

GUITART ESCUDERO, M. PILAR
UNIVERSIDAD DE VIRGINIA-HSP

LA “MANIFESTACIÓN VERBAL CULTURALMENTE MOTIVADA” COMO EXPONENTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA *INTERCULTURAL* (CCI) EN ELE A TRAVÉS DEL *CINE*

RESUMEN

Sectores importantes de la comunidad científica han evidenciado la relación entre cognición, cultura y lengua en el ámbito de la adquisición de lenguas. Sin embargo, no son muchas las contribuciones que presentan este triángulo de manera integrada. El objetivo principal de este trabajo consiste en presentar el hecho *lingüístico* como manifestación idiosincrática de la *cultura* al amparo de presupuestos *cognitivistas*. A partir del material ofrecido por la película española *Tapas* (2005), analizamos algunas manifestaciones de lengua que consideramos esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) del estudiante estadounidense de ELE. La elección de dicho material estriba en que constituye un reflejo natural y contextualizado de vida cotidiana a la vez que un modo de percibir y conceptualizar ese *modus vivendi* en la lengua. Con este estudio, aspiramos a demostrar la relevancia de integrar cultura y lengua en el aula para el aprendizaje de la manifestación lingüística culturalmente motivada y el afrontamiento del choque y el malentendido, derivados del contacto con la vida y el uso lingüístico cotidiano de la cultura meta.

PALABRAS CLAVE: ELE, cine, competencia comunicativa intercultural (CCI), vida cotidiana, choque y malentendido.

1. INTRODUCCIÓN

Como seres humanos, todos somos partícipes de cierta similitud cultural en un sentido parecido al del universalismo lingüístico propugnado por Chomsky. Sin embargo, nuestra humanidad universalista no nos exime de identidades más localistas, que nos definen cultural, social y personalmente, y que dejan huella en cada lengua. Estos particulares modos de vivir, experimentar y percibir el mundo conforman ese “iceberg cultural” (E. Hall, 1976) cuya parte más oculta puede ser rastreada analizando la expresión

cultural más visible, es decir, la manifestación lingüística. Dicho de otro modo, nuestro *modus vivendi* y sus particulares procesos de percepción y categorización toman cuerpo, de manera idiosincrática, en una serie de manifestaciones que, con frecuencia, funcionan como verdaderos testimonios culturales. Consecuentemente, semejante vinculación entre lo cultural y lo lingüístico debe también ser contemplada de manera integrada en el ámbito de la didáctica de lenguas.

Como docentes de LE o L2, reconocemos la importancia de vincular la competencia intercultural (CI), entendida como la toma de conciencia de la cultura meta y de origen, y la comunicativa dado que cada cultura condiciona cada lengua, y cada lengua revela cada cultura, condicionándose mutuamente tanto en una dimensión social como personal. Así pues, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural (CCI) constituye la mejor garantía para una comunicación eficaz que supere el choque y el malentendido, y con ello, determinados estados emocionales negativos como la incertidumbre o la ansiedad que, con frecuencia, acontecen en contextos de inmersión. Por tanto, defendemos, una perspectiva de enseñanza de lenguas que integre lo cognitivo y lo cultural, una aproximación ecléctica y holística que contemple aspectos socioculturales, pero también personales y emocionales, vinculados al individuo en unas coordenadas de espacio y de tiempo (Lacorte, 2013; Kramsch & Vork Steffensen, 2010; Ortega, 2011) tal y como nos proponemos llevar a cabo en el presente trabajo al analizar el uso lingüístico en el ámbito español pensando en el aprendiente norteamericano.

El objetivo de nuestro trabajo consiste en evidenciar la centralidad de la *manifestación lingüística* que denominaremos *culturalmente motivada* para desarrollar la CCI, así como para potenciar la inmersión y el aprendizaje del estudiante norteamericano al afrontar, con mayor éxito, el choque cultural y el malentendido, derivados del contacto con la lengua y cultura meta, atenuando también determinadas emociones negativas.

En primer término, llevaremos a cabo un esbozo teórico en torno a la CCI y al fenómeno del choque y el malentendido como exponentes de una deficiente CCI. A continuación, estableceremos la interconexión entre cultura y lengua, es decir, entre percepción, categorización y nominalización como paso previo para el análisis,

clasificación y descripción de la manifestación lingüística cultural más representativa a partir del corpus ofrecido por el filme *Tapas* de J. Corbacho y J. Cruz (2005). La elección de dicha película queda plenamente justificada pues constituye un reflejo natural, cotidiano y contextualizado de nuestra lengua y cultura y, por tanto, un fiel testimonio de la recurrencia de la manifestación culturalmente motivada. Concluiremos con unas últimas reflexiones en torno a la necesidad y rentabilidad de vincular lengua/s y cultura/s en el aula de E/LE a través de un recurso como el medio audiovisual, integrador de ambas de un modo real y auténtico.

2. HACIA UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL HOLÍSTICA

Si una lengua es un hecho sociocultural, este atributo ha de incluirse necesariamente en la adquisición de aquella. De ahí que toda información contextual ya sean suposiciones del mundo, estados emocionales o cualquier otra variable (edad, sexo, grupo, estatus social, etc.) estén presentes en toda aproximación metodológica de sesgo comunicativo. De este modo, y de la mano de la noción de *competencia comunicativa*, la cultura de la lengua meta entró por primera vez en el aula de LE. La corrección gramatical dejaba de ser primordial para dar paso a una comunicación más eficaz y exitosa. El estudiante debía ser capaz de adecuarse a una situación determinada socialmente por cada comunidad de habla (Hymes, 1971; Gumperz, 1972). Este es precisamente el sentido en el que Canale y Swain (1980) distinguen la *competencia sociolingüística o pragmática* de la puramente *lingüística* de Chomsky. Junto a la competencia gramatical y discursiva se hacía necesaria también aquella que produjera enunciados apropiados socialmente y usados realmente. Para Bachman (1987, 1990) se trata de una *habilidad lingüística comunicativa* que forma parte de la competencia

comunicativa aunque para otros (Van Ek, 1986), posee entidad propia. En cualquier caso, se trata de una competencia que engloba diferencias geográficas, de registro o de grupo (social, étnico o profesional); marcadores de relaciones sociales (saludos, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, interjecciones); normas de cortesía (muestras de afecto, gratitud o interés y evitación de comportamientos amenazantes, brusquedad o antipatía); cuestiones paralingüísticas y no verbales; referencias culturales, actitudes o valores y sabiduría popular en lenguaje literal y figurado. Originada en EEUU a principios de los sesenta, como consecuencia de las acciones reivindicativas de culturas minoritarias (afro-norteamericana, inmigrantes latinos y refugiados asiáticos), esta competencia fue concebida para formar *socioculturalmente* a cooperantes del programa *Peace Corp* que viajaban al Tercer Mundo (Oliveras, 2000: 30) y a empleados de empresas multinacionales (Baliga y Barker, 1985; Brewster, 1991).

