

# **La Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

J.M. HERNÁNDEZ-CAMPOY

DAGMAR SCHEU

Departamento de Filología Inglesa

Facultad de Letras

Campus de La Merced

Universidad de Murcia

30071 Murcia (Spain)

jmcampoy@um.es

dagmar@um.es

## **ABSTRACT**

*The contributions of research in Anthropological Linguistics and Ethnolinguistics on the nature of language as a social tool and speaking as a cultural practice have established a domain of inquiry that invites everyone to rethink the interrelationships of language, culture and society. Opposed to the attempts to isolate the study of language from other disciplines, these linguistic fields have moved the influence of culture, history, environment and society on language into the spotlight of attention. Its application to FLT springs from the evidence that learning the language of a foreign culture will not be limited to the learning of vocabulary and syntax, but also includes the learning of communicating with native speakers. From this perspective, proficiency in the mastering of a foreign language relies on learners' familiarity with its culture and society, that is, the development of their sociocultural competence. The aim of this paper is to evidence the role these interrelationships play in the context of FLT. (KEYWORDS: language, society, culture, competence, foreign language learning and teaching).*

## **RESUMEN**

*La actividad investigadora desarrollada en 105 campos de estudio de la Antropología Lingüística y la Etnolingüística han contribuido de manera crucial al análisis de la naturaleza del lenguaje como un instrumento social, y del habla como una práctica social. Así, se establece un área de investigación que se abre a nuevas perspectivas y planteamientos acerca de las interrelaciones entre el lenguaje, la cultura, y la sociedad. Opuestos al intento de otras*

*disciplinas de aislar el lenguaje como objeto de estudio, estos estudios lingüísticos se han orientado hacia la influencia de la cultura, la historia, el entorno, y la sociedad sobre el lenguaje como su enfoque principal. La idea de que el dominio de la lengua de una cultura extranjera no consiste solamente en aprender su vocabulario y gramática, sino que además en aprender a comunicarse del mismo modo en el que un nativo lo haría, hace evidente la necesidad de aplicar estos principios al aprendizaje y a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, llegar a dominar totalmente una lengua extranjera dependerá de la familiaridad del aprendiz con la sociedad y cultura extranjera, es decir, del desarrollo de su competencia sociocultural. El propósito del presente estudio es por lo tanto revelar el papel que estas interrelaciones juegan en el contexto del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera. (PALABRAS CLAVE: lengua, sociedad, cultura, competencia, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras).*

## INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje es tanto un fenómeno socio-cultural no es precisamente reciente. Como ha indicado Dell Hymes (1972b), el concepto de *sociedad* y su posible repercusión en el medio de comunicación verbal se ha hecho explícito en la Ciencia Lingüística desde los mismos inicios del siglo XX, ascendiendo en la escala de valores y prioridades con las posteriores teorías sociolingüísticas: en el período de formación de la lingüística estructuralista podemos encontrar la concepción del lenguaje como 'institución social' de Whitney, que posteriormente influiría en la escuela francesa de Saussure, Durkheim y Meillet, entre otros; en la escuela de Praga, Matthesius, Jakobson y Trubetzkoy; en el Reino Unido, el 'contexto situacional' de Malinowski, Firth, e incluso Wittgenstein; la escuela 'etnológico-lingüística' de Boas, Kroeber, Bloomfield, Sapir y Whorf en los Estados Unidos de Norteamérica; la escuela escandinava de Jespersen; Menéndez Pidal en la escuela madrileña; y otros. Esta línea de investigación interdisciplinaria que aboga por un estudio lingüístico contextualizado socio-culturalmente culminó posteriormente en la segunda mitad del siglo XX con la constatación empírica de las interrelaciones existentes entre el *lenguaje*, la *cultura* y la *sociedad* que se refleja en numerosos trabajos realizados<sup>1</sup>.

## II. ESTUDIO

### II.1. Interrelación cultura y expresiones lingüísticas

La *Lingüística Antropológica*, o *Antropolingüística*, por ejemplo, «estudia la variación y uso lingüísticos en relación a los modelos culturales y creencias del hombre, tal y como se investiga con las teorías y métodos de la antropología» (Crystal 1985: 18). Este campo de investigación aporta resultados empíricos en el sentido de que los signos lingüísticos como representaciones

del mundo y conectores con el mundo nunca son neutros, sino que son utilizados constantemente para construir afinidades y diferenciaciones culturales (Duranti 1997). A través del estudio de la lengua de una comunidad, los lingüistas antropológicos investigan muy diversos aspectos lingüísticos con el fin de saber más no sólo sobre el lenguaje, sino también la estructura y los valores de una comunidad. El estudio de una lengua requiere, muy frecuentemente, una interpretación del significado socialmente determinado, y, viceversa, el estudio de diferentes aspectos de la cultura requiere una comprensión de los aspectos verbales de ésta (Steni 1983: 201).

En O. García & R. Otheguy (1989) se recogen diversos estudios que revisan el enfoque bidireccional lengua-cultura y cultura-lengua. En concreto se centran en el carácter específico cultural de la comunicación y en la importancia esencial de las diferentes normas culturales para la conversación. La sincronía comunicativa, ya difícil en entornos culturalmente homogéneos es aún más difícil en encuentros interétnicos. Esto es debido a que las oraciones lingüísticas no ofrecen o codifican mensajes exhaustivos, sino que el hablante aporta un material denotativo incompleto porque se apoya en un conocimiento extralingüístico común. Sin este conocimiento cultural compartido por hablante y oyente la comunicación es incompleta y conduce a malentendidos: «Linguistic exchanges must, by their very nature, rely on myriad speaker-hearer sociocultural understandings» (García & Otheguy 1989:2).

