51.
- (2002), *Vuelva usted mañana y otros artículos políticos*; selección, prólogo y notas Xavier Fährndrich Richon, Barcelona: Estrategia Local.
- DENIS, M. & M. MATAS (2002), *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas: De Boek & Larcier.
- DÍAZ, L. & M. J. HERNÁNDEZ (1993), “Gramática y Comunicación en la clase de español como lengua extranjera”, en L. Miquel López & N. Sans [eds.], *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 1, Madrid: Fundación Actilibre, 89-105.
- DIMOU, N. [ΔΗΜΟΥ, Ν.] (1975), *Η δυστυχία του να είσαι Έλληνας*, Εκδόσεις Πατάκη.
- DOMENECH CASES & ROMEO GÁLVEZ (2005-2006), *Materiales de Lengua y Literatura*, página web de recursos digitales para el aula. Disponible en web: <http://www.materialesdelengua.org> (acceso 10-6-2010).

DUMITRESCU, D. (2004), “La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo ¿un acto de habla cortés automático?”, en [D. Bravo & E. A. Briz Gómez](#) [coord.] *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 265-284.

“Δηλώσεις Βέστερβελε στην Ζέϊτ. «Αξεπέραστη ηλιθιότητα» τα απαξιωτικά στερεότυπα για τους Έλληνες” (2012, 27/4), en *Ethnos.gr*. Disponible en web: <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22767&subid=2&pubid=63650169> (acceso 5-7-2012).

ELIZONDO AZAGRA, M. (2008), “La comparación cultural: una propuesta para el desarrollo de las destrezas interculturales en el aula de español LE/L2”, en *RedELE*, nº10, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/ManuelElizondo.shtml> (acceso 25-9-09).

ELZO IMAZ, J. (2009), “¿Son los jóvenes españoles diferentes? Comparación de algunos valores de los jóvenes españoles con los de los jóvenes europeos”, en *Quaderns de Mediterrània*, nº 11, 239-244.

EQUIPO PRISMA (2008), *Prisma A1 + A2 Fusión. Nivel Inicial: Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.

ÉROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2006), “Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 5 (diciembre 2006), Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 104-118. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como_empezar_la_clase_de_E_LE_con_una_sonrisa_secretos_trucos_y_rompehielos_para_entrar_con_buen_pie_los_primeros_dias_de_clase (acceso 22-1-2012).

— (2008), “Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας” [El buen día se ve desde la mañana”. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera], en E. Leontaridi *et al.* [eds.], *Proceedings of the 1st International Conference on*

- “*Language in a changing world*”, Athens: Language Centre of the University of Athens. vol. I, 194-203. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118205/>. El buen día se ve desde la mañana . Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera (acceso 22-1-2012).
- ESCANDELL VIDAL, M^a.V. (1996), “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua* n^o3, Madrid: Fundación Actilibre, 95-109.
- ESPAÑOL GIRALT, T. & E. MONTOLÍO DURÁN (1988), “Análisis de variantes lingüísticas en los métodos de español L2”, en *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA: Adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones*, Santander, 217-230.
- ESTÉVEZ COTO, M. (1994), "La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y Español como segunda lengua", en *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos del tiempo libre*, n^o2, Madrid: Colección Expolingua, 13-21.
- ETXEBARRÍA ARÓSTEGUI, M. (2002), *La diversidad de lenguas en España*, Madrid: Espasa Calpe.
- FERMOSO, P. (1992), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid: Narcea.
- FERGUSON, Ch. (1959), “Diglossia”, en *Word*, n^o 15, 325-340.
- FERNÁNDEZ, C. & M. SANZ (1997), *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ, M. (1993), *Diglossia: a comprehensive bibliography 1960-1990 (and supplements)*, Amsterdam: John Benjamins.
- (1995), “Los orígenes del término *diglosia*. Historia de una historia mal contada”, en *Historiographia Lingüística*, n^o 22, 163-195.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004), “La subcompetencia estratégica”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 573-592.

- FIRTH, A. (1995), "Ethnomethodology", en J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: Benjamins: 269-278.
- FRANCESCONI, A. (2005), "La lexicología contrastiva español-italiano", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 31. Madrid: UCM. Disponible en web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/lexicolo.html> (acceso 20-11-2011).
- FOUNTOPOULOU, M. Z. (2002), "La enseñanza del idioma español a griegos: fundamento teórico y practica didáctica", en *Revista Hispánica*, Brasil. Disponible en web: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo77esp.htm> (acceso 1-2-2012).
- FUENTE, M^a J. (2012), *El estudio general de Palencia. La primera universidad hispana*, Palencia: Cálamo (Claves, 1).
- GAFAROVA, R. (2008), "Estudio sociolingüístico del registro coloquial en España, Italia y México", en *Revista de Filología Románica*, vol. 25, 193-212.
- GALIÑANES GALLÉN, M. (2006), "Falsos amigos adjetivales", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n^o 32. Madrid: UCM. Disponible en web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html> (acceso 20-11-2011).
- (2004b), "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", en *RedELE*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html> (acceso 20-6-2010).
- GARCÍA MOUTON, P. (2002), *Lenguas y dialectos de España*, Madrid: Arco Libros (serie «Cuadernos de Lengua Española», 20).
- GARCÍA VALLE, A. y A. RICOS VIDAL (1996), "El español hablado en la clase de extranjeros: problemas y métodos", en A. Briz et al. [eds.], *Pragmática y gramática del español hablado: Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Universidad de Valencia, 363-368.
- GARCÍA YEBRA, V. (1994), *Traducción: historia y teoría*, Madrid: Gredos.

- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000), “¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?”, en M^a A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín, (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 365-373.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. [coord.] (2009), *Diccionario de Gestos Españoles*, Publicación en internet: <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/> (acceso 2-7-2012).
- GEERTZ, C. (1973), *The interpretation of Cultures*, New York: Basic Book Publishers.
- GILI GAYA, S. (1951), "Reseña a la Gramática de Salvador Fernández Ramírez", en *Revista de Filología Española*, XXXV.
- GOFFMAN, E. (1959), “The neglected situation”, en J. J. Gumperz & D. H. Hymes [eds.], *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, parte 2 [trad. esp. (1991), “El olvido de la situación”, en E. Goffman, *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona, Paidós, 129-134].
- (1967), “On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction”, en *Interactional ritual. Essays on face to face behavior*. New York: Doubleday Anchor Books, 5-46.
- GOLEMAN, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ MOLINA J. R. (2000), “Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE” en *Quardens de Filologia. Estudis Lingüístics*, nº 5, Valencia: Universidad de Valencia, 111-134.
- GÓMEZ ORTÍN, F. (2004), “El dialecto murciano y sus variedades”, en *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 8.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1989), *Manual de español correcto II*, Madrid: Arco Libros.
- (1992), *El buen uso de las palabras*, Madrid: Arco Libros.

— (2002), *Nuevo manual de español correcto I*, Madrid: Arco Libros.

GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999), “Aprendizaje Intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula”, en L. Miquel López & N. Sans [eds.], *Didáctica del español como lengua extranjera*, nº 4, Cuadernos Tiempo Libre. Madrid: Colección Expolingua, 109-127.

— (2008), “Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas: Propuesta para el aula de español como lengua extranjera” [Memoria Máster E/LE Universidad Antonio de Nebrija], en M. Hernández & F. Villalba [dirs.] *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 8.

GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2010), *La competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia. Disponible en web: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/20033/1/TCGDP.pdf> (acceso 5-7-2012).

GOODENOUGH, W. H. (1975), “Cultura, lenguaje y sociedad”, en J. S Kahn [comp.], *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*, Barcelona: Anagrama, 157-248.

GRICE, H. P. (1975) “Logic and conversation”, en P. Cole & J. L. Morgan [eds.], *Syntax and Semantic. Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58.

