



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**LENGUA Y CULTURA: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
EN BULGARIA. APLICACIÓN DIDÁCTICA.**

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL PROFESOR  
D. PEDRO BARROS GARCÍA

**DIMITRINKA GEORGIEVA NIKLEVA**

GRANADA, año 2003

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Dimitrinka Georgieva Nikleva  
D.L.: Gr. 1217 - 2005  
ISBN: 84-338-3526-2

# ÍNDICE

**ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
 <b>LAS BASES DE PARTIDA PARA EL ESTUDIO DEL</b>	
<b>COMPONENTE CULTURAL DE LA LENGUA</b>	
 1.1. Las definiciones de cultura .....	20
1.2. La cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras .....	22
1.2.1. Principios y objetivos .....	26
1.2.2. El análisis del entorno: factores sociales, educativos y culturales .....	27
1.2.3. Factores relacionados con la situación de enseñanza. Funciones del profesor .....	32
1.2.4. Enfoques metodológicos .....	37
1.2.5. El enfoque intercultural en la enseñanza del español a inmigrantes .....	38
1.3. Parámetros de la cultura .....	39
1.3.1. La diversidad cultural .....	41

1.3.2. Los estereotipos como representaciones de una nación .....	41
---	----

## **CAPÍTULO 2**

### **LA LENGUA Y LA CULTURA SEGÚN LAS PRINCIPALES DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS**

2.1. La antropología .....	46
2.2. La sociolingüística .....	61
2.3. La psicolingüística .....	73
2.4. La pragmática .....	79
2.4.1. Análisis de la conversación .....	79
2.4.2. El español coloquial .....	81

## **CAPÍTULO 3**

### **LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL**

3.1. Tipos de competencia y estrategia en la didáctica de la lengua .....	85
3.2. Contenidos de la competencia cultural .....	90
3.3. Los conceptos de intercultural e interlengua .....	91
3.4. El componente no-verbal .....	93
3.5. La variable edad. El lenguaje juvenil .....	104

3.6. La variable sexo .....	111
3.7. Tabúes y eufemismos .....	113
3.8. El choque cultural .....	115
3.9. La adecuación .....	124

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

4.1. La enseñanza del español en Bulgaria .....	129
4.1.1. La lengua española en la enseñanza secundaria .....	130
4.1.2. La lengua española en la enseñanza superior .....	135
4.2. Ediciones búlgaras de manuales de E/LE .....	138
4.2.1. <i>Manual de español</i> .....	138
4.2.1.1. Justificación del corpus .....	138
4.2.1.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	139
4.2.1.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	140
4.2.1.4. Contextos y tipo de lengua .....	150
4.2.1.5. Análisis de los personajes .....	152
4.2.1.6. Valoración de conjunto .....	153

4.2.2. <i>¡Hola!</i> Curso comunicativo de español 2. Nivel básico. ....	159
4.2.2.1. Justificación del corpus .....	159
4.2.2.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	159
4.2.2.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	159
4.2.2.4. Contextos y tipo de lengua .....	162
4.2.2.5. Análisis de los personajes .....	163
4.2.2.6. Valoración de conjunto .....	163
4.2.3. <i>ESPAÑOL. Curso intensivo. 8º grado 1</i> .....	165
4.2.3.1. Justificación del corpus .....	165
4.2.3.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	165
4.2.3.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	166
4.2.3.4. Contextos y tipo de lengua .....	169
4.2.3.5. Análisis de los personajes .....	169
4.2.3.6. Valoración de conjunto .....	170
4.2.4. <i>ESPAÑOL. Curso preparatorio 2. (8º grado II parte)</i> .....	170
4.2.4.1. Justificación del corpus .....	170
4.2.4.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	171
4.2.4.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	171

4.2.4.4. Contextos y tipo de lengua .....	176
4.2.4.5. Análisis de los personajes .....	177
4.2.4.6. Valoración de conjunto .....	177
4.2.5. <i>A la hora de hablar</i> .....	180
4.2.5.1. Justificación del corpus .....	180
4.2.5.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	180
4.2.5.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	181
4.2.5.4. Contextos y tipo de lengua .....	185
4.2.5.5. Valoración de conjunto .....	188
4.3. Ediciones españolas de manuales de E/LE .....	190
4.3.1. <i>Español 2000</i> , nivel elemental .....	190
4.3.1.1. Justificación del corpus .....	190
4.3.1.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	190
4.3.1.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	191
4.3.1.4. Contextos y tipo de lengua .....	194
4.3.1.5. Análisis de los personajes .....	194
4.3.1.6. Valoración de conjunto .....	194
4.3.2. <i>Español 2000</i> , nivel medio .....	196
4.3.2.1. Justificación del corpus .....	196

4.3.2.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	196
4.3.2.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	196
4.3.2.4. Contextos y tipo de lengua .....	202
4.3.2.5. Análisis de los personajes .....	202
4.3.2.6. Valoración de conjunto .....	202
4.3.3. <i>Español 2000</i> , nivel superior .....	204
4.3.3.1. Justificación del corpus .....	204
4.3.3.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	204
4.3.3.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	205
4.3.3.4. Contextos y tipo de lengua .....	208
4.3.3.5. Análisis de los personajes .....	208
4.3.3.6. Valoración de conjunto .....	208
4.3.4. <i>Preparación Certificado Inicial</i> .....	210
4.3.4.1. Justificación del corpus .....	210
4.3.4.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	210
4.3.4.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	211
4.3.4.4. Contextos y tipo de lengua .....	215
4.3.4.5. Análisis de los personajes .....	215

4.3.4.6. Valoración de conjunto .....	215
4.3.5. <i>Preparación Diploma Básico</i> .....	217
4.3.5.1. Justificación del corpus .....	217
4.3.5.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	217
4.3.5.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	218
4.3.5.4. Contextos y tipo de lengua .....	221
4.3.5.5. Análisis de los personajes .....	222
4.3.5.6. Valoración de conjunto .....	222
4.3.6. <i>Preparación Diploma Superior</i> .....	224
4.3.6.1. Justificación del corpus .....	224
4.3.6.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	224
4.3.6.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	225
4.3.6.4. Contextos y tipo de lengua .....	228
4.3.6.5. Análisis de los personajes .....	228
4.3.6.6. Valoración de conjunto .....	229
4.3.7. <i>Síntesis</i> .....	230
4.3.7.1. Justificación del corpus .....	230
4.3.7.2. Enfoque metodológico y estructura general .....	230

4.3.7.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales .....	231
4.3.7.4. Contextos y tipo de lengua .....	240
4.3.7.5. Análisis de los personajes .....	244
4.3.7.6. Valoración de conjunto .....	245
4.4. Apéndices .....	249
Apéndice 1. Apéndice 1a .....	250
Apéndice 1b .....	258
Apéndice 2 .....	260
Apéndice 3. Apéndice 3a .....	261
Apéndice 3b .....	262
Apéndice 4. Apéndice 4a .....	264
Apéndice 4b .....	265
Apéndice 5 .....	266
Apéndice 6 .....	268

## **CAPÍTULO 5**

### **PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

5.1. Introducción a las propuestas .....	270
5.2. Contenidos culturales de las propuestas. Descripción temática.	
5.2.1. Juegos infantiles ( <i>Cuéntame cómo jugabas</i> ) .....	275

5.2.2. Gestos. Fotos .....	281
5.2.3. Sí... o no. Gestos búlgaros. ....	282
5.2.4. Expresión con gestos .....	286
5.2.5. La feria .....	287
5.2.6. Juerga y chiringuitos ( <i>¿El amigo, o la mujer?</i> .....	289
5.2.7. El botellón ( <i>Ocio/alcohol en la calle</i> ) .....	290
5.2.8. La primera comunión .....	292
5.2.9. Marcas comerciales .....	295
5.2.10. Algunas diferencias. Selección múltiple .....	296
5.2.11. La siesta .....	298
5.2.12. El ratoncito Pérez ( <i>El primer diente</i> ).....	300
5.2.13. Los Reyes Magos ( <i>Carta a ...</i> ) .....	302
5.2.14. Inmigrantes. Problemas de adaptación .....	304
5.2.15. Mujeres trabajadoras y feminismo .....	306
5.2.16. Nombres ( <i>¿Por qué nos llaman maris?</i> ).....	308
5.2.17. El mundo del sexo .....	311
5.2.18. Separación y divorcio .....	313
5.2.19. Chistes .....	315
5.2.20. La propina .....	317
5.2.21. Novias .....	320
5.2.22. Alimentos ( <i>Los alimentos más poderosos</i> ) .....	323

5.2.23. La gastronomía de la Alpujarra .....	329
5.2.24. Vino o cerveza .....	332
5.2.25. El café .....	335
5.2.26. Actitudes y valores .....	337
5.2.27. Los bermudas .....	338
5.2.28. Palomitas en el cine .....	340
5.2.29. El flamenco .....	343
5.2.30. ¿Dónde se puede/n comprar...? ( <i>Compras</i> ) .....	348
5.2.31. Las musas de algunos autores ( <i>La caza de las musas</i> ) .....	349
5.2.32. Carlos Fuentes .....	355
5.2.33. Antonio Gades .....	358
5.2.34. Antonio Gaudí ( <i>El 150 aniversario ...</i> ) .....	362
<b>CONCLUSIONES</b> .....	365
<b>BIBLIOGRAFÍA DE MANUALES DE E/LE</b> .....	374
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	376

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

En situación de inmersión, normalmente el alumno extranjero da los primeros pasos orgulloso de sus conocimientos lingüísticos, seguro de la riqueza de su vocabulario, consciente de dominar un campo amplio de la gramática y, acto seguido, pasada la etapa de euforia turística, se da cuenta asombrado de que corre el riesgo de ahogarse en el mar de diferencias en las pautas culturales. La gente a su alrededor no se comporta normal... ¿o es él el que no lo hace?

Mi interés por el tema de la relación entre lengua y cultura ha sido provocado por el curso de doctorado impartido por el prof. Dr. Pedro Barros García, titulado *El componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Esto también explica el hecho de que él es el director de esta tesis.

El curso del profesor Barros me dejó ... asombrada. Asombrada por descubrir un vacío notable en mis conocimientos que me pareció todavía más grande por lo elemental que parecía. Si todo aquello era tan elemental ¿por qué lo desconocíamos la inmensa mayoría de filólogos búlgaros? Además, éramos conscientes del alto nivel de nuestro sistema educativo. Teníamos la seguridad y el orgullo de recibir y ofrecer una buena educación. Por eso me pareció importante, además de interesante, colaborar a que en Bulgaria se enseñe la cultura con minúscula con la plena convicción de que la enseñanza de lenguas extranjeras debe conseguir tanto la competencia lingüística como la competencia sociocultural, es decir, las creencias, las costumbres, las pautas de conducta, el lenguaje corporal, etc.

En el presente trabajo nos vamos a centrar en los aspectos antropológicos y sociológicos de la cultura, estudiando los valores de la sociedad y las premisas

culturales. Intentaremos confirmar la necesidad de integrar el componente cultural a la enseñanza del español como lengua extranjera, por lo que hemos titulado esta tesis *Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica*.

Partimos de nuestra experiencia docente en Bulgaria, conociendo las dificultades con las que se enfrentan profesores y alumnos. En líneas muy generales, presentamos algunos datos extraídos de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria, referentes a la enseñanza del español.

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras en Bulgaria ha tenido un nivel muy alto. Pero siempre se ha apoyado en el lenguaje literario y en la gramática. Por varias razones políticas y económicas los profesores de E/LE, en su mayoría, no han podido perfeccionar sus conocimientos en países de habla hispana, lo cual se ha reflejado en la falta de competencia sociocultural y comunicativa. Hay que tener en cuenta que se trabajaba con manuales hechos por autores búlgaros que seguían modelos literarios y gramaticales y también la ideología política del estado. Sin embargo, estas carencias no quitan mérito al trabajo entusiasta de tantos profesores en circunstancias tan difíciles.

En el presente trabajo nos interesa conocer, en concreto, si actualmente la enseñanza de español en Bulgaria abarca los aspectos múltiples del componente sociocultural, para preparar en mayor grado al alumno para la toma de contacto con una sociedad diferente.

Veamos cómo vamos a estructurar el trabajo y la metodología que vamos a seguir.

En el primer capítulo del presente trabajo vamos a examinar las bases de partida para el estudio de las relaciones lengua – cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Presentaremos distintas definiciones del concepto de *cultura*. En la conexión entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras vamos a detenernos en los principios y objetivos; en el análisis del entorno; en los factores relacionados con la

situación de enseñanza, subrayando la formación del profesorado y las funciones del profesor.

En el segundo capítulo se incluyen las aportaciones de las principales disciplinas lingüísticas y su influencia en los enfoques metodológicos del siglo XX. Es una recopilación de los estudios hechos en este campo por la antropología, la sociolingüística, la psicolingüística y la pragmática.

La competencia sociocultural es el tema del tercer capítulo. Intentamos estudiar los distintos tipos de competencia y estrategia; definir los contenidos culturales; incorporar lo no-verbal, etc. Es la competencia que necesitan dominar los alumnos para disminuir el choque cultural y para cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación. En este capítulo dedicamos espacio a las variables sociales edad y sexo; también a los tabúes y eufemismos.

En cuanto a las fuentes bibliográficas, queremos señalar que no hemos pretendido ofrecer una bibliografía general, sino la consultada y, dentro de la consultada, la que nos ha servido en este trabajo.

La parte más creativa del trabajo son los últimos dos capítulos. En el capítulo 4 presentamos los análisis de los contenidos culturales en doce manuales de español como lengua extranjera, entre ellos, cinco ediciones búlgaras y siete ediciones españolas. Los libros seleccionados presentan todos los niveles. Son ediciones de los años 80 y 90; la última edición es del año 2000. Se abordan los problemas relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera en situación de no inmersión.

El capítulo 5 ofrece numerosas propuestas didácticas con ejercicios y actividades para todos los niveles: inicial, medio y superior. Nuestra idea es que estos ejercicios no se trabajen aisladamente, sino que sus contenidos culturales se relacionen con los contenidos de tipo lingüístico.

Las propuestas didácticas en este capítulo han sido elaboradas para alumnos búlgaros que estudian en situación de no inmersión. Aplicamos nuestros conocimientos sobre las diferencias culturales entre ambos países buscando la

sensibilidad intercultural. Prestamos atención a las diferencias del lenguaje gestual. Por otra parte, trabajamos los temas que suelen provocar choque cultural para los alumnos búlgaros en situación de inmersión. No obstante, consideramos que los ejercicios son oportunos para grupos de alumnos de distinta nacionalidad.

Los contenidos culturales de las propuestas se refieren a costumbres, creencias, fiestas, diversiones, instituciones, religión, símbolos de significación cultural, personajes famosos de la actualidad, gastronomía, gestos, normas de cortesía, pautas de conducta, etc.

El procedimiento parte de la observación y descripción de los fenómenos culturales, análisis, comparación y consolidación de los conocimientos.

Las actividades que ofrecemos incluyen ejercicios de tipo:

1) Expresión oral (comentar un texto y contestar a varias preguntas; inventar una narración sobre fotos; conversación sobre temas basados en un texto).

2) Comprensión de texto escrito (Verdadero o Falso).

3) Agrupar palabras según nociones positivas y negativas.

4) Expresión escrita (redactar una composición basándose en fotos o sobre un tema concreto).

5) Selección múltiple.

6) Explicar los significados de palabras subrayadas.

7) Rellenar huecos.

8) Relacionar columnas (de nombres y sus diminutivos; de palabras y sus definiciones; de gestos y sus significados; de artículos y tiendas).

9) Buscar las connotaciones de algunas palabras.

10) Buscar los momentos inadecuados en el comportamiento de personajes búlgaros en una novela española.

Hay que tener en cuenta que no existen diferencias extremas entre la cultura española y la cultura búlgara, por ser los dos países europeos y cristianos. Sin embargo, las dos sociedades presentan una riqueza de diferencias, cuyo estudio,

además de importante, es ameno. Por todo lo cual, a través de las propuestas didácticas queremos acercar al alumno de E/LE a la sociedad española.

A lo largo de todo el trabajo pondremos de manifiesto que los aspectos culturales no han sido prioritarios en los distintos enfoques metodológicos, pero actualmente las corrientes pedagógicas se centran en la enseñanza de los aspectos socioculturales y en su integración en los programas de lenguas.

# CAPÍTULO 1

## CAPÍTULO 1

### LAS BASES DE PARTIDA PARA EL ESTUDIO DEL COMPONENTE CULTURAL DE LA LENGUA

#### 1.1. Las definiciones de cultura.

Si tenemos que partir de alguna definición de cultura, resulta difícil teniendo en cuenta que Kroeber y Kuckhohn (1963) en su libro *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* presentan más de ciento sesenta definiciones. Pero se distinguen dos enfoques de la palabra:

- *Cultura* con mayúscula o “cultura formal”: es la historia de la civilización.
- *cultura* con minúscula o “cultura profunda”: se centra en aspectos antropológicos y sociológicos. Implica las pautas de vida diarias que reflejan los valores de la sociedad y las premisas culturales.

En cuanto que aquí nos interesa más el segundo enfoque, damos sólo algunas definiciones:

*Cultura es un conjunto de pautas de comportamiento, hábitos de conducta, costumbres, leyes, creencias, y respuestas instintivas que muestra una sociedad* (Henry Commanger, 1970).

José Luis Atienza (1993) define la cultura de una lengua así:

- en lo verbal, en los comportamientos verbales: articulación, ritmo, entonación, acentos...; cada lengua exige y determina un modo particular de respiración, implica un modo diferente de utilización de los órganos fonatorios, una distinta especialización auditiva, etc.

- en lo no-verbal, es decir, en los comportamientos mímicos y gestuales y en las actitudes corporales.
- en lo que subyace a lo verbal y a lo no-verbal, [...] en los modos de construir [...] referencialmente la realidad externa y [...] en la manera de abordar esa realidad [...]
- en lo que se superpone a lo verbal y a lo no-verbal, que es aquello en lo que lo verbal y lo no-verbal intervienen como materia e instrumentos de producción y que se concreta en ‘lo cultivado’.

Brogger (1992) dice que la cultura designa “los sistemas de creencias mantenidos por un pueblo en general” y “representa el discurso habitual de presupuestos y normas que la mayoría de la gente, por educación y convivencia social, adoptan y comparten”. Según él, el estudio cultural de una conversación o texto tiene que ver con cómo su lenguaje da expresión a un discurso general de creencias colectivas y valores, y la cultura se tiene que ver como el significado que puede atribuirse a la conducta verbal y no-verbal de la gente en la vida social.

Por consiguiente, lengua y cultura están íntimamente vinculadas y para llegar a dominar una lengua, no es suficiente conocer las estructuras lingüísticas, sino que también es necesario ser consciente de sus aspectos culturales.

Brogger incluso habla de sintaxis y morfología cultural, de pragmática cultural y de semántica cultural.

Según Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), el concepto de cultura se puede clasificar así:

- La “Cultura con mayúsculas” que abarca tanto la lectura de un poema como la redacción de una instancia.
- La “kultura con k” que se refiere a los dialectos culturales, es decir, el habla de Vallecas, de la *jet set*, del mundo de los toros ...
- La “cultura a secas”, que comprende todo lo compartido por los ciudadanos que pertenecen a la misma cultura. Es decir, sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que poseen los

nativos para orientarse y actuar en las distintas situaciones de comunicación. Abarca, por tanto, todo aquello que los individuos que pertenecen a una misma cultura comparten y dan por sobreentendido.

Todas esas definiciones nos sirven de base de partida para intentar abordar los múltiples aspectos culturales de una lengua conscientes de que aprender una lengua es también conocer la cultura de sus hablantes.

### **1.2. La cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Para marcar las etapas de la relación entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras partiremos de una revisión histórica (*cf.* Barros, 2000).

Hasta finales de los años 40 la cultura se enseñaba como “civilización”, es decir, se ofrecía información sobre aspectos de la literatura, la historia, el arte, la geografía, etc.

En los años 50 surge un nuevo concepto de “cultura” que la identifica como la manera de vivir de una comunidad incluyendo los valores, la conducta, etc.

Ya en los 60 estas dos concepciones de la cultura están presentes en los enfoques metodológicos y se diferencian como “Cultura” con mayúscula, para la primera y “cultura” con minúscula, para la segunda. Empiezan a elaborarse varias propuestas para incorporar los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Son los años 70 los que representan una revolución en la didáctica de lenguas.

El enfoque nocio-funcional dedica todavía más importancia al componente cultural al postular que el lenguaje tiene sentido sólo en su contexto cultural. La competencia comunicativa ya supone también una competencia sociolingüística, por lo cual los aspectos socioculturales llegan a ser imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los años posteriores traen el riesgo de los estereotipos.

Según algunos autores, no se puede comprender una cultura extranjera sin reflexionar sobre la propia. Es la “comprensión intercultural” o “cross-cultural awareness”, que estudia las fases del proceso de aculturación.

Aprender una lengua extranjera significa aprender a comunicarse. En ese sentido es un proceso de socialización que comprende el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social de los hablantes de esa lengua.

En los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 1994, 25) se establece lo siguiente:

*Los fines generales de la enseñanza del español en los centros del Instituto Cervantes son los siguientes:*

(...)

*3º.- Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.*

*4º.- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.*

En los niveles iniciales el aprendizaje sociocultural normalmente se refiere a aspectos de la vida cotidiana. Ya en los niveles intermedios y superiores se puede pasar a la discusión de las implicaciones interculturales de algunos rituales y rutinas de la vida diaria y se pone énfasis en el tratamiento sistemático de estructuras sociales y fenómenos culturales.

Esta progresión de contenidos socioculturales está reflejada en el apartado titulado *LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático* del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994, 70-71):

### **LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático**

#### **LA VIDA COTIDIANA**

*Los temas de esta sección constituyen el marco situacional en el que aparecen las diferentes muestras de lengua (textos impresos, diálogos, materiales auténticos, etc.); su presencia en el currículo es, pues, implícita, aunque en algunos casos puede ser necesario un tratamiento explícito.*

- Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad; relaciones con desconocidos.
  - El hábitat: vivienda, barrio, ciudad.
  - La naturaleza y el ambiente: campo y ciudad; clima.
  - Servicios de transportes, medios de locomoción.
- (...)

#### **LA ESPAÑA ACTUAL Y EL MUNDO HISPÁNICO**

*Los temas de esta sección tienen también una presencia implícita, pero pueden ser tratados de forma explícita en mucho mayor grado; y de forma especial a medida que se progresa a lo largo del programa.*

- Organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico.

- Partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones diversas.
  - La vida social y política en el último tercio del siglo XX. Los servicios públicos: sanidad, enseñanza, etc.
- (...)

### TEMAS DEL MUNDO DE HOY

*Estos temas serán objeto de tratamiento explícito, a través de la comprensión y de la producción de textos orales o escritos, en los cursos correspondientes al nivel avanzado o al superior.*

- Cambio y evolución social: progreso y desarrollo.
  - Comunicación intercultural e internacional.
  - Respeto al medio ambiente.
  - Solidaridad e interdependencia mundial.
- (...)

La progresión se realiza en función de dos parámetros:

- 1) el tratamiento implícito o explícito de los temas
- 2) la ampliación de los temas tratados

En el primer bloque los temas son propios de la experiencia sociocultural del alumno. En el segundo, se introducen temas de la realidad sociocultural nueva. En el tercero, los temas son más abstractos y desarrollan la sensibilidad del alumno con respecto al mundo extranjero en general.

### 1.2.1. Principios y objetivos.

En la enseñanza de una lengua extranjera y, más exactamente, de la relación entre lengua y cultura hay que tener en cuenta unos principios básicos. Según Dunnet, Dubin y Lezberg (1981:149), éstos consisten en:

1) Las lenguas no pueden traducirse palabra por palabra. Todas las lenguas tienen expresiones idiomáticas que llevan connotaciones que están por encima y más allá de los significados de las palabras por separado.

2) El tono de la voz del hablante (la pauta de entonación) lleva significado. Todas las lenguas tienen pautas de entonación diferentes. De la misma manera, el grado de potencia utilizado por los hablantes es una característica de la lengua misma.

3) Cada lengua y cultura emplea gestos y movimientos corporales que llevan significado. El gesto y los movimientos corporales no son necesariamente los mismos para todas las lenguas.

4) También entendemos que las lenguas utilizan diferentes elementos gramaticales para describir todas las partes del mundo físico.

5) Todas las culturas tienen temas tabú. Parte del conocimiento de una lengua es conocer lo que uno puede y no puede decir, a quién y en qué ocasiones.

6) En las relaciones personales, los términos para dirigirse a la gente varían considerablemente entre lenguas.

Las cuatro destrezas de leer, hablar, oír y escribir no son suficientes para aprender una lengua extranjera, no garantizan el entendimiento. Hay que desarrollar las destrezas de comunicación interculturales. Para ello Barry Tomalin y Susan Stempleski (1993:7-8) proponen un poco modificados los “siete objetivos para la enseñanza de la cultura” de Ned Seelye (1988):

1) Ayudar a los estudiantes a desarrollar un entendimiento del hecho de que la gente muestra comportamientos condicionados culturalmente.

2) Ayudar a los estudiantes a desarrollar un entendimiento de que las variables sociales tales como la edad, el sexo, la clase social y el lugar de residencia influyen en la manera en que la gente habla y se comporta.

3) Ayudar a los estudiantes a ser más conscientes del comportamiento convencional en situaciones habituales en la cultura término.

4) Ayudar a los estudiantes a aumentar su conocimiento de las connotaciones culturales de palabras y frases en la lengua término.

5) Ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad para evaluar y clarificar generalizaciones acerca de la cultura término, por medio de ejemplos que la apoyen.

6) Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas necesarias para localizar y organizar información acerca de la cultura término.

7) Estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes sobre la cultura término y fomentar empatía hacia su gente.

### **1.2.2. El análisis del entorno: factores sociales, educativos y culturales.**

La lengua se enseña siempre en un entorno determinado, en el que distintos factores de carácter social, educativo y cultural desempeñan una función determinada.

El entorno lingüístico influye mucho en la planificación curricular, porque se derivan muchas diferencias del hecho mismo de que la enseñanza se produzca en un país hispanohablante o en un país no hispanohablante. Influye en el enfoque metodológico y en el ritmo de aprendizaje, ya que las oportunidades de contacto con la lengua por parte de los alumnos son cotidianas en la situación de inmersión y muy esporádicas en la situación de no inmersión. Cambian también las metas de los alumnos. En el primer caso hay una necesidad cotidiana de comunicarse para participar en relaciones sociales que a veces se rigen por normas y pautas muy

distintas de las conocidas. En el segundo caso las metas pueden ser muy indeterminadas y alejadas en el tiempo.

Los factores educativos se centran en el papel que desempeña el español en la sociedad y en el sistema educativo en los casos de enseñanza en países no hispanohablantes. Es importante el lugar que ocupa el español entre las demás lenguas extranjeras que se estudian en la enseñanza secundaria y superior. Es muy significativo el hecho de la existencia o la falta de departamentos de estudios hispánicos en las universidades. Hay que investigar los procedimientos metodológicos, el enfoque de los materiales, la formación del profesorado, los sistemas de evaluación, etc.

Otra cuestión que se debe estudiar es la enseñanza del español en centros de carácter público o privado, es decir, fuera del sistema educativo. De suma importancia es la presencia o no de centro del Instituto Cervantes y de certificados y diplomas de español. Por ejemplo, en Bulgaria el Instituto Cervantes todavía no tiene su centro, pero sí se organizan los exámenes para D.E.L.E.

Muy a menudo el papel de la lengua está relacionado con la economía, con los negocios. Por eso hay que tener en cuenta también la oferta y la demanda de cursos específicos orientados hacia las relaciones profesionales o hacia los negocios.

La actitud social e individual con respecto a la lengua constituye otro factor importante. Una actitud positiva normalmente refleja un aprecio por la cultura relacionada con esa lengua y la gente que la habla. La actitud negativa se asocia con factores históricos o políticos o con conflictos sociales.

A continuación vamos a reproducir el cuestionario de la Dirección Académica del Instituto Cervantes para hacer el análisis del entorno (*cf.* García Santa-Cecilia, 1995, 117-118):

ANÁLISIS DE FACTORES DEL ENTORNO: CUESTIONARIO SOBRE  
RECEPCIÓN DE LA LENGUA Y DE LA CULTURA ESPAÑOLA EN LA  
SOCIEDAD-META

(Instituto Cervantes, Dirección Académica. Primer trimestre de 1992)

1.- LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD - META

En este apartado se pretende obtener información sobre las relaciones entre la lengua y la cultura de la sociedad en la que está situado el centro, por una parte, y la lengua y la cultura española, por otra: afinidades y diferencias formales, grado de presencia y de difusión de la lengua y la cultura española en esa sociedad, actitudes y valoraciones de cada sociedad respecto de la lengua y la cultura española, etc.

**I. A. LENGUA**

<p><b>1. L1 – español</b> [Proximidad formal entre la lengua (léxico, gramática, fonética) de la sociedad en la que está situado el centro (L1) y el español.]</p>	<i>próxima</i>	54321	<i>lejana</i>
<p><b>2. Presencia del español</b> [Existencia de grupos de habla española y de manifestaciones culturales de estos grupos (emigrantes, funcionarios, centros culturales, universidades, periódicos, programas de radio y TV ...).]</p>	<i>importante</i>	54321	<i>nula</i>
<p><b>3. Integración del español</b> [Diversidad de grupos y capas sociales a las que llega, caracterización de los mismos.]</p>	<i>integrado</i>	54321	<i>no integrado</i>

<b>4. Actitud de la sociedad</b> <i>[El español es una lengua de prestigio (cultural, social, etc.), o bien es una lengua poco considerada socialmente.]</i>	<i>favorable</i>	54321	<i>desfavorable</i>
<b>5. Volumen de la demanda</b> <i>[Apreciación en términos absolutos.]</i>	<i>grande</i>	54321	<i>reducido</i>
<b>6. Características de la demanda</b> <i>[Características de la demanda en cuanto a si se refiere a cursos de carácter general o bien a cursos con objetivos más matizados o especializados.]</i>	<i>cursos generales</i>	54321	<i>cursos especiales</i>
<b>7. Atención a la demanda</b> <i>[Grado en que la demanda está cubierta (independientemente de quién la cubra: nuestro centro u otras instituciones).]</i>	<i>plenamente cubierta</i>	54321	<i>escasamente cubierta</i>

## I. B. CULTURA

<b>8. C1 – España</b> <i>[Similitudes y diferencias entre la cultura y civilización de la sociedad-meta y la española.]</i>	<i>próxima</i>	54321	<i>lejana</i>
<b>9. Presencia de la cultura española</b> <i>[En qué medida la cultura y la civilización española está difundida entre la sociedad-meta (independientemente de la vía de difusión : tradición histórica, actividades organizadas por nuestro centro u otros, etc.)]</i>	<i>importante</i>	54321	<i>nula</i>

<p><b>10. Integración de la cultura española</b>  <i>[En qué medida la cultura y la civilización española en esa sociedad trasciende el grupo de hispanohablantes y llega a otros grupos.]</i></p>	<i>integrada</i>	54321	<i>no integrada</i>
<p><b>11. Visión de España</b>  <i>[En qué medida esa sociedad tiene un conocimiento desprovisto de tópicos y adecuado a la realidad actual de la cultura y la civilización española: instituciones políticas y culturales, valores y talentos de la sociedad española actual, etc.]</i></p>	<i>actualizada</i>	54321	<i>desfasada</i>
<p><b>12. Actitud de la sociedad-meta hacia la cultura española</b>  <i>[Si existe o no interés y deseo por conocer mejor y más a fondo la realidad española actual.]</i></p>	<i>favorable</i>	54321	<i>desfavorable</i>
<p><b>13. Volumen de la demanda de actos culturales en general</b>  <i>[Apreciación en términos absolutos.]</i></p>	<i>grande</i>	54321	<i>reducido</i>
<p><b>14. Volumen de la demanda de cursos sobre cultura y civilización española</b>  <i>[Apreciación en términos absolutos.]</i></p>	<i>grande</i>	54321	<i>reducido</i>
<p><b>15. Carácter de los temas históricos actuales</b>  <i>[Si la demanda se refiere al conocimiento de realidades históricas (incluida la historia reciente: guerra civil, Generación del 27), o bien a la realidad cultural actual (últimas generaciones de artistas, cineastas, poetas,</i></p>			

<i>novelistas), política institucional (las autonomías, la transición), la sociedad civil (economía), etc., más actual.]</i>	<i>plenamente</i>	54321	<i>escasamente</i>
<b>16. Atención a la demanda cubierta</b> <i>[Grado en que esa demanda está cubierta (independientemente de quién la cubra: el Instituto Cervantes u otras instituciones.)</i>	<i>cubierta</i>	54321	<i>cubierta</i>

### 1.2.3. Factores relacionados con la situación de enseñanza. Funciones del profesor.

Los factores relacionados con la situación de enseñanza también deben ser considerados, porque son aspectos de mucha importancia: la administración de los recursos para llevar a cabo el proyecto o la coordinación de los medios materiales y los participantes en el proceso de la enseñanza (los profesores y los alumnos).

Un primer análisis de la situación de enseñanza abarca cuestiones relacionadas con el centro docente (*cf.* García Santa-Cecilia, 1995, 120-121):

1. ¿Existe en algún documento concreto o en distintos documentos información relativa a los fines generales de la enseñanza, los contenidos, la metodología aplicable y los criterios de evaluación? En caso afirmativo, ¿quién ha elaborado esa documentación y cuándo lo ha hecho? ¿Está prevista alguna forma de revisión o adaptación de las decisiones recogidas en la documentación?

2. Los programas de curso que elaboran los profesores, ¿parten efectivamente del plan del centro, o responden más bien a otros factores, como, por ejemplo, un libro de texto? ¿Los programas de curso son elaborados por el equipo docente o por cada profesor individual?

3. ¿Elaboran los profesores material didáctico? En caso afirmativo, ¿es éste el único material de enseñanza, o se utiliza junto con un libro de texto o con otro tipo de material? ¿Existe un banco de materiales a disposición de todos los profesores? ¿Cómo está organizado?

4. ¿Dispone el centro de medios técnicos para la enseñanza? En caso afirmativo, ¿cómo están distribuidos estos medios y cómo está organizada su utilización?

5. ¿Hay algún sistema de formación permanente de los profesores? ¿Cómo está organizado este sistema?

6. ¿Hay algún sistema de análisis de las necesidades de los alumnos antes de que comience el curso? ¿Y durante el curso? ¿Cómo se establece la relación entre este tipo de análisis y la planificación de los cursos? ¿Con qué criterio se realiza la distribución de los alumnos en grupos?

7. ¿Quién elabora la oferta de cursos? ¿Con qué criterios? ¿Existe algún análisis sobre los factores del entorno? ¿Cómo repercuten los resultados del análisis en la oferta de cursos o en la planificación?

8. ¿Cómo está organizado el sistema de enseñanza, reglada y no reglada, del entorno? ¿Sobre qué bases, lingüísticas y de aprendizaje, se enfoca la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Se tiene en cuenta este factor en la planificación?

9. ¿Hay otros centros en competencia con el centro analizado? En caso afirmativo, ¿hay discrepancias importantes en el enfoque de enseñanza?

Todo eso se refiere a un centro de actividad docente desarrollada previamente. Si se trata de un centro nuevo, la importancia de la planificación curricular es todavía mayor y la investigación de los factores del entorno debe realizarse con suficiente tiempo y mucha precisión.

Los materiales didácticos son instrumentos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muy a menudo los centros docentes crean bancos de

materiales ricos en posibilidades a la hora de preparar la clase. Además, los profesores suelen adaptar o modificar los materiales del libro de texto en función de las características de los alumnos y de los objetivos del curso.

Los presupuestos pedagógicos del currículo deben tomar en consideración que, en los diferentes países, el enfoque de la educación proviene de tradiciones culturales e implica diferencias en cuanto al papel del profesor o la interacción en clase. Puede surgir un conflicto entre el profesor y los alumnos en el caso de no coincidencia entre los presupuestos pedagógicos y el enfoque del sistema educativo del país. Otra razón podría ser las diferencias ideológicas, incluidos los aspectos de carácter sociocultural.

Las aulas de lenguas extranjeras deberían estar, dentro del panorama general de la docencia, entre las más “vivas, vitales y vivificantes”. Como en la vida, “en el aula de lengua y cultura cabe mucho, la vida casi entera cabe”. (Javier León, 2000a). Resulta que los profesores de lengua extranjera se ven obligados a entender de muchas cosas que no han estudiado en la universidad: turismo, historia, geografía, artes, antropología, religión, psicología, etc. Tienen que saber actuar en el campo de la filosofía moral en los debates que se producen en clase: las guerras, el terrorismo, el racismo y la xenofobia, la pena de muerte, la ingeniería genética, la eutanasia, el aborto, las adopciones por parte de padres homosexuales, etc. La lista es muy larga, pero la conclusión es que el aula de cultura para extranjeros viene a ser un escenario ético. Y un profesor de español como lengua extranjera tiene que preparar a sus alumnos para las diferencias en las dos culturas, ampliar su concepto de lo “normal” para disminuir la fuerza del choque cultural que les espera un día, cuando estén en el país de la otra cultura. Hay que enseñar el respeto a la identidad cultural y el rechazo del etnocentrismo. Los alumnos que estudian español fuera de España, a veces, ni siquiera conocen los hábitos cotidianos, como horarios de comida y de trabajo, higiene, indumentaria, fórmulas sociales, etc.

Es muy importante conocer las diferencias individuales, de carácter cognitivo y afectivo, de los alumnos. La experiencia previa de aprendizaje es un factor que influye en aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos escritos sobre la práctica oral, el deseo de buscar oportunidades para usar la lengua, etc.

La preparación de los profesores es otro factor de gran influencia en el proceso educativo. El enfoque abierto permite a los profesores sentirse parte del desarrollo curricular y no meros agentes de decisiones ajenas. El enfoque abierto está centrado en el proceso e implica modificaciones que provienen de la práctica. De mucha importancia es el grado de preparación de los profesores y su sensibilidad para entender y respetar las necesidades de los alumnos.

Existe un proyecto europeo de formación intercultural de profesores de E/LE (*cf.* Arzamendi, 2000). Está subvencionado por un programa de la Dirección General XXII de la Comisión Europea. Dentro del programa SOCRATES-LINGUA se desarrollan las siguientes acciones:

- A) programas de cooperación europea para la formación de profesores de idiomas (PCE);
- B) formación continua en el ámbito de lenguas extranjeras;
- C) ayudantías para futuros profesores de lenguas;
- D) desarrollo de instrumentos para la enseñanza de lenguas y la evaluación lingüística;
- E) proyectos educativos conjuntos para el aprendizaje de lenguas.

Las acciones A y D son las que más nos interesan, ya que LINGUA A incluye la formación intercultural de profesores de E/LE y LINGUA D presenta un “banco intercultural: unidades didácticas, materiales y actividades”.

Las facetas que componen la figura del profesor de español como lengua extranjera (Martín Peris, 1992) son las siguientes:

- a) Formación
- b) Actuación (organización de la clase)
- c) Actitudes (personalidad del profesor; sensibilidad)
  - hacia los alumnos individuales
    - motivación, seguimiento y control
    - transmitir actitud positiva
  - hacia el grupo
    - crear ambiente de cooperación
    - reparto de poder
    - relaciones internas
  - hacia las identidades, creencias y estilos de vida
    - sensibilidad intercultural

Los profesores de español como lengua extranjera en Bulgaria, casi en su totalidad, son licenciados en Filología Española y tienen una formación muy buena en lingüística y literatura, pero muy pocos de ellos conocen los aspectos multiculturales de la enseñanza. El problema mayor que influye en la falta de tal preparación es que la mayoría de ellos nunca han estado en un país hispanohablante. Sólo algunos han visitado Cuba. En los años 90, con la transición a la democracia, Bulgaria se abre mucho más al mundo, ya es posible conseguir becas para otros países, y en el caso de los profesores de español, ya pueden perfeccionar sus conocimientos en España.

Aunque no trabaje con manuales ricos en contenidos culturales, si el profesor es consciente de la importancia de la enseñanza de la cultura, podrá aprovechar cualquier manual.

El profesor tiene que cumplir con la función de un mediador intercultural conociendo los distintos sistemas culturales. Tiene que intentar prevenir el choque cultural de los alumnos en una situación de inmersión. Para trabajar la competencia

sociolingüística, conviene que se realicen trabajos interculturales que ayuden a los alumnos a situarse en la nueva cultura sin juzgarla. El docente debe lograr relativizar el concepto de “normalidad” que cada uno tiene de su propia cultura y evitar el etnocentrismo, así como facilitar la identificación de las normas de comportamiento en una lengua extranjera.

Otro factor de la situación de enseñanza es la coordinación de los recursos materiales y humanos del centro docente. Debe haber cooperación entre el equipo docente y el personal de los servicios complementarios como biblioteca, laboratorio de idiomas, etc., siempre en beneficio de los alumnos. Aquí cabe mencionar también la organización del acceso a los medios materiales como ordenadores, vídeo, aparatos magnetofónicos, fotocopidora, etc.

Hay que tener en cuenta que, en el análisis de la situación de enseñanza, se dan muchas diferencias cuando la lengua enseñada es la propia de la comunidad hablante y cuando es lengua extranjera.

#### **1.2.4. Enfoques metodológicos.**

A partir de los años 60, gracias a la lingüística aplicada, se desarrollan nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, las concepciones distribucionalistas y behavioristas. La concepción distribucionalista se centra en el carácter comunicativo de la lengua y da origen a nuevas metodologías, como la del “pattern”, la audio-oral, la audio-visual o la nocional-funcional. Un representante destacado del distribucionalismo es Robert Lado, quien opina que en la enseñanza de lenguas extranjeras el contenido de la lengua debe estar relacionado con la cultura, además de que es necesario tener simpatía por la cultura de la lengua meta (Lado, 1964).

Los enfoques metodológicos de la lingüística moderna señalan, como objetivos fundamentales de la enseñanza de lenguas, el dominio tanto de la

competencia como de la actuación, es decir, las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y los componentes de la competencia tanto lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) como los extralingüísticos (cultura, lenguaje corporal, etc.).

En los años 60 el método audiovisual establece como principio metodológico la presentación de la lengua en diálogos reales, relacionados con una situación y dentro de un contexto sociocultural.

### **1.2.5. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes.**

La enseñanza de español como segunda lengua para inmigrantes abarca la situación específica de un alumnado con distinto nivel de educación, con distinta cultura y, a veces, con analfabetismo en la lengua materna (P. García, 1999).

En este caso la enseñanza del idioma supone una integración en todos los niveles: laboral, administrativo, médico, sanitario, educativo, etc. No es recomendable utilizar un manual de español en general, sino elaborar un programa que trabaje las áreas temáticas imprescindibles para el inmigrante: los papeles (permiso de trabajo y tarjeta de residencia, visados, empadronamiento, servicios sociales); el trabajo (búsqueda, oficios y profesiones, contratos, paro); vivienda (alquiler, comunidad de vecinos, contrato); salud (asistencia médica); transporte (abonos); educación, etc. En fin, la metodología debe estar centrada en el alumno, poniendo especial énfasis en el aprendizaje de la lengua como un instrumento de comunicación social y vía de intercambio cultural.

El fenómeno de la inmigración no importa sólo mano de obra, sino también cultura. Por el contacto de distintos sistemas de valores y esquemas socioculturales surgen situaciones de coexistencia, asimilación (una pierde su identidad por la otra que la absorbe), rechazo y marginación.

La educación intercultural tiene como objetivo la integración social del extranjero, sin renunciar a sus señas de identidad. La diversidad cultural no tiene que provocar marginación. El pluralismo cultural en la sociedad permite las diferencias culturales.

### **1.3. Parámetros de la cultura.**

Para poder analizar una cultura tenemos que plantearnos, por una parte, la descripción de las pautas de conducta, las costumbres y el modo de pensar de la comunidad y, por otra, la comprensión de los símbolos de significado cultural.

El estudio lingüístico siempre proporciona información cultural, ya que los hablantes expresan la misma experiencia cultural a través de una lengua común.

En el ámbito de la didáctica de una lengua extranjera, los alumnos se enfrentan no sólo con una lengua diferente, sino también con una cultura diferente. El estudio de la lengua implica, además del sistema formal, los valores culturales y su significación.

Un mismo hecho cultural tiene su interpretación dentro de una sociedad concreta y puede variar en su significación según la comunidad de hablantes.

“El proceso de socialización consiste en adquirir la cultura adulta. La cultura establece normas de orientación clasificando tipos de pautas, creencias, símbolos y orientaciones de valor que posibilitan el desarrollo de la comunicación, pues favorecen la coparticipación y objetivizan significados que pueden considerarse relativamente estables y que son expresiones de expectativas comunes” (Sánchez Lobato, 1999).

Vamos a esbozar sólo algunos rasgos característicos de la sociedad española que forman parte de su propia singularidad y modo de pensar.

### **1) La llamada fiesta nacional.**

La presencia del toro en la sociedad española queda reflejada en el folclore, el refranero, la literatura, las artes plásticas. En la antigüedad ha sido el centro de rituales y celebraciones populares. A partir del siglo XVIII el toro de lidia se convierte en base de la fiesta taurina. En la lengua española existe una enorme fraseología taurina, por ejemplo, *dar la puntilla*, etc.

### **2) La Iglesia.**

La Iglesia ha sido la institución de mayor influencia hasta los años 60. Ha creado normas y prácticas de tipo religioso y social que se convierten en hábitos culturales: ritos, procesiones, procesos educativos, etc. La primera comunión ha llegado a ser una fiesta ostentosa de carácter social. Podemos encontrar la cultura religiosa en el refranero popular: *A quien madruga, Dios le ayuda; Que venga Dios y lo vea*, etc.

### **3) Lo urbano.**

En el lenguaje urbano se incluyen el léxico marginal, el argot (*camello, colega*), el lenguaje juvenil (*boli, profe, flipar*), coloquialismos, gitanismos, etc.

El campo de la fraseología y, en concreto, de los refranes, también supone una perspectiva intercultural para comprender esa “sabiduría de las naciones” (Vicente Montero, 2000) y para buscar equivalencias en la lengua nativa.

Los refranes aportan un enriquecimiento cultural y lingüístico, representan el sistema de valores y de actitudes, la mentalidad de un pueblo hasta tal grado que a través de ellos se puede desarrollar un estudio sociocultural, ya que marcan la evolución de las sociedades.

Un parámetro importante del análisis cultural es la comparación. Siempre que se haga con el principio de la tolerancia y se evite el etnocentrismo, la comparación

le aportará al alumno conocimientos interculturales. No olvidemos que el estudio de una nueva cultura enriquece el conocimiento de la propia.

### **1.3.1. La diversidad cultural.**

Un aspecto importante de la cultura es su transmisibilidad, ya que puede difundirse de un sistema social a otro. En el español actual hay muchas voces extranjeras. Algunos neologismos arraigarán en el sistema, otros desaparecerán después de haber estado de moda. Pero como son importados, todos traen nuevas ideas de otras sociedades, es decir, de otras culturas.

El español es la lengua de unos trescientos cincuenta millones de hablantes. Por su extensión geográfica el peso del español en el mundo se encuentra en Hispanoamérica.

En el español de América observamos los resultados de un mestizaje biológico y cultural. Es una realidad polirracial y policultural como recuerda Carlos Fuentes (*Diario 16*, de 22 de junio de 1991, Supl. “Culturas”; citado por R. Santiago, 1999): “No se puede negar ningún componente de nuestra cultura: no somos “latinoamericanos” (...), somos culturas indo-afro-íbero-americanas. No podemos negar nuestro carácter policultural y multirracial, no podemos negar ninguno de los componentes de esta identidad”.

### **1.3.2. Los estereotipos como representaciones de una nación.**

Las diferencias culturales se reflejan por sí mismas en la existencia de un amplio campo de frases “**racistas**” que mantienen los tópicos o demuestran mucha incompreensión, o bien tienen sus raíces históricas al elegir una nación extranjera para criticar o para expresar varias actitudes (*cf.* Soler-Espiauba, 1999).

Enumeramos sólo algunos ejemplos: *despedirse a la francesa* (repentinamente, sin decir una palabra de despedida); *ser avaro como un judío* (coincide con la frase búlgara); *beber como un cosaco*, *trabajo de chinos*, *obra de moros*, *ser un moro*, etc.

Tal vez el espíritu de cruzada haya dejado en la lengua española la expresión *hablar en cristiano*. Y todo lo que suena “raro” suena *a chino*. Siempre hay gente que no se expresa *como Dios manda*.

En cuanto a la mala educación y a la mentira, en las expresiones españolas aparecen los gitanos, los negros y los judíos:

*Hacer una gitanada* o una *judiada* siempre es peyorativo.

En las expresiones para la relación con el dinero o la avaricia los protagonistas son los judíos: *ser avaro como un judío*.

En cada lengua las expresiones “racistas” son distintas, se refieren a distintas naciones.

A través de los tópicos, se tiende a generalizar opinando sobre una nación entera después de haber conocido sólo a un representante de su cultura. Se dice, por ejemplo: los italianos son abiertos, los alemanes son fríos, los japoneses trabajan mucho, etc.

Se suele atribuir a los representantes de distintas naciones una serie de expectativas y opiniones respecto a sus cualidades típicas. Por ejemplo, en un artículo sobre cómo los argentinos ven a sus pueblos vecinos, leemos: “¿Los culpables del cólera? Los bolivianos. ¿Del tráfico de autos? Los paraguayos. ¿De los despidos? Los chilenos. ¿Los brasileños? Cuidado con el sida. Ninguna de estas frases nos sorprende, todo lo contrario. Convivimos con ellas, las escuchamos a toda hora, en todas partes: en la calle, en la más banal de las conversaciones [...]” (*Clarín*, 17.02. 1994; citado por Ciaupuscio y Kesselheim, 1997).

Las categorías nacionales llegan a funcionar como “etiquetas”. A veces los hablantes relacionan características personales de un individuo con su nacionalidad.

Dentro del léxico que se refiere al sexo nos encontramos con expresiones como: *hacer el francés* (referente al sexo oral), *hacer el griego* (sexo anal), *una cubana* (estimulación del pene en los pechos de la mujer), *un tailandés* (masaje con todo el cuerpo o los genitales sobre otro cuerpo), *un irlandés* (dentro del masaje corporal, masaje de ciertas zonas erógenas), etc. Por supuesto, ocurre que un pueblo puede desconocer la idea que ha tenido otro pueblo al aplicarle la preferencia de una determinada práctica sexual. Por ejemplo, los españoles desconocen la frase francesa una *paja española* (*une branlette espagnole*).

Fuera de este campo de léxico, sin que sean frases “racistas”, es decir, no expresan actitudes, pero sí aluden a pueblos o naciones, las expresiones siguen siendo distintas. Por ejemplo, a lo que los españoles dicen *una llave inglesa*, los búlgaros denominan *llave francesa*.

Para trabajar los estereotipos en la clase, Soler-Espiauba (1999) propone un debate de este tipo:

- a) ¿Qué países o grupos representan en tu cultura al enemigo hereditario?
- b) ¿Conoces expresiones en otros idiomas en las que los representantes de tu país o cultura sean el chivo expiatorio (¡o *la cabeza de turco*!)?

Otros estereotipos que se suelen tener sobre los españoles y conviene comentarlos en clase son:

- hablar muy alto
- hablar simultáneamente
- llegar tarde a una cita
- mala educación: no pedir disculpa, no decir *gracias* y *por favor* (mejor dicho, hacerlo menos que los demás)
- los alumnos extranjeros normalmente califican a la sociedad española de *acogedora*.

Uno de los tópicos respecto a la manera de conversar de los españoles tiene que ver con la transgresión del principio de cooperación por parte de los interlocutores. Nos referimos a que en España “el diálogo es un monólogo intercalado” (según Fernando Díaz-Plaja, *El español y los siete pecados capitales*, citado por Karpacheva).

Ha llegado a ser un tópico también la frase *¡Te lo digo yo!*, que a la hora de discutir en España pretende anular cualquier duda o error. Es el tipo de monólogo en la conversación que sólo pretende establecer una relación de status y de poder perjudicando la función básica de la lengua que es la comunicación. Esto pone de manifiesto que el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino también un instrumento de manipulación.

La mayoría de las definiciones de los estereotipos se refieren a que son la proyección de la imagen que los miembros de un grupo tienen sobre otro, ya sea un grupo dentro del mismo país (autoestereotipos), o bien de otro país (heteroestereotipos).

Los estereotipos son una forma de representación cultural y de evaluación de las sociedades. Por consiguiente, deberíamos estar atentos al riesgo que suponen si se enfoca el análisis cultural a partir de los mismos (*cf.* M<sup>a</sup> del Pilar López García, 1999).

## CAPÍTULO 2

## CAPÍTULO 2

### LA LENGUA Y LA CULTURA SEGÚN LAS PRINCIPALES DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS

#### **2.1. La antropología.**

##### **El lenguaje en su contexto sociocultural.**

La lingüística estudia el lenguaje, tratándolo como un sistema autónomo, independientemente de los hablantes y de sus determinaciones históricas, sociales y territoriales, así como de la función comunicativa. En este apartado nos vamos a apoyar básicamente en Argente Giralt (1996).

La antropología lingüística, igual que la sociolingüística, concibe el lenguaje en su contexto social y sociocultural (es un punto de vista ecológico); lo estudia también como una actividad humana (es el punto de vista etológico). La sociolingüística se centra más en el contexto social y la antropología lingüística abarca el contexto sociocultural, las relaciones entre el lenguaje y la cultura.

La antropología es la ciencia que trata de los aspectos biológicos del hombre y de su comportamiento como miembro de una sociedad.

La antropología lingüística es aquella rama de la antropología que se ocupa del lenguaje humano hasta el punto que a veces se la confunde y denomina “lingüística antropológica” que es un término redundante, ya que el lenguaje es un fenómeno específicamente humano y la lingüística estudia precisamente este fenómeno. Hablar de “lingüística antropológica” sería igual que hablar de

“mineralogía de los minerales”. Al aparecer, el uso de este término se refería a la lingüística realizada por antropólogos. Los primeros fueron de los E.E.U.U., entre ellos F. Boas (1858-1942), E. Sapir (1884-1939) y B. L. Whorf (1897-1941).

### **La lingüística antropológica.**

Se desarrolla como disciplina en Norteamérica y enriquece el conocimiento de la diversidad lingüística. En cierto modo surge del contacto de investigadores europeos con las poblaciones indígenas. El conocimiento de las lenguas amerindias era imprescindible para poder estudiar la vida y la cultura indígenas; además, formaba parte del estudio mismo.

### **La clasificación de las lenguas y las influencias interlingüísticas.**

Boas llega a la conclusión de que no es posible agrupar las lenguas amerindias rígidamente en un esquema genealógico, sino que hay que reconocer que muchas lenguas tienen múltiples raíces. Él vio el conflicto entre desarrollo lineal (los efectos de la divergencia a partir de un origen común) y contacto (influencias interlingüísticas) y encontró la explicación en la teoría de la difusión cultural y en los procesos de aculturación en cuyo contexto tiene lugar la difusión de rasgos culturales (y, eventualmente, lingüísticos). Con ello se ve claramente no sólo la necesidad de estudiar los fenómenos lingüísticos en su contexto histórico y sociocultural, sino también la de aplicar a los mismos conceptos y métodos elaborados por las ciencias de la cultura.

El discípulo de Boas, E. Sapir, defendió la posición contraria sin negar la existencia de influencias interlingüísticas. Según él, un análisis detallado pone casi

siempre de manifiesto el hecho importante de que no se trata sino de adiciones superficiales al núcleo morfológico de la lengua.

La desconfianza de Boas hacia la posibilidad de clasificación se vio desmentida por el desarrollo posterior de los estudios, pero es él quien dio el impulso para la investigación de las afinidades lingüísticas.

### **La tipología estructural.**

El modelo de clasificación genética de las lenguas fue impuesto por la lingüística indoeuropea. Pero no es el único modelo; existe también la clasificación tipológica o tipología estructural, que se basa no en la comparación de formas que se remontan a un prototipo común, sino en la comparación de elementos estructurales independientemente de su origen genético. Es la denominada comparación analítica, que pretende establecer una tipología basada en las relaciones de similitud y disimilitud estructural. Se inició con anterioridad a la comparación genética, a principios del siglo XIX, con la obra de los hermanos A. Schlegel (1767-1845) y F. Schlegel (1772-1829); más tarde hizo su aportación W. von Humboldt (1767-1835). El criterio de clasificación fue la estructura morfológica de la palabra. Los primeros tipólogos hicieron una clasificación tripartita en los tipos aislante, aglutinante y flexivo, representados respectivamente por el chino, el turco y las lenguas indoeuropeas. Según ellos, los tres tipos lingüísticos coincidían con los tres estadios por los que toda lengua debía pasar en su evolución; y por un mismo orden, reflejando así el prejuicio etnocéntrico, que interpretaba los hechos en función de la propia posición cultural del investigador. Todo eso dio lugar a una ideología que defendía, en el orden lingüístico, la preeminencia de los pueblos europeos en el orden cultural. Esta ideología fue implacablemente criticada por Sapir. Expresiones como “lenguas primitivas” hacen pensar en “lenguas de pueblos primitivos (o de culturas

primitivas). Toda lengua es en sí misma completa y apta para las funciones que sus hablantes deben cubrir con ella; también dispone de los recursos formales necesarios para adaptarse a las nuevas necesidades expresivas. En fin, el debate sobre los prejuicios lingüísticos profundizó las reflexiones en torno a las relaciones entre el lenguaje y la cultura.

### **El trabajo de campo.**

La lingüística antropológica desarrolló la práctica y los métodos del trabajo de campo. Éste es un paso ineludible en el estudio de una lengua de tradición oral. Uno de los objetivos de este método es observar el uso de la lengua en su contexto sociocultural durante una convivencia prolongada con la comunidad.

En estudios sobre la variación lingüística se recogen datos de hablantes de diversa condición, de distinta edad y sexo, de grupos socialmente dominantes o marginales, etc. Unos y otros pueden tener maneras de hablar distintas, comportamientos verbales distintos e incluso, en ciertas culturas, formas gramaticales o léxicas diferenciadas según el sexo del hablante (o del interlocutor) como es en baluchi (lengua irania), taiap (lengua papúa) o yana (lengua hokan).

La invención de las grabadoras facilitó en su momento el trabajo de campo. Hoy en día el vídeo aporta al estudio de la comunicación como una forma de conducta que no se reduce al lenguaje oral. En la comunicación no sólo hablamos, sino que nos acompañamos de gestos, nos acercamos y nos alejamos de nuestro interlocutor (proxémica), nos miramos, etc. El vídeo facilita el posterior análisis de tales actuaciones. El problema metodológico que surge entonces es el de determinar cuál es la unidad de análisis: ya no la oración, la palabra o los sonidos, sino la secuencia comunicativa.

El trabajo de campo también plantea la cuestión moral de la relación entre el observador y los sujetos observados. Cuando el investigador y los informantes

pertencen a culturas distintas, normalmente existe una relación desigual, una subordinación; también el análisis se hace según categorías lingüísticas y culturales propias del mundo sociocultural del investigador.

**Las relaciones entre lenguaje y cultura. La hipótesis de la relatividad lingüística.**

La lingüística antropológica no fue la primera en reflexionar sobre la naturaleza de la relación entre el lenguaje y la realidad, el lenguaje y el pensamiento, el lenguaje y la cultura.

**Precedentes.**

**La relación lenguaje-realidad.**

Según la moderna filosofía de la ciencia, se distinguen varios niveles de “realidad” en el mundo físico:

- a) La realidad del mundo físico en sí misma; no podemos demostrar su existencia, pero la damos por supuesta.
- b) La realidad del mundo de la experiencia.
- c) La imagen o el modelo del mundo físico que nos ofrecen las teorías científicas; es una creación de la mente humana.

Será difícil determinar el nivel de realidad en la relación realidad-lenguaje, ya que el lenguaje nos remite al mundo de la experiencia cotidiana y es el mundo no sólo de las percepciones sensoriales, sino también de la percepción cultural.

Junto a la realidad del mundo físico se puede distinguir la realidad social: las relaciones humanas, las orientaciones y valoraciones socioculturales, las comunidades sociales, el lenguaje, etc.

Se ha buscado cierto paralelismo entre el lenguaje y la realidad. La lingüística moderna ha criticado, y con razón, el sistema de categorías léxicas - o “partes de la oración” o clases de palabras - según la gramática tradicional. Llegaron a entender que estas categorías eran una transposición lingüística de las categorías ontológicas aristotélicas (donde el sustantivo se definía como aquello que expresa la substancia, etc.). Algunos vieron en eso una transposición ontológica de las categorías léxicas de la lengua griega en que se expresaba Aristóteles.

El filósofo austríaco-británico L. Wittgenstein (1889-1951) ya en el siglo XX opinó que la estructura del lenguaje reproduce en cierto sentido la estructura de la realidad; afirmaba que “los límites de mi lengua son los límites de mi mundo” (citado por Argente Giralt, 1996).

En opinión de Berger y Luckmann, como representantes de la sociología del conocimiento, la realidad es una construcción social, resultado de la interacción humana. Según ellos, “la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana, ya que “el lenguaje se origina en la vida cotidiana, a la que toma como referencia primordial”. Opinan también que “el lenguaje, además, es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana” y que “el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse lenguaje simbólico”. Añaden que “el lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de recuperar estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana”. Los autores concluyen que “el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común” (citado por Argente Giralt, 1996).

### **La relación lenguaje-pensamiento.**

Según los autores de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (siglo XVII), “el lenguaje es un espejo de la mente”. Eso significa que refleja el pensamiento humano universal y por eso creían que la gramática debía fundamentarse en la lógica. De ese modo seguían la convicción de Roger Bacon (1220-1292) que la gramática es una sola y la misma, es decir, una vez aprendida la gramática de una lengua, se conocía en cierto modo la gramática de toda lengua. Esta concepción racionalista y universalista hacia el lenguaje predominó en el siglo XVIII. Por ello, no se podía encontrar relación alguna entre el lenguaje y la cultura, que se consideraban hechos históricos específicos.

Ya con el Romanticismo llegó a formularse una concepción alternativa, expresada por W. von Humboldt. Según él, la lengua refleja el pensamiento colectivo del pueblo que la habla ya que es ante todo resultado de su actividad intelectual y se ha formado a lo largo de la historia particular de ese pueblo. Esta opinión le permitió abordar, aunque más bien de forma especulativa, el problema de la naturaleza de las relaciones entre lenguaje y cultura. Para Humboldt (1836) “los rasgos espirituales y la estructura de la lengua de un pueblo se hallan tan íntimamente ligados que, dado cualquiera de estos términos, de él debería poderse derivar el otro en toda su amplitud (...). El lenguaje es la manifestación externa del espíritu de un pueblo: su lengua es su espíritu y su espíritu es su lengua; es difícil de imaginar otras dos cosas que sean tan idénticas”.

Humboldt influyó en autores como Boas y Sapir. Ellos afirmaban que “la lengua y la cultura no se encuentran ligadas por una asociación forzosa”. Pero creían también que “el lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento; en cierto sentido, ambas cosas no son sino una sola” (citado por Argente Giralt, 1996). A continuación intentaremos ver cuál es el sentido exacto y la razón de cada una de estas afirmaciones.

**Separabilidad de lengua y cultura.**

Desde el punto de vista científico no ha podido establecerse correlación alguna entre un determinado tipo de formas culturales y un determinado tipo de estructura lingüística. Pueblos que hablan una misma lengua o lenguas emparentadas genética o tipológicamente tienen sistemas socioculturales distintos; y viceversa, pueblos que hablan lenguas distintas o no emparentadas genética ni tipológicamente participan de un mismo sistema cultural. Por ejemplo, los lapones y los estonios hablan lenguas del subgrupo fínico de la familia ugrofinesa, incluida en la gran familia uralaltaica, pero sus culturas son distintas. A su vez, los lapones de Noruega se dividen en tres grupos con niveles distintos de aculturación y asimilación lingüística: los nómadas, que siguen los esquemas migratorios de vida; los rurales, que tienen una vida asentada, y los urbanos, que viven en centros de población densa. Todos ellos tienen la misma lengua nativa, el noruego. Por otra parte, en el norte de California hay tres tribus indias (los hupas, los yuroks y los karoks) que tienen una cultura casi idéntica y hablan tres lenguas distintas, incluso de familias diferentes: el hupa es de la familia na-dene o athabaska, el yurok pertenece a la algonquina y el karok, a la hokan. Otro argumento tenemos con el hecho de que lenguas diferentes pueden evolucionar bajo la influencia de una convergencia cultural, mientras que lenguas similares pueden llegar a divergir si las culturas de los pueblos que las hablan tienen un desarrollo distinto.

Desde el punto de vista evolutivo no existe paralelismo entre la evolución lingüística y la cultural. Según Sapir, no debe confundirse una lengua con su diccionario. Aunque el vocabulario refleja en cierto grado el desarrollo cultural del pueblo, porque designa objetos y fenómenos conocidos en dicha cultura, si un pueblo no conoce el ordenador, no necesita la terminología. Pero no existe relación entre la evolución de las formas culturales y la evolución lingüística propiamente dicha, esto es, la de la estructura fonológica, morfológica y sintáctica. En realidad, la conciencia

que los hablantes tienen de estas estructuras es mucho menor que la que tienen de los elementos culturales y léxicos, por lo que no pueden alterarlas a su arbitrio. Dicho de otra manera, la evolución lingüística es mucho más lenta que la evolución cultural.

La posición de Sapir está en el fundamento de la lingüística moderna. Para él, “la cultura puede definirse como *aquello que* una sociedad hace y piensa. El lenguaje, en cambio, es un *cómo* peculiar del pensamiento”. La lingüística moderna concibe el lenguaje como unas estructuras formales independientes de todo contenido conceptual. Sólo si llegan a descubrirse unos esquemas culturales semejantes a los lingüísticos, una forma innata de la cultura, podrá establecerse una relación profunda entre cultura y lenguaje. Para Sapir son procesos disímiles y no susceptibles de comparación.

### **La relatividad lingüística.**

Aunque Sapir separaba el lenguaje de la cultura, consideraba muy estrecha la relación lenguaje-pensamiento. Afirmaba que “el lenguaje, en cuanto estructura, constituye en su cara interior el molde del pensamiento”. Eso nos lleva a la pregunta de en qué medida el conocimiento humano está determinado o condicionado por estructuras lingüísticas. La posición de la lingüística antropológica ante esa cuestión suele denominarse mal con la hipótesis de Sapir-Whorf. Ésta consiste en la combinación de dos principios distintos: el del determinismo lingüístico y el de la relatividad lingüística. El primero afirma que el pensamiento está determinado de forma significativa por la lengua. El segundo defiende la opinión de que las diferencias estructurales entre lenguas implican diferencias en las respectivas visiones del mundo de sus hablantes.

Intentaremos exponer la génesis histórica y las motivaciones de estos principios. El precedente inmediato de la hipótesis de Sapir-Whorf podríamos buscarlo en las consecuencias del pensamiento humboldtiano. Para Humboldt (1836)

existe la relación lenguaje-pensamiento y cree que “en cada lengua está inscrita una manera peculiar de entender el mundo”. Así, al mismo tiempo que la lengua es creada por la actividad intelectual del hablante, éste se convierte en presa de la lengua: “En lo esencial, (...) el hombre vive con los objetos de la manera como el lenguaje se los presenta. Por el mismo acto por el que el hombre hila desde su interior la lengua, se hace él mismo hebra de aquélla, y cada lengua traza en torno al pueblo al que pertenece un círculo del que no se puede salir si no es entrando al mismo tiempo en el círculo de otra. Por eso aprender una lengua extraña debería comportar la obtención de un nuevo punto de vista en la propia manera de entender el mundo, (...) cada lengua contiene en sí la trama toda de los conceptos y representaciones de una porción de la humanidad” (ibídem).

En la lingüística antropológica encontramos el eco de estas ideas. Según Sapir, la lengua es una guía a la realidad social; cree que la lengua particular se ha convertido en el medio de expresión de su sociedad. La cuestión es que el mundo real se halla en gran medida edificado sobre los hábitos lingüísticos del grupo. Nunca dos lenguas son suficientemente similares como para que se pueda considerar que representan una misma realidad social. Los mundos en que viven sociedades diferentes son mundos distintos y no meramente un mismo universo al que se asignan etiquetas diferentes.

En estas expresiones se ha querido ver una actitud determinista y relativista.

Fue B. L. Whorf (1897-1941) quien, basándose en las ideas de Sapir, asoció la noción de la relatividad a un determinismo lingüístico extremo. Whorf (1956) afirma que “cada lengua es no un mero instrumento reproductor para dar voz a las ideas, antes constituye en sí misma la formadora de las ideas, el programa y la guía para la actividad mental del individuo, para el análisis de sus impresiones y para la síntesis del almacenamiento mental con que trabaja”. El autor prosigue: “(...) ningún individuo es libre para describir la naturaleza con absoluta imparcialidad, sino que se ve inducido a ciertas formas de interpretación”. Y concluye: “Nos hallamos ante un

nuevo principio de relatividad, que sostiene que no todos los observadores se ven llevados por los mismos datos físicos a una misma visión del universo, a menos que sus trasfondos lingüísticos (esto es, sus gramáticas) sean similares” (ibídem).

Whorf basa gran parte de sus afirmaciones en un análisis de la lengua hopi del grupo utoazteca, hablada por los pueblos nativos del NE de Arizona. Según Whorf, una teoría física elaborada por indios hopi, por no tener el trasfondo gramatical común o similar al europeo podría basarse en conceptos elementales distintos a los de “espacio”, “tiempo”, “velocidad”, etc., como por ejemplo “intensidad”, “variación”, etc. La realidad por describir y explicar sería la misma, pero las coordenadas del sistema descriptivo/explicativo (la teoría) serían distintas. Con lo que surge la cuestión de la búsqueda de la descripción objetiva.

### **Valoración de la “hipótesis de Sapir-Whorf”.**

Será conveniente distinguir dos tipos de cuestiones al hacer una valoración de dicha hipótesis: formales (terminológicas, etc.) y conceptuales (relativas al contenido de las afirmaciones).

El término de “hipótesis de Sapir-Whorf” induce doblemente a error. Por un lado, no se trata de una hipótesis, sino más bien de un supuesto previo a la descripción científica. Por otro lado, “la hipótesis” en su formulación extrema no es imputable a Sapir (algunos afirman que tampoco a Whorf).

En efecto, se trata más bien de un axioma, por definición indemostrable. El estilo en que se expresaban Sapir y Whorf era ajeno a la exposición hipotético deductiva propia de las teorías formalizadas.

El principio de la relatividad lingüística, según Sapir, consiste en que toda lengua, entendida como totalidad, tiene una forma intrínseca, cuyos elementos son analizables e interpretables solamente en relación a ella. Este principio es equivalente

a la concepción sistemática de la lengua de Saussure. Es compartido por toda la lingüística moderna y es independiente de su interpretación gnoseológica.

Sapir alude ante todo a la realidad del mundo social. Whorf pone el énfasis en la realidad del mundo físico natural; defiende el efecto condicionador del lenguaje sobre el pensamiento. Este aspecto de la idea de la relatividad lingüística relaciona forma lingüística y visión del mundo en la tradición humboldtiana.

“La hipótesis de la relatividad de la forma lingüística” es inseparable - si no es la misma - de la “hipótesis de la compleción de las lenguas”, según la cual, toda lengua es en sí misma completa y apta para cubrir las necesidades expresivas de sus hablantes. Desde el punto de vista formal no existen lenguas más avanzadas que otras y la diferencia de capacidad expresiva de dos lenguas en un momento dado no se debe a las diferencias gramaticales, sino a las diferencias de intereses culturales entre los pueblos que las hablan.

El determinismo lingüístico no es aceptado por la lingüística antropológica actual.

### **Aportaciones de la antropología lingüística al estudio de las relaciones entre lenguaje y cultura.**

Hasta aquí hemos abordado en líneas generales la aportación de la lingüística antropológica. Ahora nos centraremos en la aportación de la antropología lingüística. En ésta última distinguiremos dos corrientes: la antropología cognitiva y la etnografía del habla.

#### **La antropología cognitiva.**

Estudia la organización del conocimiento del hombre, las comunidades y culturas específicas.

Lo que hoy conocemos como antropología cognitiva se inició con la etnociencia a finales de los sesenta. Para los representantes de esta corriente, la cultura es el conocimiento necesario para actuar de manera apropiada como miembro de esta cultura. El conocimiento cultural se adquiere en gran parte a través del lenguaje. Por otra parte, la lengua, y especialmente su vocabulario, constituye un inventario cultural, un sistema de clasificaciones que representa el sistema cognitivo cultural subyacente a la conducta significativa. Por eso el análisis lingüístico viene a ser una forma de acceder a la organización del conocimiento cultural. El estudio de estos sistemas clasificatorios es el objetivo de la etnosemántica o semántica etnográfica.

Los primeros pasos se hicieron al aplicar el análisis componencial a la terminología de las relaciones de parentesco que son iguales en toda comunidad humana, pero la pertinencia social de estas relaciones varía de una cultura a otra y, en consecuencia, son distintas las clasificaciones que se dan en las distintas lenguas. Por ejemplo, en español la distinción entre el hermano del padre y el hermano de la madre queda neutralizada léxicamente por el uso de un mismo término: "tío". Otro ejemplo es la distinción entre el esposo de la hermana y el hermano de la esposa: "cuñado". En otras lenguas (por ej., en búlgaro) esas relaciones se distinguen mediante términos diferentes.

La etnosemántica también estudia las taxonomías populares, es decir las clasificaciones del mundo animal y vegetal, de las enfermedades y las medicinas, de los colores, etc.

La antropología cognitiva se orientaba hacia la ciencia cognitiva y hacia el cuestionamiento de la hipótesis de Sapir-Whorf. Esta orientación partió del análisis del campo semántico de los colores. Se sabe que el espectro solar constituye un "continuum" cromático, pero éste es analizado de manera distinta según las lenguas y culturas: ello es una muestra del principio de la relatividad. El número de términos básicos puede variar de una lengua a otra, pero como mostraron los investigadores B.

Berlin y P. Kay los focos, o mejores ejemplos de cada categoría, son similares en todas las lenguas. Todo eso hace pensar en la existencia de restricciones universales en la percepción humana.

Berlin y Kay se limitan al valor referencial de los vocablos sin estudiar sus valores connotativos.

El campo léxico de los colores pone de manifiesto la necesidad de encontrar nuevos instrumentos de análisis a la hora de formalizar las estructuras conceptuales humanas.

### **La etnografía del habla y de la comunicación.**

La etnografía del habla estudia el uso lingüístico en su contexto sociocultural. Se basa en el supuesto de que el lenguaje no cumple necesariamente las mismas funciones en toda comunidad. Por lo que realiza un estudio etnográfico, comunidad por comunidad, de las distintas maneras de hablar y de las distintas estrategias comunicativas propias de cada grupo social. Con ello afirma la existencia de un principio de relatividad de la función lingüística que viene a sobreponerse al principio de la relatividad de la forma lingüística expresado por la hipótesis de Sapir-Whorf.

La etnolingüística es el estudio de una lengua como expresión de una cultura y en relación con la situación de comunicación.

Según Ebneter (1982), “la antropología lingüística o etnolingüística estudia la intersección del lenguaje, por una parte, y cultura, pensamiento, visión del mundo y conducta correspondiente a la cultura, por otra”.

La etnolingüística aborda también la mitología del lenguaje, de tabúes lingüísticos; el estudio de lenguas sagradas, secretas, míticas.

Las líneas de investigación en el campo de la etnolingüística son: la funcional (Humboldt), la relativista (Sapir-Whorf), la behaviorista (Malinowski, Pike) y la cognitiva (Lévi-Strauss).

Los métodos y concepciones fundamentales de la etnografía del habla y de la comunicación utilizan elementos de la lingüística, la sociolingüística y la antropología cultural. De la lingüística utiliza los métodos de análisis estructural y de investigación dialectal. Con la sociolingüística comparte el interés por las comunidades y los hablantes reales. El punto común con la antropología cultural es su interés por el lenguaje como una forma de conducta significativa, su relativismo cultural y su orientación funcional, así como los métodos de observación en el trabajo de campo.

Según la etnografía del habla, la comunidad lingüística es heterogénea y dispone de un conjunto de recursos lingüísticos. Estos últimos incluyen lenguas diferentes o dialectos, distintos estilos y registros, así como variables sociolingüísticas, fórmulas de salutación y despedida, etc.; en general, las maneras de hablar de la comunidad.

La etnografía del habla ofrece un punto de vista distinto respecto al uso lingüístico que es una realidad psicofísica a la manera como Saussure entiende el “habla”; es una aplicación descontextualizada de una competencia gramatical abstracta en términos de Chomsky (la actuación). Según los etnógrafos del habla, es una actividad social en un contexto cultural específico. Ellos se interesan en primer lugar por la “competencia comunicativa”, que no sólo implica un conocimiento lingüístico, sino también un conocimiento cultural.

## **2.2. La sociolingüística**

La sociolingüística estudia las relaciones lengua-sociedad que presentan un campo muy amplio, ya que ni existe lengua natural que no se practique dentro de un grupo social, ni se conoce grupo social que no utilice alguna lengua natural. Su dominio coincide parcialmente con los de la etnolingüística, de la sociología, de la geografía lingüística y de la dialectología. En este apartado nos apoyamos básicamente en Rotaetxe (1996).

### **Precedentes**

El estudio de las relaciones lengua-sociedad tiene sus precedentes. En los trabajos de Edward Sapir (1921) se aborda el contexto sociocultural. En 1906 Antoine Meillet ya había señalado que el elemento causante de las variaciones en las lenguas es la estructura de la sociedad. Havránek, del Círculo Lingüístico de Praga, alude a las variedades funcionales que toda lengua presenta para cumplir la función de comunicación (*cf.* Rotaetxe, 1996).

Desde el punto de vista de la sociolingüística no existe un hablante-oyente ideal, sino un usuario concreto de una lengua, miembro de un grupo –o subgrupo– social y cultural determinado, que desempeña papeles determinados, que tiene un repertorio verbal compuesto de todas las variedades que es capaz de usar. Los hablantes tienen distinto repertorio verbal y distintas actitudes respecto a las variedades que se usan en su entorno.

La sociolingüística estudia la interacción comunicativa como un fenómeno que une lo social y lo individual. En las interacciones se pone a prueba la competencia comunicativa: esos saberes verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales que son necesarios para actuar de forma apropiada en la

comunicación, que representan las normas de comportamiento sociolingüístico y pragmático.

Si nos planteamos convertir el aula en un escenario comunicativo, deberíamos partir de los ocho componentes de cada acontecimiento de habla según Hymes, etnógrafo de la comunicación: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género (Tusón Valls, 1994). Veamos cada uno aparte:

1) Situación.

Se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, es decir, al tiempo y al lugar del intercambio verbal.

2) Participantes.

Se trata de los interlocutores, de sus características socioculturales (status, roles, etc.) y de la relación que existe entre ellos. El cambio de un rol a otro se señala por un cambio de estilo o registro discursivo.

3) Finalidades.

Se incluyen tanto las metas (los objetivos), como los productos finales de la interacción.

4) Secuencia de actos.

Se refiere a la organización y estructura de la interacción.

5) Clave.

Señala el grado de formalidad o informalidad, es el tono de la interacción. Depende del tipo de relación entre los participantes, de las metas, etc.

6) Instrumentos.

Se trata del canal, que en el discurso oral es audiovisual; el repertorio verbal (las formas de hablar de los participantes; los aspectos paralingüísticos: entonación, valor de las pausas, etc.; los aspectos no verbales: movimientos corporales, gestos, miradas; todos los elementos kinésicos y proxémicos).

La alternancia de una variedad a otra puede funcionar como un recurso estilístico que cumple efectos retóricos: señalar ironía, mostrar acercamiento o distancia, relajar el ambiente, etc.

7) Normas.

Son dos tipos: de interacción y de interpretación. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra. Las normas de interpretación permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho. Son los mecanismos en que se basan la cortesía, las presuposiciones; permiten interpretar las intenciones de los demás.

8) Género.

Se refiere al tipo predominante de interacción: narrativo, dialogal, expositivo, directivo, etc.

El vernáculo ha sido clasificado como una variedad social (sociolecto) o geográfica (dialecto), normalmente de baja consideración sociocultural y adquirida antes de la adolescencia (Villena Ponsoda, 1994).

Los vernáculos se desarrollan en dependencia de variables sociales (status, clase, etnia, edad, sexo, roles sociales), geográficas (barrio, origen) y psicosociales (solidaridad y consensus de normas culturales propias).

Las adaptaciones del discurso a los cambios de las situaciones sociales, conocidas como variedades funcionales, registros, subcódigos, niveles, estilos funcionales, etc., no son variables independientes o explicativas del uso lingüístico, sino un *eje de variación* cuyas variables independientes –como en el caso del eje social, el cronológico o el geográfico– están por especificar.

## **Conceptos básicos en sociolingüística**

### **Variedades funcionales**

Llamaremos *variedades* a las distintas “maneras” de usar una misma lengua (Rotaetxe, 1988). Distinguimos variedades geográficas (dialectos) y variedades sociales que reflejan la estratificación social. Frente al dialecto existe una variedad de mayor prestigio llamada *estándar* o *norma*.

Cada variedad cumple una función, y sabe comunicar el hablante que es capaz de elegir la variedad socialmente adecuada a cada tipo de relación. Empleará variedades distintas para hablar en su casa, con los amigos, en el trabajo, en una instancia a la Administración, en su pueblo de origen, etc. El número de variedades que domina el hablante depende de varios factores, entre ellos, de sus contactos sociales, de su conocimiento cultural (por ej., para valorar la variedad poética). El número de variedades que un hablante conoce constituye su repertorio verbal. Éste puede ser intrasistemático cuando incluye variedades de un mismo sistema. Y no es intrasistemático cuando el hablante conoce dos sistemas distintos y dos variedades adecuadas a la misma función. En este caso el hablante es bilingüe, por ejemplo, un ciudadano catalán es capaz de realizar la función social de compra-venta tanto en una variedad del catalán como en una del español.

Ningún hablante puede poseer todas las variedades de una lengua: pensemos, por ejemplo, en variedades como las llamadas “lenguas de especialidad” de medicina, ingeniería, etc.

### **Roles e interacción**

Uno de los factores que influye en la elección de la variedad funcional es el rol. Normalmente el hablante se ve obligado a desempeñar distintos roles, es decir, a adoptar tipos de comportamiento socialmente esperados en distintas situaciones:

amigo/a - amigo/a, padre/madre - hijo/a, vendedor/a - comprador/a, profesor/a - alumno/a, etc. En las sociedades de nuestro entorno la persona puede alternar de rol, mientras que una sociedad fuertemente jerarquizada asigna y delimita los roles de sus miembros.

La noción de rol es relacional, como en las parejas anteriores: se puede hacer el rol de profesor ante quien asume el de alumno y viceversa.

Distinguimos entre relaciones personales, marcadas por el rasgo (+ *intimidad*) y relaciones transaccionales, marcadas por el rasgo (+ *distanciamiento*).

En los contactos no sólo se comunica, también se interactúa. Toda interacción puede utilizar códigos semióticos distintos del verbal (la variedad toma parte de los códigos semióticos verbales). La función de estos códigos es manifestar el tipo de relación entre los participantes. El rol asumido en la relación dicta la variedad adecuada cuya función es manifestar verbalmente un comportamiento esperado.

Los participantes en una relación pueden alternar de roles y cambiar de variedad. Normalmente, el cambio de una relación transaccional a una personal requiere un consenso implícito al menos, aunque la extensión del tuteo en español no parece depender de ningún pacto previo.

### **Los conceptos de *situación social*, *dominio* y *comunidad lingüística***

Según la definición de Fishman (1971, p. 59), la *situación* es el resultado de una conjunción de los parámetros tiempo, lugar y relación de roles. La congruencia de estos tres factores hace la situación oportuna porque es la socialmente esperada: por ejemplo, en una hora fijada para una asignatura determinada y en el aula destinada para ello, se da la relación profesor-alumno (y no una relación de compra-venta). Si la relación deja de ser la de profesor-alumno para convertirse en una relación entre amigos, cambia la variedad y el tipo de interacción; con lo cual cambia la situación. En fin, la noción de situación ayuda a comprender la adecuación de la

lengua (a través de sus variedades) al contexto social. Volviendo al ejemplo anterior, es conveniente precisar que la enseñanza es una noción social, un dominio, que podemos llamar escuela, relacionado con una variedad funcional.

La noción de *dominio* también se debe a Fishman (1971, p. 65). Procede de la observación de regularidades comunes entre variedades lingüísticas y funciones socialmente reconocidas. Dominios sociales son familia, trabajo, amigos, escuela, religión, administración, comercio, etc. Existe mayor número de dominios que de variedades, así que una misma variedad se asocia a más de un dominio.

*Comunidad lingüística* es la noción que, según Rotaetxe (1996, p. 312-313), “designa a un grupo de hablantes que tienen contactos de comunicación intensos y perciben de la misma forma, es decir según las mismas normas, sus propias prácticas verbales y la distribución social de sus variedades. Aunque suele coincidir con un área geográfica, no depende de la extensión de ésta, ni tampoco de que en el grupo en cuestión se utilicen variedades intrasistemáticas sólo, o de más de un sistema. Lo pertinente es que valoran por igual sus propias interrelaciones. Por ello, suelen dotarse de un símbolo de cohesión consistente en una variedad más o menos cercana a las variedades vernáculas: la variedad estandarizada o *norma*”.

### **El sistema de comunicación social**

La teoría general de sistemas ha demostrado que todo sistema es abierto. Son cerrados sólo algunos sistemas de ciertos microorganismos.

Aquí emplearemos *entorno* en vez de “contexto social” o de “contexto sociocultural” para seguir los términos de los teóricos de sistemas.

Recordemos los conceptos de *entorno* y *contexto* según Coseriu (1967):

“Los entornos intervienen necesariamente en todo hablar, pues no hay discurso que no ocurra en una circunstancia, que no tenga un “fondo”. Como se ha visto, los entornos participan de manera casi constante en la determinación de los

signos y a menudo sustituyen los determinadores verbales. Pero su funcionalidad es mucho más amplia que esto: los entornos orientan todo discurso y le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados”.

“Constituye *contexto* del hablar toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad. Pueden distinguirse tres tipos de contexto: el *contexto idiomático*, el *verbal* y el *extraverbal*”.

“El *contexto extraverbal* está constituido por todas las circunstancias no-lingüísticas que se perciben directamente o son conocidas por los hablantes. Puede distinguirse en varios subtipos: *físico*, *empírico*, *natural*, *práctico*, *histórico* y *cultural*”.

“El contexto cultural abarca todo aquello que pertenece a la tradición cultural de una comunidad, que puede ser muy limitada o tan amplia como la humanidad entera. [...] Los llamados “tópicos” se reconocen y funcionan como tales dentro de una tradición literaria; así, para los hispano-hablantes cultos, la expresión *de cuyo nombre no quiero acordarme* tiene un sabor particular porque recuerda el texto de Cervantes” (Coseriu, 1967).

Según la teoría general de sistemas, todo sistema está abierto a un entorno y relacionado con el mismo. En cada sistema se distinguen varios subsistemas. Ya que el sistema es dinámico, hay intercambio de información entre los distintos tipos de subsistemas y entre éstos y el entorno. La lengua no es un producto acabado, sino una actividad.

Al aplicar estas ideas al sistema lingüístico, podríamos decir que los subsistemas corresponden a las variedades y el entorno contiene diversos dominios.

Existen subsistemas en contacto con el entorno y otros que no lo están y reciben su influencia a través de los primeros. Al primer tipo corresponden variedades periféricas y al segundo otras más centrales.

Entre las periféricas está la variedad (+*intimidad*) adecuada a dominios como familia, amigos, etc. Sus rasgos la acercan a lo que los Praguenses llamaron *lengua práctica* como opuesta a la *teórica*. Presenta elipsis, frases incompletas y es rica en acentos enfáticos y contrastes entonativos. Suele usarse oralmente y utiliza información del contexto situacional con lo que permite a los hablantes valerse de la “economía del lenguaje”.

Otra variedad periférica es la que puede llamarse (+*especialidad*) y corresponde a administración, ciencia, tecnología. Se caracteriza por la precisión semántica de sus términos específicos (terminología); no tiene influencia del contexto situacional.

Una tercera variedad dentro de las periféricas marca un distanciamiento (comercio) o presenta el modelo de lengua que hay que enseñar-aprender (escuela).

Siguen dos tipos de subsistemas que no tienen contacto directo con el entorno. El menos alejado del entorno comprende una variedad aprendida comparable a la llamada lengua teórica en las Tesis de Praga. Se opone a la variedad llamada vernácula que es la que adquirimos sin aprendizaje en la infancia. Queda marcada por (+*prestigio*) y rasgos concomitantes (*intimidad*, + *impersonal*-) Su función es facilitar la elaboración de un tercer tipo de variedad que se verá a continuación.

El subsistema más alejado del entorno corresponde a la variedad llamada estándar. Generalmente las Academias se encargan de la estandarización y justifican la promoción de la variedad elegida por su prestigio (corresponde al uso de escritores famosos). Se presenta a los hablantes como el modelo que deben conocer y seguir. Gracias a este subsistema el sistema cumple su finalidad. Ésta incluye varios objetivos: asegurar la comunicación a pesar de las variedades y de los cambios sincrónicos que se dan en cada lengua viva; ser símbolo de la comunidad así como lo son la bandera o el himno, por ejemplo, y ser el medio de la cultura de la lengua.

El subsistema de la variedad estándar remite información relativa a la creación de términos nuevos en la actividad llamada terminología. Las propuestas de este subsistema deben elegir entre la integración o el rechazo de los préstamos (cuando se necesitan neologismos en tecnología, por ej.) o su sustitución por palabras autóctonas o creadas con los recursos habituales de la lengua concreta. Los resultados manifiestan el grado de desarrollo cultural de una lengua (por ello, se intenta promover términos autóctonos) y su impacto internacional (influencia actual del inglés, por ej.). Pero a veces la elaboración empieza en el entorno y, más concretamente, en el dominio que necesita el término. Así que las propuestas del sistema pueden llegar a los usuarios -profesionales del dominio- cuando ellos ya han resuelto el problema por la vía más económica, que suele ser el recurso al calco y a una mínima adaptación fonética. Un campo ilustrativo es la terminología de la informática. Los profesionales hispanohablantes usan los sustantivos americanos con adaptación fónica mínima y si necesitan usarlos como verbos, proceden a una derivación que integra el neologismo fonética y morfológicamente (por ej., el derivado “chatear”).

Veamos los aspectos positivos del modelo según Rotaetxe (1996):

a) Muestra la influencia recíproca de la estructura lingüística y de la social, basándose en la idea de que toda lengua viva lo es en (y gracias a) su contexto social.

b) Pone de manifiesto que la heterogeneidad de la lengua es rasgo inherente al sistema, así como la heterogeneidad de la sociedad es rasgo inherente al entorno. De hecho, la mayoría de las gramáticas reducen la sistematicidad de la lengua a la norma, que consideran la única variedad digna de estudio. Con ello promueven una concepción irreal de la lengua que excluye su funcionamiento. Como señalan Weinreich, Labov & Herzog (1968, p. 101), el dominio de “estructuras heterogéneas no es cuestión de multialectismo, ni de mera actuación, sino parte de la competencia lingüística del unilingüe”.

c) Es un indicador de la competencia del hablante mostrando su habilidad de adaptación al grado de formalidad de la situación.

d) Concibe la lengua como un sistema afirmando que de ahí procede su heterogeneidad y no su uniformidad.

## **Bilingüismo y diglosia**

### Bilingüismo

El bilingüismo es un foco de atención de los estudios sociolingüísticos. Bilingüe es el hablante que conoce y emplea dos o más lenguas. Los autores tienen distintas opiniones en cuanto al grado de conocimiento que debe poseer de cada sistema y sobre todo del que se considera segundo: varía desde un mínimo (producir enunciados significativos) hasta un máximo (poseer todos los dominios en las dos lenguas).

### Diglosia

Etimológicamente este término es sinónimo de bilingüismo. En 1928 Psichari lo empleó refiriéndose al uso socialmente estratificado de dos formas de hablar, una para funciones superiores y otra para inferiores. En el estudio de Ferguson (1959) el término remite a variedades intrasistemáticas diferenciadas socialmente.

## **Lenguas en contacto**

### Contacto

La noción se refiere a la situación de dos lenguas “usadas alternativamente por las mismas personas” (Weinreich, 1963 (1953)). El contacto ocurre en bilingües

y produce desviaciones con respecto a la norma de cada uno de los sistemas, llamadas *interferencias*.

El contacto supone siempre un riesgo para la lengua minorizada (dominada) que puede llegar a la sustitución o dialectalización. Indiquemos la distancia con (+*diferente*), (-*diferente*):

Lenguas (+ <i>diferente</i> )	CONTACTO RIESGO	Lenguas (- <i>diferente</i> )
Sustitución (de la dominada)		Dialectalización (de la dominada)
Desplazamiento (por la dominante)		Asimilación (por la dominante)

Por ejemplo, en el contacto español-euskera es más probable que se produzca una sustitución de la segunda lengua por la primera o un desplazamiento por parte del castellano que una dialectalización del euskera, por ser la distancia tipológica entre ambas lenguas demasiado grande. Al contrario, en el contacto español-catalán/gallego, es más fácil que se dé la dialectalización de las lenguas dominadas o de asimilación por la dominante, debido a las afinidades genéticas y las semejanzas tipológicas existentes.

#### Fenómenos de contacto

Los principales fenómenos de contacto son préstamos, interferencias, alternancia de código y mezcla de códigos.

En las prácticas verbales unilingües se dan préstamos e interferencias.

El préstamo es un mecanismo lingüístico de origen cultural que afecta no sólo a una de las lenguas de una situación de contacto. Se da sobre todo cuando se introducen ideas y objetos nuevos con su denominación de origen, pero adaptando el término a las reglas fonológicas, gramaticales y léxicas del sistema en que va a

emplearlo. Así el hablante utiliza la integración y se expresa correctamente ((+ *éxito*)).

Hablamos de interferencia cuando no se produce la integración y el elemento foráneo sigue manifestándose como tal; entonces se da (- *éxito*).

En las prácticas verbales bilingües se dan alternancia de código y mezcla de código.

En el caso de alternancia o “code-switching” se usan las dos lenguas. Es un procedimiento compensatorio de valor pragmático. Puede ocurrir en un mismo discurso y dentro de un mismo enunciado como en el siguiente ejemplo de un corpus recogido entre puertorriqueños de Nueva York:

*Tell Larry QUE SE CALLE LA BOCA.*

La grafía empleada es la convencional, ya que la segunda lengua se señala con mayúsculas.

Se distinguen dos tipos de alternancia de código: prototípica y condicionada.

La primera respeta las reglas de las lenguas yuxtapuestas en el enunciado con lo que el hablante logra una práctica bilingüe (+ *éxito*).

La alternancia de código condicionada ocurre cuando el enunciado bilingüe parece mostrar que una lengua se prefiere en la codificación global. Este tipo de alternancia no podemos calificarlo ni de logrado ni de fracasado.

La mezcla de códigos se diferencia de la alternancia de código prototípica en el hecho de que no respeta las reglas de las lenguas y el cambio de lengua no está sujeto a restricciones gramaticales (por ej., el cambio se produce dentro del mismo sintagma).

A modo de conclusión, diríamos que las lenguas son mucho más que códigos de expresión y de comunicación. Son sistemas de símbolos que permiten interpretar el universo. Encuentran su vitalidad en el contexto, en la sociedad.

### **2.3. La psicolingüística**

La psicolingüística surge como disciplina en los años 50, mientras que en el período anterior se hablaba de “psicología del lenguaje”. Pero incluso en los 60 Ervin-Tripp y Slobin la calificaban de “campo en busca de definición”, aunque ya eran los tiempos del modelo chomskyano que se centraba casi exclusivamente en la sintaxis.

Abarca varios campos de estudio: el aprendizaje del lenguaje como proceso cognitivo, la adquisición de la lengua materna, la adquisición de segundas lenguas, la neurolingüística, etc.

Los planteamientos de la psicolingüística y de las principales corrientes psicológicas del siglo XX (el psicoanálisis, el conductismo, etc.) parten de las posiciones teóricas de Osgood (1954): “la Psicolingüística es la ciencia que trata directamente de los procesos de codificación y descodificación en cuanto que relacionan estados de mensajes con estados de comunicaciones”; y de la posición de Noam Chomsky frente al conductismo.

En los años 50 Miller (1954), Rubenstein y Aborn (1960) esbozan los aspectos probabilistas del lenguaje y asociaciones verbales. Con Ervin-Tripp y Slobin (1966) empieza el período chomskyano. Fillenbaum (1971) menciona el incipiente interés por los problemas semánticos. A partir de Johnson-Laird (1974) la atención se centra en los enunciados. En los años 80 con Danks y Glucksberg se confirma la evolución hacia los problemas semánticos y se pasa al estudio de unidades superiores a la oración.

La psicolingüística es “el estudio de las actividades psicológicas por las cuales el sujeto adquiere y emplea el sistema de la lengua” (Jean Caron, 1983).

Para delimitar el objeto de la psicolingüística usaremos la tricotomía de Morris. Todo sistema de signos se caracteriza por una serie de reglas sintácticas (de combinación de los signos entre sí); reglas semánticas de interpretación de las

expresiones (reglas de correspondencia entre los signos y aquello a lo que se refieren) y reglas pragmáticas de utilización de las expresiones (relaciones entre los signos y quienes los usan).

### **La sintaxis**

Los trabajos en psicolingüística hasta los años 70 presentaban una primacía de la sintaxis. Se impuso la teoría de Chomsky. A continuación recordaremos en líneas generales sus tesis esenciales.

En la primera versión de la teoría (1957) la gramática se estudia como un “mecanismo generativo”, es decir, un sistema formal capaz de generar el número infinito de las oraciones sintácticamente correctas. Reglas sintagmáticas generan “indicadores sintagmáticos subyacentes” sobre los que actúan reglas de transformación para producir las “secuencias terminales” (las oraciones).

En la versión revisada de 1965 el componente sintáctico conserva su papel central; éste genera una “estructura profunda” y mediante transformaciones en ella se produce la “estructura de superficie”. Al componente sintáctico se añaden un componente semántico que actúa sobre la estructura profunda y un componente morfológico que crea la forma fónica de la frase a partir de la estructura de superficie.

A diferencia de la sintaxis “autónoma y arbitraria” de Chomsky, Lakoff (1971) prefiere una sintaxis “natural”, es decir, en relación con la semántica: las reglas gramaticales tienen el papel de asociar las formas de superficie del enunciado con su sentido y no sólo de generar frases correctas.

### **La semántica**

Los primeros trabajos de semántica psicológica estuvieron inspirados en el behaviorismo y basados en la noción de mediación. Ellos apenas abordaban los aspectos connotativos de la significación.

Las teorías componenciales estudian como unidad léxica mínima no la palabra, sino el sema. Eso ya permite a los psicólogos un análisis de la adquisición y del tratamiento de las significaciones y una vinculación de la significación con las actividades cognitivas (perceptivas, mnemónicas, etc.).

La psicolingüística también se ocupa del papel de la situación en la producción o comprensión del enunciado. Estudia las operaciones de implantación del enunciado en la situación de enunciación, es decir, de localización según las coordenadas tiempo–espacio de la situación y los interlocutores en el acto de enunciación. Clark y Stafford (1969) observaron que los tiempos verbales son objeto de mediocre recuerdo y buscaban la explicación en la labilidad del rasgo temporal “marcado”. Harris y Brewer (1973) descubren que el recuerdo mejora mucho sólo al añadir un adverbio de tiempo (“ayer”, “la semana próxima”), localizando el enunciado respecto de la situación. En general llegan a la conclusión (Brewer y Harris, 1974) que los términos deícticos (demostrativos, artículos, adverbios de lugar y tiempo, verbos del tipo ir/venir) son peor recordados que otras palabras en frases fuera de contexto, pero eso no se observa cuando el deíctico remite a la situación de enunciación.

### **La deíxis en el habla infantil**

La noción de deíxis abarca el conjunto de referencias a la situación de enunciación y a los sujetos que participan en ella.

La aparición de la deíxis es precoz: demostrativos, posesivos, pronombres de primera y segunda persona forman parte de las primeras palabras usadas por el niño. Aquí no vamos a exponer la evolución posterior de su uso. Mencionaremos sólo las observaciones de Carter (1975, 1979), según las cuales, existen “morfemas sensoriomotores”, anteriores al lenguaje propiamente dicho, que acompañan cierto

tipo de gestos en una situación determinada. Él distingue ocho “esquemas comunicativos” y, entre ellos, uno de los más frecuentes es el de la “atención al objeto”, que consiste en un gesto de designación acompañado de una dental (*la, lae, da, dae*) y se puede considerar como una forma precoz de deíxis.

Algunos verbos constan de rasgos deícticos (*ir / venir, traer / llevar*). Clark y Garnica (1974) comprueban que estos verbos (*come, go, bring o take*) son dominados muy tarde.

### **Las reglas de conversación**

#### **Conversación y cooperación**

La significación de un enunciado se puede definir según Grice (1957) como “la intención del locutor para que su enunciación produzca un cierto efecto sobre su auditorio mediante el reconocimiento de tal intención”. Pero, para que el oyente reconozca esta intención, es preciso que los interlocutores concuerden en ciertas reglas comunes”. Grice habla de un principio de cooperación (Grice, 1975). Este principio se puede especificar según las cuatro categorías kantianas de cantidad, calidad, relación y modalidad.

#### Cantidad:

- 1) “Que su contribución contenga tanta información como sea preciso”.
- 2) “Que su contribución no contenga más información de lo que sea preciso”.

#### Calidad:

“Que su contribución sea verídica”. Es decir: “No afirme lo que Ud. cree que es falso”, ni “aquello para lo que le faltan pruebas”.

Relación:

“Hable a propósito” (*be relevant*). Es decir: “Que su contribución sea pertinente”.

Modalidad:

“Hable claro”, es decir, “evite la obscuridad, la ambigüedad, la prolijidad, el desorden”.

Examen crítico de las máximas de Grice.

a) No se pueden considerar como reglas normativas de la forma en que se debe comportar un locutor idealmente cooperativo. Tampoco podemos considerar la conversación normal un intercambio perfecto entre interlocutores bien intencionados. De hecho, se trata de condiciones de posibilidad de la comunicación verbal y no de los principios éticos de una conversación honesta, ni tampoco (como Grice parece sugerir) de las reglas prácticas de una conversación eficaz.

b) El propio Grice admite que se podrían añadir otras reglas. Por ejemplo, Lakoff (1973) propone la adjunción de las reglas de cortesía, que también están relacionadas con la “competencia pragmática general”. La principal de ellas es “deparar opciones” al interlocutor dejándole un status de sujeto enunciador provisto de libertad (por lo menos formal) para decidir su respuesta. Las otras dos reglas son “No infunda respeto” y “Tranquilice a su oyente, sea amistoso”. Según Bates (1976), se pueden resumir en una sola: “No ofenda” (*Don't offend*); también sugiere una interpretación etológica, recordando que la comunicación animal contiene toda clase de señales que regulan la conducta agresiva.

c) Otro problema se refiere a la forma en que tienen que aplicarse las reglas en el análisis lingüístico. Ducrot (1979) llamó a las leyes conversacionales “leyes de discurso” e integró la pragmática en la semántica. La intervención de las leyes de discurso “no tendría por efecto ‘pragmatizar’ una semántica en principio sin relación con la acción, sino que podría servir para actualizar, y eventualmente, modificar una

pragmática fundamental de las oraciones, concebidas como instrumentos para la interacción de los interlocutores” (ibídem).

### **Las implicaciones conversacionales**

Para interpretar un enunciado, el oyente normalmente cuenta con que el locutor se ha atendido a las reglas anteriores. Por supuesto, se puede producir una infracción intencional de las reglas de conversación.

Esta idea ha ocupado un espacio amplio en las investigaciones semánticas y pragmáticas. Mencionaremos sólo dos direcciones basadas en ella y exploradas en psicolingüística. La primera es la de los actos de lenguaje indirectos, sobre todo peticiones indirectas (“¿Tiene Ud. hora?, ¿Puede Ud. cerrar la puerta?”): la pregunta en su sentido literal no es pertinente, es una de las “condiciones de éxito” de la petición. Se hace una interpretación derivada. La segunda es la de la *given-new strategy*, que se basa en el principio de cooperación y estudia la relación “información antigua / información nueva” en un contexto dado.

### **Psicolingüística y reglas de conversación**

Algunos trabajos tratan las “peticiones indirectas”. Se puede pensar que los interlocutores primero construyen el sentido literal y luego, si es necesario, el sentido derivado. Cuando a las oraciones se les proporciona un contexto apropiado, el sentido derivado se entiende más rápidamente que el sentido literal.

Otra línea de investigación es la del estudio genético. Los trabajos sobre la conversación infantil señalan la precocidad que manifiestan los niños pequeños en el dominio de las reglas de la conversación desde los cuatro años (a veces antes): la regulación del discurso mediante el manejo de las preguntas, el uso variado de la repetición, la alternancia de las “tomas de palabra”, etc. Según Dore (1977), el niño

de tres o cuatro años ya actúa como un interlocutor cooperativo ideal e incluso como un interlocutor maquiavélico, capaz de desviar la conversación. Algunos plantean el problema de si este aprendizaje no es todavía más precoz, a nivel de las comunicaciones prelingüísticas.

## **2.4. La pragmática**

La pragmática estudia las relaciones entre los signos y los usuarios. Durante mucho tiempo era el desván donde se guardaba todo lo que escapaba al análisis formal del lenguaje. En un período posterior las investigaciones pragmáticas se fundamentaban en dos constataciones: por un lado, la lengua asume funciones diversas; por otro, es un medio de comunicación intersubjetiva.

A continuación, al tratar algunas cuestiones del análisis de la conversación, que acabamos de abordar desde el punto de vista de la psicolingüística, vamos a ver que varias disciplinas lingüísticas se ocupan de los mismos problemas utilizando distinto enfoque o centrándose en distintos aspectos.

### **2.4.1. Análisis de la conversación.**

El análisis de la conversación llega al estudio de “los fenómenos formales y estructurales que se originan por el cambio de hablante y se estudian los silencios, las pausas, los solapamientos, las interrupciones, las pistas fónicas y tonales que ofrece el locutor para facilitar la transición o cambio de turno...” (Yerves Cazorla, 1997). A este estudio se suma la estrategia global orientada a la consecución de un fin, que depende, entre otras cosas, de la información general y contextual del hablante, del conocimiento de la lengua y de otros sistemas de comunicación. En toda conversación se utilizan “ciertas normas de cortesía, entendidas no sólo como rígidos

principios sociales, sino como normas de conducta lingüística que los hablantes deben respetar para garantizar el éxito de la conversación” (ibídem).

Se estudian también aspectos extra y paralingüísticos como tono e intensidad de la voz, aceptación o no de ironía, etc.

Como hablantes no estamos seguros de que nuestras intenciones sean reconocidas por el interlocutor. No olvidemos que para el alumno extranjero suelen surgir más dificultades en la interpretación de los enunciados.

Deberíamos elegir las estrategias y los estilos conversacionales (sin olvidar que no son universalmente válidos para todos) según las condiciones contextuales para conseguir el fin deseado y no llegar al fracaso o al malentendido.

Han surgido varios tópicos sobre la manera de conversar de los españoles (véase 1.3.2).

Grice propuso el principio de cooperación que regula la conversación. Otros autores como Haverkate (1994), añaden el de cortesía.

La cortesía verbal consiste en los derechos y las obligaciones que surgen en cada situación comunicativa para los interlocutores (Martín Zorraquino, 2001). Estos últimos deben obedecer a varias convenciones, usando el condicional o el imperfecto de cortesía, controlando los tratamientos, la modulación de la voz al dar órdenes o consejos para distinguir entre los grados de exigencia, de respeto, etc.

Para conseguir la cortesía verbal no podemos prescindir de los marcadores discursivos (interjecciones, conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales, etc.), que cumplen funciones pragmáticas y son utilizados por los interlocutores precisamente para marcar diversas actitudes.

El alumno extranjero debe saber utilizar marcadores como *oye, mira, hombre, claro, total, en fin*, etc.

Conviene distinguir actos de habla corteses y no corteses o asertivos. Pero no hay que confundir los últimos con los actos de habla descorteses, por ejemplo, los insultos. La aserción es de tipo neutro, no sirve para comunicar cortesía.

Por ejemplo, si un alumno extranjero está de marcha con un grupo de españoles, cuando se cansa y quiere irse, fácilmente puede decir: “Yo digo que nos vamos”. Me es difícil clasificar este ejemplo como descortesía, ya que se trata de un extranjero que comete este fallo de cortesía por su insuficiente competencia lingüística y comunicativa.

Es cuestión de que el alumno extranjero aprenda a atenuar la aserción mediante la entonación interrogativa o marcadores comprobativos como *¿no?*, *¿verdad?*, *naturalmente*, etc. Los marcadores comprobativos señalan que el hablante necesita la confirmación de sus palabras por parte del interlocutor.

Los vocativos sirven para cortar la distancia entre los interlocutores. Además de los nombre propios, pueden cumplir el papel de vocativo palabras como *cariño*, *tesoro*, *corazón*, *nena*, etc.

Es preciso hacer un análisis comparativo de las normas conversacionales en las dos culturas- la nativa del alumno extranjero y la española- para comprobar si tienen la misma vigencia y valor.

#### **2.4.2. El español coloquial.**

El contexto comunicativo regula las conductas lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes. La falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría un desajuste de la conducta lingüística esperable (*cf.* Briz Gómez, 1989).

Ya hemos comprobado que el dominio y el uso adecuado de los registros es proporcional al nivel de conocimiento de la lengua: a mayor nivel, mayor dominio.

Sabemos que generalmente se distinguen dos tipos de registros: el formal y el informal-coloquial. Entre ambos existen otros que denominaríamos registros intermedios.

Los distintos registros se manifiestan en el lenguaje oral y escrito. No hay que identificar el registro formal con el lenguaje escrito y el coloquial, con el lenguaje

oral. También se puede imitar uno u otro de los registros por objetivos estilísticos, sólo que el éxito depende del dominio de tales registros.

Es español coloquial es el registro que se utiliza en situaciones cotidianas de comunicación, caracterizándose por la naturalidad, la espontaneidad y la falta de planificación. No es dominio de una clase social, aunque es cierto que es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo. No es uniforme, ya que varía según las características dialectales y sociolectales de los hablantes.

Entre los rasgos situacionales que favorecen el uso del registro coloquial, mencionaríamos la relación de igualdad entre los interlocutores y la temática no especializada (cotidianidad).

La alternancia de turnos es la que establece un orden dentro de la conversación. El alumno extranjero suele conocer el tópico de que los españoles hablan simultáneamente y califica este hecho (cuando lo compruebe) como un ejemplo de mala educación.

Es importante que el alumno extranjero aprenda a resolver los robos del turno para no quedarse callado durante su estancia en España.

Aunque comentamos las estrategias en el siguiente capítulo (en 3.1), aquí conviene dedicar un poco de espacio a la intensificación y la atenuación como estrategias de discurso. Presentamos las definiciones de Briz Gómez (1998, p.163):

*... el papel que desempeñan intensificadores y atenuantes en la interacción coloquial como estrategias conversacionales que regulan la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación, modos retóricos de dar (a entender) más o menos de lo que realmente se dice, de manipular realzando o suavizando el contenido proposicional y enunciativo con finalidades diferentes.*

El mismo autor distingue entre los intensificadores y los atenuantes de la siguiente manera:

*Los intensificadores son realces pragmáticos, estratégicos, que refuerzan el decir o lo dicho, a la vez que dialógicamente manifiestan de forma intensa el*

*acuerdo o el desacuerdo, ya sea en el plano local, es decir en algunas de las intervenciones, intercambios, ya sea en el plano global de la conversación.*

Por otra parte, los atenuantes:

*(como los intensificadores) son estrategias, movimientos tácticos para ganar en el juego conversacional, minimizadores del decir o lo dicho, a la vez que, dialógicamente, del desacuerdo, ya sea en el plano local, es decir en algunas de las intervenciones, intercambios, ya sea en el plano global de la conversación.*

Además de fijarnos en las semejanzas y las diferencias entre ambas estrategias, observamos también que el autor parece identificar dos nociones distintas: estrategia y táctica. Esta equivocación es muy habitual en varios autores.

A modo de conclusión, hemos visto que la pragmática, igual que la sociolingüística y otras disciplinas lingüísticas, estudia problemas relacionados con la situación y el uso, con la adecuación y los registros. Todas ellas parten del conocimiento de que la lengua varía en el tiempo (variedad diacrónica), en el espacio (variedad diatópica; dialectos), según las características de los usuarios (variedad diastrática; sociolectos) y la situación de comunicación (variedad diafásica; registros).

## CAPÍTULO 3

## CAPÍTULO 3

### LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

#### **3.1. Tipos de competencia y estrategia en la didáctica de la lengua.**

El concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971) parte de un análisis de carácter sociolingüístico y se reduce al conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla, haciendo referencia a la significación sociocultural. Según él, existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles.

En los últimos años el enfoque comunicativo ha sido enriquecido al incluir la capacidad del hablante para ser creativo con estas normas, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación.

La competencia comunicativa es un concepto complejo, compuesto por varias competencias relacionadas entre sí (*cf.* García Santa-Cecilia, 1995):

a) La competencia gramatical, que se refiere a lo que Chomsky denomina competencia lingüística, y que consiste en el dominio de la gramática y el léxico.

b) La competencia sociolingüística, que se refiere al contexto social en el que se produce la comunicación y que incluye el tipo de relación entre las personas, la información que comparten y la intención comunicativa de su interacción.

c) La competencia discursiva, que se refiere tanto a la interpretación de las relaciones que se producen entre los elementos del mensaje como a la relación del mensaje con el resto del discurso.

d) La competencia estratégica, que se refiere a la capacidad de los usuarios de la lengua para iniciar, terminar, mantener, corregir y reorientar la comunicación.

Es la capacidad que necesita el alumno para desenvolverse en situaciones comunicativas cuando no dispone de recursos adecuados o cuando éstos no son suficientes. Los estudios sobre la competencia comunicativa han ido limitando el concepto de competencia estratégica a las estrategias utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación.

e) La competencia sociocultural, que tiene que ver con el desarrollo de un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en el que se usa la lengua.

f) La competencia social, que tiene que ver con el deseo y la confianza para relacionarse con otros, así como con la capacidad para desenvolverse en situaciones sociales.

El término de **estrategias** es el más extendido entre otros que vienen a significar lo mismo: mecanismos, tácticas, planes, procedimientos, etc. Todos ellos, referidos a la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras, implican acción y suponen en el alumno un protagonismo activo en el estudio de la nueva lengua. Los estudiosos proponen varias clasificaciones de los tipos de estrategias. Se suele distinguir entre:

a) Las estrategias de comunicación se refieren a los procedimientos y a las técnicas del hablante al utilizar la competencia estratégica.

b) Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con las capacidades para controlar y desarrollar el aprendizaje de forma más eficaz. Se pueden dividir en estrategias de memoria (crear relaciones mentales, aplicar imágenes y sonidos, etc.) y estrategias cognitivas (analizar y razonar, recibir y enviar mensajes, etc.).

c) Las estrategias de producción se relacionan con los intentos del alumno por usar los conocimientos ya adquiridos de la lengua extranjera de forma eficiente y con el mínimo esfuerzo.

Ellis (1985) clasifica las estrategias en dos grupos:

a) Estrategias sociales

Son las que controlan la interacción. Faerch y Kasper (1983) las denominan cooperativas.

b) Estrategias cognitivas

Se refieren al aprendizaje y al uso de los nuevos conocimientos.

### **Las estrategias de inferencia en los procesos de comprensión auditiva.**

Nos referimos a la importancia del componente estratégico como uno de los factores que contribuyen a que la comunicación de los alumnos extranjeros en la lengua meta “sea cada vez más fluida y eficaz, capaz de cubrir sus necesidades de comprensión y expresión y de superar sus deficiencias en cualquiera de las áreas de su competencia comunicativa, ya sean de tipo lingüístico, discursivo o sociocultural”. (Pinilla, 1999a)

La estrategia de inferencia se caracteriza por el mecanismo de deducción. Funciona muy bien en los procesos de comprensión oral y escrita.

La inferencia es una estrategia que el alumno utiliza para dar un significado a una palabra o expresión desconocida, apoyándose en diferentes conocimientos, como

el contexto lingüístico o la familiaridad con el tema del discurso. Utilizamos esta estrategia también en nuestra lengua materna. Esta experiencia permite al estudiante hacer hipótesis, basándose en diferentes fuentes de información:

1. Los conocimientos generales.

Si ve en el telediario una noticia que ya conoce por otra fuente, le será más fácil entenderla.

Señalemos un ejemplo de falta de conocimientos generales. El sistema de turno que se coge de una máquina en muchos supermercados y en otros sitios también es desconocido en Bulgaria. Esta situación nueva para el alumno búlgaro en situación de inmersión lo puede dejar en una cola infinitamente sumergido en su sorpresa: “¡Pero qué hace esta gente y por qué a mí no me atienden!. ¡Vaya, cómo se cuelan! ¿Y por qué no hacen una cola “normal”: uno detrás de otro? ¡Qué caos!”

2. La capacidad lingüística innata de relación.

En el nivel inicial más a menudo se utiliza el recurso a la lengua materna, es decir, una palabra desconocida en la L2 se relaciona con una de la L1 normalmente por similitud fonética. Por ejemplo, un alumno búlgaro puede deducir que la palabra “insulto” significa ‘ictus’ por su similitud con el anglicismo “insult” en búlgaro, y “caca” puede llevar a una deducción falsa atribuyéndole el significado de ‘vocativo que se utiliza para dirigirse a la hermana o prima mayor’. Está claro que es más probable el primer caso por tratarse de un término médico.

En relación con esta capacidad, no olvidemos el conocimiento de las reglas de derivación morfológica. Sabiendo que “zapatero” es la persona que repara zapatos, entenderá fácilmente “carnicero”. Esperemos que vaya por el mismo camino con “peliculero”, pero no con “tendedero”. En fin, estudiar riéndose no hace daño a nadie (normalmente).

3. El contexto.

Se refiere tanto al marco lingüístico, como al entorno comunicativo (gestos, expresiones faciales, imágenes en la comunicación audiovisual, etc.).

Todos los estudiantes en distinto grado utilizan las pistas del contexto para deducir el significado de las palabras nuevas.

### **La estrategia de paráfrasis en los procesos de expresión oral.**

La etimología de la palabra “paráfrasis” nos da el significado ‘explicación añadida’. En la Lingüística Aplicada el término se refiere a la expresión del significado de una palabra desconocida por el alumno, mediante el uso de otras palabras que forman parte de su competencia léxica. El objetivo es que la comunicación no se interrumpa y seguir participando en la interacción.

Los profesores de ELE deben animar a sus alumnos a que utilicen esta estrategia que mantiene la comunicación y la interacción. Además, es utilizada también por los hablantes nativos: por consiguiente, no es un proceso nuevo, sino uno ya experimentado.

### **Caracterización de las estrategias**

El concepto de estrategia proviene de la Psicología Cognitiva y se considera el conjunto de los planes y las operaciones utilizados por el que aprende para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información (Pinilla, 2000). Todo esto, en el marco de la competencia comunicativa corresponde a la competencia estratégica, que es el dominio de las estrategias de aprendizaje y de comunicación utilizadas para resolver problemas comunicativos.

En las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos, el problema puede surgir también por el conocimiento lingüístico insuficiente del interlocutor nativo.

En el presente capítulo nos vamos a centrar en la competencia sociolingüística, que comprende el estudio de contenidos socioculturales.

### 3.2. Contenidos de la competencia cultural.

A la hora de enseñar el componente sociocultural hay que saber elegir los contenidos culturales y sus categorías temáticas como las denominan M. Byram y C. Morgan (1993: 51-52). A continuación vamos a presentar su clasificación de nueve categorías que usaremos, en parte, al hacer el análisis de manuales en el capítulo 4.

- *Las marcas de identidad y grupos sociales.* Se estudian los grupos que constituyen la base para definir la identidad nacional. Aquí se debe incluir la clase social, la identidad regional, las minorías étnicas y la identidad profesional. Estos grupos ilustran la complejidad de las identidades sociales de los individuos que forman parte de una sociedad.

- *La interacción social.* Esta categoría comprende el estudio del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social; los distintos grados de formalidad.

- *Las creencias y los comportamientos.* Se estudian las costumbres, la moral, las creencias religiosas y las pautas de conducta.

- *Las instituciones sociopolíticas.* La categoría se refiere a los sistemas de sanidad, de justicia, de gobierno, etc.

- *La socialización y el círculo familiar.* Las instituciones de socialización son la familia, la escuela, el trabajo, la religión, etc. Se incluyen también las expectativas y las interpretaciones compartidas por los miembros de cada sociedad.

- *La historia nacional.* Se estudian los períodos y acontecimientos históricos importantes para la nación.

- *La geografía nacional.* Es una categoría que trata los factores geográficos.

- *La herencia cultural nacional.* Aquí cabe presentar los símbolos de significado cultural o, lo que es lo mismo, las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente.

- *Los estereotipos y la identidad nacional*. Representan la auto percepción de uno mismo y de los demás. Deben ser considerados sus orígenes y el significado de los símbolos de identidad.

### **3.3. Los conceptos de intercultural e interlengua.**

“La interacción directa entre miembros de diferentes lenguas / variedades es la prototípica de la comunicación intercultural” (Zimmermann y Bierbach, 1997).

Los encuentros interculturales siempre han existido en la historia de la humanidad. Actualmente se deben a las oleadas migratorias por razones políticas (guerras, etc.) y económicas (pobreza, paro, etc.), por la internacionalización del mercado de trabajo y de las empresas transnacionales. Otros factores son el turismo, la migración de jubilados que viven en un país de lengua diferente y el aumento de matrimonios interculturales debido a las razones expuestas arriba.

El concepto de “comunicación intercultural” se da también dentro de los estados plurilingües y, por consiguiente, pluriculturales. Se observa también en grupos de una misma lengua, pero socialmente diferentes, con valores culturales y variedades lingüísticas diferentes.

La comunicación intercultural suele originar muchos problemas y malentendidos. Éstos se deben a numerosos factores que van desde errores fonéticos y el calco de pautas de entonación de la lengua materna, hasta errores morfosintácticos y léxicos. A nivel textual se dan distintas maneras de exponer un problema y distinto estilo de argumentación, así como distinto tipo de topicalización. En el ámbito de la semántica, los significados de las palabras de diferentes lenguas son sólo en parte idénticas. Las denotaciones son sólo parcialmente congruentes y las connotaciones, así como los valores culturales de los conceptos y de los referentes, varían de una lengua y / o cultura a la otra. En el nivel pragmático-discursivo hay una serie de fenómenos que pueden causar problemas de comunicación por no conocer

las reglas de conversación: las estrategias de interrumpir, las maneras de respetar al interlocutor, las fórmulas de cortesía, los temas tabúes, el grado de obligación de disculpas, agradecimientos, etc.

Otros factores pertenecen al ámbito paralingüístico y proxémico. Hay que conocer las reglas implícitas sobre la distancia física entre los interlocutores, la manera adecuada de mirarse, el significado de los gestos, etc.

Los fallos de la comunicación intercultural pueden causar inseguridad por un lado y actitud negativa o rechazo por el otro.

El code-switching es la costumbre de cambiar de idioma dentro de la misma conversación o dentro de la misma frase (por ej., el code-switching hispano-inglés en los Estados Unidos). Se trata de un modo bilingüe de comunicación que viene a ser una ampliación de la expresividad, así como una confirmación de la pertenencia etnocultural entre los interlocutores.

En el diálogo entre representantes de dos culturas distintas con lenguas maternas diferentes se utiliza una de las lenguas que para uno de los interlocutores es adquirida; así se origina “un desequilibrio de poder entre los protagonistas del mismo acto comunicativo, sin igualdad de derechos y posibilidades. Bajo estas condiciones el interlocutor nacional socializado en el uso de la primera lengua es clasificado como superior al extranjero con sus conocimientos imperfectos” (Henze, 1997).

El individuo ha aprendido un comportamiento comunicativo adecuado en su ambiente cultural que representa lo “normal”. Si un hablante tiene que comunicarse en una lengua extranjera, tiende a trasladar los modelos específicamente culturales de su propia tradición a la otra, a introducir su propio sistema de creencias y presupuestos, que no forman parte de la segunda lengua. Se producen interferencias lingüísticas, que a su vez pueden causar interferencias personales o sociales.

No existe intercultural sin interlengua. Los dos conceptos están estrechamente vinculados.

Los errores del alumno son índices de los estadios por los que éste pasa aprendiendo la lengua meta. La interlengua es el sistema propio de cada uno de esos estadios, es la lengua propia del aprendiz.

El análisis de la interlengua en un primer momento se apoya en el análisis de errores, pero pronto amplía su campo de observación, ya que en este “sistema aproximado” existen estructuras diferentes a las de la lengua meta -las formas “erróneas”-, pero también se dan muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la lengua extranjera.

“En resumen, la interlengua constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un “sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico” (Frauenfelder *et al.*, 1980, citado por S. Fernández, 1997).

### **3.4. El componente no verbal.**

El estudio de los elementos no verbales o paralingüísticos incluye los gestos, la entonación, la distancia entre los interlocutores (la proxémica), los elementos kinésicos (los movimientos corporales aislados y los que se utilizan en las emisiones verbales), etc. El estudio del lenguaje del cuerpo ha sido denominado kinésica por Birdwhistell en 1970. Las pautas de conducta de la comunicación no verbal son el objeto de esta ciencia.

El discurso oral incluye un tipo de gestos que podríamos llamar “rítmicos” (cf. N. Inhoffen, 1996). Tienen la función de acentuar y estructurar el discurso. Entre ellos cabe mencionar los movimientos de la cabeza, de las cejas, de todo el cuerpo, de un dedo, etc.

Al contrario de los gestos representativos (símbolos convencionales o gestos icónicos, alusivo-imitativos), los gestos rítmicos no desaparecen al hablar por teléfono. Facilitan la fluidez del habla. No se usan independientemente del mensaje lingüístico, ya que no tienen ningún sentido concepcional. Mientras que los gestos simbólicos, llamados “emblemáticos”, pueden sustituir la expresión verbal.

Los gestos forman un código semiótico y tienen también una función afectivo-emocional expresando emociones o actitudes del carácter del hablante como individuo o del carácter nacional.

Las clasificaciones del componente quinésico de las lenguas naturales postulan la existencia de tres modos de gestualización, según el tipo de asociación entre el componente formal o representativo del gesto y su dimensión puramente significativa o interpretante.

Muchos autores toman como punto de referencia metodológica una de las clasificaciones sánicas del filósofo y semiólogo Charles Sanders Peirce, que se basa en las posibilidades de relación entre el signo y el objeto referido por él (cf. Jorques Jiménez, 1999):

a) gestos “naturales”, que reposan, con valor de índice, sobre el establecimiento de un vínculo causal entre el signo y su remitencia (por ej., secarse la frente como indicio de transpiración)

b) gestos “descriptivos”, que reposan, con valor iconográfico, en la cadena perceptiva que asemeja el componente fisiológico del gesto al objeto denotado por él (por ej., imitar el uso de un revólver conlleva esbozar con la mano la forma del arma)

c) gestos “simbólicos”, orientados a poner de manifiesto una significación de carácter eminentemente convencional (por ej., levantar el brazo a la llegada del autobús).

El lenguaje no verbal es en parte instintivo, en parte enseñado y en parte imitativo (*cf.* Fast, 1971).

Representamos nuestro estado de ánimo con lenguaje corporal. Al dudar de algo, levantamos una ceja; al sentirnos perplejos, nos rascamos la nariz; nos golpeamos la frente por un olvido; guiñamos el ojo en señal de intimidad, etc. Algunos de los gestos son deliberados y otros, casi inconscientes; algunos pertenecen a una cultura particular y otros son universales.

Existen expresiones faciales universalmente perceptibles, correspondientes a cada una de las emociones primarias: alegría, sorpresa, interés, angustia, miedo, vergüenza, desagrado, desprecio, etc. Parece que todos los hombres levantan las comisuras de la boca cuando se sienten felices y las vuelven hacia abajo cuando están descontentos. El ceño fruncido siempre significa desagrado, etc.

Por otra parte, existen expresiones y normas culturalmente variables, es decir, varían de una cultura o otra, dependen de ambientes sociales concretos y del papel social, de las características demográficas, etc.

Otras clasificaciones distinguen entre dos tipos de gestos:

### **1. Innatos.**

Son gestos genéticos y heredados. Reaccionamos todos de igual forma con un reflejo-respuesta a un estímulo determinado: dolor, alegría, tristeza, sorpresa, miedo, cólera, indiferencia, asco.

Ejemplos de gesto innato:

- alzar las cejas para expresar sorpresa
- reír cuando algo nos complace

- fruncir el entrecejo cuando algo nos preocupa

## **2. Adquiridos.**

Ejemplos de gesto adquirido:

- dar la mano para saludar
- aplaudir
- cruzar las piernas al sentarnos

Existen cuatro maneras de adquirir un gesto:

- a) por herencia genética
- b) por descubrimiento personal
- c) por asimilación social
- d) por imitación de la acción

Todos ellos tienen interferencias mutuas y se modifican según la edad, la cultura, el sexo, la clase social, etc. Por ejemplo, como gesto innato, llorar es algo genético, pero el hombre adulto habrá aprendido a llorar en silencio, mientras que el bebé llorará a gritos. Como gesto adquirido, hemos aprendido a cruzar las piernas cuando nos sentamos, pero el sexo al que pertenecemos, la manera cómo estamos vestidos, el contexto social en que vivimos, nos obligarán a hacerlo de una u otra manera.

Existen también los gestos imitativos. En el campo de la imitación hay una serie de gestos universales que son comunes a todos:

- dormir (las dos manos juntas paralelas a la mejilla)
- comer (movimientos repetidos de la mano con los dedos juntos en dirección a la boca)
- pagar (se frota entre sí el índice y el pulgar)
- amenazar (se agita la mano abierta mostrando bien el canto en acción de pegar o el índice amonesta)

Según Desmond Morris, el gesto se define como un signo visual dirigido a un observador a fin de enviarle un mensaje. Él divide los gestos en dos grandes categorías:

1. Gesto primario. Puro acto de comunicación: guiñar el ojo, hacer un corte de mangas, saludar con la mano.
2. Gesto secundario (no es comunicativo): estornudo, bostezo, tics.

El componente no verbal también incluye el territorio y la distancia. **La proxémica** es la ciencia que se ocupa de su estudio.

El estudio del espacio personal del hombre recibió el nombre de *proxémica* y se inició con el Dr. Edward T. Hall, profesor de antropología en la North Western University (E.E.U.U.). La proxémica se ocupa de las relaciones del hombre con el espacio que lo rodea, la forma en que utiliza el espacio y su influencia en la capacidad de relacionarse con otros hombres.

El Dr. Hall estableció cuatro zonas distintas en que los hombres actúan:

- a) distancia íntima (relaciones amorosas, familiares)
- b) distancia personal (reuniones sociales o calle)
- c) distancia social (oficinas, tiendas, hoteles)
- d) distancia pública (políticos, conferenciantes, profesor – alumnos)

La distancia íntima puede ser de dos tipos: cercana (de contacto real) y lejana (de 15 a 45 centímetros). La fase cercana corresponde a hacer el amor, a los niños y a amistades íntimas. Por eso, cuando se da entre dos hombres o entre un hombre y una mujer que no tienen intimidad, la situación de distancia íntima cercana resulta embarazosa. Ese estado es aceptable en las culturas occidentales entre dos mujeres, mientras que en la cultura árabe es aceptable entre dos hombres.

La fase lejana de la distancia íntima tampoco se considera aceptable entre dos hombres adultos en la cultura occidental. Por ejemplo, en un ascensor repleto se

mantendrán rígidos, endurecerán los músculos en la parte que está en contacto o se retirarán.

En la misma situación de distancia íntima lejana, según las normas no podemos mirar fijamente a un extraño. Hay un intervalo de tiempo aceptable y luego hay que apartar la mirada.

La segunda zona en la clasificación del Dr. Hall es la de distancia personal. También se puede distinguir una distancia personal cercana (de 45 a 75 cm.) y una distancia personal lejana (de 75 a 120 cm.).

La distancia social también incluye dos fases: una cercana (de 120 a 210 cm.) y una lejana (de 210 a 360 cm.). La fase cercana normalmente corresponde a los participantes en las acciones comerciales. Es la que utiliza el jefe en sus relaciones con los empleados. La distancia social lejana es la que se emplea en las relaciones sociales o de negocios más formales.

La distancia pública también tiene una fase cercana (de 360 a 750 cm.) y una fase lejana (750 cm. o más). La fase cercana se emplea en reuniones poco formales (por ej., el discurso de un profesor en una sala de estudiantes). La fase lejana corresponde a los políticos, llegando a ser un factor de seguridad.

Las diferencias espaciales no se dan sólo entre las culturas del Oriente y el Oriente Próximo en oposición al Occidente. A los japoneses y a los árabes les gusta pegarse los unos a los otros. Pero los japoneses, incluso en su proximidad, guardan límites rígidos.

Entre las naciones occidentales se observan grandes diferencias.

El alemán se caracteriza por una rigidez de postura y una gesticulación escasa. Un alemán si desea aislarse, se retira detrás de una puerta cerrada. El inglés (igual que el árabe) se retira en sí mismo. En Inglaterra las relaciones no se establecen por una proximidad física (por ser vecinos, por ej.), sino de acuerdo a la situación social.

En las calles de París se les mira a las mujeres con minucia y ellas lo perciben como un aprecio. El mismo comportamiento en un norteamericano sería interpretado como grosero.

El volumen de la voz también puede transmitir un mensaje y es necesario que el alumno conozca su uso adecuado.

Según algunos autores, leer imágenes es una destreza comunicativa.

La competencia comunicativa debería integrar, entre otras destrezas discursivas, estratégicas y socioculturales, la competencia espectral (Lomas, 1994).

El desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos debería incluir los sistemas iconográficos de comunicación, ya que representan textos culturales que obedecen a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tienen una intencionalidad concreta y corresponden a diversos contextos sociales. Nos referimos a los mensajes de la comunicación de masas: al discurso de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cine, del cómic, etc.

Estos códigos verbales tienden a crear en el usuario formas estereotipadas de entender la realidad.

Un objetivo en la enseñanza de la lengua puede ser alfabetizar a los alumnos en las destrezas que permiten una lectura inteligente de los usos iconoverbales de la comunicación y una clara conciencia de las estrategias discursivas utilizadas.

El lector, en función de sus destrezas perceptivas y de su competencia espectral, podrá reconocer los tópicos, los significados literales y las connotaciones culturales.

En nuestra vida tenemos que saber manejar una pluralidad de códigos (verbales, gestuales, proxémicos, iconográficos, etc.) que interactúan en situaciones culturales concretas y que corresponden a una amplia gama de variedades, registros y usos sociales.

Observemos algunas semejanzas y diferencias entre los gestos españoles y los gestos búlgaros.

Según Dolores Soler-Espiauba (1988), se pueden observar sólo en España los gestos de abajo:

1. El dorso de los dedos de la mano golpea repetidamente la propia mejilla.  
Significa que alguien se comporta con “cara dura”.
2. Los dedos de una mano o de las dos, dirigidos hacia arriba, se unen varias veces.  
Significa que hay mucha gente o que un lugar está completamente lleno.
3. Se toca el codo con la mano opuesta o presenta el puño cerrado.  
Significa que una persona es avara o agarrada.
4. Llevarse el extremo del índice a la boca (chuparse el dedo).  
Manifiesta incredulidad o ¿me tomas por tonto?
5. Un movimiento de la mano que puede situarse a nivel del cuello, de la barbilla, por encima de la cabeza, pero el español lo suele situar en la coronilla (estoy hasta los pelos, hasta el moño, hasta el gorro), si bien es verdad que existe la expresión *estoy hasta las narices*, que puede situarlo unos centímetros más abajo.  
Significa ‘estar saturado de algo’.
6. Llevar la punta de los dedos unidos hacia la boca y al llegar a ésta hay como una explosión de los mismos, que se abren, volviendo la mano a su postura inicial.  
Significa que algo es bueno o sabroso.
7. Besar la cruz formada por el índice y pulgar y añadir o no *por éstas*.  
Querer dar veracidad a lo que uno acaba de decir.
8. Tirones de orejas.  
Cuando una persona celebra su cumpleaños, sobre todo un niño.

La autora considera que los ocho gestos citados son típicamente españoles. Pero los que no se utilizan en Bulgaria son: el de *cara dura*; *chuparse el dedo* (incredulidad); la cruz formada por el índice y el pulgar (para expresar veracidad, en Bulgaria uno se va a santiguar).

Para decir que una persona es avara, en Bulgaria se usa el gesto con el puño cerrado.

Para referirse a comida sabrosa, los búlgaros usan el mismo gesto que los españoles.

En Bulgaria también se utilizan los tirones de orejas (sobre todo en cumpleaños de niños).

En el mismo artículo leemos: “La afirmación y la negación gestuales obedecen, en general, a códigos fácilmente comprensibles en toda Europa occidental, pero si se ignora que en los países balcánicos estos códigos obedecen a leyes diferentes, puede llegar un extranjero a situaciones contradictorias e incómodas. Normalmente no sólo en Europa occidental sino también en toda América, Australia, Japón, China y parte de África y Asia se afirma con un movimiento vertical de la cabeza y se niega con un movimiento horizontal. Sin embargo, en Grecia, Bulgaria, Yugoslavia, Turquía y Bengala, en India, se hace exactamente lo contrario. (También en Chipre, Malta y Sicilia)”.

Queríamos presentar nuestro comentario sobre estos gestos búlgaros. La verdad es que con un mismo gesto los búlgaros pueden decir *sí* o *no*. Si mueven la cabeza de arriba abajo a veces eso puede significar *sí* y otras veces puede significar *no*; lo mismo se refiere al otro gesto. Un español se fijará en los gestos búlgaros sólo cuando no corresponden a los españoles, pero no se da cuenta de que el búlgaro muchas veces utiliza los mismos gestos de afirmación y negación que un español. Trataremos de explicar los matices para diferenciar *sí* o *no* en un mismo gesto.

El gesto de mover la cabeza de izquierda a derecha o viceversa dice *no*; pero si al mismo tiempo la cabeza se mueve un poco hacia arriba y abajo, ya significa *sí*.

El gesto de mover la cabeza de arriba abajo puede significar *sí* o *no* y depende de la expresión de la cara, de los ojos y, a veces, de la rapidez o la brusquedad del gesto: normalmente, el gesto más lento es *sí* y el más brusco es *no*.

En fin, los alumnos búlgaros deben tener mucho cuidado al comunicarse con hispanohablantes, porque pueden causar muchos malentendidos. Por ejemplo, como invitados en una casa española es muy posible que provoquen un disgusto bastante grande al ama de casa contestándole con un gesto a la pregunta de si les ha gustado la comida. Ellos también pueden vivir varias desilusiones a la hora de interpretar los gestos de los españoles.

Algunos gestos búlgaros que no se conocen en España son:

- en casos de susto, miedo:

1) se finge escupir (normalmente tres veces rápidamente) en el seno; se puede usar también contra el mal de ojo (entonces se finge escupir, pero ya no en el seno, sólo los labios imitan la acción de escupir; se dice “pu-pu-pu”).

2) se toca la oreja con el índice y el pulgar, los labios se ponen como para un beso y se pronuncia un sonido sin despegar los labios.

Gestos comunes para los dos países son:

- tocar madera: el gesto mágico para conjurar un peligro;

En Bulgaria se hace con los nudillos. Si es debajo de la mesa, es para que se escape el diablo. Otros se tocan la cabeza reconociendo que la tienen de madera, es decir, son tontos.

- los gestos que se refieren al sexo masculino (con el dedo corazón = el dedo enhiesto o el brazo hasta el codo) son los mismos en ambas lenguas; el clásico *corte de mangas* no tiene expresión verbal en búlgaro.

Hasta aquí hemos abordado sólo algunos aspectos del lenguaje gestual, pero cabe precisar que el comportamiento no verbal incluye también la manera de vestirse, de peinarse, de pedir la palabra, de comportarse en el autobús, etc.

La enseñanza de lenguas extranjeras debe incluir todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura. Dos especialistas americanos que se han dedicado al estudio del campo gestual hacen estas definiciones: “El hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza” (Raymond L. Birdwhistell) y “Las palabras pueden ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás” (Flora Davis, citado por Soler-Espiauba, 1987).

El estudio de los gestos también debe incorporarse a la enseñanza de lenguas extranjeras, porque éstos forman parte de la adecuación gestual.

Otro aspecto que aquí sólo queremos mencionar es que a la hora de elaborar un manual de español como lengua extranjera hay que prestar atención a los dibujos y las viñetas que constituyen también una forma de representación de la realidad.

El código escrito está sujeto a las condiciones culturales y sociales que lo han desarrollado. Se caracteriza sobre todo por la simbolización y la representatividad.

El alumno conoce perfectamente símbolos como el semáforo, una cruz de hospital, etc.

En palabras de Sánchez Rodríguez (1997), “la comunicación humana no se produce exclusivamente mediante palabras y escritura. Si bien el lenguaje verbal constituye el subsistema cognitivo más importante de nuestra cultura, existen sistemas de comunicación no verbales que actúan conjunta o independientemente al sistema lingüístico y que poseen una gran importancia en la comunicación cotidiana. Los gestos, la música, las señales, los símbolos numéricos o gráficos, también el vestido o el peinado, constituyen códigos que pueden llegar a poseer mayor capacidad comunicativa que lo verbal en cualquier conversación de la vida cotidiana”.

### **3.5. La variable edad. El lenguaje juvenil.**

Dentro de la competencia sociocultural los alumnos de español como lengua extranjera tienen que saber distinguir entre las variedades condicionadas por factores como la edad y el sexo (diferencias entre lenguaje masculino y femenino), etc. En el presente apartado veremos algunas características del lenguaje y la cultura juveniles.

En la sociedad actual los jóvenes se encuentran en mejor disposición para adaptarse ante lo nuevo. Se produce una nueva revolución tecnológica, los cambios técnicos y sociales son cada vez más rápidos y los adultos han empezado a aprender de los jóvenes. Por un principio de eficacia la sociedad se ha visto obligada a conceder a los jóvenes un papel cada día más influyente. En tiempos pasados la gente veía en los mayores el modelo a seguir en su forma de vida, sus modales, su lenguaje. En las últimas décadas el mimetismo cambia de dirección y son los mayores los que imitan y pretenden parecerse a los jóvenes. El éxito va envuelto hoy en la magia de lo joven. Se produce una “infantilización social” por aceptar lo joven como antídoto contra la vejez y la muerte.

Hablando de ‘cultura juvenil’ nos referimos a la cultura como modo de comunicación de un grupo social. Se distinguen varias subculturas dentro de la cultura juvenil con distintos modos de comportamiento y estilos de vida, pero todas ellas tienen elementos comunes. Un rasgo común en la cultura juvenil y adolescente es su orientación hacia el placer y el juego. El énfasis estético ocupa un lugar central en el estilo de vida de los jóvenes y determina su manera de ver las cosas; influye en sus intereses entre los que destacan la música, la indumentaria y el lenguaje que es apreciado en lo que tiene de creación individual.

Estos referentes culturales no deben verse de manera aislada. La relación moda-lenguaje ilustra muy bien eso. El modelo de identificación social se ha trasladado de la razón ideológica (“Soy lo que pienso y creo”) a la estética de lo

sensible (“Soy lo que parezco”). Hubo un tiempo en que los jóvenes, incluso los niños, vestían como sus antepasados. Hoy son muchos los que caen en la tentación de llevar ropa más informal y deportiva.

Hablando de moda y lenguaje, tenemos que observar también las variaciones relacionadas con el sexo. Cada día se reducen más las diferencias entre el modo de vestir del joven y la joven. La moda se va haciendo cada vez más neutra, *unisex*. La vestimenta ya no tiene función informadora sobre la diferencia sexual, cediendo respecto al calzado, al peinado, a las gafas y relojes, etc. En cuanto al lenguaje, las diferencias entre los sexos también van desapareciendo, llegándose a cierta uniformidad expresiva.

En las diferentes subculturas el argot constituye una parte importante de su universo simbólico. Gracias a los programas coloquiales de la radio y la televisión, la novela y el cine, las crónicas y reportajes de grupos marginales y delincuentes en periódicos y revistas, la jerga ha sido asimilada por un público enorme, difundiéndose amplia y rápidamente. Las diferencias más estudiadas son las léxicas, pero además hay que tener en cuenta las de orden fonológico o paralingüístico (tono de voz, volumen, etc.), que también se pueden considerar ‘marcadores de edad’.

El lenguaje juvenil se caracteriza por una diferente selección léxica, que refleja el distinto grado de inseguridad y competencia lingüística. Los jóvenes emplean más muletillas y muestran un estilo verbal menos cualitativo (menos adjetivos y más verbos), y por tanto más pobre en vocabulario.

No hay que olvidar que en los estudios de sociolingüística variacionista la variable que más tiene en cuenta una persona en interacción verbal es la edad del interlocutor. Porque se puede desconocer la clase social, la religión, la etnia, pero sí se conoce la edad. Tenemos que aclarar también los límites de la “juventud”. La mayoría de los estudios sociológicos la sitúan entre los quince y veinticuatro años.

La cultura juvenil no mantiene los principios de la legalidad, sino los de la lealtad a los amigos del grupo inmediato, los “colegas”, miembros del mismo colegio. El joven es responsable sólo ante el endogrupo.

Los jóvenes están en condiciones de convivencia con la cultura institucional de masas y con la cultura juvenil. Estas dos culturas forman sistema con las demás subculturas (rural, urbana, marginales, locales, etc.). Los jóvenes no sólo conviven con las dos culturas, sino que interiorizan valores de cada una de ellas que son entre sí contradictorios. Eso podría explicar el empobrecimiento verbal de las culturas juveniles; éstas parecen estar atrapadas en el mundo de la emotividad que encuentra su expresión más fácil en lo no verbal (el gesto), en los valores estéticos y la acción directa.

La contradicción se expresa en los mandatos opuestos que transmiten los medios de enculturización (cf. Avello Flórez, P. Muñoz-Carrión, 1989).

Primer mandato: *Obedece*. Equivale a la socialización primaria. Se impone por las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia). En fin, es el sometimiento psicosocial y cultural del joven para adquirir una identidad reconocible por la sociedad.

Segundo mandato: *Sé tú mismo*. “Te ordeno que desobedezcas” es la fórmula encomendada a los medios de comunicación de masas, según la cual, para lograr el éxito uno tiene que ser diferente, tiene que vulnerar las normas. Así que el joven, si obedece este mandato, desobedece el anterior y a la inversa.

Tercer mandato: *Silencio*. En la sociedad actual la juventud a menudo carece de voz, carece de palabras. En los MCM (medios de comunicación de masas) la juventud es el tema más frecuente, aparece como un objeto de deseo en el discurso social. Pero los jóvenes casi nunca hablan, no son sujetos del discurso social, sino su espectáculo. Sobre todo usan códigos de expresión no verbales. Por eso la forma de vestir, de peinarse, de moverse son mensajes cargados de sentido. Diferimos del

autor respecto al tercer mandato. Es posible que el cambio se haya producido en los años '90.

En el contexto se transmite una información precodificada con anterioridad a la intervención del hablante. Está en la ropa, en los tejidos, colores, olores, bebidas y comidas, etc. Se muestra sobre todo en la música y en el movimiento del cuerpo. Hay que invertir en el cuerpo que es, junto a su envoltorio, el primer signo mediador en las relaciones sociales actuales que reemplaza al verbo. Se utiliza todo un repertorio de procedimientos kinésicos y proxémicos (corporales y territoriales): gestos, posturas, guiños, miradas, silencios, configuraciones físicas o vestimentarias. Todos ellos califican el sentido de la palabra, del discurso oral.

La invasión de las marcas (de camisetas, tejanos, chándals, relojes, etc.) forma por sí sola un verdadero lenguaje. Por la influencia de la publicidad las marcas se convierten en símbolos de posición e integración social.

La contracultura se opone a la cultura dominante. Recibe el calificativo de *underground* (subterráneo) o *cultura marginal, contestación o hippismo* (los hippies fueron los más conocidos representantes de la contracultura, de ahí la extensión de su significado).

Los movimientos juveniles (como el cheli, el pasotismo, etc.) se caracterizan por algunas formas subestándar para distinguirse de la lengua estándar hablada por la gente "normal". Disponen de un argot referente a temas como la droga, el sexo y la música, que son sus principales formas de evasión. Existen muchas voces jergales para expresar términos como 'cárcel' (*trena, saco, posada, jardín, hotel de Estado, talego, trullo, maco*), 'policía' (*pasma, bofia, madam, madero*), etc. A veces el uso de un término concreto indica la pertenencia a un grupo sociocultural distinto.

En el lenguaje referente a la droga, después de la *subida*, el efecto producido tras el consumo de droga, viene la *bajada* o *bajón* (cuando el efecto disminuye). Al subir es importante *no pasarse* (no perder el control de la situación). *Pasarse* en el

lenguaje coloquial se transformó en ‘excederse en lo que uno hace o dice’ y *pasada* en ‘acción inmoderada, exceso o exageración’.

El joven de la contracultura busca las formas fuera de la norma, los vulgarismos, portadores en sí mismos de expresividad. Aparte del elemento anecdótico y humorístico que encontramos en algunos fenómenos léxico-semánticos, el lenguaje juvenil viene a ser una forma de expresión de la ideología contracultural.

Con un carácter intensificador, enfático, se utilizan palabras malsonantes del tipo *cojonudo*, *acojonante*, *de puta madre*, etc. La *hostia* viene a ser una de las blasfemias más usadas entre los jóvenes.

La actividad intelectual de pensar se designa por vocablos y expresiones como *comerse el coco*, *comerse el tarro*, *darle al coco*, *jamarse el coco* con los correspondientes sustantivos *comida de coco* o *de tarro*. La actividad mental deficiente -lapsus, incoherencias- se expresa con *cruzársele a uno los cables* o *patinarle a uno las neuronas* con sus formas nominalizadas *cruce de cables* y *patine* o *patinaje de neuronas*.

De uso frecuente son *empollar* por ‘estudiar’; *alucinar*, que significa ‘gustar’; *mogollón* es ‘gran cantidad de algo’; *movida* es la ‘actividad colectiva motivada por el entusiasmo o la repulsa’. Vamos a enumerar algunos de los términos y expresiones juveniles para:

‘morir’	<i>estirar la pata</i> o <i>irse a criar hierba</i>
‘difunto’	<i>fiambre</i> o <i>tieso</i>
‘la cabeza’	<i>azotea</i> , <i>calabaza</i> , <i>coco</i> , <i>olla</i> , <i>melón</i> , <i>sandía</i> , <i>tarro</i> , <i>tiesto</i>
‘los padres’	<i>los viejos</i>
‘mano’	<i>zarpa</i>
‘bailar’	<i>mover el esqueleto</i>
‘practicar un deporte’	<i>sudar</i>

‘ATS’ (Ayudante Técnico Sanitario) *pinchaculos*

En lugar de *pesetas*, el joven empleará *pelas*, *castañas*, *púas*, y para decir que uno tiene mucho atrevimiento o mucha *cara*, *jeta*, puede utilizar la expresión *tener morro*. En estos ejemplos no sólo huye del eufemismo, sino que busca intencionadamente el disfemismo y cualquier palabra que da un tono peyorativo y humorístico del discurso.

La tendencia a cambiar el eufemismo por el disfemismo se inscribe en el contexto social y político de los años setenta, coincidiendo con el final del franquismo. Dentro de los fenómenos lingüísticos, los cambios más llamativos se producen en el área de los tratamientos. Se extiende una simplificación y devaluación de las saluciones, títulos y tratamientos: se impone el uso del *hola* y del *vale* y el *tú* invade el lenguaje por ser antiautoritario. El estudiante deja de emplear el *don* que precede al nombre de los profesores y en su lugar utiliza el apellido o simplemente el nombre.

Veamos a continuación algunos sufijos peculiares en el lenguaje juvenil y en qué ámbito sociolingüístico se ha producido la innovación y adopción de estos sufijos: *-ata*, *-ota*, *-eta*. Los tres sufijos pertenecen a la jerga de la delincuencia.

El más característico es *-ata*: *bocata* (bocadillo, hambre), *cubata* (cuba libre), *drogata* (drogadicto), *fumata* (fumador, generalmente droga), *tocata* (tocadiscos).

Respecto a *-ota* no es la forma femenina del sufijo apreciativo *-ote* (*islote*, *picota*), ya que se aplica a términos de género masculino: *picota* (‘drogadicto que se inyecta’; de *picarse* ‘inyectarse droga’), *sebotá* ‘delincuente’, etc.

El sufijo *-eta* tampoco se usa como femenino de *-ete* (*calvete*, *historieta*), por ejemplo, *coloqueta* ‘detención policial’, *largueta* (‘libertad provisional’; de *largarse* ‘irse’), etc.

Otro fenómeno léxico en el lenguaje juvenil es el acortamiento léxico. No nos referimos a ejemplos como foto, moto, tele, bici, zoo, etc. Esa manera de acortar las palabras se usa en los ambientes juveniles, familiares, etc.: *tranqui* ‘tranquilo’, *boli* ‘bolígrafo’, *cole* ‘colegio’, *pele* ‘película’, corto ‘cortometraje’, *crono* ‘cronómetro’, *porno* ‘pornografía, pornográfico’, *progre* ‘progresista’, etc. Los ejemplos citados hasta aquí muestran acortamientos tradicionales y se caracterizan por ser bisílabos y por no presentar, fuera de la dislocación acentual, alteración fónica en la forma acortada.

Pero además de estos acortamientos tradicionales, se emplean segmentaciones de palabras como: *anfeta* ‘anfetamina, tipo de droga’, *legía* ‘legionario’, *majara* ‘majareta’, *masoca* ‘masoquista’, etc. Estos últimos ejemplos se diferencian por su trisilabismo y por la frecuente modificación de la vocal final de la forma acortada, que no coincide con la base de regresión.

Por regla general el hablante adopta los modos lingüísticos de una cultura que considera superior. Gran parte del léxico juvenil tiene origen germanesco como en términos de sufijos –ata: *bocata* ‘bocadillo, hambre’, *forata* ‘bolsillo interior’ o ‘forastero’, *polcata* ‘bronca, escándalo’, etc. Pero a veces “puede adoptar también modos lingüísticos de sujetos de cultura inferior, si le resultan funcionalmente útiles o particularmente expresivos” (Coseriu, 1978). Son gitanismos *baranda* ‘jefe’, *pureta* ‘anciano’, *sobar* ‘dormir’, etc. En cualquier caso, la adopción de un elemento lingüístico “corresponde siempre a una *necesidad expresiva*; necesidad que puede ser cultural, social, estética o funcional. El oyente adopta lo que no sabe, lo que le satisface estéticamente, le conviene socialmente o le sirve funcionalmente. La *adopción* es, por lo tanto, un acto de cultura, de gusto y de inteligencia práctica” (ibídem).

El carácter de la relación interpersonal se manifiesta en el código de fórmulas de tratamiento. Los adolescentes buscan la manera de diferenciarse de los mayores y aprovechan el contraste *tú/usted* como refuerzo del código generacional: los que pertenecen al grupo utilizan el *tú* y dejan el *usted* para los extraños o ajenos, para los no deseados.

### **3.6. La variable sexo.**

Las diferencias que existen en la psicología, en la socialización y en la educación de ambos sexos se reflejan también en el uso del lenguaje. En fin, la distinta mentalidad de hombres y mujeres causa las diferencias en el discurso de unos y otros. No obstante, tenemos que señalar que se trata de tendencias que predominan entre los hombres o entre las mujeres, pero no son exclusivas de unos u otros. Incluso se observan diferencias entre la fonética masculina y la femenina.

La sociedad espera distinto comportamiento de hombres y mujeres, incluyendo distinto lenguaje. Las mujeres suelen utilizar menos los tacos y los insultos debido a la distinta educación que reciben ambos sexos respecto a la prohibición de insultar. La agresividad verbal, las expresiones obscenas, los tacos, etc. se consideran impropias de las mujeres. Lo comprueba el refrán: “La mujer cuando se irrita muda el sexo”. Las expectativas y exigencias varían según las características de las diversas culturas.

Ya hemos tratado los estereotipos en 1.3.2, pero aquí nos ocuparemos de los que existen sobre el discurso femenino. A lo largo de la historia, la cultura en sus diversas formas, ha creado varios estereotipos sobre la mujer, en general y sobre el habla femenina, en concreto. Los podemos encontrar en refranes, obras literarias, chistes, canciones, etc. Algunos de ellos son el de la charlatanería femenina y el de la conversación femenina insustancial y superflua. En la cultura occidental se comentan

básicamente tres defectos del discurso femenino: la mentira, la indiscreción y el cotilleo.

La imagen de la mujer en los refranes responde a las convenciones sociales y culturales de la época de su creación. Es asombrosa la duración con la que persisten en la actualidad. Enumeramos algunos que se refieren a:

1) la charlatanería de la mujer

- \* *Cien damas en un corral todo es un cantar.*
- \* *La mujer lista y callada de todos es alabada.*
- \* *No te fíes de mujer que no hable ni de perro que no ladre.*
- \* *La doncella, la boca muda, los ojos bajos y lista la aguja.*
- \* *La mujer que no ha de ser loca, andan las manos y calla la boca.*
- \* *Antes faltará al ruiseñor qué cantar, que a la mujer qué hablar.*

2) el comportamiento según el estado económico

- \* *La mujer con quien casares no te gane en heredades.*
- \* *En la casa de la mujer rica, él calla y ella replica.*

3) la mentira, la hipocresía

- \* *La mujer y la mentira nacieron el mismo día.*
- \* *Palabra de mujer no vale un alfiler.*

4) la indiscreción (la incapacidad femenina de guardar un secreto)

- \* *Secreto dicho a mujer, secreto deja de ser.*

5) los temas de conversación femeninos son del ámbito doméstico

- \* *Las mujeres hilen y no estudien.*
- \* *Mujer con letras, dos veces necia.*

En las épocas en las que se valoraba más a la mujer callada, ésta recurría al código simbólico de abanicos, pañuelos, flores o lunares a través de los cuales transmitía mensajes muy variados sobre temas amorosos. Por ejemplo, llevar el abanico colgado y cerrado en la mano significaba “estoy comprometida”; dejarlo

caer al suelo expresaba el deseo de tener relaciones con el pretendiente (*cf.* López García y Morant, 1991; citado por Lozano, 1995).

Aunque hay diferencias en el habla masculina y femenina que se pueden atribuir exclusivamente al sexo como una variable sociolingüística, muchos investigadores opinan que otras circunstancias tienen mayor influencia: la profesión, el nivel cultural, el círculo de amigos, etc.

En el siguiente apartado vamos a tratar el tema de los tabúes y los eufemismos, pero aquí sólo queremos resaltar que el tabú constituye un ejemplo más de la diferenciación entre el lenguaje de hombres y mujeres.

En nuestras sociedades no existen tabúes muy rigurosos, pero ciertos temas y palabras están más reprimidos en la mujer que en el hombre. Nos referimos a los campos semánticos de la sexualidad, del cuerpo humano y de ciertas actividades fisiológicas. La expresión “hacer el amor” se utiliza más por mujeres, mientras que los hombres utilizan otro vocabulario con más libertad. En los temas de fisiología femenina, sobre todo en presencia de hombres, sigue siendo frecuente el uso de eufemismos para aludir a la menstruación.

Al estudiar las diferencias entre el lenguaje de hombres y mujeres, observamos que en el lenguaje femenino influye en mayor grado el factor edad que en el lenguaje masculino.

### **3.7. Tabúes y eufemismos.**

El alumno de una lengua extranjera debería conocer los temas tabú de la cultura, cuya lengua estudia y servirse bien de los eufemismos y sus connotaciones como casos de variación léxica.

Está reconocida la importancia de la sociedad en la tabuización de elementos léxicos y en la creación de eufemismos. Humberto López Morales, profesor de la Universidad de Puerto Rico, considera que el tabú y el eufemismo parecen “estar

condicionados por el estrato sociocultural del hablante y por el estilo empleado en la interacción lingüística” (López Morales, 1997). Los resultados obtenidos por él demuestran que el uso de eufemismos disminuye su frecuencia a medida que se baja en el espectro social. La situación respecto al uso del tabú es absolutamente opuesta. El autor concluye que “la distribución social de ambos fenómenos es complementaria: al aumentar la frecuencia del tabú, decrece la del eufemismo” (ibídem). Se ha observado también lo siguiente:

a) si el eufemismo es un tecnicismo, no se da en el nivel más bajo del espectro sociocultural (*coito, eyacular, órganos genitales, etc.*);

b) los llamados cultismos no obtienen frecuencia alguna (*partes íntimas, monte de Venus*) o muy baja (*hacer el amor*);

c) si el sustituto es una palabra también tabuizada pero en menor medida, los hablantes de nivel sociocultural bajo suelen eliminarla (*meter mano, acostarse*); si, por el contrario, se trata de un término muy eufemístico, resulta ser acogido con gran entusiasmo (*hacer fresquería, pájaro*).

En cuanto al uso de eufemismos relacionado con el factor estilístico, los datos indican que se observa un aumento de eufemismos a medida que los hablantes pasan de estilos más espontáneos a otros más cuidadosos.

Los sustitutos que conllevan algún grado de tabuización no se dan en el estilo cuidadoso (*huevos, paja, bollo, etc.*). Se puede decir lo mismo de aquellas voces que se consideran muy coloquiales o que pertenecen al lenguaje infantil (*pipí*).

Evidentemente, el uso del eufemismo y del tabú está condicionado por el nivel sociocultural de los hablantes.

Falta por saber si otras variables sociales, como el sexo y la edad, inciden también en este tipo de variación léxica.

### 3.8. El choque cultural.

El término *culture shock* fue introducido por Kalervo Oberg en una conferencia pronunciada en Estados Unidos a finales de los años cincuenta. Según su definición (Oberg, 1958), el choque cultural es la forma de ansiedad resultante de la pérdida de los signos y símbolos de relación social tal y como son percibidos y entendidos comúnmente. Produce, además, un conjunto de reacciones que van desde la irritabilidad ligera hasta el ataque de pánico y la crisis. La persona que lo padece refleja su ansiedad y su nerviosismo ante las diferencias de tipo cultural a través de varios mecanismos de defensa: represión, regresión, aislamiento y rechazo; todas esas actitudes son resultado de una inseguridad que puede conllevar soledad, cólera, frustración y cuestionamiento de la propia competencia.

Una definición más drástica fue propuesta por el antropólogo George M. Foster: “El choque cultural es una enfermedad mental y, como ocurre con la mayoría de enfermedades mentales, la víctima no suele saber que está afectada. Se encuentra irritable, deprimida y probablemente molesta con la falta de atención mostrada hacia ella ...” (Foster, 1962).

Basándonos en las investigaciones de Oberg y Foster, podemos distinguir cuatro etapas en el desarrollo del choque cultural. La primera es de entusiasmo y euforia por el viaje al extranjero. La segunda, o manifestación de la enfermedad, consiste en la injerencia de las diferencias personales, sociales y culturales; en ese momento la impresión de la estancia en el país extranjero es de “exilio personal”. En la tercera etapa se produce la gradual recuperación del enfermo y en el cuarto su rehabilitación casi completa.

Las fases de desarrollo del trastorno, según Bennet (1998), son: rechazo, defensa, minimización, aceptación, adaptación e integración.

Las investigaciones ponen de manifiesto que no son los aspectos explícitos de la cultura los que causan el conflicto, sino los tácitos. El choque procede de variables culturales como las relaciones espaciales, sobre todo la manera de percibir el territorio individual, o las concepciones de poder, estética, amistad, etc. Las relaciones espaciales como modo de comunicación son el objeto de estudio de la proxémica. El primero en investigar ese campo fue Edward T. Hall en sus obras *The Silent Language* (1959) y *The Hidden Dimension* (1966).

Es curioso comprobar cómo el comportamiento del que sufre choque cultural lleva rasgos patológicos: necesidad de sueño excesiva, manía de limpieza, ataques chovinistas, aumento de apetito, añoranza, etc.

El choque cultural no ha sido estudiado sólo como la enfermedad que puede padecer uno durante su período de ajuste en otro medio. Peter Adler (1972) lo interpreta como una profunda experiencia de aprendizaje intercultural, crecimiento y cambio.

Vamos a comentar algunos ejemplos del choque cultural para un búlgaro en España.

Podemos ver algunos ejemplos en la novela de Eduardo Mendicutti *Los novios búlgaros*. En el libro de Mendicutti comparamos, por una parte, el choque para los personajes búlgaros y, por otra, el choque para el protagonista español, que no sólo se comunica con búlgaros en Madrid, sino también visita Sofía y narra sus impresiones de algunos aspectos de la vida en la sociedad búlgara.

Hasta los títulos de algunos capítulos reflejan esa manera búlgara de afirmación y negación: el primer capítulo tiene el título *Donde el búlgaro dice sí, aunque parezca que no*; el último capítulo es *Donde el búlgaro dice no, aunque parezca que dice sí*. Otro capítulo que narra algún malentendido provocado por los gestos búlgaros es el capítulo XI *Donde los novios dicen que sí y que no*.

En este capítulo nos vamos a centrar en los ejemplos del choque cultural para los búlgaros.

El tema de la belleza también produce choque cultural cuando se da un contraste entre el ideal femenino de culturas muy distintas o en las costumbres de poner mayor esmero en el maquillaje y la ropa, vestirse de una manera más elegante o deportiva.

De nuestra experiencia hemos comprobado en numerosas ocasiones que no sólo los personajes búlgaros de *Los novios búlgaros* consideran a las mujeres búlgaras más guapas, más elegantes y más inteligentes.

[...] *las chicas españolas o portuguesas que formaban la clientela femenina habitual del local. Todas le parecían -lo eran- enanas, feas e ignorantes. Nada que ver, me dijo, con las chicas búlgaras.* (p. 54)

Este ejemplo podríamos tratarlo como una muestra de los ataques chovinistas típicos del choque cultural, igual que las citas referentes al alfabeto y a la lengua búlgara que se dan a continuación.

- *El búlgaro es uno de los idiomas más difíciles del mundo –me dijo Kyril [...].* (p. 21)

- *En mi lengua tenemos letras que no hay en ninguna otra lengua –me advirtió ya el primer día, muy orgulloso.* (p. 22)

Los párrafos de la novela que reflejan los aspectos socioculturales ofrecen muchas posibilidades de trabajar el componente cultural en las clases de español como lengua extranjera. Incluso cuando éste no sea el objetivo primordial, cuando se hagan ejercicios léxico-gramaticales o de traducción, de forma adicional se van a enriquecer los conocimientos de los estudiantes en el campo de la competencia sociocultural.

A continuación daremos algunos ejemplos del choque cultural para un búlgaro en España (*cf.* Georgieva Nikleva, 2003). El trabajo del profesor que sea consciente del problema puede disminuir la fuerza del choque trabajando los temas que exponemos abajo (algunos de los ejemplos los comentamos en el análisis de *Síntesis*).

- El saludo.

Algo tan elemental como el saludo puede parecer bastante complicado. Muchos manuales ya señalan los dos besos como una forma de saludo informal que incluso se usa a la hora de la presentación. El alumno extranjero que está acostumbrado a dar la mano siempre, al estar en España, va acostumbrándose a saludar con los dos besos contentísimo de la adaptación que se le da tan fácil. Pero qué sorpresa más grande se lleva cuando varias veces choca la cabeza con la del otro. Y entonces le explican que existe una norma no escrita que determina la dirección de los besos: primero en la mejilla derecha del otro y luego en la izquierda. Y no al revés. ¡Ojo!, tampoco hay que pegar los labios en la mejilla del otro. Y si un alumno extranjero quiere contar a alguien, por el asombro y el agrado que le produjo, que algún español le dio los dos besos, no es lo mismo decir: *Me besó*.

- Las invitaciones.

En estilo informal en España se puede invitar en forma interrogativa: “¿Quieres comer en casa?”. En Bulgaria nunca se hace este tipo de invitación. Un búlgaro fácilmente puede interpretar que el que hace la invitación la hace por obligación y prefiere que el otro la rechace. En Bulgaria la invitación siempre se formula con frases exhortativas o afirmativas.

En España, entre amigos, uno puede reconocer que no le ha gustado la comida que le han ofrecido; porque, por ejemplo, no le gusta alguno de los productos que lleva la comida. Y la sinceridad no ofende al anfitrión, sólo le aporta

información que puede aplicar en el futuro. En Bulgaria la cortesía obliga a mentir en una situación similar, incluso en ambiente informal, exceptuando sólo la propia familia.

- Cruzarse en la calle.

Cuando dos personas conocidas se cruzan en la calle, en Bulgaria dicen “¡Hola!” y pueden seguir su camino. En España normalmente eso significaría que tienen que parar y hablar. Para cruzarse se suele decir: *Hasta luego*. Mientras que en Bulgaria no se puede decir una frase de despedida antes de una frase de saludo.

- La cultura de ir al médico.

Para entender mejor a los hablantes nativos de la lengua española, hay que conocer tanto las diferencias lingüísticas como las de las pautas de conducta. Un campo de diferencias es la cultura de ir al médico.

En España es muy común ir al médico acompañado por algún familiar, incluso en los casos más leves. Se suele hacer prácticamente siempre, en cualquier revisión, sin que haya molestias ni dolores, por lo que el alumno búlgaro no puede salir de su asombro al ver al séquito que pierde el tiempo para acompañar a alguien que no está nada mal. Pero hay que aprender que para los españoles eso es *lo más normal del mundo*, es la muestra obligatoria de cariño. El no hacerlo se interpretaría como falta de afecto.

- El horario de trabajo.

En Bulgaria se trabaja, por ejemplo, de 9 a 18 o de 8 a 17. Normalmente, uno no tiene ningún descanso al mediodía o si lo tiene es de media hora o de una hora.

- La comida.

Un ritual sagrado en España.

La comida fuerte en España es el almuerzo (mediodía) y en Bulgaria es la cena.

- El pan.

En España se come todavía más pan que en Bulgaria. Incluso con pasta y ensalada. La barra se come poco en Bulgaria.

- Mañana.

No es suficiente conocer el artículo de Mariano José de Larra *Vuelva usted mañana*. Un alumno extranjero lo va a experimentar si vive en España algún tiempo.

- El tuteo.

En Bulgaria obligatoriamente se habla de *usted* a una persona desconocida o poco conocida, independientemente de la edad, a los profesores también se les habla de *usted* obligatoriamente.

- La pregunta: “¿Tienes novio?” .

En España es bastante común y en Bulgaria se considera indiscreta.

- La transliteración (a veces, la traducción) de los nombres extranjeros.

Algunos nombres extranjeros se quedan en español con su escritura original (por ej., Freud) y otros se traducen, como Juana de Arco. El primer caso producirá a bastantes españoles dificultad para leerlo. En búlgaro los nombres extranjeros se adaptan fonéticamente en alfabeto cirílico.

- El estanco.

En España los sellos se venden en los estancos y al alumno búlgaro no se le ocurriría buscarlos allí.

- El número de flores que se pueden regalar.

En Bulgaria no se puede regalar un número par de flores, que es sólo para difuntos. Obligatoriamente debe ser impar.

- Las bebidas.

Bulgaria es un país mucho más cafetero que España. En cuanto al alcohol, en España se bebe más vino, mientras que en Bulgaria se suele consumir alcohol más fuerte.

- Las fiestas. El puente.

Sería muy difícil traducir *hacer puente* al búlgaro, porque en Bulgaria no hay *puentes* entre dos fiestas.

- La manera de divertirse. La juerga.

- El fondo como manera de pagar.

La manera de pagar cuando se va en grupo:

En Bulgaria no existe sólo el fondo (mocho). Lo que se hace es:

- \* Se divide todo en partes iguales.
- \* Cada uno paga aproximadamente lo suyo, pero siempre da más dinero.
- \* Se entra en el ritual de la pelea, es decir, cada uno insiste en pagar.

- Día. Mediodía. Tarde. Noche.

Algunos manuales búlgaros de español confunden al alumno con esta explicación: Se dice “Buenos días” de 6 a 12 h; “Buenas tardes” de 12 a 18 y más tarde “Buenas noches”. El alumno búlgaro en situación de inmersión tendrá muchos malentendidos hasta que aprenda que también, después de las 18, puede haber un largo rato (con luz natural), en el que no son “noches”, sino “tardes”.

La lista se puede hacer mucho más larga. Creemos que el conocimiento previo de las diferencias ayudará a los alumnos simplemente a observarlas sin sufrir el choque.

El alumno extranjero, en situación de inmersión, normalmente pasa por las siguientes fases del choque cultural:

1. Asombro.
2. Introducción en el código del otro.  
Se caracteriza por el cambio del concepto de “lo normal”.
3. Pérdida de los códigos.  
Se suele actuar con los códigos equivocados, se mezclan.
4. Dominar y adaptar los códigos.

Evidentemente, el profesor cuya lengua materna no sea el español tiene como necesidad perentoria conocer la cultura española.

Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable de la competencia comunicativa.

Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera. Es conveniente, además, advertirles de un fenómeno muy generalizado: la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua, sino también frente a los modos “distintos” de actuar, descendiende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero. En otras palabras, cuantos más errores comete un extranjero, más tolerancia encontrará a su alrededor. Se sabe que los nativos quieren ayudar al extranjero hablándole en infinitivo. Otros lo intentan repitiendo una misma palabra y gritando cada vez más como si el extranjero estuviera sordo; y si éste no sabe la palabra prefiere que le digan un sinónimo, porque le da igual si le gritan en chino, por ejemplo. Pero más importante es la buena intención.

Para integrarnos en el mundo intercultural debemos criticar de manera relativa nuestro mundo de sentidos y meternos comprensivamente en lo ajeno, buscar su propio sentido. No debemos olvidar que la cultura jamás agota su potencial de interpretar el sentido, así los individuos pueden encontrar nuevas respuestas a los nuevos retos, incluso tomando métodos tradicionales para superar dentro de su propia cosmovisión lo contradictorio, lo extraño, lo incomprensible.

### 3.9. La adecuación.

La adecuación forma parte de la competencia comunicativa. Según Coseriu (1992:198), “para la valoración del hablar en situaciones, i.e. para los textos, se cuenta desde la antigua retórica con este criterio de la adecuación” o dicho de otra manera “la adecuación es el primer criterio de todos, i.e. la medida primaria, de acuerdo con el cual se valoran textos y discursos, respectivamente” (p. 202).

Mediante la adecuación se pueden anular la incorrección y la incongruencia. Lo adecuado es más complicado que lo correcto y lo congruente. Lo congruente implica un número limitado de normas referentes a los principios del pensamiento y al conocimiento del mundo. Lo correcto corresponde a cada una de las lenguas particulares. Lo adecuado corresponde a los diversos factores del hablar por lo que Coseriu distingue entre tres tipos de adecuación:

“1. Con respecto al objeto representado, un discurso o un texto es adecuado o inadecuado. Así, por ejemplo, un texto que canta con entusiasmo lírico el cultivo de la patata [...] no es adecuado a su objeto.

2. Con respecto al o a los destinatarios, un discurso o texto es apropiado o bien inapropiado. Si alguien habla con un niño pequeño como con un adulto, eso es inapropiado, no es adecuado al destinatario.

3. Con respecto a la situación o las circunstancias del hablar, un discurso o texto es oportuno o bien inoportuno. Así, por ejemplo, es inoportuno, i.e. no adecuado a la situación, hablar de la muerte inminente de parientes del destinatario y decir por ejemplo: He oído que su padre está a punto de morir (o todavía peor: He oído que su viejo no durará mucho). Oportunas serían, en cambio, formulaciones

como *He oído que su padre está muy enfermo; he oído que su padre no goza de muy buena salud, etc.*” Coseriu (1992: 203-204).

Según Coseriu, un texto puede ser al mismo tiempo adecuado e inadecuado, porque hay varios puntos de vista. La adecuación completa es difícilmente alcanzable. Se tiene en cuenta este hecho cuando se indica, por ejemplo, el círculo de destinatarios de los textos precisando “literatura infantil” o “literatura para niños de 7 a 10 años”.

Otra clasificación presenta ocho tipos de adecuación (*cf.* Barros García, 1999): gestual, lógica, temática, situacional, sociocultural, lingüística, discursiva y estratégica.

### **1) La adecuación gestual.**

Ya hemos abordado el código gestual dentro del componente no verbal en el apartado 3.4.

### **2) La adecuación lógica.**

Su principio básico es la coherencia, la relación semántica entre los enunciados.

### **3) La adecuación temática.**

Aquí también se debe tratar la selección del tono, de la entonación, el grado de formalidad e informalidad. Sería inadecuado un tono solemne en un reportaje deportivo.

**4) La adecuación situacional.**

No se refiere sólo al momento y al lugar. Según Fishman, la situación social incluye el lugar, el momento y los roles representados por los interlocutores (cf. Barros García, 1999: 426). Cualquier cambio en esta relación motivaría un cambio en la variedad de lengua para adaptarse a la nueva situación.

La noción de *situación* o *contexto situacional* se utiliza a la hora de resolver la ambigüedad de enunciados. Un enunciado como: “*Anda que no*”, se puede entender sólo en la situación en la que ha sido pronunciado.

Las modalidades de uso determinadas por la situación son las *variedades diafásicas* o *registros*.

**5) La adecuación sociocultural**

Este tipo de adecuación es el básico para la competencia comunicativa. Tiene que ver con las relaciones entre los interlocutores, con los comportamientos de la sociedad. Abarca también las aperturas conversacionales (cómo se empieza la conversación), las fórmulas de saludo, las diferencias entre lenguaje masculino y femenino, etc.

**6) La adecuación lingüística**

Afecta a todos los niveles del lenguaje (fónico, morfosintáctico, léxico-semántico).

Se da la oposición corrección / incorrección.

**7) La adecuación discursiva**

Comprende la competencia para organizar de forma coherente el discurso.

**8) La adecuación estratégica**

Se da en la competencia de los interlocutores para interactuar, para intervenir. Las reglas estratégicas facilitan el desarrollo de la conversación.

Hemos podido comprobar, aunque en líneas muy generales, que la adecuación forma parte de la competencia comunicativa. Por lo tanto los alumnos de una lengua extranjera necesitan conocer sus aspectos para poder comunicarse mejor.

## CAPÍTULO 4

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN MANUALES DE ESPAÑOL DE AUTORES BÚLGAROS Y ESPAÑOLES

Antes de pasar al análisis mismo, que será el objeto de este capítulo, nos gustaría presentar algunos datos generales en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera en Bulgaria. Estos datos van a facilitar la comprensión de los éxitos obtenidos y de las dificultades con las que se enfrentan profesores y alumnos.

#### **4.1. La enseñanza del español en Bulgaria.**

No disponemos de información exacta sobre la fecha del inicio de la enseñanza del español en Bulgaria. Según Rafael Alvarado (2000), los primeros datos señalan que en la Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid*, el lector español D. José Álvarez Prida, enviado por el Ministerio de Educación de su país, enseña la lengua española como curso facultativo en los años 1934 y 1935. Le sucedió D. Estanislao Quiroga y Abarca.

En 1951 el célebre hispanista búlgaro Todor Neikov comienza a enseñar español en los cursos de la Escuela de Lenguas Extranjeras en Sofía.

#### 4.1.1. La lengua española en la enseñanza secundaria.

La lengua española se enseña en la escuela secundaria búlgara como optativa a partir de los años 60. Desde 1990 el número de estudiantes de español ha aumentado considerablemente.

A continuación presentamos algunos datos para el año 2000 referentes a la enseñanza de la lengua española en la enseñanza secundaria prestados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

##### 1. Institutos Bilingües Españoles.

En Bulgaria existen 29 Institutos Bilingües Españoles. El primero se fundó en 1991. Son de cinco años de estudios (del VIII al XII grado). Los alumnos empiezan con la edad de 13 ó 14 años con exámenes de acceso.

En 1980 en el Instituto Bilingüe Francés se forman las primeras promociones de estudio de la lengua española. De hecho empiezan a convivir en un mismo edificio y bajo la dirección de un mismo director D. Iván Kolarov el Instituto Bilingüe Francés y el Instituto Bilingüe Español que todavía no funciona de forma independiente. La primera profesora de español es Dña. Victoria Atanasova con licenciatura en Filología Española hecha en la Universidad de Moscú. La separación de los dos Institutos o, mejor dicho, la fundación del Instituto Bilingüe Español *Miguel de Cervantes* se produce con una orden del Ministro de Educación en el año 1991.

Cuatro de los Institutos Bilingües son reconocidos como tales por el gobierno español debido a que en ellos hay profesores españoles y varias de las asignaturas generales se imparten en español:

- Instituto Bilingüe *Miguel de Cervantes*, Sofía. Se imparten en español las asignaturas de: Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Filosofía y Turismo. Tiene 660 alumnos. A partir del año académico 2002/2003 entra en vigor el Acuerdo

para la obtención del Diploma Español de Bachillerato para este Instituto, firmado por Su Majestad el Rey Don Juan Carlos.

- Instituto Bilingüe *Joliot Curie*, ciudad de Varna. Se imparten en español las asignaturas de: Biología y Química. Tiene 230 alumnos.

- Instituto Bilingüe y de Lenguas Románicas, ciudad de Burgas. Se imparte en español la asignatura de Historia. Tiene 125 alumnos.

- Instituto Bilingüe *Ivan Vazov*, ciudad de Plovdiv. Se imparte en español la asignatura de Historia. Tiene 250 alumnos.

En estos 4 Institutos Bilingües hay un total de 1265 alumnos.

En ocho de los Institutos Bilingües trabajan profesores españoles.

En el VIII grado se imparten 19 horas de español por semana; en el IX: 4 + 2; en el X: 4 + 2; en el XI: 180 horas / año como mínimo; en el XII: igual que en el XI.

Asignaturas en español:

IX y X grado: 2 asignaturas como mínimo.

XI y XII: 1 asignatura como mínimo.

## 2. Escuelas con español como I o/y II lengua extranjera.

Son 75. Existen a partir de 1967.

En las escuelas con español como I lengua extranjera los alumnos empiezan a estudiar desde el V grado con 4 horas por semana. Siguen en el VI grado: 4 horas/semana; VII – XI grado: 2 horas/semana.

En las escuelas con español como II lengua extranjera se empieza a estudiar la lengua española desde el V grado con 2 horas por semana o desde el IX grado con 4 horas/semana. Siguen en el VI grado: 4 horas/semana; VII – XI grado: 2 horas/semana.

### 3. Escuelas con enseñanza precoz.

El número de estas escuelas es 15. Existen a partir de 1995.

I grado ( 6 ó 7 años de edad): 3 horas/semana

II grado: 4 horas/semana

III grado: 5 horas/semana.

A partir del IX grado estudian como en los Institutos Bilingües con asignaturas en español.

En la capital búlgara existen también las siguientes escuelas con cursos intensivos de español y en algunas de ellas hay asignaturas generales que se imparten en español:

Instituto de Lenguas N° 8 (127 alumnos estudian el español como primera lengua y 120 como segunda lengua). En español se imparten las asignaturas de Historia, Geografía y Química.

Instituto de Lenguas N° 13 *San Cirilo y San Metodio* (250 alumnos estudian español como primera lengua y 59 como segunda).

Instituto de Lenguas N° 39 (150 alumnos estudian español como primera lengua y 171 como segunda).

Instituto General *San Martín* (125 alumnos estudian español como primera lengua y 100 como segunda).

Instituto de Lenguas N° 96 (125 alumnos estudian español como primera lengua y 177 como segunda).

Instituto de Lenguas Extranjeras *San Metodio* (26 alumnos estudian el español como primera lengua).

Instituto N° 157 (125 alumnos estudian español como primera lengua y 50 como segunda lengua).

En Sofía existen 22 colegios con cursos intensivos de español (según la nomenclatura del ministerio búlgaro, estos colegios también se denominan bilingües, pero no tienen profesor enviado por España, sino que el idioma se enseña por profesores nacionales, casi en su totalidad licenciados en Filología Española). Además, existe un número elevado de centros de secundaria con cursos intensivos de español o donde el español se estudia como segunda lengua extranjera. El número de alumnos que estudian español en esta modalidad en Sofía asciende a aproximadamente 3800.

En el resto del país hay un amplio número de escuelas en que el español se imparte como curso intensivo o como segunda lengua y en algunos de ellos también se imparten algunas asignaturas generales en español. Aunque no podemos ofrecer datos exhaustivos debido al número creciente de este tipo de centros docentes, señalaremos los siguientes:

Instituto de Lenguas, ciudad de Lovech (52 alumnos estudian español como primera lengua y 41 como segunda lengua). En esta escuela se imparten en español las asignaturas de Historia y Geografía.

Instituto de Lenguas, ciudad de Pleven (125 alumnos estudian español como primera lengua y 46 como segunda lengua).

Instituto de Lenguas Europeas, ciudad de Ruse (125 alumnos estudian español como primera lengua). La asignatura de Historia también se imparte en español.

Instituto de Lenguas *Máximo Gorki*, ciudad de Stara Zagora (55 alumnos estudian español como primera lengua y 47 como segunda lengua).

Instituto de Lenguas, ciudad de Vratsa (120 alumnos estudian español como primera lengua y 80 como segunda lengua).

Instituto de Lenguas *Simeón Radev*, ciudad de Pernik (88 alumnos estudian español como segunda lengua).

Instituto de Humanidades, ciudad de Blagoevgrad (100 alumnos estudian español como primera lengua y 85 como segunda lengua).

Escuela Bilingüe de Humanidades *San Cirilo y San Metodio*, ciudad de Kazanlak (78 alumnos estudian español como primera lengua).

Escuela Secundaria *Exarca Antim I*, ciudad de Kazanlak (50 alumnos estudian español como segunda lengua).

Escuela Secundaria Privada *Simón Bolívar*, ciudad de Plovdiv (50 alumnos estudian español como primera lengua).

Escuela Secundaria *Dimcho Debelianov*, ciudad de Varna (73 alumnos estudian español como segunda lengua).

Escuela Secundaria *Liuben Karavelov*, ciudad de Varna (30 alumnos estudian español como segunda lengua).

Escuela Secundaria, ciudad de Bregovo (80 alumnos estudian español como primera lengua).

Escuela Secundaria *Paisii Jilendarski*, ciudad de Dupnitsa (14 alumnos estudian español como primera lengua y 52 como segunda lengua).

Instituto de Ciencias Naturales y Matemáticas *Dobri Chintulov*, ciudad de Sliven (130 alumnos estudian español como segunda lengua).

#### 4. Otros datos:

En Sofía hay diez centros privados de enseñanza de español con muy diversa categoría. La Escuela *Belex* cuenta con 80 alumnos en muy diversos cursos, el *American College of Sofia* (ACS) tiene 91 alumnos matriculados para estudiar español como segunda lengua y la Escuela *Saint Exupery* tiene una veintena de alumnos matriculados.

Número de escuelas privadas: 10.

Número total de alumnos que estudian español: 13 000.

Número de profesores de español: 170.

Número de ciudades donde se enseña español: 19.

#### 4.1.2. La lengua española en la enseñanza superior.

En varias universidades búlgaras se enseña la lengua española. Departamento de Filología Española existe en la Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid* y en la Universidad *San Cirilo y San Metodio* de Veliko Tarnovo. Se enseña también el español en el departamento de Lingüística Aplicada en New Bulgarian University, en la Universidad de Economía Nacional y Mundial en Sofía, en la Universidad Americana de Blagoevgrad; en la Academia de Economía de Svishtov, en la Universidad *Paisii Jilendarski* de Plovdiv y en la Universidad de Shumen.

Nos centraremos más en la Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid*, apoyándonos sobre todo en el artículo de Ani Levi *Los estudios hispánicos en Bulgaria* (Levi, 2000). Los estudios hispánicos se institucionalizan en 1961 cuando el Claustro Académico abre la carrera en Filología Española. La decisión se tomó para el curso académico que se iniciaba y no para el siguiente. No se hicieron exámenes de selectividad y el primer año se matricularon alumnos de otras especialidades que prefirieron cambiar. La matrícula fue abierta el 21 de noviembre de 1961 y se prolongó hasta el 4 de abril de 1962 (aunque luego fueron admitidos dos alumnos más).

Desde el año siguiente hasta 1973 ya se realizan exámenes de selectividad a elección del candidato: lengua española, francesa o italiana. A partir de 1974 la matrícula obligatoriamente es con **selectividad en español**.

El nombre del Departamento ha sufrido algunos cambios: empezó a funcionar como Departamento de Filología Española, luego cambió a Departamento de Filologías Iberorrománicas y recientemente se ha transformado en Departamento de Estudios Iberoamericanos, puesto que en el mismo Departamento ya se realizan también desde su inicio los Estudios de Filología Portuguesa.

Hasta el año 2000 en ese Departamento se han formado aproximadamente 1200 licenciados en Filología Española.

El Plan de Estudios también ha sido redactado varias veces. Hubo modificaciones en la duración de los estudios: se empezó con cinco años; a partir de 1967, cuatro; más tarde, otra vez, cinco. El último Plan de Estudios prevé unos estudios generales de cuatro años, llamados según la nomenclatura europea *bachillerato – licenciado* en español, y un año y medio más, de *maestría*.

A continuación vamos a enumerar las asignaturas que se imparten en la carrera. La fundamental es la de Español Práctico e incluye: corrección fonética, ortografía, comentario y análisis léxico de textos, corrección gramatical, ejercicios de redacción y composición, traducción del español al búlgaro y del búlgaro al español y práctica oral. Se imparten además: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis, Introducción a la Historia de la Lengua y a la Gramática Histórica, Lexicología y Fraseología, Estilística, Introducción a la Teoría General de la Traducción, Historia Cultural de España e Hispanoamérica, Historia de la Literatura Española, Historia de la Literatura Hispanoamericana. **Todas estas materias se enseñan en español** y en esto la Universidad de Sofía se distingue de otras, donde todas las asignaturas, exceptuando el Idioma, se enseñan en el idioma nacional.

Se dan también asignaturas de tipo general: Idioma Búlgaro, Idioma Latín, Lingüística General, Teoría Literaria, Pedagogía, Psicología, Didáctica y Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, etc. Obligatoriamente se estudia un segundo idioma.

La carrera termina con un Examen de Estado: escrito y oral o Tesina (Memoria) de Licenciatura.

El fundador del departamento es el prof. Toma Tomov, discípulo de D. Ramón Menéndez Pidal. Hoy el Departamento cuenta con quince profesores en plantilla y unos veinte no numerarios. De los quince uno es Catedrático, cuatro son

Profesores titulares, ocho son doctores. A partir del año 1964 en el Departamento trabaja un lector cubano y desde 1992 se van turnando lectores de España.

Lo más nuevo en el Departamento son los estudios del nivel *maestría* que se inician a partir del curso académico 2001-2002.

## **4.2. Ediciones búlgaras de manuales de E/LE.**

### **4.2.1. *MANUAL DE ESPAÑOL.***

#### **4.2.1.1. Justificación del corpus.**

Después de la información general sobre la enseñanza del español en Bulgaria, podemos centrarnos en el tema específico que nos interesa: los contenidos culturales. Para ello vamos a analizar el *Manual de español* de Cristina Karpacheva, autora búlgara. La primera edición es de 1992. Está destinado a los estudiantes de la Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía. Se dirige especialmente a los que cursan las carreras de Relaciones Económicas Internacionales, Turismo Internacional y tercer y cuarto curso de Relaciones Internacionales que estudian la lengua española como segunda lengua extranjera.

Hemos elegido este manual porque es relativamente actual, ha sido elaborado en los años 90. Aunque ya se utilizan manuales españoles, éste viene a ser muy a menudo el material complementario, ya que toma en consideración las dificultades que encuentran los alumnos búlgaros. Otra razón es que abarca los tres niveles: inicial, intermedio y superior. A partir de los años 90 ya se utilizan libros de texto de autores españoles. Son manuales actuales que ya ofrecen a los alumnos búlgaros todo lo que les faltaba antes para conseguir una competencia comunicativa más rica y viva.

Nuestra intención es observar la presencia del componente sociocultural y demostrar la necesidad de incorporarlo a la enseñanza del español como lengua extranjera. Es preciso señalar que este manual no incluye materiales complementarios como casetes, vídeos, etc. Tampoco incluye fotos o dibujos.

En el presente capítulo habrá un apartado dedicado al tipo de lengua y otro a los personajes que presentan las variedades lingüísticas y la diversidad cultural en cuanto a la moda, los gustos y las preferencias, los comportamientos, etc.

También nos interesa cómo, en qué orden y con qué tipo de materiales se introducen los contenidos culturales, qué actividades se utilizan y cuál es la posible actuación del profesor ante la necesidad de enseñar el componente sociocultural.

#### **4.2.1.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El manual pretende desarrollar las cuatro destrezas (oír, hablar, leer y escribir) y proporcionar un dominio práctico de la lengua.

El enfoque metodológico utilizado presenta una mezcla entre el método tradicional (también llamado método de gramática – traducción), el gramático-estructural (estructuralismo; basado en la repetición y en el refuerzo de estructuras lingüísticas) y el método comunicativo que se da en los manuales actuales elaborados y editados en España, ya que el manual utiliza muchos de ellos. Gracias al enfoque comunicativo se tratan aspectos socioculturales de la lengua.

El manual está articulado en 30 lecciones bastante amplias. Éstas no tienen título. Se abren con algún texto adaptado u original. Por ejemplo, la lección 6 incluye un diálogo adaptado de *Entre nosotros*, nivel-1; la lección 7 contiene un diálogo adaptado de *Español en directo*, nivel-2. Se ofrecen textos de la prensa, por ej, en la lección 19 se da un texto de *El País* del año 1990. Después del texto siguen numerosos (a veces demasiados) ejercicios gramaticales, en cada lección hay una traducción del búlgaro al español; se dan anécdotas y textos para resumen oral que cierran la unidad.

El manual opera con la lengua española y la lengua búlgara. Hasta la lección 7 en búlgaro se dan sólo las instrucciones de los ejercicios. A partir de la lección 7

todo (menos los textos para traducción) viene en español. Después de algunos textos se da la traducción al búlgaro de algunas expresiones.

Para ilustrar lo arriba mencionado presentamos el índice de la segunda edición del año 1997 en el *Apéndice* (véase el *apéndice 1 – 1a*).

#### 4.2.1.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Vamos a presentar los contenidos culturales de cada lección señalando como título el del primer texto.

Lección	Contenidos culturales	Págs.
Lección 1 <i>La casa</i>	Socialización y círculo familiar: - la vivienda Interacción social: - saludos (formales e informales)	10  11
Lección 2 <i>Tomamos clases de español</i>	Interacción social: - relaciones personales y sociales Socialización y círculo familiar: - educación Marcas de identidad: - humor	14, 15  14, 15  18
Lección 3 <i>En clase</i>	Socialización y círculo familiar: - educación	18, 19
Lección 4 <i>El español y los países hispanohablantes</i>	Marcas de identidad: - la lengua española en España e Hispanoamérica	23

	Historia: - la colonización	23
	Geografía: - capitales de los países hispanohablantes	26, 27
Lección 5 <i>Mi día</i>	Comportamientos y costumbres: - rutinas y actividades cotidianas	28, 29
	Marcas de identidad: - humor	33
Lección 6 <i>Calendario estudiantil</i>	Comportamientos y costumbres: - actividades	33, 34
	Interacción social: - relaciones personales	34
	- relaciones sociales	36
	Marcas de identidad: - humor	39
Lección 7 <i>Las estaciones del año</i>	Geografía: - el clima	39, 40
	Comportamientos y costumbres: - rutinas; gustos	39, 40
	Marcas de identidad: - lenguas de España; el andaluz	40
	- humor	44
Lección 8 <i>Mi familia</i>	Socialización y círculo familiar: - familia	45
	Marcas de identidad: - humor	51
Lección 9 <i>El turismo en España</i>	Interacción social: - turismo	52

	Herencia cultural: - pintura	52
	Estereotipos: - tópicos (playa, toros)	52
	Comportamientos y costumbres: - la diversión nacional: los toros	
	Símbolos de significación cultural: - publicidad y lenguaje publicitario	56
	Socialización y círculo familiar: - servicios públicos (agencia de viajes)	59
	Comportamientos y costumbres: - fiesta (la “tomatina”)	59
Lección 10 <i>Toledo</i>	Geografía: - la ciudad de Toledo	60
	Símbolos de significación cultural: - publicidad y lenguaje publicitario	64
	Comportamientos y costumbres: - fiestas: Navidad (las doce uvas)	66
	Geografía: - la ciudad de México	67
Lección 11 <i>La ciudad del futuro</i>	Socialización y círculo familiar: - la ciudad del futuro	67, 68
	- la vida en el 2000	71
	Marcas de identidad y grupos sociales: - los jóvenes	71
	Interacción social: - relaciones sociales (taxista – cliente)	72, 73

<p>Lección 12</p> <p><i>Según fuentes bien informadas</i></p>	<p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- medios de comunicación (prensa)</li> <li>- servicios públicos (tráfico, banco)</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones personales</li> </ul>	<p>73, 74</p> <p>74, 75</p> <p>79</p>
<p>Lección 13</p> <p><i>Breve historia del origen de la lengua castellana</i></p>	<p>Marcas de identidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- historia de la lengua española</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- publicidad y lenguaje publicitario</li> <li>- el abanico</li> </ul>	<p>80</p> <p>83, 84</p> <p>86</p>
<p>Lección 14</p> <p><i>La noche madrileña</i></p>	<p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- horarios</li> <li>- bares</li> <li>- toros</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tablaos</li> <li>- flamenco</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones personales y sociales</li> <li>? invitar a alguien a algo</li> <li>? sugerir una actividad</li> <li>? citarse con alguien</li> </ul>	<p>87, 88</p> <p>87, 88</p> <p>88</p> <p>88</p> <p>88</p> <p>88, 89</p>
<p>Lección 15</p> <p><i>En el aeropuerto</i></p>	<p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- servicios públicos (aeropuerto)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- publicidad y lenguaje publicitario</li> </ul>	<p>97, 98</p> <p>104, 107</p> <p>105</p>

<p>Lección 16 <i>En el hotel</i></p>	<p>Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (hoteles)</p> <p>Interacción social: - turismo</p>	<p>108, 109</p> <p>115</p>
<p>Lección 17 <i>En la oficina de alquiler de coches</i></p>	<p>Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (alquiler de coches)</p> <p>Comportamientos y costumbres: - actividades en vacaciones</p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales: - humor</p> <p>Interacción social: - relaciones sociales</p> <p>Símbolos de significación cultural: - publicidad y lenguaje publicitario</p> <p>Geografía hispanoamericana: - Venezuela (economía)</p>	<p>115, 116</p> <p>117</p> <p>118, 119, 122</p> <p>117, 118</p> <p>122</p> <p>124</p>
<p>Lección 18 <i>Los tres amigos</i></p>	<p>Comportamientos y costumbres: - relaciones personales</p> <p>Geografía: - ciudades (Barcelona)</p> <p>Instituciones socio-políticas: - el parlamento (diputados)</p>	<p>125, 126</p> <p>129</p> <p>132, 133</p>
<p>Lección 19 <i>El carácter de los españoles</i></p>	<p>Herencia cultural: - literatura (Fernando Díaz-Plaja)</p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales: - el carácter nacional</p> <p>Estereotipos. Autoestereotipos: - tópicos (el carácter nacional)</p>	<p>133, 134</p> <p>133, 134</p>

	<p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- economía</li> <li>- la industria española</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bailes (lambada y tango)</li> </ul> <p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tratado de no proliferación de armas nucleares</li> </ul>	<p>134, 135</p> <p>140</p> <p>140</p> <p>141</p>
<p>Lección 20</p> <p><i>El cliente siempre tiene razón</i></p>	<p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Julio Camba, A. de Lara)</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tiendas</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- publicidad y lenguaje publicitario</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el comercio latinoamericano</li> </ul>	<p>142-4, 151-2</p> <p>142-4, 149</p> <p>147, 148</p> <p>142-4, 151-2</p> <p>152</p>
<p>Lección 21</p> <p><i>¿Dígame?</i></p>	<p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones sociales y personales; grados de formalidad (por teléfono)</li> <li>- visitas</li> </ul> <p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- servicios públicos; grados de formalidad (correos)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Estereotipos:</p>	<p>153-155</p> <p>158</p> <p>155</p> <p>157, 158</p>

	- tópicos (la siesta)	160, 161
	Socialización y círculo familiar:	
	- el medioambiente	161, 162
Lección 22 <i>En el restaurante</i>	Marcas de identidad y grupos sociales:	
	- gastronomía (paella, etc.)	162-164
	- humor	168
	Comportamientos y costumbres:	
	- restaurantes	162-164
	- la conversación en la mesa	171
	- remedios tradicionales	171
	Herencia cultural:	
	- arte: pintura (El Greco, Velázquez, Murillo y Goya)	164
	Geografía:	
	- economía del Tercer Mundo	171-172
Lección 23 <i>La exageración de los españoles</i>	Herencia cultural:	
	- literatura (Fernando Díaz-Plaja)	172-173
	Marcas de identidad y estereotipos:	
	- el carácter de los españoles (la exageración; la actitud hacia otras lenguas)	183-184
	Marcas de identidad y grupos sociales:	
	- humor	178, 183
	Socialización y círculo familiar:	
	- educación (la Universidad española)	179, 183
	- profesiones y carreras	184, 185
Lección 24 <i>Aunque hiele o llueva</i>	Herencia cultural:	
	- literatura (A. Sánchez)	185, 186
	Comportamientos y costumbres en América	

	<p>Latina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el gaucho; el mate</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- publicidad y lenguaje publicitario (turismo, Argentina)</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- café; chocolate</li> <li>- los vinos (servir los vinos)</li> </ul>	<p>185, 186</p> <p>189</p> <p>192</p> <p>193, 194</p> <p>192</p>
<p>Lección 25</p> <p><i>El niño vendado</i></p>	<p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Fernando Romero)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anuncios publicitarios</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones entre vecinos; distintos registros</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rebajas</li> </ul> <p>Estereotipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>mañana</i> (en la prensa búlgara)</li> </ul>	<p>194-196</p> <p>199</p> <p>199, 200</p> <p>202, 203</p> <p>203</p> <p>202</p>
<p>Lección 26</p> <p><i>Usted es mi padre, doctor</i></p>	<p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Gregorio López y Fuentes; Alvaro de Laiglesia)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- humor</li> </ul> <p>Instituciones socio-políticas:</p>	<p>204-5, 211-2</p> <p>207</p>

	- servicios públicos (la consulta del médico)	209
	Historia de España: - la transición a la democracia	210-213
Lección 27 <i>El caso de mi amigo</i> <i>Recalde</i>	Herencia cultural: - literatura (Pío Baroja)	214-215
	Marcas de identidad y grupos sociales: - humor	219
	Geografía: - la economía de España (en la prensa búlgara)	220
	Comportamientos y costumbres: - fiestas (San Valentín)	223
Lección 28 <i>Noble campaña</i>	Herencia cultural: - literatura (Gregorio López y Fuentes; Julio Camba; una fábula de Esopo)	224, 231, 229
	Interacción social: - relaciones vendedor - cliente	228
	Marcas de identidad y grupos sociales: - humor	228, 231
	Creencias, comportamientos y costumbres: - refranes	229
	Historia: - la transición a la democracia	232-233
Lección 29 <i>El imperio de los Incas</i>	Historia de América Latina: - los incas	234, 235
	Interacción social: - relaciones personales y sociales ( <i>buenas maneras</i> )	240

	<p>Marcas de identidad y grupos sociales: - humor</p> <p>Geografía: - Madrid (en la prensa búlgara)</p> <p>Comportamientos y costumbres (en la prensa búlgara): - horarios - actividades cotidianas</p> <p>Herencia cultural de América Latina: - La Argentina del tango - personajes famosos (Carlos Gardel)</p> <p>Historia: - la conquista</p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales de América: - la diversidad de razas y culturas - problemas sociopolíticos</p>	<p>240-241</p> <p>242-243</p> <p>242-243</p> <p>243-244</p> <p>244-245</p> <p>245-246</p>
<p>Lección 30</p> <p><i>La consolidación del amor</i></p>	<p>Herencia cultural: - literatura (José Pla)</p> <p>Símbolos de significación cultural: - publicidad y lenguaje publicitario (ofertas de empleo)</p> <p>Interacción social: - relaciones sociales (las entrevistas)</p> <p>Geografía: - economía de España</p> <p>Comportamientos y costumbres: - el carácter nacional</p>	<p>247-248</p> <p>255</p> <p>256</p> <p>257</p> <p>258</p>

	Socialización y círculo familiar: - el negocio	259
	Herencia cultural: - literatura (Rosa Montero)	260
	Estereotipos: - machismo	260
	Geografía: - turismo	260-262

#### 4.2.1.4. Contextos y tipo de lengua.

En cuanto al escenario (el contexto situacional) el manual ofrece las situaciones clásicas de la casa, la clase, los hoteles, los aeropuertos, las oficinas, etc.

El alumno aprende a crear situaciones reales en:

- lugares para la interacción social  
(restaurantes, fiestas, la casa de los amigos, etc.)
- lugares para el ocio y el tiempo libre  
(el teatro, el cine, la corrida de toros, etc.)
- lugares de los servicios públicos  
(correos, hoteles, tiendas, el alquiler de coches, el banco, la consulta del médico, etc.)

Los textos que tratan el léxico de estas situaciones (en la mayoría de los casos son diálogos) van seguidos por una enumeración de otras expresiones del mismo campo léxico. El manual incluye tablas que distinguen entre las variedades de lengua: por ej., el tema *por correo* presenta la diferencia entre saludos formales e informales y entre despedidas formales, informales y familiares. Además, los alumnos pueden conocer el lenguaje literario, periodístico, algunas expresiones

coloquiales. La lengua hablada casi no aparece en los escenarios del manual, aunque se dan marcadores conversacionales del tipo *hombre, oye, pues, ¡anda!*, etc.

A veces el discurso aparece más bien descontextualizado; se presta más atención a la forma y al uso correcto.

A continuación incluimos un texto del manual (pág. 202) que muestra varios registros de lengua ante un mismo problema; está bien contextualizado y proporciona la posibilidad de explicar qué es y de qué se ocupa el presidente de la comunidad, qué es la comunidad, diferencias entre España y Bulgaria. Advertimos que reproducimos el texto literalmente. Los errores probablemente se deben a la adaptación del texto.

### Vecinos

Los vecinos de los distintos pisos llegan a casa.

VECINO DEL PRIMERO (sonriente). - ¡Je! No funciona el ascensor.

VECINO DEL SEGUNDO (tranquilo). - ¡Anda! El ascensor no funciona.

VECINO DEL TERCERO (resignado). - ¡Otra vez a subir a patita!

VECINO DEL CUARTO (indignado). - ¡No hay derecho a que ese ascensor no funcione nunca!

VECINO DEL QUINTO (colérico). - ¡Que no funcione el ascensor! ¿Y por qué no funciona si puede saberse?

VECINO DEL SEXTO (lívido). – Porque no hay vergüenza, ni civismo, ni nada. Porque el presidente de la comunidad es un inepto, el administrador es granuja y nosotros unos idiotas.

VECINO DEL PRIMERO. – Bueno, bueno. No será para tanto. (se pone lívido) Mejor haríamos en quejarnos de ese insoportable taller de piso bajo que nos vuelve locos con su estrépito.

VECINO DEL SEGUNDO (colérico). - ¡En mi casa llevamos seis semanas sin dormir y ya estamos hartos!

VECINO DEL TERCERO (indignado). - ¡Es un ruido que le barrena a uno el encéfalo!

VECINO DEL CUARTO (resignado). - ¿Se refiere a ese ligero mosconeo? Pues no es para tanto, señores.

VECINO DEL QUINTO (tranquilo). – Claro que no. La verdad es que bien poco molesta.

VECINO DEL SEXTO (sonriente). - ¡Tonterías, hombre, tonterías! ¡Mira que quejarse por semejante bobada!

(Vivillo)

#### 4.2.1.5. Análisis de los personajes.

El estudio de los personajes de la interacción contribuye a obtener más información sobre la sociedad y sus costumbres, sobre su cultura. Cabe distinguir la elección de registro según los roles sociales, la edad y el sexo. Fijándonos en los personajes también podemos extraer información sobre la moda. Podemos acercarnos al modo de pensar de los jóvenes mediante la encuesta realizada por la revista *Cambio 16* (no se precisa la fecha y el año) con un grupo de universitarios. Está incluida en la lección 11 (pág. 71) y contiene dos temas: *La vida en el 2000* y *Qué temen los jóvenes*.

Entre los personajes también aparecen niños y adultos, es decir, están representadas todas las edades. Compare el lector el distinto comportamiento y registro de lengua de los vecinos de seis pisos en el texto citado en 4.2.1.4. En el

manual han sido mostrados los roles sociales de vendedores y clientes, médicos y pacientes, padres e hijos, esposos y esposas, amigos, etc.

El hecho de que en los manuales españoles se note que las mujeres ya participan más en la vida laboral no se busca intencionadamente por los autores búlgaros, ya que en Bulgaria las amas de casa apenas empiezan a aparecer en los años 90 (nos referimos a que no las había en la época de 1944 a 1989).

Por supuesto, para los alumnos búlgaros que estudian el español en Bulgaria, las imágenes de los personajes introducen información muy variada sobre la sociedad entera y sus diferentes aspectos.

#### **4.2.1.6. Valoración de conjunto.**

El *Manual de español* de Cristina Karpacheva abarca múltiples aspectos del componente sociocultural, a pesar de que podría preparar en mayor grado al alumno para la toma de contacto con una sociedad diferente. Por otro lado, no creemos que en situación de no inmersión haya manual capaz de cubrir ese aspecto tan amplio de la lengua.

Se presta atención a la herencia cultural: a la literatura (la mayoría de los textos son adaptados), a la historia, a la historia de la lengua, al arte (pintura, música, bailes), etc.

Algo que falta por completo es el componente no verbal: los gestos, la entonación. El alumno búlgaro ni siquiera conoce los dos besos como forma de saludo. Pero el libro permite conocer otras pautas de conducta como las costumbres horarias y el modo de celebrar la Noche Vieja con las doce uvas.

El manual dedica lo suficiente al estudio de las instituciones sociopolíticas, a los servicios públicos y su funcionamiento.

Los estereotipos y símbolos de significado cultural encuentran lugar en los temas de: tablaos, la corrida de toros, el abanico, el machismo, la siesta, rasgos del carácter nacional, el cava, la actitud hacia otras lenguas, etc.

El manual también ofrece contenidos culturales referentes a Hispanoamérica: la ciudad de México, la conquista, el tango argentino, la diversidad de razas y culturas.

Algunas lecciones contienen la sección *Buenas maneras* en la que se dan a conocer las pautas de conducta en varias situaciones: visitas de cumplido y despedidas (p. 158), *Dar con la puerta en las narices* (ceder el paso a otra persona para que cruce la puerta antes de nosotros, p. 240), *Servir los vinos* (p. 192), *Ceder el asiento* (p. 218), *La conversación en la mesa* (p. 171), *La relación con el cliente* (p. 228), etc.

Otra sección de bastante importancia en el aspecto que nos interesa es *La vida real*. Viene al final de las lecciones, en forma de diálogo original de manuales españoles. Este hecho contribuye mucho a enseñar una lengua viva, en situaciones bien contextualizadas. En algún caso, la autora utiliza un texto de manual español sin citarlo, sin señalar de manera alguna la fuente. Por ejemplo, el texto *El tráfico en la ciudad* de *Español 2000*, nivel elemental, lección 18, se utiliza con cambios muy pequeños en el manual de Karpacheva en la lección 12, pág. 74. El cambio sólo de una preposición en el título es una muestra significativa: *El tráfico de la ciudad* en vez de *El tráfico en la ciudad*. Compare los dos textos y los cambios en el *Apéndice (apéndice 1 – 1b)*.

A continuación vamos a mostrar el uso de textos narrativos y diálogos en el manual de Karpacheva que han sido tomados de libros de texto españoles señalando las fuentes:

Lección número	Manual español utilizado
1	<i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (curso comunicativo de español para extranjeros)
2	<i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (diálogo adaptado)
3	-
4	-
5	-
6	<i>Historias para conversar</i> , nivel umbral (texto adaptado) <i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (diálogo adaptado)
7	<i>Español en directo</i> , nivel 2 (diálogo adaptado)
8	<i>Historias para conversar</i> , nivel umbral (texto adaptado)
9	<i>Lengua y vida españolas</i> , curso elemental
10	<i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (diálogo abreviado) <i>Historias para conversar</i> , nivel básico <i>Español 2</i> , según Ana María Maqueo
11	<i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (dos diálogos adaptados)
12	<i>Entre nosotros</i> , nivel 1 (texto adaptado) <i>Español 2000</i> , nivel elemental ( <b>la autora no cita el manual</b> ) <i>Entre nosotros</i> , nivel 1
13	-
14	<i>Lengua y vida españolas</i> , curso elemental
15	<i>Curso de español</i> <i>Español en directo</i> , nivel 1 (diálogo adaptado) <i>Historias para conversar</i> , nivel medio
16	<i>Curso de español</i> (dos diálogos adaptados) <i>Historias para conversar</i> , nivel básico
17	<i>Vida y lengua españolas</i> , curso elemental

18	<i>Entre nosotros</i> , nivel 3 (un diálogo)
19	<i>Lengua y vida españolas</i> , curso elemental (p. 135) <i>Vida y lengua españolas</i> , curso elemental (p. 141)
20	<i>Español en directo</i> , nivel 3
21	<i>Para empezar</i> , curso comunicativo de español para extranjeros
22	-
23	-
24	<i>Entre nosotros</i> , nivel 3
25	-
26	<i>Curso de español</i> (un diálogo)
27	-
28	<i>Narraciones españolas para estudiantes extranjeros</i> , nivel superior, Juan Luque Durán
29	<i>Español en directo</i> , nivel 3 <i>Español en directo</i> , nivel 2b (dos textos)
30	<i>Español en directo</i> , nivel 3

Todos los materiales empleados son de fuentes originales (incluso los ejemplos de los ejercicios gramaticales).

Después de haber visto la distribución de textos de manuales españoles, nos gustaría presentar también el lugar que ha encontrado la prensa española en el manual búlgaro:

Lección número	Material periodístico
1	-
2	-
3	-

4	-
5	-
6	-
7	-
8	-
9	-
10	-
11	-
12	-
13	-
14	-
15	-
16	-
17	<i>El País</i> , 1990 <i>El País</i> , 1991
18	<i>Cambio 16</i> , 1990 <i>Diario 16</i> , 1990 (Julián Lacalle)
19	<i>Lecturas</i> , 1990 (2 textos) <i>El País</i> , 1990
20	<i>Lecturas</i> , 1990
21	<i>Lecturas</i> , 1989 <i>Cambio 16</i> , 1989
22	<i>Lecturas</i> , 1989 (dos textos) <i>El País</i> , <i>Negocios</i> , 1990
23	<i>Cambio 16</i> , 1990
24	<i>Lecturas</i> , 1990
25	<i>ABC</i> , <i>Carabela</i> , Nº 14, 1990

26	<i>El País Semanal</i> , 1990
27	<i>El País, Negocios</i> , 1990
28	<i>Lecturas</i> , 1990 <i>El País Semanal</i> , 1990
29	<i>Lecturas</i> , 1990
30	<i>Cambio 16</i> , 1991 (los textos usados son tres; dos de ellos se citan de la prensa búlgara que señala como fuente <i>Cambio 16</i> )

En nuestra opinión, el logro más positivo del manual consiste en combinar textos, diálogos y ejercicios de manuales españoles actuales. Gracias a su experiencia docente la autora elige el orden adecuado y la dificultad del material propuesto tomando en consideración el hecho de que el manual está destinado a grupos homogéneos de alumnos de lengua nativa búlgara.

## **4.2.2. ¡HOLA! CURSO COMUNICATIVO DE ESPAÑOL 2. NIVEL BÁSICO**

### **4.2.2.1. Justificación del corpus.**

El libro está destinado a los alumnos del VI grado de EGB que estudian por segundo año la lengua española. Han empezado en el V grado.

Las autoras son dos profesoras búlgaras: Galina Jitrova y Veselina Siakolova. No señalan qué contiene el método, pero probablemente incluye una casete según se puede entender del Libro del Alumno.

Entre los manuales que analizamos en el presente trabajo, éste es el único elaborado para niños.

### **4.2.2.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El libro está elaborado como un método comunicativo que combina conocimientos de la competencia lingüística y comunicativa sin olvidar la edad de los alumnos que lo van a utilizar.

Está estructurado en veinte unidades y cuatro repasos. Al final se dan las grabaciones de los textos en Apéndice I. Sigue un Apéndice gramatical y Vocabulario español-búlgaro.

### **4.2.2.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.**

El componente cultural está presente en el libro, pero no se le concede un lugar importante. Veamos su distribución por unidades:

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>CONTENIDOS CULTURALES</b>
1	<i>¿Qué fotos son éstas?</i>	Interacción social: - hablar por teléfono Socialización y círculo familiar: - la familia
2	<i>Nuevas amistades</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: - la lengua española Geografía: - América Latina
3	<i>Las vacaciones se están acabando</i>	Comportamientos y costumbres: - vacaciones
4	<i>¿Quieres viajar conmigo?</i>	Comportamientos y costumbres: - vacaciones - horario de trabajo Geografía: - de España Estereotipos: - “todas las casas son blancas y donde hay flores en todos los balcones” (p. 17, 19)
5	<i>Todos a clase</i>	Socialización y círculo familiar: - la escuela
	Repaso I	Geografía: - América Latina
6	<i>Leer o no leer</i>	Comportamientos y costumbres: - la televisión y los libros
7	<i>Así será el futuro</i>	Geografía: - de América Latina (la ciudad de Méjico)
8	<i>¿Crees en el horóscopo?</i>	-

9	<i>Por la calle</i>	Interacción social: - preguntar por lugares
10	<i>¿Tienes hambre?</i>	Comportamientos y costumbres: - restaurantes - horarios de comida Estereotipos: - la paella; la tortilla; el gazpacho <i>Los platos españoles más famosos son: la tortilla española, el gazpacho y la paella.</i> (p. 45)
	Repaso II	-
11	<i>Una colección</i>	-
12	<i>¡Feliz Navidad!</i>	Comportamientos y costumbres: - fiestas (Navidad; Reyes Magos) - villancicos
13	<i>Me gustan todos los deportes</i>	Comportamiento y costumbres: - deportes
14	<i>¡Ay, qué dolor!</i>	Interacción social: - la consulta del médico
15	<i>Las cigüeñas</i>	-
	Repaso III	-
16	<i>Se apaga el sol</i>	Medioambiente: - ecología
17	<i>¡Qué caro!</i>	Interacción social: - compras; precios
18	<i>Quiero que me compres...</i>	Comportamientos y costumbres: - rebajas de verano
19	<i>Un fin de semana</i>	-

20	<i>Margarita es un desastre</i>	-
	Repaso IV	-
	Apéndice I (Grabaciones)	1 - Socialización y círculo familiar: - la familia 4 – Comportamientos y costumbres: - horarios de trabajo (bancos) - sellos (en estancos) (Véase el Apéndice del capítulo). 10 – Estereotipos: - tortilla 18 – Símbolos de significación cultural: - castañuelas

El estudio de las diferencias culturales se trabaja también buscando la comparación ente España y Bulgaria. Por ejemplo:

*¿Qué diferencias hay en las horas en que se come en Bulgaria y en España?*  
(p. 46)

*¿De quién esperan regalos los niños en Bulgaria y en qué día?* [después de un texto sobre los Reyes Magos] (p. 56)

#### 4.2.2.4. Contextos y tipo de lengua.

Se estudia sólo la lengua estándar en las situaciones que proporcionan la familia, la escuela, la consulta del médico y varias actividades como fiestas, vacaciones, juegos en el campo, etc.

Se utilizan textos adaptados de literatura infantil.

Se usa sólo la lengua española, excepto en el Vocabulario final, donde se da el vocabulario estudiado por unidades con su traducción al búlgaro.

#### **4.2.2.5. Análisis de los personajes.**

Los personajes suelen ser niños y la gente que forma su familia, sus amigos, maestros, el médico, etc.

También aparecen personajes de cuentos: la cigüeña, golondrinas, la lechera, etc.

El mundo infantil es el apropiado para este manual y se consigue también mediante los dibujos y cómics utilizados.

#### **4.2.2.6. Valoración de conjunto.**

En conclusión, diríamos que el manual es muy apropiado para niños. Creemos que la información cultural que proporciona es suficiente para el nivel y la edad de los alumnos a los que va dirigido.

Las autoras hacen más amena la lectura del manual mediante dibujos, canciones y chistes.

El tema de Navidad y de los Reyes Magos está muy bien representado. Se cuentan todos los detalles que caracterizan esta fiesta desconocida en Bulgaria. En la unidad que trabaja este tema también está incluida la carta de un niño a los Reyes Magos.

Se mantienen algunos estereotipos. Como en el ejemplo ya citado de la unidad 10:

*Los platos españoles más famosos son: la tortilla española, el gazpacho y la paella. (p. 45)*

Las autoras indican las fuentes de los textos utilizados, que suelen ser adaptados. Véase el *Apéndice 2*.

### **4.2.3. ESPAÑOL. CURSO INTENSIVO. 8º GRADO 1.**

#### **4.2.3.1. Justificación del corpus.**

El libro es de nivel inicial. Es la primera parte del manual de español para octavo grado de los Institutos Bilingües de Español en Bulgaria. Los autores son Marina Kovácheva, Ignacio Verdial y Stefka Alexándrova. La primera edición es del año 1999.

Este manual es un buen ejemplo de la “generación nueva” de libros de español como lengua extranjera que surge en Bulgaria a partir de los años 90. Empiezan a utilizarse métodos originales españoles y a elaborarse nuevos libros de autores búlgaros o búlgaros y españoles.

#### **4.2.3.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El método incluye un libro del alumno, un cuaderno y una casete.

El contenido del libro se organiza en quince unidades. Cada unidad va encabezada por un título. La organización interna de cada unidad incluye las secciones de Vocabulario, Temática, Gramática y Cultura.

Se hacen dos repasos: el primero, después de la unidad siete y el segundo, después de la unidad quince.

Un apéndice gramatical y la transcripción de las grabaciones cierran el libro. Los autores del libro siguen las tendencias actuales en la lingüística aplicada y los métodos modernos de enseñanza.

#### 4.2.3.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

A continuación presentamos una tabla referente a la distribución del componente cultural citando también el tema de la sección de *Cultura* de cada unidad:

Unidad	Sección CULTURA	CONTENIDOS CULTURALES
1	<i>El mundo del español</i>	Interacción social: - saludos, presentación, despedidas Marcas de identidad: - la lengua española en el mundo
2	<i>La geografía de España y Bulgaria</i>	Geografía: - de España y de Bulgaria
3	<i>Los países y gentilicios. La familia de Marisa. La Navidad.</i>	Socialización y círculo familiar: - la familia - la educación Comportamientos y costumbres: - la Navidad
4	<i>La casa.</i>	Socialización y círculo familiar: - la casa Interacción social: - dar las gracias - preguntar por un lugar Geografía: - la ciudad de Barcelona
5	<i>La moda. Moda en el Campus.</i>	Interacción social: - pedir un artículo en una tienda; expresar los gustos; expresar sorpresa, admiración;

		preguntar el precio; preguntar y decir la hora Comportamientos y costumbres: - horarios de tiendas
6	<i>La cocina española. La tortilla y el gazpacho.</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: - gastronomía (la tortilla española y el gazpacho andaluz)
7	<i>Las vacaciones y los viajes.</i>	Interacción social: - invitar, ofrecer: aceptar y rechazar invitaciones; pedir y dar permiso - cómo se escribe una carta, una postal Marcas de identidad y grupos sociales: - gastronomía (las migas, el pisto manchego, etc.)
8	<i>Los osos pardos y los polares.</i>	Interacción social: - expresar intenciones, indiferencia, desconocimiento; Zoología: - los osos pardos (se encuentran en 7 comunidades españolas) y los osos polares
9	<i>El horario español. Gimnasia en 10 minutos.</i>	Comportamientos y costumbres: - el horario español (de trabajo y de comida) - tapas Interacción social: - hablar de la salud; expresar interés, alegría, tristeza, sorpresa, alivio, fastidio / aburrimiento;
10	<i>Un puzzle de consejos médicos.</i>	Interacción social: - interesarse por el estado de alguien

		- hablar por teléfono
11	<i>Alojamiento en España. El país de vacaciones. La canción de Silvio Rodríguez.</i>	Interacción social: - relaciones sociales (hacer una reserva; sacar un billete de avión, tren, etc.)  Geografía: - turismo (los hoteles y las agencias de viajes) - las ciudades de Madrid, Sevilla y Granada
12	<i>Las comunidades autónomas de España.</i>	Geografía: - el clima de España - las comunidades autónomas de España
13	<i>La telefonía móvil. Navidad y los Reyes Magos. Villancicos. Campanas de Belén.</i>	Comportamientos y costumbres: - la Navidad y los Reyes Magos; Villancicos;  Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (Correos)  Símbolos de significación cultural: - medios de comunicación (la prensa, la televisión)
14	<i>Fútbol y artes marciales.</i>	Comportamiento y costumbres: - deporte
15	Colón y los otros descubridores. El autor de <i>Don Quijote</i> . Las civilizaciones precolombinas: los mayas, los aztecas y los incas.	Herencia cultural: - literatura (Miguel de Cervantes)  Historia y herencia cultural de América Latina: - las civilizaciones precolombinas

#### 4.2.3.4. Contextos y tipo de lengua.

En el libro predominan los textos dialogados que se dan en el contexto de las situaciones clásicas en la enseñanza de lenguas extranjeras para el nivel inicial: la casa, la clase, las oficinas, los hoteles, etc.

Los textos incluidos proporcionan un conocimiento de la lengua coloquial, literaria, periodística, etc.

En el manual no se usa la lengua búlgara, sólo la española.

#### 4.2.3.5. Análisis de los personajes.

Los personajes representan varias edades y distinta posición social, aunque los protagonistas son jóvenes que hacen fiestas, planean vacaciones, se escriben cartas y *se dan un toque*. Salen a eso de las once de la noche (p. 146), que es típico de España, pero no de Bulgaria. Van *de juerga* (p. 51). Los nombres son búlgaros y españoles. En una fiesta están Mincho, Dancho, Kalina, etc. La única chica española presente es Marisa. Por eso no resulta natural que en una fiesta búlgara se coma tortilla (p. 75). Este hecho por su falta de contexto natural sólo mantiene el tópico creado en tema de comida española. Aunque no es cuestión de tópicos ofrecer las recetas de tortilla española y gazpacho andaluz (p. 86) o hablar de migas y pisto manchego (p. 96), cuando se trata de presentar algo típico de la gastronomía española que además se diferencia de la cocina búlgara.

En cuanto a los nombres de los personajes, en este libro no se explican los diminutivos de los nombres españoles como Paquita (p. 53).

#### **4.2.3.6. Valoración de conjunto.**

Los autores del libro abarcan varios aspectos del componente sociocultural de la lengua, sobre todo en el campo de comportamiento y costumbres (horarios, fiestas navideñas, etc.). Cada unidad contiene la sección de *Cultura*.

Los textos incluidos reflejan distintas variedades y registros de la lengua.

Generalmente se evitan los estereotipos.

El manual explica qué es un duro (equivale a 5 pesetas); es evidente que en una edición de 1999 no se habla de euros, pero tampoco hay que decir el precio en dólares (*por cuatrocientos dólares: cama, cómoda, silloncito ligero, espejo.*) (p. 58)

El manual presenta contenidos culturales referentes a Hispanoamérica: las civilizaciones precolombinas.

Cada unidad contiene algún ejercicio de tipo juego: sopas de letras, crucigramas, etc.

Los ejercicios de comprensión auditiva, en su mayoría, son del tipo verdadero / falso.

El desarrollo textual de los diferentes temas está enriquecido con ilustraciones y fotografías que hacen atractivo el trabajo con el libro.

Concluiríamos que trabajando con este libro, el alumno tomará consciencia de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la civilización hispánica. Y este conocimiento se va a enriquecer en la segunda parte del libro.

#### **4.2.4. ESPAÑOL. CURSO PREPARATORIO 2. (8º grado, II parte).**

##### **4.2.4.1. Justificación del corpus.**

Este libro es la segunda parte del manual para el curso preparatorio de los Institutos Bilingües Españoles. Hay que recordar que es el primer año de estudio de

español para los alumnos de estos institutos. Hemos señalado ya que el método cuenta con un libro del alumno, un cuaderno y una casete. Los autores son los mismos que han elaborado la primera parte: Marina Kovácheva, Ignacio Verdial y Stefka Alexándrova. La primera edición de la segunda parte es del año 2000.

#### **4.2.4.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El enfoque comunicativo aporta al libro muchos elementos positivos que facilitan el trabajo de profesores y alumnos y aumentan la competencia comunicativa de los alumnos.

La segunda parte también consta de quince unidades que van enumeradas como continuación de la primera parte (de unidad 16 a unidad 30).

La organización de cada unidad es la misma. Consta de un título y cuatro secciones: Vocabulario, Temática, Gramática y Cultura.

Se hacen dos repasos: Repaso 3, después de la unidad veintidós y Repaso 4, después de la unidad treinta.

El libro termina con un apéndice gramatical y la transcripción de las grabaciones.

#### **4.2.4.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.**

Los contenidos culturales no abundan en el libro, ya que no representan el objetivo primordial, pero están integrados en los objetivos gramaticales.

Veamos la distribución de los contenidos culturales tomando como punto de partida la sección *Cultura* de cada unidad:

Unidad	Sección CULTURA	CONTENIDOS CULTURALES
16	<i>Los orígenes de España</i>	Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (Correos) - información personal (datos personales: apellidos, estado civil) Socialización y círculo familiar: - tiendas Interacción social: - escribir una carta (saludos y despedidas en las cartas) Historia: - los orígenes de España
17	<i>La enseñanza en España. España, potencia mundial. Canción.</i>	Instituciones socio-políticas o Socialización y círculo familiar: - la enseñanza en España Historia de España: - la Reconquista Marcas de identidad y grupos sociales: - gastronomía (fabada)
18	<i>Una tempestad. España en los siglos XVIII-XIX.</i>	Herencia cultural: - literatura (Pedro Antonio de Alarcón) Historia de España: España en los siglos XVIII-XIX.
19	<i>España en el siglo XX.</i>	Socialización y círculo familiar: - tipos de casas en las distintas comunidades Historia de España: - España en el siglo XX Herencia cultural:

		- pintura (Pablo Picasso)
20	<i>Cómo son los españoles. La peluquería actual.</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: - el carácter de los españoles (el tópico de la siesta, etc.).
21	<i>Las instituciones españolas. Los organismos internacionales.</i>	Socialización y círculo familiar: - escribir un currículum vitae Instituciones socio-políticas: - la administración - instituciones y partidos políticos - las instituciones españolas - los organismos internacionales
22	<i>Agua sucia. Reciclado doméstico. Países atómicos.</i>	Socialización y círculo familiar: - la ecología
23	<i>Entrevista con Adolfo Marsillach. La tradición teatral en España. El cine español está de moda.</i>	Herencia cultural: - teatro - cine
24	<i>La tradición musical en España. La Tuna. Canción. Entrevista con Plácido Domingo. Poema de Bécquer.</i>	Herencia cultural: - la música (la tuna, la ópera, etc.)
25	<i>Más que el Nobel. La pintura de Goya. Premio internacional de poesía fundación Loewe. Canción.</i>	Herencia cultural: - literatura (Camilo José Cela) - pintura (Goya, Salvador Dalí) - escultura
26	<i>El transporte de mercancías. Los vehículos</i>	Interacción social: - dar una noticia

	<i>ecológicos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expresar sorpresa, decepción, condolencia</li> <li>- saludar</li> </ul> Comportamientos y costumbres. Estereotipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- la siesta (p. 126)</li> </ul> Geografía: <ul style="list-style-type: none"> <li>- economía del transporte</li> <li>- vehículos ecológicos</li> </ul>
27	<i>Cosas típicas de España. La leyenda del Cristo de la Vega.</i>	Comportamientos y costumbres: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fiestas nacionales y regionales (Los Sanfermines (fiestas de San Fermín en Pamplona, Las Fallas de Valencia, Carnaval, Reyes, La Semana Santa, etc.); la verbena</li> </ul> Símbolos de significación cultural. Estereotipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- el traje de luces</li> <li>- la guitarra</li> <li>- la peineta</li> </ul>
28	<i>El noticiero hispanoamericano. El español en América. Poesía.</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- el español de América</li> <li>- lenguas indígenas en América del Sur</li> </ul> Herencia cultural: <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura de América Latina (César Vallejo)</li> </ul>
29	<i>El noticiero hispanoamericano. La leyenda. Los cuentos de Crisanto. Rasgos fonéticos más importantes del español.</i>	Observación: en la sección <i>Cultura</i> se trata el tema de <i>Rasgos fonéticos más importantes del español de América</i> . (La aclaración falta en el <i>Índice</i> ). Marcas de identidad y grupos sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- la lengua española en América; rasgos</li> </ul>

		fonéticos; el voseo Herencia cultural: - cine hispanoamericano - arte precolombino - literatura (Mario Benedetti, Ernesto Sábato)
30	<i>El noticiero hispanoamericano.</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: - el español de América; peculiaridades léxicas más importantes Herencia cultural: - literatura (Miguel de Cervantes) Historia y herencia cultural de América Latina: - las civilizaciones precolombinas

Llama la atención que en el *Repaso IV* se dedica una parte a los gestos. Apenas en los últimos años y en manuales muy escasos se ha tomado conciencia de enseñar el componente no verbal. Pero los gestos incluidos en este manual no forman parte del código comunicativo, sino son un ejemplo de psicología barata. Están ilustrados con dibujos y con una explicación que se refiere a la manera de hacerlos y a su significado “psicológico”. De hecho, el ejercicio mismo no pretende proponer gestos comunicativos. Presentamos algunos ejemplos (sin las ilustraciones):

“A través de las manos podemos obtener más información de la persona que se encuentra ante nosotros. Comenta si estos gestos significan lo mismo en tu país:

Los dedos índices de ambas manos se unen por sus respectivas yemas. Esta posición demuestra que se encuentra totalmente seguro hasta el punto de sentirse orgulloso. Es un gesto típico en personas, que se recrean dando instrucciones a los demás. [...]

Frotarse las yemas de los dedos en esta posición significa temor a enfrentarse, no desea hacerse cargo de un determinado asunto. [...]

El dorso de las manos hacia afuera ratifican una actitud de distanciamiento y no existe razón para la confianza.

No comparte la opinión o lo que sucede ante él. El dedo pulgar se encuentra oculto bajo el mentón, esta posición de la mano refleja una actitud crítica, expectante y desinteresada, esta última por el hecho de apoyar la cabeza sobre la mano. [...]”. (p. 185)

Consideramos más necesario dar a conocer gestos que forman parte del lenguaje no verbal, comparar gestos búlgaros y españoles, buscar las diferencias y las semejanzas.

#### 4.2.4.4. Contextos y tipo de lengua.

El manual proporciona a los alumnos conocimientos sobre la lengua estándar (literaria y periodística) y también sobre el lenguaje coloquial. Por ejemplo, *nervi*: ¿Te fijaste lo nervi que estaba el nuevo profesor? (p. 23); lo hemos pasado divinamente, lo más mono es ... (p. 58); peli (p. 92); una expo (p. 114); soy un “negao” (p. 136); estar hecho polvo (p. 117); los precios están por las nubes (p. 117); un problema gordo (p. 118); cachondeo (p. 165); juerga (p. 165), etc.

La unidad diecisiete dedica un espacio a la *Jerga del Alumno*. Citamos textualmente el manual con la advertencia de que contiene algunas confusiones y errores y carece de coherencia formal:

*Catear, el cate: suspender.*

*Escaquearse = tirar = hacer campanas = montársela*

*Dar el cambiazo.*

*Ser un hueso = profesor duro, exigente.*

*Soplar = chivar.*

*Sacar la chuleta / copiar.*

*Empollar, ser un empollón, rata de biblioteca.*

*el voluntario*

*hacer la pelota = hacer la rosca*

*ser un pelota*

*el / la profe*

*el cole*

*la uni*

*la facu*

*los compas*

*el / la colegui*

*las mates*

*el boli*

Los contextos situacionales siguen los modelos típicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En general son lugares para la interacción social, lugares para el ocio o lugares de los servicios públicos.

En el libro se utiliza sólo la lengua española.

#### **4.2.4.5. Análisis de los personajes.**

Los protagonistas siguen siendo los mismos que en la primera parte. Son búlgaros y españoles que se hacen visitas mutuas en los dos países. Aparecen también personajes españoles que trabajan en Cuba. De esa manera se ofrece información sobre los tres países.

Los personajes representan familias enteras con las distintas edades de padres, hijos, abuelos, etc.

Aparecen personajes reales en las entrevistas con gente famosa como Camilo José Cela, Plácido Domingo, Ernesto Sáenz de Buruaga, etc.

#### **4.2.4.6. Valoración de conjunto.**

El libro trabaja la competencia comunicativa y sociocultural. Cada unidad contiene la sección de *Cultura* que se refiere más a la cultura con mayúsculas, pero a lo largo de todo el manual se integran aspectos socioculturales que van a facilitar el

comportamiento adecuado del alumno de E/LE, preparándolo para algunas diferencias en las costumbres y pautas de conducta.

El alumno puede conocer las fiestas típicas de distintas regiones.

Los textos incluidos reflejan distintas variedades y registros de la lengua.

Se proporciona información sobre las distintas comunidades: en la primera parte es de tipo general y lingüístico; en la segunda, se compara una concreta diferencia del léxico en cuanto a los tipos de casa. Por ejemplo, el pazo gallego, la masía catalana, el cortijo andaluz y extremeño, la casona cántabra, la barraca valenciana y murciana, el caserío vasco, etc.

Se mantienen algunos estereotipos. Por ejemplo, el del carácter de los españoles. A continuación señalamos sólo algunos ejemplos del texto *Cómo son los españoles* (p. 66). Véase el *Apéndice 3b*:

“Desde hace un tiempo los españoles están preocupados por su salud, o mejor, por su cuerpo. El gimnasio se ha puesto de moda. Tanto ellas como ellos quieren lucir cuerpos esbeltos. [...]

“Salir” significa realmente que los españoles se relacionan menos con la familia y con más frecuencia con personas de la misma edad y sexo. “Salir” significa acostarse tarde, por consiguiente, resulta difícil levantarse temprano al día siguiente. Es la España ojerosa que duerme poco durante la noche y que necesita de una siesta, de un descanso en la sobremesa. Afortunadamente, el horario español lo permite: las tiendas, las oficinas abren muy tarde, nunca antes de las diez por la mañana ni antes de las cuatro por la tarde.

Este modo de vida atrae poderosamente al extranjero. Todo es diferente a su país. La vida parece más fácil: se hacen amigos, se aparca el coche donde uno quiere, las multas no se pagan, los horarios no importan, etc...”

Los tópicos aparecen también en los comentarios del carácter según las diferencias regionales. Véase en el *Apéndice 3a* el texto *La geografía determina nuestro carácter*.

El texto *Cosas típicas de España* (p. 154 y transcripción de la grabación en p. 198) proporciona información sobre algunos símbolos de significación cultural: el traje de luces, la guitarra y la peineta.

Las últimas tres unidades del manual están dedicadas exclusivamente a los contenidos culturales referentes a Hispanoamérica: noticias actuales de varios países, las civilizaciones precolombinas, arte: cine, teatro, etc.

No se da ninguna información en cuanto al origen de los textos. Según nuestra opinión, conviene que los autores del libro señalen las fuentes de los textos utilizados, asimismo, si son originales o adaptados.

### **4.2.5. A LA HORA DE HABLAR.**

#### **4.2.5.1. Justificación del corpus.**

El libro está dirigido a los alumnos búlgaros de nivel medio y avanzado. Las autoras son Ana del Río y Milena Roné. El hecho de que el manual esté elaborado por una autora búlgara y otra española, ya es una condición que favorece mucho el éxito del libro. El material auditivo está hecho sólo por españoles. La primera edición es del año 2000. Siendo un manual nuevo, supera muchos aspectos débiles de los libros que se utilizaban hasta los años 90. El subtítulo *Hacia una competencia comunicativa* confirma la convicción de las autoras, expresada en el prefacio, de que “el aprendizaje debe comprender el estudio de las destrezas que constituyen la competencia comunicativa”. Es una etapa nueva en la enseñanza de español como lengua extranjera en Bulgaria.

#### **4.2.5.2. Enfoque metodológico y estructura general del libro.**

Para la elaboración de este libro las autoras se basan en los siguientes fundamentos teóricos y didácticos:

- los logros de la pragmática y de la sociolingüística que combinan el conocimiento del sistema de la lengua con su uso;
- los postulados clave de la textolingüística sobre la unidad estructural, semántica y comunicativa de los distintos tipos de textos;

Los objetivos que se plantean en el libro son:

- introducir un repertorio de frases y expresiones para las distintas funciones comunicativas;
- contextualizar estas frases y expresiones, proporcionando información sobre la situación sociocomunicativa del diálogo;

- diferenciar estilísticamente los matices de uso;
- precisar la semántica funcional de las frases hechas contextualizándolas y buscando los equivalentes búlgaros;
- estudiar la entonación y la expresión de las emociones en español;
- enriquecer la competencia comunicativa proporcionando información de carácter sociocultural; provocar la reflexión sobre las diferencias culturales.

El manual está estructurado en cuatro partes:

- fórmulas sociales
- presentación de información y opiniones
- expresión de sensaciones y emociones
- acciones comunicativas.

Cada parte termina con textos y ejercicios. El alumno podría trabajar solo, ya que se da la clave de los ejercicios. Éstos están graduados según la dificultad: en la primera fase (*A la primera...*) se dan ejercicios de identificación para que el alumno empiece a reflexionar sobre el uso; en la segunda fase (*A la segunda...*) se ofrecen ejercicios de reproducción para practicar lo aprendido en la primera fase; en la tercera fase (*A la tercera...*) el alumno ya debe producir sus propios textos según un contexto concreto.

El manual incluye una casete con diálogos y ejercicios.

#### **4.2.5.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.**

El manual entero está dedicado exclusivamente a la competencia comunicativa y al componente cultural. De hecho, se parece a una mezcla intermedia entre un diccionario de frases que cumplen con funciones comunicativas y un manual de buenas maneras.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para elaborar el inventario de frases y expresiones las autoras se basan en el *Repertorio de funciones comunicativas* de M<sup>a</sup> José Gelabert, Emma y Francisco Martinell y Manuel Herrera. Las pautas de conducta se dan según Ángel Amable, *Manual de buenas maneras*.

Ilustramos lo dicho:

La primera parte es *Contactos sociales*. Ponemos como ejemplo el punto 12.

12. Brindar

Hagamos un brindis por...

Vamos a brindar por...

¡Salud!

¡Por...!

¡A tu salud!

¡A vuestra salud!

¡Por vosotros!

¡Chin-chin! *I*

¡Salud, amor y pesetas! *I*

¡Arriba, abajo, al centro y adentro! *I*

¡Salut i força al canut! *V* (*Esta fórmula catalana es muy frecuente. Tiene connotaciones sexuales, por lo que sólo se emplea en situaciones muy informales.*)

*Se brinda solo en ocasiones o celebraciones especiales: en un cumpleaños, por el estreno de una casa, en una boda, por el nacimiento de un hijo, en la celebración de un aniversario o en las fiestas navideñas, y frecuentemente en otras ocasiones como la inauguración de un negocio o de un despacho, para celebrar un ascenso profesional, por aprobar un examen importante, o cuando a alguien le toca la lotería. Se brinda solamente una vez, para inaugurar el acto de la bebida. En otras ocasiones, aunque haya un grupo de personas reunidas y se consuman bebidas alcohólicas, no se suele brindar, por consiguiente no resulta de mala educación comenzar a beber sin haber brindado antes.*

*Además de las fórmulas habituales arriba expuestas, hay una forma “reducida” y extralingüística de brindis, que consiste en el mero alzamiento de la copa llamando la atención de los acompañantes (pero en España no es obligatorio, ni siquiera habitual, mirarse a los ojos durante el brindis). (págs. 42-43)*

Conviene aclarar que en Bulgaria hay que mirar al otro a los ojos en el momento de brindar. Por eso las autoras subrayan la diferencia con España.

El tema de la belleza es uno de los que presentan diferencias culturales. El manual recoge ejemplos que vienen a mostrar los criterios estéticos de los españoles. En el tema de *Apariencia y defectos físicos*, entre otros, se dan los siguientes:

\* *Gordo* (p. 133)

Gordinflón *I*

Está como / hecho un tonel. *I*

(mujer) Está como / hecha una vaca / foca / vacaburra / mesa camilla.

*I* (*Sobre todo para mujer.*)

Eufemismos: grueso, entrado en carnes (*Irón.*), persona con sobrepeso o con unos quilos de más (expresiones frecuentes en las revistas de belleza).

\* *Delgado* (p. 133)

Está/s esquelético. *I*

Está/s hecho un / como un fideo / palillo. *I*

Está/s en los huesos. *I*

Está/s chupado. *I*

Las autoras ofrecen la siguiente observación:

“Nótese que en la oposición de los términos *gordo* / *delgado*, el primero tiene connotación negativa y el segundo positiva, por lo que se insulta llamándole a alguien *gordo*, pero no *delgado*<sup>2</sup>. Las expresiones *estás esquelético* / *estás como un fideo* se utilizan más bien como un reproche o una muestra de preocupación por la salud de una persona, pero no como un insulto, mientras que el adjetivo *gordo* y las expresiones afines se utilizan para insultar o para burlarse de alguien”. (p. 134)

---

<sup>2</sup> Esto guarda una estrecha relación con el ideal de belleza de los españoles. Por ejemplo, si se observan los estereotipos difundidos por la publicidad, se puede notar que dicho ideal de belleza consiste en ser alto y delgado, y a ser posible rubio y con los ojos azules. (p. 134)

Un elemento muy positivo e innovador para la enseñanza del español en Bulgaria es que este manual dedica un apartado a los gestos (págs. 68-70). Es un tema que quedaba completamente desconocido en los manuales que se usaban hasta los años '90. Los gestos más característicos están representados con una serie de dibujos y explicaciones sobre su realización y uso. No sólo en este apartado, sino a lo largo de todo el manual se comenta el lenguaje gestual siempre que se considera un elemento importante. Por ejemplo, la frase *Los tengo aquí* va seguida de esta explicación: (*Acompañada del gesto de asirse la garganta con la mano, esta expresión alude a cojones.*) (p. 120).

El *Inventario de insultos, reproches y burlas* se cierra de esta manera:

*En cuanto a la pragmática del insulto, hay que añadir que a menudo va acompañado de gestos: cortes de mangas, cuernos, dedo medio extendido hacia arriba que sobresale del puño cerrado, pedorretas, eructos, tocamiento de genitales, silbidos, etc.* (p. 147)

Las autoras son conscientes del choque cultural que vive el extranjero en el país de la lengua nativa y reflejan sus etapas utilizando un fragmento adaptado de F. Gavilán *Guía de malas costumbres españolas* (págs. 96-97). Según el autor, el proceso de aclimatación se compone de tres etapas: fascinación, desesperación e hispanización.

Hemos comentado ya que las cuatro partes del manual trabajan la competencia comunicativa.

El título de la primera parte es *Contactos sociales*. Incluye los temas: saludar y despedirse; expresar buenos deseos; presentar a alguien; autopresentarse; preguntar por el estado físico o anímico de una persona; fijar una cita; invitar y ofrecer; recibir a alguien; felicitar; hacer un regalo; agradecer; hacer un cumplido; brindar; pedir disculpas; expresar condolencia. Esta parte se cierra con un apéndice: uso del teléfono; uso del *tú* y del *usted*.

La segunda parte se compone de tres apartados: A) *Presentar información*. B) *Opinión*. C) *Reaccionar a una opinión o información*.

La tercera parte estudia la manera de *Expresar sensaciones y emociones*. Está dividida en *Emociones negativas* (con un apéndice de *Inventario de insultos, reproches y burlas*) y *Emociones positivas* (apéndice de *Vocativos afectivos y Los piropos*).

El tema estudiado en la cuarta parte es *Acciones comunicativas* (por ejemplo: animar a alguien a hacer algo, llamarle la atención a alguien, dar instrucciones, pedir algo, ofrecer ayuda o apoyo, aconsejar a alguien que (no) haga algo, etc.).

#### **4.2.5.4. Contextos y tipo de lengua.**

En el libro abundan las expresiones coloquiales que son menos accesibles para los alumnos búlgaros. Está incluida aquella parte de la jerga juvenil que se integra a la lengua coloquial.

El manual indica el uso de varios registros (véase p. 15):

##### *Registros de estilo*

*En el inventario de frases y expresiones aparecen una serie de iniciales y abreviaturas que aportan datos sobre usos y estilos:*

*E: enfático*

*F: formal, palabra o forma de expresión propia de la lengua escrita y del uso protocolario o cortés*

*Fh: frase hecha*

*I: informal, coloquial, propio de la conversación corriente*

*Inv: invariable*

*Irón: irónico*

*J: juvenil, propio de la jerga o del habla de los jóvenes*

*L: lítote o atenuación*

*V: vulgar, soez, grosero, de mal gusto*

El manual señala algunos ejemplos en catalán. Por ejemplo, la frase que ya hemos citado en otra ocasión y que se usa para brindar *¡ Salut i força al canut! V* (*Esta fórmula catalana es muy frecuente. Tiene connotaciones sexuales, por lo que solo se emplea en situaciones muy informales.*)

Las autoras dan a conocer algunas diferencias de uso según la variable *sexo*. Entre los símbolos utilizados encontramos:

(mujer) Usado para / por mujeres

(hombre) Usado para / por hombres

A continuación damos algunos ejemplos del manual:

(mujer) Estoy histérica. *I* (*Esta y la siguiente son frecuentes en boca de mujeres.*)

Estoy de los nervios. (p. 121)

(mujer) Me ha entrado la depre. *I/J* (*Frecuente en boca de mujeres jóvenes.*)<sup>3</sup> (p. 126)

(mujer) Loro. *I* (*Para mujer.*) (p. 130)

(mujer) (Vieja) bruja. *I* (*Para mujer.*) (p. 130)

\* *Sucio*

Referidos a hombre, *guarro*, *asqueroso* y *cerdo* se usan a menudo como sinónimos de pervertido sexual. Sin embargo, *guarra* es sinónimo de *puta*. (p. 133)

\* *Gordo*

(mujer) Está como / hecha una vaca / foca / vacaburra / mesa camilla. *I* (*Sobre todo para mujer.*) (p. 133)

---

<sup>3</sup> En el habla coloquial a menudo se apocopan las palabras: *depre*, *cole*, *boli*, *bici* por *depresión*, *colegio*, *bolígrafo*, *bicicleta*, etc.

El manual ofrece un rico inventario de insultos, reproches y burlas incluyendo el aspecto no verbal, por ejemplo, del insulto. Dentro del tema de comportamiento sexual (p. 138) distingue entre:

a) (hombre) Insultos dirigidos al hombre

Ejemplos:

\* *Homosexual o afeminado*

Mariquita / mariposa *V/Irón.*

Es más marica que un palomo cojo. *V*

Ese chico pierde aceite. *V*

\* *Que hace ostentación excesiva de la hombría*

Machista

Macho ibérico *I*

A menudo, estos adjetivos y los del grupo que sigue son proferidos por mujeres.

\* *Otras inclinaciones, debilidades o perversiones de carácter sexual*

Viejo verde *I*

Mirón *I*

Baboso *I*

Putero *V*

Pichabrava *V*

b) (mujer) Insultos dirigidos a la mujer

Las autoras del manual señalan que “se insulta a una mujer por la fealdad, la falta de decencia en el comportamiento sexual, por no cumplir con las funciones que se supone debe tener una buena esposa y madre: *guarra*; o por ser *chismosa* y *cotilla*. También se le insulta negándole la feminidad: *marimacho*”.

Para el tema de los insultos las autoras también citan a Ángel Amable, *Manual de buenas maneras*:

*Un caballero no dice, en principio, palabrotas. Están justificadas, sin embargo, en ciertas ocasiones, sobre todo si son exclamaciones más originales que realmente groseras. Evite, en todo caso, las blasfemias. Las damas deberán abstenerse siempre. Los tacos son una grosería reservada a los hombres.*

Entre los defectos morales o vicios se señalan algunos como:

\* (hombre) *Borracho* (Dirigido sobre todo a los hombres.) (p. 140)

Bebe/s como un cosaco / una esponja. *I*

Estoy / Está/s piripi / alegre. *I* (*Se refiere a una primera fase, inofensiva, de la borrachera.*)

\* (hombre) *Cobarde* (Dirigido sobre todo a los hombres.) (p. 140)

Gallina *I*

Cagado / cagón *V*

Acojonado *V*

\* (hombre) *Falta de respeto por lo ajeno, rayando con la delincuencia* (dirigido sobre todo a los hombres):

Chorizo *I*

\* Autoritario

(mujer) *Marimandona I* (*Sobre todo para mujer.*)

El manual está destinado a los alumnos búlgaros y esto explica el uso de lengua búlgara en algunos ejercicios de traducción o de buscar equivalentes búlgaros de refranes, etc.

#### **4.2.5.5. Valoración de conjunto.**

El libro pretende formar y automatizar hábitos que faciliten la expresión en español en distintos contextos sociocomunicativos.

La cooperación entre búlgaros y españoles en la elaboración del manual es una condición importante para *ponerse al día* conociendo las dificultades que tienen precisamente los alumnos búlgaros que estudian en situación de no inmersión. La competencia comunicativa es el tema principal de este libro. Las diferencias socioculturales y las pautas de conducta se estudian a lo largo de todo el manual. Mientras que estos elementos faltaban casi por completo en los manuales de la década anterior, éste los tiene como contenido principal.

Según las propuestas de la lingüística aplicada moderna, no es necesario que un manual se dedique exclusivamente al componente cultural, sino que hay que integrarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Hay que desarrollar todos los tipos de competencia de forma simultánea y coherente.

### **4.3. Ediciones españolas de manuales de E/LE.**

#### **4.3.1. *ESPAÑOL 2000*, nivel elemental.**

##### **4.3.1.1. Justificación del corpus.**

El método “Español 2000” tiene su primera edición en 1981. La sexta del 1987 fue corregida y la duodécima del 1991 fue renovada. Nosotros vamos a detenernos en la decimosexta edición del año 1995. Los autores, Nieves García Fernández y Jesús Sánchez Lobato, en la presentación del método, señalan como su fin primordial el de “proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y, por ende, a su cultura” y de “servir de vehículo, por mínimo que fuera, a un mejor conocimiento de la lengua y cultura españolas”.

##### **4.3.1.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El método está estructurado en los tres niveles: elemental, medio y superior. Los niveles elemental y medio disponen de libro del alumno, cuaderno de ejercicios y casetes, mientras que el superior está compuesto sólo de un libro del alumno.

Según los autores, el “Español 2000” pretende ser un método ágil, en el que lo situacional y los mecanismos de la lengua corran paralelos, pero perfectamente graduados según los niveles que lo componen. En cada uno de ellos subyace como punto de partida lo normativo, pero tendiendo siempre a incrustarse en lo más vivo y expresivo de la lengua”.

El nivel elemental está compuesto por 23 lecciones y 4 tests de recopilación (de evaluación). Se cierra con *Alfabeto español* y *Verbos*.

### 4.3.1.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Al analizar la distribución de contenidos culturales en este nivel nos convencemos de que ellos no abundan, pero sí están presentes en la medida que les corresponde para un nivel inicial. La tabla que se da abajo lo demuestra. Vamos a citar la sección de *Documentos* con la que se cierra cada lección, ya que siempre incluye el componente cultural. A veces se presenta sólo con fotos e imágenes sobre un tema cultural.

Lección	Título	CONTENIDOS CULTURALES
1	<i>¿Quién eres?</i>	<i>Documentos: Oferta de empleo.</i> Interacción social: - fórmulas de cortesía
2	<i>¿De dónde eres? ¿Cómo eres?</i>	<i>Documentos: El mundo en que vivimos.</i>
3	<i>¿Qué es...? ¿Cómo es?</i>	<i>Documentos: La ciudad.</i> Alusión a comportamientos y costumbres: plaza de toros en el mapa de una ciudad.
4	<i>¿Cómo estás? ¿Dónde estás?</i>	<i>Documentos: España.</i> Geografía: España y sus autonomías
5	<i>Esta es mi casa</i>	<i>Documentos: Las compras.</i> Socialización y círculo familiar: - la casa (alquiler; precios)
6	<i>¡Qué calor hace!</i>	<i>Documentos: El tiempo.</i> Geografía: - clima
7	<i>¿A dónde vas?</i>	<i>Documentos: La enseñanza.</i>

		Comportamientos y costumbres: - horarios de trabajo (también de los bancos)
8	<i>En el restaurante</i>	<i>Documentos: La comida.</i> Comportamientos y costumbres: - restaurantes Marcas de identidad y grupos sociales: - comida típica Estereotipos: - paella
9	<i>¿Dónde vives?</i>	<i>Documentos: Comunicaciones.</i> Interacción social: - correspondencia
10	<i>¿Qué estás haciendo?</i>	<i>Documentos: La Universidad.</i>
11	<i>¿Qué podemos hacer hoy?</i>	<i>Documentos: Ocio y espectáculos.</i>
12	<i>En el médico</i>	<i>Documentos: Medicina y salud.</i> Estereotipos: - la siesta
13	<i>De compras</i>	<i>Documentos: Grandes almacenes.</i> Estereotipos: - la siesta
14	<i>En el aeropuerto</i>	<i>Documentos: Turismo y Viajes.</i> Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (en la aduana)
15	<i>Cuando yo era niño</i>	<i>Documentos: Memoria del tiempo pasado.</i>
16	<i>En el hospital</i>	<i>Documentos: Sucesos.</i> Símbolos de significación cultural: - lenguaje publicitario Estereotipos:

		- el turismo en España
17	<i>¿Qué tal el viaje?</i>	<i>Documentos: El automóvil.</i> Comportamientos y costumbres: - itinerarios y excursiones
18	<i>El tráfico de la ciudad</i>	<i>Documentos: El transporte público.</i> Instituciones socio-políticas: - servicios públicos (el transporte) Estereotipos: - la siesta
19	<i>En la comisaría</i>	<i>Documentos: Seguridad ciudadana.</i>
20	<i>Una vuelta por la ciudad</i>	<i>Documentos: Arte y artesanía.</i> Geografía: - ciudades (Madrid) Estereotipos: - la siesta - los toros - tablado flamenco Herencia cultural: - arte y artesanía (fotos)
21	<i>La nueva casa</i>	<i>Documentos: Previsión del futuro.</i> Socialización y círculo familiar: - la casa Estereotipos: - la siesta
22	<i>Un viaje</i>	<i>Documentos: Rutas turísticas.</i> Geografía: - turismo (rutas turísticas) Socialización y círculo familiar:

		- servicios públicos (agencia de viajes; medios de transporte)
23	<i>Juan escribe a su amigo Ricardo</i>	<i>Documentos: Correspondencia.</i> Interacción social: - correspondencia

#### 4.3.1.4. Contextos y tipo de lengua.

El manual ofrece sólo el estudio de la lengua estándar. Los diálogos están bien contextualizados en lugares para la interacción social (la casa de los amigos, restaurantes, etc.), lugares de los servicios públicos (tiendas, el aeropuerto, agencias de viajes, el hospital, la comisaría, etc.). Los textos del libro no dan a conocer la lengua coloquial. Faltan también los marcadores conversacionales.

#### 4.3.1.5. Análisis de los personajes.

Los personajes no suelen estar definidos en cuanto a edad, ocupación, etc. Normalmente están presentados sólo con sus nombres. En las abundantes ilustraciones vemos que en el libro actúan personajes de todas las edades. Además de los estudiantes, los personajes que se definen por su ocupación son los que trabajan en los servicios públicos donde se desarrollan la mayoría de los diálogos: en el aeropuerto, en tiendas, en el restaurante, en la consulta del médico, etc.

#### 4.3.1.6. Valoración de conjunto.

El nivel inicial del *Español 2000* ofrece al alumno muy pocos contenidos culturales en cuanto a la cultura con minúscula. No da a conocer ningunas

diferencias en las pautas de conducta. Se trabaja más la gramática, la forma y el uso correcto en una lengua estándar.

No diríamos que se mantienen los estereotipos de los toros, la paella, la siesta, etc. Más bien se mencionan varias veces, sin exagerar, pero se perciben como símbolos de significación cultural que hay que ofrecer al alumno extranjero que probablemente ignora, al no ser éstos típicos de su cultura.

### 4.3.2. ESPAÑOL 2000, nivel medio

#### 4.3.2.1. Justificación del corpus.

En el presente trabajo vamos a analizar el componente cultural en los tres niveles del método “Español 2000”. Ya hemos visto el nivel elemental y tenemos una idea general sobre el método y sobre su objetivo de ofrecer “un mejor conocimiento de la lengua y cultura españolas”.

#### 4.3.2.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.

El nivel medio está compuesto de: libro del alumno, cuaderno de ejercicios y cassettes. Ya hemos comentado que en la presentación del método los autores afirman que “el “Español 2000” pretende ser un método ágil, en el que lo situacional y los mecanismos de la lengua corran paralelos...”.

El nivel medio se compone de 21 lecciones. A diferencia del nivel elemental no incluye tests de evaluación. También se da la sección *Documentos* en cada lección y es la que siempre ofrece contenidos culturales. Al final del libro se dan *Apéndice*, *Verbos irregulares* y *Glosario*.

#### 4.3.2.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Pasamos al análisis de los contenidos culturales en cada lección, citando también la sección *Documentos* y las fuentes de los fragmentos de literatura:

Lección	Título	CONTENIDOS CULTURALES
1	<i>Una entrevista con el jefe del personal</i>	<i>Documentos: Oferta de trabajo.</i> Estereotipos:

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- la paella</li> <li>- la siesta</li> </ul> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turismo</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Juan Marsé, <i>Últimas tardes con Teresa</i>; Jesús Fernández Santos, <i>Cabeza rapada</i>)</li> </ul>
2	<i>Una tarde en el cine</i>	<p><i>Documentos: Tiempo de ocio.</i></p> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Mario Vargas Llosa, <i>Los Cachorros</i>; A. Zamora Vicente, <i>Mesa, sobremesa</i>)</li> </ul>
3	<i>En la estación</i>	<p><i>Documentos: Viajes y transportes.</i></p> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Carlos Fuentes, <i>La muerte de Artemio Cruz</i>; Ernesto Sábato, <i>El Túnel</i>)</li> </ul>
4	<i>La vida en la gran ciudad</i>	<p><i>Documentos: La vida en la gran ciudad.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la lotería</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (C. J. Cela, <i>Viaje a la Alcarria</i>; G. García Márquez, <i>La mala hora</i>)</li> </ul>
5	<i>En la montaña</i>	<p><i>Documentos: Deportes.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la lotería</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Unamuno, <i>Nada menos que todo un</i></li> </ul>

		<i>hombre; Valle Inclán, Sonata de Primavera)</i>
6	<i>Un encuentro casual</i>	<p><i>Documentos: Vida social.</i></p> <p>Estereotipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sol; playa (p. 68)</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- correspondencia</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Azorín, <i>Don Juan</i>; Baroja, <i>Las inquietudes de Shanti Andia</i>)</li> </ul>
7	<i>Visita a un museo</i>	<p><i>Documentos: Vida cultural.</i></p> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- museo (historia, época romana)</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los toros</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Camilo José Cela, <i>La Colmena</i>)</li> </ul>
8	<i>En la facultad</i>	<p><i>Documentos: El mundo de la educación.</i></p> <p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educación (oposiciones)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Francisco Umbral, <i>Memoria de un niño de derechas</i>)</li> </ul>
9	<i>Noche de fiesta</i>	<p><i>Documentos: Fiestas.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fiestas (bailes, toros)</li> </ul> <p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educación (oposiciones)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- gastronomía (tortilla, morcilla, pulpo, calamares, vino con gaseosa, sangría)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Ignacio Aldecoa, <i>Cuentos completos</i>)</li> </ul>
10	<i>Visita a una redacción</i>	<p><i>Documentos: El periodismo.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bailes (el pasodoble)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Carmen Laforet, <i>Nada</i>)</li> </ul>
11	<i>La despedida</i>	<p><i>Documentos: La despedida.</i></p> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Luis Martín Santos, <i>Tiempo de Silencio</i>)</li> </ul>
12	<i>España y su situación en el mundo</i>	<p><i>Documentos: España en el mundo.</i></p> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- España</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Gonzalo Torrente Ballester, <i>La isla de los jacintos cortados</i>)</li> </ul>
13	<i>La lengua española; su difusión</i>	<p><i>Documentos: Las lenguas de España.</i></p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la lengua española en el mundo; lenguas en España</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Antonio Gala, <i>Los buenos días perdidos</i>)</li> </ul>
14	<i>Hispanoamérica</i>	<p><i>Documentos: Hispanoamérica.</i></p>

		<p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hernán Cortés (Marqués de Lozoya, <i>Historia de España</i>)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Juan Goytisolo, <i>Señas de Identidad</i>)</li> </ul>
15	<i>El español en América</i>	<p>Documentos: <i>El español en América.</i></p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el español de América</li> </ul> <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los andaluces y la conquista de América</i> (Fernando Lázaro, <i>Curso de lengua española</i>)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Mario Vargas Llosa, <i>El hablador</i>)</li> </ul>
16	<i>El turismo</i>	<p>Documentos: <i>El turismo.</i></p> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la ciudad de Salamanca, (Julián Álvarez, <i>Salamanca</i>)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Bueno Vallejo, <i>Historia de una escalera</i>)</li> </ul>
17	<i>La emigración</i>	<p>Documentos: <i>La emigración.</i></p> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emigración hacia Hispanoamérica y hacia Europa</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Ramón J. Sender, <i>La llave y otras narraciones</i>; Blas de Otero; César Vallejo)</li> </ul>

18	<i>La diversidad peninsular</i>	<p><i>Documentos: La diversidad peninsular.</i></p> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Ebro (J. Vilá Valentí, <i>España</i>)</li> <li>- clima</li> <li>- población</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Juan Carlos Onetti, <i>La vida breve</i>; Rafael Alberti)</li> </ul>
19	<i>El fútbol</i>	<p><i>Documentos: El fútbol.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Semana Santa (Semana Santa en Sevilla)</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (F. G. Lorca, <i>Mariana Pineda</i>; Antonio Machado)</li> </ul>
20	<i>Sobrevivir en los noventa</i>	<p><i>Documentos: Sobrevivir en los noventa.</i></p> <p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la prensa</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Julio Cortázar, <i>Rayuela</i>; Juan Ramón Jiménez)</li> </ul>
21	<i>La fiesta de toros</i>	<p><i>Documentos: La fiesta de toros.</i></p> <p>Comportamientos y costumbres. Estereotipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los toros</li> </ul> <p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Ana María Mature, <i>Primera Memoria</i>; F. G. Lorca, <i>Canción del jinete</i>)</li> </ul>

Podemos observar que en el nivel medio en muchas lecciones coinciden el título de la lección y de la sección *Documentos*. Es el tema tratado en toda la lección.

En el *Apéndice* que acompaña este capítulo ofrecemos el texto *Semana Santa en Sevilla* de la lección 19, p. 203 (véase el *Apéndice 4a*) y las expresiones taurinas de la lección 21, p. 219 (*Apéndice 4b*).

#### **4.3.2.4. Contextos y tipo de lengua.**

A diferencia del nivel elemental, aquí ya se incluye no sólo la lengua estándar. Se dan muchas expresiones coloquiales, normalmente en la sección de la fraseología de un verbo determinado: por ejemplo, *tener pasta*, *dar la lata*, *dar la vuelta a la tortilla*, *poner a alguien verde*, *ponerse las botas*, etc.

Además de los textos dialogados, abundan los textos literarios y los periodísticos. Los diálogos están bien contextualizados.

#### **4.3.2.5. Análisis de los personajes.**

Nos encontramos con los típicos personajes que ilustran la vida familiar y social en las respectivas situaciones apropiadas para demostrar la variedad de contextos y registros de la lengua. Son los personajes que participan en la interacción personal y social. Suelen tener la edad activa de los estudiantes, de gente que trabaja y que se divierte.

#### **4.3.2.6. Valoración de conjunto.**

El nivel medio del *Español 2000* proporciona al alumno extranjero muchos textos ricos en contenidos culturales. El componente cultural tiene mayor presencia comparado con el nivel inicial, pero de nuevo diríamos que suele referirse a la

Cultura con mayúscula (literatura, geografía, historia, artes, etc.). El libro no señala diferencias en las normas de conducta. Ni siquiera se presentan fiestas y costumbres tan importantes como las navideñas (los Reyes Magos, las doce uvas, etc. ).

Sin que se preste atención, se mencionan varias veces las oposiciones y la lotería. Son dos temas que presentan diferencias culturales y que el profesor tendría que aprovechar explicando con más detalles en qué consisten. Por ejemplo, en Bulgaria no se hacen oposiciones. En Bulgaria tampoco existe una costumbre de regalar y compartir boletos de lotería. Es un estado de ánimo navideño que en España se comparte por toda la gente que se hace ilusiones por el gordo de la lotería.

Los temas de Semana Santa y de los toros están muy bien presentados y son imprescindibles para el alumno extranjero que desconoce por completo este mundo. No creemos que se den como tópicos. Son símbolos de la cultura española y cualquier manual de español tiene que incluirlos.

### **4.3.3. ESPAÑOL 2000, nivel superior.**

#### **4.3.3.1. Justificación del corpus.**

Después de haber visto los niveles inicial y medio, vamos a seguir con el superior para analizar la presencia del componente cultural, el grado de su presentación y su distribución en todo el método *Español 2000*.

La primera edición es de 1987; la sigue una renovación de 1994. Nosotros vamos a usar la séptima del 1995.

Otra razón para elegir este método es que tiene un uso amplio en la enseñanza del español como lengua extranjera en Bulgaria. Queremos aclarar que en Bulgaria normalmente se utilizan el nivel elemental y medio del *Español 2000*. El superior suele ser sustituido por el nivel correspondiente de otro método. A continuación veremos las causas.

#### **4.3.3.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El nivel superior cuenta sólo con un Libro del Alumno. El contenido del libro se organiza en torno a diez lecciones y se cierra con un *Apéndice verbal*. Cada lección consta de dos secciones A y B. La sección A recoge siempre textos literarios o periodísticos que, en nuestra opinión, suelen ser largos y poco interesantes. No se propone ningún ejercicio basado en estos textos. En la sección B se da la gramática. Siempre se incluye fraseología (refranes y locuciones) y algunos ejercicios con las unidades fraseológicas presentadas. Se trabaja con ejercicios de ortografía, de derivación de palabras, de uso correcto e incorrecto, etc.

#### 4.3.3.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Veamos la presencia del componente cultural y su distribución en el nivel superior de *Español 2000*. La sección A es la que contiene los contenidos culturales. Normalmente los textos de esta sección se refieren a la herencia cultural incluyendo textos de escritores famosos de la lengua española o textos periodísticos que presentan a varios escritores o artistas en forma de discursos o artículos de la prensa. En fin, es la sección de la Cultura con mayúscula.

En la tabla de la distribución cuantitativa vamos a citar el contenido de la sección A de cada lección.

Lección	Título	Sección A	Contenidos culturales
1	<i>El lenguaje</i>	Camilo José Cela. Alonso Zamora Vicente. Ludolfo Paramio. Octavio Paz. Enrique Tierno Galván.	Herencia cultural: - literatura (véase sección A)
2	<i>El entorno social</i>	Ramón María del Valle-Inclán. Miguel Mihura. Ernesto Sábato. Lauro Olmo. Miguel Delibes.	Herencia cultural: - literatura Marcas de identidad y grupos sociales: - el carácter de los españoles (p. 44) Geografía: - Cuadalupe - El Duero
3	<i>El paisaje</i>	Miguel de Unamuno. Antonio Machado. Juan Ramón Jiménez.	Herencia cultural: - literatura

		J. Martínez Ruiz, “Azorín”. Pío Baroja. Gerardo Diego.	
4	<i>Aspectos del vivir hispánico</i>	Alonso Zamora Vicente. Antonio Buero Vallejo. Jaime Salom. Dámaso Alonso. Blas de Otero.	Herencia cultural: - literatura
5	<i>El pensamiento hispánico</i>	César Vallejo. Federico García Lorca. Miguel Hernández. Mario Benedetti. Manuel Vicent.	Herencia cultural: - literatura
6	<i>Las artes</i>	F. Calvo Serraller. Jesús Fernández Santos. Pablo Sorozábal Serrano. Umberto Eco.	Herencia cultural: - artes (pintura, música, cine, literatura)
7	<i>La literatura</i>	Benito Pérez Galdós. Jorge Guillén. Jorge Luis Borges. Julio Cortázar. Fernando Arrabal. Juan Marsé. Julio Llamazares. Isaac Montero.	Herencia cultural: - literatura
8	<i>Los medios de comunicación</i>	Blanca Berasategui: VICENTE ALEIXANDRE. Javier Badía: BORGES. Ángeles García: MIGUEL DELIBES. Mariano Aguirre: ROSA CHACEL. Fanny Rubio: RAFAEL ALBERTI. Néstor Norma: ADOLFO BIOY	Herencia cultural: - literatura

		CASARES.	
9	<i>La configuración del ocio</i>	Francisco Umbral. Juan Cueto. Enrique Franco. Tony Partearroyo. Julio Benítez. Ángel Cabeza. Atudem.	Comportamientos y costumbres: - los toros (p. 147) Herencia cultural: - literatura - cine - música (ópera) Deporte (“un buen recurso para los momentos de ocio”): - fútbol Geografía: - la pesca en las comunidades de España - las montañas (estaciones de esquí)
10	<i>Ecología, gastronomía, el tiempo y los pasatiempos</i>	J. Gabriel Pallarés: <i>El oso ibérico</i> . Nines Arenillas: <i>Historia y quesos</i> . Carabela: <i>Recetas de cocina</i> . Marian Vila: <i>Los que se quedan con la juventud</i> . Pasatiempos. El tiempo.	Ecología. Marcas de identidad: - gastronomía (quesos, recetas de cocina) Comportamientos y costumbres: - moda

#### **4.3.3.4. Contextos y tipo de lengua.**

Todos los textos incluidos son literarios o periodísticos, por lo tanto se estudia sólo la lengua estándar. Normalmente son textos narrativos o poéticos.

Los escritores presentados en el libro son de España y de América. En la primera lección se incluye un texto de Octavio Paz que trata temas como la lengua de América y las literaturas americanas.

No se trabaja ninguna variedad contextual o situacional.

En la sección B de cada unidad se dan refranes y locuciones y sólo allí se pueden aprender algunas expresiones coloquiales.

#### **4.3.3.5. Análisis de los personajes.**

Todos los textos presentan a artistas famosos del ámbito de la literatura, el cine, la música, la pintura, etc.

Los escritores se presentan con sus propios textos o discursos publicados en la prensa o con los textos de otros comentaristas sobre ellos.

En la primera lección nos encontramos también con un discurso del alcalde de Madrid (Enrique Tierno Galván, *Bando sobre la limpieza de Madrid*).

#### **4.3.3.6. Valoración de conjunto.**

En conclusión diríamos que el nivel superior de *Español 2000* es un libro de Cultura con mayúscula con especial atención en la literatura.

Trabajando con este libro, el alumno no va a ampliar sus conocimientos de las diferencias culturales en las pautas de conducta. No va a enriquecer su competencia comunicativa, tampoco la sociocultural.

En la última lección (Nº 10) se dedica una parte al componente lúdico. Nos referimos a *Pasatiempos* donde se incluyen crucigrama silábico, retrato invisible, jeroglíficos y fuga de letras.

En cada unidad se presenta una página de fotografías, que se pueden aprovechar para varios comentarios en clase. Ilustramos el contenido de una de ellas citando la explicación escrita que precede a las fotos:

“La literatura como forma de vida. De izquierda a derecha: Francisco Ayala; una de las múltiples ediciones de la *Vida del Lazarillo de Tormes*; Gabriel García Márquez; Manuel Vázquez Montalbán; edición antigua de *La Celestina*; Carmen Martín Gaité; Rosa Chacel; el antropólogo Julio Caro Baroja; Gonzalo Torrente Ballester; el filósofo José Luis Aranguren; una edición de las *Poesías escogidas* de José Hierro”. (p. 116)

En el libro no se mantienen los estereotipos. El tema de los toros no se trabaja como tópico, sino como un tema literario. Incluso las recetas de cocina no son las que suelen considerarse típicas. Los autores recogen las recetas de la purrusalda (un primer plato de la cocina vasca), el caldo gallego, escalopes de ternera a la valenciana, el pollo al chilindrón (segundo plato, característico de la región del Ebro) y manzanas asadas (un postre que se toma en toda España).

En el *Apéndice* vamos a incluir el texto de Nines Arenillas *Historia y quesos*, publicado en *El País*, 1983 (véase *apéndice 5*). El queso es un elemento de la cultura española que no debe pasar desapercibido para el alumno extranjero. Hay que conocer por lo menos una parte de la gran variedad que existe.

### **4.3.4. Preparación CERTIFICADO INICIAL Español lengua extranjera C.I.E.**

#### **4.3.4.1. Justificación del corpus.**

Vamos a analizar tres libros diseñados específicamente para los exámenes de D.E.L.E. del Instituto Cervantes. Aquí empezamos por el primero que sería muy útil para aquellos alumnos que han decidido prepararse para obtener el Certificado Inicial de Español (CIE).

Las autoras del libro son Marta Baralo, Berta Gibert, Belén Moreno de los Ríos. La primera edición es del 1994. Se hace una primera reimpresión en 1996 y la segunda reimpresión en 1998.

En Bulgaria existe gran interés por los exámenes del Instituto Cervantes. Muchos alumnos se presentan para obtener los diplomas de D.E.L.E y ésta es una de las razones por las que incluimos estos libros, aunque no son manuales específicamente elaborados para la enseñanza del español. En Bulgaria encuentran un uso muy amplio en academias de idiomas y escuelas.

En cuanto al tema que nos interesa, vamos a buscar los contenidos culturales a lo largo de este manual. Las autoras afirman que “cada modelo está dedicado a un tema que trata de poner al estudiante en contacto con la vida, las costumbres y la cultura española actual”.

#### **4.3.4.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El libro de *Preparación para el Certificado Inicial de Español Lengua Extranjera* contiene ocho modelos de examen que siguen la estructura y el tipo de ejercicios que tiene el examen mismo. Todas las unidades contienen cuatro pruebas:

#### **Prueba 1: Interpretación de textos escritos**

Textos periodísticos, agendas culturales y anuncios, entre otros, con preguntas de V/F (Verdadero o Falso) y de selección múltiple.

**Prueba 2: Producción de textos escritos**

Cartas, postales y formularios con datos personales, con instrucciones para su redacción.

**Prueba 3: Interpretación de textos orales**

Textos orales con diálogos, conversaciones telefónicas y anuncios, seguidos de preguntas de selección múltiple para comprobar la comprensión.

**Prueba 4: Conciencia comunicativa y metalingüística**

Ejercicios de léxico y gramática con textos incompletos para rellenar huecos, buscar equivalencias léxicas y seleccionar la forma adecuada dentro de la situación comunicativa.

**Prueba 5: Expresión e interacción orales**

Dibujos en viñetas con preguntas sobre su contenido. Sugerencias para preparar entrevistas, narraciones breves sobre temas propuestos.

Al final del libro se da la clave con las respuestas correctas, lo que permite al alumno trabajar de forma autónoma y realizar una autocorrección.

**4.3.4.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.**

En este apartado vamos a analizar la distribución de los contenidos culturales por unidades.

Unidad	Título	Contenidos culturales
1	<i>La vida cotidiana</i>	Comportamiento y costumbres: - el uso del teléfono: prefijos con sorpresa Interacción social: - por escrito (contestar a anuncios)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- oral: una entrevista de trabajo, en una tienda; en un bar; en la Secretaría de los Cursos de Español; en la calle</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gastronomía</li> </ul>
2	<i>El entorno familiar</i>	<p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fiestas(atracciones: La Noria)</li> <li>- una invitación de boda</li> <li>- fiestas familiares (bodas, bautizos, primeras comuniones, etc.)</li> </ul> <p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- guarderías infantiles</li> <li>- la vivienda</li> <li>- la familia; la familia y el trabajo</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones personales (una carta personal)</li> <li>- relaciones sociales (Correos, farmacia, restaurante, etc.)</li> </ul>
3	<i>Campo y ciudad</i>	<p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ecología (urbanización; mar y turismo)</li> </ul> <p>Economía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- agricultura y ganadería</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vacaciones y turismo (ofertas para varias ciudades)</li> <li>- vida en la ciudad / campo</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones personales (una carta personal)</li> </ul>

		- relaciones sociales (en una estación de trenes; en una entrevista; hotel; restaurante; compañía aérea; pedir ayuda)
4	<i>La educación</i>	Socialización y círculo familiar: - la educación en España (el nuevo sistema educativo español; carreras universitarias) Interacción social: - felicitar - pedir información sobre una carrera en una universidad y sobre el horario escolar
5	<i>El mundo del trabajo</i>	Socialización y círculo familiar: - trabajo (ofertas de empleo; oposiciones) Instituciones socio-políticas: - bolsa de trabajo Interacción social: - escribir un curriculum vitae y una carta solicitando un puesto de trabajo - en una oficina de turismo - llamar a un fontanero - entrevista en una empresa para un puesto de trabajo - disculparse por teléfono por suspender una entrevista Marcas de identidad y grupos sociales: - gastronomía (el queso manchego, el jamón serrano)
6	<i>El ocio</i>	Comportamientos y costumbres: - el ocio (la cultura del ocio; ofertas

		culturales) - la feria del libro
7	<i>La salud y el cuidado del cuerpo</i>	La salud: - la alimentación - el cuidado del cuerpo
8	<i>Un poco de todo</i>	Instituciones socio-políticas: - la radio; programas de radio Interacción social: - relaciones personales (escribir una carta a un amigo) - relaciones sociales: - en unos grandes almacenes - en Correos - en un restaurante - en la estación de autobuses - en el aeropuerto

Las viñetas del libro ofrecen también información cultural como lenguaje corporal (gestos, expresión de la cara, etc.). Es interesante el estudio que proporcionan de las interjecciones y las onomatopeyas con el adecuado soporte gráfico. En página 51 vemos *bla bla* (hablar), *puf* (desagrado), *umm* (placer), *piii* o *moc* (bocinazo), *zzz* (despertador), *ring* (el sonido del teléfono). Siguen *je je* y *ja ja* (risa), *rac* (abrir una puerta, apretar una tuerca), *clonk* (chocar) (pág. 83); *mmmh* (placer de comer), *uf* (haciendo gimnasia), *buf* (caída de un objeto pesado) (pág. 115); (*chin* ¡salud!), *tari-ro-rari* (tararear), *ggr*, *bff* y *zzz* (dormir), *crr* (romper) (p. 131).

#### **4.3.4.4. Contextos y tipo de lengua.**

El contexto situacional se trabaja en cada unidad, en la prueba 4 que consta de tres partes. La parte número 1 es: *¿En qué situación diría usted las siguientes frases? Marque con una X la respuesta adecuada.*

Las variedades de la lengua según los roles sociales se practican también en la prueba 5. Ella consta de tres partes. La parte número 2 es *Interacción comunicativa dirigida* y presenta este ejercicio: *Se le plantean unas situaciones comunicativas, en las que Ud. deberá decir frases adecuadas, simulando desempeñar los siguientes papeles.*

Con este libro se estudia la lengua estándar en distintas situaciones comunicativas.

#### **4.3.4.5. Análisis de los personajes.**

Los autores abarcan varios tipos, edades y profesiones, pero sin desarrollar personajes concretos. A veces aparecen en diálogos breves y quedan anónimos, pero son portadores de información lingüística y sociocultural. La expresión gráfica es con dibujos.

Las feministas quedarían satisfechas con la unidad 5 donde se subrayan los papeles que desempeñan actualmente las mujeres. El texto está titulado *Mujeres en acción. La fuerza laboral que viene.*

#### **4.3.4.6. Valoración de conjunto.**

Desde el punto de vista del componente cultural, predomina la práctica de la interacción social: los conocimientos necesarios para redactar cartas (personales y formales), saber presentarse a una entrevista (datos personales, etc). Se trabajan

varias situaciones comunicativas de las relaciones sociales como Correos, la farmacia, el restaurante, la tienda, la oficina de turismo, etc.

En cuanto a comportamientos y costumbres, se mencionan importantes fiestas familiares como bodas, bautizos, primeras comuniones, etc., aclarando en parte su aspecto sociocultural.

Las situaciones en las que se insertan los contenidos socioculturales permiten conocer varios aspectos de la interacción social en las relaciones personales y sociales, aunque no se proporciona información suficiente para la toma de contacto con una sociedad diferente.

### **4.3.5. Preparación DIPLOMA BÁSICO Español lengua extranjera (D.B.E.)**

#### **4.3.5.1. Justificación del corpus.**

Desde 1988 el Diploma de Español como Lengua Extranjera es el único título oficial de español válido internacionalmente.

Actualmente hay tres títulos oficiales: El Certificado Inicial de Español (C.I.E.), el Diploma Básico de Español (D.B.E) y el Diploma Superior de Español (D.S.E.). Los otorga el Ministerio de Educación y Ciencia, los organiza el Instituto Cervantes y las pruebas se elaboran en la Universidad de Salamanca. Hemos comentado que en Bulgaria existe gran interés hacia estos títulos y se presentan muchos alumnos. Todavía no hay Instituto Cervantes en Bulgaria y la Embajada de España es la que organiza los exámenes.

Los autores son Jesús Arribas y Rosa M<sup>a</sup> de Castro. Vamos a utilizar la tercera reimpresión del 1997. Las anteriores son: primera edición 1991, segunda edición 1993, tercera edición 1994, primera reimpresión 1995, segunda reimpresión 1997.

#### **4.3.5.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

El enfoque metodológico del libro viene determinado por estas palabras de los autores mismos: “Hemos querido, además, que todo el conjunto de ejercicios girara en torno a diferentes aspectos de la vida cotidiana de los españoles de hoy, reflejando sus costumbres y formas de actuar y pensar más corrientes. Estos recorridos se hacen a través de diez unidades, cada una de ellas de carácter monográfico. Así el estudiante podrá establecer contacto no sólo con la lengua, sino también con la cultura en su más amplio sentido”.

Este libro ha sido elaborado especialmente para los alumnos que se preparan para el D.B.E. Por eso, todas las unidades se adaptan a los modelos oficiales de pruebas.

Cada unidad contiene tres secciones:

**A. Comprensión y expresión oral**

Textos orales con preguntas y algunas con propuestas de V / F (Verdadero / Falso).

Dibujos en viñetas, con preguntas sobre su contenido.

Propuestas de exposición oral, con sugerencias para su preparación.

**B. Comprensión y expresión escrita**

Textos periodísticos, con preguntas de respuesta libre, Verdadero / Falso o de selección múltiple.

Propuestas de cartas personales, con instrucciones para su redacción.

Propuestas de redacción a partir de instrucciones.

**C. Gramática y vocabulario**

Textos incompletos para rellenar huecos.

Ejercicios de selección múltiple.

Ejercicios de equivalencia léxica.

Díálogos para completar con la opción más adecuada.

Al final del libro se dan las claves de autocorrección y la transcripción de los textos orales de las grabaciones.

**4.3.5.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.**

En una tabla vamos a presentar la distribución de los contenidos culturales por unidades.

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Contenidos culturales</b>
1	<i>Familia y costumbres</i>	<p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- familia (campamento infantil; los ancianos; conflicto generacional; niños adoptados)</li> </ul> <p>Comportamiento y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- costumbres</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones personales (contestar negativamente a una invitación de boda)</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- papeles sociales (mujeres en la sociedad actual)</li> </ul>
2	<i>Turismo</i>	<p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- corrida de toros</li> <li>- vacaciones</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turismo: los valores sociales del turismo; actividades turísticas (excursiones pedestres, circuito, tertulias); el sol</li> </ul>
3	<i>Economía y trabajo</i>	<p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el trabajo</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- escribir una carta interesándose por una oferta de empleo</li> </ul>
4	<i>Gastronomía</i>	<p>Marcas de identidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gastronomía (comida típica en España; el queso)</li> </ul> <p>Interacción social:</p>

		- relaciones personales (escribir una carta a amigos)
5	<i>Arte</i>	Herencia cultural: - artes (museos y exposiciones): - pintura - cine - teatro - escultura
6	<i>Salud</i>	Salud. Interacción social: - escribir una carta a una revista
7	<i>Transportes y comunicaciones</i>	Instituciones socio-políticas: - transportes y comunicaciones Interacción social: - relaciones sociales (escribir una carta a la Compañía Telefónica Nacional de España)
8	<i>Comportamiento social</i>	Comportamientos y costumbres: - horarios alimenticios. Tema: Los horarios y las costumbres en torno a la comida en mi país. - fiestas. Tema: Las costumbres familiares en Navidad. Interacción social: - relaciones sociales (una carta) Estereotipos: - la siesta Marcas de identidad y grupos sociales: - papeles sociales (mujeres en la sociedad)

		actual) - apellidos; uso de <i>don, doña, usted</i>
9	<i>Ecología</i>	Instituciones socio-políticas: - medioambiente (Greenpeace) - la Comunidad Económica Europea - la Fundación para la Conservación de la Naturaleza y del Patrimonio Histórico-Artístico
10	<i>Deportes y espectáculos</i>	Comportamientos y costumbres: - deportes y espectáculos - corrida Herencia cultural: - cine - teatro

#### 4.3.5.4. Contextos y tipo de lengua.

Es conveniente incluir en el análisis que hacemos de este libro los elementos de contexto y tipo de lengua.

La contextualización de las distintas situaciones es un elemento que facilita el aprendizaje y la competencia comunicativa. En el libro predominan los textos periodísticos, pero sin embargo, los microdiálogos y, sobre todo, los ejercicios de expresión oral con grabaciones y láminas aparecen bien contextualizados.

Los contextos situacionales ubican a los personajes en lugares de la interacción social como la oficina de empleo, el restaurante, la tienda, la casa, el trabajo, la consulta del dentista y del médico, etc. En fin, son los lugares para las relaciones laborales, para el ocio y los servicios públicos.

Deberíamos señalar que el libro ofrece sólo el estudio de la lengua estándar. La lengua coloquial no está reflejada. Se pueden conocer muestras de lengua oral gracias a las grabaciones y lengua hablada en algunos de los microdiálogos.

#### **4.3.5.5. Análisis de los personajes.**

La ilustración de los personajes es con láminas y viñetas en blanco y negro.

Están esbozados varios grupos sociales, distintas edades y oficios. Los personajes actúan en el ambiente familiar y social. Entre los temas generales, los alumnos tienen que reflexionar sobre *El conflicto generacional* y *Los abuelos en casa*. Así se plantean diversos aspectos vinculados al círculo familiar y problemas de convivencia. ¿Cómo y cuándo conviven varias generaciones? ¿Cuándo se independizan los hijos? Los factores que influyen en estos comportamientos y costumbres son distintos y varían de país a país.

Ya hemos visto que en el libro de *Preparación para el Certificado Inicial de Español Lengua Extranjera* aparecía el tema de los diferentes papeles desempeñados por los hombres y las mujeres en la sociedad actual. En este libro los autores siguen desarrollando el mismo tema desde otro enfoque, comentando todos los problemas que pueden surgir: *Cuando ella gana más* (pág. 10) y *Los varones españoles se sienten discriminados frente a las mujeres* (p. 92).

#### **4.3.5.6. Valoración de conjunto.**

Creemos necesario resaltar que todo el contenido de cada unidad (incluidos todos los ejercicios) corresponde temáticamente al título. Y es que los títulos mismos ya son temas de contenidos culturales (familia y costumbres; turismo; economía y trabajo; gastronomía; arte; salud; transportes y comunicaciones; comportamiento social; ecología, deportes y espectáculos).

Encontramos algunos temas que se pueden ver como estereotipos o como símbolos de significación cultural, según se traten: la corrida de toros, la siesta (véase el Apéndice 6), etc.

Los autores hacen algunas generalizaciones:

*Los españoles tienen la costumbre de desayunar muy poco.* (p. 96)

Un elemento muy positivo es que los autores integran el componente cultural, por ejemplo, en un ejercicio gramatical de selección múltiple (págs. 95-96). Veamos algunos ejemplos.

Entre las marcas de identidad figuran también los apellidos:

*Cuando nace un niño, se le pone de primer apellido el del padre y de segundo el de la madre.*

*Los nombres de persona llevan “don” o “doña” delante.*

Se explican algunas pautas de conducta:

*Si no se tiene mucha confianza con una persona, se debe utilizar el “usted”.*

Hay que explicar la invasión del tuteo.

Saludos:

*“Buenos días” es el saludo común por las mañanas.*

*La costumbre es dar la mano cuando te presentan a alguien.*

Conviene ampliar la información sobre los saludos y comparar la frecuencia de dar la mano o dar los dos besos.

Horario de trabajo:

*Las tiendas pequeñas suelen estar cerradas de dos a cuatro y media.*

El estudio de costumbres viene ampliado por el tema *Las costumbres familiares en Navidad*.

El aprendizaje intercultural está presente en la manera de plantear este tema, por ejemplo: *Los horarios y las costumbres en torno a la comida en mi país*.

En una valoración global cabe destacar que el libro presenta una acertada selección de los criterios lingüísticos combinados con los socioculturales.

### **4.3.6. Preparación DIPLOMA SUPERIOR Español lengua extranjera (D.S.E.).**

#### **4.3.6.1. Justificación del corpus.**

El libro está diseñado para la preparación del nivel superior del Diploma de Español Lengua Extranjera. Ofrece una selección de ejercicios, basados en textos originales.

Las autoras son un equipo de profesoras de la Sociedad de Estudios Hispánicos *Miguel de Cervantes*, de Atenas: Dolores Gálvez, Natividad Gálvez, Teresa Infante, Isabel López y Amelia Montiel. Según sus palabras en el prólogo, han seleccionado textos que “unen contenidos que aproximen al alumno a la actualidad socio-cultural del mundo hispanohablante”.

#### **4.3.6.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

Vamos a trabajar para el análisis con la cuarta reimpresión de 1998. La primera edición fue en 1994. La siguieron: primera reimpresión 1995, segunda reimpresión 1996, tercera reimpresión 1997.

El libro consta de los siguientes apartados:

##### **A: Comprensión de lectura y expresión escrita.**

En la primera prueba de comprensión de lectura se hacen ejercicios con textos completos y textos fragmentados. La segunda prueba tiene dos partes: carta formal y redacción.

##### **B: Comprensión auditiva y expresión oral.**

La prueba de expresión oral contiene ejercicios de opiniones e imágenes.

C: Gramática y vocabulario.

Se trabaja con textos incompletos y ejercicios de selección múltiple, de expresiones y vocabulario. Se añade una sección muy interesante de detección de errores.

El libro termina con las claves de los ejercicios y con la transcripción de los textos orales.

#### 4.3.6.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Pasamos al análisis de la distribución de los contenidos culturales por apartados.

Apartado	Contenidos culturales
A	<p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatura (Antonio Muñoz Molina; J.L. Borges; entrevista a Luis Landero y a Octavio Paz)</li> <li>- música (María Callas)</li> <li>- cine (entrevista a Carmen Maura)</li> <li>- personajes famosos</li> </ul> <p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la Comunidad Europea</li> <li>- la universidad</li> <li>- la biblioteca</li> </ul> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- flamenco</li> <li>- la edad (el envejecimiento, la vejez)</li> <li>- indígenas mejicanos</li> <li>- gastronomía de Cataluña</li> </ul> <p>Historia:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- historia del maratón</li> <li>- de América Latina (la colonización)</li> </ul> <p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprar o alquilar un piso (el independizarse del hogar familiar)</li> </ul> <p>Estereotipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Vuelva usted mañana”</li> </ul> <p>Estereotipos y símbolos de significación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personajes de actualidad (por ejemplo, entrevistas al torero Joselito; Cristina Narbona, Secretaria de Estado de Medio Ambiente y Vivienda; Antxón Urrosolo, periodista de Telemadrid; Alberto Castejón, meteorólogo y licenciado en Física; Moncho Vilas, uno de los restauradores más conocidos fuera de Galicia con restaurantes en Santiago de Compostela)</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turismo (Lanzarote)</li> <li>- cartas formales (ocho temas)</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el tango</li> </ul>
<p><b>B</b></p>	<p>Herencia cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Escorial</li> <li>- personajes famosos (entrevistas a Julio Cortázar y Ernesto Sábato)</li> <li>- cine</li> <li>- arquitectura</li> </ul> <p>Historia de América Latina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la colonización</li> </ul> <p>Socialización y círculo familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ecología</li> <li>- enseñanza</li> </ul>

	<p>- emigrantes</p> <p>Estereotipos y símbolos de significación cultural:</p> <p>- personajes de actualidad (entrevista a Javier Bocerga, jefe del servicio de Fomento y Comercialización Turística de Andalucía; Fernando Marías, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid; Luis Resines, investigador; Jorge Palencia, miembro del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional de El Salvador; José María Mújica, portavoz y director de la revista O.C.U. (Organización de Consumidores y Usuarios); Luis Miguel Domínguez, naturalista; Jesús Torbado, escritor; Dr. D. Luis Villanueva; Félix Ares, presidente de la Asociación Alternativa Racional a la Pseudociencia).</p> <p>Geografía:</p> <p>- turismo (Andalucía)</p> <p>Instituciones socio-políticas:</p> <p>- medios de comunicación</p> <p>Marcas de identidad y grupos sociales:</p> <p>- sexo y mujeres</p> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <p>- deporte</p>
<p>C</p>	<p>Creencias, comportamientos y costumbres:</p> <p>- la lotería</p> <p>- fiestas de Navidad (la cabalgata de Reyes)</p> <p>- fraseología (refranes)</p> <p>Herencia cultural:</p> <p>- literatura (C. J. Cela, Rosa Montero)</p>

#### 4.3.6.4. Contextos y tipo de lengua.

El lenguaje que predomina es literario y periodístico. Pero gracias a los microdiálogos de los ejercicios se puede conocer la lengua hablada y muchas expresiones coloquiales. Los autores recogen muchos ejemplos de fraseología. Con todo esto, el libro ofrece el estudio de distintas variedades de la lengua.

Ilustramos lo arriba mencionado con algunos ejemplos:

*Ese pantalón con esa blusa no pega ni con cola.*

*Oye, ya está bien de meter la pata.*

*Le dieron gato por liebre.*

*Ese chico no tiene ni un pelo de tonto.*

*Aunque aparente lo contrario, todo el mundo sabe lo gallina que es.*

*Este fontanero nos ha hecho una verdadera chapuza en el cuarto de baño.*

No hay una variedad de contextos situacionales, ya que no se dan diálogos en situaciones comunicativas que abarquen también el componente del lugar. Predominan los textos narrativos literarios y periodísticos (entrevistas).

#### 4.3.6.5. Análisis de los personajes.

La mayoría de los personajes son personajes de la actualidad que aparecen en entrevistas y también personajes famosos que representan la herencia cultural.

También en entrevistas encontramos a los escritores Luis Landero, Octavio Paz, Julio Cortázar y Ernesto Sábato, a la actriz Carmen Maura, etc.

El papel de la mujer en la sociedad aquí está introducido con una fotografía que representa a una mujer sentada en un escritorio que habla por teléfono trabajando en la oficina. El texto debajo de la foto es el siguiente:

*La plena incorporación al mundo del trabajo de la mujer es un hecho. Defínanos el tipo de mujer empresaria.*

Todos estos personajes aportan información cultural sobre la vida de la sociedad.

#### 4.3.6.6. Valoración de conjunto.

Dentro de los contenidos culturales incluidos en el libro, predominan la herencia cultural y los personajes de actualidad como símbolos de significación cultural.

El flamenco podríamos considerarlo una marca de identidad o símbolo de significación cultural. También forma parte de los comportamientos y costumbres. El libro recoge un texto muy detallado sobre la historia del flamenco y su etimología titulado *Las oscuras raíces del flamenco*.

En general, el libro no mantiene los estereotipos, aunque nos encontramos con el tópico de “Vuelva usted mañana”.

El manual incluye material fotográfico en blanco y negro que ofrece información visual de aspectos socioculturales y plantea temas de conversación. Dentro de los comportamientos y costumbres los autores tratan el tema de la vida en la ciudad y la vida en el campo a través de una fotografía de una estación de metro. El texto abajo es:

*A pesar de los medios de transporte rápidos como el Metro, la vida en las grandes ciudades conlleva una gran pérdida de tiempo. Compare este tipo de vida acelerada con otros ritmos más pausados: vida en el campo, pequeñas ciudades, etc.*

Una parte de la información presentada se refiere a distintas comunidades de España: Gastronomía de Cataluña, Andalucía y el turismo.

Creemos necesario destacar que Hispanoamérica está presente en el libro con su historia y su herencia cultural, sobre todo en literatura.

En conclusión, diríamos que las actividades que el libro propone al alumno logran producir la unión de la lengua y la cultura.

### **4.3.7. SÍNTESIS, Curso intermedio de español.**

#### **4.3.7.1. Justificación del corpus.**

Los autores de *Síntesis* (editorial Coloquio, primera edición 1995, segunda edición 1998) Mercedes Belchí Arévalo y Paul J. Carter han elaborado el libro como un manual destinado al adulto o adolescente que ha estudiado español aproximadamente durante dos años (pero no se precisa el número de horas) y quiere alcanzar un nivel intermedio-alto. Se dirige especialmente a los que quieren presentarse a los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.). El método está diseñado para permitir a los alumnos aprobar la prueba del Diploma Básico y empezar a prepararse para el Diploma Superior.

#### **4.3.7.2. Enfoque metodológico y estructura general del manual.**

Las unidades son quince y corresponden a los temas y apartados que se incluyen en los exámenes del D.E.L.E. Están divididas en las siguientes secciones:

*Orientaciones*: tareas motivadoras que encaminan al alumno hacia el contenido de cada unidad.

*Comprensión de lectura*: gran variedad de textos auténticos con tareas graduadas según el nivel. Se pone especial énfasis en la ampliación y el tratamiento de vocabulario y en mecanismos de discurso.

*Gramática y vocabulario*: insiste en conceptos y usos de la gramática. Asume un conocimiento global de las estructuras gramaticales y funciones comunicativas.

Usos idiomáticos de vocabulario.

*Expresión escrita*: diversidad de modelos auténticos (cartas, impresos, narraciones, descripciones...).

*Comprensión auditiva:* grabaciones naturales de diversos registros con tareas basadas en ellos.

*Expresión oral:* historietas guiadas y temas generales que fomentan conversación en varios registros.

La variedad temática se refleja en los títulos de las unidades que veremos en la tabla más abajo.

El libro incluye tres evaluaciones de progreso y se cierra con un suplemento que contiene la clave de los ejercicios.

Los textos del libro son breves, en español actual, predominan los textos narrativos. Los diálogos son muy pocos. La información de tipo cultural muy a menudo se refiere a logros culturales extranjeros.

Existe una correlación bien pensada entre ejercicios léxico-semánticos, morfosintácticos y comunicativos (por escrito y orales). Predominan los ejercicios de tipo léxico-semántico.

#### 4.3.7.3. Distribución cuantitativa de los contenidos culturales.

Veamos la distribución de los contenidos culturales a lo largo de las quince unidades que componen *Síntesis*.

Unidad	Título	Contenidos culturales
1	<i>Aspecto físico</i>	Interacción social: - relaciones personales (cartas personales) - relaciones sociales (en un salón de belleza, etc.)
2	<i>La ropa</i>	Interacción social: - relaciones personales (cartas particulares)
3	<i>La casa</i>	Socialización y círculo familiar: - la casa Interacción social:

		- relaciones sociales (cartas comerciales)
4	<i>Cultura</i>	Herencia cultural (mundial): - pintura, música, literatura; museo Interacción social: - pedir y dar información
5	<i>Trabajo</i>	Socialización y círculo familiar: - trabajo, desempleo, anuncio de trabajo, currículum vitae, cursos profesionales, etc.
6	<i>Historia e historias</i>	Historia de América Latina: - de los mayas, de los guanches Interacción social: - comprar
7	<i>Comida y bebida</i>	Marcas de identidad y grupos sociales: - gastronomía Tópicos: - la dieta mediterránea Comportamientos y costumbres: - en un restaurante Interacción social: - dar instrucciones
8	<i>Geografía y viajes</i>	Geografía: - Almería - el cambio climático Interacción social: - en una agencia de viajes - alquilar equipamiento Comportamientos y costumbres: - una excursión

9	<i>Mapas y planos</i>	<p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir y dar direcciones</li> </ul> <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la ciudad de Méjico</li> <li>- la ciudad de Barcelona</li> </ul> <p>Comportamientos y costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la plaza de toros</li> </ul>
10	<i>Transporte</i>	<p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- medios de transporte; “RENFE”</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir información sobre transporte</li> </ul>
11	<i>Medio ambiente</i>	<p>Ecología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- medio ambiente</li> </ul> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar instrucciones y direcciones</li> <li>- dar consejos y órdenes</li> </ul>
12	<i>Medios de comunicación</i>	<p>Instituciones socio-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- medios de comunicación</li> </ul>
13	<i>Salud</i>	<p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expresar acuerdo o desacuerdo</li> <li>- expresar opiniones</li> <li>- seguro médico (rellenar carné y declaración)</li> </ul>
14	<i>Deporte</i>	<p>Deporte.</p> <p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expresar desaprobación</li> </ul>
15	<i>Un día en la vida</i>	<p>Interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rellenar impreso del banco</li> <li>- rellenar impreso de Correos</li> </ul>

Después de haber visto los contenidos culturales por unidades, queremos señalar algunos ejemplos que se pueden aprovechar para la enseñanza de la cultura, que plantean comentarios de las semejanzas y diferencias, comparaciones entre los dos países (en este caso vamos a tomar como ejemplos España y Bulgaria):

- (1) ... *Pero tendrías que depilarte las cejas. Las tienes demasiado espesas, y también el labio superior. El bigote hace muy feo, en una muchacha como tú.* (unidad 1, pág. 11)

Proponemos que se comente la costumbre de depilarse. Sabemos que es una costumbre que varía mucho en los distintos países y puede provocar distintas actitudes. Esta costumbre es muy parecida en España y Bulgaria.

- (2) ... *no miraba de frente, sino a todos los lados, como si fuese un espía.* (unidad 1, pág. 11)

Estudiar la cultura de conversar, de ser un interlocutor educado.

- (3) *Mari Cruz se había maquillado sólo sus ojos y sus labios.* (unidad 1, pág. 12)  
¿Cuánto y cuándo suelen maquillarse las mujeres en ambos países?

- (4) *Adelgazar; gorda* (p. 13)

Comentar la estética del cuerpo. En España hay muchos más casos de anorexia. Hablar sobre la importancia del aspecto físico en los dos países y el cuidado del cuerpo.

- (5) *Luis Fernández mide aproximadamente 1,80 y pesa unos 90 kilos.* (p. 14)  
No fomenta el tópico de que el español es bajo.

- (6) *Yo estaba hablando en la barra con unos amigos.* (p. 15)

En Bulgaria no existe la costumbre de tomar algo de pie.

- (7) *Voy a ir a la discoteca otra vez el fin de semana que viene.* (p. 15)  
Explicar en qué consiste la juerga. La manera de salir los fines de semana.
- (8) *El negro va muy bien con todo. Con rojo, blanco...  
El amarillo no me gusta porque no me favorece. Me hace parecer enfermo.*  
(p. 23)  
Comentar los colores y su significación simbólica.
- (9) *Dicen que las mujeres españoles son muy elegantes y ...* (p. 23)  
Comentar la moda, la manera de vestirse, el uso de ropa deportiva o más elegante, el criterio de la edad, etc. Comparar estas costumbres en España y Bulgaria.
- (10) *Rebajas* (p. 27)  
Comentar las diferencias.
- (11) *Calefacción central* (p. 31); *gas ciudad y calefacción individual por gas*  
(p. 36)  
Comentar las diferencias en los dos países.
- (12) *Normalmente me levanto a las siete y llego a la oficina a las ocho.* (p. 35)  
*Salgo de la oficina a las ocho.* (p. 191)  
Comentar el horario de trabajo.
- (13) *Patio* (p. 36)

Explicar qué es el patio en España. En Bulgaria es el espacio delante o alrededor de una casa. No hay patios interiores. Tampoco tienen patio los edificios de pisos.

(14) *Los Beatles; McCartney* (p. 44)

Comentar el método de transliteración de los nombres extranjeros. En búlgaro solemos escribir el nombre extranjero según su transcripción fonética pero con cirílico. Y no traducimos el nombre a diferencia del español, por ejemplo, Juana de Arco.

(15) *El D.N.I.* (p. 49)

Los documentos de identidad.

(16) *Currículum vitae* (p. 59)

Comentar las distintas maneras de buscar trabajo, de papeleo, de la importancia del currículum en España. La noción de *cursillista* en España y la expresión *hacer currículum*. Oposiciones (explicar).

(17) Estudiar el lenguaje gestual aprovechando las viñetas (en la página 60 y otras).

(18) *Los ecologistas están en contra de los abrigos de piel natural.* (p. 65)

Comentar y comparar.

(19) *Voy al dentista dos veces al año.* (p. 65)

*Casi nunca voy al médico - sólo cuando estoy enfermísimo.* (p. 64)

Comparar la cultura de ir al médico y los sistemas de sanidad.

- (20) *También las mujeres gozaban de respeto, ...* (p. 67) (texto sobre los guanches)  
El machismo.
- (21) *Bar de copas* (p. 72)  
Explicar también *bar de tapas*.
- (22) *En casa cenamos normalmente a las 10 de la noche.* (p. 78)  
Horarios de comida.
- (22) *Los ingleses toman el té con leche. ¡Qué asco!* (p. 78)  
*Comentar la costumbre y la manera de tomar té y otras bebidas en España y en Bulgaria.*
- (24) *Normalmente, desayuno una tostada con mantequilla.* (p. 78)  
El desayuno típico. La tostada con tomate es desconocida en Bulgaria.
- (25) *No me gusta mucho la comida mexicana. Es muy picante.* (p. 78)  
Comparar gustos y costumbres alimenticias.
- (26) *Receta de zarangollo* (p. 79)  
*Comida típica de Murcia.*
- (27) *Fast food* (p. 79)  
La comida fría no puede tener mucho éxito en España. Comentar la actitud de los españoles hacia la comida como un ritual sagrado. Observar que en el libro hay muchos ejemplos de voces inglesas, sobre todo en deporte, véase unidad 14: *mountain bike, rafting, sprint, etc.*)

- (27) *La dieta mediterránea* (p. 81)  
Un estereotipo. Comentar.
- (28) *Alcachofas* (p. 84)  
Hablar de frutas y verduras que hay en España, pero se desconocen en Bulgaria.
- (29) *Ir de tapas; ir de copas; ir de juerga* (p. 84)  
Ya hemos visto algunas de estas expresiones.
- (30) *¿Cómo se hace una tortilla?* (p. 86)  
Explicar en qué consiste la tortilla española y la tortilla francesa.
- (31) *Palabra muy, muy española: muy agradable en verano, con calor y después de comer.* (p. 90)  
Esta definición se recoge en una sopa de letras. Indudablemente se trata de la siesta. Comentar el tópico.
- (32) *Guía de Almería: ... paella ...* (p. 93)  
Gastronomía nacional.
- (33) *La farmacia.* (p. 105)  
A diferencia de Bulgaria, en España uno se puede pesar en la farmacia.
- (34) *Las bicis* (p. 106)  
Los estudiantes búlgaros normalmente no conocen la forma de abreviar: *profe, cole, boli, peli*, etc.

- (35) *Estanco* (p. 109); *No subas hasta Correos por sellos. Verás un estanco antes.* (p. 131)

En Bulgaria no se venden sellos en los estancos.

- (36) *Panadería* (p. 110)

En la panadería se vende pan, tabaco y otras mercancías. Para un búlgaro lo “normal” es que se venda sólo pan y productos de masa.

- (37) *Toro* (p. 113)

¿Un tópico o un símbolo de significación cultural?

- (38) *La compra* (p. 133)

Explicar las diferencias. Los turnos en las tiendas con números. El horario de las tiendas y las fiestas. En Bulgaria las tiendas no cierran en fiestas. En España en fiestas suelen trabajar las empresas que ofrecen actividades para el ocio.

- (39) *Contra la nicotina* (p. 161)

Comparar el hábito de fumar.

- (40) - *No, voy al hospital. Llevo unas flores para mi suegra. Para animarla un poco.* (p. 162)

En Bulgaria no se puede regalar un número par de flores que es sólo para difuntos. Obligatoriamente debe ser impar.

- (41) *Por eso tomo tanto café.* (p. 166)

Bulgaria es un país mucho más cafetero. Para un búlgaro es chocante que en España no se ofrece café en todos los bares por la noche, porque apagan la máquina.

(42) *¿Qué cosas hay que llevar para estar ingresado en un hospital?* (p. 168)

Debido a dificultades económicas, en Bulgaria en los últimos años se debe llevar pijama, pastillas, vendas, comida, etc. En la mayoría de los hospitales, mientras uno esté ingresado, los familiares le llevan la comida.

(43) *jamón serrano* (p. 187)

Comida típica.

(44) *bonobús* (p. 187)

En el transporte público la gente sube al autobús sólo por la puerta de delante. En Bulgaria se usan todas las puertas para subir y para bajar. El sistema de control es sólo con revisores. *La parada solicitada* tampoco es conocida en Bulgaria. El sistema del bonobús es distinto.

(45) *Sacó su tarjeta, marcó su número secreto y sacó 3.000 pesetas. Con eso tendría suficiente para las compras.* (Aunque el personaje al final no tuvo suficiente dinero). (p. 188)

Comentar precios y sueldos.

(46) *¿Cuál es el número de su carné?*

- 721.2383.503.213 - contestó.

*¿Qué delito ha cometido Alicia? Si contesta estas preguntas, puede descubrirlo.*

*¿Qué es raro de su número de carné?* (p. 191)

#### **4.3.7.4. Contextos y tipo de lengua.**

En cuanto al tipo de lengua, podríamos concluir que en el libro predomina la lengua formal, estándar.

Para analizar los contextos vamos a centrarnos en la adecuación situacional y en la adecuación discursiva.

La adecuación situacional no se refiere sólo al momento y al lugar. Según Fishman, incluye el lugar, el momento y los roles representados por los interlocutores. Tiene que ver con el entorno o contexto que, según Coseriu, es el conjunto de circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante.

Los autores de *Síntesis* eligen entre distintos registros para enseñarlos a los alumnos. Veamos un ejemplo de la unidad 15, pág. 195:

“Expresión oral. Funciones.

Durante el día, Alicia Fosfard se encontró en muchos sitios e hizo muchas cosas. Aquí hay unos ejemplos: una tienda, Correos, un hotel, el banco, el mercado, invitar, reclamar, llamar por teléfono. En los recuadros que siguen hay unas funciones y vocabulario que se pueden necesitar en estos lugares o situaciones. Escriba cada una de las categorías de arriba como título en su correspondiente recuadro”. Aclaremos que en cada recuadro se da un diálogo que corresponde a distintos contextos y a distintas situaciones.

Para abordar un poco más el tipo de lengua, aunque hemos señalado que se usa sólo la lengua estándar, nos vamos a detener en la adecuación discursiva, que es uno de los objetivos de los autores, como podemos convencernos en la unidad 11, que contiene una tabla de algunos conectores con su función y ejemplos basados en los textos (pág. 139).

FUNCIÓN	CONECTOR	EJEMPLOS BASADOS EN LOS TEXTOS
1. Añadir una idea	también	<i>Para ir a caballo o, también, en</i>

	<p>además (de)</p> <p>hay que añadir (que)</p> <p>junto con</p>	<p><i>silla de ruedas.</i></p> <p><i>Además, se vendieron más de 50 millones de pieles.</i></p> <p><i>A eso hay que añadir los loros y otras aves.</i></p> <p><i>Colmillo, junto con productos manufacturados.</i></p>
2. Incluir o excluir	<p>incluso</p> <p>a excepción de</p>	<p><i>... usadas, incluso por personas físicamente disminuidas.</i></p> <p><i>A excepción de los ferrocarriles de cercanías...</i></p>
3. Contraponer ideas	<p>por una parte ... por otra</p>	<p><i>Las razones son, por una parte, unos beneficios grandes; por otra parte, la moda de tener animales en casa.</i></p>
4. Contrastar	<p>mientras que</p> <p>sin embargo</p> <p>a pesar de</p>	<p><i>... 10.000 pesetas, mientras que, en Madrid ... 4 millones.</i></p> <p><i>Hay beneficios. Sin embargo, el Tercer Mundo gana poco.</i></p> <p><i>Se vendió mucho a pesar de estar prohibido.</i></p>
5. Ejemplificar	<p>por ejemplo</p>	<p><i>Por ejemplo, un gorila capturado reporta unas 10.000 pesetas.</i></p>
6. Definir - la mayoría	<p>generalmente</p> <p>al menos</p>	<p><i>Son líneas férreas, generalmente de vía estrecha.</i></p> <p><i>Por cada mono situado mueren, al</i></p>

- el mínimo		<i>menos, siete de ellos.</i>
7. Reforzar /profundizar	en realidad  en el fondo	<i>En realidad, somos nosotros quienes deseamos ... En el fondo, esta catástrofe se debe a nuestra sociedad.</i>
8. Referir a un tema	en cuanto a	<i>En cuanto al marfil, se vendieron 210 toneladas.</i>
9. Causa / consecuencia - introducir causa      -introducir consecuencia	la(s) razón(es) (de)  entre otras razones  como  como consecuencia de  debido a  como consecuencia debido a esto, ...	<i>Las razones del tráfico de animales son ... ..., entre otras razones, por las posibilidades que ofrecen. Como no tienen pendientes, pueden servir perfectamente. Como consecuencia del tráfico, se extinguirán. Debido al tráfico, se extinguirán. Como consecuencia, se extinguirán. Debido a esto, sólo quedan 600.000 elefantes.</i>
10. Opinar	en la opinión de  en mi/su ... opinión  está claro (que)	<i>En la opinión de muchos, no habría que cerrar las líneas. En mi opinión, deberían aprovecharlas. Está claro que la carretera ha ganado la carrera al tren.</i>

Nota importante: esta lista no pretende ser exhaustiva; está basada en los ejemplos de los textos 3 y 4 de la unidad 11.

En el libro se estudian distintos registros de la lengua. Veamos como ejemplos:

- carta personal a un amigo (unidad 1)
- cartas particulares (saludo y despedida en distintos casos) (unidad 2):
  - \* familiares y muy amigos
  - \* conocidos con cierto grado de amistad
  - \* conocidos
  - \* desconocidos, pero adultos de la misma edad y posición social

También se comentan pautas de conducta:

- qué es “normal” hacer en un banco y en una tienda (unidad 15)

En fin, el libro ofrece al alumno los conocimientos necesarios para ser adecuado, para saber moverse y comunicarse en la sociedad de la lengua meta.

#### **4.3.7.5. Análisis de los personajes.**

El análisis de los personajes también aporta información de tipo cultural. En los dibujos y las viñetas aparecen varios personajes de todas las edades, de distintas profesiones y ocupaciones, con sus diferencias en la manera de vestirse, de peinarse, etc. Sin embargo, predominan los personajes jóvenes.

En la unidad 2 titulada *La ropa* vemos en los dibujos una pareja mayor que parece escandalizada de las chicas jóvenes que pasan cerca, de su manera de vestirse y de comportarse. Otros dibujos representan la vestimenta de los campesinos.

Se plantean varios temas para expresión oral que siguen los dibujos. Por ejemplo:

*¿Qué opina de la manera de vestir de los jóvenes? ¿Y de las personas mayores?*

*¿Se debe juzgar a una persona según su manera de vestir?*

*¿Por qué las diferentes generaciones se visten distintamente?*

En la unidad 9 los personajes del cómic son un torero y un toro que están conversando. No consideramos su presencia como una manera de mantener los estereotipos. El toro es un importante símbolo de significación cultural para España. El alumno extranjero debería tener una noción general de las costumbres relacionadas con el tema taurino.

La ilustración de los personajes está hecha con dibujos y no con fotografías. Esto puede mantener el aspecto actual del libro más tiempo en cuanto a la moda de la ropa. Se evita el riesgo de llegar a ser anticuado por la ropa de los personajes.

#### **4.3.7.6. Valoración de conjunto.**

El libro *Síntesis* incluye en un alto grado el componente cultural. No olvidemos que hay que integrar la enseñanza de la cultura a la enseñanza de gramática y vocabulario, pero no es primordial. *Síntesis* es un buen libro para el profesor que sabe aprovechar los elementos que facilitan la enseñanza de competencia sociocultural. El docente tiene material suficiente con los temas de las unidades para incluir la cultura o con las viñetas para enseñar lenguaje no-verbal. Puede partir sólo de una palabra como *comida, toro, trabajo*, etc. Se evitan las generalizaciones y estereotipos, aunque vemos los temas de toros, playa, sol, receta de tortilla, etc. Los estereotipos suelen ser una forma común de representación cultural; por esta razón, tendremos que ser conscientes del riesgo que supone enfocar cualquier forma de análisis cultural a partir de los mismos. Un elemento muy positivo es que la mayoría de las unidades terminan con la sección de *Temas*

*generales* que en gran parte buscan establecer comparaciones culturales entre España y el país del estudiante extranjero. Ilustramos lo dicho con algunos ejemplos:

- (1) - *¿Comparte o ha compartido alguna vez una casa? ¿Qué problemas puede presentar?* (unidad 3, pág. 39)  
Comentar diferencias entre los dos países en cuanto a la frecuencia y la manera de vivir en un piso compartido.
- (2) - *¿Quiénes en su sociedad tienen problemas para comprar una casa? ¿Y para alquilar?* (unidad 3, pág. 39)
- (3) - *Primera viñeta. ¿Según la expresión de sus caras, cuál es su opinión de la exposición?* (unidad 4, pág. 51)  
*Enseñar lenguaje no-verbal.*
- (4) - *¿Cuál es la edad mínima para trabajar en su país?* (unidad 5, pág. 61)
- (5) - *¿Cómo es normalmente su jornada de trabajo? ¿Cuántas vacaciones tiene al año?* (unidad 5, pág. 61)
- (6) - *¿Cuándo fue a su primera escuela?*
- (7) - *¿A qué hora se come normalmente en su país? ¿Cuál es el horario habitual de comidas en su país? ¿Cuál es la comida principal en su país?*  
(unidad 7, pág. 86)
- (8) - *¿Cómo es el tiempo normalmente en su país?* (unidad 8, pág. 101)
- (9) - *¿Cuántos días de vacaciones tiene al año?* (unidad 8, pág. 101)
- (10) - *¿Hay problemas de sequía en su país?* (unidad 8, pág. 101)
- (11) - *¿Existe en su país una política adecuada para el medio ambiente?*  
(unidad 11, pág. 142)
  
- (12) - *¿Cómo contrasta la radio extranjera con la de su país?*  
(unidad 12, pág. 155)
- (13) - *En su país, ¿cuántos canales nacionales de televisión hay?*  
(unidad 12, pág. 155)

- (14) - *¿Las noticias televisivas son, en su mayoría, nacionales o internacionales?*  
(unidad 12, pág. 155)
- (15) - *¿Cómo son los servicios médicos en su país: públicos, privados o ambos?*  
*¿Cuál, según usted, funciona mejor y por qué?* (unidad 13, pág. 169)
- (16) - *¿En su país, normalmente, la mujer da a luz en su casa o en un hospital?*  
*Discuta las ventajas y desventajas.* (unidad 13, pág. 169)

Nos agrada subrayar que los autores, por su manera de plantear los temas generales, abren la posibilidad para un aprendizaje intercultural, marcado por la tolerancia y el respeto mutuo.

## APÉNDICES

## **4.4 APÉNDICES**

**APÉNDICE 1**

(Manual de español de Karpacheva)

**Apéndice 1a**

**Índice**

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Lección N 1</b> .....	10
TEXTO: La casa	
<b>Gramática:</b> 1. Alfabeto: letra y sonido; 2. Artículo; 3. Sustantivo, género y número; 4. Adjetivo: género y número; 5. Pronombres personales en función de sujeto; 6. SER y ESTAR; 7. ¿Qué hay? 8. Acentuación.	
<b>Lección N 2</b> .....	14
TEXTO: Tomamos clases de español	
<b>Gramática:</b> 1. Presente de Indicativo de los verbos regulares de la primera conjugación; 2. Gerundio de los verbos regulares de la primera conjugación; 3. ESTAR + Gerundio; 4. Pronombres demostrativos; 5. Muy – mucho – poco.	
<b>Lección N 3</b> .....	18
TEXTO: En clase	
<b>Gramática:</b> 1. Presente de Indicativo de los verbos regulares de la segunda y tercera conjugación; 2. Gerundio de los verbos regulares de la II y III conjugación; 3. Verbos irregulares DAR, HACER, TENER; 4. Pronombres posesivos en función de adjetivos.	

<b>Lección N 4</b> .....	23
TEXTO: El español y los países hispanohablantes	
<b>Gramática:</b> 1. Adverbios y preposiciones de lugar; 2. Numerales cardinales; 3. ¿Cuánto es? ¿Cuántos son?; 4. El pronombre indefinido “todo”; 5. Además de/menos.	
<b>Lección N 5</b> .....	28
TEXTO: Mi día	
<b>Gramática:</b> 1. Verbos reflexivos; 2. Verbos irregulares en el Presente de Indicativo: IR, VENIR, SALIR; 3. TENER QUE + INFINITIVO, HAY QUE + INFINITIVO.	
<b>Lección N 6</b> .....	33
TEXTO: Calendario estudiantil	
<b>Gramática:</b> 1. Verbos de irregularidad común: cambio vocálico E-IE; 2. Verbos irregulares en el presente de indicativo: SABER, PONER, VER; 3. Perífrasis verbal: PONERSE + A + INFINITIVO; 4. Numerales ordinales; 5. Apócope de los adjetivos.	
<b>Lección N 7</b> .....	39
TEXTO: Las estaciones del año	
<b>Gramática:</b> 1. Verbos de irregularidad común: cambio vocálico O-UE; 2. Verbos irregulares en el Presente de Indicativo: PODER, OÍR, DECIR; 3. Gerundio de los verbos estudiados; 4. Verbos impersonales; 5. Perífrasis verbal: VOLVER + A+ INFINITIVO; 6. Pronombre indefinido CADA; 7. Pronombre interrogativo CUÁL.	
<b>Lección N 8</b> .....	45
TEXTO: Mi familia	

**Gramática:** 1. Verbos de irregularidad común: cambio vocálico E-I; 2 Gerundio de la misma irregularidad; 3. Pronombres personales en función de complemento directo; 4. Pronombres posesivos; 5. EL QUE, EL DE; 6. Grado comparativo de los adjetivos.

**Lección N 9** ..... 52

TEXTO: El turismo en España

**Gramática:** 1. Verbos de irregularidad común: cambio consonántico C-ZC; 2. Perífrasis verbales: SEGUIR (CONTINUAR) + GERUNDIO, LLEVAR + GERUNDIO, IR + A + INFINITIVO, ACABAR + DE + INFINITIVO; 3. Verbo irregular TRAER; 4. Pronombres personales en función de complemento indirecto; 5. Grado superlativo de los adjetivos.

**Lección N 10** ..... 60

TEXTO: Toledo

**Gramática:** 1. Verbos en -UIR; 2. Gerundio de los verbos en -UIR; 3. Perífrasis verbales: IR + GERUNDIO, VENIR + GERUNDIO; 4. Pronombres personales combinados; 5. Pronombre indefinido MISMO; 6. AL + INFINITIVO.

**Lección N 11** ..... 67

TEXTO: La ciudad del futuro

**Gramática:** 1. Futuro Imperfecto de los verbos regulares e irregulares: formación y empleo; 2. Oraciones condicionales de I tipo; 3. Expresiones impersonales + Infinitivo.

**Lección N 12** ..... 73

TEXTO: Según fuentes bien informadas

**Gramática:** 1. Participio: formación, formas irregulares, empleo; 2. ESTAR + PARTICIPIO; 3. Pretérito Perfecto de Indicativo: formación y empleo; 4. Pronombres indefinidos y negativo.

**Lección N 13** ..... 80

TEXTO: Breve historia del origen de la lengua castellana

**Gramática:** 1. Pretérito Imperfecto de Indicativo: formación y empleo; 2. Perífrasis verbal: DEJAR DE + INFINITIVO; 3. Pronombres personales: formas tónicas; 4. Sustantivación de adjetivos y pronombres; 5. NO ... MÁS QUE, NO ... MÁS DE; 6. Adverbio.

**Lección N 14** ..... 87

TEXTO: La noche madrileña

**Gramática:** 1. Pretérito Absoluto de Indicativo: formación y empleo; 2. Pretérito Absoluto de los verbos irregulares SER, IR, ESTAR, HABER, HACER, DECIR, TENER, DAR, VER; 3. Pretérito Absoluto de los verbos de cambio vocálico E-I, O-U; 4. Contraste Pretérito Absoluto – Pretérito Imperfecto – Pretérito Perfecto de Indicativo; 5. Perífrasis verbales: ACABAR (TERMINAR) POR + INFINITIVO, ACABAR (TERMINAR) + GERUNDIO.

**Lección N 15** ..... 97

TEXTO: En el aeropuerto

**Gramática:** 1. Pretérito Absoluto de los verbos de cambio ortográfico (verbos en -CAR, -GAR, -ZAR); 2. Pretérito Absoluto de los verbos en -CIR, -UIR; 3. Pretérito Absoluto de los verbos de irregularidad propia: ANDAR, CABER, PODER, PONER, QUERER, SABER, TRAER, VENIR.

**Lección N 16** ..... 108

TEXTO: En el hotel

**Gramática:** 1. Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo: formación y empleo; 2. Perífrasis verbal: TENER + PARTICIPIO; 3. Pronombres relativos: QUE, QUIEN, EL CUAL, CUYO.

**Lección N 17** ..... 115

TEXTO: En la oficina de alquiler de coches

**Gramática:** 1. Condicional Simple. Formación y empleo: valor modal y valor temporal; 2. Concordancia de los tiempos del Modo Indicativo; 3. Empleo de los tiempos del Modo Indicativo en el estilo indirecto; 4. Perífrasis verbal: DEBER DE + INFINITIVO.

**Lección N 18** ..... 125

TEXTO: Los tres amigos

**Gramática:** 1. Infinitivo Compuesto: formación y empleo; 2. Gerundio Compuesto: formación y empleo; 3. Futuro Perfecto: formación y empleo; 4. Perífrasis verbal: ECHARSE A + INFINITIVO; 5. Grados de comparación de los adverbios; 6. Preposición A.

**Lección N 19** ..... 133

TEXTO: El carácter de los españoles

**Gramática:** 1. Voz pasiva: formación y empleo; 2. Voz pasiva impersonal. Formación y empleo; 3. Preposición EN; 4. Preposiciones DE/DESDE; 5. Preposiciones POR/PARA.

**Lección N 20** ..... 142

TEXTO: El cliente siempre tiene razón

**Gramática:** 1. Modo Imperativo: forma afirmativa y forma negativa; 2. El Modo Imperativo en estilo indirecto.

**Lección N 21** ..... 153

DIÁLOGOS: ¿Dígame?

**Gramática:** 1. Formación del Presente de Subjuntivo de los verbos regulares e irregulares; 2. Empleo del Presente de Subjuntivo en oraciones independientes.

**Lección N 22** ..... 162

DIÁLOGO: En el restaurante

**Gramática:** 1. Presente de Subjuntivo en oraciones subordinadas de complemento; 2. Presente de Subjuntivo en oraciones subordinadas de sujeto.

**Lección N 23** ..... 172

TEXTO: La exageración de los españoles

**Gramática:** 1. Presente de Subjuntivo en oraciones subordinadas circunstanciales (de tiempo, lugar, fin, modo); 2. Formación de palabras: prefijos y sufijos.

**Lección N 24** ..... 185

TEXTO: Aunque hiele o llueva ...

**Gramática:** 1. Presente de Subjuntivo en oraciones relativas, concesivas, de comparación; 2. Pronombres indefinidos: CUALQUIERA Y QUIENQUIERA.

**Lección N 25** ..... 194

TEXTO: El niño vendado

**Gramática:** 1. Presente de Subjuntivo en modismos y locuciones; 2. Presente de Subjuntivo en oraciones con NO SEA QUE; 3. Presente de Subjuntivo en oraciones subordinadas de atributo.

<b>Lección N 26</b> .....	204
TEXTO: Usted es mi padre, doctor	
<b>Gramática:</b> 1. Pretérito Perfecto de Subjuntivo: formación y empleo; 2. Perífrasis verbales con participio: SEGUIR + PARTICIPIO, LLEVAR + PARTICIPIO, QUEDAR + PARTICIPIO, DAR POR + PARTICIPIO; 3. Formación de palabras: aumentativos y diminutivos.	
<b>Lección N 27</b> .....	214
TEXTO: El caso de mi amigo Recalde	
<b>Gramática:</b> 1. Pretérito Imperfecto de Subjuntivo: formación y empleo; 2. Pretérito Imperfecto de Subjuntivo después de COMO SI.	
<b>Lección N 28</b> .....	224
TEXTO: Noble campaña	
<b>Gramática:</b> 1. Oraciones condicionales de II tipo; 2. Oraciones subordinadas concesivas; 3. El Infinitivo en las oraciones condicionales de I y II tipo.	
<b>Lección N 29</b> .....	234
TEXTO: El imperio de los Incas	
<b>Gramática:</b> 1. Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo: formación y empleo; 2. Condicional Compuesto: formación y empleo; 3. Expresión de probabilidad; 4. Acusativo con Infinitivo.	
<b>Lección N 30</b> .....	247
TEXTO: La consolidación del amor	
<b>Gramática:</b> 1. Oraciones condicionales de III tipo; 2. Oraciones condicionales mixtas; 3. El Infinitivo en las oraciones condicionales de III tipo y mixtas.	

**Apéndice – los verbos españoles** ..... 264

Incluye tablas muy útiles y muy bien elaboradas sobre:

- A) Verbos regulares
- B) Verbos de irregularidad común
  - I. Cambios vocálicos (I, II, III grupo)
  - II. Cambios consonánticos (IV grupo)
  - Participio irregular.
  - Cambios ortográficos.
  - Verbos de irregularidad propia.

Perífrasis verbales:

- I. Con infinitivo.
- II. Con gerundio.
- III. Con participio.

Formas compuestas.

Modos verbales.

Concordancia de los tiempos del Modo Indicativo.

Empleo de los tiempos del Modo Indicativo en el estilo indirecto.

Concordancia de los tiempos del Modo Subjuntivo.

Empleo del Subjuntivo en las oraciones subordinadas.

Empleo de los tiempos y modos en las oraciones condicionales.

**Bibliografía** ..... 296

**APÉNDICE 1b**

El texto en <i>Español 2000</i> , nivel elemental, lección 18	El texto en <i>Manual de español de Cristina Karpacheva</i> , lección 12
<b>El tráfico en la ciudad</b>	<b>El tráfico de la ciudad</b>
<i>La mujer:</i> - ¡Qué pronto llegas hoy! Aún no está preparada la comida.	- ¡Qué pronto llegas hoy! Aún no he preparado la comida.
<i>El marido:</i> - He salido un poco antes de la oficina porque tenía que pasar por el banco para sacar dinero y solucionar algunos problemas.	- He salido un poco antes de la oficina para pasar por el Banco, sacar dinero y solucionar algunos problemas.
<i>La mujer:</i> - ¿Has solucionado todo?	- ¿Has solucionado todo?
<i>El marido:</i> - Sí, pero el problema que no tiene solución es el tráfico. ¡Cada día está peor! He tardado en el trayecto más que nunca.	- Sí, pero el problema que no tiene solución es el tráfico. ¡Cada día se pone peor! He tardado más que nunca.
<i>La mujer:</i> - ¿Has venido en taxi o en autobús?	- ¿Has venido en taxi o en autobús?
<i>El marido:</i> - En autobús, porque el metro me cogía un poco retirado.	- Por desgracia he venido en autobús.
<i>La mujer:</i> - Entonces has ganado en comodidad, ¿no? Al menos es la propaganda que están haciendo ahora.	- Entonces has viajado con todas las comodidades, ¿no? Al menos debe ser así según la publicidad que están haciendo ahora.
<i>El marido:</i> - Pues esta vez, no. El autobús venía llenísimo. Me han dado tantos	- Pues esta vez, no. En el autobús que ha estado llenísimo me han dado tantos

<p>empujones como en el metro y además no me he podido sentar. Como te puedes imaginar, me he puesto de un humor de perros, pues, durante todo el trayecto, no he dejado de pensar en toda esa propaganda que está haciendo ahora el Ayuntamiento: “Gane en comodidad”, “Ahorre energía”, “Coja el autobús” y yo añado: ¡Y muera asfixiado!</p>	<p>empujones como en el metro y además he estado de pie. Durante todo el trayecto no he dejado de pensar en los anuncios publicitarios: “¡Viajes comodísimos!”, “¡Ahorro de gasolina!”, “¡Transporte garantizado!” y yo añado: “¡para morirme asfixiado!”</p>
<p><i>La mujer:</i> - ¡Hombre! No es para tanto. Creo que exageras un poco. Además piensa en la gasolina que te has ahorrado al no venir en coche.</p>	<p>- ¡Hombre! No es para tanto. Creo que estás exagerando un poco. Además debes pensar en la gasolina que has ahorrado al no venir en coche.</p>
<p><i>El marido:</i> - Sí, pero prefiero ir cómodamente en mi coche y no tener que sufrir tantas incomodidades y perder tanto tiempo. Como no aguantaba más, me he bajado en la parada anterior y me he venido andando.</p>	<p>- Desde luego, pero prefiero ir cómodamente en mi coche y no aguantar tantas incomodidades y perder tanto tiempo. Sabes que por fin he bajado en la parada anterior y he venido a pie.</p>
<p><i>La mujer:</i> - Pues, sinceramente, no has perdido el tiempo. Así has andado y has hecho un poco de ejercicio, ¡que buena falta te hace!</p>	<p>- Pues, te digo sinceramente que no has perdido el tiempo en vano. Viniendo a pie has hecho un poco de ejercicio que buena falta te hace.</p>

**APÉNDICE 2**

(el manual ¡*Hola!*)

Del Apéndice I.

Grabaciones.

4 – 2 (p. 98):

- ¿A qué hora abre el museo por la tarde?
- A las cinco, señor.
- ¿Cómo? ¿A las cinco?
- Sí, señor, a las cinco de la tarde.
- ¿Y el banco?
- El banco no abre por la tarde.
- Pero, ¿qué país es este?
  
- Quiero mandar una postal a mis amigos. ¿Dónde la compro?
- Vamos allí, a aquel quiosco.
- Buenas tardes. Una postal de la Catedral, por favor.
- Aquí la tiene, señorita. ¿Desea algo más?
- Sí, un sello para Bulgaria.
- Lo siento, señorita, pero aquí no se venden sellos. Debe buscar en los estancos.
- *El País y Hola* entonces.
- Sí, son trescientas pesetas. Gracias.
- Adiós.

### **APÉNDICE 3**

*Español. Curso preparatorio 2. (8º grado, II parte)*

#### **APÉNDICE 3a**

##### **La geografía determina nuestro carácter (p. 55)**

Estudio *La realidad social de España*, 1993, que destaca los aspectos más importantes del carácter de los habitantes de algunas comunidades.

##### **Galicia**

Derechismo, mal estado de ánimo; preocupación por la salud y el futuro. Idealismo.

##### **País Vasco**

Nacionalismo, optimismo personal y mundial. Identificación local.

##### **Castilla y León**

Alta práctica religiosa, derechismo, españolismo; baja posición social; escasa movilidad geográfica.

##### **Madrid**

Alta posición social; preocupación por la armonía familiar, alta identificación nacional y supranacional. Felicidad.

##### **Castilla La Mancha**

Baja posición social, españolismo; satisfacción con su hogar, sociabilidad; dogmatismo y fatalismo.

##### **Andalucía**

Políticamente de izquierdas. Escasa movilidad geográfica.

**Cataluña**

Baja práctica religiosa, alta posición social, movilidad geográfica, identificación supranacional; pocas relaciones sociales, materialismo.

**Comunidad Valenciana**

Autoritarismo, optimismo social, españolismo, baja práctica religiosa. Preocupación por lo trascendental.

**Canarias**

Preocupación por la salud, satisfacción con el tiempo libre, alta práctica religiosa, intolerancia, tradicionalismo, moralismo y alienación política.

**APÉNDICE 3b****Transcripción de la grabación *Cómo son los españoles* (págs. 193-194):**

Cuanto más al oeste de la Península, los españoles son más conservadores. En las ideas políticas son más de derechas, amantes de un idealismo trasnochado o nostálgico – a veces denominado quijotismo – fuertemente arraigado en las costumbres. A los gallegos, a los castellano-leoneses y a los castellano-manchegos no les gusta viajar, son personas de escasa movilidad geográfica. Por lo que concierne el ámbito religioso, son los pueblos que más guardan el espíritu cristiano.

Los andaluces también se mueven muy poco; hubo un tiempo en que se vieron obligados a emigrar, lo mismo ocurrió con los gallegos, porque en sus tierras no encontraban trabajo. Pero si no es por necesidad no se mueven. A diferencia de los nombrados anteriormente, ideológicamente son de izquierdas; la oligarquía ha imperado siempre en Andalucía.

Los vascos son muy nacionalistas y, como tales, muy identificados con lo suyo. La historia nos recuerda que fueron el único pueblo que no fue invadido por los

romanos y que es la única comunidad autónoma que no tiene una lengua derivada del latín. Es un pueblo marcadamente religioso.

Madrid destaca por su cosmopolitismo y coincide con Barcelona en la movilidad de sus gentes. Entre otras razones, a sus habitantes les gusta ir a pasar las vacaciones fuera de casa y si es al extranjero tanto mejor. En los dos casos se da una alta clase social. Madrid guarda celosamente a la familia como célula de una sociedad que vive hacia afuera, que cultiva el encuentro. Sin embargo, en Cataluña, la familia se reserva más, está más con los suyos. La catalana es una sociedad práctica.

La comunidad valenciana se destaca, sobre todo, por su españolismo y, hasta cierto punto, por su dogmatismo españolista. Es la sociedad que más tranquila vive.

Canarias, por su ubicación geográfica, se conoce por su alto grado de tradicionalismo que contiene una de las componentes nacionales: la religión. Es, sin embargo, una sociedad que poco a poco se va abriendo al mundo por la cuestión turística.

## **APÉNDICE 4**

(de *Español 2000*, nivel medio)

### **APÉNDICE 4a**

#### **Semana Santa en Sevilla**

Semana Grande, y diferente, en cada una de las Españas. La Semana Santa de Sevilla es el paganismo bautizado –concepto válido para todas las semanas santas andaluzas-, donde al paso de las imágenes se cantan saetas por martinetes. La Semana Santa se vive y se siente, porque los hombres pertenecen a alguna Cofradía y porque el pueblo se lanza a la calle para ver, oír y rezar.

Es un espectáculo inacabable: años y años y siempre es distinta; no es lo mismo estar sentado en la carrera oficial que asistir a la salida de los pasos en ese alarde de potencia, ligereza y sacrificio de los costaleros, para que los varales no rocen con la piedra del pórtico; o contemplar los pasos en revolver de una calleja típica, al cruzar sobre un puente, al reflejarse en el agua, al caminar debajo de un arquillo, con un fondo de rejas y ventanas, de jardines, de palmeras, de murallas o cuando una Virgen es mecida al llegar a su templo. Años y años y siempre será el primer día.

La atmósfera se carga de olor a primavera, a incienso, a cera, a azahar, y desde el Domingo de Ramos hasta el Sábado Santo hacen estación de penitencia en la Catedral cincuenta y dos cofradías –las más antiguas del siglo XVI, las más modernas de 1955 y 1956- que portan 100 pasos, de los cuales 43 son Vírgenes con palio, 2 sin palio, 31 pasos de misterio, 15 crucificados y 9 nazarenos.

Manuel Bendala Lucot, *Sevilla*, Ed. Everest.

(p. 203)

**APÉNDICE 4b**

**EXPRESIONES TAURINAS**

Cambiar de tercio.	Coger el toro por los cuernos.
Darle a alguien la puntilla.	Echarle a alguien un capote.
Estar al quite.	Estar para el arrastre.
Hacer una buena/mala faena.	Hacer novillos.
Pillar el toro.	Ponerse el mundo por montera.
Torear al alimón.	Ver los toros desde la barrera.

(p. 219)

**APÉNDICE 5**

(Español 2000, nivel superior)

Nines Arenillas

**HISTORIA Y QUESOS**

(*El País*, 1983)

Se va a celebrar –se habrá celebrado cuando aparezcan estas líneas- la III Feria de Quesos de Cantabria, que este año se amplía por primera vez a todos los del norte de España, y que, como siempre, se organiza en el marco del hotel Risco, de Laredo, impulsada por el entusiasta Zacarías Puente y patrocinada por instituciones – Diputación y Cámara de Comercio- cántabras.

Desde sus inicios, aún muy cercanos en el tiempo, esta feria ha gozado de una característica no muy acostumbrada en este tipo de acontecimientos: un gran arraigo popular, que la ha convertido en algo, a la vez, modesto, tumultuario e interesante. Son dos sus facetas; por una parte, una exposición y degustación de quesos, casi todos artesanos, y por otra, una serie de conferencias que se siguen con mucho interés y van acompañadas de vivos coloquios. Este año, los ponentes –gentes de prestigio en la materia- serán Gonzalo Sol, Eduardo Méndez Riestra, José María Busca Isusi, el bromatólogo Manuel Arroyo, el maestro quesero Ramón Badía y el *superexperto* indiscutido Enric Canut. Es motivo de muy especial emoción para quien escribe estas líneas el homenaje que, pronunciado por Felipe de Mazarrasa, se hará a *Punto y Coma*, que en los últimos años de su vida y de su actividad de crítico gastronómico tantos esfuerzos dedicara a promover la idea de las denominaciones de origen para los quesos, que podrían acabar con errores, imprecisiones, abusos y con los serios daños que sufren los pequeños productores artesanales.

Muchos han afirmado que España es un paraíso quesero, pero hemos estado - ¿estamos aún?- a punto de perder para siempre muchas tradiciones artesanales,

debido a una incomprensible cerrazón administrativa; en efecto, la política imperante ha consistido en valorar la *pasteurización* sin primar, y vigilar más, la *higiene* durante todo el proceso de elaboración. En esta feria norteña volverá a plantearse el severo desafío de la supervivencia de los quesos artesanos y de que sean compatibles con los controles sanitarios a los que tiene pleno derecho el consumidor.

Por cierto, la historia nos da a menudo la clave de algo tan modesto como el queso. Hace años escuché a Canut afirmar que los quesos de nata de La Cavada (Cantabria) eran excelentes, y *distintos* a los del resto del país. Hoy, releendo unas publicaciones del Centro de Estudios Montañeses, encuentro en una relación de apellidos y oficios estos datos reveladores: en 1627 llegaron a La Cavada, en el valle de Trasmiera, familias originarias de Flandes para trabajar en la fábrica de cañones que allí se estableció. Sus nombres, más o menos alterados por su uso en España, eran Lombau, Ouati, Marqué, Berdegué (Verdegay), Rocañí, Arche, Oslet, Galas, Waldor (Baldor, Valdor), Uslé...

De todo ello es fácil deducir que las mujeres flamencas, en tierra de abundante leche, comenzaron a elaborar sus quesos con un estilo totalmente *européo*.

Existen en Cantabria quesos muy diferenciados, desde los tremendos picones de Tresviso, envueltos en hojas de plátano, hasta los recios y ahumados de Aliva – que seguramente comían los cántabros en tiempos muy remotos-, pasando por los suaves quesucos de pasiega.

Queda por hacer todavía el mapa quesero completo de España, y quedan por estudiarse claves históricas fascinantes, como la que explica esa línea diagonal (noroeste-sureste) que separa la Península en dos: la zona de los quesos con cuajo animal, como en toda Europa, y la de los quesos con cuajo vegetal –el cardo- al uso morisco y, por tanto, africano.

## **APÉNDICE 6**

(preparación Diploma Básico)

Nos gustaría incluir en el Apéndice el texto *Normas para echarse la siesta*. Aparece como un texto incompleto con 10 huecos. El alumno debe rellenar cada uno de los huecos con la palabra más apropiada. Nosotros vamos a presentar el texto completo.

### **Normas para echarse la siesta**

La siesta es una de las aportaciones más importantes de España a la cultura universal. Aunque la vida moderna no facilita precisamente esta sana costumbre, los españoles se las arreglan, cuando pueden, para seguir practicándola. No importa que sea sólo un cuarto de hora después de la comida, aletargados ante el televisor. Son suficientes quince minutos para levantarse con nuevos ánimos, dispuestos a afrontar la segunda parte de la jornada. No hace falta ni desnudarse. Basta con aflojarse un poco el nudo de la corbata o el cinturón, estirar hacia delante las dos piernas y, a ser posible, colocar los pies en alto. La cabeza debe estar reclinada hacia atrás para facilitar que se abra ligeramente la boca. Esta postura no es precisamente la más estética que podemos ofrecer los españoles; pero se debe tener en cuenta que la siesta es una ceremonia que se celebra en la intimidad.

## CAPÍTULO 5

## CAPÍTULO 5

### PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este capítulo vamos a presentar numerosas propuestas didácticas para trabajar la competencia cultural en el aula.

Ofrecemos ejercicios y actividades para todos los niveles: inicial, medio y superior. Ya que no forman parte de un método de enseñanza de E/LE, no incluyen ejercicios para la competencia gramatical, pero son fácilmente adaptables a cualquier tema lingüístico. Nuestra idea es que estos ejercicios no se trabajen aisladamente, sino que, a la hora de utilizarlos en el aula, sus contenidos culturales se relacionen con los contenidos de tipo lingüístico.

En el nivel inicial es primordial la enseñanza de la competencia lingüística, pero no olvidemos que todo mensaje de lengua es a la vez un mensaje de civilización. Los aspectos socioculturales parece que pasan desapercibidos, pero están presentes.

Ya en el nivel intermedio tenemos que buscar documentos auténticos que aumenten los conocimientos culturales, pero que estén relacionados con la temática de la unidad.

En el nivel avanzado hay que seguir con materiales auténticos que respondan a criterios objetivos.

Las propuestas didácticas en este capítulo han sido hechas para alumnos búlgaros que estudian en situación de no inmersión. Nos apoyamos en nuestra experiencia docente en Bulgaria conociendo bien los problemas de alumnos y profesores en la enseñanza del español. Aplicamos nuestros conocimientos sobre las diferencias culturales entre los dos países y sobre los temas que provocan choque

cultural para los alumnos búlgaros. No obstante, consideramos que los ejercicios son apropiados para grupos de alumnos de distinta nacionalidad.

Los **objetivos** que queremos conseguir son:

1) Buscar las diferencias culturales comparando con la propia cultura del alumno sin establecer supremacía. Buscar la sensibilidad intercultural.

2) Evitar el etnocentrismo.

3) Evitar los estereotipos.

Los lingüistas modernos subrayan la necesidad de evitar los estereotipos señalando que los toros, la siesta, la playa, la paella, la tortilla, el flamenco, etc. no representan la esencia de España y que éstos son extendidos por las campañas turísticas. No olvidemos que, para los autores y profesores españoles, los toros, la paella, la siesta, etc., son algo muy “normal” y saben muy bien en qué consiste. Pero los búlgaros tienen una idea muy vaga e, incluso cuando creen que conocen el tema, resulta que se equivocan y que la realidad es bastante diferente.

Nosotros pensamos que estas imágenes sí tienen que estar presentes en los manuales de español para extranjeros. Porque en algunos países ni siquiera se conoce su existencia o en qué consisten. Entonces, el alumno de español debe tener alguna idea. Esto no significa que haya que enseñarlas como imágenes que abarcan la esencia del pueblo español. La manera de cómo se le va a ofrecer al alumno esta información depende de los autores del manual y del profesor. Pero es una información imprescindible para el alumno. Además, en todos los libros se enseña civilización: historia, geografía, arte, literatura, cambios políticos, etc. Nunca se presentan sólo los temas estereotipados.

## 4) evitar los sentimientos de inferioridad cultural

El sentimiento de inferioridad a veces se fomenta por el mismo hecho de que la cultura occidental predomina en los manuales de español, ya que el mercado de estos libros es sobre todo el europeo.

## 5) elevar la autoestima personal y étnico-cultural

Es necesario conseguir este objetivo, por ejemplo, en el caso de inmigrantes económicos o refugiados políticos. Se pueden hacer actividades que den a conocer la importancia de los logros de todos los pueblos.

## 6) evitar la “interferencia sociolingüística o cultural”

Los **contenidos culturales** que hemos incluido en las propuestas se refieren a costumbres, creencias, fiestas, diversiones, instituciones, religión, símbolos de significación cultural, personajes famosos, gastronomía, gestos, normas de cortesía, etc.

El **procedimiento** (metodología, actividades, ejercicios) parte de la observación y descripción de los fenómenos culturales, análisis, comparación y consolidación de los conocimientos.

Las actividades que ofrecemos incluyen ejercicios de tipo:

1) Expresión oral con o sin sugerencias (comentar un texto y contestar a varias preguntas; observar, analizar y comparar; inventar una narración sobre fotos; conversación sobre temas basados en un texto).

2) Comprensión (Verdadero o Falso).

3) Agrupar palabras según nociones positivas y negativas.

4) Expresión escrita (redactar una composición basándose en fotos; sobre un tema concreto).

5) Selección múltiple.

- 6) Explicar las nociones de palabras subrayadas.
- 7) Rellenar huecos.
- 8) Relacionar columnas (de nombres y sus diminutivos; de palabras y sus definiciones; de gestos y sus significados; de artículos y tiendas).
- 9) Buscar las connotaciones de algunas palabras.
- 10) Buscar las actuaciones inadecuadas en el comportamiento de personajes búlgaros en una novela española.

La cultura debe enseñarse desde su uso analizando situaciones concretas. Hay que contextualizar el fenómeno cultural, ya que el contexto está culturalmente determinado y es la clave de la interpretación de los mensajes. “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” (L. Miquel, 1999).

Al elaborar propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura, deberíamos integrar el componente cultural a los demás componentes lingüísticos y funcionales y evitar centrarnos sólo en él. Se pueden trabajar todos los componentes como un conjunto desarrollando las cuatro destrezas con varias actividades.

La **evaluación** se puede apoyar en las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) utilizando distintas formas: tests, ejercicios de comprensión (tipo Verdadero o Falso), ejercicios para rellenar huecos, selección múltiple, etc. Las mismas técnicas de evaluación de los conocimientos lingüísticos se pueden utilizar para la evaluación de conocimientos culturales.

# cuéntame cómo jugabas



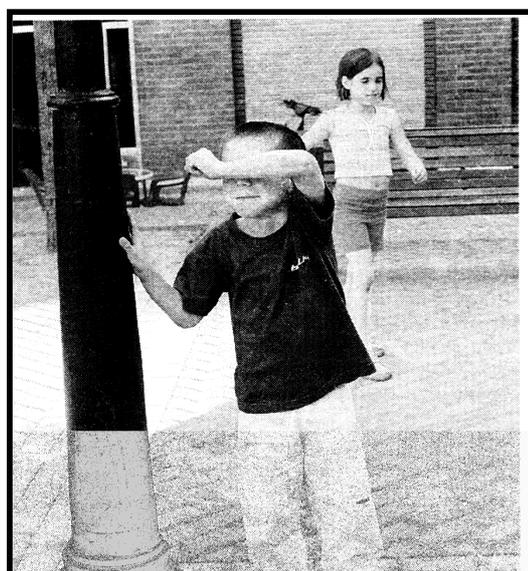
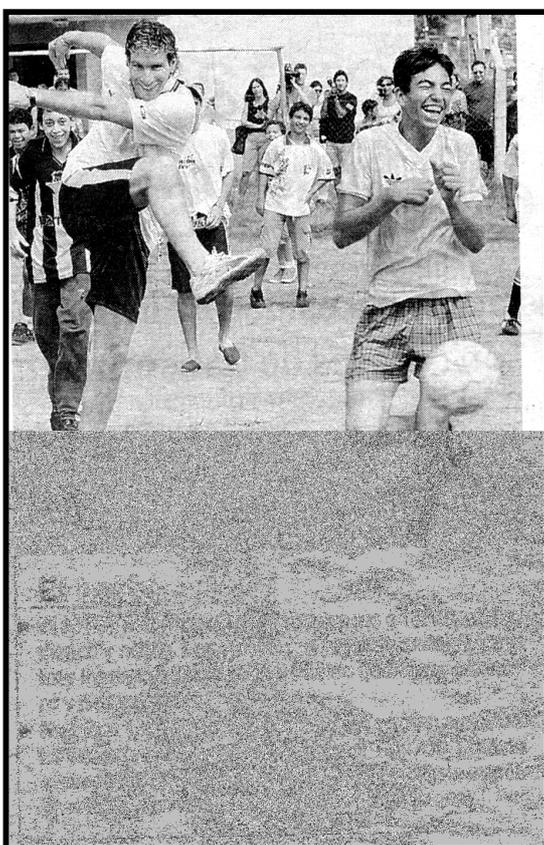
## La comba

- **Femenino:** Juego muy saludable que, con la curiosa excepción de los puñales de boxeo, practicaban las niñas. El niño que saltaba a la comba se arriesgaba a ser tachado de "francisco" por caer suavemente. Eran otros tiempos y no existía lo políticamente correcto.
- **Noticias:** Dos de las participantes se la quedaban, esto es, que se encargaban de manejar la cuerda. Y el resto saltaba procurando siempre no interrumpir la trayectoria de la soga. El juego estaba peñado con "quedársela". "Al pasar la barca, me dijo el barquero, las niñas bonitas, no pagan dinero. Yo no soy bonita."

A continuación leerás distintos textos sobre niños, juegos y juguetes. Luego harás varios ejercicios.

### “ Cuéntame cómo jugabas

Las calles de España de los 70 eran de los niños. La televisión era entonces un privilegio que no estaba al alcance de la mayoría silenciosa. Y los ordenadores, internet o los teléfonos móviles, una quimera. O sea, que no había ninguna razón para encerrarse en casa a practicar el onanismo tecnológico –tan habitual en este siglo XXI.



#### El escondite

- ▶ **Emoción:** Este juego ha sobrevivido al paso de los años. Todavía se practica. No tanto como antaño, pero tiene sus adeptos. Emocionante.
- ▶ **Normas:** Un jugador se apoya en una pared -o el tronco de un árbol...- y cuenta hasta diez sin mirar, un lapso que aprovecha el resto para ocultarse como mejor pueda o sepa. «¡Y el que no se haya escondido, tiempo habrá tenido!». Y a buscar.

Tampoco había tantos coches como hoy. Las ciudades eran parques de atracciones, pero sin atracciones. España era pobre y contaba en pesetas. No quedaba más remedio: mandaban la imaginación y un mágico calendario de

juegos elaborado por la misteriosa mano de la costumbre, pero conocido al dedillo por toda la chiquillería. La peonza era la protagonista de marzo –es un poner– y la moda de la lima o hínque latía durante todo mayo. Luego llegaban los cromos, las chapas... Y cualquier sitio era bueno para organizar anárquicos partidos de fútbol, que era el “juego rey”. Como ahora. Lo que pasa es que se jugaba de una forma totalmente desorganizada. Y eso era lo bonito. Todos adelante y todos atrás. Ésa era la única táctica.”

**EJERCICIOS** (Recuerda que debes leer antes todos los textos):

1. Comenta las palabras de Vicente López, físico experto en juguetes:

*No hay nada más triste que un niño solo con un videojuego.*

2. Señala la respuesta correcta:

*España era pobre y contaba en pesetas.*

Significa que:

- a) la peseta no era convertible
- b) la moneda nacional ya no es la peseta

3. ¿Los teléfonos móviles están al alcance de la mayoría en tu país? ¿Cuándo se extendieron la televisión, el internet y los teléfonos móviles? Compara los dos países.

4. Divide los juegos enumerados en dos grupos: conocidos y practicados por ti (en su tiempo), y desconocidos. Describe las reglas de los juegos que tú conoces.

¿Hay juegos sólo para chicos y otros para chicas? ¿Importa la edad?

- a) fútbol
- b) peonza
- c) trompo

- d) piuca
- e) chiva
- f) lima
- g) hinue
- h) cromos
- i) chapas
- j) el escondite
- k) saltos
- l) la comba

5. ¿A cuál de los juegos arriba mencionados se refiere la siguiente definición?  
*Estampa con un dibujo o fotografía realizada por cualquier procedimiento, que los niños coleccionan para pegarlas en un álbum o para jugar con ellas.*

**Ahora lee atentamente el siguiente texto:**

#### **“ Niños grandes**

Si muñecas, soldaditos u ositos de peluche tuvieran sentimientos, llorarían desconsolados al ver cómo los niños pasan las horas muertas delante de un videojuego. Los tiempos han cambiado. Según un estudio del Instituto Tecnológico del Juguete (AIJU), en el mundo del juguete también se refleja el salto tecnológico que afecta a la sociedad. Esto se traduce en que juguetes tradicionales y cachivaches infantiles son aparcados a edad cada vez más temprana. A los 10 años, los niños *pasan* de juguetes.

Quizá consuele a los desamparados juguetes saber que no son pocos los adultos que les siguen siendo fieles, que los guardan y coleccionan con mimo y

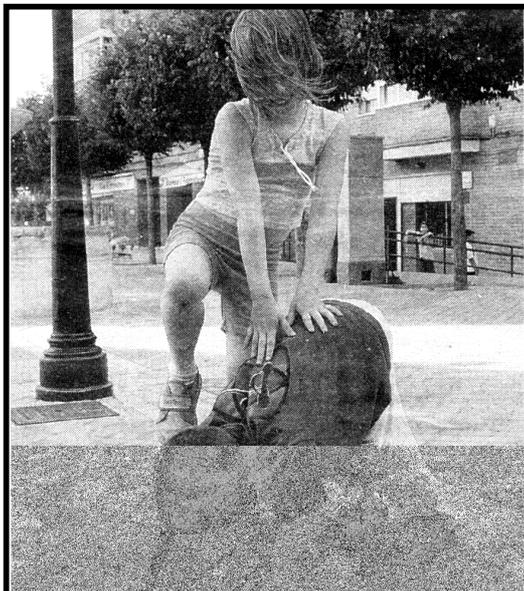
les dedican mucho más tiempo que sus propios hijos. Hay de todo: desde quien se gasta más de 6.000 euros en una muñeca de porcelana antigua hasta el que sigue comprando Exin Castillos en busca del sueño infantil de “tener tantas piezas como el niño del folleto”.

Estos comportamientos son, para el psicólogo y catedrático de la Universidad Complutense de Madrid Aquilino Polaino, “formas de aferrarse a la juventud y negarse a envejecer”. Una opción impensable hasta hace pocas décadas, cuando las estructuras generacionales eran mucho más rígidas. A los 20 años existía la casi *obligación* de abandonar el núcleo familiar y establecer una familia propia. Hoy, la adolescencia se prolonga y sólo un 12% de los jóvenes están emancipados a los 25 años, según el Instituto de la Juventud.

Así que, con la excusa de que van a ser para sus hijos, no son pocos los padres que van a las jugueterías y arrasan. Generalmente se trata de personas que “en su infancia no tuvieron todos los juguetes que hubieran deseado, por lo que ahora que pueden comprarlos, no lo dudan”, apunta Polaino, “Así consiguen satisfacer esos deseos infantiles insatisfechos en su momento”. Las jugueterías y firmas especializadas han sabido sacar partido de este fenómeno y no dudan de lanzar al mercado una amplia oferta de juguetes para niños grandes.

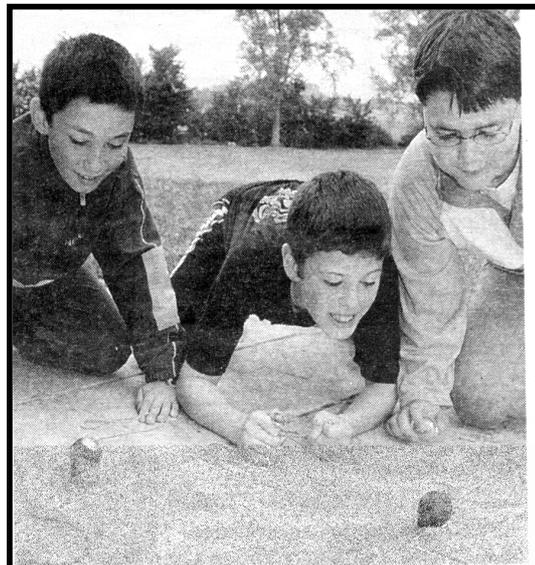
Si tienen estas aficiones por gusto y no se trata de temor a adquirir responsabilidades adultas, estos *Peter Panes* “desarrollan una imaginación madura que ayuda mucho en el proceso de educar a los niños y facilita el acercamiento entre padres e hijos”, añade Polaino. La lista de ejemplos sería interminable. Póngale imaginación. Todos tenemos un niño dentro.”

(texto adaptado de *El País Semanal*, N° 1343, 23.06.2002)



### **Salto**

- ▶ **Barato:** Hoy en día, los saltos son una disciplina gimnástica, pero en los tiempos de la dictadura eran un divertimento de grueso calibre. Sólo hacía falta una calle y energía para brincar. Más barato, imposible.
- ▶ **Normas:** Hombre, había que procurar no dejar paralizado al prójimo, pero poco más. También había un abanico de modalidades -cada una con su rima-. Se podía saltar por o sobre a espalda. 'A la una anda la mula...'



### **Peonza, trompo, piuca o chiva**

- ▶ **Todo gira:** Otro de los juegos más populares. Una temporada entera giraba alrededor de la peonza, trompo, piuca o chiva.
- ▶ **Normas:** Más que normas, había modalidades. La primera consistía en hacer bailar a la peonza en la palma de la mano. La segunda, en sacar a trompazos objetos colocados dentro de un círculo. Y la tercera, en partir en pedazos la piuca del colega. 'Molaba mazo'.

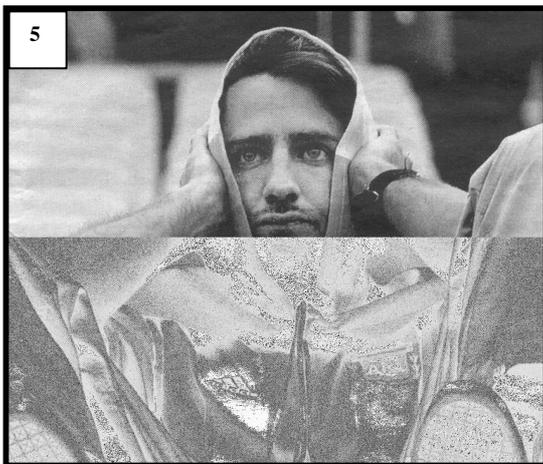
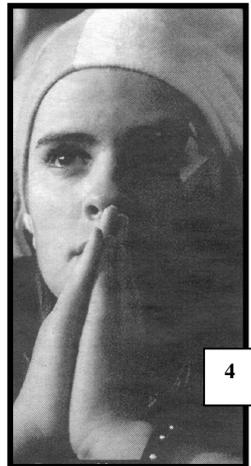
### **Contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué significa que los niños “pasan” de juguetes?
  - a) tienen demasiados juguetes
  - b) no les interesan los juguetes
  - c) la gente mayor trata a los niños como si fueran juguetes
2. ¿Es un trastorno mental coleccionar juguetes siendo una persona mayor?
3. ¿Los niños en tu país juegan más en la calle o con videojuegos? ¿Y antes? Si hay diferencias, ¿a qué se deben?

4. ¿Es peligroso que los niños jueguen solos en la calle?
5. ¿Cómo jugabas tú? ¿Con qué, cuánto, dónde, con quién?
6. ¿Conoces a “niños grandes” que coleccionan juguetes? ¿Qué opinas sobre ellos?
7. ¿Cómo quieres que jueguen tus hijos?

**gestos**

**Expresión oral:** Observa las fotos. Inventa una narración para cada una.



Fotos: IDEAL,  
13 de junio de 2002.  
Family PC n° 53

SÍ . . .    ○    NO
---------------------

**EJERCICIOS:**

1. Rellena los huecos en los siguientes fragmentos. Elige entre las palabras que se dan después de cada texto.
2. Busca las actuaciones inadecuadas en el comportamiento de los personajes búlgaros en los fragmentos de la novela *Los novios búlgaros* de Eduardo Mendicutti. Ten en cuenta que los hechos se desarrollan en Madrid.

**1).**

Decir que sí o que no es lo más (..... 1 ..... ) y sencillo que puede decir cualquiera. Incluso cuando, para decir “sí”, alguien dice *da*, que es lo que dice un búlgaro. Y aunque no fuera un monosílabo, aunque en algún idioma la palabra para decir “sí” fuera kilométrica y esdrújula, hay un gesto universal de afirmación que consiste en mover la cabeza de arriba (..... 2 .....). Y ahí está el problema. Los búlgaros tienen trastocados los gestos universales de afirmación y negación, mueven la cabeza de izquierda a derecha o viceversa para decir que sí –cuando el resto de los mortales utilizamos ese gesto para decir que (..... 3 .....)– y, en consecuencia, mueven la (..... 4 .....) de arriba abajo para decir que no, aunque todos los demás hacemos ese gesto precisamente para decir que sí. Un (..... 5 .....). Una disconformidad básica. Un esquemático y radical principio de rebeldía. El resumen lingüístico de un temperamento díscolo y una mentalidad indisciplinada. La piedra angular de todo un proceso de (..... 6 .....). (p. 15)

**Rellena los huecos con las siguientes palabras:**

lío	incomunicación	elemental
no	abajo	cabeza

2).

[Cuando el protagonista español homosexual Daniel Vergara decide invitar al chapero búlgaro Kyril, no llegan rápido a la comprensión]:

– ¿Vienes a casa?

Entonces él me miró con una fijeza muy parecida a la pulcritud, esbozó una sonrisa que a mí se me antojó tristonera, puso su mano sobre la (..... 1 .....), y movió muy despacio la cabeza de un lado a (..... 2 .....). Aquello quería decir que (..... 3 .....). A mí se me debió poner una cara (..... 4 .....). Kyril sonrió entonces de (..... 5 .....), con una picardía muy alegre, como yo no recordaba que nadie me hubiera sonreído antes, y acertó a decir:

– Otra vez.

Comprendí que quería que le repitiese (..... 6.....).

– ¿Vienes a casa? – le pregunté (..... 7 .....) nuevo, con mucha cautela.

Volvió (..... 8 .....) mover la cabeza de un lado a otro, repitió aquel decepcionante gesto de (..... 9 .....), pero en seguida, antes de que yo pudiera mostrarme apenado o irritado, dijo:

– Sí.

Luego, muy satisfecho de su travesura, me explicó aquella rareza búlgara [...]

(págs. 19-20)

**Rellena los huecos con las siguientes palabras:**

otro	verdad	negación
tristísima	de	la pregunta
a	mía	no

**3).**

[El siguiente fragmento es de la boda de Kyril y Kalina (los dos búlgaros) en Madrid. Están ante el juez para contraer matrimonio civil]:

– Kyril, ¿quieres por esposa a Kalina...?

Kyril estaba tan nervioso que movió la cabeza de izquierda a (..... 1 .....) y dijo:

– *Da*.

El juez se quedó estupefacto. (..... 2 .....) movimiento de cabeza que había hecho Kyril quería (..... 3 .....) que no. Y *da* no quería decir nada. El juez miró de forma muy poco sagaz a Kalina y después, con la misma falta de sagacidad, me miró a mí. [...] le expliqué al señor juez las peculiaridades de los búlgaros en materia de (..... 4 .....) o negación:

– Lo hacen al revés. Para decir que sí, mueven la cabeza como cuando usted la mueve para decir que no. Y al (..... 5 .....). O sea que Kyril acaba de decirle que sí. Por partida doble, además. Con el gesto –y moví yo la cabeza como para decir que no–, y con el *da*, que en búlgaro significa “sí”.

Supongo que aquel insípido juez se habría dejado martirizar antes de reconocer que se perdía. Con la máxima seriedad, le pidió a Kyril:

– Dígalo en español, por favor.

Kyril, tan nervioso como antes, volvió a mover la cabeza de izquierda a derecha, tragó (..... 6 .....) y, con un hilo de (..... 7 .....), dijo:

– Sí.

El juez no parecía muy convencido de que aquello sirviera. Claro que a él que más le importaba que aquel (..... 8 .....) de búlgaros salieran de allí casados del todo, casados a medias o sin casar en absoluto. Incluso era probable que no le importase en absoluto que salieran casados conmigo. Decidió acabar cuanto antes:

– Kalina, ¿quieres a Kyril por esposo...?

Kalina, que siempre se creyó repleta de sagacidad, movió (..... 9 .....) la cabeza de izquierda a derecha, tal como (..... 10 .....) hecho Kyril, y susurró con mucha dulzura:

– Sí, quiero.

(págs. 135-136)

**Rellena los huecos con las siguientes palabras:**

contrario

par

concienzudamente

aquel

derecha

voz

decir

afirmación

había

saliva



## Expresión con gestos

**Representa las siguientes situaciones mostrando tu actitud, valiéndote sólo de gestos y movimientos:**

- 1) Felicita a un niño por su cumpleaños.
- 2) Agradece la comida a tu mamá. Hoy te ha gustado muchísimo.
- 3) Tu hermana ha usado una camisa tuya y te la devuelve manchada. Ahora te pide un pantalón que quiere ponerse esta noche.
- 4) Tu madre dice:  
*Esta situación se repite tanto que ya no hay quien la aguante. ¡Estoy hasta la coronilla!*



( fotos: Ideal 13.08.02)

# LA FERIA

## La feria

### Expresión escrita

Mira las fotos de abajo. Ten en cuenta que forman parte de un artículo periodístico con el título *Noches de verbena y de ilusión*. Subtítulo: *Las ferias y fiestas de los pueblos multiplican el trabajo de los conjuntos en verano*.

Redacta una composición basándote en las fotos.

Sugerencias:

¿Qué es una verbena?

¿Qué es la feria de un pueblo?

Describe las actividades de una feria.

¿Quiénes son los participantes y qué hacen?

¿Qué edades participan?



¿Se venden objetos en la feria? ¿Se come? ¿Se baila? ¿Se consume alcohol?

¿A qué hora se hace? ¿Cuánto tiempo dura?

¿Cuántas veces al año se hace?

¿Qué es lo que más te impresiona en las fotos?

Compara con tu país. ¿Hay ferias y verbenas? ¿Cómo son? ¿Se parecen a las españolas?

¿ El  
amigo,  
o  
la  
mujer?



(FOTO: *Mujer de Hoy*, 24/30.08.02)

### EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN

Contesta con verdadero (V) o falso (F) a las siguientes preguntas:

1. Paco está en el paro.
2. La mujer se llama Cielo.
3. Paco está soltero.
4. La pareja está recién casada.
5. *Ir de juerga* significa *ir de tapas*.
6. Los chiringuitos son bares de poca categoría, a menudo al aire libre.
7. Los chiringuitos a los que quiere ir el hombre están cerca del mar.

## OCIO / ALCOHOL EN LA CALLE



(Foto: IDEAL, 7 de mayo de 2002)

### “Madrid prohíbe el ‘botellón’

A partir de mañana, quedará prohibida la práctica del ‘botellón’ en la Comunidad de Madrid con la entrada en vigor de la Ley sobre Drogodependencias y otros Trastornos Adictivos, que impedirá a los ciudadanos consumir alcohol en las

vías públicas a excepción de los lugares autorizados y las fiestas patronales. Además, la próxima semana también se pondrán en marcha la mayoría de las medidas que recoge esta normativa, aunque algunos de sus puntos, como la obligatoriedad de disponer de una licencia específica para poder vender alcohol cuando el consumo no sea inmediato en un establecimiento, no entrarán en vigor hasta dentro de unos tres meses, dando este margen de tiempo para su implantación. En todo caso, éste será el último fin de semana durante el que se podrá practicar el ‘botellón’ en las calles de la Comunidad de Madrid.“

*(Ideal, 28 de julio de 2002)*

## **EJERCICIOS:**

### **Expresión oral:**

1. ¿En qué consiste el “botellón”? Si no lo has entendido del texto, pregunta a tu profesor.
2. ¿Se conoce el botellón en Bulgaria?
3. ¿Hay alcoholismo entre los adolescentes? Compara España y Bulgaria.
4. ¿Cómo se divierten los jóvenes en los dos países?
5. Según el texto, ¿se puede practicar el botellón en agosto de 2002 en Sevilla?



### **Las familias gastan 3.000 euros en la Primera Comuni3n**

Los tiempos en los que una reuni3n íntima con los familiares más cercanos era suficiente para celebrar la primera comuni3n de un pequeño han quedado atrás. Desde hace unos años, esta celebraci3n se ha convertido en una pequeña gran boda (con 300 invitados), con un gasto medio que ya supera los 3.000 euros por familia.

El banquete es el mayor de todos los gastos. Según se celebre por cuenta propia, con la ayuda de un servicio de 'catering' o en un salón de celebraciones, el

coste de la gran comida puede oscilar de forma importante, si bien el banquete supone en cualquier caso, el mayor pellizco de la primera comunión.

Las listas de regalos son la última novedad que se une a la creciente industria de la comunión, a imitación de las interminables listas de bodas. El objetivo es evitar lo hasta ahora inevitable, que tras el banquete el niño tenga seis relojes. De este modo, la familia va al centro comercial y elabora su lista de comunión.

### **La iglesia pide una fiesta más sobria**

La iglesia ha comenzado a decir “Basta” ante la situación que están cobrando las comuniones. Los excesivos gastos que conlleva cada vez más la celebración de la primera comunión ha llamado la atención de la Iglesia Católica, que en los últimos años ha comenzado a alertar sobre los derroteros hacia donde camina esta celebración. Desde tribunas eclesiásticas se denuncia el actual cariz que ha tomado en los últimos años la celebración de la primera comunión, “más cercana a una fiesta social y de consumo que a una de carácter religioso”.

En este sentido, desde la Iglesia se denuncia que en los últimos tiempos “parece haberse olvidado el origen de esta ceremonia, para hacer de ella un acontecimiento consumista”. Por el contrario, hace hincapié en la necesidad de “recordar el sentido religioso que tiene esta celebración, de modo que se celebre con sobriedad”.

(texto adaptado de Miguel Carrasco, *Ideal*, 12 de mayo de 2002)

**Expresión oral.**

1. ¿En qué consiste la primera comunión? ¿Qué significa?
2. ¿Con qué edad se hace la primera comunión?
3. ¿Se celebra en Bulgaria?
4. ¿Hay segunda comunión?

**Comprensión de textos escritos.****Verdadero o Falso:**

1. Actualmente la primera comunión se celebra con los familiares más íntimos.
2. Lo más caro es el banquete.
3. Según la tradición se hace una lista de regalos.
4. La Iglesia quiere suprimir esta celebración.
5. La Iglesia denuncia el carácter consumista de la ceremonia.



<b>MARCAS</b>
---------------

**Relacionar las palabras de la primera columna con la explicación que le corresponde de la segunda.**

<b>Se dice:</b>	<b>Por:</b>
pan Bimbo	cacao
nescafé	crema de zapatos
vespa	yogur
cacao	pastillas de concentrado para caldo o sopa
danone	motocicleta tipo “scooter” (se conduce en posición de sentado en vez de cabalgado)
avecrem	pan blando de molde en rebanadas
muëslis	pañuelos de papel
colacao	café soluble
kleenex	mezcla de cereales, frutos deshidratados y frutos secos
rimel	máscara (para pestañas)
kanfort	protector de labios

# Algunas diferencias

## SELECCIONA LA RESPUESTA CORRECTA:

1. La almohada en España suele ser:

- a) larga (ocupa toda la anchura de la cama)
- b) corta (suficiente para poner la cabeza)
- c) gruesa y alta

2. Cuando alguien saluda con los dos besos:

- a) primero da un beso en la mejilla derecha del otro y luego en la izquierda
- b) primero da un beso en la mejilla izquierda del otro y luego en la derecha
- c) da dos besos en una de las mejillas de la otra persona
- d) da los dos besos en los labios

3. En España se sube al autobús por:

- a) todas las puertas
- b) la primera puerta

4. Diciendo *comida* los españoles se refieren:

- a) al desayuno
- b) al almuerzo
- c) a la cena

5. El día entre dos fiestas es:

- a) festejo
- b) día del santo
- c) puente

6. Se puede sacar dinero del banco hasta:

- a) las dos
- b) las cinco de la tarde
- c) las siete de la tarde

7. La *juerga* es:

- a) jerga
- b) argot
- c) salir por la noche

8. *Por la tarde suelo echar una cabezada*. Significa:

- a) tiro la basura
- b) echo la siesta
- c) me duele la cabeza por cansancio

9. Comprar *danone* significa comprar:

- a) leche
- b) flan
- c) yogur
- d) gominolas

# La siesta

## Expresión oral

Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas que se dan a continuación.

### **Alemania rompe el mito al ser el país europeo que echa más siesta**

A los médicos les cuesta creerlo, pero lo dicen las encuestas. Los europeos que más duermen la siesta no son españoles, ni portugueses, sino alemanes. Es más: hasta los ingleses se echan más cabezaditas después de comer que sus vecinos del sur de Europa. Parece increíble, pero es cierto, según parece. Los expertos dudan. “No me cuadra mucho porque donde la costumbre está más extendida es en los lugares donde más calor hace. Por eso en Málaga se estila más que en el País Vasco, pero ... ¿en Alemania más que en España, Italia o Grecia?” se pregunta el médico Javier Zamacona.

(adaptado del *Ideal*, 13.08.2002)

Preguntas:

1. ¿Qué sabes de la siesta?. Y tú mismo ¿echas la siesta?
2. ¿Quién suele echar la siesta?
3. ¿Cuánto tiempo dura?
4. ¿A qué hora se hace?
5. ¿Crees que durante la siesta los españoles apoyan la cabeza en la mesa después de comer? ¿O bien se ponen el pijama y se acuestan en la cama?
6. ¿Crees en las encuestas y las estadísticas? ¿Te parece creíble el título del texto de arriba?
7. ¿Se conoce la siesta en tu país? ¿Es algo habitual o no?

## El primer diente

Para conocer mejor **el mundo de los niños** no podemos prescindir del ratoncito Pérez, un personaje completamente desconocido en Bulgaria. Aquí utilizamos dos textos distintos para presentar este personaje a los alumnos extranjeros.

1. Proponemos un ejercicio basado en la novela de Laura Esquivel *Tan veloz como el deseo*. El ejercicio consiste en decir :

**¿Cuál es el nombre más adecuado para el ratón que aparece en esta escena? ¿Se comporta como un ratón cualquiera o se distingue de los demás? ¿Ha estado en tu casa alguna vez? Comenta después de leer el texto que se da a continuación:**

[Una mujer encuentra una caja que pertenece a su padre].

*Al abrirla, descubrí en su interior el primer diente que se me cayó junto con una notita en donde mi papá anotó la fecha del evento.*

*Al instante recordé ese día. Mi papá me acompañó a la cama y me ayudó a poner el diente bajo mi almohada para que el ratón se lo llevara. Yo le pregunté ¿qué va a pasar con mi diente, papi? y él me respondió:*

*- No te preocupes, m'hijita, el ratón va a venir y se lo va a llevar pero a cambio te va a dejar dinero...*

*- Eso ya lo sé, pero luego ¿qué va a pasar con mi diente?*

*- ¿Luego?*

- *Sí, ya que lo tenga el ratón.*
- *¡Ah! pues lo va a guardar en una cajita junto con sus tesoros más preciados.*

(Laura Esquivel, *Tan veloz como el deseo*)

## 2. Leer el texto siguiente y hacer los ejercicios que se dan a continuación.

Ritos y leyendas

### El primer diente

La tradición aconsejaba no dejar al alcance de cualquiera el diente caído al niño, pues hallado por persona o animal poco conveniente perjudicaba a la criatura. Había que hacer desaparecer el diente, a poder ser engullido por un ratón. También se creía que si se ponía el diente alrededor del cuello, se alejaban los terrores nocturnos. Entre los bárbaros, el primer diente caído a un caballo se guardaba junto a una oreja de ratón para evitar al niño enfermedades.

(*El Semanal*, 12 de mayo de 2002)

### Expresión oral

1. ¿Conocías esta leyenda? ¿Existe alguna tradición parecida en Bulgaria?
2. ¿Qué se hace con los dientes de leche caídos a un niño? Compara España y Bulgaria.
3. ¿Cómo se llama el encargado de los dientes caídos a un niño español?
4. ¿Te gustaría que se importara esta tradición en Bulgaria?



(El Semanal, 30.06.03-06.07.03)

# CARTA A LOS REYES MAGOS

Lee la carta y haz los ejercicios que siguen.

## Expresión oral:

¿Conoces a los Reyes Magos? ¿Qué sabes de ellos?

¿Cuántos son? ¿Cómo se llaman? ¿De dónde son?

¿Por qué los niños los quieren tanto? ¿Cuándo vienen a España?

¿Pasan por Bulgaria? ¿Quién lleva los regalos navideños a los niños búlgaros? ¿En qué fecha?

Comenta todas las diferencias de las fiestas navideñas en los dos países.

**CHISTE:**

*Era un hombre tan tacaño, tan tacaño,  
tan tacaño, que el día 6 de enero salió a la  
calle, dio tres tiros al aire, y le dijo a su hijo  
que los Reyes Magos se habían suicidado.*

Cuenta a tus compañeros quién es la persona más tacaña que has conocido.  
¿Por qué?

**Expresión escrita:**

No importa que seas un niño grande. Ahora tienes la ocasión de pedirles algo a los Reyes Magos. Hazlo por escrito. Piénsatelo muy bien. No pierdas esta oportunidad que no tienen los niños búlgaros.

**Tema de conversación:  
Problemas de adaptación  
en un país extranjero.**

**Primero lee el texto abajo y utiliza las ideas que te ofrece.**

Sugerencias:

1. ¿Influye la nacionalidad del extranjero? ¿Tendrán distintos problemas de adaptación, por ejemplo, un marroquí, un francés, un estadounidense, un búlgaro, etc.?
2. ¿Es un factor el conocimiento de la lengua del país extranjero? ¿Y de su cultura? ¿Y de su religión?
3. ¿Hay que conocer las tradiciones del país?
4. ¿Tendrán distinta interpretación de nociones como cortesía, amistad, familia, etc.?
5. ¿Qué será lo que pueden tolerar los nativos y qué es lo que nunca van a tolerar?
6. ¿Es mayor la soledad fuera de casa (fuera de la patria)? ¿Por qué?

**Los inmigrantes no llegan enfermos, enferman aquí**

Los inmigrantes no llegan enfermos; enferman en España. Su salud se deteriora a causa de la marginación, pobreza, soledad y hacinamiento en que se ven obligados a sobrevivir, cuando alcanzan su destino. Los médicos de atención primaria están convencidos de ello.

El asunto que realmente preocupa a la comunidad médica en relación con los inmigrantes es el referido a las enfermedades generadas por problemas de adaptación.

Los profesionales han constatado cinco tipos de afecciones psiquiátricas entre la población emigrante. El cuadro más común suele ser el estrés postraumático, que se desencadena por la “discriminación racial, el desempleo” y la difícil relación del colectivo con la Administración pública.

Otros males como la ansiedad y la depresión se originan por los procesos de adaptación al medio. El historial clínico de los inmigrantes que llegan empujados por razones económicas también recoge episodios de malestar psicológico (somatización). Incluso, de esquizofrenia y paranoia.

La alta frecuencia de trastornos psicológicos se debe a un cúmulo de circunstancias. A la ruptura familiar que conlleva el fenómeno migratorio se unen las muchas ilusiones que se rompen con el descubrimiento de que lo que ofrece el país de acogida no es lo que se soñaba. “Acceden a trabajos de riesgo, generalmente en la construcción y la agricultura. Sus condiciones laborales son tan precarias que, si enferman, se niegan a coger una baja. ¿Quién no se estresa en una situación así?”, se pregunta.

El idioma es uno de los principales obstáculos para que los inmigrantes accedan al sistema sanitario público. Las entidades humanitarias prestan un apoyo decisivo como intérpretes. En otros casos, los inmigrantes se dirigen a la consulta en compañía de vecinos y de amigos que realizan esa labor de traducción ante el médico.

(adaptado de *Ideal*, 12 de mayo de 2002)

## **Mujeres trabajadoras: con la piel hecha jirones**

Según el último informe del Ministerio de Asuntos Sociales sobre reparto de responsabilidades en el hogar, los hombres han aumentado su contribución en siete minutos diarios en los últimos cinco años.

Hay que decir que el avance es muy pequeño, que el camino hacia la igualdad es aún largo y tortuoso.

Las personas feministas ponemos interés en desarticular la correspondencia entre diferencias biológicas y desigualdades de género porque aún persisten estrategias de política sexual: una potente ideología que nos asigna a las mujeres todas aquellas tareas que tienen como cometido la reproducción social en el ámbito doméstico y familiar, ¡como si tuviésemos las mujeres una predisposición innata para asumir estas tareas!

Pero los datos nos permiten otros análisis: dos tercios de todo el trabajo que se realiza en España no está remunerado, y el 80% de ese trabajo está feminizado y es invisible. A la manera de iceberg contra el que chocó el Titanic, las cifras nos muestran claramente que, para que exista un trabajo visible, se necesita una gruesa capa de hielo submarino que sostiene la sociedad.

Cuando demandamos la necesidad de compartir las tareas de crianza de los hijos, atención a los mayores y otros trabajos domésticos, queremos que se pongan en marcha políticas públicas que rompan la perversa dualidad de lo público y lo privado. No hablamos en abstracto, sino desde una experiencia muy concreta, que es la dificultad de compaginar las demandas tradicionales con nuestros derechos como ciudadanas de una sociedad democrática. Y que ello lo hagamos sin dejarnos la piel

hecha jirones. Es, por tanto, necesario, un contrato social entre los sexos que nos lleve a una cotidianeidad más cercana, más humana, justa y democrática.

Emilia Barrio  
Doctora en Historia y Presidenta del  
Forum de Política Feminista

(*Vía pública*, Nº 30, febrero 2002)

### **EJERCICIOS:**

#### **Expresión oral:**

1. ¿Cuáles son los trabajos feminizados en tu país?
2. ¿Crees que los hombres búlgaros colaboran más de siete minutos diarios en las labores de la casa?
3. ¿Te parece la autora del artículo una feminista extrema?
4. ¿Cómo es el reparto de las tareas de casa en tu familia?

#### **Expresión escrita**

Componer una redacción sobre el tema: *Mi opinión sobre el feminismo.*

## ¿Por qué nos llaman maris?

Me fastidia que el nombre de María, mi nombre, se use en un tono despectivo para referirse al ama de casa. Como si no fuera una profesión. Yo lo soy por elección pero además soy profesora (de tres hijos), decoradora, cocinera, empleada de hogar, asesora de imagen (mamá ¿qué me pongo?), psicóloga... pero, sin renunciar a tu tiempo para leer, escuchar música o caminar. En resumen: calidad de vida que es lo que todas (llamémonos María o Marta) deseamos.

María Baños Alonso  
(Málaga)

(*Telva*, Nº 754, febrero 2002)

### **EJERCICIOS:**

*Nota: En algunos de los ejercicios de selección múltiple hay más de una respuesta correcta.*

1. Lee las siguientes definiciones del diccionario de María Moliner y señala la que más se aproxima a la idea de la autora del texto anterior.

**Mari.-** n. p. f. Forma apocopada de “María” muy usada como forma hipocorística.

**Mari.-** Forma apocopada de “María”, usada en muchas palabras compuestas, en las que representa a cualquier mujer o, incluso a un animal al que se asigna género femenino: ‘mariposa’.

**Maruja.-** 1. (con mayúsc.) n. p. f. Forma hipocorística de María.  
2. (inf.; frec. desp.) f. María (mujer dedicada a las labores del hogar)

2. ¿Conoces otros nombres españoles que funcionen como sustantivos comunes o determinen cualidades?

3. ¿Cuál de los siguientes refranes se refiere al necio?

- a) A cada cerdo le llega su San Martín.
- b) Es más tonto que Abundio, que echó una carrera él solo y llegó el segundo.
- c) Por San Blas las cigüeñas verás.

4. Nadie se llama:

- a) Fulano
- b) Eustaquio
- c) Mengano
- d) Zutano

5. Relaciona el nombre con su diminutivo:

<b>Nombres</b>	<b>Diminutivos (formas hipocorísticas)</b>
1) Francisco	a) Charo
2) José	b) Lelia
3) Rosario	c) Marichús, Chus
4) Dolores	d) Paco
5) Concepción	e) Quique
6) María Jesús	f) Pepe
7) Aurelia	g) Lupe
8) Guadalupe	h) Lola
9) Enrique	i) Concha

**El mundo del sexo**

**Lee con atención el siguiente texto. A continuación encontrarás ejercicios de comprensión (verdadero / falso) y de expresión escrita.**

**Una vuelta al mundo del sexo**

El historiador y periodista Javier Ortega recopila en un libro las costumbres sexuales de múltiples pueblos de la Tierra

Entre otros curiosos datos, el libro revela por qué los pechos de las mujeres constituyen un poderoso imán sexual para la mayoría de los hombres. ¿Sólo para la mayoría? Según Ortega, a los ulithis de Micronesia no les hace ni fu ni fa. A estos isleños del Pacífico no les excitan en absoluto los pechos femeninos. Lo que les excitan son los hombros.

En muchas tribus de África está prohibido practicar el coito al aire libre. En otras tribus, en cambio, lo que está prohibido es hacer el amor en el interior de las chozas.

Sobre gustos también hay disparidad de criterios. Si el canon occidental busca mujeres estilizadas, en África las quieren bien cebadas.

El adulterio es motivo de escándalo en todas las sociedades occidentales y también en las orientales. Pero esto no ocurre con los masai africanos, cuya hospitalidad se demuestra cediendo la mujer a los invitados.

(adaptado de *Ideal*, 28 de julio de 2002)

**Interpretación de textos escritos**

**Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el contenido del artículo leído.**

<b><u>Afirmaciones:</u></b>	<b>V.</b>	<b>F.</b>
1. J. Ortega recopila en un libro sus costumbres sexuales.	–	–
2. “No les hace ni fu ni fa” significa que les da igual.	–	–
3. Los pechos femeninos no atraen a todos los hombres.	–	–
4. Según la estética africana están de moda las mujeres gordas.	–	–
5. No se juzga el adulterio en todas las sociedades.	–	–

**Expresión escrita**

**Comenta por escrito las costumbres sexuales de tu país partiendo del artículo leído:**

- Describe a la mujer que atrae sexualmente a la mayoría de los hombres. ¿Delgada o gorda, alta o baja, de pechos grandes o pequeños, rubia o morena, pelo largo o corto, etc.? ¿Hay preferencias en cuanto a hombros, cuello, dientes, orejas, labios, etc.? ¿Qué tipo de ropa seduce más? ¿Y de maquillaje?
- ¿Es frecuente el adulterio? ¿Cómo es la actitud de la sociedad?
- ¿Se permite hacer el amor al aire libre?
- ¿A qué edad se suele empezar a tener relaciones sexuales?
- ¿Cuánto suele durar el noviazgo?
- ¿Cuándo se casa una pareja?

## SEPARACIÓN Y DIVORCIO

### En qué se diferencian

La pérdida del afecto lleva a veces a la disolución del matrimonio. Para saber de qué se habla en estas circunstancias, hay que tener claros tres conceptos.

#### **Separación**

- Supone el cese de la convivencia de forma legal, pero no rompe el vínculo matrimonial. Hay que distinguir entre separación de hecho y separación judicial. En este último caso, si el régimen económico matrimonial es el de gananciales, se pasa a uno de separación de bienes. Cuando la separación se solicita de mutuo acuerdo, el único requisito es que haya transcurrido un año desde la celebración del matrimonio.

#### **Divorcio**

- Es la disolución del matrimonio, que debe ser adoptada por un juez. Las causas de divorcio son muy diversas. Si es de mutuo acuerdo, puede solicitarse un año después de interponer la demanda de separación judicial – aunque no esté resuelta- o cuando se demuestra que hay una separación de hecho de, al menos, dos años. Al igual que en el caso anterior, hay que presentar siempre una propuesta de convenio regulador (cuidado de los hijos, atribución de la vivienda, etc.).

**Nulidad**

- Supone que el matrimonio no ha existido nunca, porque no se cumplían los requisitos exigibles para su celebración. Puede pedirse por muy variadas razones, entre ellas matrimonio contraído por temor o por coacciones, incapacidad legal, celebración del mismo sin intervención del juez o de un funcionario autorizado, etc. Cuando se obtiene la nulidad de un matrimonio eclesiástico, ésta debe ser ratificada por la justicia para tener validez.

(*Mujer de Hoy*, N° 167, del 22 al 28 de junio de 2002)

**EJERCICIOS:****Expresión oral**

1. ¿Se conocen en Bulgaria los conceptos de separación, divorcio y nulidad?
2. ¿Puede contraer otro matrimonio una persona separada?
3. ¿Se puede divorciar una persona casada por la iglesia? Compara los dos países.
4. ¿Qué formas hay de separar los bienes? ¿A qué término corresponde la siguiente definición: “bienes adquiridos durante el matrimonio, que pertenecen por igual a los dos cónyuges”?

## CHISTES

Lee los siguientes chistes y haz los ejercicios que se dan a continuación:

**1**

*En clase, un chico muy pasota conjuga el verbo marchar:*

*- Yo me marchó, tú te piras, él se va, nosotros nos largamos, vosotros os dáis el bote y ellos toman las de Villadiego.*

**2**

*Era un hombre tan tonto, tan tonto, tan tonto, que se creía que un polideportivo era un policía con zapatillas de deporte.*

(TP, N° 1897, 2002)

**3**

*Un niño a su papá:*

- ¿Cómo nací yo?*
- Pues, mira, hijo, una noche de primavera te encontramos dentro de una col.*
- ¿Y tú, cómo naciste?*
- La cigüeña me llevó a casa de mis papás.*
- ¿Y mamá?*
- La encargaron sus papás por carta a París y se la enviaron.*
- ¡Pero bueno, papá!, ¿no ha habido ningún parto normal en esta familia?*

(TP, N° 1898, 19/25.08.02)

**EJERCICIOS:****I. Expresión oral**

1. ¿Cuáles de las respuestas del padre del chiste 3 se suelen dar a los niños en Bulgaria? ¿Cuáles de las respuestas no se darían en Bulgaria?
2. ¿Tienes experiencia propia con estas preguntas y/o respuestas?

**II. Comprensión. Verdadero o Falso:**

1. Un chico *pasota* significa que
  - a) es valiente
  - b) es indiferente a lo que le rodea
  - c) tiene buen sentido del humor
  
2. Un polideportivo es:
  - a) conjunto de instalaciones donde se pueden practicar diferentes deportes
  - b) un gimnasio para policías
  - c) un fútbolín.

# La propina

Lee con atención el siguiente texto. A continuación encontrarás cinco preguntas. Indica si son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el contenido del artículo leído.

Luego haz el ejercicio de expresión oral.

## **Buenas maneras**

Por Carla Royo-Villanova, escritora y estilista

Normas de cortesía

### **Una propina por un buen servicio**

No estamos obligados a dejarla, pero es un reconocimiento económico al buen trato recibido.

Desde la entrada en vigor del euro los profesionales cuyos ingresos dependen de la generosidad de las personas que dejan propinas vienen lamentándose, no sin motivo. Y es que durante los primeros meses del año, según apunta la Federación Española de Hostelería, los consumidores han extremado al máximo el cuidado a la hora de dejar una gratificación, por el desconocimiento exacto del valor de la moneda. Esto ha afectado seriamente al ingreso mensual de camareros y otros trabajadores del sector servicios.

**En los bares**, antes se dejaba una moneda de cinco duros y ahora, cinco céntimos de euro. Es decir, se ha pasado de 25 a 8 pesetas. Pero el cliente también tiene sus quejas porque por lo que antes se pedían 100 pesetas ahora se demanda un euro.

**Los taxistas también** han acusado la llegada del euro. Si bien antes las propinas eran frecuentes, ahora lo son menos, pero de mayor cuantía. También los acomodadores de cines y teatros tienen quejas. Antes les ofrecíamos sin problemas una moneda de 20 duros y, sin embargo, ahora somos reticentes a dejar la de euro, sustituyéndola por una de 50 céntimos. Pero quienes más han notado nuestra extremada precaución con el euro han sido los porteros de discoteca y los aparcacoches. No debemos olvidar que su salario depende de nuestra generosidad y que, ahora, nuestros bolsillos están llenos de pesada calderilla que, sin embargo, representa muy poco valor.

**La propina se basa** en una ley no escrita que supone un acto de cortesía por parte de quien la ofrece; nadie está obligado a dejarla, pero se considera de buena educación hacerlo. Se fundamenta, dada su no obligatoriedad, en una atención especial en forma de remuneración voluntaria, como muestra de agradecimiento, cuando el trato ha sido correcto.

## **En sociedad**

### **¿Cuánto dinero hay que dejar?**

- **En los restaurantes** y en la hostelería en general, lo correcto es dejar el 10% de la factura total sin IVA, cuando el trato ha sido bueno. Si lo consideramos excelente, podemos dejar el 15%.

- **En los guardarropa** y a los aparcacoches lo más lógico es ofrecerles una moneda de euro, nunca menos. Por supuesto, se acepta de muy buen grado dejar más.

- **En los taxis** se redondea al alza y a voluntad del cliente. A los acomodadores de cine y teatro también se les ofrece, como mínimo, una moneda de euro.
- **En los bares y cafeterías** podemos dejar la vuelta o una moneda de 50 céntimos. Que no se diga que el euro, además de acabar con la peseta, terminó también con la costumbre de dejar propinas.

(texto adaptado, *Mujer de Hoy*, N° 162, 18.05.02-25.05.02)

### **Comprensión:**

	<b>V.</b>	<b>F.</b>
1. Con el euro han aumentado las propinas por el redondeo.	-	-
2. Antes en los bares se dejaban veinte pesetas.	-	-
3. Están satisfechos los porteros de discoteca y los aparcacoches.	-	-
4. I.V.A. significa impuesto sobre el valor añadido.	-	-
5. La autora recomienda el redondeo para la propina de los taxistas.	-	-

### **Expresión oral**

Comenta la costumbre de dejar propina en tu país.

#### **Sugerencias:**

- ¿Cómo, cuánto, cuándo, a quién se suele dar propina?
- ¿Crees que es obligatorio dejar propina?
- ¿Crees que hay normas en cuanto a la cantidad?
- ¿Es un acto voluntario de cortesía?
- ¿Parece un hombre tacaño o maleducado el que no deja propina?
- ¿Qué dirías de la situación en la que uno invita y paga la cuenta, pero sin dejar propina y otro de los invitados deja la propina?

# novias

## Todo lo que necesitas para preparar tu boda

### Especial novias

#### Flores

##### Elige ...

- Un ramo de novia natural, cómodo y con color
- Un ramo que potencie el vestido y no te oculte. Eres la protagonista del día.
- En la iglesia, pocos arreglos concentrados en la zona del altar, pero grandes e impactantes.
- En el ágape, centros florales de mesa bajos, naturales y nunca con olor.
- Velas en los centros, únicamente si el banquete es por la noche. Durante la cena, su matizada luz resulta muy acogedora.

##### Evita ...

- Un ramo alambrado y sin caída natural.
- Que el ramo no potencie el diseño del vestido y esté lleno de adornos innecesarios.
- Que no sea cómodo de llevar y desproporcionado con tu estatura.
- Arreglos diminutos y sin gracia desperdigados aquí y allá en la iglesia o ermita.
- Adornos excesivos e innecesarios en la mesa de los novios y que ésta no quede integrada en la decoración general de la sala.

**Invitaciones**

-En las invitaciones tradicionales, en las que convocan los padres de los contrayentes, el sobre debe ir forrado, la hoja de papel tiene que ser blanca y se pliega dos veces por sus respectivas mitades. La tipografía será clásica y la tinta, negra. Debe incluirse, además, un sobre pequeño con una tarjeta para confirmar la asistencia del invitado y el número de personas de la familia que acudirá. Los novios deben contestar, también por correo, dando las gracias a cada invitado por su asistencia. Por tanto, nunca deben aparecer las siglas S.R.C. (se ruega confirmación).

-En las más modernas, los convocantes son los novios. El sobre deberá escribirse a mano y admite el S.R.C. Este modelo de invitación queda bien tanto para bodas civiles como religiosas.

-Otra opción es la de las tarjetas diseñadas de una manera diferente y divertida, con un formato muy personal. Pueden ser en cartulina de color y siempre convocan los novios.

**Elige ...**

-Enviar las invitaciones con más de dos meses de antelación a la fecha prevista para el enlace.

-Adjuntar un pequeño plano del lugar de la ceremonia y del ágape, cuando estén en sitios pocos conocidos.

-Que el color de los sobres combine con el de la invitación o contraste de forma lógica.

**Evita ...**

-Invitar a la ceremonia por teléfono. Ni siquiera a los hermanos.

-Incluir el número de una cuenta corriente en la invitación para que ingresen el importe del regalo, ni un e-mail para confirmar la asistencia.

-Poner una cruz al lado del nombre de los padres ya fallecidos de los contrayentes.

**La despedida de soltera**

Si no quieres llegar a la celebración cansada y ojerosa, es mejor que la celebres el fin de semana anterior a la boda. Aunque, últimamente, el negocio de las despedidas se ha “disparado”, una cena divertida con las amigas más íntimas es una buena opción. No se trata de “quemar” la ciudad, sino de pasar una velada agradable antes de abandonar la soltería. También puedes celebrar una despedida con el novio: así disfrutaréis de todos vuestros amigos comunes.

(adaptado de *Mujer de Hoy*, Nº 161, semana del 11 al 17 de mayo de 2002)

## **EJERCICIOS:**

### **I. Temas de conversación:**

1. ¿Cómo suele ser el ramo de la novia en Bulgaria?
2. ¿Sabes que en España se puede regalar un número par de flores? ¿Qué superstición lo prohíbe en Bulgaria?
3. ¿Se hacen despedidas de solteros en Bulgaria?
4. ¿Quién invita a la boda en tu país?
5. ¿Predominan las bodas civiles o las religiosas? ¿Cómo crees que es en España?  
¿Y en Bulgaria?

### **II. Redacción.**

1. Intenta escribir la invitación para tu propia boda.
2. ¿Qué es lo que más ilusión te hace para el día de tu boda? ¿Hay algo que te asuste pensando en este día?

**EJERCICIOS:**

1. **Atención:** Las fotos no se corresponden con el texto de al lado. En la tabla que se ofrece después, asociarás cada producto con su imagen.
2. Lee los textos y observa sus fotos. Comenta los alimentos conocidos y los desconocidos para ti.
3. Contesta a las preguntas después del texto.

### **Los alimentos más poderosos**

Los jóvenes españoles son 10 centímetros más altos que sus abuelos y tienen mayor esperanza de vida, dos cambios directamente relacionados con la alimentación. El reto ahora no es crecer o vivir más tiempo, sino ganar calidad de vida, algo en lo que tiene mucho que ver la dieta. Conoce los alimentos que protegen tu organismo y aumentan tu bienestar.

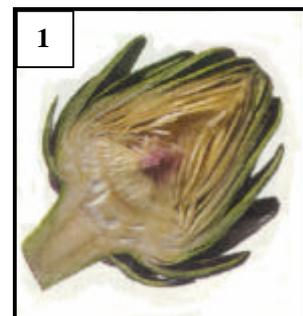
### **Fruta: ¡cuatro piezas al día!**

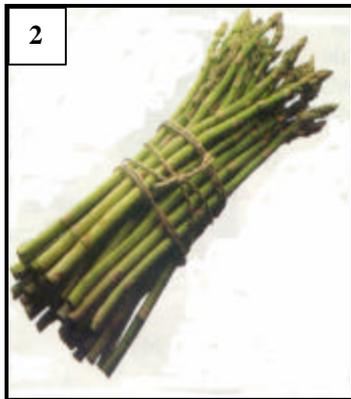
La fruta es una excelente fuente de vitaminas, minerales y elementos fitoquímicos que desarrollan importantes funciones preventivas y curativas. Razones suficientes para que tomes al menos 4 piezas de fruta al día.

#### **Frambuesa**

Contiene calcio, magnesio, fósforo, potasio, vitaminas B3 y C.

Beneficios: son depurativas porque ayudan a expulsar mucosidad, flemas y otras toxinas. Se afirma que mejoran la salud reproductiva en la mujer, alivian los dolores menstruales y reducen las náuseas.

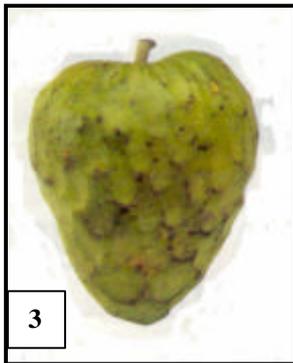




### **Chirimoya**

Es una fruta dulce y contiene numerosas semillas. Su carne es grumosa, de color crema, sabrosa y aromática. Se recomienda consumirla fresca con limón.

Beneficios: es tropical y muy nutritiva porque la mayor parte de ella se compone de hidratos de carbono, además de vitaminas C y del complejo potasio, fósforo y hierro.



### **Piña**

Aporta calcio, magnesio, potasio, fósforo, betacaroteno y vitamina C.

Beneficios: además contiene bromelia, una sustancia con importante poder antiinflamatorio. Elimina las bacterias y los parásitos. El jengibre inhibe las prostaglandinas proinflamatorias y descongestiona el páncreas. Combate la vejez.



## Verduras y hortalizas

### **Alcachofa**

Es una verdura de brote, diurética y digestiva.

Beneficios: estimula las bacterias de los intestinos, fortalece y limpia el hígado, promueve la secreción de bilis y reduce el colesterol. Se cuecen enteras y se consume la parte tierna de la base de las hojas hasta el corazón.



### **Coliflor**

Ayuda a purificar la sangre. Es buena para las encías que sangran, los trastornos de riñones y de la vesícula biliar, la presión alta y el estreñimiento. También previene el cáncer y las bacterias. Se suele cocer y prepararla para una menestra.





### **Espárrago**

Son brotes de una planta de hojas plumosas. Contienen asparagina, que estimula los riñones.

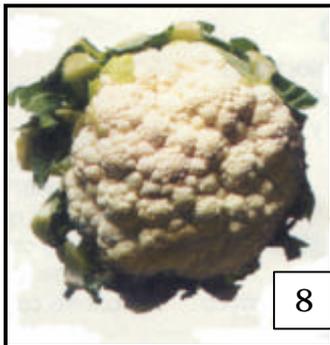
Beneficios: tienen un suave efecto laxante y son bactericidas. Los tallos deben ser tiernos y crujientes. Para obtener color y textura agradables sin perder nutrientes, cuécelos el tiempo justo.

### **Legumbres: ¡proteínas!**

#### **Lentejas**

Son una buena fuente de minerales como hierro y cinc.

Beneficios: son imprescindibles para la formación hormonal y la formación del tejido conectivo. Además, aumentan el rendimiento cerebral y favorecen la eliminación de líquidos. Producen saciedad sin aportar muchas calorías.



#### **Garbanzos**

Aportan proteínas, potasio y son una buena fuente de hierro y de vitamina E.

Beneficios: en su composición nutricional destacan los hidratos de carbono, por eso son un alimento tan energético y regenerador. Gracias a su aporte de fibra, también regulan el tránsito intestinal.

(texto adaptado de Almudena Reguero y Mónica de Haro, *Saber Vivir*, N° 21, mayo 2002)

**PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO:**

1. ¿Cuántas frutas al día se recomiendan?
2. Para limpiar el hígado hay que comer .....
3. Una comida que regula bien el tránsito intestinal y además contiene hierro y vitamina E es .....
4. La fruta que tiene carne grumosa es .....
5. Si tienes problemas con las encías, te conviene comer .....
6. ¿Qué fruta ayuda para los dolores menstruales?
7. Para estimular los riñones se recomienda .....
8. Para estar harto sin preocuparse de las calorías, un plato de .....
9. Si quieres retrasar la vejez, vas a comer más .....

**RELACIONA:**

Producto	N°
Frambuesa	
Chirimoya	
Piña	
Alcachofa	
Coliflor	
Espárrago	
Lentejas	
Garbanzos	



## La gastronomía de la Alpujarra.

Visitar la Alpujarra y disfrutar de la rica gastronomía de la comarca es una muestra de tener gusto por el buen paladar. Las especialidades alpujarreñas que se pueden degustar incluyen el puchero de cascarones, el potaje de San Antón o las gachas-tortas, entre otras especialidades, sin olvidar las sopas, los pucheros, las migas y masas, ensaladas y entrantes, carnes y embutidos, y postres. Destacan también las salsas con las que se acompañan muchos platos, como el ajillo con las carnes de choto, conejo, cerdo o asaduras, a base de almendras, pan, pimiento seco y

distintas especias. Otro plato fundamental es el “empedrao”, un arroz con habichuelas blancas y diversos acompañamientos, sobre todo longaniza y bacalao.

La gastronomía está influenciada por las diversas culturas que se han sucedido en la comarca. El mayor auge se produce en la época islámica. Desde la cultura romana es el consumo del aceite, del centeno y del trigo, de la carne procedente de la caza y del pescado fresco.

Una de las comidas preferidas de los moriscos era el “alcuzcuz”, una especie de pasta de harina y miel reducida a granitos, y cocida al vapor del agua hirviendo. Descendiente directo de este plato son las migas, ya sean de pan o de sémola de trigo.

Los moriscos, a pesar de no comer la carne de cerdo ni las carnes sin sangrar, tenían en su dieta ricos productos como las habas frescas o hervidas, las alcachofas, queso, miel, buñuelos, turrón, arroz, higos, pasas, hortalizas y frutas, almendras, aceitunas, cordero, etc.

Sin lugar a dudas, uno de los productos más conocidos y populares de la Alpujarra es el jamón, y en especial el que se cura en la localidad de Trevélez, el pueblo más alto de España.

(texto adaptado del *Ideal*, 9 de mayo de 2002)

## **EJERCICIOS:**

### **I. Selección múltiple.**

1. El bacalao es:

- a) hortaliza
- b) empanada
- c) pescado

2. Las migas llevan:

- a) alcuzcuz
- b) pan
- c) miel

3. El pueblo más alto de España es conocido por:

- a) el jamón
- b) el potaje de San Antón
- c) el turrón

**II.** ¿Cuáles de las comidas que se mencionan en el texto se conocen en Bulgaria?

**III.** Escribe a tus compañeros alguna receta típica de la gastronomía búlgara.

**IV.** ¿Qué culturas han influido en la gastronomía de Bulgaria?

# Vino o Cerveza

A continuación del siguiente texto encontrarás varias preguntas.

## Vino o cerveza

*Cada español consume de media al año  
33 litros de vino y 54,5 de cerveza,  
aunque ésta se dispara en verano.*  
(Robert Basic)

## Tipos básicos de vino

### Vino Tinto

Se considera el 'vino por excelencia'. Debe servirse a temperatura ambiente y se aconseja su consumo para acompañar platos de carne, aves y pastas.

### Vino blanco

Este vino debe servirse frío. Es el acompañante perfecto para platos de carnes blancas como aves, mariscos y pescado. Abunda cada vez más en eventos sociales.

### Vino rosado

Es muy ligero y refrescante. Debido a que hace las veces de cóctel es excelente tanto solo como acompañando platos de aves, ternera y pescado.

### **Vino Espumoso**

El rey de los vinos espumosos es el champán. El dorado y el rosado debe servirse bien frío y la botella ha de colocarse en una hielera para conservar la temperatura.

España es el país de la UE donde más se bebe la cerveza sin alcohol.

## **Tipos básicos de cerveza**

### **Cerveza Lager**

Se trata de una cerveza muy ligera y de baja fermentación. Una de sus principales características reside en el hecho de que debe ser almacenada a una temperatura muy baja.

### **Cerveza Ale**

Es una cerveza que procede de las Islas Británicas y se caracteriza por su fermentación en caliente. Este tipo de cerveza tiene un sabor muy afrutado.

### **Cerveza Negra**

Cervezas negras se llaman todas aquellas que superan las 50 unidades de color. Tiene un ligero sabor a caramelo y una espuma muy cremosa.

### **Cerveza de Trigo**

Este tipo de cerveza se obtiene cuando se reemplaza una parte de la malta de cebada por malta de otros cereales (maíz, arroz, trigo, etc.).

\* *Jesús Román Martínez*, portavoz del Centro de Información Cerveza y Salud.

### **- ¿Vino o cerveza?**

- Ufff, depende del 'ratillo'. A media mañana, una caña. El vino es más para comer. La situación en España es diferente que en otros países ya que aquí la cerveza se toma más de tapeo, no tanto a palo seco.

**- ¿Cómo hay que tomarla?**

- Despacio (risas). No, ahora en serio, hay que tomarla fría. Es cierto que hay países en los que se ingiere muy caliente pero eso no nos da ningún gusto. Se trata de un refresco y de una bebida social.

**- ¿Cree que hay más culto al vino que a la cerveza en España?**

- No, no es cierto. Es verdad que en España se está abandonando el consumo de vino de poca calidad, que antes se bebía muchísimo. Sin embargo, ahora se pasa a un vino de etiqueta, de marca, que se vende menos, mientras que la cerveza tiene un recorrido muy homogéneo; sube un poco, baja un poco, pero siempre se mantiene estable.

**- ¿Se puede hablar del perfil de un bebedor de cerveza?**

- Un adulto sano. Y se corresponde absolutamente con la realidad. Los últimos estudios indican que la cerveza no es la bebida del botellón. Los chavales prefieren licores, cubatas, cosas por el estilo. La cerveza se mantiene como lo que ha sido toda la vida: una bebida de tapeo.

(adaptado de *Ideal*, 19 de julio de 2002)

**Temas de conversación:**

1. ¿Qué información nueva te ha aportado este artículo?
2. ¿Conoces todos los tipos de vino y de cerveza descritos en el artículo?
3. ¿Puedes comparar el consumo de vino y de cerveza en España y en Bulgaria?
4. ¿Qué es el tapeo? ¿En qué consiste y cuál es su hora?
5. “A media mañana, una caña”. ¿Cómo lo has entendido? ¿A qué hora?
6. Un cubata es .....
7. ¿Hay algún alcohol típico de tu país?
8. ¿Puedes comparar el vino y la cerveza en ambos países y las costumbres de consumo?



### **Más de dos tazas de café al día pueden ser un riesgo para la salud**

#### **El 90% de los europeos toma cafeína en sus distintas variedades**

Por adicción o por motivos sociales, el consumo de cafeína cada vez es mayor entre la población europea. Frases como “quedamos para tomar un café, porque si no, no aguanto” son habituales en la conversación diaria. En el caso de los más jóvenes, las bebidas de cola y el café se convierten en compañeros inseparables de viaje en épocas de mucho trabajo o de exámenes. Pero su ingesta masiva puede producir efectos nocivos para la salud, al tratarse de una sustancia estimulante que genera adicción.

Los expertos consideran que tomar más de dos tazas de café al día puede ser perjudicial para la salud, siempre que hablemos de café bien cargado, no americano, en cuyo caso el límite de consumo sería mucho mayor.

La cafeína se empieza a tomar cada vez a edades más tempranas, a través de diferentes bebidas, como el cacao, el chocolate, las bebidas de cola y el té. El factor social es básico. Así, los jóvenes se suelen iniciar en el disfrute de esta sustancia a través de las bebidas de cola o, desde hace unos años, las energéticas. Luego se acercan al café y, posteriormente, al té. Los niños comienzan a consumir refrescos de cola a los nueve años.

Mientras que en países como Bélgica, Francia o Italia un 80% de la población toma café, en España este porcentaje se limita al 66%. Los españoles son más proclives al consumo de bebidas de cola, ya que un 48% de los españoles lo hace, frente al 35% de los italianos o el 39% de los portugueses.

Según las estadísticas, el consumidor español es muy moderado a la hora de ingerir cafeína, ya que el 26% de los ciudadanos afirma consumir una taza al día, mientras que el 31% toma tres tazas. La causa principal de esa ‘afición’ tan extendida por la cafeína se encuentra en la supuesta revitalización que aporta al individuo.

(texto adaptado de Rafael Cortés, *Ideal*, 10 de agosto de 2002)

## **EJERCICIOS:**

### **Expresión oral**

1. ¿Qué te parece, dónde se usa más, en España o en Bulgaria, la frase “¿quedamos para tomar un café? Y ¿quedamos para tomar una cerveza?
2. ¿Qué lugar ocuparía Bulgaria en las estadísticas sobre los hábitos de tomar café, según tu opinión? ¿Cuántas tazas de café al día suelen tomar los búlgaros? ¿Cómo lo prefieren, solo o con leche?
3. ¿Con qué edad empezaste a tomar *coca-cola*?
4. Cuéntanos tu manera de tomar cafeína. ¿En qué bebidas la prefieres?
5. Compara los hábitos de tomar té e infusión.

**ACTITUDES Y VALORES**

Para el siguiente ejercicio partimos de una actividad propuesta por Coronado González (1999) que consiste en agrupar distintas palabras (por ej., *hospitalario*, *tacaño*, *ahorrador*, *ambicioso*, etc.) en dos columnas: positivas y negativas. En mi opinión, es una actividad que conviene ser ampliada, porque probablemente todos pondrán *tacaño* en el grupo de las palabras negativas. Pero el que es *tacaño* para unos, será *ahorrador* para otros. La diferencia viene del concepto mismo. Igual que *hospitalario* es una palabra positiva para todos, pero son distintas las normas de hospitalidad en las diferentes culturas. Entonces, cambiaríamos el ejercicio en agrupar las palabras y explicar la noción de cada palabra en la cultura del alumno.

**EJERCICIO:**

**Agrupar las palabras en dos columnas: positivas y negativas. Explica la noción de cada una en tu país.**

educado	avaro	amable	hipócrita
hospitalario	empollón	codicioso	ambicioso
borde	grosero	soberbio	suspical
rico	pobre	pijo	listo
amanerado	sincero	generoso	noble

## Bermudas

### ¿Cómo surgieron los bermudas?

Los bermudas son unos pantalones que llegan hasta las rodillas y suelen utilizarse durante la época estival, generalmente en las zonas playeras. Y es que su origen tiene que ver con la playa. Entre los años 30 y 40 del siglo pasado, las islas Bermudas, situadas en el océano Atlántico, empezaron a ser visitadas masivamente como lugar de veraneo por turistas que buscaban sol y aguas cristalinas. Las leyes locales no permitían que las mujeres llevaran totalmente descubiertas las piernas, prohibición que incluía a las extranjeras. Para no perder el floreciente negocio, los isleños idearon un pantalón ligero que llegaba hasta las rodillas. La prenda recibió el nombre de bermudas, en recuerdo del navegante español Juan de Bermúdez, que descubrió el archipiélago tras naufragar en una de sus islas. Esto sucedió en el año 1503.

*(El Semanal, N° 772, del 11 al 17 de agosto de 2002)*

### EJERCICIOS:

#### I. Temas de conversación.

1. ¿Se llevan bermudas en Bulgaria?
2. ¿Hasta dónde llegan? ¿Casi hasta la rodilla o debajo de la rodilla?
3. ¿Están todavía de moda?
4. ¿En qué época se suelen llevar?

**II. Comprensión de texto. ¿Verdadero o Falso?**

1. Juan de Bermúdez era un negociante español.
2. Los bermudas surgieron hace más de cien años.
3. Normalmente los bermudas se llevan en verano.
4. El modelo de los bermudas fue inventado por los habitantes de las islas Bermudas.

## *Palomitas en el cine*

**Lee el siguiente artículo sobre buenas maneras y comenta:**

1. Compara las costumbres de comportamiento en el cine en España y Bulgaria.
2. ¿Qué opinas tú? ¿Te gusta comer palomitas y beber refrescos en el cine? ¿Te parece una buena costumbre?
3. ¿Se puede mascar un chicle en cualquier lugar y en cualquier momento?
4. ¿Qué son las chucherías? Indica algunos ejemplos.
5. ¿Es habitual que alguien se cuele en una cola en tu país? ¿Cómo reacciona la gente? ¿Para qué suele haber colas? ¿Cómo se comporta la gente? ¿Cómo se guarda el turno?

### **Buenas maneras**

Por Carla Royo-Villanova, escritora y estilista

#### **El molesto ruido de las palomitas en el cine**

*Comer chucherías y sorber refrescos se ha convertido ya en algo habitual en todas las salas. Pero el olor y el ruido que causan son un auténtico tormento.*

El cartel de “Prohibido fumar” está bien a la vista en cualquier sala de cine. El tabaco perjudica seriamente la salud y, además, su olor molesta a quienes no

comparten el vicio. Pero las películas de la gran pantalla se disfrutan también, y mucho, con otros sentidos: la vista y el oído.

Cuando compramos una entrada de cine para ver una buena película, después de soportar heroicamente una interminable cola con ojo avizor para que nadie se nos cuele, estamos adquiriendo también una licencia bajo cuerda para hacer una serie de ruidos que jamás haríamos en otro lugar, o al menos eso quiero pensar. Sonidos casi imperceptibles por quienes los producen y que, sin embargo, suenan cual amplificador de gran potencia y última tecnología en el oído del vecino.

El crujir de unas grasientas palomitas, el ruido que produce mascar un chicle de sabor extra largo, con explosiones de globos incluidas, o el estrépito que causa en la oscuridad de la sala cualquier desenvoltura de caramelos o chocolatinas es escandaloso y siempre inoportuno, pues suele producirse en el momento álgido de la película. Por no hablar del terrible sonido que provoca sorber a través de una paja, hasta la última gota, un refresco, con bamboleo previo de los hielos.

Un sinfín de ruidos insoportables que, desgraciadamente, acabarán por formar parte del “dolby” de la película. La oscuridad de la sala nos convierte en anónimos, compulsivos y groseros englutidores de chucherías que, aunque no perjudican seriamente la salud, sí destrozan la salud mental de quienes se consideren englutidores pasivos.

### **En sociedad**

#### **Otros gestos desagradables**

- El ruido del chicle del vecino en los transportes públicos: autobús, tren o avión. También puede llegar a molestar el ruido que se desprende de algunos auriculares de música, que dejan escapar esas huidizas notas, que llegan a nuestros sensibles oídos ligeramente desafinadas...
- Dejar el suelo de un lugar público lleno de cáscaras de pipas. Es una falta de consideración hacia la persona que luego tiene que limpiar.

- Hablar por teléfono comiendo chicle, patatas fritas o cualquier alimento que produzca cierta sonoridad en su ingestión...
- Conversar con una persona que no para de pasarse el chicle de un lado a otro de la boca.
- Tirar un chicle al suelo. Es curioso que todos sabemos que esto no se debe hacer, pero también todos hemos luchado con un trapo y alcohol para desprender una goma negruzca de la suela de un zapato.

*(Mujer de Hoy, 23 - 29 de marzo de 2002)*

# El Flamenco

## Comprensión de textos

A continuación se dan varios textos (*Mujer de Hoy*, N° 154, semana del 23 al 29 de marzo de 2002) sobre el flamenco, seguidos de ejercicios de comprensión. Lee y contesta a las preguntas. Explica la noción de las palabras subrayadas.

### Flamenco, también con nombre de mujer

#### Desde sus orígenes

- El flamenco, tal como hoy lo conocemos, data de finales del siglo XVIII. Antes, se cree que era sólo una manifestación primitiva de algunas familias andaluzas de raza gitana. Hasta mediados del siglo XIX tenía carácter doméstico y semiclandestino.
- Los primeros cantes estaban vinculados a las faenas laborales, lo que explica que las mujeres no estuvieran presentes. Sólo aparecían en las fiestas gitanas, donde se les permitía hacer los llamados “cantes festeros”: tangos, bulerías y alegrías. Por eso, el cante de mujer tiene identidad propia.
- Las mujeres han estado más presentes en el baile. Basta recordar a la legendaria “Perla”, a la temperamental Carmen Amaya, o a Lola Flores. Pero no ha sido hasta el siglo XXI cuando las mujeres han decidido crear su propia compañía. Cristina Hoyos, Belén Maya, Eva “la Yerbabuena”, María Pagés o Sara Baras han arriesgado su dinero.

- “El mundo es de los hombres, y el flamenco más. Es tradicional y machista. Nosotras tenemos que pagar un precio muy alto si queremos hacernos un hueco”, apunta Belén Maya. “Es un mundo muy machista; antes, querer ser artista no estaba bien visto. Ahora, en cambio, nuestros propios padres nos llevan a clase”, dice Eva “la Yerbabuena”.

**EJERCICIOS de comprensión de texto. Contesta con verdadero o falso:**

1. El flamenco surgió antes de 1740.
2. Al principio se practicaba sólo por gitanos andaluces.
3. Las mujeres cantaban y bailaban flamenco desde el principio.
4. Eva “la Yerbabuena” opina que no hay igualdad entre hombres y mujeres en el mundo del flamenco.

**Cuatro profesionales nos cuentan cómo se iniciaron en este arte**

**Carmen Linares**

**Cantaora**

“Creo que el machismo que existe en el flamenco se ha fomentado desde dentro de las casas. Yo, en cambio, nunca lo viví en mi familia”. Carmen Pacheco Rodríguez es una de las grandes figuras de este arte; la voz femenina del cante de hoy. Recién llegada de París, donde ha triunfado, está ya metida de pleno en los estudios de grabación, dando los últimos retoques a su próximo disco. Se considera una privilegiada, pues nunca se ha sentido discriminada por ser mujer. Fue su padre, tocaor, el que la introdujo en el flamenco. “Nunca encontré oposición para dedicarme

a cantar, porque a mi padre le gustaba mucho. Para él esto era algo muy importante y muy serio. Él me decía que no debía desperdiciar el don que me había dado Dios”.

Tantos años en la profesión le han servido para comprobar que existe discriminación en el mundo del flamenco. “He sufrido mucho por no ser gitana, sobre todo en mis comienzos. Hay una cosa muy mal entendida y es que el flamenco no es patrimonio de nadie; es un arte. Existen artistas buenos, malos y regulares y el hecho de ser gitano no es ninguna garantía de calidad. Lo que sí está claro es que, en este caso, son ellos los que discriminan, no al contrario. Antes, a los payos se nos veía como intrusos y casi teníamos que pedir permiso para poder actuar”.

### **EJERCICIOS de comprensión de texto. Contesta con verdadero o falso:**

1. Carmen Linares ha tenido el apoyo de su familia.
2. Ha actuado en París y ha fracasado.
3. Su padre también cantaba flamenco.
4. Antes soñaba con ser gitana.
5. “Payos” significa madrileños.

### **Mariola Orellana**

#### **Promotora y manager**

“Indudablemente, el flamenco está evolucionando mucho y lo está haciendo rápidamente, pero los puristas no deben tener miedo. Yo creo que lo auténtico, la raíz, siempre va a estar ahí; el artista que lo tenga lo va a sacar, eso no muere. Sin embargo, hace falta todavía que mucha gente se quite de la cabeza la idea del folclorismo y vea el flamenco como una música culta y de vanguardia.”

**EJERCICIOS de comprensión de texto. Contesta con verdadero o falso:**

1. Mariola Orellana duda que el flamenco esté evolucionando actualmente.
2. Considera que la raíz del flamenco se va perdiendo.
3. Opina que el flamenco es una música culta.

**Mayte Martín****Cantaora**

Yo no me como la cabeza pensando cómo serían las cosas si yo fuera hombre; al contrario, intento ver lo bueno que tiene ser mujer”. El caso de esta cantaora es una prueba evidente de que este arte ha roto fronteras. Su imagen encima de los escenarios, sin el habitual traje de faralaes, ha provocado muchos comentarios. “Además del machismo, me he encontrado con otros obstáculos, pero no todos por ser mujer. Ser catalana es una cuenta que todavía sigo pagando”, confiesa. “Creo que el flamenco no es exclusivo de una raza, ni de un lugar; cualquiera puede sentirlo. Lo que ocurre es que en Andalucía la gente está acostumbrada a oírlo y, por esa razón, cree que puede cantarlo, pero se equivocan. Para hacerlo bien hay que tener talento y eso no tiene nada que ver con ser gitano o no serlo, con vivir aquí o allá”, sentencia.

**EJERCICIOS de comprensión de texto. Contesta con verdadero o falso:**

1. Esta cantaora ha chocado con el machismo.
2. Normalmente sube al escenario con un vestido con volantes anchos en la parte baja de la falda.
3. Nació en Málaga y vive allí.
4. Considera que el flamenco no es un patrimonio sólo de Andalucía.

**Antonia Jiménez****Guitarrista**

“De pequeña me construía mis propias guitarras con una caja de zapatos; le hacía un agujero en el medio y le ponía unas gomas”.

El caso de Antonia, una gaditana que ha dado casi la vuelta al mundo con su instrumento, se suma a las pocas excepciones de mujeres guitarristas. Confiesa que el nivel de exigencia que se pide a una mujer es muy superior que el que se requiere a los hombres. “Unas veces se abren puertas y otras se cierran. La mujer en este mundo siempre ha estado detrás, pero ocurre igual que con otros estilos musicales. No hay confianza en nosotras; se nos exige ser, más que buenas, excelentes”. En sus más de 15 años de carrera, esta autodidacta reconoce haber sufrido mucho para ser reconocida. “Bebo de todas las personas, hasta de un “niñato” que me encuentro por Jerez y hace dos acordes que te ponen los pelos de punta”. A los nueve años tuvo su primera guitarra. “Al principio, sonaba como una caja de papas, pero con ella empecé a aprender sola; me pasaba horas poniendo posturas... y sin saber ni un acorde”.

**EJERCICIOS de comprensión de texto. Contesta con verdadero o falso:**

1. Antonia Jiménez nació en Cádiz.
2. De niña sabía convertir una caja de calzados en una guitarra.
3. Cree que en el mundo del flamenco a las mujeres se les exige menos.
4. Estudió en un conservatorio para llegar a ser guitarrista.

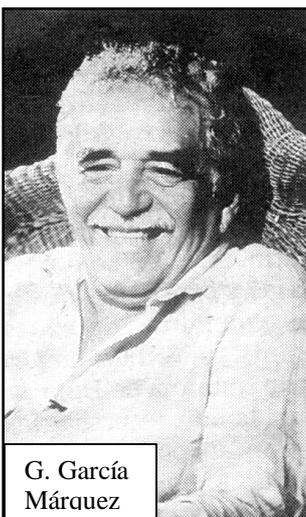
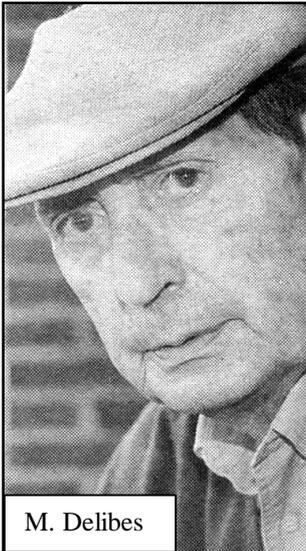
# COMPRAS

## EJERCICIO:

¿Dónde se puede/n comprar?

¡Ojo! Algunas de las mercancías se venden en más de un sitio.

	correos	panadería	frutería	estanco	papelería
<b>Tabaco</b>					
<b>Lechuga</b>					
<b>Sellos</b>					
<b>Magdalenas</b>					
<b>Fundas de plástico</b>					
<b>Pan</b>					
<b>Archivador</b>					
<b>Calabacines</b>					
<b>Sobres</b>					
<b>Soplillos</b>					
<b>Quitagrapas</b>					



# La caza de las musas

Lee con atención el siguiente texto. A continuación encontrarás quince afirmaciones. Indica si son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el contenido del artículo leído.

### La caza de las musas

Los escritores Raúl Cremades y Ángel Esteban unieron sus esfuerzos para escribir un ensayo a cuatro manos sobre el proceso de creación literaria de dieciséis autores contemporáneos. “Cuando llegan las musas. Cómo trabajan los grandes maestros de la literatura” es el título de este ensayo. El libro ha pretendido recoger cómo se producen las ideas en estos autores y luego cuál es el proceso que siguen para plasmarlas, y si creen en la mitificada y manoseada inspiración. El proceso seguido por los autores fue entrevistarse directamente con los escritores vivos y recoger testimonios y documentación sobre aquellos ya fallecidos. El criterio de selección consistió “en recoger a una serie de los autores más significativos de las letras españolas del siglo XX, que fueran escritores de calidad, algunos avalados por premios como el Cervantes o el Nobel”.

#### Isabel Allende

##### Los espíritus

Es una de las autoras con más manías y supersticiones. En el año 1981 recibe en su exilio venezolano la noticia de que su abuelo se encuentra agonizando. “Para Isabel Allende su familia y sus raíces son las cosas más importantes. Empezó a redactar una carta para su abuelo, y en ese momento se sintió como inspirada y a

los pocos meses tenía acabada la que sería *La casa de los espíritus*. Desde entonces comienza todas sus novelas el día 8 de enero, fecha en la que empezó aquella carta a su abuelo. “Ella trabaja en su estudio de San Francisco, una pequeña cochera rehabilitada. Tiene que estar en silencio y sin que nadie la moleste. Se pone ante ella una vela encendida, las obras completas de Pablo Neruda para que por ósmosis le llegue la inspiración, y flores frescas”. Trabaja

mientras esté la vela encendida, unas seis horas, porque la vela “atrae a los espíritus positivos para poder escribir”.

### **Mario Benedetti**

#### Aluvión de ideas

“Es genial, las ideas le fluyen constantemente y no necesita momentos especiales para escribir, aunque siempre lleva sus cuadernos de notas”, dice Ángel Esteban. Es de esos autores a quienes le surge una idea y se para en la calle para anotarla. “Siempre acude media hora antes a las citas con sus amigos y espera a que llegue la hora, para anotar en su libreta ideas o bien desarrollos de ideas que tiene, ensaya frases y toma notas”. Su fuente de inspiración ha sido la memoria y el exilio. “Desde el momento en que tiene que irse de Uruguay por motivos políticos, constantemente le viene a la cabeza el recuerdo sobre sus amigos, infancia y demás vivencias”.

### **Jorge Luis Borges**

#### Sueños en la bañera

“Es el gran escritor del siglo XX, el mejor en lengua española”, dice Esteban. Las fuentes de inspiración de Borges son “su gran cultura y su memoria”. Viajero incansable y políglota, se interesó por la literatura oriental. “La dificultad de Borges era que tenía que escoger entre el gran número de ideas que tenía y el material que seleccionaba para sus obras, procedente de los sueños. Por las mañanas Borges se sumergía en la bañera y ahí trataba de recordar lo que había soñado o bien lo que le había pasado por la cabeza en sus largas horas de insomnio, y en el agua caliente elegía sus ideas”. Una de las grandes preocupaciones de Borges era la búsqueda de la verdad, “de ahí su interés por las religiones y las creencias orientales”.

**Julio Cortázar**

En trance

“La inspiración era diaria en el caso de Cortázar”, comenta Ángel Esteban. Cortázar escribió ‘Rayuela’ en trance, “alucinado, perdió el contacto con la realidad y vivía sus personajes en la vida corriente”. Solía ponerse a escribir en las mesas centrales de los cafés del Barrio Latino de París, “porque cuando escribía entraba en trance y se concentraba fácilmente”. Cortázar no podía estar todo el tiempo sentado mientras escribía y “se dedicaba a hacer muñequitos, a jugar con las chapas de las botellas, con trozos de metal y se distraía con eso”. “Tenía un mundo interior del que se alimentaba para sus novelas”.

**Miguel Delibes**

Autor casero

Delibes necesita del bullicio familiar, de los ruidos del hogar, de los niños y los sonidos de la calle para escribir. En una ocasión se compró un estudio en el centro de Valladolid, cuando escribía *Los santos inocentes*, “pero no se pudo concentrar con tanta tranquilidad y parecía que los personajes se habían declarado en huelga”. Al final regresó a su casa, donde acabó la novela. “Es hombre de pocos amigos, de familia numerosa, y el alimento de sus novelas son el entorno familiar y el campo, el ambiente rural”.

**Carlos Fuentes**

Un mexicano en Londres

Carlos Fuentes no puede trabajar en el bullicioso México y pasa la mitad del año en Londres, que es donde escribe en plena tranquilidad. “Se levanta muy temprano a trabajar y lo hace en una vieja máquina de escribir, con sólo sus dedos índice, de

ahí que los tenga casi torcidos, atrofiados”. Se nutre de la historia de México y de la gente, de ahí que pase los otros seis meses del año en México.

### **Gabriel García Márquez**

Gafes y flores

‘Gabo’ es muy supersticioso y “siempre tiene que escribir con una flor amarilla sobre la mesa”. “Pero si no hay flores necesita estar rodeado de mujeres”. “Necesita sentir las cosas sobre las que escribe y viajó de Barcelona al Caribe para poder sentir el calor de *El otoño del patriarca*. García Márquez puede escribir en cualquier sitio menos en los lugares en los que cree que traen mala suerte. “Si ve a alguien que no le gusta o una mesa cuyo color le parece hortera, se tiene que ir rápidamente”. ‘Gabo’ guarda durante años sus ideas para las novelas. “Para escribir *Cien años de soledad* estuvo encerrado durante seis

meses en su cuarto en un estado febril”. Ahora está encerrado en Los Ángeles, donde escribe sus memorias.

### **Pablo Neruda**

Poeta de la noche

Se inspiraba en la naturaleza y le gustaba mucho la lluvia, la vegetación y las estrellas. “Pablo Neruda es el poeta de las estrellas y de la noche, que es el momento máximo para un poeta”. Aprovechaba cualquier momento para apuntar una idea para un poema y “no le importaba nada donde estuviera”.

### **Mario Vargas Llosa**

Con hipopótamos

Es uno de los escritores más disciplinados del panorama literario. Cumple escrupulosamente un horario de trabajo. Se le suele ver en las

bibliotecas madrileñas. Escribe de lunes a sábado, y el domingo lo dedica al artículo que escribe en prensa. La mesa de su despacho londinense está cuajada de pequeños hipopótamos. “Le gustan mucho estos animales

porque dice que le inspiran mucha ternura y que es el animal más tierno a la hora de hacer el amor”.

(adaptado de Juan Luis Tapia, *Ideal*,  
11 de junio de 2002)

**Verdadero o Falso:**

**V. F.**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Borges utiliza los sueños como material para sus obras.      | — | — |
| 2. Para escribir, Delibes necesita el ambiente familiar.        | — | — |
| 3. Llosa visita con frecuencia las bibliotecas madrileñas.      | — | — |
| 4. Borges nunca ha tenido problemas para dormir.                | — | — |
| 5. El libro recoge testimonios de autores españoles e ingleses. | — | — |
| 6. M. Benedetti es un escritor uruguayo.                        | — | — |
| 7. Cortázar es el autor de <i>Los santos inocentes</i> .        | — | — |
| 8. Isabel Allende lee a Pablo Neruda mientras escribe.          | — | — |
| 9. Cortázar tiene que escribir en silencio.                     | — | — |
| 10. Benedetti no necesita apuntar ideas.                        | — | — |
| 11. Márquez es supersiticioso.                                  | — | — |
| 13. C. Fuentes escribe a máquina con cuatro dedos.              | — | — |
| 14. Pablo Neruda escribió sobre todo prosa.                     | — | — |
| 15. I. Allende vivía en San Francisco cuando empezó a escribir. | — | — |



# Carlos Fuentes

## Carlos Fuentes. Escritor

### Perfil

Con 71 años y dos hijas –a su hijo Carlos, fallecido, le dedica su último libro–, este enamorado de Don Quijote, descendiente “del barroco español y del de la colonia mexicana”, ama el cine, el teatro y la ópera, y se entretiene dando un paseo diario por un cementerio de Londres curioseando las lápidas. ¿En España ve hoy más quijotes o más sanchos? “Más maritornes”, dice.

**Pregunta.** ¿Qué nombres quedarán en la literatura en español del siglo XX?

**Respuesta.** ¡Qué difícil pregunta! Valle-Inclán, Galdós, Machado, Luis Cernuda, Emilio Prados... No quiero mencionar vivos... Lorca, Miguel Hernández, Alejo Carpentier, Jorge Luis Borges, Jorge Amado, Octavio Paz, Julio Cortázar.

**P.** ¿Y Carlos Fuentes?

**R.** Está vivo. Y, además, que lo digan los demás.

**P.** Cuando se acerca a la mujer, ¿con qué sentido se aproxima?

**R.** La mirada es lo que más me importa.

**P.** Con los celos, escribe, dan ganas de colgarle una medalla y luego una corona fúnebre al pene. ¿Usted lo ha tenido así de condecorado?

**R.** He tenido condecoraciones más grandes que el premio Nobel.

**P.** Su madre despelucaba al póquer a los generales de la revolución. ¿Le hizo una huchita?

**R.** No, no. Nunca ganó suficiente [ríe]. Era muy poco el monto.

**P.** ¿Es cierto que tiene usted bastantes malas pulgas?

**R.** Con la gente que se merece mi cólera, sí. Pero eso es selectivo. Suelo ser bastante amable.

**P.** ¿Qué es el bolero?

**R.** El bolero es el melodrama sin humor. Y es una de las formas más misóginas, en las que siempre la mujer es la culpable [ríe].

**P.** Todos los escritores tienen un próximo libro.

**R.** El mío va de vampiros. Siempre me interesó el tema, porque el vampiro es un hombre que ama sin amor, bebe sin necesidad y siempre tiene a las mujeres que quiere.

**P.** ¿Cómo lo consigue?

**R.** Porque a las mujeres se les olvidan las recomendaciones para ahuyentarlo: no se ponen el collar de ajos ni ponen el crucifijo en su lugar, y dejan las ventanas abiertas.

**P.** Igual es que no quieren ahuyentarlo. Hasta el vampiro puede tener su público.

**R.** Son descuidadas frente al vampiro y quieren ser seducidas por él. Es una sensación extraordinaria.

**P.** Si fuera un lector normal, ¿qué diría de Carlos Fuentes?

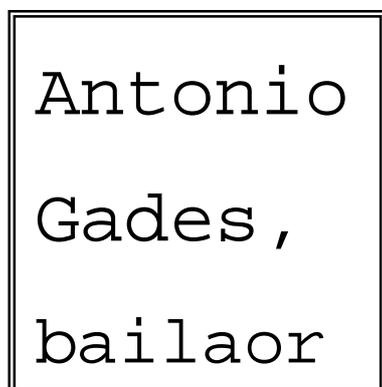
**R.** Este tipo es muy complicado.[Risas].

(texto abreviado y adaptado de *El País*, 23 de junio de 2002)

### **EJERCICIOS:**

#### **Comprensión de textos escritos. Verdadero o Falso:**

1. Carlos Fuentes es un escritor español.
2. Actualmente el autor vive en Madrid.
3. Ha recibido el premio Nobel.
4. Su madre sabía jugar al póquer.
5. En su próximo libro los personajes femeninos van a necesitar un collar de ajos.



Lee con atención el siguiente texto. A continuación encontrarás catorce preguntas. Indica si son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el contenido del artículo leído.

### **Antonio Gades / Bailaor y coreógrafo**

*Antonio Gades ha llegado a los 65 años pletórico de arte, sabiduría y humildad. Fundó el Ballet Nacional de España en 1978. Ahora pasa la mayor parte del tiempo en su velero. En esta entrevista Gades repasa su vida y su carrera y recuerda que empezó a bailar “por hambre”.*

Aquí está Antonio Gades o, mejor dicho, Antonio Esteve Ródenas, de vocación marinero, comunista y padre (tiene cinco hijos, cuatro chicas y un chico); de oficio, uno de los mejores bailaores y coreógrafos de todos los tiempos; y, de cerca, una verdadera mina de anécdotas, simpatía, titulares y personajes.

**Pregunta.** Esta semana le dan el Premio Calle de Alcalá, que antes ganaron Sordera o Morente.

**Respuesta.** Todos los premios están bien, pero últimamente me dan tantos que parece que me queda menos vida que a un pavo en Nochebuena.

[...]

**P.** ¿Le gusta más la barca que el baile?

**R.** Hace un par de años, cuando la cosa se puso mala, empecé a analizarlo. Si me daba pena morirme era por no poder volver a navegar. Me daba igual no ver más un teatro, no volver a crear... Pero no poder volver a largar velas e irme por ahí...

**P.** Así que no le costó dejar de bailar.

**R.** Para nada. Los hombres cumplimos etapas.

**P.** ¿Y ya no bailará más?

**R.** No dije que venía, tampoco voy a decir que me voy. Hay cosas que se pueden hacer toda la vida. Nadie puede decir que mañana no voy a hacer un papel cojonudo. Todo el mundo tiene derecho a bailar y a enamorarse, para eso no hay edad. Pero tendrá que ser un papel para un tío de 60 años. Muchos bailarines han hecho el ridículo por querer hacer lo que hacían cuando tenían 18 años.

**P.** ¿Cuándo decidió dejarlo?

**R.** Con *Fuenteovejuna* en el Lope de Vega. Era un chico joven, y tenía que ir al río a recoger a la chica, que estaba lavando. Me arrodillaba, jugaba con ella, me iba... Un día sentí un ruido horroroso en las rodillas. Cuando me levanté, le dije: “Tengo edad para comprarte una lavadora, pero no para venir al río”. Y ya no bailé más.

**P.** Después de 50 años.

**R.** Casi. Empecé a bailar por hambre a los 16 [en la compañía de Pilar López]. Mamé el flamenco en la calle, porque no soy ni gitano ni andaluz, y en aquella época el hijo de un obrero tenía que ser obrero. Me encantaba estudiar pero no pude, y para sacar el cuello tenías que ser bufón. Boxeador, ciclista o torero. Del boxeo me quité a la primera hostia que me dieron, y aunque de ciclista me iba bien, me puse a bailar. A dar saltitos.

**P.** ¿Y el toreo?

**R.** Pilar López me cogió y me dijo: “Mire, no discuto que pueda llegar a ser un gran torero, pero estoy segura de que va a ser un gran bailarín. Y si sigue toreando y un toro le da un golpe, adiós bailarín y adiós torero”.

**P.** Hizo *Bodas de sangre* y se fue a estrenarla a Roma.

**R.** Aquí no había tradición de grandes ballets. Como en esa época era un libro clandestino, pensé que si allí tenía repercusión intelectual aquí no me podrían meter mano.

**P.** Se diría que los flamencos eran los únicos que viajaban en la dictadura.

**R.** Con Pilar López dimos la vuelta al mundo. [...] ahora con la puta globalización entras en un hotel y son todos iguales, no sabes si estás en Acapulco, Suráfrica o Utrera. La misma hamburguesa, las navajas de Toledo...

**P.** Su amigo Juan Quintero dice que los pies de los bailaores parecen metralletas.

**R.** En el foro romano hay una tumba de una bailarina de Gades, la antigua Cádiz, que dice: “Que la tierra sea tan leve sobre ti como tú lo fuiste sobre la tierra”. Si la pisoteamos la tierra no da nada. Ni trigo ni sonidos. La tierra hay que acariciarla. El zapateado es la continuación de un sentimiento.

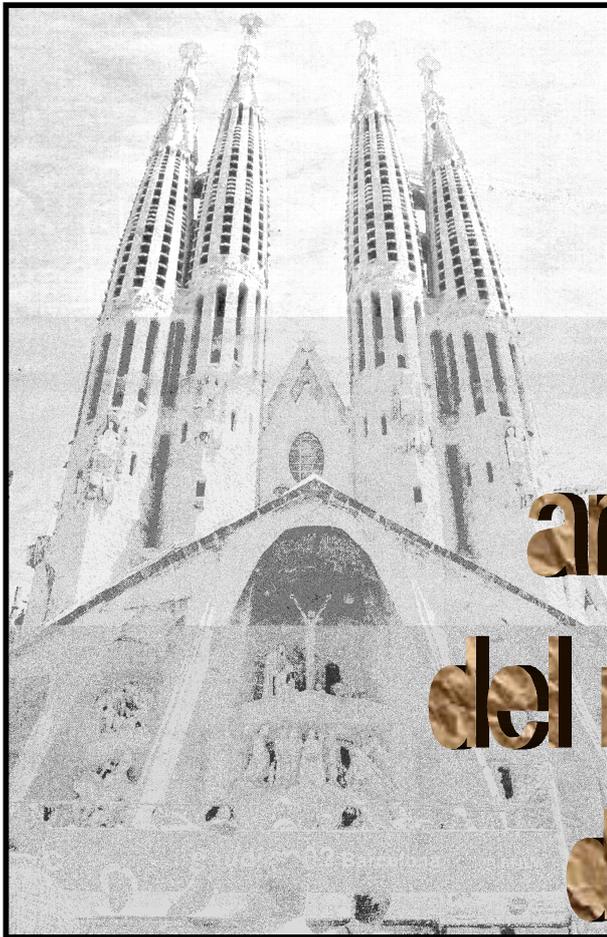
(texto abreviado y adaptado de Miguel Mora, *El País*, 12 de mayo de 2002)

**Preguntas:**

	<b>V.</b>	<b>F.</b>
1. Antonio Gades es seudónimo.	—	—
2. Fundó el Ballet Nacional en mil novecientos sesenta y ocho.	—	—
3. Sufre por no bailar actualmente.	—	—
4. Antonio Gades es gitano andaluz.	—	—
5. Le gusta navegar.	—	—

---

6. Está seguro que no va a bailar más.	—	—
7. Cuando empezó a bailar era pobre.	—	—
8. Viajó mucho por todo el mundo.	—	—
9. Fuenteovejuna es una obra de Lope de Vega.	—	—
10. Gades es el nombre antiguo de la ciudad de Cádiz.	—	—
11. Bailó más de cincuenta años.	—	—
13. Fue boxeador mucho tiempo.	—	—
14. <i>Bodas de sangre</i> era un libro prohibido.	—	—



# El 150 aniversario del nacimiento de Gaudí

## Interpretación de textos escritos

Lee con atención el siguiente texto. A continuación encontrarás cinco afirmaciones. Indica si son verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con el contenido del artículo leído.

### El 150 aniversario del nacimiento de Gaudí

El 25 de junio de 1852 nació en Reus un hombre que con el paso del tiempo

sería aclamado por su genio artístico, su papel precursor en nuevas formas constructivas y, por algunos, como santo. Antoni Gaudí moría 74 años después dejando lo mejor de sí: su obra única y excepcional.

Los que le conocieron aseguran que este arquitecto fue, en lo profesional, un creador que convertía en arte todo lo que tocaba, mientras que su vida personal está rodeada de episodios extraños. Gaudí murió arrollado por un tranvía cuando deambulaba por la calle como un vagabundo. Tardaron varias horas en identificar a este genio, uno de los máximos exponentes de la arquitectura moderna, y uno de los más inclasificables de la historia del pasado siglo.

Tras su desaparición, Gaudí (1852-1926) y su legado artístico entraron en un periodo de ostracismo hasta que las corrientes vanguardistas y el movimiento internacional le recuperaron como un ejemplo de modernización y renovación de la arquitectura del siglo XX. Hoy es, además, el principal atractivo turístico de Barcelona.

(texto adaptado del *Ideal*, 25 de junio de 2002)

**Verdadero o Falso:**

	<b>V.</b>	<b>F.</b>
1. Gaudí vivió setenta y cuatro años.	—	—
2. Los turistas no se pierden la obra de Gaudí cuando visitan Barcelona.	—	—
3. Murió en un tranvía.	—	—
4. Al final de su vida vivía como un vagabundo.	—	—
5. Hoy a Gaudí se le considera un arquitecto excepcional.	—	—

CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Al final de este trabajo esperamos haber demostrado y comprobado que el alumno de una lengua extranjera necesita dominar no sólo conocimientos lingüísticos, sino también una serie de habilidades sociopragmáticas para poder interactuar de forma adecuada en la lengua y en la cultura meta.

El componente cultural que hemos pretendido estudiar está centrado en aspectos antropológicos y sociológicos. Implica las pautas de conducta, costumbres y creencias que reflejan los valores de la sociedad y las premisas culturales.

La relación entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras ha marcado varias etapas. Hasta finales de los años 40 la cultura se enseñaba como “civilización”. Ya en los años 60 empiezan a elaborarse varias propuestas para incorporar los aspectos socioculturales. En los años 70 la competencia comunicativa ya supone también una competencia sociolingüística. Posteriormente se crean los estereotipos. Una muestra de que los lingüistas son conscientes de la necesidad de enseñar aspectos socioculturales y del riesgo que traen los estereotipos, encontramos en los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 1994):

(...)

*3º.- Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.*

*4º.- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.*

Las cuatro destrezas de leer, hablar, oír y escribir no son suficientes para aprender una lengua extranjera, no garantizan el entendimiento. Hay que desarrollar las destrezas de comunicación interculturales.

A la hora de enseñar aspectos socioculturales deberíamos tener en cuenta algunas consideraciones generales:

- El componente cultural debe estar vinculado a la enseñanza de aspectos lingüísticos sin convertirse en el objeto primordial de la clase.

- Hay que buscar la comparación con la propia cultura del estudiante destacando los contrastes sin establecer supremacía en relación con la cultura del estudiante.

- El comportamiento de la gente está condicionado culturalmente.

- Los aspectos socioculturales deben facilitar el mejor entendimiento de la forma de ser y de pensar de los habitantes nativos.

- Se deben evitar los estereotipos.

- Conocer el lenguaje no verbal y las pautas de entonación.

- Conocer los temas tabú.

- Conocer las connotaciones de las palabras.

- Las variables sociales como la edad, el sexo, la clase social influyen en la manera de hablar.

Quizá podamos resumir todo lo anteriormente dicho, señalando el objetivo de estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes sobre la cultura meta y fomentar empatía hacia su gente.

Hemos comprobado que la lengua se enseña siempre en un entorno determinado, en el que distintos factores de carácter social, educativo y cultural desempeñan una función determinada.

El entorno lingüístico influye mucho en la planificación curricular, porque se derivan muchas diferencias del hecho mismo de que la enseñanza se produzca en un país hispanohablante o en un país no hispanohablante. Influye en el enfoque

metodológico y en el ritmo de aprendizaje, ya que las oportunidades de contacto con la lengua por parte de los alumnos son cotidianas en la situación de inmersión y muy esporádicas en la situación de no inmersión. Cambian también las metas de los alumnos. En el primer caso hay una necesidad cotidiana de comunicarse para participar en relaciones sociales que a veces se rigen por normas y pautas muy distintas de las conocidas. En el segundo caso las metas pueden ser muy indeterminadas y alejadas en el tiempo.

La preparación de los profesores es otro factor de gran importancia en el proceso educativo. El profesor tiene que cumplir con la función de un mediador intercultural conociendo los distintos sistemas culturales. Debería intentar prevenir el choque cultural de los alumnos en una situación de inmersión. El docente debe lograr relativizar el concepto de “normalidad” que cada uno tiene de su propia cultura y evitar el etnocentrismo, así como facilitar la identificación de las normas de comportamiento en una lengua extranjera. El proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural parte de los principios de tolerancia y comprensión.

Un parámetro importante del análisis cultural es la comparación. Siempre que se haga con el principio de la tolerancia, le aportará al alumno conocimientos interculturales. No olvidemos que el estudio de una nueva cultura enriquece el conocimiento de la propia.

Se suele atribuir a los representantes de distintas naciones una serie de expectativas y opiniones respecto a sus cualidades típicas. Los estereotipos son una forma de representación cultural y de evaluación de las sociedades. Por consiguiente, deberíamos estar atentos al riesgo que suponen si se enfoca el análisis cultural a partir de los mismos.

En el capítulo 2 hemos visto cómo se ha enriquecido la lingüística general en el campo que nos interesa con las aportaciones de la antropología, la sociolingüística, la pragmática, etc. Todas esas disciplinas nos han llevado a la conclusión de que las

manifestaciones lingüísticas deben ser estudiadas en su contexto sociolingüístico y cultural.

La antropología lingüística, igual que la sociolingüística, concibe el lenguaje en su contexto social y sociocultural.

La lingüística antropológica desarrolló los métodos del trabajo de campo y esto fue un paso ineludible en el estudio de una lengua de tradición oral.

Desde el punto de vista científico no ha podido establecerse correlación alguna entre un determinado tipo de formas culturales y un determinado tipo de estructura lingüística. Pueblos que hablan una misma lengua o lenguas emparentadas genética o tipológicamente tienen sistemas socioculturales distintos; y viceversa, pueblos que hablan lenguas distintas o no emparentadas genética ni tipológicamente participan de un mismo sistema cultural.

Se observa también que la evolución lingüística es mucho más lenta que la evolución cultural.

En cuanto a las aportaciones de la antropología lingüística al estudio de las relaciones entre lenguaje y cultura, hemos estudiado brevemente sus dos corrientes: la antropología cognitiva y la etnografía del habla.

Para los representantes de la antropología cognitiva, la cultura es el conocimiento necesario para actuar de manera apropiada como miembro de esta cultura. El conocimiento cultural se adquiere en gran parte a través del lenguaje.

La etnografía del habla estudia la lengua como expresión de una cultura y en relación con la situación de comunicación.

En el apartado de la sociolingüística hemos estudiado las adaptaciones del discurso a los cambios de las situaciones sociales, conocidas como variedades funcionales, registros, subcódigos, niveles, estilos funcionales, etc.

Nos ha parecido importante esbozar las nociones de bilingüismo y lenguas en contacto, así como los fenómenos de contacto: préstamos, interferencias, alternancia de código y mezcla de códigos.

La psicolingüística nos ha interesado por abarcar varios campos de estudio: el aprendizaje del lenguaje como proceso cognitivo, la adquisición de la lengua materna, la adquisición de segundas lenguas, la neurolingüística, etc.

Varias disciplinas lingüísticas se ocupan de unos mismos problemas, utilizando distinto enfoque o centrándose en distintos aspectos. Así, por ejemplo, la psicolingüística y la pragmática estudian las reglas de conversación.

En psicolingüística, Grice introduce el principio de cooperación. Algunos trabajos tratan las “peticiones indirectas”. Otros estudian la conversación infantil, manifestando que el niño de tres o cuatro años ya actúa como un interlocutor cooperativo ideal.

El concepto de estrategia proviene de la psicología cognitiva.

En pragmática, el análisis de conversación implica varias estrategias y marcadores discursivos que el alumno extranjero debería conocer. Al principio de cooperación se añade el de cortesía.

Para desenvolverse con soltura y adecuación en situación de inmersión, es importante que el alumno extranjero conozca, por una parte, las estrategias de discurso, la intensificación y la atenuación, etc., y, por otra, el español coloquial por ser el registro que se utiliza en situaciones cotidianas de comunicación, caracterizándose por la naturalidad, la espontaneidad y la falta de planificación.

En el capítulo 3, dedicado a la competencia sociocultural, hemos partido de los tipos de competencia y estrategia en la didáctica de la lengua. Actualmente se considera que la competencia comunicativa está compuesta por varias competencias relacionadas entre sí: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social.

En el proceso de adquisición de la competencia comunicativa tenemos que ser conscientes de los distintos valores culturales de cada sociedad. Hay que conocer esa variabilidad sin rechazarla.

El buen conocimiento de la lengua supone buen conocimiento de las normas de conducta. Mientras que la ignorancia sociocultural no sólo afecta directamente a la comunicación, sino que puede llevarla a falsos juicios, incluso a un fracaso ruidoso.

En la competencia comunicativa incluimos también el estudio de los elementos no verbales o paralingüísticos, como los gestos, la distancia entre los interlocutores (la proxémica), el lenguaje del cuerpo (la kinésica), etc.

Hemos observado las semejanzas y diferencias entre los gestos españoles y los gestos búlgaros. Algunas de las diferencias, al no ser conocidas, pueden provocar grandes malentendidos.

Dentro de la competencia sociocultural, los alumnos de español como lengua extranjera tienen que saber distinguir entre las variedades condicionadas por variables como la edad y el sexo.

El lenguaje juvenil busca las formas fuera de la norma, abunda en el uso de muletillas, impone el tuteo, utiliza el acortamiento léxico, etc.

La sociedad espera distinto comportamiento de hombres y mujeres, incluyendo distinto lenguaje. La agresividad verbal y las expresiones obscenas se consideran impropias de las mujeres.

Cabe señalar también que el alumno debería conocer los temas tabú de la cultura cuya lengua estudia y servirse bien de los eufemismos y sus connotaciones como casos de variación léxica.

El dominio de una competencia sociocultural está directamente relacionado con la cultura de la sociedad y no con la cultura del individuo. El alumno de lenguas extranjeras debe aprender a manejar los códigos culturales de la cultura meta.

En el apartado dedicado al choque cultural, hemos señalado ejemplos concretos válidos del alumno búlgaro en situación de inmersión. Nuestro deseo ha sido que el alumno disponga de información suficiente para saber qué es lo que se

espera de él en cada situación comunicativa para actuar adecuadamente, pasando por las fases del choque cultural de una manera menos dolorosa.

A través de los análisis de los contenidos culturales en manuales de español, hemos comprobado que al componente cultural se le presta cada vez más atención y espacio, debido a la conciencia y la formación del profesor moderno. Los autores búlgaros van un paso atrás, pero últimamente han recogido más contenidos culturales en los manuales que elaboran, saliendo de los márgenes de la “civilización”. El manual de Ana del Río y Milena Roné (2000) es algo muy novedoso para Bulgaria en este campo y está centrado en el componente cultural. Pero queda por conseguir la integración y el equilibrio entre la lingüística y la cultura.

En nuestro trabajo hemos dedicado especial atención a la enseñanza del español en Bulgaria, abordando problemas específicos de la enseñanza en situación de no inmersión. Nos hemos convencido de que el profesor no sólo necesita una formación muy amplia, sino que debe crear su propio método de enseñanza, tomando en consideración el entorno, la programación, las necesidades de los alumnos, etc.

Hemos visto que los contenidos culturales normalmente están subordinados a los gramaticales. Pero no queremos dar prioridad a los aspectos socioculturales en detrimento de los aspectos lingüísticos. Sólo pretendemos otorgarle mayor relevancia al componente cultural como parte importante de la competencia comunicativa.

La enseñanza de aspectos socioculturales debe incluir todo tipo de documentación escrita, oral y visual que pueda facilitar la comprensión y el aprendizaje.

En el capítulo 5 hemos elaborado propuestas didácticas para alumnos búlgaros que estudian en situación de no inmersión. Pero creemos que son apropiados para cualquier alumno extranjero y para cualquier tema lingüístico. Nos hemos apoyado en nuestra experiencia docente en Bulgaria, conociendo bien los problemas de alumnos y profesores en la enseñanza del español.

## CONCLUSIONES

---

Consideramos que nuestra aportación en este trabajo han sido el capítulo 4 (Análisis de los contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera) y el capítulo 5 (Propuestas didácticas), también gran parte del apartado dedicado al choque cultural. Los hemos trabajado con mucha ilusión y esperamos que sean útiles para profesores y alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

(Por orden de mención)

**I. EDICIONES BÚLGARAS**

**Karpacheva, Cr.**

1992            *Manual de español*, segunda edición 1997, editorial universitaria  
Stopanstvo, Sofía.

**Jitrova, G. y Siakolova, V.**

1998            *¡Hola!*, Curso Comunicativo de Español, Nivel básico, Prosveta,  
Sofía.

**Kovácheva, M., Verdial, I., Alexándrova, St.**

1999            *Español*, Curso Intensivo, 8º grado, 1 (primera parte), Prosveta, Sofía.

2000            *Español*, Curso Preparatorio, 8º grado, 2 (segunda parte), Prosveta,  
Sofía.

**Del Río, A. y Roné, M.**

2000            *A la hora de hablar*, editorial Hazel, Sofía.

## II. EDICIONES ESPAÑOLAS

### **García Fernández, Nieves y Sánchez Lobato, Jesús**

- 1981            *Español 2000*, Nivel Elemental (16ª edición, 1995), SGEL. Madrid.  
1981            *Español 2000*, Nivel Medio (15ª edición, 1995), SGEL. Madrid.  
1987            *Español 2000*, Nivel Superior (7ª edición, 1995), SGEL. Madrid.

### **Baralo, M., Gibert, B., Moreno de los Ríos, B.**

- 1994            *Preparación Certificado Inicial Español Lengua Extranjera* (segunda reimpresión, 1998), Edelsa, Grupo Didascalía, S.A. Madrid.

### **Arriba, J. y de Castro, Rosa Mª**

- 1991            *Preparación Diploma Básico Español Lengua Extranjera* (tercera reimpresión, 1997), Edelsa, Grupo Didascalía, S.A. Madrid.

### **Gálvez, D., Gálvez, N., Infante, T., López, I., Montiel, A.**

- 1994            *Preparación Diploma Superior Español Lengua Extranjera* (cuarta reimpresión, 1998), Edelsa, Grupo Didascalía, S.A. Madrid.

### **Belchí Arévalo, M. y Carter, P. J.**

- 1995            *Síntesis*, Curso Intermedio de Español, (segunda edición, 1998), editorial Coloquio, SGEL. Madrid.

**BIBLIOGRAFÍA**

**Adler, Peter S.**

- 1972            *Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience*, in Readings in Intercultural Communication, Vol. II, Pittsburgh: Intercultural Communication Network-RCIE, now at University of Pittsburgh.

**Alonso Morales, M<sup>a</sup> Carmen**

- 1997            *Revisión de los tópicos culturales españoles a través del comentario de textos: casos prácticos* (págs. 103-107). En *Enseñar y aprender lengua española*, ed. García Wiedemann, Montoya Ramírez, Moya Corral. Granada.

**Alvarado, Rafael**

- 2000            *El hispanismo en Bulgaria*, en *Actas Simposio Hispano-Búlgaro*, edición a cargo de Rafael Alvarado, Sofía, págs. 28-32.
- 2001            *El hispanismo en Bulgaria*, Simposio Internacional, 40 Aniversario de la Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía, San Clemente de Ojrid (5 y 6 de junio de 2001).

**Argente Giralt, Joan A.**

- 1996            *El lenguaje y la cultura: lingüística y antropología* , págs. 361-392, en *Elementos de lingüística*, Carlos Martín Vide (ed.), Octaedro Universidad.

**Arzamendi, Jesús**

- 2000 *Un proyecto europeo de formación intercultural de profesores de E/LE*, en *Enseñanza de la lengua I* (eds. Martínez González, Barros García, Becerra Hiraldo, Molina Redondo), G.I.L.A., Granada.

**Atienza, J. L.**

- 1993 *5 ideas para el debate sobre la enseñanza de las lenguas y de las culturas*, *Boletín Informativo de Lenguas II*, Año 2, nº 2, págs. 4-7.

**Avello Flórez, José y P. Muñoz-Carrión, Antonio**

- 1989 *Cultura juvenil: La comunicación desamparada*, en *Comunicación y lenguaje juvenil*, ed. Félix Rodríguez González, editorial Fundamentos, Madrid.

**Barros García, P.**

- 1999 *La adecuación en el lenguaje oral y escrito* (en *La enseñanza de segundas lenguas*, Universidad de Granada).
- 2000 *Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: la formación intercultural de los profesores de Español Lengua Extranjera*, en *Enseñanza de la lengua I* (eds. Martínez González, Barros García, Becerra Hiraldo, Molina Redondo), G.I.L.A., Granada.

**Bates, E.**

- 1976 *Language and context: The acquisition of pragmatics*, Academic Press, New York.

**Benítez Burraco, Raquel y Roldán Sánchez, Rosario**

1999 *Sobre las relaciones entre lenguaje y cultura: para una actualización sociolingüística del ALEA (Interlingüística 10, Cáceres).*

**Bennett, Milton J.**

1998 *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine.

**Bermejo Rubio, Isabel e Higuera García, Marta**

1999 *La cultura y la enseñanza de E/LE: recursos en Internet para la elaboración de actividades*, en Carabela N° 45: Monográfico *Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería, S.A.

**Bertalanffy, L. von**

1978 *Tendencias en la teoría general de sistemas*, Alianza, Madrid.

**Brewer, W. F., Harris, R. J.**

1974 *Memory for deictic elements in sentences*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, págs. 321-327.

**Briz Gómez, Antonio**

1998 *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, editorial Ariel, Barcelona.

**Brogger, C. H.**

1992 *Culture, Language, Text*, Scandinavian University Press, Oslo.

**Bueno, Gustavo**

1996 *El mito de la cultura*, Editorial Prensa Ibérica, S.A., Barcelona.

**Byram, M. y Morgan, C.**

1993 *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*, Multilingual Matters. Clevedon.

**Caron, Jean**

1983 *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Presses Universitaires de France; trad. esp. *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*, editorial Gredos, Madrid, 1989.

**Carter, A. L.**

1975 *The transformation of sensorimotor morphemes into words: a case study of the development of “more” and “mine”*, *Journal of Child Language*, 2, 233-250.

1979 *Prespeech meaning relations: an outline of one infant’s sensorimotor morpheme development*, en Fletcher and Garman (1979), 71-92.

**Casado Velarde, Manuel**

1989 *Léxico e ideología en la lengua juvenil*, en *Comunicación y lenguaje juvenil*, ed. Félix Rodríguez González, Fundamentos, Madrid.

**Ciapuscio, Guiomar y Kesselheim, Wolfgang**

1997 “Usted, ¿qué es?”: *Categorizaciones y contexto institucional*, en *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, eds.

Klaus Zimmermann y Christine Bierbach, Frankfurt am Main:  
Vervuert Verlag; Iberoamericana, Madrid.

**Clark, E. V. y Garnica, O. K.**

1974 *Is he coming or going? On the acquisition of deictic verbs, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 559-572.

**Clark, H. H. y Stafford, R. A.**

1969 *Memory for semantic features in the verb, Journal of Experimental Psychology*, 80, 326-334.

**Commanger, H. S.**

1970 *Meet the U.S.A.* (en *La enseñanza de segundas lenguas*), Institute of International Education. Nueva York.

**Coperías Aguilar, María José**

1997 *La cultura como elemento inherente en el aprendizaje de una segunda lengua* (en *Estudios de lingüística aplicada*, José Luis Otal, Inmaculada Fortanet, Victoria Codina (eds.), Colección "Summa", Serie Filología, Núm. 8).

**Coronado González, M<sup>a</sup> L.**

1999 *La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades, Carabela* N° 45, págs. 93-105.

**Coseriu, Eugenio**

1967 *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid.

1976 *Sincronía, diacronía e historia*, Madrid.

1988 *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, A. Francke Verlag GmbH, Tübingen. (trad. esp. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, editorial Gredos, Madrid, 1992).

**Danks, J. H., Glucksberg, S.**

1980 *Experimental psycholinguistics, Annual Review of Psychology*, 31, págs. 391-417.

**Diez-Itza, Eliseo**

1993 *El lenguaje: Estructuras, Modelos, Procesos y Esquemas. Un enfoque pragmático*, Universidad de Oviedo.

**Dore, J.**

1977 “*Oh them sheriff*”: a pragmatic analysis of children’s responses to questions, en Ervin-Tripp and Mitchell-Kernan (1977), págs. 139-163.

**Ducrot, O.**

1978 *Les lois de discours*, Langages, 42, págs. 21-33.

**Dunnett, S. C. Dubin, Lezberg**

1981 *English language teaching from an intercultural perspective* en Valdes, J. M. (ed.) (1986): *Culture Bound*, Cambridge University Press. Cambridge.

**Ebnetter, T.**

1982 *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.

**Ellis, R.**

1985 *Understanding Second Language Development*, Oxford, OUP.

**Encabo Fernández, E.**

1999 *El lenguaje, elemento configurador de estereotipos sexistas: ¿una cuestión retórica o una diáfana realidad? (Interlingüística 10, Cáceres).*

**Ervin-Tripp, S.**

1975 *Wait for me, Roller skate!*, en Ervin-Tripp and Mitchell-Kernan (1977), págs. 165-188.

**Esquivel, L.,**

2001 *Tan veloz como el deseo*, Plaza & Janés Editores. Barcelona.

**Faerch, C. y Kasper, G.**

1983 *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman.

**Fast, Julius**

1971 *El lenguaje del cuerpo*, (I edición 1971, título original *Body Language*, traducción de Valentina Bastos). Editorial Kairós, Barcelona.

**Ferguson, Ch. A.**

1959 *Diglossia*, *Word*, 15, págs. 325-340.

**Fernández, Sonsoles**

1997 *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa Grupo Didascalía, Madrid.

**Fillenbaum, S.**

1971 *Psycholinguistics, Annual Review of Psychology*, 22, págs. 251-308.

**Fishman, J. A.**

1971 *Sociolingüistique*, Nathan/Labor, París/Bruselas.

**Foster, George M.**

1962 *Traditional Cultures*, Harper & Row, New York.

**García, Pilar**

1999 *El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes*, *Carabela* N° 45, págs. 107-124.

**García Santa-Cecilia, Álvaro**

1995 *El currículo de español como lengua extranjera*, Edelsa Grupo Didascalía. Madrid.

**Georgieva Nikleva, Dimitrinka**

2003 *El alumno de E/LE en situación de inmersión*, en *Enseñanza de la lengua III*, Barros García *et al.* (eds.), Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (G.I.L.A), Granada.

**Gómez Gómez, Lutviana del Carmen**

- 1999 *Identidad y alteridad: los contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera* (en *La enseñanza de segundas lenguas*, Universidad de Granada).

**Grice, H. P.**

- 1957 *Meaning*, *Philosophical Review*, 66, 377-388 (repr. En Steinberg and Jakobovits, 1971, págs. 53-59).
- 1975 *Logic and conversation*, en Cole and Morgan (1975), págs. 41-58.

**Hall, Edward T.**

- 1957 *The Silent Language*, Fawcett, New York.
- 1966 *The Hidden Dimension*, Anchor/Doubleday, New York.

**Harris, R. J., Brewer, W. F.**

- 1971 *Deixis in memory for verb tenses*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, págs. 512-521.

**Haverkate, H.**

- 1994 *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos. Madrid.

**Henze, Kirstin**

- 1997 *Comunicación intercultural y Code-switching. Hacia una diferenciación de discursos distintos* (págs. 87-104), en *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, eds. Klaus Zimmermann y Christine Bierbach, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag; Iberoamericana. Madrid.

**Humboldt, W. von**

- 1836 *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. F. Dümmler, Berlín (ed. fac.: Bonn, F. Dümmler, 1968; trad. esp.: *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Anthropos, Barcelona / Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990).

**Hymes, D. H.**

- 1964 *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. Harper and Row, Nueva York.
- 1972 (1971) *On communicative competence*, en J. B. Pride & J. Holmes, eds. (1972), págs. 269-293; 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Este trabajo es la revisión del presentado en Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children (Junio de 1966).

**Inhoffen, Nikola**

- 1996 *El papel de los gestos en la ordenación y estructuración de la lengua hablada española*, en *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (eds. Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann), Vervuert Verlag, Frankfurt am Main, 1996; Iberoamericana, Madrid, 1996, págs. 45-68.

**Instituto Cervantes**

- 1993 *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

(ed.) (1994) *Actas del Congreso de la Lengua Española*.  
Publicaciones del Instituto Cervantes.

**Internet:**

<http://cvc.cervantes.es/oteador/>  
<http://www.civila.com/navidad/>  
<http://www.alc.es/moroseld/>  
<http://www.labuenamesa.com>  
<http://www.filewine.es>

**Johnson-Laird, P. N.**

1968 *The interpretation of the passive voice, Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20 (1), págs. 69-73.

**Jorques Jiménez, Daniel**

1999 *El componente quinésico del lenguaje de signos*, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.

**Kroeber y Kluckhohn**

1963 *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Nueva York, Vintage Books (Originalmente publicado en 1952: Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, volumen 47, nº 1, Harvard University).

**Labov, W.**

1983 *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid.

**Lado, R.**

1964 *Language Teaching. A Scientific Approach*, McGraw-Hill, Nueva York.

**Lakoff, G.**

1971 *On generative semantics*, en Steinberg and Jakobovits (1971), págs. 232-296.

1973 *The logic of politeness: or minding your P's and Q's, Papers from the 9<sup>th</sup> Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (citado por Bates, 1976, 315-316).

**Lavandera, B.**

1992 *El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural*, en F. J. Newmeyer, comp. (1992 [1988?]), págs. 15-29.

**León, José J.**

1999 *Se busca choque cultural, Cuadernos Cervantes*, N° 25, año V.

2000 *Relativo/I, Cuadernos Cervantes*, N° 28, año VI.

**Levi, Ani**

1999 *Los estudios hispánicos en Bulgaria*, en *Actas Simposio Hispano-Búlgaro*, edición a cargo de Rafael Alvarado, Sofía, págs. 28-32.

2001 *Los estudios hispánicos en la Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid*, Simposio Internacional, 40 Aniversario de la Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía, San Clemente de Ojrid (5 y 6 de junio de 2001).

**Lobato, J. S.**

- 1999 *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. Carabela N° 45*, SGEL. Madrid.

**Lomas, Carlos**

- 1994 *Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua*, en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, compiladores Carlos Lomas, Andrés Osoro, ediciones Paidós, Barcelona.

**López García, María del Pilar**

- 1999 *Cómo utilizar los estereotipos de forma positiva en el aula del español /LE*, (en *La enseñanza de segundas lenguas*. Universidad de Granada).
- 2000 *Relaciones lengua – cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas* (tesis doctoral).

**López Morales, Humberto**

- 1997 *Papel del nivel sociocultural y del estilo lingüístico en el uso del eufemismo*, en *Trabajos de sociolingüística hispánica*, Francisco Moreno Fernández (ed.), Universidad de Alcalá.

**Lorenzo, Emilio**

- 1989 *Relación interpersonal y expresión impersonal*, en *Comunicación y lenguaje juvenil*, ed. de Félix Rodríguez González, editorial Fundamentos, Madrid.

**Lozano Domingo, Irene**

1995 *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Minerva Ediciones. Madrid.

**Madrid, Daniel**

2003 *La dimensión europea en la formación del profesorado de lengua extranjera*, en *Enseñanza de la lengua III*, Barros García *et al.* (eds.), Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (G.I.L.A), Granada.

**Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús**

1988 *Lingüística aplicada*, editorial Síntesis, Madrid.

**Martín Peris, Ernesto**

1992 *Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE*, en *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (eds. Pedro Barros García, José M<sup>a</sup> Becerra Hiraldo, Antonio Martínez González y José Andrés de Molina Redondo, Granada).

**Martín Zorraquino, M<sup>a</sup> Antonia**

1999 *Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español*, en *La lengua española y su enseñanza*, ed. Montoya Ramírez, Universidad de Granada.

**Martínez González, Antonio**

2003 *La enseñanza de la lengua. Bibliografía temática*, en *Enseñanza de la lengua III*, Barros García *et al.* (eds.), Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (G.I.L.A), Granada.

**Mendicutti, Eduardo**

1993 *Los novios búlgaros*, Tusquets Editores, Barcelona.

**Miller, G. A.**

1954 *Communication, Annual Review of Psychology*, 5, págs. 401-420.

**Miquel, L.**

1999 *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*, Carabela Nº 45, págs. 27 – 46.

**Miquel, L. y Sans, N.**

1992 *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*, Cable nº 9, abril.

**Moreno, Francisco**

1989 *Elementos no marginales en la lengua coloquial de los jóvenes*, en *Comunicación y lenguaje juvenil*, ed. de Félix Rodríguez González, editorial Fundamentos, Madrid.

**Moreno de los Ríos, Belén**

1988 *¿Se puede enseñar la cultura en la clase de lengua? (en II jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera)*, Ministerio de Cultura, Madrid.

**Morris, C.**

1938 *Foundations of the theory of signs*, en O. Neurath, R. Carnap and C. Morris, *International Encyclopedia of Unified Science*, The University

of Chicago Press, Vol. 1, 77-138, Chicago. (Citado según la edición de 1955).

**Oberg, Kalervo**

1958 *Culture Shock and the Problems of Adjustment to New Cultural Environments*, conferencia publicada por el Foreign Service Institute, Washington.

**Osgood, Charles**

1974 *Psicolingüística*, Planeta, Barcelona.

**Pilleux, M. y Urrutia, H.**

1982 *Gramática transformacional del español*, Ediciones Alcalá, S. A.

**Pinilla Gómez, R.**

1999a *La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de ELE: la estrategia de inferencia en los procesos de comprensión auditiva*, *Cuadernos Cervantes*, N° 24: 36-41, Ediciones Luis Revenga.

1999b *La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de ELE: la estrategia de paráfrasis en los procesos de expresión oral*, **Cuadernos Cervantes**, N° 25: 46-50, Ediciones Luis Revenga.

2000 *Caracterización de las estrategias*, *Cuadernos Cervantes*, N° 28: 20-25.

**Rivière, Margarita**

- 1989 *Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado*, en *Comunicación y lenguaje juvenil*, ed. de Félix Rodríguez González, editorial Fundamentos, Madrid.

**Rodríguez González, Félix**

- 1989 *Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación*, en *Comunicación y lenguaje juvenil* ed. de Félix Rodríguez González, editorial Fundamentos, Madrid.

**Rotaetxe Amusategi, Karmele**

- 1988 *Sociolingüística*, Síntesis, Madrid.  
1996 *Lenguaje y sociedad: sociolingüística*, págs. 307-339, en *Elementos de lingüística*, Carlos Martín Vide (ed.), Octaedro Universidad.

**Rubenstein, H., Aborn, M.**

- 1960 *Psycholinguistics, Annual Review of Psychology*, 11, págs. 291-322.

**Sánchez Lobato, J.**

- 1999 *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica*, *Carabela* N° 45, págs. 5-26.

**Sánchez Rodríguez, M<sup>a</sup> José**

- 1996 *El aprendizaje de la lengua a través de la lectura de imágenes* (págs. 273-281). En *Enseñar y aprender lengua española*, ed. García Wiedemann, Montoya Ramírez, Moya Corral. Granada.

**Sánchez Rodríguez, Nuria de los Reyes**

- 1999 *La competencia sociocultural en las clases de E/LE, (Interlingüística 10, Cáceres).*

**Santiago, Ramón**

- 1999 *Una vez más sobre el mestizaje y su léxico en el español de América, Carabela N° 45, págs. 159-179.*

**Sapir, Edward**

- 1924 *Language: an introduction to the study of speech.* Harcourt and Brace, Nueva York (trad. esp.: FCE., México, 1954).
- 1949 *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, ed. a cargo de Mandelbaum, The University of California Press, Berkeley. Harcourt and Brace, Nueva York (trad. esp.: FCE., México, 1954).

**Seelye, N.**

- 1988 *Teaching Culture*, Lincolnwood, IL., National Textbook Company.

**Siles Artés, José**

- 1992 *Didáctica del español para extranjeros.* Publicaciones Pablo Montesino. Madrid.

**Slobin, D. I.**

- 1966 *Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, págs. 219-227.

**Soler-Espiauba, D.**

- 1988 *Lo no-verbal como un componente más de la lengua*, en *II jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Ministerio de Cultura, Madrid.
- 1999 “*Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir ... con pelos y señales*”. *Los idiomatismos en la clase de E/LE*, *Carabela*, Nº 45, SGEL.

**Tomalin, B. y S. Stempleski**

- 1993 *Cultural Awareness*, Oxford University Press, Oxford.

**Tusón Valls, A.**

- 1994 *Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua*, en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, compiladores Carlos Lomas, Andrés Osoro, ediciones Paidós, Barcelona.

**Ulrich, H. y Rammer, G.**

- 1972 *Sprachpsychologie und Theorie der Verständigung*, Düsseldorf: Schwann. (Trad. esp. *Psicología del Lenguaje y Teoría de la Comprensión*. Gredos, 1979. Madrid).

**Vicente Montero, F.**

- 2000 *Los refranes como expresión de una lengua y como ejemplo de interculturalidad*, *Cuadernos Cervantes* Nº 26.

**Villena Ponsoda, J. A.**

- 1994 *La ciudad lingüística. Fundamentos críticos de la sociolingüística urbana*, Universidad de Granada.

**Weinreich, U.**

1963 (1953) *Languages in contact*, Mouton, La Haya/París.

**Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M.**

1968 *Empirical foundations for a theory of language change*, en W. P. Lehmann & Y. Malkiel, eds., págs. 98-118.

**Whorf, B. L.**

1956 *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. a cargo de J. B. Carroll, The M. Y. T. Press, Cambridge, Mass. (trad. esp.: Barcelona, Barral Editores, 1971).

**Yerves Cazorla, Enrique**

1997 *Notas para el análisis de la conversación. En Enseñar y aprender lengua española*, ed. García Wiedemann, Montoya Ramírez, Moya Corral. Granada.

**Zimmermann, K. y Bierbach, Chr.**

1997 *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, (prólogo) eds. Klaus Zimmermann y Christine Bierbach, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag; Iberoamericana, Madrid.