Ejemplos conocidos sobre la influencia de la cultura en el lenguaje son la amplia gama de palabras diferentes que la lengua esquimal tiene para *nieve*, o la también extensa variedad de palabras que las lenguas Sami (el lapón) del norte de Escandinavia tienen relacionadas con *reno*, e incluso el amplio vocabulario que el árabe beduino tiene para *camello*. En este mismo sentido, Brown & Lenneberg (1954: 245), al tratar las diferencias culturales que afectan a una lengua, hablan de *codificabilidad* (*codability*), que no es necesariamente constante y uniforme incluso en una misma comunidad lingüística. Los hablantes tienden a recordar aquellas cosas que son codificables en su lengua: esto es, aquellas cosas que entran dentro del campo de acción de las palabras y expresiones fácilmente asequibles y que están regidas por el hecho de ser o no ser relevantes en una cultura. Por ello, las diferentes palabras para *nieve* en esquimal son tan relevantes en Australia como las diferentes palabras para *arena* en la sociedad esquimal. En consecuencia, en un contexto de EFL, a la hora de explicar el *tiempo* en inglés a un aprendiz de esta lengua resulta ciertamente difícil tener que definir, en términos de equivalencia en español, vocablos como *snowy* (Figura 1).

Figura 1: terminología sobre fenómenos climáticos en inglés		
<i>Hot</i>	<i>Rainy</i>	<i>Cloudy</i>
<i>Cold</i>	<i>Sunny</i>	<i>Smoggy</i>
<i>Warm</i>	<i>SNOA?'</i>	<i>Foggy</i>
<i>fog, haze, mist, smoke, steam</i>		

Si *rainy* es 'lluvioso', *sunny* es 'soleado', y *cloudy* es 'nuboso/nublado', el aprendiz de inglés

espera un adjetivo similar en español para el término *snowy*, del que, por otra parte, nuestra lengua carece por la escasa frecuencia de ese fenómeno meteorológico en nuestro entorno. Es necesario, entonces, hacer uso de una forma perifrástica, como hace, por ejemplo, el diccionario *Collins*, para explicarlo y definirlo: 'de mucha nieve'. Incluso, distinciones como *fog*, *haze*, *mist*, *smoke* y *steam* resultan problemáticas para el aprendiz por la carencia, en la mayor parte de los casos, de términos equivalentes en nuestra lengua por tener como referentes situaciones completamente inusuales a nuestra realidad más próxima. Este fenómeno también se observa en alemán, lengua en la que se establecen distintas clasificaciones de la lluvia (Figura 2):

<b>Figura 2: clasificaciones de la lluvia en alemán</b>			
<i>Nieselregen</i>	<i>Schneeregen</i>	<i>Eisregen</i>	<i>Dauerregen</i>
<i>Sommerregen</i>	<i>Regenschauer</i>	<i>Regengüsse, etc.</i>	

y además se dispone de diversos verbos que se utilizan con la lluvia (Figura 3):

<b>Figura 3: verbos referidos a la lluvia en alemán</b>		
<i>trommeln</i>	<i>prasseln</i>	<i>klopfen</i>
<i>giessen</i>	<i>schütten</i>	<i>klatschen, etc.</i>

El vocabulario referido a los sistemas familiares también tiene que ver con los diferentes modos de estructurar el ruido, ya que si bien todos los seres humanos tienen las mismas relaciones de parentesco, no todos las etiquetan o se refieren a los parientes de una familia de la misma forma. La terminología familiar demuestra lo básico que son los sistemas de clasificación en el lenguaje y en la sociedad: el sistema familiar de una sociedad se refleja generalmente en su vocabulario de parentesco. El inglés, en concreto, tiene once términos familiares (Figura 4):

<b>Figura 4: sistema familiar en inglés</b>		
<i>Father - Mother</i>	<i>Son - Daughter</i>	<i>Nephew - Niece</i>
<i>Brother - Sister</i>	<i>Uncle - Aunt</i>	<i>Cousin</i>

El modo en que la cultura organiza las relaciones de parentesco y lo relevantes que son en términos de uso da lugar a diferentes léxicos de la familia. Cuanto más diferente es una cultura, más diferente es su sistema familiar. Robbins Burling (1970), por ejemplo, describió el sistema familiar de los Njamal, una tribu de aborígenes australianos. Un estudio de los términos de Njamal comparado con los equivalentes ingleses, o españoles, revela mucho acerca de las diferencias entre ambas sociedades. Por sorprendente que parezca a un hablante del mundo occidental, en la sociedad Njamal la distinción entre padre y tío paterno respectivamente no es tan relevante como en inglés, o en español. El término *mama* en Njamal se emplea para todos los varones de la generación del padre, mientras que el inglés tiene *father*, *uncle*, *male cousin of parent*, etc. Sin embargo, mientras que el Njamal distingue entre *mama*, también para referirse al 'hermano del padre' y al 'marido de

la hermana de la madre', y *karna*, para referirse al 'hermano de la madre' y al 'marido de la hermana del padre'. el inglés sólo emplea *uncle* para ambos casos. Además, otros términos Njamaal de parentesco (*maili*, por ejemplo) no distinguen relaciones, como sí haría el inglés o el español, sino distancia generacional: se refiere tanto al 'padre del padre' como a la 'hermana de la mujer del hijo de la hija', que implica dos generaciones atrás.

Igualmente, en esta misma línea de concepción del lenguaje como, en cierto modo, un reflejo de la cultura y la sociedad, un cambio social puede también producir un correspondiente cambio lingüístico (Frudgill 1083: 28). En el mundo de habla inglesa, las relaciones de parentesco no son tan próximas geográficamente como solían ser, y, por ello, términos como *second cousin* (primo segundo) son cada vez menos relevantes. En Rusia, desde 1860 hasta ahora, la estructura de su sistema familiar ha sufrido un cambio radical como consecuencia también de varios cambios sociales que le afectaron muy directamente. De este modo, antes de 1860 los términos *shurin* y *neveska* se utilizaban para referirse al hermano de la mujer y a la mujer del hermano respectivamente, pero ahora es simplemente *brat zheny* ('hermano de la mujer') y *zhena brata* ('mujer del hermano'). Igualmente el término *yatrov*, en origen una palabra bastante importante que se refería a la mujer del hermano del marido, ha desaparecido por completo en la actualidad.