“Greeks and Germans at Polar Opposites. European Unity on the Rocks” (2012, 29/5), in *Pew Research Center*. Disponible en web: <http://www.pewglobal.org/2012/05/29/european-unity-on-the-rocks/> (acceso 5-7-2012).

“Greeks say they are the hardest-working European nation. Stereotypes of Europe” (2012, 20/5), in *The Economist*. Disponible en web: <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2012/05/greeks-say-they-are-hardest-working-european-nation>(acceso 5-7-2012).

“Griego” (2008), en *Palladium*, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en web: <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg132ca1.php> (acceso 20-6-2010).

GRIJELMO, A. (2001), *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid: Taurus.

- GUMPERZ, J. J. & D. HYMES (eds.) (1964), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist*, vol. 66, n° 6, part 2, Special Publication, Washington: American Anthropological Association.
- (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HALL, E. T. (1978), *Más allá de la cultura*, Barcelona: Gustavo Gili.
- (1983), *The dance of life*, New York: Doubleday.
- (1986), *La dimensión oculta*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1989), *El lenguaje silencioso*, Madrid: Alianza Editorial (título original *The Silent Language*, New York: Doubleday, 1959).
- HELLRIEGEL, D. & J. SLOCUM (2004), *Comportamiento organizacional*, Mexico: International Thomson Editors.
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (1994), *Aspectos gramaticales del español hablado*, Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- HERRERO MORENO, G. (1995), “Las construcciones eco: exclamativas-eco en español”, en L. M. Cortés Rodríguez [ed.], *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 123-146.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2002), *Comentario fónico de textos coloquiales*, Madrid: Arco Libros.
- HOFSTEDE G. (1999 [1991]), *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*, Madrid: Alianza Editorial.
- (2005), “Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes”, en *Revista Mondialogo. Intercultural dialogue and exchange*.
- HUDSON, R.A. (1992), “Diglossia: a bibliographic review”, en *Language in Society*, n° 21, 611-674.

- HUND W. (1972), *Comunicación y sociedad*, Madrid: Comunicación.
- HYMES, D. H. (1972), “On Communicative Competence”, en J.B. Pride & J. Holmes [eds.], *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 269-293 [trad. esp. “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera [ed.] (1995), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, 27-46].
- HUMBOLDT, W. V. (1988 [1836]), *On language. The Diversity of Human Language-structure and its Influence on the Mental Development of Making*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991), *Escritos sobre el lenguaje*, Barcelona: Ediciones Península.
- ICEX, REAL INSTITUTO ELCANO, FORO DE MARCAS RENOMBRADAS & DIRCOM [eds.] (2003), *Informe Proyecto Marca España*. Disponible en web: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/b9f4f0804f0195c7887cec3170baead1/Informe_Proyecto_Marca_Espana.pdf?MOD=AJPERES (acceso 5-9-2011).
- IGLESIAS CASAL, I. (1988), “Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y provocación”, en K. Alonso, F. Moreno Fernández & M. Gil Bürmann [dirs.], *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, 463-472.
- (1998), “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, en J.L. Caramés Lage, C. Escobedo de Tapia & J.L. Bueno Alonso [coords.], *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*, vol. 2, tomo 13, 243-260.
- (2003), “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en *Carabela*, nº 54, Madrid: SGEL, 5-28.
- ILDEFONSO GRANDE, E. (2004), *Marketing Crosscultural*, Madrid: ESIC Editorial.
- INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

- (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Madrid, Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- IZQUIERDO GIL, M^a. C. (2004), “El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica”, en *Carabela*, n^o 56, Madrid: SGEL, 99-120.
- JAKOBSON R. (1985), *Lingüística y poética*, Madrid: Cátedra.
- JUDERÍAS, J. (1914), *La Leyenda Negra y la verdad histórica*, Madrid: Tipografía de la “Revista de Archivos”.
- KRAMSCH, C. (1991), “Culture in Language Learning: A View from the United States”, en K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch [eds.], *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- (2001), “El privilegio del hablante intercultural” en M. Byram & M Fleming [eds.], 23-37.
- LAGUNA CAMPOS, J. & M. PORROCHE BALLESTEROS & (2007), “Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2”, en E. Balmaseda Maestu [coord.], *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño: Universidad de La Rioja, 691-704.
- LAKOFF, R. (1973), “The Logic of Politeness: Or Minding Your P’s and Q’s” en *Papers of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: Linguistic Society, 292-305.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2001), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- LAPESA, R. (1988), *Historia de la lengua española*, Madrid: Editorial Gredos (9^a edición, 6^a reimpresión).
- LEECH, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, London: Longman.

- LEONTARIDI, E. (1999), “Las palabras españolas provenientes del griego: Lo que conocemos, lo que no conocemos y lo que conocemos mal”, en *Interlingüística*, 10, Salamanca: Asociación de Jóvenes Lingüistas, 225-229. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134755/El-L%C3%A9xico-Espa%C3%B1ol-Proveniente-del-Griego--Lo-que-conocemos--lo-que-no-conocemos-y-lo-que-conocemos-mal-> (acceso 20-11-11).
- (2000), “Las raíces griegas en el español: una clasificación general”, en *Επιστημονικές Δημοσιεύσεις διδασκόντων και Φοιτητών*, vol. 1, nº 2, Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών, 20-31. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/136511/Las_raices_griegas_en_el_espanol_una_clasificacion_general (acceso 20-11-11).
- (2002), “Análisis contrastivo del aspecto gramatical en español y en griego moderno”, en *Actas del I Congreso de estudiantes de Filología Hispánica / La palabra es futuro: filólogos del nuevo milenio*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 129-144. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118203/An%C3%A1lisis-Contrastivo-del-Aspecto-Gramatical-en-Espa%C3%B1ol-y-en-Griego-Moderno-> (acceso 20-11-11).
- (2006), ““HOLA Ή ΤΙΠΟΤΑ!”; de perlas lingüísticas y lindezas semejantes: el caso de los Falsos Amigos”, en Leontaridi, E., E. Balassi & K. Spanopoulou [eds.], *Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española»*, Atenas: Focus on Health, 266-272. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118201/%E2%80%9CHOLA-%CE%89-%CE%A4%CE%99%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%91----de-perlas-ling%C3%BC%C3%ADsticas-y-lindezas-semejantes--el-caso-de-los-Falsos-Amigos---HOLA-%CE%89-%CE%A4%CE%99%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%91-%E2%80%9D--de-perlas-ling%C3%BC%C3%ADsticas-y-lindezas-semejantes--el-caso-de-los-Falsos-Amigos-> (acceso 20-11-2011).

- (2008a), ““Ayer *estudiaba* toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...” Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno”, *RedELE*, nº 12 (febrero 2008), Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_04Leontaridi.pdf?documentId=0901e72b80de14e1 (acceso 20-11-11).
- (2008b), “Επικίνδυνες συγγένειες; Γλωσσικές παρεμβολές της Ισπανικής και της Ιταλικής στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας: η περίπτωση των Ψευδόφιλων Λεξικών Μονάδων”. [¿Parentescos peligrosos? Interferencias lingüísticas entre el español y el italiano en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras: el caso de los Falsos Amigos], en *Anuario del Dpto de Filología Italiana*, vol. 3, 2006-2007, parte digital-pdf.21, Salónica: Universidad Aristóteles de Salónica. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/131545/Epikindunes_suggeneies_Glossikes_paremboles_tes_Ispanikes_kai_tes_Italikes_ste_diadikasia_ekmatheses_tes_xenes_glossas_e_periptose_ton_Pseudophilon_Lexikon_Monadon_Parentescos_peligrosos_Interferencias_linguisticas_entre_el_espanol_y_el_italiano_en_el_proceso_de_adquisicion_de_lenguas_extranjeras_el_caso_de_los_Falsos_Amigos (acceso 20-11-2011).
- (2008c), “Sacando el as de la manga *a la hora de hablar*: el componente lúdico en la clase de E/LE”, en J. Martí Contreras [coord.], *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda: JMC, 183-202. Disponible en web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=SACANDO+EL+AS+DE+L+A+MANGA&td=todo> (acceso 1-9-2012)
- (2008 [2001]), *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*. Universidad de Salamanca; tesis doctoral publicada en *Biblioteca virtual RedELE*, nº 9 (segundo semestre 2008). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material->