Nos encontramos ante el primer esbozo de la interculturalidad cuyo primer enfoque, denominado de las *destrezas sociales*, hace hincapié en situaciones específicas puesto que cada tipo de interacción requiere unas destrezas sociales determinadas. Este enfoque defiende que las situaciones conflictivas deben ser observadas y analizadas para poder explicar las divergencias comunicativas entre ambas lenguas y culturas. Como consecuencia, el estudiante de LE debe adquirir unas destrezas en torno a las convenciones y normas de la lengua meta que eventualmente le habilitarán para actuar como un miembro más de la comunidad de habla en cuestión, adquiriendo así la condición de hablante *nativo*.

Sin embargo, este proceso de asimilación cultural no previene el choque cultural, ni aborda problemas de tipo emocional como la incertidumbre o la ansiedad (Furnham y Bochner, 1986; Aarup Jensen, 1995). Frente a la asimilación, la aproximación intercultural

integra tres elementos básicos (Rodrigo Alsina, 1999: 163-167): un elemento cognitivo o conocimiento de las dos culturas, la propia y la meta, en sus similitudes y diferencias. Cuanto más conocemos la otra cultura, adquirimos mayor amplitud de miras y efectuamos un menor número de juicios amparados en una única visión cultural, la propia; un elemento conductual o comportamiento (no) verbal; y un elemento emotivo o sentimiento de sentirse miembro de un grupo, con la vinculación, seguridad y armonía que la satisfacción del tal necesidad y deseo proporcionan. La verdadera competencia intercultural emotiva se dará, como veremos a continuación, cuando seamos capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de la comunicación intercultural. Subestimar, por tanto, los aspectos afectivos en el aprendizaje de LE conducirá al estudiante, con toda probabilidad, hacia el choque y el estrés cultural (Schumann, 1975) sobre todo en contextos de inmersión.

Dado que la competencia sociocultural, como adecuación meramente contextual, no se muestra suficiente para lograr el éxito comunicativo entre culturas, ni para superar choques o malentendidos, ni estados emocionales negativos derivados Byram (1995; 2001) incorpora el concepto de interculturalidad al método comunicativo que desemboca en el *enfoque intercultural holístico* y en la noción de competencia comunicativa intercultural (CCI) como "habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países" (Byram, 1997: 5). A partir de este momento, la lengua se concibe como un producto (inter)cultural y el foco de su adquisición recae sobre la toma de conciencia de aspectos culturales, es decir, sobre la adquisición de habilidades interculturales y sobre el desarrollo de *actitudes positivas* durante la interacción entre culturas (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Corbett, 2003).

El aprendiente ya no tiene porqué emular comportamientos de la cultura de la lengua meta a la manera de un hablante nativo (ni es, ni puede, ni debe ser un nativo). Por el contrario, su competencia intercultural le lleva a tomar conciencia de una existencia positiva de la diversidad cultural. Estamos ante un hablante *intercultural* (Kramsch, 2001: 31) con competencia para verbalizar su posicionamiento cultural y comprender, a su vez, el del interlocutor de la otra cultura, capaz de negociar formas de interacción satisfactorias para ambos con una actitud positiva y con una voluntad de entenderse que, sin duda, contribuyen a superar el conflicto y el malentendido. La CCI transforma al hablante de LE en un mediador entre culturas, en un facilitador del mutuo entendimiento porque es capaz de realizar interpretaciones desde el punto de vista del otro marco de referencia cultural, manejando con mayor éxito el choque y malentendido (Taft, 1981). En suma, el hablante con CCI es un usuario capaz de interactuar adecuadamente en una multiplicidad cultural, donde además no existe un único hablante nativo, como ocurre en español o en inglés como testimonian sus múltiples variedades lingüísticas y culturales.

3. EL CHOQUE Y EL MALENTENDIDO AL AMPARO DE LA CCI

El proceso comunicativo es un fenómeno mucho más complejo que el mero intercambio de información. Abarca un proceso mucho mayor que “codificar o decodificar mensajes” (Grupo CRITT, 2006: 26-27). Constituye un fenómeno tan complicado y apasionante que el hecho de compartir una misma lengua y cultura no garantiza el éxito de la comunicación. Como señala J. De Santiago (2010: 119),

“La ausencia de problemas gramaticales, de pronunciación o de vocabulario no garantiza una comunicación efectiva o satisfactoria. En una conversación

cotidiana entre individuos que comparten la misma lengua materna, estamos constantemente sujetos a malos entendidos, a malas interpretaciones.”

Todos hemos experimentado malos entendidos o malas interpretaciones. Un mensaje cargado de buena intención desde la mente del emisor no garantiza necesariamente que el receptor lo vaya a interpretar del mismo modo. Si A dice, “*Al final, ¿fuiste al gimnasio ayer?*”, la interpretación más probable es “¿Ayer no hiciste tus ejercicios?” Sin embargo, si contextualizamos dicha pregunta en el marco de una conversación previa en la que B dijo a A, “*A las cinco iré al gimnasio para entrevistarme con un cliente*”, la pregunta de A también podría interpretarse como “¿Ayer no te entrevistaste con tu cliente?”

Un desfase continuo entre lo que el emisor *realmente quiere transmitir* y lo que el receptor *interpreta*, y viceversa, es a lo que cotidianamente nos referiríamos como “*Es que no nos entendemos*.” El ser humano es harto complejo y, por tanto, la comunicación a él ligada lo es como mínimo en igual grado. La cuestión de semejante maraña radica en la multitud de factores no ya lingüísticos sino extralingüísticos que entran en juego a la hora de interpretar la intención comunicativa del hablante, “...un difuso abanico de factores formales: usos verbales, cortesía verbal, aspectos paralingüísticos, turnos de palabra, lenguaje no verbal... y significativos: valores psicológicos, emotivos (individuales) o de edad, género, clase social (sociales).” (J. De Santiago, 2010: 119).