Otro contexto en el que la realidad impregna el léxico de matices semánticos es el de los encuentros sociales. Aunque parezca un tópico, no deja de ser cierto que la gente en Alemania se reúne en las tradicionales 'fiestas de la cerveza' (en general en fiestas populares) o en variados acontecimientos musicales, mientras que en España nos reunimos en comidas y en 'los toros'. Esto da lugar a que en alemán, las cervezas tengan distintas denominaciones según su procedencia, grado de alcohol o color (Figura 5):

Figura 5: denominaciones para la cerveza en alemán según procedencia, grado de alcohol o color		
a) <i>Alt</i>	c) <i>Pils</i>	e) <i>Kölsch</i>
b) <i>Bockbier</i>	f) <i>ein Helles</i>	g) <i>ein Dunkles</i>
d) <i>Berliner Weisse</i>		
d + e = origen		f + g = color

Y a que las referencias a la música en refranes, cuentos, expresiones idiomáticas y palabras compuestas sean muy habituales (Figura 6):

Figura 6: compuestos referidos a la música en alemán			
<i>der rechte Ton macht die Musik</i>		<i>die Bremer Stadtmusikanten</i>	
<i>der Grundton des Gesprächs</i>			
<i>Musikfest</i>	<i>Musikfilm</i>	<i>Musikfreund</i>	<i>Musikhalle</i>
<i>Musikhochschule</i>	<i>Musikinstrument</i>	<i>Musikkappelle</i>	<i>Musikkassette</i>
<i>Musikkritiker</i>	<i>Musikkunst</i>	<i>Musiknarr</i>	<i>Musikmappe</i>
<i>Musikschwärmer</i>	<i>Musiktalent</i>	<i>Musiktrube</i>	<i>Musikverein</i>
<i>Musikverlag</i>	<i>Musikwerk</i>	<i>Hausmusik</i> , etc.	

En español, la diversidad de términos acuñados para referirse a comidas, (guisos, arroces) es un rasgo considerablemente manifiesto: *paellas, arroz al horno, arroz al caldero, arroz abanda, arroza con costra, arroz con conejo, arroz con caracoles, arroz con verduras, olla gitana, fabada asturiana, alubias a la vasca, gazpacho manchego, migas, cocido madrileño*, etc. Félix Rodríguez González (1993 y 1999) destaca el hecho de que, aunque tradicionalmente desde los tiempos de los romanos se distinguía tres comidas principales en el curso del día, actualmente los nombres, números y horas para estas varían considerablemente en muchos países europeos (Figuras 7 y 8):

**Figura 7: Bandas horarias de las comidas en Gran Bretaña**  
(fuente: T. McArthur (1981) *Longman Lexicon of Contemporary English* en F. Rodríguez González (1999))

among the English middle class, and the upper class generally	among the English working class, and in Scotland generally	time (approximately)
<i>breakfast</i>		in the morning, on getting out of bed
<i>lunch</i> fmI: <i>luncheon</i>	<i>dinner</i>	12 noon (12:00 hrs) — 2 pm (14:00 hrs)
<i>(afternoon) tea</i>	<i>a cup of tea</i>	4 pm (16:00 hrs) — 5 pm (17:00 hrs)
	<i>(high) tea</i>	5 pm (17:00 hrs) — 6 pm (18:00 hrs) a cooked meal, but less than dinner
<i>dinner, supper</i>		7 pm (19:00) — 8.30 (20:30 hrs) a large cooked meal, usually the main meal of the day
	<i>supper</i>	9 pm (21:00) — 10 pm (22:00 hrs) a small meal before going to bed

**Figura 8: semejanzas y diferencias en los sistemas de comidas del francés, inglés y español**  
Félix Rodríguez González (1993 y 1999)

Comida	Francés	Inglés Británico	Inglés Americano	Español
1ª	<i>(petit) déjeuner</i>	<i>breakfast</i>	<i>breakfast</i>	<i>desayuno almuerzo</i>
2ª	<i>déjeuner diner</i>	<i>lunch dinner</i>	<i>lunch dinner</i>	<i>comida almuerzo</i>
3ª	<i>diner/souper</i>	<i>dinner/supper tea</i>	<i>dinner supper</i>	<i>cena comida</i>

Esto se debe, según Rodríguez González, a diferencias eminentemente socio-culturales: desigualdades sociales, hábitos culturales y estilos de vida distintos. Incluso, con la creciente modernización de la sociedad, este sistema de comidas tripartito está sufriendo una alteración actualmente, de modo que se observa un desplazamiento gradual de las comidas principales quedando reducidas a dos: la primera y la tercera. Esta alteración está teniendo lugar principalmente en las grandes áreas metropolitanas como Londres y París, y es la clase media urbana la que lidera este cambio.

El español, como apunta Domingo Beltrán Corbalán (1996), «está impregnado de términos,

frases, modismos y refranes taurinos que, de modo metafórico, son usados de forma frecuente incluso por los no amantes de la fiesta». Beltrán Corbalán habla del léxico taurino como préstamo metafórico que manifiesta la influencia de los valores culturales, en este caso de la tradicional *fiesta* taurina española, en la lengua (Figura 9):

Figura 9: influencia del léxico taurino en modismos españoles	
«Al ver los toros desde la barrera»	«Tirarse lanza se al ruedo»
«Poner un par de banderillas»	«Echar un capote»
«Estar pura el arrastre»	«Estar al quite»
«Poner los cuernos»	«Fuerte como un toro»
«Pillarle a uno el toro»	«Dar la puntilla»
«Entrar al trapo»	«Tener un buen trapío»

El uso de estas expresiones idiomáticas, por otra parte, como R. Monroy Casas & J.M. Hernández-Cainpoy (1995) subrayan, sólo pueden entenderse desde una dimensión cultural, social e incluso histórica de la lengua objeto de estudio o de enseñanza.