- (2009), “Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα” [Datos, tendencias y perspectivas en relación con la situación del español en el sistema educativo griego], en *MENTORAS*, Revista de Investigación Científica y Educativa, Atenas: Ministerio de Educación –Instituto de Pedagogía, nº 11, 197-221. Disponible en web: <http://www.pischools.gr/publications/mentor/> (acceso 20-11-2011).
- (2010), “‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles”, en R. Caballero Rodríguez & M^a J. Pinar Sanz [eds.], *Ways and modes of human communication* (colección Estudios, nº 129), Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 295-306. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/316586/%E2%80%98Antes%E2%80%99--%E2%80%98hace%E2%80%99-y-su-extra%C3%B1a-familia--una-aproximaci%C3%B3n-a-los-errores-de-alumnos-griegos-en-el-campo-de-los-marcadores-temporales-espa%C3%B1oles-> (acceso 20-11-11).
- (2011a), “Paralelos (?) de temporalidad en español y en griego moderno: el caso de los tiempos del pasado del indicativo”, en C. Sinner, E. Hernández Socas & Ch. Bahr (eds.), *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales. Nuevas aportaciones de los estudios contrastivos*, Frankfurt am Main: Peter Lang (Colección "Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation", Herausgegeben von Ger Wotjak, band, nº 75), 93-113. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1026849/Paralelos_de_temporalidad_en_espanol_y_en_griego_moderno_el_caso_de_los_tiempos_del_pasado_del_indicativo (acceso 22-1-12).
- (2011b), “Funciones modo-temporales de la forma (O–V)oV en español y griego: imperfecto/ co-pretérito vs. paratatikós (παρατατικός) / tafto-parelzontikós (ταυτο-παρελθοντικός)”, en *Moenia, Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, nº 17

- (2011), 179-242, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1283536/_Funciones_modos-temporales_de_la_forma_O-V_oV_en_espanol_y_griego_imperfecto_co-preterito_vs._paratatikos_tafto-parelzontikos_- (acceso 8-1-12).
- LEONTARIDI, E., F. EROTAS & M. SIGALA (2003), “El plurilingüismo español”, *Επιστημονικές Δημοσιεύσεις Διδασκόντων*, nº 4, 19-36, Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Παν/μίου Αθηνών. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/136490/El-pluriling%C3%BC%C3%ADsmo-espa%C3%B1ol> (acceso 8-1-12).
- LEONTARIDI, E. & N. PERAMOS SOLER (2011), “El uso del paradigma preposicional español por grecófonos desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico”, en E. Ridruejo & N. Mendizábal [eds.], *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 1338-1356. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1240368/_El_uso_del_paradigma_preposicional_espanol_por_grecofonos_desde_el_punto_de_vista_morfologico_sintactico_y_semantico_ (acceso 22-1-12).
- (2012), “‘La juventud quiere mejor ser estimulada que instruida’. Estrategias y particularidades de la enseñanza de E/LE para adolescentes”, en C. Arana Rezola [dir.], *Actas de las IV Jornadas de formación del profesorado de español*, Sofía: Consejería de Educación, Ministerio de Educación (Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones), 6-42. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1800251/_La_juventud_quiere_mejor_ser_estimulada_que_instruida_.Estrategias_y_particularidades_de_la_ensenanza_de_E_LE_para_adolescentes (acceso 1-9-2012).
- LEONTARIDI, E. N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2007), “Amistades peligrosas: Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los *falsos*

- amigos* entre el español y el griego moderno”, en *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 2 (julio de 2007), 77-89, Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en web: <http://www.ogigia.es/OGIGIA2.html> (acceso 22-1-2012).
- (2008), “Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE”, en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: “La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2”*, Alicante: Universidad de Alicante, 357-364. Disponible en web: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118061/An%C3%A1lisis-y-clasificaci%C3%B3n-de-errores-en-la-producci%C3%B3n-de-textos-escritos-de-candidatos-griegos-en-los-ex%C3%A1menes-DELE-> (acceso 22-1-12).
- (2009a), “Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE”, en J.F. Barrio Barrio [ed.], *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, 185-204. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/dctm/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf?documentId=0901e72b80d6c4f3> (acceso: 5-2-12)
- (2009b), “Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera”, en *ZONA PRÓXIMA. Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, nº 11 (diciembre), 12-31, Barranquilla (Colombia). Disponible en web: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/2_Errores%20en%20la%20interlengua.pdf (acceso 22-1-12).
- (2010), “Η γλωσσική ικανότητα των Ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις γλωσσομάθειας DELE του ισπανικού κράτους. Ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις”, en A. Psaltou-Joycey & M. Mattheoudakis [eds.], *Advances in Research Language Acquisition and Teaching: Selected Papers* (Proceedings of the XIV International Conference of the Greek

- Applied Linguistics Association), Thessaloniki: GALA, 91-106. Disponible en web: http://auth.academia.edu/documents/0108/1702/LEONTARIDI_et_al_GALA_2010.pdf (acceso 22-1-12).
- LEONTARIDI, E. & R.M. PÉREZ BERNAL (2008a), *Claves del español para hablantes de griego*. Madrid: SM.
- (2008b), "El español como lengua extranjera en el ámbito griego", en Boletín "A los 4 vientos", nº 7 (primavera 2008), Madrid: SM. Disponible en web: http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17995 (acceso 8-8-2012).
- LEONTARIDI, E., M. RUIZ MORALES & N. PERAMOS SOLER (2009), "Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio [coord.], *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", 151-162. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/dctm/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf?documentId=0901e72b80d6c4f3> (acceso: 1-9-2012)
- LEONTARIDI, E. & M. SIGALA (2005), "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 4 (julio 2005), 184-200, Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La_otra_cara_de_la_expresion_escrita_actividades_ludicas_para_la_practica_de_la_expresion_escrita (acceso: 1-9-2012)
- LEVINSON, S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LODARES MARRODÁN, J. R. (1993/1994), "Las razones del «castellano derecho»", en *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 18/19, 313-334.
- LÓPEZ JIMENO, A. (2000), "Algunos "falsos amigos" del aprendiz de griego (moderno) hispano-hablante", en *Apuntes*, (invierno 2000), 15-17.

- LORENZO CRIADO, E. (1966), *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid: Gredos.
- LOZANO PALACIOS, (1988) "Implicaciones del uso de documentos auténticos", en T. Labrador Gutiérrez, R. M. Sainz de la Maza & R. Viejo García [eds.], *Adquisición de Lenguas. Teorías y Aplicaciones: Actas del VI Congreso de AESLA*, Santander, 371-376.
- LOZANO SEÍJAS, C. (1995), "La Educación en España 1945-1992", en A. Puiggrós y C. Lozano [coord.], *Historia de la Educación Iberoamericana*, vol. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 253-277. Disponible en web: <http://www.epedagogia.com/articulos/educacionenespa%C3%B1a1945-92.htm> (acceso 14-10-2011).
- LUGO MIRÓN, S. (2007), *Programación de un curso de expresión oral*, Madrid: Ediciones del Orto.
- ΛΙΑΚΟΥ, Ε. (2009), «Ο ρόλος της Μουσειακής Εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των Πολιτισμικών Μαθημάτων και των Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας», στην *Εστία: Συλλογή διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δίκτυο: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/863/1/liakou.PDF> (acceso 10-8-2012).
- MACHADO, A. (2006 [1912]), "Proverbios y cantares XLIV", en *Campos de Castilla*, Madrid: Alianza.
- MADRID, J. (2011), "Movida Madrileña: cuando España bailó hacia el cambio", en *Rinconete, Cultura y tradiciones*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_11/18072011_02.htm (acceso 2-12-2011).
- MAKRI TSILIPAKOU, (2001), "Congratulations and Bravo!" en M. Sifianou & A. Bayraktaroglu, *Linguistic Politeness across Boundaries, The case of Greek and Turkish*, John Benjamins Publishing, 136-151.

