

El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula

LOURDES MIQUEL

Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona

*Haz que sean seguros los puentes del diálogo
e intenta comprender y apreciar
las razones y las hablas diversas de tus hijos.*

Sepharad, Salvador Espriu¹

Al *otro*, al que actúa de modo diverso al que percibimos como *normal*, habitualmente lo juzgamos y no comprendemos ni apreciamos sus maneras de hacer. Este artículo pretende alcanzar tres objetivos: el primero, continuar con una reflexión que venimos realizando en los últimos años² sobre el concepto de cultura que debe presidir en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2; el segundo, proporcionar algunos recursos que sirvan a los profesores para reflexionar ante determinados hechos culturales y, el tercero, sugerir algunas actividades en clase.

Antes de entrar en lo que será la parte más analítica de este artículo, proponemos una actividad que tiene como objetivo que los profesores tomemos distancia, uno de los requisitos para un buen análisis de lo cultural, y observemos, lejos de la presión de las clases, una serie de comportamientos que suelen ser frecuentes ante el choque cultural. Para ello hemos inventado un relato imaginario que trata de ilustrar una serie de situaciones que tienen

¹ La cita es una traducción de la autora de los siguientes versos en catalán: *Fes que siguin segurs els ponts del diàleg i mira de comprendre i d'estimar i les raons i les parles diverses els teus fills.*

² MIQUEL, L. (1997), «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática», *Frecuencia-L*, 6, pp. 3-14.

que ver con el hecho de que la cultura es un modo arbitrario de clasificación y que condiciona los modos de sentir y actuar³ de sus miembros.

1. Gúrbez se va de viaje

Gúrbez es un español cuya ilusión más importante en los últimos tiempos es pasar una temporada en Guiriland. Para ello se ha preparado concienzudamente: durante unos años ha estudiado guiriñés en la Academia Normaplús, en la que, bajo la apariencia de una enseñanza comunicativa, ha hecho acopio de todas las reglas estructurales de la lengua meta y, de vez en cuando, ha participado en conversaciones libres sobre distintos temas. Gúrbez, hombre muy responsable, está muy ilusionado con poner en práctica todos sus conocimientos durante los pocos días que durará su estancia. De Guiriland hay muy poca información, apenas una *Guía del Trotalands* y algunos folletos superficiales recogidos en varias agencias de viajes. A través de esa información, y de algunos comentarios que, de pasada, se hicieron en las clases, sabe que los horarios de las tiendas y de las comidas son distintos a los de los españoles, sabe qué platos son los más típicos, qué moneda manejan —el *guílar*—, y también qué monumentos, museos, teatros, restaurantes, bares y salas de fiesta no debe perderse.

Cuando Gúrbez se traslada a Guiriland se da cuenta de que tiene bastante fluidez, de que entiende una buena parte de lo que le dicen y de que él, a su vez, se hace entender. Sin embargo, Gúrbez tiene muchos problemas: se siente incomprendido en ocasiones, en otras se siente irritado, a veces se siente ridículo y muchas veces maltratado. Muy a menudo piensa que los guirilandeses no son tan encantadores como había imaginado.

1.1. La estancia de Gúrbez en Guiriland

De entrada, llama a una pensión pero no entiende la dirección. Le dicen: 43, 5.^o, 4.^a, y, por mucho que insiste, no logra que le digan el nombre de la calle⁴. Tiene que comprarse un mapa y estudiarse a fondo la ciudad para deducir que las calles van de la 1 a la 230 de este a oeste, y, de sur a norte, se ordenan con ordinales —de 1.^o a 50.^o—, mientras que 2.^a es el portal al que debe acudir. Gúrbez había actuado con su conocimiento del mundo español y al oír la dirección había supuesto que faltaba el nombre de la calle. También tiene un lío con la telefonista, que le da el número de una manera muy rara: *un millón trescientos cincuenta mil setecientos veinticuatro tres*, le dice.

³ PORCHER, L. y otros (1988), *La civilisation*, París, Clé International.

⁴ La organización urbana crea muchos problemas a los viajeros. Aquí, en España, los estudiantes extranjeros tienen grandes problemas para deducir que los ordinales corresponden a piso y número.

Cuando le presentan a alguien duda continuamente sobre cuál es el nombre y cuál es el apellido: Cármenez Mar Montejo Womanes o Mar Vítorez Riejo Manes⁵. Le parece un auténtico lío y más con esa manía de que todos se llaman Mar en algún momento/posición de su nombre. Eso sin hablar de que él se precipita a dar besos a las mujeres cuando ellas le dan palmaditas en la espalda, mientras se alejan de la fogosidad de Gúrbez.

Comprar es una auténtica pesadilla. Tarda días en descubrir las patatas, porque las venden envueltas por unidades en papel de celofán de distintos colores; Gúrbez pensaba que eran polvorones. No logró encontrar ajos en ninguna parte y tuvo que realizar varios itinerarios completos al supermercado hasta localizar el aceite, que estaba junto al caviar y en botellas de 100 ml.

Y comer es toda una aventura. En Guiriland hay un orden preestablecido: de primero se toma una fruta; de segundo, una sopa; de tercero, un té, y de cuarto, carne o pescado. A Gúrbez le parece un orden irracional e, incluso, malsano, por lo que, cada vez que va a un restaurante, intenta transgredirlo, cosa que no siempre logra y que enoja extraordinariamente a los camareros, quienes, cuando Gúrbez se va, consideran que todos los habitantes del país de Gúrbez son una gente muy rara, cargada de exigencias y empeñados en complicarles la vida.

Otro problema es preguntar la hora, cosa que debe hacer repetidamente, porque su reloj no funciona muy bien y en Guiriland están absolutamente obsesionados por la puntualidad⁶. En la academia le enseñaron un sistema que se parecía mucho a la manera de calcular la hora española. Sin embargo, en la práctica, los guirilandeses usan un sistema abstruso e imposible que a Gúrbez le da la impresión de que lo hacen expresamente *para fastidiar*, dice cuando llama a su casa. Los guirilandeses dicen: *Faltan dos y cuarto* para decir las diez menos cuarto de la mañana, o *Pasan tres y media* para decir las tres y media de la tarde⁷. A Gúrbez le lleva algunos días saber a ciencia cierta que el punto de referencia son las doce del mediodía.