Si tal complejidad puede, en ocasiones, llegar a producir situaciones de incertidumbre y ansiedad entre hablantes socializados en un mismo ámbito cultural, ¿qué acontecerá entre personas de culturas y lenguas diferentes? Lógicamente que el malentendido puede convertirse en la norma, fruto de la aplicación de criterios interpretativos diferentes por parte de cada uno de los

interlocutores, y no como consecuencia de un uso malintencionado del discurso (Rodrigo Alsina, 1999: 235). Por tanto, si el factor lingüístico queda inexorablemente ligado al *con quien, cuándo, dónde, cómo, por qué o para qué* interactuamos, es decir, al factor al contextual y cultural, la CCI adquiere carta de naturaleza en los encuentros comunicativos entre nativos y no nativos tal y como ha quedado manifestado en el apartado anterior.

Gestado a través del tiempo y del espacio, es ese gran iceberg cultural subyacente, invisible e inconsciente, ese concepto también “problemático, vago y abstracto” (Merino y Cassany, 2013) el que, en última instancia, establece unas normas de interacción e interpretación como consecuencia de esa mochila o bagaje determinado de experiencias y conocimientos; ese “conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas”, “cotidianas” que es “compartido”, “sobrentendido” (Miquel y Sans, 2004:4) y aprendido a través de la experiencia desde que empezamos a socializar. Es, pues, la variable cultural, como sistema operativo o conjunto de ideas, significaciones y símbolos compartidos (Castro y Pueyo, 2003: 97; Geertz, 1975; F. Trujillo, 2003: 169-170), la que cohesiona, da estabilidad y condiciona el modo en el que una comunidad de habla establece las pautas interpretativas de lo que sucede alrededor para saber cómo actuar en cada circunstancia.

La base de la cultura no es ni la información compartida, ni tan siquiera las creencias sino esas normas y procedimientos de interpretación (Garfinkel, 1972; Bruner, 1991) inconscientes que constituyen el punto de partida para juzgar lo otro, lo distinto solo en relación a lo nuestro. Por tanto, el malentendido y el choque cultural podemos afirmar que en ambos puede tener lugar una interpretación del significado donde solo se tienen en cuenta parámetros culturales propios con pretensiones universalistas que

descartan la validez de otros conocimientos y experiencias. El esfuerzo, pues, para superar ambos debería concentrarse en “moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del que interpreta” (Rodrigo Alsina, 1999: 69). El concepto de choque cultural fue introducido por Oberg (1960: 11) como el choque causado por la ansiedad que provoca la pérdida de señales (verbales y no verbales) que se adquirieron en el propio seno cultural durante el período de socialización. Unas señales que a diario nos orientan de manera inconsciente en el qué decir o cómo actuar adecuadamente en situaciones cotidianas. Tal y como señala Barna (1994: 341), la función básica de la cultura es entregar un mundo predecible al individuo y cuando se carece de él, uno se siente desorientado, inseguro y en tensión. Por tanto, retomando las reflexiones de Byram, la raíz del choque cultural y del malentendido en el estudiante de LE puede rastrearse en una deficiente competencia intercultural mientras que dotarse de dicha competencia le proporcionará herramientas adecuadas para afrontar el choque y el malentendido con más éxito.

4. LA MANIFESTACIÓN “CULTURALMENTE MOTIVADA” COMO EXPONENTE DE LA CCI Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA DE E/LE

4.1. POR QUÉ LA MANIFESTACIÓN “CULTURALMENTE MOTIVADA” COMO EXPONENTE DE LA CCI

Todo aprendizaje conlleva procesos cognitivos universales como el de la categorización como modo de abarcar la abstracción, reducir la ambigüedad y acceder así al conocimiento. (I. Iglesias, 2003: 14). Sin embargo, las diferencias culturales, a menudo, implican

diferencias a la hora de percibir el entorno y, consecuentemente, de organizarlo, categorizarlo y conceptualizarlo en la lengua. Las distintas lenguas se configuran así como vehículos de cognición mediante las cuales conceptualizamos y reproducimos esquemas de pensamiento construidos (M. Ribas, 2003: 29-48). En este sentido, un idioma, además de ser un instrumento de comunicación, lo es también de transmisión de una visión del mundo porque es a través de la interacción comunicativa donde, preferentemente, la manifestación cultural tiene lugar (Rodrigo Alsina, 1999: 67). Adquirir una verdadera CCI equivale pues a reconocer (y respetar) otras alternativas de percibir, categorizar, conceptualizar y expresar la experiencia mediante el aparato lingüístico; unas formas y unos significados detrás de los cuales se esconden diferentes asunciones, presuposiciones, creencias, percepciones, actitudes, prioridades, valores y patrones de pensamiento (E. T. Hall, 1976). Si es cierto que el comportamiento (no) verbal es el principal vehículo cognitivo e interpretativo visible, no lo es menos que lengua y cultura se entrelazan y se condicionan. Por ello, dominar un idioma no garantiza el éxito en la comunicación puesto que las diferencias lingüístico culturales están en el centro de la interacción y son inevitables (Simons y Six, 2012); de ahí la importancia de reflexionar sobre la relación entre el hecho cultural y el hecho lingüístico por las siguientes razones.

En primer lugar, una cultura que carece de una determinada experiencia nunca conceptualizará lingüísticamente lo que para otra sí constituye una realidad. Es lo que, por ejemplo, ocurre con la inexistencia del vocablo *huérfano* en las lenguas "dogón" (Rodrigo Alsina, 1999: 110) dado que la cultura malí carece de experiencia en torno a semejante noción. En segundo lugar, varias culturas pueden poseer una misma realidad, pero sus experiencias son diferentes como ocurre con términos de noción no unívoca como *domingo* (Byram y Fleming, 2001: 263) o *café* (Sercu, 2001: 268). Si nos

centramos en la lengua (y cultura) española e inglesa, observamos que, en la primera, se distingue entre *vaso* y *crystal*, pero, en la segunda, ambas realidades se designan con un único término, *glass*. Asimismo, en español, distinguimos entre *vaso de agua* y *copa de vino* mientras que, en inglés, ambas realidades son experimentadas y conceptualizadas por igual como *glass (of water, of wine)*. A la inversa, el inglés diferencia entre *cup* y *mug* y en español ambas realidades son percibidas como una única denominada *taza*. Por último, ambos hechos, el cultural y el lingüístico, como realidades entrelazadas se configuran como entidades igualmente dinámicas. Por ejemplo, en un país como España de larga tradición católica, expresiones como *¡Feliz Navidad!* o frases como *Vacaciones de Semana Santa* o *Pascua* (según la variedad diatópica) se manifiestan a día de hoy en el uso cotidiano. Sin embargo, en EEUU, cuna de una cultura políticamente correcta nacida en los sesenta, a menudo, se utilizan expresiones alternativas más neutras, que eluden tintes religiosos de uno u otro cariz, como *Happy Holidays* (en lugar de *Merry Christmas*) o *Spring break* (*Vacaciones de primavera*) para referirse a períodos festivos.

Cada idioma es, por tanto, recipiente de una huella cultural propia, plasmada en numerosos testimonios lingüísticos idiosincráticos (*tapa, jabugo, jerez, patio, siesta, o internet, i-phone, wifi, CD, DVD, etc.*) porque con frecuencia "la identidad se proclama en el ámbito público (...) del lenguaje" (C. Morgan, 2001: 241). Un acervo lingüístico cultural con el que el estudiante estadounidense de E/LE se topa a diario en contextos de inmersión, y que presentan mayor dificultad de comprensión, no por el hecho de que no pertenezcan a su lengua, que también sino, sobre todo, porque no forman parte de su cultura. Tampoco es casual, como veremos a lo largo de nuestro análisis, que el alto contenido cultural de semejante acervo constituya un reto para dar con el equivalente semántico adecuado en la lengua meta. Por todo ello, consideramos necesario el

tratamiento en el aula de este tipo de manifestaciones, que denominamos "culturalmente motivadas", como exponentes de la CCI ya que ayudarán al estudiante a tomar conciencia de que la lengua meta implica, con respecto a la lengua de origen, una cosmovisión diferente, otra forma de experimentar y categorizar la realidad, que queda plasmada en divergencias comunicativas.

4.2. CÓMO ABORDAR LA MANIFESTACIÓN "CULTURALMENTE MOTIVADA" EN EL AULA DE ELE

Como ya señalara E. T. Hall, es imposible describir y tomar conciencia de una cultura sin ponerla en relación con otra. Por ello, en un aula con enfoque intercultural la cultura de origen debería ocupar un lugar importante junto a la cultura meta. En la labor docente es necesario actuar como facilitadores de la cultura meta, pero también como mediadores entre ambas culturas. Por ello, debemos aspirar ser aprendientes constantes de la cultura del estudiante y si, como acabamos de establecer, lengua y cultura son hechos vinculados, ambas deben asimismo presentarse de manera integrada en el aprendizaje. Como señala el MCER (2002) vinculando cultura y lengua nos dirigimos a la adquisición del conocimiento, percepción y comprensión, en similitudes y diferencias, entre mundo "de origen" y "de comunidad objeto de estudio."

Según el enfoque intercultural, el estudiante debe empezar por observar desde fuera y experimentar desde dentro las distintas situaciones cotidianas *per se* que tienen lugar en la cultura meta. Tal experimentación es esencial hasta el punto de elaborarse propuestas de trabajo específicas para aquellos contextos de aprendizaje de no inmersión, que imposibilitan la experiencia directa (Valls Campà, 2011). A continuación, se abordan los actos comunicativos que

acontecen en tales situaciones, analizando y describiendo esos comportamientos verbales idiosincráticos, es decir, esas manifestaciones culturalmente motivadas vinculándolas al hecho cultural. Mediante el análisis lingüístico podremos, primero, visibilizar la parte oculta e inconsciente del "iceberg cultural" subyacente detrás de cada comunidad de habla y, segundo, tomar conciencia de la diferencia (o, en su caso, de la similitud) no solo lingüística entre L2 y L1 sino también cultural entre la meta y la de origen.

Por poner un ejemplo, uno de los aspectos que más llama la atención del estudiante norteamericano en sus primeros contactos con la cultura española es el horario y los hábitos culinarios. En este momento, el profesor tiene una ocasión excelente para actuar como facilitador en torno a la noción cultural que subyace bajo la denominada *dieta mediterránea* y que distingue, a diferencia de la cultura estadounidense, un horario regular con cinco comidas: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena con alimentos diferenciados porque la noción de "desayunar" no implica necesariamente tomar *cereales*; *almorzar* no es sinónimo del término *lunch* o *brunch* (*breakfast + lunch*); ni la expresión *hora de la merienda* designa la misma realidad que *tea-time*. Asimismo, se puede llevar a cabo una reflexión en torno a la noción designada por el verbo *comer* que, en nuestro sistema conceptual, hace referencia tanto a la acción general de "ingerir comida" como a la "principal comida" del día a mediodía, no a media tarde; unos hábitos que suelen realizarse más tarde y con mayor frecuencia en casa (y en familia) y menos por la calle.¹ No hace mucho, un estudiante salía al

¹ Con la excepción de algún helado, pastel o producto de bollería. Al hilo de los términos *PASTEL* y *BOLLO*, destacamos como hecho cultural con repercusión lingüística la variedad de lugares que nuestra cultura ha acuñado para designar donde se venden estos productos (*panadería, bollería, pastelería, confitería* etc.) con la excepción de los que se despachan en las freidurías callejeras típicas de las

paso con la siguiente pregunta, “Profesora, ¿por qué no hay muchos lugares en España para comprar comida y comer en la calle?”

Este intercambio lingüístico cultural constituye el primer paso para afrontar el choque y disminuir el malentendido puesto que es más probable la CCI y el pensamiento empático se pongan en marcha para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente, como apunta el IC (2010), en esas “situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual.” No obstante, alcanzar una CI plena, como momento de superación, adaptación, manejo y empatía emocional, es un proceso que no se logra en un día. Por ello, el docente debe ser consciente de que pueden darse momentos críticos de pérdida y crisis en el proceso. Este es, por tanto, otro motivo de peso para fomentar la comunicación intercultural en el aula desde los primeros días, comenzando incluso por la verbalización misma del choque (Sercu, 2000: 254), del posible malentendido y de todo aquello que sorprenda como consecuencia de esa visión diferente que tiene lugar, sobre todo, en los primeras experiencias de inmersión.

En definitiva, estas verbalizaciones constituyen herramientas fundamentales para que el estudiante tome conciencia, contraste y reflexione sobre el hecho de que la cultura meta conlleva también unas costumbres y hábitos, que se materializan en la L2 y en los que, posiblemente, no había reparado. A partir de este momento, el estudiante comienza a poseer una verdadera CCI, integradora de lo cultural y de lo lingüístico en tanto que producto cultural.

fiestas. Tampoco debemos descuidar las variedades diatópicas (*horno, fartón, horchata, buñuelo, mona de Pascua, longaniza, torta*, etc.).

5. CCI A TRAVÉS DEL CINE: ANÁLISIS DE LA MANIFESTACIÓN CULTURALMENTE MOTIVADA EN TAPAS

La ópera prima de J. Corbacho y J. Cruz, *Tapas* (2005), nos proporciona un fiel reflejo de una parte de la cultura española a la vez que un contexto natural en el que surgen sobradas evidencias lingüísticas que muestran esa particular conceptualización de la cultura meta en la L2. La vida cotidiana y el uso lingüístico se entrelazan en esta película de tal manera que esta cinta constituye un material de análisis pertinente por su relevancia para un aprendizaje de E/LE de sesgo intercultural al centrarnos en unas manifestaciones, que brotan de la cultura, y cuyo tratamiento resulta rentable para abordar el choque y el malentendido, que acontece en la vida cotidiana de la cultura meta.

Para un desarrollo apropiado de la CCI, el MCER (2002) considera esencial abordar aspectos relacionados con la vida diaria, las relaciones personales y el comportamiento ritual, entre otros. De modo similar, el Plan Curricular del IC (2007) incluye una serie de contenidos en torno a la vida cotidiana, los llamados “referentes culturales”. Tomando tales referentes como *materia prima* de la CCI (Simons y Six, 2012), cabe preguntarse sobre los recursos y materiales más adecuados y eficaces, que orienten al estudiante en las distintas experiencias a las se expondrá dentro y, sobre todo, fuera del aula en contextos de inmersión. Si, como hemos manifestado, el componente contextual se torna imprescindible para discriminar aquellos sentidos o significados más culturalmente dependientes, que acontecen a diario en el uso cotidiano, reivindicamos la rentabilidad del texto filmico para analizar el uso lingüístico, real y cotidiano que acontece en contextos culturales determinados (Merino y Cassany, 2013: 42).

Tapas no solo ofrece un marco idóneo para acceder a una manifestación no verbal tan idiosincrática de una cultura de “alto contexto” como la nuestra, sino que cada una de sus escenas constituye, además, un testimonio gráfico de la manifestación verbal culturalmente acuñada así como del comportamiento ritual cotidiano en torno al ocio y el trabajo, al horario y la gastronomía, y a las relaciones de tipo personal o social. Sin salir del aula, entra por nuestra retina una fuente inagotable de información verbal y sociocultural. Por ejemplo, accedemos a una noción de “barrio” y de “vecindario” que tiene poco que ver con la designada por el término inglés *neighbourhood*; asistimos a una panorámica de lo urbano, del bullicio y de la conversación a tres bandas; recordamos el rito de la compra diaria y la importancia del pequeño negocio, así como el eje social vertebrador del bar y de una comida, que puede compartirse en forma de *tapas*.

Así pues, en el camino hacia la interculturalidad, *Tapas* nos abre una doble ventana: Por un lado, la de la vida cotidiana, referente cultural y “materia prima” de la CCI, por otro, la de la manifestación verbal contextualizada, real y culturalmente acuñada de la que daremos cuenta como un elemento esencial para potenciar una CCI integradora de lo cultural y lo lingüístico. Para ello, nos detendremos, primero, en el análisis de una serie de manifestaciones de significado literal; después, en otras de sentido metafórico; y, por último, en algunas muestras tanto literales como metafóricas, relativas a la conceptualización del movimiento. En los tres casos, trataremos de relacionar la lengua y la cultura meta con la lengua y cultura de origen.

5.1. MANIFESTACIONES CULTURALES EN SENTIDO LITERAL

Una de nuestras señas de identidad es, sin duda, la gastronomía entendida, además, como un importante elemento de socialización. En el presente apartado, analizaremos las evidencias lingüísticas de sentido literal relacionadas con este ámbito, y que dan testimonio de la influencia de la cultura a la hora de llevar a cabo la conceptualización en español y en inglés. Si la gastronomía es un hecho central en nuestra cultura, no es de extrañar, para empezar, que una película española lleve por título el nombre de *Tapas*, ni tampoco que la vida cotidiana reflejada en esta cinta gire en torno a un bar porque en este país nos topamos con un bar, idéntico al del filme, en casi cada esquina.

Sin embargo, la noción de “bar” en español nada tiene que ver con la designación inglesa originaria, donde el término *bar* equivale al “nuestro” de *pub*. De modo similar, el vocablo inglés *club* es el equivalente a lo que en nuestra cultura denominamos *discoteca* y que no guarda relación alguna con el original inglés *club* que, para nosotros, designa una asociación de naturaleza diversa (club de golf, de tenis, de natación, de caza, de mus etc.). En suma, designaciones procedentes de otra lengua y de otra cultura que se han incorporado, adaptado y transformado conceptualmente al ámbito español como consecuencia de un filtro cultural autóctono. Asimismo, en nuestra cultura proliferan designaciones que hacen referencia a la realidad similar que designa la noción del bar: *cervecería*, *mesón*, *taberna*, *tasca* etc. para designar un lugar más o menos informal donde *tomar algo* dentro o en sus *terrazas*. Lugares todos abiertos la mayor parte del día a diferencia de lo que designamos como *restaurante* que abre en horario determinado.

Como evento socializador, el español a menudo *queda para ir de vinos, para tomar una cerveza o un café* aunque en nuestra cultura

estas expresiones no deben tomarse siempre en un sentido literal. Asimismo, es posible salir a *comer de bocata, de menú, a la carta o de tapas* de difícil de traducir (*bar food, snacks o appetizers*); de ahí que el término *tapas* se haya hecho hueco sin más en la cultura estadounidense.

Diferentes escenas de esta película, sobre todo aquellas que tienen lugar en “el bar de Lolo”, revelan parte de una cultura gastronómica intrínsecamente española que queda plasmada, entre otras, en la típica pregunta, *¿Qué tienes de tapas?*

CLIENTE: Hola. *Una caña.*

LOLO: Se me ha termina(d)o el barril. *¿Quinto o mediana?*

CLIENTE: Un quinto y... *¿qué tienes de tapas?*

LOLO: Pues lo que ve usted ahí.

CLIENTE: Ya... una bolsa de patatas.

LOLO: *El pulpo está vivo.*

CLIENTE: Ya. Eh... tomaré patatas.