- MANCERA RUEDA, A. (2009), “Los Estudios Sobre el Español Coloquial en España: Breve Panorama”, en *Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades ExceLence*, vol. 1, nº. 1, 1-39.
- MARTÍN PERIS, E. (2003), “Diccionario términos clave de ELE”, en *Biblioteca del Profesor, Centro Virtual Cervantes*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele (acceso 25-9-09).
- (2004), “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 467-489.
- MARTÍN ROJO, L. (2003), “Dimensiones principales en la comunicación intercultural” en *Educación y Futuro*, nº 8, 81-90.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1992), “Gramática del discurso: Los llamados marcadores del discurso”, en *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, 709-720. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unidad/ponenc_zorra-quino.htm (acceso 27-9-09).
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. & E. MONTOLÍO DURÁN [coord.] (1998), *Los marcadores del discurso en español. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. & J. PORTOLÉS LAZARO (1999), “Los marcadores de discurso”, en I. Bosque y V. Demonte [dirs.], vol. 3, 4051- 4213.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (1990), “Textos y pragmática”, en R. Fente, J.A. de Molina & A. Martínez [eds.], *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada.
- MARTINELL GIFRE, E. & H. UEDA (s/f), *Diccionario de gestos españoles*, Versión en línea. Disponible en web: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/> (acceso 9-8-2012).
- MATSUMOTO, D., J. LEROUX, & S.H. YOO (2005), Emotion and intercultural communication, *Kwansei Gakuin Sociology Department studies*, nº 99, 15-38.

- MATTE BON, F. (2004), “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”, en *RedELE*, nº 0, (marzo 2004), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en web: <http://www.sgci.mec.es/redELE/revista/matte.shtml> (acceso 20-11-2011).
- McENTEE, E. (1998), *Comunicación intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*, México: Mc Graw Hill.
- MEDINA LÓPEZ, J. (2002), *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco Libros (serie «Cuadernos de Lengua Española», nº 47).
- MERCER, C. (1993), “From Cartographies of Taste to Cultural Mapping”, en M. Breen, *Enhancing Cultural Value: Narrowcasting, Community Media and Cultural Development*, Melbourne, Australia: CIRCIT, 11 -13.
- MÉNDEZ GARCÍA, M. (2001), *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*, Jaén: Tesis Doctoral, Universidad de Jaén.
- MIKI KONDO, C., C. FERNÁNDEZ & M. HIGUERAS GARCÍA (1997), *Historia de la metodología de lenguas Extranjeras: con especial referencia al español*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1999), “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en *Carabela*, nº45, Madrid: SGEL, 27-47.
- (2004), “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato & Santos Gargallo, [dirs.], vol. 1, 511-531.
- (2004 [1997]), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español” en *Frecuencia L*, nº 5, Madrid: Edinumen, 3-14. [Publicado de nuevo en 2004 en *RedELE*, nº 2, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista2/miquel.shtml> (acceso 25-9-09).

- MIQUEL LÓPEZ, L. & N. SANS (2004 [1992]), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, nº 9, 15-21 [Publicado de nuevo en 2004 en *RedELE*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, nº 0. Disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 (acceso 2-6-12)].
- MITATOU, Z. (2011), "Las construcciones del verbo dar en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE)", en *RedELE*, nº 23, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a (acceso 8-8-2012).
- MONDADA, L. (2001), "Por una lingüística interaccional", en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad: Lenguaje en Contexto desde una Perspectiva Crítica y Multidisciplinaria*, vol. 3, nº 3, Barcelona: Editorial Gedisa, 61-89.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (1996), "Gramática e interacción del español coloquial. (Ensayo Metodológico para el análisis del español conversacional)", en A. Briz Gómez, R. Gómez Molina, M.ª J. Martínez & Grupo Val.Es.Co. [eds.], *Pragmática y Gramática del español hablado*, Valencia: Pórtico Libros, 329-341.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1988), "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA: Lingüística Española Actual*, vol. 10, nº 1, 81-106.
- (1989), *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- (1990), "¿Es sistematizable la sintaxis coloquial?", en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario* celebrado en Santa Cruz de Tenerife, Madrid: Gredos, vol. 2, 1030-1043.
- (1995), "Español coloquial y variación lingüística", en L. Cortés Rodríguez [ed.], *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, 31-42.

- (1996a), “Sintaxis y pragmática en el español coloquial”, en Th. Kotschi, W. Oesterreicher & K. Zimmermann [eds.], *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert., 223-243.
- (1996b), “Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas”, en A. Briz Gómez, J. R. Gómez Molina, M.^a J. Martínez & Grupo Val.Es.Co. [eds.], *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Pórtico Libros, 157-175.
- NASH, E. (2001), *Madrid: a cultural and literary companion*, Oxford: Signal Books
- NAUTA, J. P. (1988), “Lengua hablada y producción oral”, en L. Miquel López & N. Sans Baulenas [eds.], *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, 81-87.
- NEUNER, G. (1997), “The Rol of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching”, en M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *The Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 47-96.
- NOYA, J. (2002), *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en web: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c9cbb004f0195cd88d6ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Exterior.pdf?MOD=AJPERES
- NOYA, J. (2003), *La marca España*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en web: <http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/54asp>
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVERAS VILASECA, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

— (2005), “La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis de los malentendidos culturales en el aula de ELE”, en *Mosaico*, nº 16, 24-26.

OMAGGIO, A. (1986), *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle.

“Ο Πίτσαρντ Πάρκερ στους «*Financial Times*». «Η κρίση προκάλεσε την επιθετική ηθικολογία», en *Ta Nea On Line*, Disponible en web: <http://www.tanea.gr/ellada/article/?aid=4695564> (acceso 5-7-2012).

PADILLA, X. (2008): “Guíñame un ojo que no lo cojo: dos actividades para practicar la ironía en la clase de ELE2”, *Revista RedEle* (en prensa), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PALACIOS NAVARRO, S. (1997), “Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil”, en *Revista de psicodidáctica*, nº 3, 113-131.

PAYRATÓ GIMÉNEZ, L. (1996 [1988]), *El càtala col.loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, Valencia: Universidad de Valencia.

PAZ, O. (1973), *El signo y el garabato*, México: Joaquín Mortiz.

PENNY, R. (2005), *Gramática histórica del español*, Barcelona: Ariel Lingüística.

PERAMOS SOLER, N. (2004), “Comparación fraseológica entre el griego moderno y español”, en *Estudios sobre la lengua griega -Actas del 24º Encuentro anual de la Facultad de Filosofía*, Salónica: Universidad Aristóteles de Salónica, 555-559.

— (2005) “Para la clase de español: Explotación didáctica para una serie de televisión”, en *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera ASELE* 33, 35-42. Disponible en web: http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para_la_clase_de_espanol_Explotacion_didactica_para_una_serie_de_television (acceso: 2-2-12)

— (2010), “Fosilización de errores en el proceso de aprendizaje de los pronombres personales y adjetivos posesivos del español por alumnos griegos. Análisis y sugerencias”, en R. Caballero & M^a. J. Pinar [eds.], *Ways ands modes of human communication* (colección Estudios, Nº 129), Cuenca: Ediciones de la Universidad

de Castilla-La Mancha, 357-366. Disponible en web: http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/360692/PERAMOS_SOLE_R_N_2010-AESLA (acceso 2-2-12).

