Cómo llevar la cultura invisible a la clase: una propuesta práctica en la clase de primaria

Eva Fernández Peláez
Universidad de Delhi

FICHA DE LA PRESENTACIÓN

1. Objetivos:

   – Concienciar sobre la relación entre lengua y cultura.
   – Concienciar sobre las diversas dimensiones de la cultura.
   – Evitar conflictos culturales dentro del mundo hispánico.
   – Evitar choques culturales en las diversas culturas hispánicas.
   – La lengua es más que un código y la lengua vista desde la práctica o prácticas sociales debería estar más conscientemente presente en el currículum del aula de ELE.

2. Nivel específico recomendado: A partir de A2 (MCER).

3. Materiales: Audio de la canción / Fotocopias de la letra con omisiones / Diccionarios de imágenes.

4. Dinámica: Parejas / Grupos / Individual.

«I speak to you in your tongue, but it is in MY language that I understand you».

Claire Kramsch

Conceptos como la competencia comunicativa intercultural en el currículum de LE no son nada novedosos. Todo profesor comprende su importancia y trata de formar sujetos interculturales en sus clases. La lengua sirve esencialmente para la comunicación y esta no se puede llevar a cabo únicamente a través de la gramática, como bien expuso Grice en sus máximas comunicativas. La enseñanza de una lengua extranjera debe consistir en la adquisición de un conjunto de conocimientos que tienen sentido dentro de un marco social foráneo y con los cuales somos capaces de comunicar e interpretar un mensaje. La competencia comunicativa es el fin y el propósito principal y engloba otras subcompetencias, tales como la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1983) y la competencia sociocultural.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2004) del Instituto Cervantes, la competencia sociocultural es:

> «[...] la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando *la actividad lingüística comunicativa* con unos determinados *marcos de conocimiento propios de una comunidad* de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales»[1].

Como vemos, la competencia sociocultural se encuentra directamente relacionada con la competencia intercultural. Ambas forman parte del conocimiento del mundo y necesitan la atención del alumno porque ese conocimiento del mundo de la LE a menudo puede verse distorsionado por estereotipos que incluso pueden no ser perceptibles, en cuyo caso se tendería a actuar en la LE según la competencia sociocultural de la lengua materna, lo que puede dar lugar a situaciones comunicativas fallidas. La competencia intercultural y sociocultural se basa principalmente en los conceptos de *saber ser, saber comprender* y *saber hacer*. Byram (1997) aclara que lo primero y más necesario es *saber ser* (reconocer nuestros valores y estereotipos para poder analizarlos bajo una nueva visión menos subjetivizada); después tenemos que *saber comprender* los valores y el sistema de la cultura meta y, finalmente, *saber hacer,* adquirir las habilidades necesarias para juzgar lo que vemos e interpretarlo de acuerdo a los códigos de la cultura ajena o de la propia cultura. Si seguimos las propuestas del MCER, el conocimiento sociocultural del mundo descansa en seis pilares[2]. Ahora bien, ¿de qué cultura estamos hablando?

El *Intercultural Studies Project* (ISP), llevado a cabo por el *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA)[3], rechaza la memorización de datos culturales pertenecientes a la cultura con *C* mayúscula[4] y define la cultura del aula de LE como: «el proceso de adquisición de elementos culturales generales y específicos, de actitudes y de las habilidades necesarias para alcanzar una comunicación e interacción efectivas con individuos de otras culturas»[5]. Es decir, la cultura en el aula de lengua extranjera no debe buscar el conocimiento de los

---

1 Cita extraída de la definición de *competencia sociocultural* que incluye el *Diccionario de términos clave de español lengua extranjera* (2004) del sitio electrónico del Instituto Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm>.

2 Estos pilares son: (1) la vida diaria, (2) las condiciones de vida, (3) las relaciones personales, (4) los valores y las actitudes, (5) el lenguaje corporal y (6) el comportamiento ritual.

3 CARLA es un centro público, financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y situado en el campus de la Universidad de Minnesota. El equipo del proyecto (ISP) está formado por la profesora Helen Jorstad, R. Michael Paige, Laura Siaya (*senior research associate*), Francine Klein y Jeanette Colby.
Su línea de actuación en cuanto a competencia intercultural y enseñanza de lenguas está influida por los trabajos de Jorstad (1981), Seelye (1981, 1994), Crawford-Lange y Lange (1984), Byram (1988) y Kramsch (1993).

4 Neus Sans y Lourdes Miquel establecen tres tipos de cultura: la cultura con *C* mayúscula o cultura formal (cultura de las grandes artes, la Historia), la cultura con *c* minúscula (cultura del día a día, los ritos y las tradiciones) y la cultura con *k* (el saber y los dichos de los distintos subgrupos de la cultura meta).

5 *«Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviourally, and affectively»*.

grandes hechos históricos o culturales de dicha lengua, sino la capacidad de interaccionar y producir una comunicación efectiva. Para ello, Paige (1997) propone los siguientes procesos: (1) el reconocimiento propio como ser cultural o *saber ser*, (2) el impacto de la cultura en la comunicación, la conducta y la identidad o *saber general*, (3) la adaptación cultural o aculturización, (4) el *saber comprender* y (5) el *saber hacer*.

Sin embargo, hasta ahora, todos los estudios se han centrado en el concepto de competencia intercultural entre hablantes que poseen lenguas diferentes y que en su proceso de aprendizaje de la lengua meta topan con episodios de choques culturales. La idea que trato de presentar en este pequeño trabajo es que la competencia intercultural también ha de ser alcanzada entre individuos que hablan una misma lengua y la relevancia de tal adquisición es de vital importancia para los profesores de español nativos y sus estudiantes.

Atrás queda Nebrija con su idea de una lengua, una cultura, una civilización[6]. El español se extiende por más de 22 países como lengua oficial y es hablado por más de 500 millones de personas, según el informe del Instituto Cervantes de 2014. La lengua es una pero hay más de un código cultural en juego, por lo tanto deberíamos ser conscientes de los marcos socioculturales en los que se involucra el español.

Lamentablemente, no notamos estas diferencias en los códigos culturales hasta que entramos en conflicto directo con ellas, adentrándonos en otras comunidades culturales con diferentes códigos socioculturales que también hablan español. Hall en *The Silent Language* recuerda el siguiente dicho: *«A man who has never travelled thinks his mama's cooking is the best»*. Por tanto, estamos ante un problema que tenemos que solucionar a través del conocimiento de los códigos socioculturales de cada comunidad hispanohablante.

Los aspectos culturales más importantes se encuentran por debajo del radar de la consciencia, están ocultos incluso para sus propios participantes. Hall afirma: *«Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants»*.

La cultura es pues un iceberg en el modelo de Weaver (1986, 2006) o una cebolla según Hofstede (1999). Lo más importante es lo que está en el fondo, en el centro; y ahí es donde radican los mayores problemas interculturales (Berry, 2004: 169). El problema es que muchas veces no somos conscientes de ello, ni siquiera entre hablantes de la misma lengua. Sin embargo, estos valores culturales dominan nuestras prácticas diarias y los aspectos culturales que aparentemente son más *objetivos* o externos.

---

[6] «Cuando bien comigo pienso, mui esclarecida Reina, i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas, que para nuestra recordación y memoria quedaron escriptas, una cosa hállo y: sáco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio» (Prólogo dedicado a la entonces princesa Isabel la Católica y elaborado por Nebrija para su *Gramática de lengua castellana* de 1492).

Beyrich y Borowski (2000) han comprobado que los malentendidos culturales se producen con más frecuencia que la esperada entre culturas que parecen ser más cercanas. En parte, esto se debe a que el factor de otredad disminuye cuando la otra persona se encuentra relativamente próxima a nuestra cultura.

Por esta razón, los hispanohablantes suelen tener la creencia de que los malentendidos no les afectan y, así, se llegan a dar en ciertas ocasiones muchos más malentendidos y más graves de los que se podrían haber dado de haber estado alerta.

La importancia de estos elementos de *cultura invisible* se hace patente a la hora de enseñar una lengua extranjera como el español donde existen varios códigos culturales de los que no somos conscientes, aun siendo parte activa de uno de ellos.

Cada código cultural organiza su propio *Primary Message System* en torno a las áreas culturales más internas que Hall descubrió en las conductas animales. Estas son:

1. Interacción: discurso, tono, voz, gestos.
2. Asociación: estructura y escalafones de la sociedad.
3. Subsistencia: comida, trabajo, distinciones en el trabajo.
4. Bisexualidad: los roles sexuales, las normas y las expectativas de cada sexo.
5. Territorialidad: el uso del espacio.
6. Temporalidad: el ritmo de la vida, historia lineal o cíclica, velocidad del habla.
7. Aprendizaje: ¿es lógico o experiencial? ¿Cómo se transfiere el conocimiento? ¿Quién va a la escuela?
8. Juego: entreverado con las otras áreas.
9. Protección: de la naturaleza, de lo espiritual, de los enemigos.
10. Explotación: de la sociedad o la naturaleza en su propio beneficio.

Se trata de áreas muy primitivas donde los conflictos o procesos comunicativos fallidos conducen a malentendidos culturales de gran calibre. Edith Harding y Philip Riley explican que «cuando cometemos errores gramaticales o empleamos palabras incorrectas, la gente piensa que *hablamos mal*; cuando los errores son culturales, piensan que lo malo es *nuestro comportamiento*» y esto hace que su conducta hacia nosotros se modifique negativamente. No conocer los elementos culturales más profundos de los diversos códigos culturales hace que nuestra imagen social se vea dañada dentro de la comunidad meta. Por otra parte, el desconocimiento nos expone a choques culturales que Byram (2004) define como des-

orientaciones psicológicas creadas por un nuevo sistema cultural. Estos choques culturales son reacciones naturales y rutinarias dentro del proceso de aculturación (Byram, 2004: 165).

Por ello, como profesores debemos alcanzar la competencia intercultural dentro del español para concienciar a nuestros alumnos de estos elementos de cultura invisible y hacerlos patentes en los diferentes códigos culturales del castellano y para guiarles en el proceso de aculturación.

Pero como bien decía Hall, la cultura se encuentra en todos los lugares. Empecemos con un pequeño párrafo introductorio de una unidad didáctica destinada a niños de nivel A1[7].



¡Hola amigos! ¡Buenos días por la mañana!
¿Sabéis quién soy? ¡Seguro que sí! Soy Caperucita Roja.
Y tú, ¿quién eres?
Ven, dame un abrazo y dos besos.

Aquí tenemos varios elementos que nos hablan del código sociocultural elegido, a pesar de la aparente simplicidad del mensaje. Las elecciones más básicas de lenguaje conllevan el acercamiento a un contexto sociocultural concreto que abarca áreas tan dispares como las que podemos observar en la siguiente tabla.

LÉXICO	GRAMÁTICA	PRAGMÁTICA	CONOCIMIENTO ENCICLOPÉDICO
¡Buenos días! / ¡Buenas!	Tú / Usted / Vos / Usted / Tú / Vos / Usted	Grado de formalidad/cercanía respecto al interlocutor (Territorialidad-Asociación-Interacción)	Caperucita Roja
¡Hola! / ¡Aló!	Vosotros / Ustedes		El Chaperoncito rojo de *Le petit Chaperon rouge* de Perrault.
¡Buen día!	Imperativo / Condicional	Asociación-Interacción	*El Chaperón rojo* de *Le petit Chaperon rouge* de Perrault.

Otros conflictos socioculturales ni siquiera implican la lengua como elemento de conflicto. Es el caso de los saludos que afectan las relaciones entre sexos y la territorialidad.

[7] Los materiales presentados en este trabajo pertenecen y son originales de la unidad didáctica «Nuestro cuerpo: ¡nuestro mejor vestido!», elaborada por Estefanía Mañas Cerezo y Eva María Fernández Peláez.

En español se saluda así:



Mientras que en España la norma de los dos besos es aceptable entre mujeres o entre hombres y mujeres, no lo es entre hombres. La convención social también indica que son dos besos y no tres (como en Chile) y que hemos de comenzar de izquierda a derecha. Por otro lado, en Uruguay, Argentina y en menor medida en Chile, los besos en la mejilla se encuentran dentro de la norma entre hombres, hombres y mujeres o mujeres.

Desconocer el código sociocultural que se ha de aplicar a una comunidad hispana particular provoca situaciones incómodas –al violar el espacio personal o al crear una nueva relación entre los individuos masculinos– o sanciones socia-

les –al ser percibidos como personas no cercanas, que desean crear una distancia deliberada entre los integrantes.

Otro elemento que tener en cuenta en los conflictos entre las diferentes comunidades hispanas es la gesticulación. Los gestos son uno de los componentes más culturales y estudiados para cada lengua, pero apenas hay información acerca de su significado dentro de las diferentes comunidades de habla de una misma lengua. La proliferación de diccionarios de gestos no ha ayudado a definirlos diatópicamente. Estos diccionarios pretenden acaparar una vertiente generalista que lleva al fracaso entre hablantes de distintas comunidades socioculturales hispanas. Volvemos al problema de que cuanto más cerca se encuentran estos modelos culturales, más se dan por consabidos y en este punto es cuando generan mayores malentendidos. Los participantes de la conversación son inconscientes de los significados que un gesto puede tener en otras comunidades y los miembros de esas comunidades interpretarán el gesto dentro de esos valores dados sin darse cuenta. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en el siguiente diálogo:

> Poquito a poco hemos llegado a la casa de mi abuela. Voy a saludarla.
>
> – ¡Buenas tardes, abuela!
> – ¿Cómo está mi niña favorita? ¡Ay, cuánto te quiero! ¡Pero cuánto has crecido! La última vez que te vi eras así (gesto[8]).
> – Sí, abuelita.
> – Pero, Caperucita, niña, ven aquí –dijo el lobo imitando la voz de la abuela.
> – Ahora voy, abuelita. ¡Uy! ¡Qué cabeza más grande tienes!
> – Es para pensar más.
> – ¡Y qué brazos más fuertes!
> – Son para abrazar mejor.
> – Abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!
> – Son para ver mejor…
> – Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!
> – Son para...

Además de la proxemia gestual, encontramos variaciones semánticas en la oración *te quiero* que aparece en el texto. La gradación de intensidad en la variedad septentrional es *te estimo* (formal y pseudovacío semánticamente hablando) y *te quiero* (con la acepción de necesitar y de amar). Sin embargo, en la variedad atlántica la escala adquiere un elemento que posee mayor fuerza. A saber: *te es-*

[8] En países como Argentina, Cuba, Chile, Guatemala, Perú, Uruguay, Venezuela o España la altura se muestra con la palma de la mano hacia el suelo en posición horizontal. Sin embargo, en otros países como Colombia, Ecuador, Honduras, México (Yucatán) y Nicaragua existe una oposición entre género inanimado (cosas), género animado no humano (animales) y género humano, por lo que el gesto anterior solo indicaría la altura de cosas o animales. En estos países, la altura del ser humano se realiza con la palma en posición vertical. De esta manera, si por ejemplo en Colombia y Ecuador se colocara la palma hacia abajo en lugar de colocarla de canto horizontal para indicar la altura de una persona, ello sería sentido como ofensivo o irónico.

timo (muy formal), *te quiero* (con la acepción de «necesitar o de amar con baja intensidad») y *te amo* (con una mayor intensidad). Por lo tanto, el uso equivocado o inconsciente de *te quiero* puede acarrear más de un quebradero de cabeza a una pareja cuyos integrantes pertenezcan a diferentes comunidades culturales del español. Todo ello por haber acaparado el valor de amar en la variedad septentrional.

El uso de palabras propias de cada comunidad sociocultural es algo más común y más tratado en los estudios. No obstante, no se encuentran libres de interferencias culturales si son unidades léxicas que coexisten en dos o más comunidades socioculturales. Cuando dos unidades léxicas con un referente común concurren, estas tienden a especializarse –bien por connotaciones o por restricciones denotativas– tomando diferentes direcciones semánticas que acarrean conflictos culturales entre las comunidades hispanas. Este sería el caso del término para designar la parte del cuerpo comprendida entre la espalda y el inicio de las piernas, que además de cumplir los requisitos anteriores en muchas comunidades culturales hispanas, también se encuentra relacionada con la esfera de lo escatológico/sexual, generando tabúes propios de cada comunidad.

Veamos un fragmento de una canción infantil creada para aprender o recordar las partes del cuerpo:

¿Y si queremos aplaudir?	Usamos nuestras manos.
¿Y si queremos señalar?	Pues usamos nuestros dedos.
Cuando comemos, la comida hace un viaje hasta nuestra barriguita.	
¿Y si queremos caminar?	Usamos nuestras piernas.
¿Y si queremos pisar?	Usamos nuestros pies.
Y ya para terminar, nos hace falta decir que con el culo nos sentamos y así pongamos mucha atención porque seguiremos con la siguiente lección.	

El español es una lengua rica en designaciones para esta parte del cuerpo. Nada más y nada menos que diecisiete entre las que he podido recapitular. Así se puede decir: *glúteo(s), nalga(s), poto, culo, orto, ojete, ano, cola, rabo, cachas, cachetes, popa, pompis, pandero, silla, bullarengue* (ofensivo y exclusivo para el de las mujeres), *trasero, retaguardia y fundillo* (de fondillo y este de fondo).

Las variantes formales *glúteos* y *nalgas* provienen del mundo de la anatomía aunque se pueden utilizar fuera de este. De hecho, el término *culo* en España es equivalente a *nalgas* en Puerto Rico, México, Cuba y Guatemala con una Fnorm de entre el 22,24 y el 11,07[9].

[9] Datos provenientes de CORPES (fecha de consulta: septiembre 2014).

> «A mí me duele todo: los ojos, los pies, los huesos, la cabeza, las nalgas y los pensamientos que palpitan en mis sienes. Todo. Si no estuviera tan cansado sentiría más entusiasmo por […]»
>
> Aridjis, Homero: *La zona del silencio*. México D. F.: Punto de Lectura, 2005.

La palabra *culo* tiene una alta frecuencia en el CORPES en países como España (19,74 Fnorm) o Argentina (26,43 Fnorm). En España no supone ningún tabú y es utilizada de forma generalizada por toda la población mientras que en otros países la forma *culo* se encuentra en combinación con otros términos como *fondillo*. Al producirse esta confluencia semántica, las variedades latinoamericanas tienden a especializar *culo* como sinónimo de *orto* u *ojete* (variantes más vulgares que la anatómica *ano*) y a utilizar la otra variante como sinónimo de *culo* en España, creando un terreno donde el desconocimiento de tal estrategia léxica produce conflictos socioculturales dentro de las mismas comunidades hispanas. Así:

> «Maisanta arruga el papel y se lo pasa por el fondillo en gesto de que se limpia el culo con esas Órdenes».
>
> Caballero, Néstor: *Maisanta*. Caracas: Sacven, 2001.

Es esta especialización semántica la que conlleva el tabú lingüístico y de ahí aparecen los términos eufemísticos *trasero* o *retaguardia*. Los eufemismos también se abren paso a través de metáforas como *cachas, cachetes*. En la misma línea pero con una lexicalización más profunda está *pompis* y *fundillos* (de *fondillo* y este de *fondo*, utilizado en Hond., Méx., Nic., R. Dom. y Ven.) Sin embargo, no podemos enseñar o utilizar un término eufemístico sin ser percibido como un elemento impostado o artificial, pues no es el término más habitual.

El tabú lingüístico también trae disfemismos buscados como *pandero, bullarengue* (1. m. coloq. Nalgas de la mujer // 2. m. coloq. Prenda que usaron las mujeres para dar a las nalgas apariencia voluminosa[10]), disfemismos a través de metonimias cosificadoras (*silla, bullarengue, popa*) o de la animalización (*rabo* o *cola*), que pretenden jugar con el tabú lingüístico de la comunidad y demostrar la pertenencia a la misma a través del humor escatológico o sexual y que no podemos trasladar al aula de ELE fácilmente por la dificultad de uso de estas palabras.

Poto es otra de las variantes estándar de *nalgas* para la comunidad del noroeste de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay y Perú. El origen etimológico de esta palabra se encuentra en la lengua mochica donde *potos* significa «partes pudendas». Recapitulando, *nalgas* (con una mayor extensión geográfica) y *poto* son las variantes neutras para la mayor parte de las comunidades sociolingüísticas hispanas, pero no es así para la variedad de España donde *nalgas* se percibe como un eufemismo de *culo* y *poto* no se documenta. Es una encrucijada léxica entre comunidades socioculturales donde no hay un término común y donde es necesa-

[10] DRAE (fecha de consulta: septiembre 2014).

rio conocer las diferentes normas socioculturales de cada comunidad para actuar en consecuencia. Otro caso similar a *nalgas* es la palabra *panza*. *Panza*, según el DRAE, originariamente tenía y mantiene un valor similar al de *barriga*. La primera acepción de ambos términos equivale a «la parte externa que recubre el vientre».

> **barriga.**
>
> (Quizá de barrica)
>
> 1. f. vientre (‖ cavidad del cuerpo de los vertebrados).
>
> **panza**.
>
> (Del lat. pantex, -ĭcis).
>
> 1. f. Barriga o vientre, especialmente el muy abultado.

Pero como vemos, el DRAE recoge un valor extra para *panza* de «especialmente el muy abultado», que no encontramos para *barriga* hasta en la quinta acepción y con marca coloquial.

> 5. f. coloq. Región exterior del cuerpo humano correspondiente al abdomen, especialmente si es abultado.

Este valor semántico es correcto en España donde se recogen usos de *barriga* como:

> rascarse la ~.
>
> 1. loc. verb. coloq. holgazanear.
>
> sacar la ~ de mal año.
>
> 1. loc. verb. coloq. sacar el vientre de mal año.
>
> tener ~.
>
> 1. loc. verb. Tener por gordura el abdomen abultado.
>
> tener alguien la ~ pegada al espinazo.
>
> 1. loc. verb. coloq. Cuba y Ven. Tener mucha hambre.
>
> tocarse la ~.
>
> 1. loc. verb. coloq. holgazanear.

Sin embargo, no es válida la palabra *panza* como término neutro (a diferencia de Argentina, Uruguay y México, donde se utiliza para vientres abultados y no abultados).

El conflicto cultural o malentendido que puede surgir en esta palabra, al margen del sema *abultado*, es que *panza* tiene usos restrictivos para los animales

(acepción número 3[11] y locuciones ~ de burra y ~ de oveja) donde *barriga* es la palabra neutra. Cuando *panza* es la palabra neutra, esta asume todas las acepciones restantes que el DRAE recoge para *barriga*. Por lo tanto, no podemos intercambiar *panza* por *barriga* sin crear significados que pueden resultar ofensivos a pesar de su falta de intencionalidad.

Como hemos visto, la competencia comunicativa intercultural para hablantes de una misma lengua se desarrolla a partir de elementos de la competencia gramatical y léxica, de la competencia discursiva, de la competencia sociolingüística y de la competencia sociocultural. Incluso los individuos nativos o bilingües precisan de la competencia estratégica y de una enseñanza consciente de tales elementos para ser capaces de actuar como facilitadores en el proceso de aculturación de los alumnos y para proporcionar un *input* fiable y seguro para el estudiante.

El paradigma sociocultural de las diferentes comunidades hispanas incluye elementos gramaticales (usos del imperativo *vs*. condicional, sistemas de dos o tres unidades para la segunda persona de los verbos, etc.), elementos proxémicos como los saludos o los gestos y aquellos dobletes semánticos que comparten un referente (y que bien modifican su significado denotativo –culo/nalgas– o connotativo –panza/barriga). Son, pues, muchos elementos y muy dispares.

