

El aprendizaje transcultural en el currículum de lenguas extranjeras

John A.G. Ardila
Universidad de Extremadura

Resumen

El devenir de los años ha engendrado un lógico escepticismo entre lingüistas y didactas en torno a la conveniencia del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya en los albores de los noventa, la lingüística advirtió un sereno fluir de nuevas corrientes críticas que corrían por el más general de sus cauces, proclamando con aspiraciones regenerativas la desatención a que se había condenado a los componentes sociales de la lengua. Tales tendencias fueron tomadas de inmediato por un considerable número de didactas de las lenguas extranjeras. En el campo de las lenguas extranjeras, la importancia del estudio lingüístico transcultural es perentoria. Sin embargo, las nuevas teorías que, surgidas de la sociolingüística, han sabido asomarse al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras han tenido un relativo impacto en el currículum. Este trabajo revisa las implicaciones didácticas que se reconocen a la etnolingüística para explorar su incursión en el currículum de lenguas extranjeras.

Abstract

Linguists and educators have recently grown sceptical about the convenience of the communicative approach. In the early 90s, foreign language teaching witnessed the birth of a number of new trends which proclaimed that former didactic approaches had dramatically neglected the societal components of languages. Such bias were soon heeded and allowed for by a significant number of linguists. In the field of foreign language teaching, the relevance of the cross-cultural elements is peremptory. However, the new trends in foreign language teaching, stemmed predominantly from sociolinguistics, have barely impacted the curriculum. This article reviews the teaching entailments of ethnolinguistics in order to explore its inclusion in the foreign language curriculum.

1. Introducción

En el contexto de la Unión Europea, la construcción de una nación federada exige el conocimiento mutuo de las culturas que la integran. En el caso de los países miembros de la Unión, la inmersión cultural no es solo beneficiosa para el estudiante de lenguas extranjeras sino así también para la futura prosperidad política –y, en consecuencia, económica y social– de la federación. Todo ello ha impulsado un notorio interés en la aplicación de la etnolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras. Cierto es que en

la última década los intereses profesionales en la Unión Europea han hecho que la comunicación oral se erija en una de las prioridades en la enseñanza de lenguas. La inclusión de asignaturas de lengua extranjera en un considerable número de titulaciones de ciencias ha puesto de manifiesto la trascendencia de la comunicación oral. Es en el área de la comunicación (eminentemente oral) donde los estudios transculturales se relevan más útiles, ya que la preponderancia que anteriormente se confería a aspectos gramaticales de la lengua resulta insuficiente cuando la comunicación práctica es preferible a la simple comprensión lectora. En tal caso, todos los elementos que rodean a la gramática adquieren una significación trascendental para el trasvase de información. Tomando como base las vindicaciones de Dell Hymes, Rosina Márquez-Reiter apunta: "Human beings not only exchange knowledge, intentions and feelings with the purpose of conveying information but also communicate in order to establish, maintain and/or terminate relationships with other people. Communication is a form of social interaction" (1998: 143).

En efecto, como bien indica Márquez-Reiter, a modo de introducción al ensayo de que cito, "Communication is a form of social interaction", siendo el carácter social su característica más acusada. De ello se sigue que la comunicación es incompleta si se resigna a tener en consideración las condiciones societales en que se produce (cf. Ardila 2002). Por ello, J. W. Powel proclamó, hace ya más de una centuria, que "The student of language should be a student of the people who speak the language" (citado en: Saville-Troike, 1989: 5; Tusón Valls, 1995: 77).

2. La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras

El concepto de competencia comunicativa goza, en este terreno, de una singularidad perentoria¹. Tusón Valls plantea, sin más embages, la cuestión en torno a "¿De qué manera estudiar la competencia comunicativa?" (1995: 83), para proponer:

En las colectividades humanas existe una serie de *situaciones de comunicación* que funcionan como *escenarios* en los que de forma prototípica se producen una serie de *escenas o acontecimientos comunicativos* en los que los recursos verbales y no verbales a disposición de los actores se articulan en forma de comportamientos socioculturalmente

¹ Para un tratamiento extenso de la competencia comunicativa vide Gumperz (1972: vii) y Saville-Troike (1989: 21). Vide asimismo el estudio de Hymes (1972) en que se delimita el concepto de la etnografía de la comunicación, que es base para el de competencia comunicativa.

reconocidos como apropiados o adecuados, como esos comportamientos que constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultural.

Son los elementos que Tusón Valls resalta por medio de cursivas el objeto primero del aprendizaje comunicativo: situaciones de comunicación, escenarios y acontecimientos comunicativos, que en su conjunto presentan una óptima aproximación a la competencia comunicativa intercultural². El objetivo de todo ello es alcanzar el nivel que Michael Byram denomina tertiary socialization, i.e. "[a] further stage of [linguistic] development [where] a re-assessment of existing concepts which hitherto appeared 'natural' [is allowed for], so that their 'cultural' character becomes evident" (1995: 102) (cf. Kasper, 1994; Melde, 1987).

Mas la comprensión de elementos etnolingüísticos (que apunta Tusón Valls) en el aprendizaje de una lengua extranjera es imperativa para que no se produzcan interferencias en la comunicación entre interlocutores de diferentes culturas (compartan o no una misma lengua madre), que Wolfson (1983) denomina *cross-cultural communication breakdowns*, o errores transculturales en la comunicación. Como se sugería en párrafos anteriores, la competencia gramatical no es en absoluto suficiente para garantizar la comunicación oral; su dependencia de la competencia etnolingüística deriva en errores transculturales, que socavan la competencia comunicativa (cf. Blum-Kulka et al, 1989; Cohen et al, 1981; Havertake, 1988; Kasper, 1990; Thomas 1983; Wolfson, 1983). En el ámbito de la pragmática, Jenny Thomas (1983) se refiere a los errores transculturales como *pragmatic failure*, o errores pragmáticos, y observa dos categorías entre ellos: los errores pragmalingüísticos y los errores sociopragmáticos. Los errores pragmalingüísticos son lingüísticos y afectan a la competencia gramatical. Los errores sociopragmáticos son sociales y afectan a la etnolingüística.

² Byram describe la competencia comunicativa como la característica definitoria del "speaker who is able to communicate across cultural boundaries (1995: 103). De mi anterior argumentación es corolario las ecuaciones:

Competencia gramatical + competencia etnolingüística = competencia comunicativa.

Competencia gramatical + competencia etnolingüística de una lengua =

= competencia comunicativa transcultural.

Competencia comunicativa + competencia etnolingüística general =

= competencia comunicativa intercultural.

3. Los errores pragmáticos: sociopragmática y pragmlingüística.

Leech se refiere a la pragmática general, y delimita los intereses de la pragmlingüística y la sociopragmática que espiga del siguiente modo:

By this term [general pragmatics] I mean to distinguish the study of the general conditions of the communicative use of language, and to exclude more specific 'local' conditions on language use. The latter may be said to belong to a less abstract field of SOCIO-PRAGMATICS ... socio-pragmatics is the sociological interface of pragmatics. Much of the work which has taken place in conversational analysis has been limited in this sense, and has been closely bound to local conversational data. The term PRAGMALINGUISTICS, on the other hand, can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics –where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions (Leech 1983: 10-11).

En definitiva, la sociopragmática atiende al uso contextualizado (esto es, respetuoso del contexto situacional y del contexto cultural) de una lengua. Tal perspectiva es, a nuestra razón, una de las referencias que más importancia tendrá en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que los aspectos sociopragmáticos de cualquier lengua serán trascendentales para su correcto uso contextualizado. Así, Leech sugiere que "Sociopragmatics would involve the assignment of variant values" (1983: 18). Jenny Thomas contempla los que denomina pragmlinguistic failures, o errores pragmlingüísticos, y socio-pragmatic failures, o errores sociopragmáticos. Los errores sociopragmáticos producen fricción en cualquier acto de habla, y por ello la sociopragmática ha logrado sus más locuaces argumentos en el campo de la teoría de la cortesía; ya a principios de los ochenta Geoffrey Leech apuntaba: "stereotypic comments are often based on partial evidence, and one of the tasks of what I earlier called 'sociopragmatics' is to examine the extent to which language communities do differ in the application of the PP [Politeness Principle]" (1983: 84).

En "Sensitising Spanish Learners of English to Cultural Differences", Márquez-Reiter (1998), partiendo de las conclusiones obtenidas en su tesis doctoral, enumera los errores pragmlingüísticos más recurrentes entre estudiantes españoles de la lengua inglesa: "Some of the pragmlinguistic problems will include the inappropriate use of modals, a high incidence of imperatives, higher levels of directness in utterances, a low incidence of mitigators and politeness markers, and probably a high incidence of hearer-oriented requests" (1998: 149). Tras demostrar que el uso de formas imperativas en peticiones es considerablemente más elevado en castellano que en inglés, Márquez-Reiter (1998: 147-148) señala esta como una de las discrepancias

pragmalingüísticas más evidentes entre ambas lenguas. En efecto, y como apunta Thomas, la naturaleza de la pragmalingüística viene determinada por un “highly conventionalised use” (1983: 91) de la lengua, que, matiza, puede ser relativamente fácil de asimilar por el estudiante.

Con todo, el uso de fórmulas de uso convencional no asegura una comunicación satisfactoria y libre de malentendidos. Márquez-Reiter (1998: 145) nos indica que, en sus análisis empíricos, el imperativo era empleado en peticiones en un 10 por ciento en inglés y en un 29 por ciento en castellano. Resta saber, evidentemente, cuándo debe usarse el imperativo en ambas lenguas, es decir, cuáles son esas 10 situaciones en inglés y cuáles con las veintinueve en castellano. De este modo nos acercamos a la distinción entre pragmalingüística y sociopragmática. A modo de ejemplificación, Márquez-Reiter (1998: 295) ofrece instancias de errores pragmalingüísticos y sociopragmáticos; mas habremos de servirnos de otro ejemplo apuntado por esta autora que elaboramos a continuación. Márquez-Reiter (1998: 293) ha observado que mientras que en países hispanohablantes es habitual pedir cigarrillos por la calle, en Gran Bretaña este tipo de peticiones no es correcto. Así pues, quien se dirija a un británico con el imperativo “Tell me the time” incurriría en error pragmalingüístico, pues lo correcto sería “Can/Could you tell me the time, please?” (o “Got the time, mate?”, en contextos menos formales); sin embargo, quien se dirigiera a un desconocido con “Excuse me sir, could you spare a cigarette, please?” incurriría en un error sociopragmático, puesto que este tipo de preguntas no proceden en el contexto cultural británico.

No en vano, el estudio de Thomas (cf. Byram, 1995: 102) concluye que los errores sociopragmáticos son sutiles en extremo, pero que incurrir en ellos puede crear serios malentendidos en la comunicación. En palabras de Márquez-Reiter:

A Spanish learner of English may have ‘pragmalinguistic’ problems when requesting things and, thus, use an imperative or a more direct construction for a request than an English native speaker, or s/he may have ‘sociopragmatic’ problems and fail to judge the expected norms of the social interaction in question, in which case s/he will appear to be very abrupt (1998: 149).

4. Los Estudios Culturales

En los esfuerzos por atender a la idiosincrasia de las culturas que conforman la Unión Europea, departamentos de historia y lenguas extranjeras han aunado esfuerzos que han concluido en la creación de un nuevo currículum, bautizado como Cultural

Studies. Los currículos de esta disciplina incluyen, por tanto, una serie de asignaturas que tradicionalmente habían pertenecido a las áreas de conocimiento de la historia y la filología, fundamentalmente: al menos dos idiomas extranjeros, con asignaturas relativas a la literatura, el arte y la historia política, social y económica de los países europeos en que se hablan esas dos lenguas, con atención ubicua al periodo moderno. La idoneidad de esta nueva disciplina fue defendida por una serie de críticos, como Pulverness (1995), Inglis (1995) o Byram (1997), quienes venían a reclamar que la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras precisaba urgentemente de las ventajas que una aproximación cultural podía proporcionarles. En la actualidad, críticos como Valdés Miyares (1999: 280) proclaman la necesidad de la implantación de los Estudios Culturales en todos los currícula de lenguas extranjeras, entendiendo que la dimensión etnolingüística de estos es preferible en la actualidad a la del método comunicativo que ha regido la enseñanza de lenguas modernas en las últimas décadas. Otros críticos han enfatizado asimismo la relevancia del aprendizaje etnolingüístico del profesor de lenguas modernas, que han considerado la piedra angular de la calidad de enseñanza (vid. Ardila 1999; Ardila 2000a).

Aunque los propósitos de todos los abanderados de los Estudios Culturales no son, en absoluto, nimios, los parámetros que actualmente se establecen habrán de fracasar en un currículum profesionalizado, v.g. de Ciencias Económicas, de Ingeniería o de Ciencias de la Salud, que, en España, y por lo general, no contienen más de diez créditos de lengua extranjera. La concepción de los Estudios Culturales como titulación en Gran Bretaña es, en cierto modo, análoga a la que en España existe bajo la denominación de Humanidades. La diferencia estribaría, especialmente, en que los Estudios Culturales en la universidad británica poseen un carácter eminentemente contemporáneo, ya que su fin es formar profesionales, mientras que los planes de estudio de Humanidades en España conceden una singular importancia a la formación cultural desde las civilizaciones clásicas, con lo que los licenciados son más intelectuales que profesionales. De tal modo, frente a las asignaturas habituales en los currículos de Estudios Culturales a que me he referido en el anterior párrafo, los planes de estudios de Humanidades se nutren, eminentemente, de asignaturas de estudios clásicos, arte, historia universal, literatura hispánica, literatura universal, desde la época clásica hasta la contemporánea, y una lengua extranjera.

El concepto de Estudios Culturales no cabe en un currículum en que la lengua extranjera solo aparece como complemento --aunque de relevancia indubitable, naturalmente--. Por todo ello, en el campo de las lenguas, los Estudios Culturales, cuya

presencia es esencial en el aprendizaje de cualquier lengua, como han manifestado todos los críticos mencionados, deben adaptarse al reducido espacio de que la lengua extranjera dispone en el currículum. Y así deben hacerlo, puesto que la cultura supone un componente intrínseco de la lengua y las características que la cultura impone a una lengua se manifiestan en situaciones reales, que, por supuesto, son el objetivo de las clases de lenguas. En este sentido, la inclusión de un aprendizaje etnolingüístico en la enseñanza de lenguas es, cuantitativamente, mucho más relevante que en los estudios de humanidades.

5. Los estudios transculturales y sus contenidos.

Dadas las características de los currícula de que las lenguas extranjeras participan, la aproximación cultural o a las lenguas extranjeras se está llevando a cabo por medio de asignaturas que tratan aspectos muy específicos de la etnolingüística de una lengua extranjera, surgiendo de este modo los llamados Cross-Cultural Studies³. La aproximación transcultural es la más pragmática de cuantas puede ofrecer la etnolingüística al estudiante de lenguas, ya que analiza la lengua en su vertiente más contemporánea y en situaciones reales, a que el hablante habrá de enfrentarse cuando ejerza como profesional.

La naturaleza específica de los estudios transculturales es asimismo la más apropiada para el apretado currículum de disciplinas profesionalizadas. La manera óptima de proveer una formación en estudios transculturales depende del currículum en que se incluyan. Un currículum profesionalizado --valgan los ejemplos de Ciencias Económicas, de la Salud, etc. que se han propuesto anteriormente-- no podrá sino dejar un reducido espacio, quizá de cinco o seis créditos optativos o de libre elección, a los estudios transculturales. En el caso de una titulación para lingüistas --como en España sería el caso de las filologías, y en Gran Bretaña de los Combined y los Joint Studies, v.g. International Business with Languages, así como en los estudios de lengua y cultura, v.g. los Combined/Joint Language Studies, o los que solo se ocupan de una lengua--, el aprendizaje transcultural podría contar con asignaturas obligatorias. En la actualidad, sin embargo, la universidad británica ha ubicado el estudio monográfico de

³Algunos lingüistas españoles han optado por importar el extranjerismo *cross-cultural* y formar el neologismo 'cros culturales'. El castellano cuenta con la voz 'transculturación', de la que es hija natural 'transcultural', que, de no haber existido antes de la creación de los Cross-Cultural Studies en Gran Bretaña, habría sido asimismo el lógico calco del extranjerismo.

la transculturalidad predominantemente en los estudios de postgrado, en forma de asignaturas obligatorias o como cursos específicos. Cualquiera que sea su localización, el diseño de asignaturas o cursos de estudios transculturales debe tener en cuenta una serie de temas que han de tratarse en mayor o menor medida, según permita el número de créditos de que se disponga. A continuación analizaré --muy brevemente, por motivos de espacio-- los objetivos y la estructura que toda incursión académica en los estudios transculturales debe contemplar a tenor del estado de la cuestión en la actualidad.

Toda aproximación transcultural de finalidades eminentemente lingüísticas debe proveer al estudiante con un avanzado conocimiento de: (1) el individuo como ente cultural y culturizado, y, por supuesto, de las características psicológicas del individuo, que vienen impuestas por una cultura determinada, especialmente en sus aspectos cognitivos, afectivos y behavioristas; (2) las instituciones y protocolos que condicionan los parámetros sociales en el comportamiento de los individuos; y (3) las diferencias manifiestas entre el protocolo de una lengua y una cultura extranjera determinada y el de las propias, con el fin de articular un código de conducta --ya sea en la lengua extranjera o en la propia-- que evite conflictos que de otro modo surgirían inevitablemente.

Se trata, pues, de adoptar una perspectiva esencialmente antropológica --y, por ende, etnográfica-- ante el interlocutor. En comparación con otros métodos de la didáctica de las lenguas modernas, el transcultural toma el mensaje para analizar sus connotaciones --en lugar de sus denotaciones--. El estudio de las connotaciones afecta muy en especial al receptor y, sobre todo, a la respuesta que el emisor obtendrá del receptor, que no siempre habrá de ser la esperada por el primero, ya que entre ambos media un vacío cultural. El escrutinio de las connotaciones debe considerar tanto el discurso como las características paralingüísticas del mismo. Estos objetivos pueden alcanzarse a través del estudio de tres vertientes sociolingüísticas: (1) la identidad cultural; (2) la dicotomía transcultural-intercultural; y (3) las representaciones culturales.

El estudio de la identidad cultural debe ofrecer una amplia perspectiva de la cultura que es motivo de estudio. Evidentemente, la consecución de este objetivo concreto puede llevar toda una vida o llenar todo un currículum que parta de consideraciones etnográficas y que después analice el desarrollo cultural e histórico de una civilización. No obstante, esta parte de la formación transcultural puede beneficiarse muy especialmente del análisis de los conceptos *individuo* y *grupo* y de la interrelación

entre ambos, que ha de desarrollarse desde la psicología y la sociología. De este modo se comprenderá el poder de la cultura en la formación personal e intelectual del individuo como ente cultural dependiente de su educación en el seno de su sociedad y su cultura. La perspectiva nacional de que se parte desembocará pronto en otra más específica que atenderá al género, la clase social, la religión, etc. Es éste proceso *sine qua non* para el análisis de las diferencias culturales entre dos lenguas, esto es, para el ejercicio transcultural.

El estudio transcultural, más específico que el intercultural, ya que se centra en dos culturas determinadas, ha de partir de bases interculturales. Por ello es importante conceder un espacio de desarrollo en el currículum a los estudios interculturales, que pueden abordar cuestiones supranacionales, tales como el concepto de civilización occidental, que envuelven motivos étnicos y religiosos. Amén del obvio análisis de las teorías transcultural e intercultural, resultaría muy conveniente incluir estudios de códigos semióticos que ilustren la oscilación de su significación de una a otra cultura para alertar al estudiante de la falta de comunicación y de los conflictos (i.e. errores sociopragmáticos) que puede acarrear la ignorancia de cuestiones interculturales.

Por último, las representaciones culturales ejemplifican en qué manera y en qué medida una lengua proyecta imágenes estereotipadas de otras culturas. Igualmente significativa es la contemplación de la lengua como sistema que está inexorablemente ligado a las estructuras institucionales de su cultura. Para ello podrán analizarse ejemplos de la manipulación del lenguaje por parte de la clase política y cómo las escalas de poder explotan el idioma para su beneficio. Documentos de tal jaez son hoy día accesibles en tiempo real gracias a internet (vid. Ardila, 2000b).

6. Conclusiones.

El conjunto de los contenidos del currículum de los estudios transculturales tiene por objeto proporcionar al estudiante un conocimiento aproximado, en cuanto ello sea factible, de las características sociales que un hablante extranjero precisa conocer para no hacer de su discurso una sucesión de errores sociopragmáticos. Así las cosas, los contenidos de la instrucción transcultural se revelan la más adecuada de las aproximaciones al conocimiento sociopragmático de una lengua. En las clases de lenguas extranjeras, la necesaria comprensión de la gramática y el vocabulario, especialmente, limitan las posibilidades de un aprendizaje lingüístico exhaustivo que examine la cultura que engendra una lengua; por ello, los estudios transculturales se

me parecen, hoy día, la vía más directa para el aprendizaje sociopragmático de una lengua.

Aunque la inserción de asignaturas de contenido transcultural en cursos de postgrado es ciertamente deseable y apropiada para los intereses de lingüistas, resultarían asimismo de gran interés en los estudios de primer y segundo ciclo (cf. Ardila 2001). Ello lo constata la reciente creación del Institute for Training in Intercultural Management, que recibe constantemente personal ejecutivo a quienes sus compañías instan a adquirir la formación transcultural e intercultural que las universidades no supieron proporcionarles. Como en los estudios de postgrado, las asignaturas que puedan ofrecerse en ciclos anteriores podrían obtener unos óptimos resultados de los campos a que me he referido anteriormente.

Bibliografía

- Ardila, J. A. G. 1999. "Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: de Krashen y Olson a los programas internacionales". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1: 606-611.
- Ardila, J. A. G. 2000a. "Linguistic Relativity in Foreign Language Teaching: A Didactic Proposal". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 22: 43-53.
- Ardila, J. A. G. 2000b. "Aplicaciones de internet a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Actas del X Congreso Luso-Hispano de Lenguas aplicadas a las ciencias y las tecnologías*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. 252-258.
- Ardila, J. A. G. 2001. "An Assessment of Cross-cultural Demands within Present-day Foreign Language Teaching", *IRAL*, 39, 4: 335-341.
- Ardila, J. A. G. 2002. "Communicative Competence in Spanish-English Cross-cultural Language Education: Some Pedagogic Strategies Drawn from the National Arts", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14: 37-49.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper. 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Byram, M. 1995. "Intercultural Foreign Language Learning and Teaching". *Logoi*, III: 99-110.
- Byram, M. 1997. "Cultural Studies and Foreign Language Teaching", en S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures*. Londres: Routledge.
- Cohen, A. y E. Olshtain. 1981. "Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology". *Language Learning* 31: 103-113.
- Gumperz, J. J. 1972. Introduction, en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Havertake, H. 1988. "Politeness Strategies in Verbal Interaction: An Analysis of Directness and Indirectness in Speech Acts", *Semiótica* 4, 2: 2-7.

- Hymes, D. 1972. "Models of Interaction of Language and Social Life", en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Inglis, F. 1995. *Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.
- Kasper, G. "Linguistic Politeness: Current Research Issues", *Journal of Pragmatics* 14, 2: 193-218.
- Kasper, G. 1994. "Wessen Pragmatik? Für eine Nuebestimmung Fremdsprachlicher Handlungskompetenz". Berlín: A. K. S. Conference.
- Leech, G. 1983. *Principles in Pragmatics*. Londres: Longman.
- Márquez-Reiter, R. 1998. "Sensitising Spanish Learners of English to Cultural Differences: The Case of Politeness", en M. Pütz (ed.), *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. Frankfurt am main: Peter Lang. 143-155
- Melde, W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: Günter Narr Verlag.
- Pulverness, A. 1995. "Cultural Studies, English Studies, and FLT", *Modern English Teacher*, 4, 2: 7-11.
- Saville-Troike, M. 1982. *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Londres: Basil Blackwell.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4: 91-114.
- Tusón Valls, A. 1995. "Antropología cultural y enseñanza de las lenguas extranjeras". *Logoi*, II: 79-91.
- Valdés Mirayes, R. 1999. "Cultural Studies in Foreign Language Teaching: The Post-Communicative Approach", en S.G.F. Corugedo et al (eds.). *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 279-285.
- Wolfson, N. 1983. "An Empirical Analysis Based of Compliments in American English", en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 82-95.

J. A. G. Ardila, Master of Arts in Foreign Languages and Literatures y doctor en Filosofía y Letras, es Profesor Asociado de Filología Inglesa en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Además de sus contribuciones a revistas de filología, es autor de *Charlotte Temple. Estudio de tradiciones, géneros y fuentes* (2002). En la actualidad ultima la redacción del ensayo *Sociopragmática y enseñanza de lenguas extranjeras*.