In the case of Spain, the wars against the Moors, the discovery of a new world with unfulfilled expectations of wealth, popular customs and traditions, etc., have all left a deep mark in idiomaticity. Only with such background can one understand why, for instance, someone is not «santo de su devoción», that «pide promete el oro y el moro», that «no es oro todo lo que reluce», or that someone would not do anything «por todo el oro del mundo». An Englishman under the same circumstances would say of somebody that he is not «one's cup of tea», he would refuse doing anything «for all the tea in China» (a clear reference to a large tradition of tea trade with the colonies), and he would not be particularly pleased with someone who «asks for promises the moon»

R. Monroy Casas & J.M. Hernández-Cainpoy (1995)

H. Hoijer (1954), apoyándose en un comentario de Sapir que describe la lengua como "a guide to social reality", explica algunas de las implicaciones culturales analizando ciertas categorías lingüísticas de la lengua navaja. Su propósito es aplicar la técnica de análisis de Whorf (de los indios Hopis) a la cultura de los indios Navajos. De su análisis lingüístico deduce prenisas culturales que no solo se reflejan en la lengua sino que también se manifiestan en otros aspectos no lingüísticos. Hoijer sugiere que este fenómeno muestra una interrelación funcional entre costumbres socialmente estructuradas y el pensamiento requerido para las expresiones lingüísticas. El análisis contrastivo de costumbres diversas nos permite entender muchos aspectos subyacentes del comportamiento humano no detectables en otros medios. Así, el entendimiento cultural implica, según Hoijer, conocer y tolerar otras perspectivas que inciden en la conducta humana:

But more important, it is by reason of such correlations between language and non-linguistic culture that we shall come to understand [...] the still unexplained relationships between our behavior and the numerous systems that men set up as a screen between themselves and the objective universe in which they live.

H. Hoijer (1964:148)

A veces, hay palabras que son tabúes por razones lingüísticas, y más concretamente fonéticas: en algunas circunstancias, hay un fuerte rechazo por parte de los hablantes a pronunciar ciertas palabras que son fonéticamente similares a otras que son tabúes. En inglés se prefiere emplear las palabras *rabbit*, *rooster* (en EE.UU.), y *donkey* antes que *coney* (más antigua), *cock*, y *arse* (británica)/*ass* (americana) respectivamente. Mary Haas (1951) ha indicado que algunos tabúes puramente lingüísticos surgen de situaciones bilingües, a los cuales se les califica como *palabras tabúes interlingües*. Esto se puede observar, por ejemplo, entre alumnos tailandeses que aprenden inglés en un entorno precisamente inglés: evitan palabras tailandesas como *fäg* ('preservativo'), *fäg* ('incubar'), *phríg* ('pimiento picante'/'chili'), *chíd* ('estar cerca, próximo'), y *khán* ('aplastar, exprimir'), en presencia de anglófonos, por su parecido fonético con algunas inglesas que se consideran tabúes: *-fuck* para *fäg* y *fäg*, *freak* para *phríg*, *shit* para *chíd*, y *cunt* para *khán*. También se sufre el problema a la inversa, porque los hablantes de tailandés también encuentran embarazoso decir las palabras inglesas *yet* y *key*, que suenan casi como las tailandesas *jed*, una palabra vulgar que expresa el concepto 'tener relaciones sexuales', y *khii*, que se refiere a 'excremento', respectivamente. Del mismo modo, se dice que las jóvenes indias americanas hablantes de Nootka se muestran poco dispuestas a emplear la palabra inglesa *such* debido a su gran parecido fonético con el término de Nootka equivalente a *vagina*. Es ampliamente conocido en el mundo de la enseñanza del inglés la siguiente historia cómica que protagoniza un imaginario italiano en Inglaterra y sus problemas comunicativos por confusión tanto interlingüística como intercultural:

One day inia gonna LA to bigga hotel. Ina morning I go down to eat breakfast. I tella waitress I wanna two pisses toast. She brings nic only one piss. I tella her I want two piss. She say go to the toilet. I say you no uidei-stand. I wanna to piss onna my plate. **Shr** say you better no piss onna plate, you soiiiia iiaa bitch. I don't eveii know **thr** lady and she call iiiie sonna nia bitch.

Later I go to eai at the bigga restaurani. The waitress brings me a spoon and knife but no fock. I tella **lirr** I wanna fock. She tell me everyone wanna fock. I tella her you no understand. I wanna fock on the table. She say you better iiot fock on the table, you sonna iiaa bitch. So I go back to my room ina hotel and there is no shits onna ny **brd**. Call the manager and tella him I wanna shit. He tell me to go to toilet. I say you no iiiiderstand. I wanna shit on my bed. He say you better not shit onna bed, you sonna iiaa bitch. I go to the checkout aiid the niaii at the desk say: "Peace on you". I say piss on you too, you sonna ma bitch. I gonna hach to Italy.

## 11.2. Interrelación cultura y conducta comunicativa

La *Etnografía de la Comunicación*, también conocida como la *Etnografía del Habla* o *Etnolingüística*, «se centra en el papel que el lenguaje desempeña en la 'conducta comunicativa de las comunidades' -las maneras en que el lenguaje realmente se utiliza en las diferentes culturas. Examina las funciones y usos de los estilos, los dialectos y las lenguas, y se centra en el modo en que las artes verbales y actos de habla se interpretan y se ejecutan en determinadas comunidades» (Trudgill 1978: 7). Tal y como propuso Dell Hymes (1962), es un campo de estudio cuyo objetivo



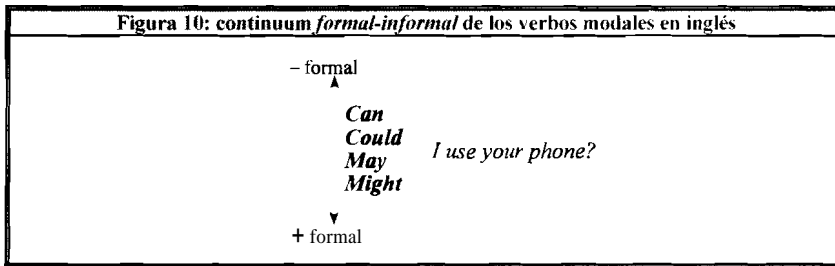
principal fuera desarrollar una teoría de la comunicación lingüística basada en el análisis comparativo de un gran número de comunidades y de sus particularidades lingüísticas. Los orígenes del trabajo en este campo radican, en buena parte, en el hecho de que aprender una lengua de una cultura determinada no es sólo aprender una gran cantidad de palabras en esa lengua, o una infinita variedad de construcciones oracionales, sino que también es aprender a conversar e interactuar de la misma manera que un nativo. Durante el proceso de adquisición de competencia en la gramática de la primera lengua, en el sentido de Noam Chomsky, los niños también adquieren *competencia comunicativa*, en el sentido de Dell Hymes (1972a), esto es, aprenden a ser *comunicativamente competentes* en la interacción conversacional (véase J.M. Hernández-Campoy 1993). Igualmente, desde el punto de vista de la **enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua**, los estudiantes de idiomas, a pesar de poseer competencia comunicativa en su lengua materna, tienen que aprender series de fórmulas de la lengua meta y tienen que entender los valores culturales que subyacen al habla de la comunidad objeto de estudio para emplearlas adecuadamente en cualquier situación y para interpretar, con exactitud, lo que se dice, puesto que las reglas para el uso correcto del habla cambian considerablemente de una sociedad a otra: «Uno tiene que aprender a emplear qué variedad y cuándo; qué fórmulas lingüísticas utilizar; y cómo ser cortés, descortés, simpático, antipático, etc., de manera adecuada» (Trudgill 1978: 8). Es por ello que Patricia Bou Franch & Pilar Garcés Conejos (en preparación) proponen un mayor énfasis en la enseñanza de aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos propios de la lengua meta (LE):