Un día acude a una cena en casa de unas personas que acaba de conocer y lleva una espléndida docena de rosas a la anfitriona, que, sin embargo, casi no le agradece el detalle, pone mala cara y, francamente conmovida, empieza desesperadamente a colocar las rosas en floreros distintos poniéndolas de tres en tres. *¡Qué desagradecida!*, piensa Gúrbez. *¡Qué agorero!*, piensa la anfitriona⁸.

⁵ Los estudiantes extranjeros comentan que les cuesta mucho entender que María, delante de otro nombre, sea para una mujer; en cambio, detrás de otro nombre, sea para un hombre.

⁶ *Estar obsesionados por la puntualidad* es una observación que los españoles hacemos a menudo al ponernos en contacto con culturas con un valor distinto de lo que representa llegar tarde a la hora pactada.

⁷ Sin ir más lejos, el cálculo del tiempo en catalán es muy distinto al castellano: a partir de la hora en punto se considera que todo el tiempo que pasa pertenece a la hora siguiente. Así, las 2,15 es *un cuarto de tres*.

⁸ En Rusia, Ucrania, Polonia y otros países del antiguo *Este*, a los muertos se les llevan números pares de flores, mientras que a los vivos siempre se les regalan números impares.

Otro día va a casa de un conocido, que vive en el piso 23 del edificio más alto de Guiritown, a recoger unos libros. En el ascensor entra con un señor desconocido que, en cuanto se cierran las puertas, lo saluda efusivamente dándole un fuerte abrazo y le pregunta por su familia y por su estado de salud. Gúrbez se siente amenazado por tanta cercanía e intimidad y, además, no quiere explicarle nada personal a esa persona que nunca volverá a ver. Lo suyo es hablar del tiempo, en el caso de que haya que hablar⁹. A su vez, el desconocido piensa que nunca se había encontrado a nadie tan hosco, distante y frío. Cuando el azaroso y tenso trayecto termina, Gúrbez llega al piso 23 y llama a la puerta de su conocido. Cuando éste abre la puerta Gúrbez le dice que sólo tiene un momento y que viene a buscar los libros que le había prometido. De repente, la puerta se cierra en sus narices¹⁰. Compungido, Gúrbez se plantea que está en un país de extremos: o se pasan de cariñosos o de secos, y que no hay quién los entienda. El guirilandés se queda tras la puerta, afectado, pensando que Gúrbez y todos sus paisanos son unos groseros.

Casi a punto de volver a España, un compañero de pensión le enseña la foto de su hijo recién nacido. Gúrbez le dice que es muy guapo. Su compañero lo niega absolutamente y sólo le encuentra defectos. Gúrbez cree que lo hace para que insista y sigue diciéndole lo bonitos que tiene los rasgos y lo hermoso que está, ante lo cual su compañero incrementa sus críticas. Gúrbez cree que estos guirilandeses no tienen ningún sentido de la paternidad, que son unos desapegados o unos tremendos hipócritas. El padre de la criatura lo considera un inconsciente¹¹, un descastado y un solemne pesado, y maldice el momento en que se le ocurrió enseñarle la foto de su querido bebé.

1.2. El regreso

Al regresar, Gúrbez, además de castigar a sus amigos con un larguísimo vídeo, les cuenta:

El país está muy bien, pero la gente es muy rara, rarísima. Porque tienen museos, que si fuera por la gente es como para no ir... Tienen unas costumbres extrañísimas, no te puedes imaginar

⁹ En Estados Unidos, por ejemplo, es habitual elogiar la indumentaria de las personas que van en el mismo ascensor. En España, de iniciar una conversación, se habla del tiempo.

¹⁰ En muchos lugares de cultura árabe, como en Egipto, se considera una falta absoluta de educación anunciar el propósito de la visita al principio del encuentro. Primero se debe compartir un té y algunas informaciones y, luego, puede hablarse del motivo. En España pasa algo semejante: cuando llamamos por teléfono a un conocido planteamos como si fuera un tema secundario el verdadero propósito de la llamada y lo hacemos después de un tiempo de haber establecido el contacto.

¹¹ En casi todos los países árabes se considera que los elogios pueden traer mala suerte y los niegan para conjurar el mal.

qué manera tienen de comer, todo mezclado, todo al revés, imagínate que al final, como de postre, se comen la carne o el pescado y antes ya se han tomado el café. No sé cómo no tienen más problemas de estómago... Bueno, y si quieres saltarte el orden no te puedes imaginar cómo se ponen, como si lo suyo fuera normal y tú fueras un tipo raro... Aparte, los supermercados están organizados fatal: te vuelves loco para encontrar las cosas y los muy miserables venden las patatas de una en una, envueltas como si fueran polvorones, y si quieres comprar aceite, te arruinas, como si fuera una joya. Claro, como ellos comen esas porquerías... Además, la gente no es nada amable, imagínate que voy un día a casa de unos conocidos, me gasto una pasta en unas flores y resulta que la señora pone mala cara y allí, nada más dárselo, desmonta de malas maneras el ramo para ir poniendo las rosas por ahí, que daba pena verlas... Otro día un tipo me dice que me va a prestar unos libros, voy a recogerlos a su casa y, en cuanto empiezo a hablar, me da con la puerta en las narices... Serán antipáticos, pero ¿qué se habrán creído?... Y luego va otro, me enseña la foto de su hijo y empieza a decir que es feísimo y que no vale nada y yo, que pensaba que lo hacía para que insistiera, venga a decirle que era precioso y el tío que no y que no... Es que no tienen sentido de la familia ni de nada y, encima, son unos hipócritas de narices... Bueno, y los poquitos que no son antipáticos, son de un empalagoso que hay que ver... Un día un tipo con el que coincidí en un ascensor entra y me abraza, que yo no podía ni respirar, y venga a preguntarme por la familia y por mi salud. Yo no sabía qué pretendía, allí los dos metidos y subiendo juntos hasta el piso 21... Llegué a pensar que quería robarme la cartera o algo así, porque ¿a qué venía tanta zalamería y efusión...? Y no quieras ni saber lo que tienes que sudar para que te den una dirección o un teléfono... Te lo dicen de una manera como si tú tuvieras que conocer sus costumbres, que si doscientos quince millones, que si 5.º es la calle... Y si preguntas la hora, es de pánico, no hay manera de aclararse. Lo tienen montado todo al revés, tan al revés que cuando te dicen un nombre nunca sabes qué nombre es. Con lo claritos que son los nuestros...

1.3. La imagen de Gúrbez en Guiriland

En Guiriland Gúrbez ha dejado una mala imagen de sí mismo y de sus compatriotas: algunos consideran que los del país de Gúrbez son unos temerarios, obstinados en provocar el mal al elogiar a los niños; otros opinan

que son extremadamente maleducados, ya que al entrar en el ascensor no dicen nada y se sitúan en el extremo contrario de las otras personas; otros piensan que son groseros por llegar a su casa y anunciar el objeto de su visita; otros los consideran unos prepotentes por no adaptarse a algo tan normal como sus hábitos alimenticios y querer que todo se adapte a sus costumbres; otros opinan que son unos ignorantes que, a pesar de hablar la lengua, no entienden algo tan universal como es la hora. En general todos están de acuerdo en que, si no les gusta Guiriland, que se queden en casa.

1.4. Conclusiones de la historia. Reflexiones sobre el choque cultural

Gúrbez no ha tenido en ningún momento un problema de competencia lingüística¹²: está contento de su capacidad comunicativa, pero ha topado con una serie de realidades a veces pertenecientes a la manera de clasificar de la cultura nueva (organización de la ciudad, números de teléfono, nombre y apellidos, ritual de las comidas en los restaurantes), otras relativas a las presuposiciones con las que intervienen los hablantes (elogios al hijo, anunciar el motivo de una visita), otras que afectan a los símbolos culturales (ramo de flores); es decir, ha tenido problemas de adecuación pragmática.

En ningún momento la Cultura con mayúscula¹³ (el arte, los monumentos, etc.), la Cultura legitimada, ha supuesto un problema para el viajero, al contrario, manifiesta que ha sido una suerte relacionarse con ese mundo porque, lógicamente, no se ha tenido que confrontar con él, bastaba con observarlo, con degustarlo, con consumirlo.

Donde realmente se ha confrontado ha sido en la interacción comunicativa.

No se puede decir que Gúrbez estuviera mal dispuesto para realizar el viaje, tampoco se puede considerar que no se hubiera preocupado por hacer acopio de informaciones; sin embargo, las cosas no le han resultado fáciles.

En muchas ocasiones, como en la historia que ilustra estas páginas, los actores de la interacción utilizan la misma lengua (que para unos es la materna y para otros la extranjera) y, por tanto, no se produce un problema de competencia lingüística, sino de competencia sociolingüística, un problema de adecuación pragmática, como decíamos: la persona que utiliza la lengua

¹² Ya hemos comentado en otras ocasiones que, cuanto mayor es el conocimiento de la lengua extranjera, mayor es el peligro de incomprensión cultural, porque, al usar el código lingüístico competentemente, el interlocutor se olvida de que está ante un extranjero y presupone la misma competencia en materia sociocultural.

¹³ Ver, por ejemplo, MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, 9, pp. 15-21.

extranjera actúa con las pautas de su lengua materna, que no tienen porqué ser las de la lengua que ha aprendido. Es evidente que, si en el proceso de enseñanza/aprendizaje no se trabajan los aspectos relativos a la competencia cultural, los estudiantes utilizarán la L2 con las creencias y pautas de actuación de la L1.

Esa actuación que utiliza un código lingüístico común pero dos códigos socioculturales genera una serie de conflictos que, entre otras, tienen dos características claras: a) el juicio y b) la generalización de la pauta de un individuo a todos sus compatriotas.

El juicio de valor, el *etiquetaje* moral de la actuación del individuo, se produce con gran vehemencia ante fenómenos de orden sociocultural, pero si, por el contrario, el extranjero se equivoca en materia lingüística, el problema se subsana. En España, por ejemplo, cualquier extranjero que quiera hacer una petición y la realice usando infinitivos pero con elementos de cortesía como *por favor*, no será juzgado. Sin embargo, si la misma petición la realizara un hablante extranjero más competente y de acuerdo con una de las varias posibilidades que tiene el español para pedir algo a otros, la produjera en imperativos, perfectamente concordados, con el léxico adecuado pero con una entonación errónea, generaría previsiblemente animadversión en el interlocutor. No sería aventurado decir que los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo.

Respecto a la generalización, es una tentación muy extendida por la que se tiende a considerar a todos los individuos de una cultura representados en uno. Decimos: *X son abiertos, son secos, son fríos*, a partir de dos o tres experiencias, una muestra poco representativa en cualquier caso. No podemos, a partir de un episodio con, por ejemplo, un chino, saber o determinar cómo son todos los chinos.

Otra de las conclusiones que podemos extraer de la historia, de esta historia moral, es la de observar que los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje la percibe y la vive como universal y, por tanto, el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y transgresor, cuando, en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que, a su vez, vive como universales.

Y hay, obviamente, una cuarta consideración a tener en cuenta: no todo proceso de enseñanza/aprendizaje tiene en cuenta las cuestiones socioculturales. Gúrbiz no tuvo suerte en la elección de la academia de idiomas. Uno de los propósitos de este artículo es proponer una serie de sugerencias a los profesores para trabajar el componente sociocultural tanto fuera de clase como en ella.

2. El concepto de cultura

El concepto de *cultura* se ha ido perfilando y matizando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de E/LE. Hemos pasado de una visión exclusivista de la cultura *legitimada* (entendida como arte, literatura, folclore, gastronomía...) a una más cerca del sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación.