PERAMOS SOLER, N. & J. J. BATISTA RODRÍGUEZ (2008a), “Los cambios lingüísticos en las unidades fraseológicas en la lengua española”, en E. Leontaridi *et. al.* [eds.], *Proceedings of the 1st International Conference on “Language in a changing wolrd”*, Athens: Language Center of the University of Athens. vol. 1, 472-477.

— (2008b), “Unidades Fraseológicas y variación”, en *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 3 (enero 2008), 43-52: Disponible en web: <http://www.ogigia.es/OGIGIA3.html> (acceso: 5-2-12).

PERAMOS SOLER, N. & E. LEONTARIDI (2011a), “El mundo de las palabras: técnicas de aprendizaje de léxico para estudiantes de E/LE”, en J.F. Barrio Barrio [coord.], *III Jornadas de formación del profesorado de español, Sofía, septiembre de 2010*, Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 43-67. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1212636/_El_mundo_de_las_palabras_tecnicas_de_aprendizaje_de_lexico_para_estudiantes_de_E_LE (acceso: 5-2-12).

— (2011b), “¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE”, en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias & M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: “Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de L2-LE”*, Salamanca: Kadmos, vol 2, 1239-1253. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/_Pongamos_en_practica_los_textos_literarios_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE (acceso: 1-9-2012).

— (2012), “Lo que en la juventud se aprende, toda la vida dura. Los adolescentes y su aprendizaje en la clase de E/LE”, en C. Arana Rezola [dir.], *Actas de las IV Jornadas de formación del profesorado de español*, Sofía: Consejería de Educación / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Edita: Secretaría General Técnica,

- Subdirección General de Documentación y Publicaciones), 42-72. Disponible en web http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1800271/Lo_que_en_la_juventud_se_aprende_toda_la_vida_dura_Los_adolescentes_y_su_aprendizaje_en_la_clase_de_E_LE (acceso 1-9-2012).
- PERAMOS SOLER, N., M. RUIZ MORALES & E. LEONTARIDI (2007), “¡No me malinterpretes! Las unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: problemas de interpretación”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 6, 100-108 (diciembre de 2007), Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118254/_No_me_malinterpretes_Las_unidades_fraseologicas_en_el_proceso_de_aprendizaje_del_espanol_por_alumnos_griegos_problemas_de_interpretacion (acceso 22-1-2012).
- (2010), “Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno”, en J.F. Barrio Barrio [coord.], *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*, Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 26-48. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118972/Los_textos_literarios_en_la_clase_de_ELE_Un_mecanismo_de_ensenanza_para_el_profesor_una_motivacion_para_el_alumno (acceso: 1-9-2012).
- PÉREZ, R. & E. LEONTARIDI (2008), *Español para hablantes de griego – colección Contrastes*, Madrid: SGEL-HACHETTE.
- POLO POLO J. (2006), “Treinta años después, complementos a una sección hispano-francesa de parónimos interlingüísticos”, en *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, nº 29, 347-358.
- PONS BORDERÍA, S. (1998), “Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua”, *Cuadernos de Filología*, Valencia: Universidad de Valencia.
- (2000), “Los conectores”, en A. Briz Gómez [ed.], 193-220.

- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988) "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera" en *Español como lengua extranjera: aspectos generales, Actas de las Primeras Jornadas pedagógicas y del Primer Congreso nacional de ASELE*, Málaga, 255-264.
- PORTOLÉS LAZARO, J. (1995) "Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores discursivos", en L. M. Cortés Rodríguez [coord.], *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 147-172.
- (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- POYATOS, F. (1975), "Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III", en *Yelmo*, nº 22, 14-16.
- (1993), *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (1994a) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
- (1994b), *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.
- POZO DIEZ, M. DEL (1999), "Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...", en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey & J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 699-706. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf (acceso 24/01/2011).
- POZO MUNICIO, J., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M., MATEOS, M., MARTÍN, E. & DE LA CRUZ M. [eds.] (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó.

- PRATS, J. M. [dir.] (2004), *Historia de España, Democracia y Europeísmo (de 1975 a la actualidad)*, vol. 8, Barcelona: Instituto Gallach-Océano.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1963), *Diccionario de Autoridades, Tomos I-VI*, 1ª edición, publicada 1726-1739. Edición facsímil, Madrid: Editorial Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009), *Nueva gramática de la lengua española (NGLE). Morfología. Sintaxis I*, Madrid: Espasa Calpe.
- REYES, G. (1990), *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.
- RICHARDS J. C. & C. LOCHART (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINS, R. H. (1974), *Breve Historia de la Lingüística*, Madrid: Paraninfo.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.
- RODRIGUEZ ADRADOS, F. (2008), *Historia de las lenguas de Europa*, Madrid: Gredos.
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2011), “Español como Lengua Extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada” en *RedELE*, nº 12, Madrid: Ministerio de Educación de España. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlbertoRodriguez.html> (acceso 9-8-2012).
- ROJO SÁNCHEZ, G. (1974), “La temporalidad verbal en español”, en *Verba: Anuario galego de filoloxia*, nº 1, 68-49. Disponible en web: http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Temporalidad_verbal_espanol.pdf (acceso 25-9-11).
- ROJO SÁNCHEZ G. & A. VEIGA RODRÍGUEZ (1999), “El tiempo verbal: los tiempos simples”, en I. Bosque & V. Demonte [coords.], vol. 2, 2867-2934.
- ROKEACH, M. (1973), *The nature of human values*, New York: The Free Press.
- ROMERO GUALDA, M. V. (1993), “Enseñanza de vocabulario e interacción cultural”, en S. Montesa Peydró & A.M. Garrido Moraga [coords.], *El español como lengua*

- extranjera, de la teoría al aula«b»: *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, 179-188.
- (1998), “La enseñanza de vocabulario: tópicos culturales”, en M.A. Celis Sánchez & J.R. Heredia [coords.], *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 389-396.
- ROYANO GUTIÉRREZ, L. (1994), “La enseñanza de la gramática en los cursos de español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional ASELE*, Madrid: SGEL, 335-348.
- RUIZ, D. (2002): *La España democrática 1975-2000: Política y sociedad*, Madrid: Editorial Síntesis.
- RUIZ GURILLO, L. (1994), “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato. & I. Santos, (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 141-151.
- (1997), *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia: Universidad de Valencia.
- (1998), *La fraseología del español coloquial*, Barcelona: Ariel.
- (1999), “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros” en M. J. Coperías, & J. Sanmartín (coord.), *Quaderns de Filologia*, Universidad de Valencia.
- (2008a), “¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE”, en *Revista MarcoELE*. Disponible en web: <http://www.marcoele.com/downloads/vayaconlamosquitamuertaleonorruizgurillo.pdf> (acceso 14/01/2011).
- (2008b), “El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del *Marco* y del *Plan Curricular*”, en *Red ELE*, nº 14, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

RUIZ LEÓN, A. L. (2006), “La expresión de deseos y la Cortesía: comparación de dos culturas”, en E. Leontaridi, E. Balassi & K. Spanopoulou (eds.), *Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española»*, Atenas: Focus on Health, [en griego en el original: “Οι ευχές και η Ευγένεια: Σύγκριση δύο Πολιτισμών”, ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΗ Ε., Ε. ΜΠΑΛΑΣΗ & Κ. ΣΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ (επιμ.) (2006), Πρακτικά της Ημερίδας "Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική γλώσσα", Αθήνα: Focus on Health], 354-361.

RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI & N. PERAMOS SOLER (2007), “¿Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 6, 95-99 (diciembre de 2007), Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118255/_Los_juegos_dan_mucho_juego_Algunas_propuestas_de_actividades_ludicas_para_nuestra_clase_de_E_LE (acceso: 1-9-2012).