It is our belief that by promoting learners' sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge we will enhance their awareness of socio-cultural differences and therefore help them make informed choices in producing language and arriving at intended inferences in comprehension.

*Bou Franch & Garcés Conejos (en preparación, pág. 31)*

Deborah Tannen (1984) menciona diversos aspectos que siempre están presentes en todo acto de interacción conversacional y que son variables interculturalmente (requieren normas específicas para utilizar la lengua en una determinada comunidad). Estos aspectos relativos a la pragmática de la comunicación intercultural serían, por ejemplo, las **fórmulas**, el **silencio**, el **carácter directo/indirecto**, el **comportamiento telefónico** e incluso la **distancia**. En el ámbito de las **fórmulas**, la interacción conversacional también promueve el uso de rutinas y modelos estereotipados para las distintas funciones comunicativas (pedir, aconsejar, disculparse, informar, ponerse/estar de acuerdo, prometer, introducir temas nuevos, turnos, interrupciones, terminaciones, silencios, etc.), y todo ello implica una especie de ritual. Como sabemos (véase R. Wardhaugh 1985), una conversación tiene un principio, un desarrollo y una conclusión con sus propias reglas. El principio de la conversación generalmente implica un intercambio de saludos, y una vez que se ha comenzado y que las fórmulas de apertura se han intercambiado, es necesario establecer un tema sobre el que conversar. Durante el desarrollo del tema en la interacción, los *feedbacks* (gestos del oyente tales como cabezadas de aprobación: *mhm, sí*, etc.), el momento preciso para una interrupción' («*perdona que interrumpa*») y las *secuencias de inserción* en una situación

conversacional interrumpida («Como ihte diciendo», «Bueno, ¿qué estaba yo diciendo?») son elementos importantes que garantizan la continuación de un turno en el proceso de *toma de turno*. Finalmente, cuando la conversación debe alcanzar un final, hay *señales de pre-cierre* que sirven para negociar éste. En este sentido, un papel esencial juegan los marcadores discursivos (palabras sin contenido léxico): la estructura del discurso conversacional se mantiene mediante la repetición de elementos léxicos entre los hablantes, la pronominalización, y el uso de marcadores discursivos. Estos proveen las coordenadas contextuales que contribuyen en la producción e interpretación de la conversación coherente a nivel de organización particular y global. Los marcadores discursivos, tanto las partículas *mhm, uhuh, oh, well, now, then, actually, you know, I mean* como los conectores *so, because, and, but, or, anyway*, etc., desempeñan importantes funciones en la conversación. Y es que, como Deborah Schiffrin (1987) y Rebecca Clift (1998 y 1999b) sostienen, ni los marcadores ni el discurso en el que éstos funcionan pueden entenderse desde un punto de vista únicamente, sino como un conglomerado de factures estructurales, semánticos, pragmáticos y sociales, los cuales no pueden ignorarse en el contexto de la enseñanza o aprendizaje de idiomas. Desde un enfoque socio-cognitivo de la cortesía se entiende que una estrategia será cortés en la medida en que ésta sea apropiada en un determinado contexto de interacción (Bou Franch & Garcés Conejos, en preparación). Concretamente en lo que a las fórmulas de cortesía se refiere, por ejemplo, destaca la lengua inglesa en la variedad de los verbos modales empleada para pedir permiso. El uso de los verbos modales, como se muestra en la tabla siguiente, incrementa en este orden la cortesía formal con que el hablante se dirige a su interlocutor (Figura 10):



Independientemente de la carga semántica inherente a los modales, el inglés dispone de expresiones que permiten al hablante aumentar el tono formal, alargando la pregunta, como en los siguientes casos:

***Could I possibly use your phone?***

***I wonder if I might use your phone?***

Esta riqueza en fórmulas es señal de la relevancia que los hablantes británicos atribuyen a los diversos matices de la cortesía en el trato social.

Relacionado con su concepto de cortesía, el hablante inglés educado nunca osaría en declinar directamente una petición -sea de permiso ó de otra índole (véanse Scheu-Lottgen & Hernández-Campoy 1998, y Bou Franch & Garcés Conejos, en preparación). Para ello se escudan en fórmulas como las mostradas en la Figura 11:

<b>Figura 11: carácter indirecto de la negación en inglés</b>
<i>I am afraid it is not possible since my phone is out of order.</i>
<i>I'm afraid you can't ...</i>
<i>You can't possibly be serious asking for five pounds.</i>
<i>I'm sorry but ...</i>

Tanto las diversas fórmulas para pedir permiso como para velar una negación indican a su vez que la lengua inglesa ofrece numerosas opciones a sus hablantes para moverse en la jerarquía social.

El carácter **directo/indirecto** de excusas y peticiones asimismo refleja un comportamiento social y cultural en el que "directness" es un indicio de falta de educación, con lo que un inglés prácticamente nunca diría que no directamente. Un claro ejemplo, para contrastar con el español, es el del Peñón de Gibraltar (*the Rock*), que aunque nunca lo han negado, sin embargo, todavía no lo han devuelto al estado español. Deborah Tannen (1982) investigó el carácter indirecto en el discurso hombre-mujer de griegos, americanos, y griego-americanos, y llegó a la conclusión de que el estilo conversacional es tanto consecuencia como indicador de la etnia; el estilo conversacional, según ella, «incluye tanto el modo de expresar el significado, según los modelos del carácter indirecto, como el significado que se expresa, según el entusiasmo que se espere»). En Asia, concretamente en la India, una observación sobre un objeto determinado puede interpretarse como una petición del mismo al interlocutor.

En las conversaciones hay incluso normas sobre el **silencio**. En determinadas culturas, tales como las occidentales, el emparejamiento de enunciados (*pares de adyacencia*) en las situaciones conversacionales es muy fuerte, con lo que una pausa de más de cuatro segundos aproximadamente puede conducir a una situación un tanto violenta entre los interlocutores. Existen, sin embargo, otras sociedades en las que la gente no habla a no ser que tengan algo importante que decir, y por ello se toleran silencios bastante prolongados en sus situaciones conversacionales (Trudgill 1983a: 131-2). Este es el caso de las lenguas indias de Norteamérica tales como las de los Azabaskos, Apaches y Navajos.

El **comportamiento telefónico** es otro aspecto de variaciones culturales que puede dar lugar a serios malentendidos o por lo menos provocar ciertas dudas sobre la educación del interlocutor extranjero no familiarizado con determinados usos. Así, en una conversación telefónica, en el mundo occidental, quien responde es quien habla primero; por el contrario, en Japón, quien llama es quien se espera que sea el primero en hablar. Incluso entre las mismas sociedades occidentales hay diferencias en el comportamiento con el teléfono. Las normas de las conversaciones telefónicas en francés contemplan que es muy normal para quienes hacen la llamada 1) comprobar el número,

2) identificarse ellos mismos, 3) disculparse por la intromisión, y 4) preguntar por su interlocutor destinatario (Figura 12):

<b>Figura 12: estructura telefónica en francés</b>	
<b>Quien responde:</b>	<i>Allô?</i>
<b>Quien llama:</b>	<i>Est-ce le numéro 123-4567?</i>
<b>Quien responde:</b>	<i>Oui.</i>
<b>Quien llama:</b>	<i>C'est moi, André. Excusez-moi. Est-ce que Jean est là?</i>

Sin embargo, los americanos van directamente a la fase 4 (Figura 13):

<b>Figura 13: estructura telefónica en inglés americano</b>	
<b>Quien responde:</b>	<i>Hello.</i>
<b>Quien llama:</b>	<i>Is John there?</i>

El hablante alemán, por otro lado, se presenta con el primer apellido al descolgar el auricular y espera que se le conteste asimismo con el nombre de la persona que llama (Figura 14):

<b>Figura 14: estructura telefónica en alemán</b>	
<b>Quien responde:</b>	<i>Scheu.</i>
<b>Quien llama:</b>	<i>Hier spricht Hans Meier. Guten Abend.</i>
<b>Quien responde:</b>	<i>Guten Abend, Herr Meier. Mit wem möchten Sie sprechen?</i>

Esta iniciación de cualquier conversación telefónica permite a los hablantes alemanes conservar la distancia de cortesía y la tan preciada intimidad que se vería amenazada ante una pregunta tan directa como: *¿Está Pepe?*

Incluso la **distancia** entre los interlocutores de una conversación puede variar de una cultura a otra. La gente se sitúa o muy cerca o a una cierta distancia cuando habla según sus valores culturales de comportamiento en la interacción. De hecho, dentro de la *Semiótica*, la *Proxémica* se ocupa de la variación de la postura, la distancia y el contacto con las manos en la comunicación humana. Estas variaciones en el espacio interpersonal son o menudo específicas de una cultura, y pueden analizarse en términos de sexo, edad, intimidad, función social y otros factores similares.

Y es que el lenguaje de los gestos tampoco es siempre inequívoco. Así, por ejemplo, en el estudio de los saludos con contacto físico, existe una gran variabilidad en la forma de realizarlos: besos, abrazos, palmadas en la espalda u hombro, etc.; de hecho, existe un gran contraste entre las presentaciones en español, por un lado, donde se intercambian besos, y en inglés y alemán, por otro, donde sólo se da la mano. En Bulgaria, si bien su procedencia no está clara, aún se mantiene una costumbre que se remonta al siglo XIV y que consiste en expresar la afirmación o negación con los movimientos de la cabeza al contrario que en nuestra cultura. Parece ser que cuando Bulgaria estuvo ocupada por los turcos, para impedirles la comprensión comunicativa, o incluso para burlarse

de ellos, los búlgaros cambiaron los gestos, y movía la cabeza de arriba a abajo para indicar que no y de derecha a izquierda para significar que sí. Este hábito no ha variado con el tiempo y provoca malentendidos con el resto de interlocutores de diferentes procedencias socioculturales.

La *Etnografía de la Comunicación* también se ocupa de las rutinas, actos de habla especializados y rituales, en comunidades determinadas. Por ejemplo, en la mayoría de las comunidades hay reglas para actividades tales como la narración de historias y para contar chistes, e incluso estudios de los actos de habla del americano negro, tales como su 'sonido', pueden también considerarse bajo este epígrafe (Trudgill 1978: 7). La ironía también varía de una cultura a otra. Se sabe que el sentido del humor británico es muy diferente al americano: de hecho, «muchos británicos en los Estados Unidos han hecho observaciones de tipo burlesco, irónico -con el único propósito de que los americanos los tomaran en serio y, por ello, éstos han llegado a sentirse ofendidos» (Trudgill 1985: x; véanse también B. Torode 1996, Clift 1999a, J. Haiman 1990 y 1998, o K. Barbe 1995).

## CONCLUSIÓN

La mayor contribución de la *Lingüística Antropológica* y de la *Emolingüística* consiste en superar una perspectiva a que intentó aislar la lengua como objeto científico, dando relevancia a su naturaleza cultural y social. Asumiendo la lengua como soporte de la cultura y sociedad, estas disciplinas orientaron los estudios hacia la influencia que tienen la cultura, la historia, el entorno y la sociedad en la lengua que crean y utilizan diariamente. Ya F. Boas (Dell Hymes 1964) postuló la doble función que la lingüística desempeña en la etnología: a nivel práctico sirve para entender al pueblo o sociedad que se desean describir, y a nivel teórico la investigación lingüística forma parte de la investigación profunda de la psicología de las razas humanas.

Si traducimos este enfoque socio-cultural al ámbito que nos concierne, se deduce que al igual que el estudio de la lengua extranjera facilita el acercamiento a los hablantes y su cultura, el conocimiento de la cultura y sociedad extranjeras permite profundizar en el entendimiento de la estructura y del uso de la L2. En este sentido, Dressler, Reuter & Reuter (1980), citados en García & Otheguy (1989), parten del concepto de 'competencia comunicativa' y sugieren que ya que ésta implica la interacción en la LE y la CE, la etnografía de comunicación provee un marco para la integración apropiada de los estudios culturales en el aprendizaje de una LE. Precisamente, el énfasis en la competencia comunicativa en la enseñanza de LEs, hoy en día, requiere complementar la enseñanza con una dimensión sociocultural. Ya que, como sostiene Hammerly:

But linguistic and communicative competence are not enough: SL students must learn to communicate in socioculturally appropriate and informed ways, which involves more than knowledge of the rules of discourse. They must know and understand both the daily behaviour of native speakers of the language; the salient facts about their culture and the literary, artistic, etc. knowledge of the average educated native

speaker. This SL cultural competence, the outer layer or component of SL competence, is neglected in much language teaching.

*Hammerly (1991: 124)*

De hecho, como se ha demostrado (John Gumperz 1982), la comunicación verbal puede servir para reforzar o para superar las barreras existentes entre individuos de diferentes procedencias étnicas y sociales. Así, con lo que las diferencias presentes en las reglas de interacción social entre culturas pueden fácilmente conducir, en la comunicación intercultural, al malentendido e incluso a la hostilidad. Esa es la razón por la que John Gumperz & Jenny Cook-Gumperz (1982: 14) sugieren que, en un encuentro entre hablantes culturalmente diferentes, es necesaria una *flexibilidad comunicativa* para que éste tenga éxito.

De todos estos trabajos revisados, más los ejemplos comentados cabe concluir que la interrelación entre cultura, sociedad y lengua no sólo es real, sino que debe ser contemplada en la docencia de lenguas extranjeras, además de otros ámbitos de la comunicación intercultural en los que está resultando de una extraordinaria relevancia:

... it is becoming increasingly clear that it is a topic of considerable importance, not only to linguists and anthropologists, but also to language teachers, educationists, language planners, international business people, and anyone else involved in cross-cultural communication. The recognition by the academic community, and now increasingly by the wider community also, that human societies may differ dramatically from one another in the way they communicate, is an important step.

*Peter Trudgill (1982)*

El constante incremento de la necesidad de una comunicación intercultural exige un mayor énfasis de la enseñanza cultural en el aula de una LE. Aplicar, pues, esta reflexión sobre esta interrelación al contexto de aprendizaje de una LE implica que el entendimiento de ésta no será completo sin el conocimiento de la cultura extranjera, esto es, sin una *competencia sociocultural*. La consecución de ésta será, por tanto, el mayor objetivo que se plantea la enseñanza de lenguas extranjeras en la última década y que —a pesar de numerosas propuestas— aún queda por resolver.

## NOTAS

1. Uriel Weinreich (1953), Robert Lado (1957), Basil Bernstein (1961), Dell Hymes (1964 y 1974), William Labov (1964, 1965, 1968, 1972a, 1972b, 2000), Joshua Fishman (1968 y 1972), Pier Paolo Giglioli (1972), John Gumperz & Dell Hymes (1972), Richard Bauman & Joel Sherzer (1974), Karol Janicki (1982), Peter Trudgill (1983), John Baugh & Joel Sherzer (1984), Ralph Fasold (1984 y 1990), Gerry Philipsen & Donald Carbaugh (1986), Friederike Braun (1988), Michael Byrnes, Verónica Estarce-Sarries & Susana Taylor (1991), Robert Cooper & Bernard Spolsky (1991), Zdenek Salznann (1993), Marijn Piitz (1994), Ron Scollon & Suzanne Scollon (1995), D. Scheu-Lottgen & J.M. Hernández-Campoy (1998), entre otros muchos.

2. «Incluso hay momentos en la estructura de una conversación en los que es posible, y momentos en los que no lo es, interrumpir a un hablante (un hecho molesto en los niños pequeños es que no siempre saben las 'reglas' acerca de cuándo son esos momentos)» (Trudgill 1983: 126-7)

3. Un buen ejemplo de estudio de este tipo está en William Labov (1972b) «Rules for Ritual Insults»

## REFERENCIAS

- Barbe, K. (1995). *Irony in Context*. Amsterdam: Benjamins.
- Baugh, J. & Sherzer, J. (eds) (1984). *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bauman, R. (1972). «An Ethnographic Framework for the Investigation of Communicative Behaviour». en R.d. Abrahams & R.C. Troike (eds) (1972) *Language and Cultural Diversity in American Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bauman, R. & Sherzer, J. (eds) (1974). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: C.U.P. (Second Edition 1989).
- Beltrán Corbalán, D. (1996). «La Creación del Imaginario en el Lenguaje Taurino». en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica: «Mundos de Ficción»*. Murcia, Noviembre de 1994: Universidad de Murcia (en prensa).
- Bernstein, B. (1961). «Social Structure, Language and Learning». en *Educational Research*, vol. III, pp. 163-176.
- Braun, F. (1988). *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, R. & Lenneberg, E.H. (1954). «A Study in Language and Cognition». in R. BROWN (1970) *Psycholinguistics*. New York: Free Press.
- Bou Franch, P. & Garcés Conejos, P. (en preparación). «Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal» (Manuscrito).
- Burling, R. (1970). *Man's Many Voices: Language in its Cultural Context*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Byram, M. Estarte-sarries, V. & Taylor, S. (1991). *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report* (Multilingual Matters, 63). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Clift, R. (1998). «Lexical Misunderstandings and Prototype Theory», in *AI & Society*, vol. 13, 1998, págs. 109-133.
- Clift, R. (1999a). «Irony in Conversation», in *Language and Society*, vol. 28, págs. 523-553
- Clift, R. (1999b). «Grammar in Interaction: the Case of 'actually'», in *Essex Research Reports in Linguistics*, vol. 76, 1999, págs. 1-53.
- Cooper, R.L. & Spolsky, B. (eds) (1991). *The Influence of Language on Culture and Thought: Essays in Honor of Joshua A. Fishman's Sixty-fifth Birthday*. Berlin: De Gruyter.
- Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fasold, R. (1983). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of Language*. Oxford: Basil Blackwell
- Fishman, J. (ed) (1968). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- García, O. & Otheguy, R. (1989). *English across Cultures, Cultures across English*. Mouton de Gruyter.
- Giglioli, P.P. (ed) (1972). *Language and Social Context*. London: Penguin Books
- Gumperz, J.J. & Cook-Gumperz, I. (1982). «Introduction: Language and the Communication of Social Identity», en J.J. Gumperz (ed) (1982) *Language and Social Identity*. Cambridge: C.U.P. (pp. 1-21).
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: C.U.P
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (eds) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



- Haas, M. (1951). «Interlingual Word Taboos», in *American Anthropologist*, 53. pp. 338-44. También en D. Hymes (ed) (1964).
- Haiman, J. (1990). «Sarcasm as theater», in *Cognitive Linguistics*, vol. 1, págs. 181-205.
- Haiman, J. (1998). *Talk is cheap: Sarcasm, alienation and the evolution of language*. Oxford y New York: OUP.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy*. Multilingual Matters.
- Hernández-Campoy, J.M. (1993). *Sociolingüística Británica: Introducción a la Obra de Peter Trudgill* (Serie Universidad Lingüística). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hojjer, H. (1954). *Language in Culture: Conference on the Interrelations of Language and Other Aspects of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hojjer, H. (1964). «Linguistic and Cultural Change», en D. Hymes (ed.) (1964).
- Hymes, D. (1962). «The Ethnography of Speaking», en T. Gladwin & W. Sturtevant (eds) (1963) *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington (pp. 13-53).
- Hymes, D. (ed) (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row.
- Hymes, U. (1972a). «On Communicative Competence», en J.B. Pride & J. Holmes (eds) (1972) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. (1972b). «Editorial Introduction to *Language in Society*», en *Language in Society*, Vol. 1, 1972.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock Publications.
- Jaenicki, K. (1982). *The Foreigner's Language in a Sociolinguistic Perspective*. Poznan: Adani Mickiewicz University Press.
- Labov, U. (1964) «The Aims of Sociolinguistic Research», en *Sociolinguistics Seminar* at Bloomington, 1964

- Labov, W. (1965). «Stages in the acquisition of Standard English», en R. Shuy (ed) (1965) *Social Dialects and Language Learning*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Labov, M. (1968). «The Reflections of Social Processes in Linguistic Structures», en J. Fishman (1968).
- Labov, W. (1972a). *Language in the Inner City* (Studies in the Black English Vernacular). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). «Rules for Ritual Insults», en W. Labov (1972a), págs. 297-353.
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change II: Social Factors*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press
- McArthur, T. (1981). *Longman Lexicon of Contemporary English*. London: Longman
- Merrill Valdés, J. (ed) (1986). *Culture Bound*. Cambridge: C.U.P
- Monroy Casas & Hernández-Campoy, J.M. (1995). «A Sociolinguistic Approach to the Study of Idioms: Some Anthropological Sketches», en *Cuadernos de Filología Inglesa*, vol. 1 (n. s). 1995. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Murcia.
- Philipsen, G. & Carbaugh, D. (1986). «A bibliography of fieldwork in the ethnography of communication», in *Language in Society*, Vol. 15, 1986.
- Pütz, M. (1994). *Language Contact. Contact Language*. Amsterdam: John Benjamins
- Rodríguez González, F. (1993). «The Naming of Meals», en *English Today*, vol. 9:4, 1993.
- Rodríguez González, F. (1999). «Sociolinguistic Variation in the Naming of Meals», en *Cuadernos de Filología Inglesa*, vol. 8, 1999, págs. 97-116.
- Salzmann, Z. (1993). *Language, Culture & Society*. Oxford: Westview Press
- Scheu-Lottgen, D. (ed) (1997). *Cultural Studies in the Second Language Classroom: Needs, Problems and Solutions*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Scheu-Lottgen, D. & Hernández-Campoy, J.M. (1998). «An Analysis of Sociocultural
- Cuadernos de Filología Inglesa*, vol. 9,2, 2001, pp. 105-123

Miscommunication: English, Spanish and German». en *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 22:4, 1998, págs. 375-394.

Schiffirin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: C.U.P.

Scollon, R. & Scollon, S. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (Language in Society Series, 21). Oxford: Basil Blackwell.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P

Tannen, D. (1982). «Ethnic Style in Male-Female Conversation», en J. GUMPERZ (ed) (1982) *Language and Social Identity*. Cambridge: C.U.P. (pp. 217-31).

Tannen, D. (1984). «The Pragmatics of Cross-Cultural Communication», en *Applied Linguistics*, vol. 5:3, 1984, pp. 189-195.

Torode, B. (1996). «Humour as impossible description: Humour and horror in calls to a consumer helpline», comunicación presentada en el *5th International Pragmatics Conference*, Ciudad de Méjico, Julio de 1996).

Trudgill, P.J. (ed) (1978). *Sociolinguistic Patterns in British English*. London: Arnold

Trudgill, P.J. (1982). «Series Editor's Foreword», en M. Saville-Troike (1982) *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Language in Society Series), Oxford: Basil Blackwell (2ª Edición 1989).

Trudgill, P.J. (1983). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin (Revised Edition: 1974 First Edition).

Trudgill, P.J. (1985). *Coping with America: A Beginner's Guide to the USA*. Oxford: Blackwell (2ª Edición).

Wardhaugh, R. (1985). *How Conversation Works*. Oxford: Blackwell.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton