



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

# Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio

(Curriculum Glottodidattico)

Ordinamento ex. D.M. 270/2004

## Tesi di Laurea

“Corazones negros y picas rojas: Los estereotipos culturales entre italianos y españoles en la clase de lengua a través del enfoque comunicativo intercultural”

### **Relatore**

Prof. Fabio Caon

### **Correlatore**

Prof. Carlos Alberto Melero Rodriguez

### **Laureanda**

Lisa Leonardi

Matricola 838470

### **Anno accademico**

**2015/2016**

—  
Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

# Indice

<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Che cosa si intende con il termine cultura</b> .....	<b>15</b>
1.1 La concezione classica e moderna del termine cultura.....	16
1.2 La concezione illuministica e romantica del termine cultura.....	18
1.3 La concezione sociologia - antropologica del termine cultura.....	20
1.3.1 Il rapporto tra cultura e personalità dell'individuo.....	23
1.3.2 La concezione funzionalistica del termine cultura.....	28
1.3.3 L'interpretazione semiotica del termine cultura.....	30
1.4 Sintesi.....	33
<b>2. Hacia la competencia comunicativa intercultural</b> .....	<b>35</b>
2.1 El enfoque de transmisión de la información.....	35
2.2 El enfoque contrastivo de culturas.....	36
2.3 El enfoque de la competencia comunicativa.....	39
2.4 El modelo de competencia comunicativa intercultural de Balboni y Caon.....	46
2.5 El tema de la comunicación y cooperación intercultural según el Consejo de Europa.....	50
<b>3. Los prejuicios y los estereotipos</b> .....	<b>54</b>
3.1 El aporte de la psicología social en el estudio de los prejuicios y de los estereotipos.....	54
3.2 El lado negativo de los prejuicios y de los estereotipos.....	59
3.3 Los caracteres nacionales.....	62
3.3.1 La formación de los caracteres nacionales.....	63
3.4 Otra perspectiva intercultural: del estereotipo al sociotipo.....	65
<b>4. Cuestionario y análisis de los datos – versión para los españoles</b> .....	<b>72</b>
4.1 La muestra.....	74
4.2 Relación con la lengua y cultura italiana.....	77
4.3 Las opiniones de los participantes al cuestionario con respecto a Italia y los italianos.....	80
4.3.1 Las opiniones de quienes han viajado a Italia.....	81
4.3.2 Las opiniones de quienes nunca han estado en Italia.....	86

<b>5. Cuestionario y análisis de los datos – versión para los italianos .....</b>	<b>88</b>
5.1 La muestra.....	89
5.2 Relación con la lengua y cultura española.....	92
5.3 Las opiniones de los participantes al cuestionario con respecto a España y los españoles.....	97
5.3.1 Las opiniones de quienes han viajado a España.....	97
5.3.2 Las opiniones de quienes nunca han estado en España.....	102
<b>6. Unità didattica interculturale per studenti di madrelingua spagnola.....</b>	<b>105</b>
6.1 Introduzione al lavoro e alcuni aspetti preliminari.....	105
6.2 Unità didattica.....	113
<b>7. Unidad didáctica intercultural para estudiantes nativos italianos.....</b>	<b>139</b>
<b>Conclusión.....</b>	<b>165</b>
<b>Appendice figure.....</b>	<b>168</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>170</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>175</b>

## **Abstract**

Il presente lavoro tratta la tematica degli stereotipi culturali tra italiani e spagnoli, attraverso un approccio di tipo glottodidattico. Dopo aver ripercorso il concetto di cultura, ed aver offerto un excursus storico riguardo l'educazione linguistica interculturale, si offrono due Unità didattiche programmate dalla laureanda, pensate rispettivamente per studenti di italiano la cui madrelingua è lo spagnolo, e per studenti di spagnolo di madrelingua italiana. L'obiettivo delle unità didattiche è proporre attività e spunti di riflessioni atti a smontare gli stereotipi, o perlomeno a considerare questo aspetto da un punto di vista differente. Gli stereotipi sono raccolti previamente tramite un questionario online, progettato dalla stessa laureanda.

El presente trabajo se ocupa del tema de los estereotipos culturales entre italianos y españoles, a través de un enfoque de tipo glotodidáctico. Después de haber analizado el concepto de cultura, y haber ofrecido un excursus histórico sobre la educación lingüística intercultural, se presentan dos unidades didácticas proyectadas por la graduanda, las cuales están pensadas respectivamente para estudiantes de italiano cuya lengua materna es el español, y para estudiantes de español nativos italianos. El objetivo de las unidades didácticas es proporcionar unas actividades e inspiraciones de reflexión, dirigidos a desmontar los estereotipos, o por lo menos a considerar esta temática desde un punto de vista diferente. Los estereotipos se recogen previamente a través de un cuestionario online, elaborado por la misma graduanda.

### **PAROLE CHIAVE:**

CULTURA – STEREOTIPI – EDUCAZIONE INTERCULTURALE

### **PALABRAS CLAVES:**

CULTURA - ESTEREOTIPOS – EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Nel semplice incontro di un uomo con  
l'altro si gioca l'essenziale,  
l'assoluto: nella manifestazione,  
nell'«epifania» del volto dell'altro  
scopro che il mondo è mio nella  
misura in cui lo posso condividere con  
l'altro. E l'assoluto si gioca nella  
prossimità, alla portata del mio  
sguardo, alla portata di un gesto  
di complicità o di aggressività, di  
accoglienza o di rifiuto.*

Emmanuel Lévinas

*Weil es bekannt ist, nicht erkannt.*

Georg Wilhelm Friederich Hegel

## Introducción

El presente trabajo tiene el objetivo de abordar y profundizar el tema de la didáctica intercultural de las lenguas, con un enfoque detallado hacia los estereotipos culturales. La idea de tratar este asunto surgió durante una de las clases de lengua italiana dadas durante las prácticas en la asociación “Dante Alighieri – comité de Sevilla”, en la que preguntamos a un grupo de alumnos del nivel A2 qué ideas o palabras relacionaban con Italia y los italianos. Las respuestas fueron las siguientes: los italianos comemos pasta y pizza a diario, somos adictos al café, hablamos gesticulando, aunque si quisiéramos ser más específicos, no diríamos que hablamos, sino que cantamos; a la vez, somos gente alegre, acogedora, presumida y la de que no te puedes fiar mucho; los hombres italianos son unos mujeriegos, pero la única mujer de su vida es, y siempre seguirá siendo, *la mamma*; somos muy aficionados al fútbol, y algunos de nosotros están involucrados a menudo en “asuntos turbios”, a partir de los políticos; tenemos una suerte inmensa, de la que a veces nos olvidamos, es decir, la de vivir en un país lleno de historia, de obras de arte, de paisajes tan encantadores que dejan a los extranjeros sin respiración, somos la patria del buen vivir y donde se come como en ninguna otra parte del mundo.

A la hora de escribir esta lluvia de ideas en la pizarra, sentimos emociones y sentimientos muy diferentes entre sí: incredulidad, cariño, tristeza, hasta una punta de rabia, en el oírnos descritos con tales generalizaciones, y sin embargo, reconociendo al mismo tiempo el matiz de verdad en las palabras de los alumnos. Nos vinieron a la mente las palabras de un periodista italiano, Federico Rampini, quien, en un artículo del suplemento semanal “D – la Repubblica” del diario “la Repubblica”, hablaba de la sensación de aflicción y de sucesivo alivio a la hora de enterarnos que los italianos somos queridos por los demás, a pesar de tener los peores vicios.

Enseñar la cultura italiana representó el reto más arduo y laborioso que se nos presentó en el trabajo al desempeñar el papel de profesores de lengua, y de embajadores de lo italiano al extranjero, porque nos obligó a enfrentarnos a algunas preguntas sobre nuestra identidad, a ahondar a fondo en nuestra alma y conciencia, pero, por otra parte, reconocemos que estos factores fueron al mismo tiempo los que nos hicieron este tipo de experiencia más motivante y enriquecedora, desde un punto de vista laboral y personal. Aún antes de pasar al otro lado de la cátedra nos habíamos encontrado con tópicos sobre la cultura y lengua ibérica: hace años que oímos los tópicos que pintan los españoles como gente que está siempre alegre, igual que vaga, que piensa mayormente en irse de fiesta, bailar flamenco y pasárselo bien, asimismo aficionada a los toros y amante de la siesta. España, por otro lado, es una tierra de sol, mar y

playa: estas palabras forman parte también del vocabulario de otras personas que no hablan y tampoco han estudiado nunca el idioma español. A menudo sentimos el apremio, y hasta el obligación moral en cuanto *iberisti*, de intentar desmontar estos tópicos y enseñar otras realidades y hechos que, si bien sean menos conocidos, forman parte del caleidoscopio cultural de España: no obstante, no nos atrevemos a excluirnos totalmente del grupo de quienes razonan por estereotipos, ya que a veces, sea por pereza, sea por necesidad de comprobar nuestras expectativas sobre un asunto dado, hemos recurrido a algunas simplificaciones mentales. Este trabajo, por lo tanto, está basado en nuestra experiencia de estudiantes y de futuros enseñantes de lengua y mediadores culturales entre las realidades italiana y española.