La cultura y la lengua

Si tenemos en cuenta las capacidades que intervienen en la comunicación (la perceptiva, la epistémica, la lógica, la social y la gramatical)¹⁴ vemos que, en mayor o menor medida, todas ellas están mediatizadas por el componente sociocultural. La perceptiva es, tal vez, la más evidente: no hay acuerdo posible entre un ucraniano y un griego sobre qué temperatura es *frío* o *calor*, por ejemplo. La social, los mecanismos de adaptación al interlocutor, está también completamente dominada por la cultura, ya que para esa adaptación nos basamos en conocimientos de orden sociolingüístico. También lo está la lógica, ya que nos permite llegar a nuevas unidades de conocimiento a partir de las ya existentes y una gran parte de ese conocimiento se ha interiorizado en el proceso de adquisición de la lengua materna y es, por tanto, relativo, cuando no arbitrario. La capacidad epistémica que hace posible construir, mantener y actualizar una base organizada de datos también está tamizada por la cultura, ya que ésta es un elemento de organización y cada cultura organiza la realidad —y el conocimiento— de un modo peculiar. Y, por supuesto, la gramatical, que nos permite interpretar y producir expresiones lingüísticas, ya que tanto la interpretación como la producción resultante son reflejos de lo que entiende nuestro componente sociocultural.

2.1. La opacidad del sustrato cultural

Somos seres lingüísticos, seres culturales, seres que perciben, organizan, interpretan el mundo y actúan sobre él con el filtro de su lengua y cultura. Cuando afirmamos que *allá donde fueres haz lo que vieres* o *when in Rome, do what the romans do*, no es más que visión ingenua del hecho cultural, ya que, si aceptamos que nuestras capacidades están dominadas por la visión del mundo que tiene nuestra cultura, esa visión nos impedirá ver ciertas cosas, nos hará fijarnos en segmentos, o nos hará malinterpretar

¹⁴ ESCANDELL, M.^a V. (1995), *Introducción a la pragmática*, Madrid, Taurus.

—interpretar con otros códigos— buena parte de los fenómenos comunicativos/culturales de la otra cultura.

La cultura es opaca. Opaca para sus miembros, que fundamentalmente reconocen los fenómenos culturales más ajenos al individuo (emblemas, acontecimientos, símbolos); pero, sin embargo, allá donde lo cultural está más interiorizado, los hablantes no se han distanciado de su modelo cultural y no pueden objetivarlo y, en consecuencia, describirlo. Lo que sí saben hacer los miembros de una misma comunidad cultural es reconocer lo que no es propio de su universo cultural¹⁵; del mismo modo que un hablante percibe la gramaticalidad o no de una producción lingüística, puede determinar si un fenómeno concreto pertenece o no a su cultura. La opacidad cultural también lo es para los extranjeros que son capaces de detectar como típicos de otra cultura los elementos más ajenos a la suya y los más estereotipados, pero, sin embargo, no ven —no pueden verlas— las pautas culturales, presuposiciones, valores y creencias que están en el núcleo del hacer cultural y comunicativo.

Hablamos de *competencia cultural* para referirnos, recogiendo lo que hemos venido diciendo hasta ahora, a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte, del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural. Como dice Whorf: «El lenguaje tiraniza a los hablantes y los fuerza a pensar en determinados sentidos»¹⁶.

2.2. El estándar cultural

Pero, además, dentro de esta idea de lo cultural que estamos manejando, debemos establecer diferencias entre el estándar de cada cultura y lo que podríamos llamar la *dialectología cultural*¹⁷. Igual que las lenguas son un conglomerado de encuentros con otras lenguas, la cultura es el resultado de encuentros con otras culturas y subculturas, es un mestizaje. De ese conglomerado cada español posee sólo una parte, igual que cada alemán o cada japonés posee una parte... Esta idea de que cada individuo no repre-

¹⁵ Todos reconocemos variables posibles de un mismo hecho cultural, pero se produce el choque cultural dentro de una misma cultura. Por ejemplo, para las personas en cuya comunidad las esquelas no van acompañadas de la fotografía del difunto es «chocante» encontrarse con un periódico que reproduce la foto carné del muerto en la que generalmente está sonriendo (en la cornisa cantábrica es habitual publicar las esquelas con foto).

¹⁶ En PORCHER, *op. cit.*

¹⁷ Ver MIQUEL, L. (1997).

senta la totalidad de la cultura es de vital importancia para la actuación de los profesores de lenguas extranjeras y de los autores de materiales: como profesionales debemos ir más allá de nuestro propio conocimiento para, a través de otras voces y otros medios, investigar lo más general, lo que configura el sustrato cultural y, posteriormente, buscar el sistema de cada elemento. Al igual que hacemos al establecer qué lengua debemos enseñar, en cultura no podemos partir de la visión y la parcela del profesor, sino que tenemos que tener estrategias para hacerla más general, más amplia. Ese trascender la propia visión, ese querer ir más allá, es muchas veces un estado de ánimo, una voluntad de agrandar miras, de ampliar la propia realidad.

3. Algunos procedimientos para trabajar la cultura

Todos los estudios que se han planteado seriamente el trabajo de la competencia cultural defienden, en coherencia con lo que se postula desde el análisis comunicativo y pragmático de la lengua, que la cultura debe abordarse desde su uso, es decir, analizando hechos y fenómenos culturales, analizando situaciones concretas, viendo la variabilidad y relatividad de sus signos y dándoles significado. Se trata, por tanto, de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural, ya que se entiende que el contexto, que está culturalmente determinado, es la clave de la interpretación de los mensajes. Por esa razón, lo que un nativo interpreta sin necesidad de ser informado explícitamente, un extranjero lo interpreta también pero con una clave distinta y, por tanto, necesitará de la «información», de la explicitud de los elementos que en dicho contexto conviven, para dotarlo de ese conocimiento operativo que afectará decididamente a sus interacciones comunicativas.

Contextualizar, desde un punto de vista cultural, quiere decir actualizar toda una serie de elementos (símbolos, creencias, conocimientos, informaciones y presuposiciones) de los que cualquier nativo dispone para abordar una determinada situación.

Últimamente disponemos de buenos artículos¹⁸ que ofrecen una serie de propuestas de trabajo cultural en clase, por lo que aquí quisiéramos centrarnos sólo en tres aspectos: la información, la exploración de un campo y el análisis de un acto de habla, para aportar modelos de análisis exportables, de considerarse así, a ámbitos distintos a los aquí ejemplificados.

¹⁸ G. WESLING impartió una magistral conferencia, «Aprendizaje intercultural», en el marco de Expolingua (1995), que, lamentablemente, no publicó. Sin embargo, en breve, dispondremos de un artículo que adapta al español sus propuestas didácticas: GONZÁLEZ BLASCO, M. (1997), «Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid, Expolingua, vol. 4 (en prensa).

3.1. La información

Es evidente que, a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, el/la profesor/a deberá recurrir a materiales (propios o ajenos) que transmitan informaciones de determinados aspectos de la cultura. El problema reside en que, en muchas ocasiones, se presentan textos que, justificándose bajo el concepto de la facilidad, son poco rigurosos. Esto hace que la información sea poco veraz y muchas veces refuerzan una visión tópica y simplista de la realidad.

Hay una serie de acontecimientos —remarcamos aquí el término *acontecimiento*— culturales que se repiten en otras culturas pero evocan realidades muy diferentes en unos países y en otros: la Navidad, Nochevieja¹⁹, Reyes, Todos los Santos, etcétera, porque se mueven con códigos distintos.

A nuestro juicio, antes de hablar de estos acontecimientos en clase o de presentarlos en un manual, precisamente por lo que decíamos anteriormente de que cada individuo posee un segmento cultural, se debería explorar el campo con varios hablantes competentes para poder determinar el sustrato común, que es el que interesa transmitir, y poder observar y dejar de lado, si procede, las variables familiares, sociales, geográficas, etc. Esto nos permitirá tener una visión más amplia y, probablemente, más real del acontecimiento que observamos.

Para ello se propone elaborar un listado de aspectos, como el que se incluye a continuación, que serviría de posible guía para ir obteniendo información de otros nativos y, a la vez, se debería ir tratando de que esos nativos informantes aportaran argumentos y pruebas de las observaciones que realicen:

- Días señalados.
- Nombre de los días.
- Qué se hace y dónde.
- Elementos que caracterizan esas fiestas (símbolos, hábitos, acontecer, etc.).
- Personas que participan en ellas.
- Qué supone la no participación en esas fiestas.
- «Atrezzo» del lugar y de los participantes.
- Qué es lo que nunca se haría en estas ocasiones.

Una vez obtenidas las respuestas de varios miembros de la cultura estudiada, buscaremos los elementos comunes y los diferenciales de nuestras visiones, y esos elementos comunes serán los que podremos transmitir en clase o en nuestros materiales.

¹⁹ Es significativo ver que en español hablamos de *Fin de año* y de *Nochevieja*, cuando en la mayor parte de los países se fijan en el inicio del año y hablan de *Año Nuevo*.

Esta guía fue trabajada por una serie de profesores²⁰ que a las fiestas navideñas aportaron interesantes observaciones, de las que hemos seleccionado las más relevantes para esta ocasión:

1. El periodo de *lo navideño* empezaba con el día del «Gordo», incluso días antes del sorteo. Se vio que ese acontecimiento se convertía en un tema recurrente en las conversaciones superficiales, además de ser un acto social de gran alcance que afecta al hecho de compartir un número en cada colectivo laboral y familiar, repartir participaciones (y las reglas no escritas que presiden el hecho de compartir y repartir) y que, incluso, tras el sorteo, hay una serie de frases hechas de altísima frecuencia que también dominan los intercambios más banales: *otro año será, no salimos de pobres, mientras haya salud...* Sin disponer de toda esa información, cualquier mención a «El Gordo» es completamente opaca y carente de sentido para el estudiante extranjero.
2. Nochebuena es más importante que Navidad²¹, como lo prueba una serie de hechos: en muchas partes de España el 25 se comen sobras; cuando ha muerto alguien se dice *es la primera Nochebuena sin...*; es una obligación familiar ineludible; se tiene que tener una justificación muy fuerte para no asistir a una cena de Nochebuena, etcétera.
3. Para determinar el valor de la Nochebuena se puso en relación con Nochevieja, que se consideró más permisiva (puede no asistir toda la familia, se pueden compartir las uvas y después ir a pasar el resto de la noche con amistades, etcétera).
4. La cena de Nochebuena es muy *dialectológica*, pero se observó que el elemento unificador es el turrón. De la misma manera que en Nochevieja el elemento unificador son las uvas y el cava, y en Reyes, el roscón.

Un tema especialmente relevante se planteó al hablar de los participantes en la cena de Nochebuena. La respuesta general era decir que «la familia» y tratamos de establecer una serie de preguntas para ir analizando todo el sistema: *¿qué entendemos por familia?*, *¿quién es la persona que en esa ocasión aglutina a la familia?* En líneas generales se observó que solía tenderse a ir a casa de los abuelos, que, normalmente, predominaba acudir a casa de la familia de la mujer²² y que, cuando no se podían aplicar estos

²⁰ Agradezco a los participantes del taller sobre lengua y cultura que se realizó en el Centro de Lenguas Modernas de Granada en junio de 1998 todas las aportaciones que hicieron y que enriquecieron ampliamente mi visión previa.

²¹ Con excepción de Cataluña —no tenemos datos sobre la Comunidad Valenciana y Baleares—, en donde claramente el día más importante es Navidad.

²² Lo que tiene relación con el dicho *Cuando se casa una hija, se gana un hijo*, concepto que completaría el sistema.

principios, se procedía a una serie de pactos y negociaciones no precisamente fáciles. Se vio, también, que en Nochevieja se tendía a acudir a casa de la otra familia. Lo interesante de estas reflexiones es observar que todo paso que damos en el descubrimiento de la cultura nos lleva a dar un paso más allá. Obviamente, esto tiene grandes consecuencias didácticas, porque limitarse a decir: *En Nochebuena los españoles cenan en familia* es prácticamente no decir nada, ya que cada estudiante tenderá a representarse la idea de familia, el tipo de cena, y las cosas que suceden en ese día tal como se lo impone su cultura.

En la clase multicultural se planteó a los estudiantes una actividad que consistía en entregarles una guía como la anterior para que, por grupos culturales, se interrogasen sobre cada aspecto. Una vez puestos de acuerdo en el sustrato común de sus fiestas, realizaban un póster con todas las explicaciones. Entre toda la clase se realizó, luego, un mural que fue una verdadera fuente de información cultural, de reacción, de búsqueda de diferencias, pero, sobre todo, de similitudes entre las culturas más alejadas. En ese sentido se observó que, en Año Nuevo, las culturas orientales (china, coreana y japonesa) dan monedas a los niños; que en Eslovaquia se secan las escamas de las carpas que se comen el día de Navidad y luego se guardan en el monedero durante todo el año; que en Italia se comen lentejas para garantizar el bienestar económico... Los estudiantes vieron, también, las uvas como un elemento relacionado con el dinero —las uvas tienen forma de monedas— y convinieron en que, a pesar de su lejanía, todas las culturas analizadas disponían de un símbolo que tiene que ver con el dinero, con la abundancia económica. En consecuencia, compartimos algo, no estamos tan lejos.

Fue, simplemente, un trabajo informativo y comparativo, pero de verdadera transmisión de información y buscando el alejamiento del estereotipo y, lo que es esencial, el rigor.

3.2. Explorar el sistema de cada signo cultural: explorar un campo

El signo cultural, como el signo lingüístico, tiene una función que le es propia y vive en oposición con los otros signos²³. Si entendemos que cada elemento del sustrato cultural es un elemento de todo un sistema deberíamos preguntarnos qué límites tiene cada elemento, a qué remite y a qué se opone.

Cuando se explora un campo, se trata de ir detectando qué elementos lo componen y si esos elementos están aislados o forman parte de un subsis-

²³ MIQUEL, L. (1997).

tema y, de ser así, explorarlo, a su vez, y describirlo. Si, por ejemplo, nos planteáramos estudiar culturalmente el campo del restaurante, podríamos abordarlo haciendo una lista de componentes semejante a la que se aporta aquí, para ir profundizando en cada aspecto:

- Horarios.
- Decorado (elementos recurrentes).
- Trato con el camarero.
- Esquema cultural de la comida → posición relativa de los elementos del campo/combinaciones posibles.
- Carta/Menú/Tapas: actuación.
- Petición.
- De qué hablar y cuándo.
- Café, copa y puro.
- Pagar.
- Duración.
- Despedida.

Una vez analizado cada aspecto, habremos detectado varios subsistemas.

Uno de ellos, y muy relevante para la actuación comunicativa, es el ritual referido al orden de la comida, que se cumple escrupulosamente. El ritual consiste, como es sabido, en organizar la comida en torno a un primer y segundo platos, a los que se añade el postre, que, sin embargo, se pide en una fase posterior. Prueba del alto grado de ritualización es que tenemos fórmulas lingüísticas para cada una de ellas: *de primero.../de segundo.../de postre*. Para completar el análisis del ritual, deberíamos observar que, cuando un nativo no lo va a seguir, se justifica ante el camarero con expresiones del tipo: *Yo sólo voy a tomar segundo / Yo voy a tomar dos primeros*, etcétera.

Obviamente, todos los hablantes tienen interiorizado ese procedimiento. Pero junto a eso conocen, también, las posiciones relativas de los elementos del campo (en este caso: saben qué alimentos son susceptibles de ser un primer plato y cuáles un segundo)²⁴. En otras palabras, todo español distingue entre primeros y segundos platos, operación que no resulta nada obvia ni nada fácil para un extranjero, ya que no sólo necesita la información, sino que, además, tiene que familiarizarse con ella.

La información de la distribución de los alimentos es, lógicamente, menos relevante en un menú que en una carta. Sin embargo, en ambos casos

²⁴ A los estudiantes les lleva mucho tiempo el conocimiento de este campo porque es altamente complejo: unos huevos pueden ser primer plato o segundo, según cómo estén guisados; la paella puede ir de plato principal, pero el arroz a la cubana es siempre primero; la pasta no se sirve de acompañamiento, etcétera.

es básica porque, sin ella, no se pueden reconocer los formatos escritos. Para un español, bastan unas rayitas que separen un grupo de platos de otro para disparar todo el conocimiento previo del que dispone y saber qué es lo que se está señalando con esa codificación. En cambio, para un extranjero, esa simbología carece absolutamente de valor, no remite a ningún elemento conocido y no se percibe como significativo. Asimismo, observaremos que el sistema de lectura de una carta de restaurante de un hablante competente consiste en leer la carta selectivamente: resuelve, primero, el primer plato, luego el segundo y se desentiende del postre, por el momento, porque, por su conocimiento del campo, sabe que esa petición la tiene que hacer en otra fase de la comida. Quiere eso decir que no se podrá realizar una lectura rápida y eficaz de una carta de un restaurante español si no se dispone de un conocimiento sociocultural previo.

Las consecuencias didácticas de esta reflexión se deducen fácilmente. Cuando los estudiantes principiantes trabajan en una unidad referida a la actuación comunicativa en el restaurante, primero hay que hacer un trabajo informativo (ritual y alimentos), un trabajo de discriminación (ordenar alimentos) y un trabajo de formatos textuales (de la carta y del menú), y también habrá que darles instrumentos lingüísticos para que puedan justificarse si no van a respetar el ritual. Sólo así se logrará que, cuando «interactúen» en clase, lo hagan movilizand o verdaderos significados.

Otro elemento cultural a tener en cuenta es el del momento en que se habla de los temas importantes. En muchas culturas, si la cita está motivada por algo (negocios, aclarar una situación, etc.), ese tema preside toda la comida. Sin embargo, en España, hablar de ese motivo se retrasa hasta el periodo del postre y del *café, copa y puro*, frase hecha que habla de la ritualización de ese momento, que, a su vez, por ser la parte de la comida destinada a los temas importantes, tiene una duración superior a la que tiene en otras culturas.

El trato con el camarero también resulta «chocante» para los extranjeros. Salvo en contextos muy marcados (restaurantes de lujo, por ejemplo), la relación con el camarero suele estar dominada por una cordialidad recíproca (cordialidad que a veces pasa por el tuteo en ambas direcciones, pero que se aprecia aunque se traten de *usted*). Aquí habría que hacer una advertencia cultural: esa familiaridad se nos permite a los nativos, pero quizá no a los extranjeros. Es una familiaridad que viene a reconocer que tenemos cosas en común, que compartimos conocimientos, que tenemos complicidades, presupuestos que se rompen cuando la interacción se realiza con un miembro de otra cultura.

Hemos apuntado aquí sólo algunos elementos sistemáticos de este campo. Habría otros, como la negociación de lo que se toma de aperitivo, el compartir las tapas, la petición de la cuenta y sus gestos característicos, la negociación a la hora de pagar, la propina, etc., pero creemos que esto

basta para sacar una serie de conclusiones que afectan al devenir de las clases. En el aula deberíamos favorecer este tipo de reflexiones creando o usando materiales que ayuden a ir más allá de las palabras. Por ejemplo, si en clase presentamos un pequeño diálogo, con el que estamos trabajando una correlación absolutamente cultural como es la del horario-comida/bebida adecuada, del tipo:

—*Para mí, un café.*

—*¿A estas horas?*

y discutimos juntos el porqué de la reacción del segundo interlocutor, potenciamos una reflexión sociocultural sin alejarnos en absoluto de lo lingüístico. También deberíamos trabajar con la realidad en su complejidad más que convertirla en estereotipos. Para ello hay que estar siempre vigilantes para ver si los materiales con los que trabajamos o que producimos la reproducen fielmente o la esquematizan, si se mueven en el terreno de la verbalización vacía de contenido o integran aspectos relevantes para favorecer el éxito comunicativo de los estudiantes.

3.3. Asociar el trabajo cultural a los actos de habla

Buena parte de las pistas sobre los problemas culturales nos las proporcionan los propios estudiantes, ya sea con sus observaciones o con algunos de sus errores. Recientemente una estudiante coreana nos iluminó un aspecto, que aún no hemos trabajado en profundidad, al preguntar en clase: *¿Qué pasa en España con el número cuatro?* Nos pusimos a pensar y, efectivamente, vimos que el cuatro era un número recurrente en muchas frases hechas: *cuatro perras, cuatro cosas bien dichas, cuatro y el cabo, cuatro gatos*, etcétera.

Cuando trabajamos en clase los actos de habla y los estudiantes tratan de reproducirlos en diversas situaciones de comunicación, observamos, en ocasiones, que no han tenido problemas lingüísticos, pero que, sin embargo, se producen problemas de adecuación. Cuando esto sucede, suele significar que están actuando con presuposiciones distintas a las de los españoles.

Si tomamos un acto de habla como, por ejemplo, *las despedidas* en español, y escuchamos atentamente lo que dicen los estudiantes, tendremos una serie de comentarios como los siguientes: *los españoles se despiden pero no se van; nunca se van; se despiden y se despiden; por teléfono, nunca sé cuándo colgar*. Paralelamente, los españoles hablamos de una despedida «a la francesa» para referirnos a alguien que se ha ido sin despedirse. Lógicamente, los franceses que se han ido consideran que se han despedido, ya que han actuado de acuerdo con sus códigos de conducta, pero, justamente porque han actuado con los suyos y no con los españoles, éstos

consideran que no ha habido despedida. Un estudiante inglés centró bien el problema: *los franceses se van sin despedirse y los españoles se despiden pero no se van*.

Si se produce este tipo de comentarios, deberíamos explorar todos los elementos que intervienen en dicho acto de habla para analizar qué es lo que sucede en español.

Para tratar de ver qué es una despedida «a la española», imaginemos que un grupo de españoles ha acudido a casa de unos amigos, los anfitriones, es decir, que no están en un terreno neutral, sino en el territorio de alguien. Lo primero que debemos tener en cuenta es que, en España, cuando se invita a alguien, no se pacta el final, el encuentro no tiene hora límite²⁵. Cuando llega la hora en que algunos invitados consideran que deben irse, anuncian la despedida, generalmente justificando el hecho de tenerse que ir. Ese anuncio debe ser inmediatamente contrarrestado por los anfitriones, alegando una serie de contraargumentos, insistiendo en que se queden, insistencia que suele ser apoyada por el resto de los participantes. Lo culturalmente procedente es que se haga un pacto y que los que han anunciado la despedida no se vayan en ese momento. Ese pacto consiste en proponer tomar una copa más —incluso, y como prueba del argumento, se dice *la penúltima copa*—, fumar un cigarro más o comer más postre. El hecho de aceptar esa propuesta da lugar a nuevos temas de conversación y a que pase tiempo. Luego, vuelve a haber un anuncio de despedida (esta vez más contundente: *Ahora sí que...*), a veces acompañado de una negociación interna entre los que se van, y hay conatos de insistencia por parte de los anfitriones, que son rebatidos por los que tienen que irse. En este momento se pondrán de pie y se iniciará una segunda parte de la despedida que suele incluir la manifestación del deseo de volver a verse, justificaciones referidas a la dificultad de encontrar momentos libres, comentarios sobre eso, etc. Todo esto sucede poniéndose los abrigo o cogiendo sus cosas, pero la puerta todavía permanece cerrada o, como máximo, entreabierta. Abrir la puerta es un gesto muy comprometido para el anfitrión, porque sería una señal de su deseo de despedir a los invitados y, como venimos analizando, todo el acto de despedirse viene marcado por la presuposición de que la separación no se desea. En ese umbral empiezan los saludos (besos y abrazos), pero esos saludos van siempre ligados a otros actos de habla que recuperan temas que han ido apareciendo en el contexto (deseos, recordatorios, promesas de volver a verse, agradecimientos, etc.), y sólo cuando los invitados cierran la puerta del ascensor o realmente se alejan de la puerta, se pronuncia la palabra *Adiós*, siempre asociada a otras despedidas.

²⁵ En Gran Bretaña, por ejemplo, cuando se invita por escrito, cosa que sucede con mucha mayor frecuencia que en España, se puede indicar la duración del evento: *La cena durará dos horas*, *El party terminará a las 21 h*.

Como vemos, todo este acto de habla está presidido por una presuposición que comparten los hablantes: la separación es dolorosa, queremos mantener el contacto. Aquí no se trata de sentimientos individuales (los participantes pueden estar cansados, pueden considerar que es demasiado tarde, pueden pensar que los que se van son unos pesados...), sino de lo que culturalmente estamos obligados a hacer para mantener la cooperación comunicativa. Es más, ni tan siquiera nos sentimos obligados a hacerlo, simplemente, lo hacemos. Hay dos reglas que están muy claras en estos contextos: *Si eres el anfitrión, no tienes que dejar que se vayan, si eres el invitado, tienes que justificar ampliamente por qué tienes que irte antes que el resto de los invitados*. Es un acto complejo, tan complejo que muchas veces los otros invitados se van, al irse los primeros, diciendo *aprovechamos que os vais...* Observamos, también, que la palabra *adiós*, en español, es muy definitiva, ya que contraría la voluntad de permanecer juntos²⁶.

Si, tras esta observación a distancia de una despedida típicamente española, observamos luego cómo plantean los libros de texto las despedidas, veremos que sólo recogen el fragmento último y final, con exponentes lingüísticos del tipo: *Adiós, hasta el lunes, Adiós, hasta pronto*, lo cual no deja de ser una ingenuidad.

Profundizar en los análisis de los elementos que intervienen en los actos de habla, la esencia de la actuación comunicativa, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de llevar a clase otros elementos, los que componen el sustrato cultural, para conseguir que los estudiantes se apropien realmente del sistema. En este ejemplo tendríamos que advertir de las presuposiciones, de lo que el anfitrión y el invitado están culturalmente obligados a hacer y decir, de que es una interacción larga y compleja que se fragmenta con otro tipo de interacciones. Pero también, y ya desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, deberíamos trabajar las despedidas asociadas a deseos, consejos, agradecimientos y a recordatorios de citas y compromisos.

Los mecanismos que acabamos de observar en la interacción oral también tienen su reflejo en forma escrita, en las cartas. En español, cuando escribimos una carta, dejamos un rastro del anuncio de la despedida (en registro formal: *Sin otro particular*; y en registro informal: *Bueno, pues nada más por hoy*), y también asociamos la despedida a deseos, consejos y recordatorios (sobre todo en registros informales) y es muy frecuente añadir *post scriptum* y/o *post data* con temas que, como redactores competentes, hubiéramos podido incluir en el cuerpo de la carta, pero que seguramente son restos de la dificultad de la despedida, manifestaciones de los deseos del contacto.

Hay presuposiciones de este tipo en todos los actos de habla; por tanto, habrá que explorarlos y describirlos en toda su complejidad, ver todos los

²⁶ Seguramente eso explica que progrese tanto el *Hasta luego* en el habla, sustituyendo a *Adiós*.

elementos que los conforman y analizar, también, qué juicios podrían producirse si no se actuara de acuerdo con todo ello.

4. Conclusión: vivir la cultura en actos

Hemos visto que uno de los caminos para realizar un buen análisis cultural es el distanciamiento, la visión renovada de lo conocido. También hemos valorado la necesidad de reunir puntos de vista múltiples, de informantes nativos, para poder ir determinando los elementos que conforman el sustrato cultural de ciertos acontecimientos. Pero en esta conclusión queríamos subrayar que uno de los mejores caminos para llegar al sustrato cultural es vivir la cultura en actos, bajar la cultura al nivel de la realidad, trabajando en unidades de sentido coherentes, para poder, así, detectar todos los problemas que se le pueden presentar al estudiante en sus procesos de percepción, interpretación y actuación. De este modo se puede llegar a la descripción del sustrato más general, del sustrato común a toda la comunidad cultural, pero también observar las variables, evitando tanto las generalizaciones como las particularizaciones, y poder dar sentido a todo. Al igual que, en lengua, el enfoque comunicativo postula el trabajo contextualizado, la clave del trabajo cultural también es el contexto, ya que permite actualizar y sacar a la luz todos los elementos que lo constituyen.

No debemos caer en reglas, sino en usos, ayudar al estudiante a ver cómo funcionan las cosas, qué aportan o qué quitan al intercambio y hasta qué punto distorsionan o no la comunicación. Se trata de no juzgar, de mirar cómo funciona la nueva realidad y de poder describirla. Se trata de iniciar un proceso de adquisición de la cultura de la lengua meta, de forma consciente y progresiva²⁷. No para ser otros, sino, al menos, para no ser los mismos.

Bibliografía

- ABASTADO, C. (1982), «Culture et médias», *Le Français dans le monde*, núm. 173.
BACHMAN, S., y otros (1995), *Sichtwechsel 1, 2, 3*, Allgemeine Einführung, München, Klett.
BOYD, J., y FERRARA, S. (eds.) (1979), *Speech Acts ten years later*, Milán, Versus.
CERROLAZA, O. (1996), «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase», en L. MIQUEL y N. SANS (eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera III*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua.
ESCANDELL, M.^a V. (1995), *Introducción a la pragmática*, Madrid, Taurus.
GALISSON, R. (1987), «Accéder a la culture partagée par l'entremise des mots a C.C.P.», *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 67.
GONZÁLEZ BLASCO, M. (1997), «Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua (en prensa).

²⁷ WESLING (1995), conferencia citada.

- GUMPERZ, J. J. (1979), «The sociolinguistic basis of speech act theory», en J. BOYD y S. FERRARA (Eds.).
- HARRIS, M. (1990), *Antropología cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- HYMES, D. H. (1972), «On communicative competence», en J. B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LADO, R. (1957), «How to compare two cultures», en J. VALDÉS (Ed.).
- MIQUEL, L. (1997), «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática», *Frecuencia-L*, núm. 5.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1993), «Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras», en R. M. MANCHÓN y A. BRUTON (Eds.), *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, Universidad de Murcia y Universidad de Sevilla.
- (1992), «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, núm. 9.
- PORCHER, L. y otros (1988), *La civilisation*, París, Clé International.
- PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (Eds.) (1972), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982), *The ethnography of Communication. An Introduction*, Londres, Basil Blackwell.
- VALDÉS, J. (Ed.) (1986), *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOLFSON, N. (1981), «Compliments in cross-cultural perspective», en J. VALDÉS (Ed.).