— (2010), “*Lo tuyo es puro teatro*. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*”, en J.F. Barrio Barrio [coord.], *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*, Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 12-25. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118973/Lo_tuyo_es_puro_teatro._Explotacion_didactica_de_la_obra_teatral_Dona_Gramatica (acceso: 1-9-2012).

SALVADOR CAJA, G. (1977), “La investigación de textos hablados”, en *Revista española de lingüística*, Año nº 7, Fasc. 2, 59-68.

SÁMPER HERNÁNDEZ, M. (2002), *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: Monografías ASELE, nº 4, 8-7.

SÁNCHEZ LOBATO J. (1993), “Lengua y sociedad”, en S. Montesa Peydró & A.M. Garrido Moraga [coords.], [*El español como lengua extranjera, de la teoría al aula«b»*](#): *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, 59-69.

- SÁNCHEZ LOBATO J. & I. SANTOS GARGALLO [dirs.] (2004), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (1998), *Diccionario de argot*, Madrid: Espasa Calpe.
- (2000): “Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: Aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales”, en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics, Monográfico: Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, no 5, Valencia: Universidad de Valencia, 277-294.
- SANTOS GARGALLO, I. (1994), “[Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales](#)” en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Problemas y Métodos en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 437-338. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioeca_ele/asele/pdf/04/04_0437.pdf (acceso 25-9-09).
- SANZ NIETO, M. (2005), “El lenguaje coloquial en la clase de E/LE”, en *El español, lengua de futuro, Actas del I Congreso Internacional de FIAPE*, Toledo, en *RedELE*, Número Especial, Mayo 2005, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005_ESP_05_47Alonso_prieto-2.pdf?documentId=0901e72b80e4df88, (acceso 10-3-2012).
- SATORRE GRAU, F. J. (1996), “Contribución al estudio histórico del español coloquial” en A. Briz Gómez, J. R. Gómez Molina, M. J. Martínez & Grupo Val.Es.Co [eds.], *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Libros Pórtico, 381-395.
- SCHÜTZ, A. (1999) El forastero. En: *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 144-156.
- SEARLE, J. (1969), *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*, London: Cambridge University Press.

- SECO, M. (1973), “Lengua coloquial y literatura”, en *Boletín de la Fundación Juan March*, n° 129, 3-22.
- (1986), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- (1989), *Gramática esencial del español – Introducción al estudio de la lengua*, Madrid: Espasa Calpe.
- SEELYE, H. N. (1984), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood: National Textbook Company.
- SIFIANOU, M. (1992): *Politeness Phenomena in England and Greece*, Oxford: Clarendon Press.
- SIGUÁN, M. (1992), *España Plurilingüe*, Madrid: Alianza Editorial.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SLAGTER, P. J. (1993), “Problemas actuales en la enseñanza de las segundas lenguas”, en *Actas del I Congreso sobre la Enseñanza del Español*, Madrid: Colección Biblioteca Pedagógica, 135-177.
- SÒRIA, J.M. (2005), “El franquismo en Catalunya. Más de cien historiadores repasan en cuatro tomos el auge y caída del régimen”, en *La Vanguardia* (13/07/2005). Disponible en web: http://www.foroporlamemoria.info/documentos/2005/franqcat_13072005.htm (acceso 25-9-09).
- STEFANIDOU, A. (2000), *You Speak Greek, you just don't know it*, Athens: Ministry of Tourism, Greek National Tourism Organization.
- STEFATOU I. & A. RODRÍGUEZ (2011), “La motivación en el aula de ELE” en *Mediterráneo, Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, n° 3, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 64-71.

- STEVICK, E. (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- TANNEN, D. (1984), “The pragmatics of Cross-Cultural Communication” en *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 3, 189-195.
- TIKOO, M.L. [ed.] (1995), *Language and Culture Multilingual Societies: Viewpoints and Visions*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- TOVAR LLORENTE, A. (1968), *El latín de Hispania: aspectos léxicos de la romanización*, Madrid: Real Academia Española.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2001): “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural”. Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes (noviembre 2001). Disponible en web: <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf> (acceso 25-9-09).
- (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*, Granada: Octaedro.
- TUSÓN VALLS, A. (1997), *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- UBIETO, A., J. REGLÁ, J.M. JOVER & C. SECO (1991), *Introducción a la Historia de España*, Barcelona: Teide.
- “Una palabra para honrar la lengua” (2010, 26/3). en *El País* Disponible en web: http://cultura.elpais.com/cultura/2010/03/26/actualidad/1269558007_850215.html (acceso 8-6-2010).
- VALVERDE MERLO, L. (2006), “Propuesta didáctica para una clase de cultura”, en *RedELE Primer Semestre*, nº 5, Madrid: Ministerio de Educación Disponible en web: www.mec.es/redele/Biblioteca2006/LibertadValverde.shtml (acceso 20-7-2012).

- VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, Scope, Strasbourg: Council of Europe, vol. 1.
- (1976), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1989), *The Classroom and the Language Learner*, London: Longman.
- VARELA ORTEGA, S. (2005), *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid: Gredos.
- VEIGA, A. (2008) "Co-pretérito" e "irreal", "imperfecto" e "inactual": el doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos, Lugo: Axac.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1980), *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*, Madrid: SGEL.
- (1984), "Gramática de la lengua coloquial: algunas aportaciones", en *Español actual: Revista de español vivo*, nº 41, 29-38.
- (1994), "Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros", en S. Montesa Peydró & Garrido Moraga, A. M. [coord.]: *Actas del II Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*, 299-312. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0297.pdf (25-9-09).
- (2005, [1992]), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos.
- VINAY J.P. & DARBELNET, J. (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris : Didier.
- WALTER, H. (1998), *La aventura de las lenguas en occidente. Su origen, su historia y su geografía*, Madrid: Espasa Calpe.
- WEITEN, W. (2006), *Psicología: temas y variaciones*, México: Thomson.

- WESSLING, G. (1999), "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula" en L. Miquel López & N. Sans [eds], *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos Tiempo Libre*, nº 4, Madrid: Colección Expolingua, 267-281.
- WILLIAMS, M. & R. L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WILKINS, D.A. (1972), "Grammatical, situational and notional syllabuses", en Association Internationale de Linguistique Appliquée [Ed.], *Proceedings of the 3rd International Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg: Julius Groose Verlag.
- (1972b), *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in Unit/Credit system*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- "Wir sind klein in der Welt" (2012, 26/4) en *Zeit*. Disponible en web: <http://www.zeit.de/2012/18/Interview-Westerwelle> (acceso 5-7-2012).
- WHORF, B. L., (1956), *Language, Thought and Reality*, Boston: M.I.T. Press
- WRIGHT, R. (1991), *Latin and the romance languages in the early middle ages*, London-New York: Routledge.
- ZANON, J. (1990), "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *CABLE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, 19-28.
- ZULUAGA OSPINA, A. (1975), "La fijación fraseológica", en *Thesaurus BICC* (Boletín del Instituto Caro y Cuervo) XXX, nº 1, 225-248.
- YAGÜE, A. (2003), *Hablando por los codos. Gestos para entender y hablar español* (Material publicado en formato CD-Rom), Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, Wellington: Nueva Zelanda.

Anexo 1 Estereotipos de los pueblos de España: *Los españoles vistos entre sí*

1. Andaluces

Tienen fama de graciosos que están siempre de fiesta y hacen reír a los demás. Ofrecen todo lo que tienen sin pensárselo mucho. No les gusta mostrarse tristes. Entre las cualidades negativas que se les atribuyen son que no son de fiar por su superficialidad y que son perezosos que les cuesta trabajar. De ahí, la fama que cuando hablan de las cosas suelen deformar la realidad aumentándola.

2. Asturianos

Es difícil que cambien de opinión. A veces se empeñan en hacer cosas que van contra la lógica y la prudencia, y que pueden ofender a los demás. No son nada perezosos. Sienten orgullo de su tierra y de ser de donde son.

3. Gallegos

Mantienen creencias antiguas sin fundamento racional. Tienen fama de desconfiados que no confían en nada y en nadie. No aceptan fácilmente las ideas progresivas, lo que es distinto o nuevo. Son trabajadores y un poco indirectos, no hablan claramente de sus ideas y opiniones. Demuestran el amor y el afecto con facilidad.

4. Madrileños

Tienen fama de chulos, insolentes y presumidos que se creen más poderosos y con más derechos que los demás. Son hospitalarios y abiertos a acoger y asimilar a los que vienen de fuera sin perder su identidad. Gastan demasiado.

5. Vascos

Les gusta comer mucho y bueno. Están muy apegados a su zona y a sus gentes. Son robustos. Son sinceros, pero duros, sin delicadeza. No se ríen mucho.

6. Castellano-Leoneses

No derrochan, les gusta conformarse con lo estrictamente necesario. Tienen mucho amor propio. Tampoco se ríen mucho. Son tradicionales en sus ideas y costumbres.

7. Catalanes

Tienen fama de tacaños, de ahí la expresión *te has vuelto catalán*. Sienten satisfacción por lo propio y a veces lo consideran superior a lo de los demás. Se consideran buenos emprendedores que tienen iniciativa y decisión para montar negocios y empresas. Les gusta lo que es útil y provechoso.

(Valverde Merlo, 2006: 49-50)

Anexo 2 Estereotipos Europeos: Estereotipos que asocian los ciudadanos de algunos países europeos sobre otros de sus conciudadanos europeos

	Daneses	Alemanes	Franceses	Italianos	Polacos	Españoles
Sobre los daneses	Divertidos, con sentido del humor, bondadosos, amantes sinceros de la comida colorida, "Akvavit" y evasores de impuestos	Los italianos del norte; desgraciadamente no corresponden al amor alemán como tampoco lo hacen los italianos	Rubios pulcros en un país ventoso que produce muchas conservas de pescado	Un pueblo desconocido	Campestres, aburridos como su clima	Agradables, como todos los del norte, sobre todo las mujeres
Sobre los alemanes	Les gusta lo prohibido (construir castillos de arena, conducir demasiado rápido, empezar guerras mundiales)	La nación no amada. Tras el horrible crimen nos han puesto solo en libertad condicional	Bebedores de cerveza que dan demasiadas vueltas a las cosas y dan la lata con su conciencia ecológica	Laboriosos, buenos negociantes, demasiado bien organizados para ser simpáticos; turistas brutos	Ruidosos y a menudo presuntuosos. Sin fantasía. Todo funciona según reglamentos y ordenanzas	Cabezas cuadradas, piel clara, buena cerveza; sandalias y calcetines blancos
Sobre los franceses	Oh, la, la! Indecentes, frívolos intelectuales; en París se pueden desinhibir los daneses	Aunque a disgusto, les tenemos que tener admiración: Elegantes, guapos, fríos, orgullosos e imprevisibles	Sibaritas del erotismo, amantes del vino, patriotas de su cultura, rebeldes individualistas	Envidiables: han tomado y mantenido el liderazgo de los países latinos de forma hábil.	Extraño apetito (Devoran ranas). Ocurrentes, imaginativos, patriotas	Arrogantes, ateos, narcisistas, suctos pero perfumados, toveros lamentables
Sobre los italianos	Nos consideran los italianos del norte, pero no somos tan fríos y calculadores	El pueblo de nuestro deseo, ruidoso, alegre, desinhibido, efusivo pero no de confianza	Llevar cadenas de oro, gominosos seductores, tienden al sobrepeso por el consumo de pasta	Incapaces de hacer política, pero mañosos, populares, capaces de hacer siempre "bella figura"	Ruidosos, caóticos, amistosos. Frívolos con tendencia a una doble moral	Chulos, machos con buen gusto; en el fútbol fríos pero lamentablemente con éxito
Sobre los polacos	Ladrones y soldados, en los que no se puede confiar; probablemente quieren robar Borinholm	Viven de robar coches alemanes y del lacrimoso orgullo de su Historia llena de penurias	Amigables trabajadores clandestinos con mucha morriña por sus hogares, que beben más de la cuenta	Los eternos trabajadores clandestinos, aldeanos, ingenuos, pero en cualquier caso también católicos	Hospitalarios, camorristas. Dos Polonias - tres opiniones. Mucha improvisación, poca disciplina	Trabajadores migratorios, cuando no incluso inmigrantes
Sobre los españoles	Papistas superficicos; merecen compasión a causa de la pérdida de su imperio mundial (como nosotros)	Orgullosos, sombríos, coléricos, sin la despreocupación de los países del sur, con una tendencia al odio y la guerra civil	Comen y se acuestan tarde y aunque sin éxito, se consideran machos	Extraños vecinos: duros, sin humor, sombríos	Temperamentales, conscientes de la importancia del poder, marcados por las colonias. La vida cotidiana contradice el catolicismo	Alegres y marchosos, comunicativos, conscientes de la importancia del honor pero celosos

Fuente: Bermejo Alonso, (2003: 16)

¹ Aquavit, es una bebida destilada escandinava de habitualmente un 40% de alcohol por volumen. Su nombre viene de *agua vitae* que significa "agua de la vida" en latín.

Anexo 3 Quién trabaja más, quién es el más corrupto en Europa

Estereotipos en Europa				
Quién trabaja más, Quién es el más corrupto				
<i>La nación de la Unión Europea más ofrecida como la opción más representativa</i>				
<i>Visiones en:</i>	Más Trabajadora	Menos Trabajadora	Más Corrupta	Menos corrupta
Inglaterra	Alemania	Grecia	Italia	Alemania
Francia	Alemania	Italia	Italia	Alemania
Alemania	Alemania	Grecia	Italia	Alemania
España	Alemania	Grecia	España/Italia	Alemania
Italia	Alemania	Romania	Grecia	Alemania
Grecia	Alemania	Italia	Grecia	Alemania
Polonia	Alemania	Grecia	Polonia	Alemania
Rep. Checa	Alemania	Grecia	Rep. Checa	Alemania

Fuente: *Pew Global Research Center*¹⁴⁶

¹⁴⁶ Para más información sobre la encuesta véase “Greeks and Germans at Polar Opposites. European Unity on the Rocks” (2012, 29/5). Disponible en web: <http://www.pewglobal.org/2012/05/29/european-unity-on-the-rocks/>.

Anexo 4 Valores de los jóvenes europeos

Importancia que conceden en sus vidas los jóvenes de 15 a 29 años de varios países europeos a diferentes cuestiones (en porcentajes de los que han respondido que es “muy importante” en sus vidas la dimensión propuesta)

	España	Bélgica	Dinamarca	Francia	Alemania	Grecia	Italia	Inglaterra	Turquía
Familia	76	86	80	83	65	78	86	87	97
Amigos	50	63	69	61	58	54	51	67	73
Tiempo libre	46	44	46	46	44	53	42	54	47
Política	5	6	5	6	5	8	7	3	16
Trabajo	59	59	38	69	43	57	57	44	78
Religión	7	11	6	6	8	25	20	9	78

Fuente: Tabla elaborada a partir de la encuesta sobre valores europeos, realizada en el año 2000 por *European Values Study* y *World Values Study* y del banco de datos de la Universidad de Deusto (Elzo, 2009: 242).

CUESTIONARIO

Estimado/a amigo:

A través del siguiente cuestionario pretendemos aproximarnos a algunos aspectos relacionados con el componente cultural en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera, cuyo conocimiento y mayor comprensión, puede ayudar a la elaboración de propuestas didácticas, adaptadas a las necesidades de alumnos con lengua materna griega.

Las respuestas son anónimas y no le comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y se emplearán para fines exclusivamente científicos. Por ello, le invitamos a que responda con absoluta sinceridad.

Le recordamos que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.

DATOS PERSONALES

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se usarán para informes estadísticos)

(1) Edad: (2) Sexo: Hombre Mujer

(3) Nacionalidad: (4) Lengua(s) materna(s):

(5) Profesión:

(6) Nivel de estudios:

Educación secundaria Licenciatura Otros: (especifique)

Bachillerato Máster/ Doctorado

(7) ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?

2-3 años 4-5 años Más de 6 años

(8) ¿Dónde ha recibido clases de español? Marque con (X) los centros donde ha estudiado español.

Instituto Cervantes Clases particulares Academia Otro centro, ¿cuál?

(9) Indique con una (X) si ha residido o visitado España y, en caso afirmativo, la duración total de la estancia.

No Sí Día(s) Mes(es) Año(s)

• Indique el propósito con una (X)

Vacaciones Trabajo Estudios Aprendizaje español Otros, ¿Cuáles?

(10) ¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marque con una (X) la opción correspondiente.

Ninguna Esporádica Ocasional Frecuente Muy frecuente

A continuación se encontrará con una serie de preguntas relacionadas con el componente cultural en la enseñanza y aprendizaje del español, así como con las similitudes y diferencias entre la cultura hispánica y la cultura griega. No se detenga mucho a la hora de responder y señale la primera respuesta que se le ocurra. Tenga en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta.

Por favor, no deje ninguna respuesta sin contestar.

- (1) Mencione algún aspecto relacionado con la cultura española (fiesta/costumbre/hábito, etc.) que le resulta extraño o le llama la atención.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- (2) Utilice tres adjetivos para definir cómo le parecen los españoles.

.....

- (3) ¿Y cómo definiría la gente de su país? Utilice tres adjetivos:

.....

- (4) Hay diversos estereotipos que se asocian a cada país. Y usted, ¿qué asocia a España?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- (5) ¿Qué similitudes y diferencias encuentra entre la cultura griega y la de España?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(6) ¿Recuerda algún incidente extraño, que se debió a la confusión de significado de alguna palabra en español, que le ha sucedido a usted o a algún amigo suyo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(7) ¿Le ha sucedido a usted o a un amigo suyo alguna anécdota divertida o se ha encontrado en alguna situación comprometida en la que se ha sentido incómodo por desconocer algún aspecto de la realidad cultural española?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(8) Por último, si quisiera añadir cualquier comentario con respecto al elemento cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, nos sería muy útil. (Nos referimos a la cultura relacionada con todo lo pautado para actuar en la sociedad española, es decir, hábitos, valores, creencias y formas de actuar que pertenecen a la tradición del pueblo español, así, por ejemplo, los besos que se dan en los saludos).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¡Muchas gracias por su participación!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες:

Μέσω του επομένου ερωτηματολογίου θα θέλαμε να προσεγγίσουμε μερικά ζητήματα σχετικά με το στοιχείο της κουλτούρας στη διαδικασία εκμάθησης της ισπανικής γλώσσας, των οποίων η αναγνώριση και η καλύτερη κατανόηση, μπορεί να μας βοηθήσει να προτείνουμε διδακτικές λύσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Οι απαντήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, είναι ανώνυμες. Επιπλέον, θα διατηρηθεί εχεμύθεια και γι' αυτό το λόγο, σας καλούμε να απαντήσετε με απόλυτη ειλικρίνεια.

Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η άποψή σας.

Σας ευχαριστούμε πολύ για την πολύτιμη συνεργασία σας.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Είναι χρήσιμα και πολύ σημαντικά για αυτή την έρευνα και θα χρησιμοποιηθούν για στατιστικούς λόγους)

- (1) Ηλικία: (2) Φύλο: Γυναίκα Άνδρας
- (3) Εθνικότητα: (4) Μητρική(ές) γλώσσα(ες):
- (5) Επάγγελμα:
- (6) Επίπεδο Σπουδών:
- Γυμνάσιο Προπτυχιακό Άλλες: (αναφέρετε)
- Λύκειο Master/ Διδακτορικό
- (7) Πόσον καιρό σπουδάζετε Ισπανικά:
- 2-3 χρόνια 4-5 χρόνια πάνω από 6 χρόνια
- (8) Πού έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Ισπανικών; Σημειώστε με ένα (X) τα κέντρα στα οποία έχετε σπουδάσει Ισπανικά.
- Instituto Cervantes Ιδιαίτερα μαθήματα Φροντιστήριο Σε άλλο κέντρο, ποιο;
- (9) Σημειώστε με ένα (X) αν έχετε κατοικήσει ή έχετε επισκεφθεί την Ισπανία. Επίσης, σε περίπτωση θετικής απάντησης, σημειώστε την συνολική διάρκεια της παραμονής σας εκεί.
- Όχι Ναι Μέρα(ς) Μήνε(ς) Έτος(η)
- Δείξτε τον σκοπό της παραμονής σας με ένα (X)
- Διακοπές Δουλειά Σπουδές Εκμάθηση Ισπανικών Άλλος, Ποιός;
- (10) Έχετε ή είχατε καμία επαφή με ισπανοφώνους εκτός μαθήματος; Δείξτε με ένα (X) την αντίστοιχη επιλογή.
- Ποτέ Σποραδικά Συνήθως Συχνά Πολύ συχνά

Στη συνέχεια θα βρείτε ερωτήσεις που αφορούν το στοιχείο της κουλτούρας στην εκμάθηση της ισπανικής γλώσσας, όπως επίσης και τις διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της ισπανικής και ελληνικής κουλτούρας. Απαντήστε χωρίς να σκέφτεστε πολύ και λάβετε υπόψη ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Σας παρακαλώ, μην αφήνετε αναπάντητες ερωτήσεις.

(1) Αναφέρετε κάποιο στοιχείο σχετικό με την ισπανική κουλτούρα (γιορτή/συνήθεια/έθιμο, κτλ.) που σας φαίνεται περίεργο ή σας τραβάει την προσοχή.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(2) Χρησιμοποιήστε τρία επίθετα για να περιγράψετε πώς σας φαίνονται οι Ισπανοί.

.....

(3) Και πώς θα χαρακτηρίζατε τους ανθρώπους της δικής σας χώρας; Χρησιμοποιήστε τρία επίθετα:

.....

(4) Υπάρχουν διάφορα στερεότυπα σχετικά με κάθε λαό ή χώρα. Εσείς, τί συσχετίζετε με την Ισπανία;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(5) Τι διαφορές ή ομοιότητες βρίσκετε ανάμεσα στην ελληνική και την ισπανική κουλτούρα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(6) Θυμάστε κάποιο περίεργο περιστατικό που οφειλόταν στην σύγχυση σημασίας κάποιας λέξης στα ισπανικά, το οποίο συνέβη σε εσάς ή σε κάποιο φίλο σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(7) Έχει συμβεί σε εσάς ή σε κάποιο φίλο σας κάποιο αστείο περιστατικό ή έχετε/έχει βρεθεί σε κάποια κατάσταση στην οποία αισθανθήκατε/αισθάνθηκε άβολα επειδή δεν γνωρίζατε/γνώριζε κάποια όψη της ισπανικής πολιτισμικής πραγματικότητας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(8) Τέλος, αν θέλατε να προσθέσετε οποιοδήποτε σχόλιο σχετικά με το στοιχείο της κουλτούρας στην διδασκαλία / εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, θα μας ήταν πολύ χρήσιμο. (Αναφερόμαστε στην καθημερινή κουλτούρα που σχετίζεται με τον τρόπο ζωής και αυτό που θεωρείται κατάλληλο σε κάθε περίπτωση στην ισπανική κοινωνία, όπως π.χ. τα φιλιά στους χαιρετισμούς).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας!