

RETÓRICA CONTRASTIVA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: TEORÍAS PAR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

YAO Koffi

Maître de Conférences

Enseignant-Chercheur

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody (Côte d'Ivoire)

Département d'Etudes Ibériques et Latino-Américaines

yaofirmin@hotmail.com

Resumen

Este estudio que se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras, trata de evidenciar aquellos factores psicológicos o cognitivos y socioculturales, que obstaculizan el aprendizaje de estas lenguas. Asimismo, se apoya en la retórica contrastiva y la comunicación intercultural, siendo disciplinas cuya función principal es la de favorecer la apropiación sistemáticamente de la lengua en tanto como instrumento de cognición y de cultura. Al final, aprovechando los contrastes idiomáticos, junto con la comunicación intercultural, ambos modelos se asocian para proponer un método eficaz para la enseñanza del francés y del español como lenguas extranjeras.

Palabras claves: Retórica Contrastiva, Intercambio Intercultural, Particularidades Expresivas, Aprendizaje De L2, Cognición

Abstract:

This study for the teaching of foreign languages, tries to show those psychological or cognitive and socio-cultural factors that hinder the learning of these languages. Likewise, it relies on contrastive rhetoric and intercultural communication, being disciplines whose main function is to favor the systematic appropriation of language as both an instrument of cognition and culture. In the end, taking advantage of idiomatic contrasts, together with intercultural communication, both models are associated to propose an effective method to teach French and Spanish as foreign languages.

Key words: Contrastive Rhetoric, Intercultural Communication, Expressive Particularities, Second Language Learning, Cognition

Résumé

Cette étude axée sur l'enseignement des langues étrangères, se propose de mettre en évidence les facteurs psychologiques ou cognitifs et socioculturels qui entravent leur apprentissage. De même, elle s'appuie la rhétorique contrastive et la communication interculturelle, disciplines dont le but principal est de favoriser l'appropriation systématique de la langue comme instrument de cognition et de culture. Enfin, en s'appuyant sur des contrastes idiomatiques issues de la communication interculturelle, les deux approches théoriques s'associent-elles pour proposer une méthode efficace pour l'enseignement du français et du l'espagnol comme langues étrangères.

Mots-clés: Rhétorique Contrastive, Echange Interculturel, Particularités Expressives, Apprentissage L2, Cognition

Introducción

Se estudia una lengua extranjera persiguiendo dos metas principales: a) adquirir la competencia justa y necesaria para intercambiar ideas o conceptos simples con otros locutores y, b) dominar una lengua en tanto como medio de representación de las experiencias tanto material como sentimental, teniendo en cuenta la vivencia de los hablantes y las prácticas que definen su identidad en tanto como comunidad étnica. Asimismo, conforme a las necesidades y la meta particular que uno se plantea, el aprendizaje se centrará en la gramática comunicativa o, en el cognitivismo convergente.

Más allá del aprendizaje que se quiera realizar, la lengua como medio de interacción social representa, ante todo, una creación humana destinada a transmitir conocimientos y/o pensamientos heterogéneos afines a cada contexto sociocultural particular. Este relativismo lingüístico justifica la relevancia de la retórica contrastiva, disciplina que, a nuestro entender, debería asociarse con la comunicación intercultural para optimizar el estudio de lenguas extranjeras.

Este postulado nace como respuesta a la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos exolingües, en oposición al proceso de inmersión. De allí, surge el cognitivismo convergente, como alternativa pedagógica que implica la conjunción de la retórica contrastiva y la comunicación intercultural.

El proyecto planteado tiene como objetivos lograr eficazmente el aprendizaje de lenguas extranjeras, apoyándose en principios cognitivos: la psicología social y la comunicación intercultural. Además, pretende mostrar como la aproximación de ambos procesos permite dar cuenta de por qué y cómo se expresan las cosas de una manera específica y no de otras.

Para lograr esta finalidad, primero, explicamos los conceptos teóricos; luego, además de explorar los datos que forman el corpus, los contrastamos para entender las ideas en que se fundamentan las similitudes y las diferencias. En último lugar, exponemos los resultados pertinentes, y concluimos, abriendo nuevas perspectivas.

1. Marco teórico y metodológico

1.1. Aspectos teóricos y definición de conceptos

Ya indicamos que el estudio pertenece a la didáctica de lenguas extranjeras, y se plantea proponer un método coligado, centrado en la cognición, como principio fundamental del lenguaje. Asimismo, partiendo de teorías vigentes, propone una aproximación pedagógica que permita optimizar el aprendizaje, considerando la psicología y el contexto sociocultural. Esta preocupación lleva a asociar en una dinámica interdisciplinaria la retórica contrastiva y la comunicación intercultural.

1.1.1. La retórica contrastiva

En términos generales, este método de análisis comparativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras se fundamenta en factores psicológicos y socioculturales que condicionan la elección de determinadas estructuras enunciativas o expresiones idiomáticas elaboradas para expresar conceptos que expresan los valores propios y característicos de una determinada comunidad de hablantes (R. Kaplan, 1966, p. 14). En otras palabras, esta aproximación teórica toma en cuenta las diferencias estructurales del lenguaje, que reflejan los rasgos idiosincráticos o formas específicas y colectiva de representar la realidad.

El proceso implica la necesidad de establecer una adecuación entre recursos lingüísticos particulares, capaces de representar debidamente el mundo, y los valores socioculturales que se adscriben a los mismos. Coincidiendo así con la relatividad lingüística, se entiende que cada lengua es una reproducción particular del mundo, y siguiendo este mismo panreamiento, la retórica contrastiva explica la fenomenología de las cosas (realidad) y su forma de expresión. Esto implica la adecuación entre los

recursos lingüísticos particulares, capaces de representar debidamente el mundo, y el conjunto de valores que se adscriben a los mismos.

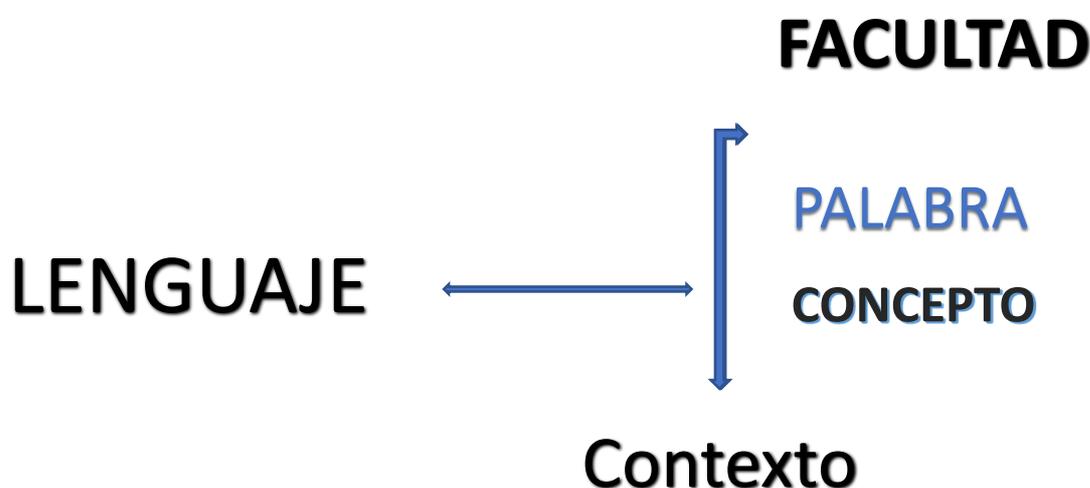
1.1.2. Comunicación intercultural

Se atribuye a la consciencia de las características culturales particulares en el proceso comunicativo (M. Alcina, 1997, p. 16); y este proceso implica necesariamente la apropiación de las experiencias y las prácticas socioculturales de los interlocutores. Habida cuenta de la importancia del factor cultural, es necesario valorar los componentes cognitivos o intelectuales que determinan cada realidad. Asimismo, esta aclaración conceptual invita a explicar el concepto de lenguaje como manifestación esencial de la facultad síquica característica de los seres humanos.

Teóricamente, este proceso implica una concurrencia psíquica y cultural que fomenta la convergencia de hábitos o prácticas particulares. Esto equivaldría a desarrollar cierta tolerancia en cuanto a diferencias de identidades lingüísticas, culturales, etc., que caracterizan a los participantes.

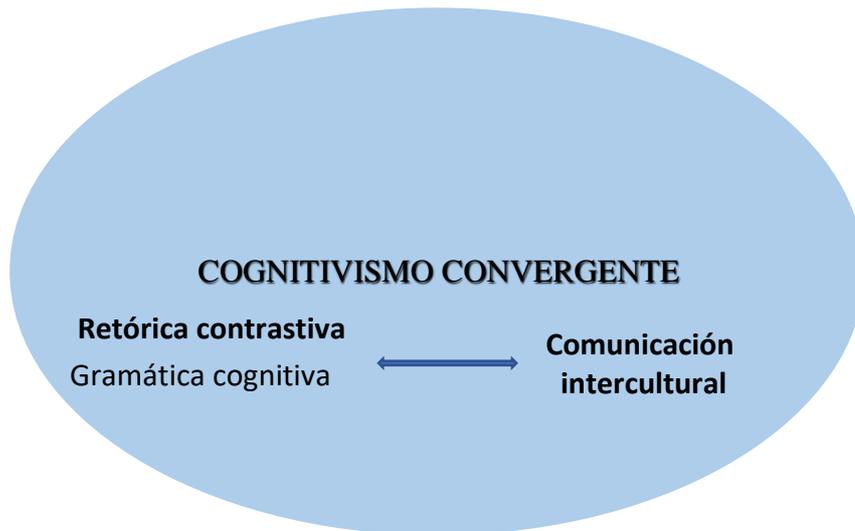
A la luz de la aproximación metodológica expuesta, se tratará de aunar unas bases teóricas en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que nuestro estudio se fundamenta en esta nueva dinámica cognitiva y sociocultural para proponer a francófonos un estudio efectivo del español como lengua extranjera.

Este propósito lleva antes a elucidar el concepto de lenguaje, así como parámetros que contribuyen a su manifestación. Pues, resulta necesario saber qué es, señalando, al mismo tiempo, factores o componentes internos y externos dominantes que intervienen en el proceso de comunicación. Para aprehender con claridad esta realidad tan compleja, vean la siguiente propuesta definicional, ilustrada con el esquema adjunto.



Los elementos que aparecen en esta representación resultan sumamente relevantes dado que determinan el proceso de adquisición o de aprendizaje de lenguas (J. Dubois, 1994, p.383). Nos invitan, a la vez, a considerar la lengua como un medio de comunicación, basado en la aptitud psíquica humana, para representar verbalmente (conceptos y palabras) experiencias vinculadas a un contexto o un entorno sociocultural particular. Desde este punto de vista, al centrar el estudio de lenguas extranjeras en el aspecto psicológico y sociocultural, surge la ocurrencia teórico-pedagógica a la que denominamos:

COGNITIVISMO CONVERGENTE. Esta propuesta pedagógica de carácter interdisciplinario podría ilustrarse del siguiente modo:



1.2. Aspectos metodológicos

Para llevar a cabo este proyecto, se emplea una metodología plural. Primero, la elaboración del corpus requirió una aproximación cualitativa, que se basa en la experiencia lingüística y pedagógica del autor. Consta de una serie de elementos léxicos y de unidades fraseológicas de tipo idiomático, que recogen el paradigma o la realidad sociocultural de los locutores.

Además, cabe señalar que los datos recogidos son sometidos a un procesamiento explicativo y argumentativo. Veamos algunos ejemplos que se proponen en el capítulo siguiente.

2. Sobre la estructura gramatical de las lenguas

A pesar de las particularidades tanto formales, funcionales como conceptuales que las caracterizan (R. Langacker, 1986, p.13), todas las lenguas humanas poseen unas características comunes. De hecho, sabemos que no hay lengua sin monemas (palabras) que, a la vez, se combinan (codificar), siguiendo unas reglas gramaticales sistemáticas para transmitir mensajes. Además, las similitudes suelen reforzarse aún más cuando comparten el mismo origen genético, como es el caso del español y el francés. Ambas son, ante todo, lenguas románicas o neolatinas y, como tal, tienen importantes similitudes estructurales. Sin embargo, su evolución divergente, debida a determinantes, estructurales, sociolingüísticos y socioculturales, etc., acarrea profundas diferencias entre ambos sistemas. Aquellas diferencias se refuerzan cuanto más se alejan las sicologías o el modo de pensar de una comunidad de hablantes a otra.

En resumidas cuentas, lengua y pensamiento se entrelazan estrechamente y, la relación basada en el *volksgeist* (espíritu del pueblo), es la que determina la idiomática de cada sistema.

3. Análisis del corpus

El estudio se basa en el procesamiento de una serie muy específica de elementos léxicos y unidades idiomáticas en relación con el pensamiento y los conocimientos profundos subyacentes en la lengua. En este mismo sentido, se analizarán unas categorías gramaticales que permiten ilustrar nuestro proyecto. Asimismo, se aprovechan un corpus formado de unidades léxicas y gramaticales para poner en evidencia ciertos rasgos específicos del francés y del español, así como la relevancia simbólica y expresiva que poseen en el imaginario de los hablantes. Siguiendo este interés epistemológico, comenzaremos el análisis planteando la problemática idiomática de los hispanismos y los galicismos.

3.1. Hispanismos y galicismos

Ambos términos aluden a unidades idiomáticas, o formas expresivas propias y privativas de cada uno de estos códigos lingüísticos. Son principalmente de tipo léxico-semántico o morfosintáctico.

a) Galicismos léxico-semánticos:

Empezaremos el análisis tomando como ejemplo: la palabra «frère» (fr. marfileño), que corresponde literalmente a hermano en español. Pero, cuando se valora el contexto sociocultural, resulta que esta misma palabra es más bien polisémica y se refiere a: 1. Primo o pariente; 2. Amigo o conocido. Se observa que el concepto de parentesco que abarca esta palabra, es mucho más amplio, y esta realidad se asienta en la psicología y la realidad sociocultural de los hablantes. Así, en el paradigma sociocultural de algunos pueblos africanos, el término hermano, no es conceptualmente exclusivo de persona con que se tiene los mismos padres. Esto implica que, para aprehender la palabra como realidad simbólica e intelectual, es necesario concienciarse con que representa la percepción particular de una determinada comunidad de hablantes. Asimismo, sucede que, al nivel semántico, independientemente de las coincidencias que puede mantener una palabra con el equivalente en otra lengua, casi siempre poseen un margen sémico distintivos.

Lo mismo ocurre con la palabra «mariage» (matrimonio). En el entendimiento de acérrimos clasistas africanos (marfileños, senegaleses, ghaneses, etc.) y latinoamericanos (cubanos, venezolanos, etc.), implica sistemáticamente el enlace entre heterosexuales. Pero, en otras sociedades proclives a valores vanguardista (España, Francia, etc.) donde está ya legalizada la unión entre homosexuales, remite a un concepto más amplio. Así, como se expone, siempre el término «mariage» o matrimonio, se referirá a un concepto diferente según donde estemos. Esto confirma que “la realidad se construye y se legitima a través del propio lenguaje” (M. Alcina, 1997, p. 14). Este planteamiento asentado en el relativismo lingüístico, tiende a vincular las prácticas sociales con valores que se difunden a través del lenguaje.

b) Los galicismos morfosintácticos: verbos preposicionales

Existen numerosos errores galicistas al nivel morfosintáctico que dificultan el aprendizaje del español por parte de francófonos. Suele manifestarse en los verbos preposicionales como: «rêver à», equivalente en español a soñar con. Se observa que ambos verbos en español y en francés admiten preposiciones diferentes, a pesar de ser lenguas de la misma procedencia genética. Ante esta realidad, es lógico interrogarse acerca del origen de tal variación. La explicación se centrará en el valor gramatical de estas preposiciones y la percepción cognitiva de estos verbos por parte de los hablantes.

Según el diccionario bibliográfico (latín-español), la preposición a, del latín (AD / AB), expresa: a) lugar, b) tiempo, c) causa, d) relación, e) dirección, f) proximidad, g) finalidad. Mientras que con (CUM) indica: h) compañía, i) modo, j) consecuencia.

A raíz de las nociones resultantes de estas preposiciones (AD/AB y CUM), podría observarse que ambas partículas gramaticales llegan a coincidir funcionalmente en ocasiones, aunque se diferencian fundamentalmente en que AD/AB expresa generalmente finalidad mientras CUM suele usarse para indicar medio. Desde este punto de vista, el análisis del verbo preposicional «rêver à», da a entender que este proceso se cumpliría en relación con un objeto (el objeto soñado). Esto significa sencillamente: tener un sueño en relación con algún objeto. En cuanto al verbo preposicional soñar con preposición con, el matiz predominante es la idea de que el proceso del sueño se cumple mediante un objeto. Asimismo, el objeto soñado aparece como medio de realización del proceso.

Del análisis comparativo de estas modalidades gramaticales, podría deducirse que conceptualmente, los españoles y los franceses perciben el proceso de soñar distintamente. Pues, si en el entendimiento de los franceses se sueña en relación con algo, los españoles conciben que el objeto soñado es un medio; el que hace posible el sueño. Desde entonces, los aprendientes, deberían concienciarse con que los verbos preposicionales del español y del francés no suelen admitir las mismas preposiciones. Aunque posean algunas coincidencias, las equivalencias sistemáticas son pocas: «penser à» / pensar en,

«s'intéresser à» / interesarse por, etc. Además, teniendo en cuenta que cada preposición se caracteriza por algún matiz distintivo, se podría admitir lógicamente que confieren perspectivas diferentes a los procesos que indican los verbos. De modo que resulte sumamente necesario que el alumnado se concencie del principio ontológico y funcional particular de cada lengua. Se trata de saber por qué y cómo se expresan las cosas de una manera específica y adecuada, en cada lengua, profundizando en el aspecto teórico, antes de enunciarlas.

3.2. Los verbos ser o estar y «être»

Estos verbos poseen la misma etimología: ESSERE, que da «être» y ser y estar en español. Expresan estado. Aunque el francés emplea el mismo verbo «être» donde corresponde, el español posee dos formas en su sistema verbal, y expresan matices muy diferentes. Por ejemplo: ser / estar guapo («être beau»); ser / estar alegre («être jovial»), ser / estar feliz («être heureux»), etc. Los gramáticos suelen asociar esta divergencia gramatical a matices de permanencia y transitoriedad.

Además de la explicación tradicional, entendemos que esta percepción está arraigada en la psicología de los hablantes, que sienten la necesidad de distinguir las diferencias que observan en el estado de las cosas. Dichos matices resultan, a veces, tan marcados que han acarreado la especialización de estos verbos. En unos casos, la alternancia acarrea literalmente un cambio de significado. Por ejemplo: ser / estar listo («être intelligent / prêt»); ser / estar bueno («être bon / beau»). En otros casos, se emplean exclusivamente como determinados adjetivos. Por ejemplo: vacío, lleno, bien, mal, etc., solo admiten el verbo estar; mientras que falso, verdad, etc., se emplean únicamente como atributos del verbo ser.

3.3. El modo verbal

Es importante señalar que esta categoría verbal que permite reflejar la actitud mental del hablante ante cada actividad, suele presentar importantes diferencias. Puede definirse en otros términos como «la concepción que el hablante tiene de la acción verbal» (A. Quilis, 1988, p. 263). Así, a) si la considera como segura, evidente, la presenta con objetividad y emplea el indicativo; b) si se plantea dudas sobre ella y la presenta como algo dudoso o hipotético, emplea el subjuntivo.

A pesar de la sistematicidad, suele darse el caso que el español y el francés actúen de modo muy diferente ante lo que se puede considerar averiguado o hipotético, o sea que el modo verbal empleado ante un proceso es, con frecuencia, muy diferente. Por ejemplo, mientras en el enunciado: «Je me lèverai quand il fera jour», se emplea el futuro de indicativo, tanto en la principal como en la subordinada circunstancial, el español prefiere: el subjuntivo en la subordinada: Me levantaré cuando amanezca. En relación con la acción verbal de la proposición subordinada del francés, se observa que, a pesar de ser futura, se concibe como un hecho seguro, por lo que se emplea el futuro de indicativo. No resulta lo mismo para el español que opta, ante tal proceso, por el subjuntivo. Entendemos que esta diferencia gramatical radica en la percepción o la concepción contrastada de la realidad objetiva y la hipotética, por parte de los hablantes del francés y del español.

Si nos atenemos a la experiencia, es evidente que siempre tras la noche viene el día. Pero, ¿por qué ante tal hecho probado, el español tiene todavía dudas? Solo nos podemos limitar a contestar que, por costumbre, frente al carácter impetuoso de los franceses, los españoles suelen mostrarse más bien prudentes y mesurados. Este carácter psicológico forjado por las circunstancias es el que se manifiesta ante acontecimientos cuya realización resulta más bien incierta o probable. Esta misma cautela característica suele observarse en otras proposiciones infinitivas o enunciados como: «Le maître demande aux élèves de se taire», cuya traducción al español corresponde a: el maestro pide a los alumnos que se callen.

Resulta clara la necesidad de poner de manifiesto la noción de probabilidad ante tal petición, dado que es posible que los alumnos se callen o no. Desde entonces, podría deducirse que para los españoles la enunciación de eventos mediante la pp. + que + ps (subj), aparece como la modalidad oracional correcta

para expresar adecuadamente la acción dependiente del mandado, donde el francés prefiere la forma ambigua del infinitivo. (de + verbo inf.).

3.4. La comparativa de intensidad con referente cultural

Es una estructura comparativa, con valor ponderativo. Llevan una enorme carga expresiva debida al referente simbólico. Intensifica el efecto producido en el proceso basándose en un núcleo referencial de tipo cultural, altamente simbólico. Veamos los siguientes ejemplos:

1a. «Être fort comme un turc». Significa ser muy fuerte y tiene como equivalencia en español, a la expresión 1b. Ser fuerte como un toro.

Aunque ambas expresiones signifiquen lo mismo, se observa, en primer lugar, que los referentes son muy distintos: turco (persona) / toro (animal). En segundo lugar, turco como gentilicio, no conlleva, a priori, ninguna connotación particular. Mientras que el toro se conoce universalmente como un animal fuerte. Nótese que la elección de estos referentes no es nada fortuita. El valor simbólico que poseen el turco y el toro resulta de la experiencia histórica y cultural de aquellos pueblos. Por un lado, el turco en la simbología francesa, viene de la hegemonía del imperio otomano, en el siglo xv, que se reveló ser el enemigo imbatible. Por otro, el toro destaca no solo por su fuerza comprobada, sino que también es el actor central de la tauromaquia, como componente característico y esencial en la cultura española.

Al final, a pesar de significar lo mismo, siempre la noción de fuerza manifiesta mediante estos referentes tendrá una connotación o resonancia particular en el entendimiento de los usuarios.

2a. «Être malin comme singe» (muy listo). En el imaginario del pueblo francés, el mono simboliza la habilidad o la ingeniosidad. En cambio, en el español este valor se relaciona con la experiencia del campo, de modo que equivale a: 2b. Ser listo como un ajo. Asimismo, esta expresión tiene su origen entre la gente del campo quien asegura que un diente de ajo plantado del revés, gira al germinar y termina saliendo de la tierra. También equivale a: ser un MacGyver, en el lenguaje juvenil. Siendo este actor representativo de habilidad y ingenio, por ser capaz de remediar cualquier problema.

3a. «Être laid comme un pou», equivaldría en español a la expresión, 3b. Ser más feo que Picio. Ambas expresiones se refieren a la fealdad extrema. Al igual que en el ejemplo anterior, los referentes «pou» (piojo) y Picio, son completamente diferentes. Por un lado, la extrema fealdad representada por el piojo se debe al enorme daño y perjuicio que causan esos bichos en la sociedad: picores, propagación de enfermedades, etc. Este hecho es tan impactante que influyó particularmente en la conciencia colectiva de los franceses, para manifestarse en la expresión que explicamos. Por otro lado, según cuenta la historia, Picio se conoce como la encarnación de la fealdad en la cultura española, porque al recibir este zapatero de Alhendín (Granada) la noticia de su indulto, se le cayeron pelo, las cejas y las pestañas, y como si fuera poco, le salieron tumores en la cara dejándole totalmente deformado. La impresión causada por el famoso Picio se quedó grabada en el imaginario de los españoles, siendo en la auténtica expresión de la fealdad.

Asimismo, por mucho que ambas expresiones aludan a la fealdad, siempre tendrán una connotación particular, pues no es lo mismo piojo que Picio.

4. Análisis de resultados e interpretación

Tradicionalmente, la enseñanza de las lenguas extranjeras se limitaba a instruir sobre la estructura, no sobre la lengua como medio de interacción asentado en la realidad cognitiva y socioculturales de los locutores. Sin embargo, con aproximaciones teóricas como la que se propone en este estudio es posible dar cuenta de que el modo de expresar los fenómenos, pone en evidencia una psicología característica de cada comunidad de hablantes.

A este efecto, «el lenguaje se corresponde con operaciones mentales o intelectuales asentadas en experiencias particulares desarrolladas en un contexto particular (F. de Saussure, 1916, p. 87). Siguiendo esta valoración, el lenguaje se asocia con la facultad humana para expresar conceptos o pensamientos:

un factor esencial tanto para la forma de comunicar como para su forma de coexistir socialmente (A. Akmajian, 1995, p. 79), siendo, a la vez un importante componente distintivo de las comunicaciones humana y animal.

Desde este planteamiento, se entiende que la existencia o tenencia de la facultad de pensar (la memoria y el procesamiento intelectual de datos) es el factor determinante, sin el cual resultaría imposible hablar lenguas. Esto significa, en términos sencillos, que no hay lengua sin pensamiento ya que, por regla general, constituye una condición imprescindible para aprehender el funcionamiento de sistemas tan complejos como las lenguas. Se confirma esta tesis al comparar el lenguaje humano y el lenguaje animal. De hecho, ningún experimento científico ha conseguido demostrar que las especies animales -incluso las más entrenadas como papagayos, chimpancés, etc.

Para centrar el aprendizaje de lenguas extranjeras en la cognición, hemos convocado las teorías de la retórica contrastiva y la comunicación intercultural. Este proceso se corresponde metodológicamente con el aprendizaje cognitivo convergente. Por lo demás, los datos seleccionados son tan solo unos ejemplos para mostrar como los seres humanos construyen diversos paradigmas del mundo, según su experiencia propia. A raíz de las diferencias conceptuales resultantes del léxico, sistema verbal, el modo, etc. Del español y del francés, se entiende que es imprescindible apoyarse en el factor cognitivo característico para asesorar adecuadamente al alumnado durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta aproximación tiene una doble funcionalidad. Pues, no solo permite aprehender la complejidad del proceso enunciativo, sino que también contribuye a valorar positivamente las diferencias socioculturales de los locutores.

Conclusión

Como forma de procesamiento psíquico de experiencias propias y colectivas, el lenguaje es un fenómeno complejo que debe ser tratado desde el ángulo cognitivo. Asimismo, la necesidad de valorar la relación entre el pensamiento y su manifestación práctica mediante modalidades expresivas adecuadas, es la que legitima la función pedagógica del cognitivismo convergente.

En este sentido, la retórica cumple una importante función epistemológica y pedagógica. Instruye sobre la psicología social que envuelve el lenguaje y las modalidades expresivas que se consideren adecuadas para describir la realidad.

Desde entonces, aunque la gramática tradicional haya dado importantes resultados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, las teorías vigentes han demostrado los límites de aquella metodología. De este modo, los principios teóricos proporcionados permiten impulsar eficazmente el aprendizaje de lenguas, centrándose fundamentalmente en la cognición para cultivar la cooperación intercultural. Como resultado, este proceso lleva a eliminar interpretaciones inadecuadas y prejuicios innecesarios.

Referencias bibliográficas

AKMAJIAN Adrián, 1995, *Introduction to language and communication*, Madrid, Aliana Editorial.

DUBOIS Jean et al, 1994, *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

KAPLAN Robert, 1966, *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*, London, Blackwell.

LANGACKER W. Ronald, 1986, *An introduction to cognitive grammar*, San Diego, California University press.

QUILIS Antonio et al., 1988, *Lengua española III*, Madrid, UNED.

RODRIGO ALCINA Miquel, 1997, «Elementos para una comunicación intercultural», *Afers Internacional*, Fundación CIDOB, 36, p. 11-21.

SAUSSURE Ferdinand de, 1916, *Curso de Lingüística General*, Madrid, Fontamara.