En cuanto al tamaño de una bebida, particularmente el de la cerveza, Manolo le pregunta a un cliente, *¿Quinto o mediana?* (*pint*-inglés británico- y *half a pint*, respectivamente); para terminar, la referencia a la tan popular *caña* española a lo largo de toda la película encuentra su equivalente en inglés solo mediante una perífrasis, *cerveza de barril (draft beer)*:

Otras etiquetas terminológicas idiosincráticas presentes en *Tapas* son las siguientes: *tortilla de patatas (Spanish omelette)*, *salpicón de marisco (seafood salad)*, *bocata o bocadillo (sándwich)*, *jabugo (cured ham o serrano ham)*².

² Nuestra gastronomía se halla plagada de muchos otros vocablos gastronómicos de difícil traducción (*montadito, queso manchego, embutido, jamón serrano, lomo embuchado, chorizo, salchichón, sobrasada, etc.*)

(*En el bar*)

LOLO: (...): Faltan tortillas. Haz una de bacalao, otra de ajos tiernos y *dos de patatas*, una con cebolla y la otra sin.

LOLO: Rosalía, márchame *un salpicón*.

LOLO: Toma el *bocata* de atún...

(*En la tienda de comestibles*)

RAQUEL: *100 de jabugo, ¿algo más?*

En el pequeño comercio de Raquel y en la pescadería de Montse, nos topamos, además de con un sistema métrico diferenciado del anglosajón, con dos conceptos culinarios que dan lugar a dos términos, *anchoa* y *boquerón* frente a la conceptualización en lengua inglesa que solo distingue entre *anchoa* y *anchoa fresca (anchovy y fresh anchovy)* respectivamente,

(*En la tienda de comestibles*)

MADRE DE CÉSAR: Bueno, ahora yo, *400 de garbanzos, aceitunas y anchoas*. Las *anchoas* de las baratas que hoy no tengo ahorrillos.

(*En la pescadería*)

PESCADERO: Ningún problema: “Montse, *1 kilito de boquerones* pa Lolo”.

Otras muestras de léxico cultural relativo a la gastronomía son los términos *ración* y *pincho* que, en la cultura y lengua de origen, se conceptualizan sin más especificación meramente como *platos, tamaños y trozos (plate, small / lunch size y piece)*,

(*En el bar*)

RAQUEL: *Pincho de tortilla* y cerveza.

LOLO: Marchando.

5.2. MANIFESTACIONES CULTURALES DE TIPO METAFÓRICO

Las divergencias léxico semánticas que se originan en las distintas experiencias y percepciones culturales no solo se manifiestan en el

ámbito de los sentidos literales sino también en el de los metafóricos como analizamos a continuación. Dado que estadounidenses y españoles pertenecemos a una cultura occidental compartida, ambas lenguas comparten necesariamente muchas de las analogías que tienen lugar a lo largo de la película: *ser una sanguijuela* (*be a leech*) o *chuparle la sangre a alguien* (*suck somebody's blood*),

(En el bar)

LOLO: Espera un momento, espera ¿Cuánto sacas? ¿Cuánto sacas con esto? Eh porque encima, te estarás *forrando con mi clientela* (...) Mira, Conchi, estoy dispuesto a olvidar el incidente. Pero si vas a seguir *trapicheando* aquí quiero una parte de las ganancias.

CONCHI: *Eres una sanguijuela.*

LOLO: ¡EH! No te pases. Yo solo mío por lo mío Si te pillan *trapicheando* aquí, es a mí a quien *se me cae el pelo* así que si decides no darme una parte de las ganancias, seré yo quien los avise. (...)

CONCHI: Yo ya no tengo edad para que *me metan en la cárcel* ¿sabes? Soy tan vieja que ni pa eso sirvo Y tú siempre pensando en *chuparle la sangre* a quienes te rodean.

Sin embargo, no todas las metáforas son compartidas: algunas existen en una cultura y en la otra no, y otras varían parcialmente o totalmente. En cualquier caso, lo esencial radica nuevamente en que el hecho cultural se filtra en el uso lingüístico. Distintos diálogos testimonian hábitos culturales que ponen de manifiesto una serie de metáforas de uso cotidiano. Por ejemplo, la búsqueda del producto fresco en la pescadería del barrio de Santa Eulalia conlleva una implicación cultural, pero también lingüística en la metáfora, *EL PULPO ESTÁ VIVO* como sinónimo de calidad; una metáfora inexistente en la cultura de origen quizá porque este valor no es tan primordial como, a la inversa, el producto congelado es, en ocasiones, injustamente denostado en la cultura meta.

Las siguientes analogías presentan similitudes lingüísticas en ambas lenguas, pero el marco de referencia cultural es el que difiere,

(En la pescadería)

PESCADERO: Pero ¿tú no cierras el uno de agosto? (...)

LOLO: (...) no es plan cerrar todo el mes.

PESCADERO: Pero, si *estás forra(d)o*...

(En el bar)

LOLO: (...) ¿Cuánto *sacas*? ¿Cuánto sacas con esto? Eh porque encima, *te estarás forrando con mi clientela.*

En la L2, la base cultural para las metáforas *estar forrado* y *forrarse con o (a costa de) otro* se halla en la noción de que alguien posee tanto dinero que puede permitirse el lujo de "cubrirse el cuerpo" con un forro hecho de dinero. Sin embargo, en la L1 la conceptualización de la primera, *be rolling in money*, se origina en la posibilidad de "revolcarse" en dinero mientras que la segunda, *you must be make a killing on my clients*, en la idea subyacente de "llevar a cabo una matanza" aunque adquiere la connotación de "hacer una fortuna" a mediados del siglo XIX.

Un altísimo componente cultural se encuentra en las dos metáforas siguientes en boca de Lolo después de haber visto a Conchita traficando con drogas en su bar,

(En el bar)

LOLO: ...si vas a seguir *trapicheando* aquí quiero una parte de las ganancias (...) Si te pillan *trapicheando* aquí, es a mí a quien *se me cae el pelo.*

En español, el verbo *trapichear* proviene del latín *trapetum* o piedra para moler cereales. Un producto que se intercambiaba en secreto por un pequeño beneficio económico; de ahí surge el significado de "ingeniárselas de modo no lícito para lograr algo". La metáfora inglesa equivalente, *wheeling and dealing*, surge del término *wheeler-dealer* o persona que apostaba a la ruleta en el lejano oeste americano. Unas motivaciones culturales diferentes que, consecuentemente, quedan reflejadas en divergencias formales. La otra metáfora, *caérsele el pelo a alguien* (*get into trouble*) posee

igualmente un alto componente cultural en la L2 ya que es más que posible que su origen se encuentre en “el castigo inquisitorial” de rapar a los condenados a muerte o, como cuentan que le ocurrió al zapatero granadino Picio en el XIX, de la caída de cabello que este padeció por estrés o enfermedad. Sin embargo, la cultura de origen carece de tal conceptualización metafórica en su lengua.

En otras ocasiones, los testimonios apuntan a diferencias mayores como, por ejemplo, conceptualizaciones metafóricas en la L2 a partir de sustantivos que designan objetos concretos (*fuelle, abasto, gaita etc.*) sin sustantivo equivalente en la L1: *perder fuelle (run out of steam); no dar abasto (not able to handle) o tanta gaita (so much hassle for nothing)*, que ni siquiera constituye una conceptualización metafórica en L1,

(En el bar)

CLIENTE: Lolo, que se te sale el café, hombre. ¡Desde luego, estás *perdiendo fuelle*, macho!

(En la tienda de comestibles)

CONCHI: ¡Ay! Tanto progreso y *tanta gaita* y estamos volviendo a los céntimos.

(En el bar)

LOLO: No sé por qué te pones ahora con eso con la de cosas que faltan por hacer...

CLIENTE: ¡Lolo!

Lolo: Joder es que *no doy abasto*.

Curioso es también el caso de aquellas metáforas que se asemejan en cuanto a la cosificación de lo personal, *echar una mano (give o lend a hand) y meter en la cárcel (put people in jail)*. Sin embargo, ambas lenguas llevan a cabo una diferente categorización del evento mismo,

(En la tienda de comestibles)

CLIENTA 1: Pues, hija, ya has oído a doña Conchi. Como tengas que fiarte de las pensiones, *lo llevas claro*.

CLIENTA 2: Y la pobre sin hijos pa(ra) que *le echen una mano (En el bar)*

LOLO: Pero... ¿te has vuelto loca? Por esto meten a la gente en la cárcel. ¿Es que no te das cuenta?

Asimismo, es lo que ocurre en esta última analogía, *estirar* en referencia al dinero (*make money last*): si en la L2, la conceptualización se basa en la noción de espacio (“estirar”), en la L1 el foco se coloca en la idea de tiempo (“to last”),

(En la tienda de comestibles)

CLIENTA: Caray, doña Conchi, cómo estiramos la pensión, ¿eh?

CONCHI: La pensión no me da ni pa(ra) comprar comida pa(ra) los gatos. Unos ahorritos que tengo.

5.3. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO LITERAL Y METAFÓRICO

El evento de movimiento, expresado a través de verbos como *ir, venir, andar, salir o entrar* constituyen otro campo productivo para la conceptualización metafórica. Un ejemplo de la idea de movimiento con valor metafórico existente en ambas culturas se encuentra en la expresión coloquial, *irsele la olla a alguien (go nuts)* para transmitir la idea de “enloquecer de manera más o menos temporal”. En ambas lenguas, constituye una construcción metafórica compuesta por el verbo *ir (go)*, y los sustantivos, *olla (y nuts)*, que remiten a la noción de “cabeza” como sinécdoques de “cerebro” o, más exactamente, de la “función prototípica de raciocinio” que este debería llevar a cabo y que, en este caso, se marcha, se aleja y desaparece. Lógicamente, esta analogía atribuye esta cualidad, típica de los seres animados, a los no animados.

Un fenómeno similar ocurre en los siguientes ejemplos en la L2 que carecen de paralelismo en la L1, *tal como (el dinero) entra, sale (easy come, easy go?)*, *¡Cuidado que va una moneda de 20 céntimos! (watch your change?)*. Esta falta de correspondencia constituye un mayor reto tanto para la comprensión como para su traducción y, por tanto, para el aprendizaje de la L2:

(En la tienda de comestibles)

RAQUEL: 100 de jabugo, ¿algo más?

CONCHI: No nada más, hija. *Anda, cóbrate!* (...)

(Conchi paga y Raquel le devuelve el cambio)

RAQUEL: *¡Cuidado que va una moneda de 20 céntimos!*

(...)

CLIENTA: A lo mejor por eso puede ahorrar porque son solo dos. Yo con los tres tragones que tengo en casa *tal como (el dinero) entra sale*.

En cuanto a la expresión *¡Anda, cóbrate!*, debemos puntualizar que su "equivalente" en la L1 se lleva a cabo de modo mucho más indirecto mediante fórmulas del tipo *How much do I owe you?* evitando así la implicación apremiante, o cuanto menos rogatoria, de *anday* del imperativo *cóbrate*.

El siguiente caso de personificación con evento de movimiento merece mención no solo por la implicación lingüística sino también por la inmensa carga cultural. La lentitud del servicio de algunos bares españoles y la cantidad de propina aceptable suele generar sorpresa e incertidumbre en el estudiante norteamericano de E/LE. En su realidad cotidiana, la propina constituye la parte mayoritaria del ingreso de un camarero; de ahí que este se acerque con premura al cliente, le pregunte cómo está (*How are we today?*), se presente personalmente, sea eficiente y, además, se acerque varias veces a la mesa para comprobar que todo está a gusto del cliente. La siguiente escena de *Tapas* en el bar de Lolo se hace eco de este contraste cultural y de su repercusión lingüística a través de un evento de

movimiento figurado en forma de personificación que transmite un tono ciertamente agresivo entre cliente y propietario del bar:

CLIENTE: *Oye, esa (ración) de sepia, ¿viene o qué?*

LOLO: *Que ya va. ¡Joder!*

De acuerdo con el patrón cultural anglosajón (y en el caso poco probable de que el cliente hubiera pedido una ración de sepia), probablemente sería el mismo camarero el que se adelantara y se disculpara con una personificación metafórica semejante, pero de tono radicalmente distinto, *the cuttlefish is coming o the cuttlefish is on the way*. Podría ocurrir, por qué no, que fuera el cliente el que preguntara, pero de modo mucho más indirecto, haciendo uso de la misma metáfora, *will the cuttlefish be out soon?*

Para terminar, el verbo *andar* e *ir* son muy comunes en la L2 para manifestar interés por el estado de una persona en construcciones del tipo *¿cómo vas?* o *¿cómo andas?* Por ejemplo, en la tienda de comestibles, Raquel, la propietaria, le pregunta a doña Conchi por su marido, Mariano:

(En la tienda de comestibles)

RAQUEL: Recuerdos a Mariano, hace tiempo que no le veo. *¿Cómo anda?*

CONCHI: Bien, muy bien. Es que soporta muy mal el calor, ¿sabes? Y, por eso, sale tan poco.

Una manifestación que reaparece en el saludo informal entre el pescadero y el dueño del bar:

(En la pescadería)

PESCADERO: Hombre, Lolo *¿cómo andas?*

LOLO: Na(da), a por unos boquerones.

PESCADERO: Ningún problema. Montse, 1 kilito de boquerones pa(ra) Lolo.

En la L1, no existe una estructura equivalente con tales verbos de movimiento. Tal significado se transmite, bien con el equivalente de *¿cómo está? (how is he?)* o con la fórmula *how is he doing?* en el primer caso y *what's up?*, en el segundo (*¿qué tal?*).

Asistimos, por tanto, a conceptualizaciones diferentes para expresar realidades, percibidas de forma divergente y que consecuentemente quedan codificadas y re-presentadas en la lengua. Por ello, consideramos enriquecedor que la L2 se contemple en referencia a la L1 siempre que sea necesario y, sobre todo, que ambas lenguas sean facilitadas al amparo de perspectivas culturales para un aprendizaje de E/LE rentable que además contribuya a desarrollar una CCI que afronte eficazmente ese choque y malentendido al que todos nos hemos visto expuestos en contacto con otras lenguas y culturas.

CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis lingüístico cultural llevado a cabo a partir de la película española *Tapas*, hemos tratado de evidenciar las implicaciones didácticas derivadas de la relación existente entre cognición, cultura y lengua. Con ello, hemos dado testimonio de la importancia que tiene, para el aprendizaje, el presentar la L2 en el aula de E/LE como un fenómeno eminentemente cultural. Un hecho que, por tanto, debería conducir, en la medida de lo posible, a un aprendizaje holístico e integrado de la lengua y de la cultura.

Como fruto de las divergencias culturales entre España y EEUU, asistimos también a divergencias a la hora de conceptualizar y re-presentar la realidad en las lenguas de ambas comunidades como hemos evidenciado en un sinfín de manifestaciones lingüísticas de alto sesgo cultural a las que el aprendiente norteamericano de E/LE

tiene que enfrentarse a diario en contextos de inmersión. Sin embargo, un deficiente conocimiento de este tipo de manifestaciones a menudo conduce al estudiante, de modo irremediable, a un choque cultural y a un malentendido constante, derivado del contacto con la vida y los usos lingüísticos cotidianos de la cultura meta.

Sostenemos, por tanto, que el tratamiento en el aula de tales hechos de lengua como síntomas y testigos del hecho cultural resulta vital para un apropiado desarrollo de la CCI y, por tanto, para el afrontamiento del potencial choque y malentendido contribuyendo, eventualmente, al éxito en la comunicación y a la disminución de estados emocionales contraproducentes para el aprendizaje de E/LE.

Para que tales productos de lengua y de cultura puedan ser comprendidos y asimilados adecuadamente, es necesario llevar a cabo una reflexión y una toma de conciencia de la cultura meta, pero también de la de cultura de origen como punto de referencia inevitable. Reivindicamos, por tanto, una cultura de aula que integre ambas culturas, y contemple al docente como mediador intercultural. La adquisición y desarrollo de una competencia intercultural (CI) se configura así como punto de partida para el aprendizaje lingüístico, para abordar problemas culturales (choque y malentendido) y, en definitiva, como paso previo para lograr una competencia comunicativa intercultural (CCI). Contemplar la lengua al amparo de ambas culturas es esencial para que el estudiante norteamericano de E/LE pueda acceder a esos sentidos o significados impregnados del barniz cultural español, ya sean literales o metafóricos.

Consideramos, finalmente, que este trabajo no debería ser un punto final en una didáctica de E/LE amparada en la interculturalidad sino que queda un largo camino por recorrer tanto por lo que respecta a

investigaciones teóricas como a trabajos empíricos, que integren lo lingüístico y lo cultural, así como propuestas concretas a partir de recursos como el cine que, además de poseer un alto componente de motivación, vinculan lengua y vida cotidiana (referente cultural básico) de manera real, natural y contextualizada tal y como hemos evidenciado a lo largo de un análisis contrastivo en lo cultural y en lo lingüístico, hechos inexorablemente vinculados.

BIBLIOGRAFÍA

Báez, C. E. y M. E. Brime (2010): "El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE (II)" Centro de Estudios Hispánicos de Castilla y León, *Prácticas en Educación Intercultural*, 2, junio.

Buitrago, A. (2010) *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Léxicos.

Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: CUP. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.

Canale, M. y Swain, M. (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91).

De Santiago, J. (2010): "La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias". Monográficos *marcoELE*, 11.

Furnham, A. y Bochner, S. (1986): *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*, Londres: Methuen.

González Catalina, M., (2004) "Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de EEUU en España", en *La oferta formativa del profesor de E/LE*, Madrid: Edinumen, pp. 61-75.

Grupo CRIT (2006): *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural* Madrid: Edinumen, Colección E, serie Recursos.

Guitart Escudero, M.P. (coord.) (2007) *Manual de supervivencia (didáctica de la lengua y cultura española)*, Valencia: Comunico.

Hernández, M^a del P. y P. Díez: (2009): "Competencia intercultural en el aula de ELE / Cazas del tesoro", Centro de Estudios Hispánicos de Castilla y León, *Prácticas en Educación Intercultural*, 1, abril.

Council of Europe. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (en línea). Madrid: Instituto Virtual Cervantes. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Ibarretxe-Artuño, I. y Valenzuela, J. (dirs.). (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes. (1997). *Diccionario de términos clave de E/LE* (en línea). Madrid: Instituto Virtual Cervantes. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

López García, A. (2004). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.

Miquel, Lourdes y Neus Sans (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" *redELE 0*.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Barcelona: Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.

Oliveras, A. (2008). "Análisis de malentendidos culturales en el aula". *La Insignia*, 28-1-2008.
http://www.lainsignia.org/2008/enero/cul_018.htm

Reyes Torres y Peláez, Malagón, eds. (2013), c. Madrid: Devenir.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2950520>

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. Colección Autores, *Textos y Temas Ciencias Sociales*, 22.

Sánchez Castro, Marta (2008). "A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE, *marcoELE*, 7.

SGEL (2003). "La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua", *Carabela*, 54, segunda etapa, septiembre 2003, Madrid.

Simons, Mathea y Six, Sara (2012). "Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE", *marcoELE*, 14.

Valls Campà, Lluís (2011). "Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes", *marcoELE*, 13.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Vol I, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

FECHA DE ENVÍO: 19 DE MAYO DE 2014