Por esta razón surge la siguiente pregunta: ¿desde cuándo se puede empezar a introducir este elemento de la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE? Está claro que es un tema complejo, pero como hemos ido viendo en una unidad para alumnos de A1, se pueden ir haciendo patentes pequeños elementos entre las diferentes comunidades culturales del español partiendo de las funciones comunicativas propias del nivel. El nivel de profundización dependerá del nivel del alumno y es un proceso que se ha de extender hasta el nivel C2.

BIBLIOGRAFÍA

Areizage, E. (2001). «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo», *Revista de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco. Vitoria-Gasteiz*. *Número* 012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501205.pdf>. Fecha de consulta: septiembre 2014.

Beyrich, D. y Borowski, C. (2000). «Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana», en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Madrid: Edinumen, pp. 41-48.

Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*. Alboorg: Alboorg University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative*. Clevedon: Multilingual Matters.

[11] 3. f. Zool. Primera de las cuatro cavidades en que se divide el estómago de los rumiantes.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
Byram, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
Byram, M. (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres - Nueva York: Routledge.
Butterworth, G. (1995). «Origins of mind in perception and action», en Moore, C., Dunham, P. J. (eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. NJ: Erlbaum, Hillsdale, pp. 29-40.
Canale, M. (1983). «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en J. Richards y R. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London: Longman.
Casas, M. (1986). *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
Crespo Fernández, E. (2007). *El eufemismo y el disfemismo. Procesos de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*. San Vicente de Raspeig, Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
Gelabert, M. J. y Martinell, E. (1988). «Aprender una lengua es también aprender sus gestos. (Proyecto de un diccionario de gestos)», en *ASELE. ACTAS I*. Comillas, 2009. Disponible en <http://cvc.cerv es.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm>.
Gómez Parra, E. (2009). *Cultural distance among speakers of the same language*. Disponible en <http://www.sens-public.org/spip.php?article653>. Fecha de consulta: septiembre 2014.
Guillén Díaz, C. «Los contenidos culturales», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 835-851.
Grice, H. P. (1975). «Logic and Conversation», en *Syntax and Semantics, Vol.* 3 editado por P. Cole and J. Morgan, Academic Press. Reimpreso como cap. 2 de Grice 1989, pp. 22-40.
Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
Hall, E. T (1989). *El lenguaje silencioso.* Madrid: Alianza.
Harris, M. (1999). *Vacas, cerdos, guerras y brujas: los enigmas de la cultura.* Madrid: Alianza Editorial.
Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la convivencia.* Madrid: Alianza Editorial.
Hymes, D. H. (1971) (edición de 1995). «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera *et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
Meo-Zllio, G. (1983). «El lenguaje de los gestos en el dominio hispanófono: comportamientos morfo-sintácticos y derivacionales», en *AIH. Actas VIII*, publicadas bajo la dirección de A. David Kossoff, José Amor y Vázquez, Ruth H. Kos-

soff y Geoffrey W. Ribbans. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih_viii.htm>.

Miquel, L. (1997). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia L*. Número 5, pp. 3-14.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Revista electrónica de didáctica de español como lengua extranjera*, *REDELE*. *Número* 0. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000373.pdf>. Fecha de consulta: septiembre 2014.

Navarro Serrano, P. (2009). «Cultura con eñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE». *TINKUY: Boletín de investigación y debate. Ejemplar dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. Número* 11. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303892>. Fecha de consulta: septiembre 2014.

Real Academia Española. Banco de datos (CORPES). Corpus del Español del Siglo XX del español. Disponible en <http://www.rae.es>. Fecha de consulta: septiembre de 2014.

VV. AA. (2004). «Diccionario de términos clave de español lengua extranjera»,. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Fecha de consulta: septiembre 2014.

VV. AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.

VV. AA. (2014). *El español: una lengua viva. Informe del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura. Disponible en <http://eldiae.es/wp.../07/El-español-lengua-viva-2014.pdf>. Fecha de consulta: septiembre 2014.