En el primer capítulo se aborda el tema de la cultura, un término que se utiliza a diario con varios matices, sobre todo: descriptivos (por ejemplo haciendo referencia a las creencias y representaciones sociales con respecto a una realidad específica) y prescriptivos (cuando mencionamos los valores y las normas que una sociedad se da para autorregularse), y sobre el que el ser humano lleva siglos interrogándose, según la sensibilidad y el espíritu crítico personales y propios de las épocas, llegando de esta manera a conclusiones muy distintas entre sí. Quizás no sea una absurdidad afirmar que es uno de los asuntos más arduos para tratar y describir, a partir precisamente del hecho que es algo que nos rodea a diario, y que por lo tanto cuesta analizarlo desde una óptica objetiva, neutral. Por otro lado, es algo que nos define, y el ser humano sintió desde el principio la necesidad de conocerse mejor a sí mismo: empezamos así con las concepciones de los antiguos, griegos y romanos, las cuales permanecen casi invariadas hasta los principios de la Edad Media, según los que la cultura representa el conjunto de saberes adquiridos después de un camino específico de estudios y que elevaban el espíritu de quienes los emprendían; pasamos luego a la descubierta del Nuevo Mundo, que constituye el primer caso de choque entre distintos sistemas culturales, y que desemboca trágicamente en un verdadero etnocidio, seguido por un proceso de aculturación que duró hasta el siglo XVII. Durante la fase de la Ilustración, se da comienzo al debate sobre los conceptos de cultura y de civilización: en concreto, esta última, entendida como sistema de cualidades morales, se utiliza para reafirmar la superioridad de las sociedades europeas, con respecto a las demás. Es interesante ver como aún hoy día la contraposición entre estos dos términos sigue vigente, de hecho, hay algunos modelos culturales (en otras palabras, las respuestas dadas según las varias sociedades a las necesidades de natura) que se consideran más representativos de una sociedad particular, “irrinunciabili, [...] parte costitutiva della

propria identità – e li considera superiori ai modelli alternativi, che definisce incivili”<sup>1</sup> (Balboni, 2003: 10). Esto lleva a una consecuencia muy importante: “per i modelli culturali non si litiga, al massimo ci si stupisce e si deride chi ha modelli diversi; per i modelli di civiltà si è pronti a lottare, perché rappresentano l’essenza intorno alla quale un popolo si riconosce come tale”<sup>2</sup> (ivi: 11).

Volviendo al excursus histórico de nuestro trabajo, en concreto, a finales del siglo XVIII, analizamos las teorías propuestas en el campo recién formado de la sociología, por parte del mismo fundador, Auguste Comte, quien considera la sociedad positivista (es decir, la en la que actúa él mismo) la más avanzada de todas, gracias a su continuo progreso cultural. A partir del siglo XIX, por otro lado, se pasa a una visión de la cultura antropológica, declinada en muchas teorías, entre las cuales citamos las más influyentes: Tylor y Boas, quienes afirman que el ser humano aprende sus comportamientos introyectándolos de la cultura que lo rodea, para luego afinarlos participando activamente en la vida social; Boas, además, se considera el primero en hablar de culturas, a la forma plural, reconociendo de esta manera igual dignidad a cada una de ellas. Sapir, etnolingüista, retoma las teorías de su maestro Boas sobre la relación entre lengua y cultura, según la cual la primera constituye un camino de acceso provechoso para comprender la segunda; además, amplía los estudios en este campo, llegando a elaborar una hipótesis que se conocerá en los años sucesivos bajo el concepto de determinismo lingüístico, según el que es la lengua que predetermina los criterios de análisis de la realidad, y consecuentemente el pensamiento del ser humano: dicha teoría no será exenta de críticas, como explicamos más detalladamente en el primer capítulo.

En los años Veinte del siglo pasado, la antropóloga Benedict en sus estudios presenta los modelos culturales comparándolos a una especie de personalidad de larga escala, en la que hay rasgos caracteriales que toman pie mayormente en algunas sociedades, respecto a otras. De nuevo, la idea de la conformación cultural, es decir, la que afirma que es el individuo quien está plasmado por la cultura, dejándolo sin posibilidad de oponerse a este proceso, provoca varias críticas, pero también será retomado por el psicólogo Bruner, junto con las teorías de Vygotsky sobre la dimensión social de la primera fase del aprendizaje lingüístico en los niños.

Después, a partir de la pregunta: ¿de dónde viene la cultura? analizamos también la concepción funcionalista, en concreto, las teorías del sociólogo Durkheim y del antropólogo

---

<sup>1</sup> “irrenunciables, parte constitutiva de la propia identidad – y los considera superiores a los modelos alternativos, que define incivilizados” (traducción nuestra).

<sup>2</sup> “por los modelos culturales no nos peleamos, como máximo podemos sorprendernos y ridiculizar a quien tiene modelos distintos; por los modelos de civilización estamos dispuestos a luchar, porque representan la esencia entorno a la cual un pueblo se reconoce como tal” (traducción nuestra).



Malinowski (mencionando brevemente la herencia de estas en los estudios de Lévy-Strauss), según las cuales las distintas formas de cultura se deben a las respuestas diversificadas por parte de las varias sociedades a las demandas del entorno natural y de la moral. Cada una de ellas estructura unos modelos culturales, de los que hablamos antes, a través de los cuales intenta resolver problemas específicos, según su particular sensibilidad. Finalmente, la última parte del capítulo está dedicada a las teorías del famoso antropólogo y semiólogo Geertz, quien define la cultura como una telaraña de significados intrínsecos a cada acto, costumbre o ritual, que se va construyendo a nivel social y que necesita de un contexto adecuado para adquirir inteligibilidad a una mirada extranjero.

Todas estas son solamente algunas de las teorías avanzadas en los años para definir e intentar delimitar el concepto de cultura, sin embargo lo que más nos interesaba era dar una idea de cómo tal término no es algo estático, sino que se diferencia notablemente según la óptica adoptada para estudiarlo.

En el segundo capítulo tratamos sobre la entrada de la cultura en la didáctica de las lenguas, siguiendo los distintos enfoques históricos, en concreto: el enfoque de transmisión de información, el enfoque contrastivo de culturas, el enfoque basado en la competencia comunicativa, el enfoque en la competencia comunicativa intercultural. El primero tiene como líneas guías proporcionar al alumno datos culturales sobre la cultura de la lengua objeto de estudio, a través de estadísticas, informaciones sobre el arte o literatura, descripciones de costumbres y aspectos folklóricos: tal enfoque, sin embargo, ha recibido varias críticas por presentar al alumno los elementos culturales de una realidad extranjera de manera puramente transmisiva, es decir, sin ofrecerle instrumentos para razonar sobre ellos. El enfoque contrastivo de culturas, teorizado por el lingüista Robert Lado, da un salto adelante, en cuanto prevé que los alumnos conozcan y reflexionen sobre su lengua y cultura nativa, para llegar a tener una competencia activa de la misma, y de esta manera poder luego seguir con la comparación sistemática entre su cultura nativa y la cultura de lengua target, a través de una investigación continua sobre los elementos que se diferencian entre las dos, para facilitar el aprendizaje del alumno. El límite de este enfoque es la poca seguridad garantizada para evitar caer en los estereotipos, junto al riesgo de sensibilizar demasiado al alumno sobre las diferencias entre una cultura y otra.

Por otra parte, el enfoque en la competencia comunicativa, gracias también a los aportes ofrecidos en el campo de la pragmática, está basado en la conciencia de la importancia de mejorar la enseñanza de la lengua objeto de estudio, presentándola a través de contexto de uso

precisos. Dell Hymes, uno de los teóricos que más contribuciones ha aportado con sus estudios, subraya el hecho de que a veces hay reglas de uso muy importantes para tener en cuenta durante la comunicación, aún más importantes que las reglas gramaticales. La capacidad comunicativa, sigue Hymes, tiene que tener en cuenta unos factores extralingüísticos y socioculturales, y el hablante tiene que cuidar que su mensaje no sólo sea apropiado desde el punto de vista de la forma lingüística, sino que tiene que ser aceptable por el contexto en el que se desempeña la comunicación; además, Hymes propone un modelo identificado con el acrónimo SPEAKING que se sigue utilizando hoy día para analizar cualquier evento comunicativo, como veremos más detalladamente. Después de Hymes, pasamos a analizar las teorías avanzadas por Canale y Swain y Van Ek, quienes a su vez subrayan la importancia de desarrollar en el alumno una competencia sociolingüística y sociocultural, es decir, la capacidad de adaptar su lengua según la ambientación, el estatus de los participantes, las intenciones comunicativas, etcétera. Van Ek, en particular, participará en algunos proyectos promulgados por el Consejo de Europa, para promover reformas que favorezcan el estudio, la difusión de las lenguas, el conocimiento mutuo entre los ciudadanos de los varios países, y para facilitar su movilización dentro del entorno europeo: seguramente el proyecto más conocido del autor es el Threshold Level, un texto en el que se proporciona un inventario de saberes y conocimientos que el alumno tiene que lograr según su nivel lingüístico, y que pronto se utiliza para el planeamiento de currículos y programas de los cursos de lenguas.

Otro estudioso al que dedicamos nuestra atención es Byram, gracias al que se cumple el avance del enfoque comunicativo al enfoque intercultural: este último de hecho critica la posición de los estudiosos anteriores, según los cuales el alumno debe tener como modelo de aprendizaje el hablante nativo, y afirma que las personas que emprenden estos tipos de estudios ya tienen un bagaje cultural y personal, que no hay que ignorar, si se quiere evitar la esquizofrenia lingüística y cultural del estudiante. Byram, además, hace hincapié en la importancia, por parte del alumno, de desarrollar un espíritu crítico para filtrar las informaciones procedentes del exterior y evitar las nociones simplificadas o estereotipadas, y una aptitud abierta al diálogo y al confronto con la alteridad. Finalmente, terminamos el excursus histórico dedicando un espacio específico al modelo de la escuela veneciana, dentro de la cual se sitúa nuestro trabajo, es decir, el modelo de competencia comunicativa intercultural de los profesores Balboni y Caon, el cual ofrece varios puntos de reflexión sobre las dinámicas que rigen todo tipo de comunicación, y los problemas que pueden surgir (relacionados con la lengua, con los lenguajes no verbales, con los distintos valores

culturales). Los autores afirman que este modelo representa un verdadero esquema de observación, ya que no es posible aprender la competencia intercultural, pero sí se puede aprender a observar y tomar conciencia de la articulación de las culturas ajenas a la nuestra. El capítulo se concluye con otro pequeño recorrido con un enfoque más jurídico, en el que mostramos cómo el tema de la competencia intercultural haya sido objeto de estudio y parte de un programa político avanzado por el Consejo de Europa, mencionando algunos decretos ley, convenciones y declaraciones que desde su aprobación han fungido de coordenadas para los planeamientos de los cursos de lenguas extranjera, y bajo los cuales se inscribe claramente nuestro trabajo.

El tercer capítulo está dedicado a investigar los conceptos de prejuicio y estereotipo, con los que cada ser humano se enfrenta a diario, y que el profesor tiene que saber manejar durante las clases de lengua. Al principio explicamos cómo, a pesar de la idea común, están caracterizados por unos matices que los diferencian: de hecho, el primero denota cierta tendencia a considerar de manera negativa a las personas que pertenecen a otro grupo social, mientras que el segundo denota el conjunto de ideas y creencias que un grupo comparte con respecto a otro; por esto los estereotipos se consideran el núcleo cognitivo de los prejuicios. Las creencias mencionadas anteriormente pueden tener matices positivos igual que negativos, como vimos al principio de esta introducción: sin embargo, lo que sí la une es la simplificación mental a través de la que se intenta dar un sentido a la realidad externa. Esta última parte ha sido corroborada en varios estudios de rasgos psicológicos, como el de Fiske y Taylor, en el que se explica, de hecho, como la mente humana está perennemente expuesta a una infinidad de estímulos (auditivos, visivos, etcétera) procedentes del entorno natural y social, y necesita un marco de referencia para identificarlos, interpretarlos y finalmente encasillarlos en categorías determinadas. Dicho de otra manera, los estereotipos y prejuicios representan atajos mentales muy útiles para individuar los estímulos más relevantes y responder de manera rápida; además, como analizado por Tajfel y Forgas, desempeñan un papel importante a la hora de justificar y mantener estable la identidad de un grupo dado, gracias a la distinción de lo que define su esencia, y lo que no lo hace: por estos motivos ningún ser humano está completamente exento de prejuicios y estereotipos. Después de esta introducción, pasamos a tratar de los aspectos negativos de estos atajos mentales, siempre gracias al aporte de los estudios de psicología social: queremos de todas formas subrayar el hecho de que entre las multitudes de estudios disponibles en la red o en los ensayos específicos, hemos elegido los que nos han parecido más interesantes, como por

ejemplo la teoría de Allport según la cual hay una tendencia intrínseca en los seres humanos en el transponer los valores de su cultura de origen en una comunicación con un hipotético interlocutor perteneciente a otra: el riesgo es el de dejarnos arrollar por unos factores emotivos y de generalizar excesivamente la interpretación de los datos externos; en los casos peores las generalizaciones son tan rígidas, que nos vuelven ciegos frente a posibles elementos que podrían desmontarlas. El estudio de Hamilton y Gifford trata concretamente este último punto: de hecho, los dos psicólogos se ocupan del llamado *impression-maintenance attributional bias*, según el que las creencias apriorísticas personales afectan la manera de evaluar y juzgar otra persona, hasta el punto en el que prestamos atención precisamente a detectar la(s) evidencia(s) empírica(s) de nuestras expectativas, y dejamos a un lado los elementos que podrían falsear nuestras expectativas y creencias.

Otro punto en el que nos centramos es la tendencia a homogeneizar las características de un determinado grupo social: es el llamado carácter nacional, una especie de *modus vivendi* que desde una perspectiva externa caracteriza a todos los miembros de una comunidad, de manera más o menos flexible; en concreto, dedicamos unas cuantas páginas en recordar como ciertas ideas simplificadas se produjeron en el interior de las mismas sociedades en cuestión, por ejemplo, el papel del italiano fanfarrón y casanova tan frecuente en el cine italiano a partir de los años Cincuenta, y el lema *Spain is different* que facilitó la difusión de un determinado tipo de imagen de España, en concreto, la imagen de un país exótico. Finalmente, terminamos el capítulo dedicando las últimas páginas al rol de profesor, que desempeña la delicada tarea de mediar entre las dos culturas presentes en el aula, la del estudiante y la extranjera.

Actualmente en los estudios de didáctica de las lenguas se promueve el paso del estereotipo al sociotipo, es decir, el descubrimiento de ciertos elementos culturales, que puede nacer de una elaboración comprobable de lo que afirma el estereotipo. Se trata más bien de marcar una línea entre lo que puede tener rasgos de verdad en el interior de un sistema cultural determinado, y lo que no se detecta, porque no describe dicho sistema de manera fiable.

En los capítulos cuarto y quinto enseñamos los datos que obtuvimos a partir de un cuestionario online, difundido en la red y gracias al boca a boca de las personas, en el que participaron hombres y mujeres, tanto italianos como españoles. Nuestra idea de partida era la de trazar, claramente sin ninguna pretensión de objetividad estadística o científica, un retrato conciso de la percepción de cada grupo nacional con respecto al otro, y detectar las eventuales ideas estereotipadas. Después de enseñar las características de la muestra de participantes al

cuestionario, presentamos los varios datos del cuestionario, añadiendo gráficos para poner en evidencia los aspectos más interesantes.

Finalmente, en los capítulos sexto y séptimo se encuentra la parte práctica de nuestro trabajo, es decir, las unidades didácticas proyectadas basándonos en las respuestas más frecuentes del cuestionario, y eligiendo tres entre ellas para cada unidad: una para estudiantes de italiano nativos españoles, y la otra para estudiantes de español nativos italianos, ambos con un nivel B1/B2 de lengua. Antes de la parte práctica, presentamos brevemente los criterios adoptados a la hora de estructurar las unidades, mencionando la teoría de estructuración de unidad didáctica, tal y como la define el profesor Balboni, junto a la teoría de la percepción de los estímulos externos proporcionada por la psicología de la Gestalt, según el orden globalidad – análisis – síntesis; retomamos también algunos estudios sobre los materiales auténticos, es decir, materiales no filtrados para el estudiante extranjero, sino que al principio están pensados para hablantes nativos, como artículos de periódicos y diarios, fragmentos de vídeos publicitarios o de películas, estrofas de canciones, los han sido utilizados a menudo en las actividades, considerando sus rasgos motivantes y su utilidad para permitir al alumno adentrarse a través de un camino privilegiado en la cultura de la lengua objeto de estudio. Especificamos que sólo algunas de las actividades se han testado en clase, en concreto algunas pertenecientes a la unidad didáctica pensada para los estudiantes nativos españoles de lengua italiana, durante nuestra experiencia de prácticas en el comité de Sevilla de la asociación Dante Alighieri. A esta última se debe también la elección de estructurar las actividades pensando en una clase de personas mayores de edad, dado que este se corresponde a la muestra de alumnos con la que estamos acostumbrados, si bien en nuestra humilde experiencia, a colaborar. También para este asunto hemos querido dedicar unas cuantas líneas a citar algunas entre las varias teorías de la andragogía, o sea, la enseñanza para personas adultas, haciendo hincapié en el tema de contrato psicológico entre alumno y profesor, y de negociación de las actividades.

En estas últimas líneas vamos a explicar el sentido del título del presente trabajo: la idea surgió durante el curso para mediadores culturales dirigido por el laboratorio Labcom de la Universidad Ca' Foscari al que asistimos, y en el que nos enseñaron un fragmento de la película *Interstate 60*<sup>3</sup>, en el que se ve a un doctor proponiendo a su paciente un juego de reconocimiento de cartas cuanto más rápido posible: el paciente, focalizándose en las formas

---

<sup>3</sup> Vídeo enseñado en el curso disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=viC0aPHigwg>, consultado el día 20/01/2017.

que aparecen en las cartas, adivina todo enseguida. Sin embargo, luego el doctor le comunica que se ha equivocado en todo caso, ya que las cartas que ha utilizado son un poco diferentes de las que usan normalmente, de hecho en ellas aparecen corazones negros y picas rojas. El doctor le explica al paciente que su mente ha respondido de manera rápida, pero no totalmente eficaz a los estímulos exteriores, ya que se ha basado únicamente en el reconocimiento de las formas previamente conocidas, y en general, de su experiencia, en lugar de abrirse a posibilidades distintas. El doctor, finalmente, le dice al paciente que nosotros tendemos a ver lo que ya esperamos ver, y no lo que hay en realidad: pero, de esta manera, ¿de cuántas cosas no nos percatamos? ¿Cuántos aspectos, matices de colores, de sonidos, de perfumes pasan desapercibidos, por una carencia en nuestra mirada?

El presente trabajo está realizado para intentar proporcionar algunas respuestas, aunque humildes, que motiven un punto de reflexión y de toma de conciencia a estas preguntas.

## 1. Che cosa si intende con il termine cultura

Al giorno d'oggi, pochi termini ci risultano così familiari come quello di cultura, data la molteplicità di contesti d'uso in cui si presenta: la maggior parte degli studiosi, ad ogni modo, è concorde nel suddividerli in due macrocategorie, vale a dire da un punto di vista individuale o collettivo. Nel primo caso il termine cultura rappresenta:

l'insieme delle cognizioni intellettuali che, acquisite attraverso lo studio, la lettura, l'esperienza, l'influenza dell'ambiente e rielaborate in modo soggettivo e autonomo diventano elemento costitutivo della personalità, contribuendo ad arricchire lo spirito, a sviluppare o migliorare le facoltà individuali, specialmente la capacità di giudizio.<sup>4</sup>

Nel secondo caso invece, il termine cultura indica il “complesso delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, delle attività artistiche e scientifiche, delle manifestazioni spirituali e religiose che caratterizzano la vita di una determinata società in un dato momento storico”<sup>5</sup>. E' una delle prime cose che notiamo quando usciamo dal nostro proprio modello culturale: andiamo all'estero (o semplicemente ci spostiamo di regione, all'interno dello stesso territorio nazionale), assaggiamo la cucina tipica del luogo, assistiamo a feste popolari in cui la gente partecipa indossando gli abiti tradizionali e cantando alcuni brani dei cantautori più amati, l'ascoltiamo parlare in una lingua, o in un dialetto “altri” rispetto ai nostri. Questi sono alcuni esempi lampanti che rappresentano l'anima di un popolo, di un'intera nazione, o di un determinato gruppo sociale: di volta in volta si parla infatti di cultura regionale, nazionale o subcultura. Crespi è uno degli studiosi concordi nel suddividere la cultura nei due macrogruppi di cui sopra, distinguendo una dimensione soggettiva della cultura, costituita dai valori, modelli di comportamento, credenze personali ed una dimensione oggettiva - normativa, riguardante le declinazioni della cultura in qualità di tradizioni, valori, memoria storica a livello sociale/collettivo:

I diversi elementi che vengono compresi nel termine cultura, pongono in evidenza, da un lato, la dimensione descrittiva e cognitiva della cultura: le credenze e le rappresentazioni sociali della realtà naturale e sociale, ovvero le immagini del mondo e della vita, che contribuiscono a spiegare e definire le identità individuali, le unità sociali, i fenomeni naturali; dall'altro, la dimensione prescrittiva della cultura, in quanto insieme di valori, che indicano le mete ideali da perseguire, e di norme (modelli di agire, definizione dei ruoli, regole, principi morali, leggi giuridiche, ecc.), che indicano il modo in cui gli individui e le collettività devono comportarsi (Crespi, 2003: 4).

Naturalmente entrambe le macrocategorie cercano di circoscrivere gli ambiti d'uso del termine cultura, ma da sole non bastano ad esplicarne la complessa quintessenza: Sciolla

---

<sup>4</sup> In “Enciclopedia Treccani”: <http://www.treccani.it/enciclopedia/cultura/>, consultato in data 07/06/2016.

<sup>5</sup> Ivi, consultato in data 07/06/2016.

inoltre precisa che “il concetto di cultura è uno strumento che nasce in stretta relazione con l’esperienza e il linguaggio entro un dato contesto storico-sociale” (2008: 15), pertanto ciò che noi intendiamo come “cultura” può non trovare facile corrispondenza in altre società del mondo, in quanto il linguaggio atto a concepire e catalogare la realtà fenomenica è fortemente intrecciato alla storia, alle vicissitudini, al *modus vivendi* di ciascun Paese. Per contro, continua Sciolla, il compito della “cultura” è ovunque il medesimo, cioè riuscire “a farci comprendere qualcosa di noi e qualcosa di forme di vita diverse dalle nostre” (*ibidem*). Fin dagli albori della sua storia l’uomo ha ragionato su se stesso e sul sistema che lo circonda, e nel tempo è giunto a conclusioni molto diverse tra di loro: ci pare quindi opportuno compilare un breve excursus storico, specificando fin d’ora che, data la vastità dell’argomento, e l’innumerabile mole di studi e ricerche atte a (tentare di) delineare il concetto cultura, abbiamo optato per soffermarci sulle principali prospettive storiche, molte delle quali sono considerate tutt’oggi la base delle discipline sociologiche e antropologiche. Partiremo dalla concezione classico-moderna, per poi passare alla concezione antropologica - sociologica.

## 1.1 La concezione classica e moderna del termine cultura

Anticamente, i greci fanno coincidere la cultura con la *paideia*, ovvero con l’educazione, lo studio della filosofia, della retorica, attraverso la quale il fanciullo forma se stesso:

il fine stesso dell’educazione [è] l’ideale di perfezione morale, culturale e di civiltà cui l’uomo deve tendere. [...] E’ il frutto di un processo continuo, mai compiuto, che impegna tutto l’uomo, ma attraverso cui questi realizza pienamente se stesso come soggetto autonomo, consapevole di sé e in armonia con il mondo.<sup>6</sup>

Tale processo di elevazione lo si ritrova anche presso gli antichi romani:

la parola cultura ha un’origine latina, dal verbo *colere*, ed è usata [...] in senso proprio per indicare il lavoro della terra [...] e in senso traslato e metaforico. In questo secondo significato, presente in Cicerone e Orazio, la cultura si trasferisce in modo figurato dal terreno all’animo umano. Con l’educazione e la filosofia si può agire su quest’ultimo ingentilandolo, raffinandolo, nutrendolo, trasformandolo da incolto a colto proprio come si fa con i campi che, attraverso il lavoro e la cura continua, da selvatici e sterili diventano coltivati e fruttuosi (Sciolla, 2008: 15).

---

<sup>6</sup> In “Enciclopedia Treccani”: <http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia/>, consultato in data 10/06/2016.



Nell'epoca classica, insomma, la cultura si associa alla conoscenza individuale, nonché elitaria (tale concezione perdurerà anche durante il Medioevo, nel quale, tuttavia, si allargherà il campo dei saperi: la cultura arriverà a “comprendere lo studio delle lingue, dell'arte delle lettere e delle scienze” (Andriani, Crespi, 2011: 35). I romani conoscono, con la diffusione dell'Impero, la grande differenza culturale dei popoli che conquistano man mano, ma la posizione nei loro confronti rimane nella maggior parte dei casi etnocentrica: tutti coloro che non sono romani vengono denominati barbari, e sottoposti ad un processo di romanizzazione, di livellamento e cancellazione delle culture pre-romane in nome di una presunta civilizzazione dell'impero. Tale processo si ripeterà diversi secoli più tardi con la scoperta (o l'invenzione, come teorizza Edmundo O'Gorman<sup>7</sup>) da parte di Cristoforo Colombo e dei conquistatori del Nuovo Mondo, dell'Altro-da-Sé: a partire dal 1492 si decreta la fine di un mondo che poneva i propri limiti presso le colonne d'Ercole, mentre per il mondo occidentale è l'inizio di quella che successivamente prenderà il nome di età moderna. La portata straordinaria di questa scoperta è ben nota: per gli uomini europei costituisce un momento di “genesi conoscitiva” (Perassi, 2011: 35), dato che è proprio a partire da quel momento che scoprono “la totalità” di cui fanno parte, “mentre fino a quel momento essi erano (stati) una parte senza il tutto” (Todorov, 1982, trad.it. 1992: 8). Al contrario, in passato, “nella scoperta degli altri continenti e degli altri uomini non vi fu un vero e proprio sentimento di estraneità radicale: gli europei non avevano mai del tutto ignorato l'esistenza dell'Africa, dell'India, o della Cina; il ricordo di esse fu sempre presente, fin dalle origini.” (Todorov, *ivi*: 7). Le popolazioni indigene, l'Altro, vengono percepite e descritte secondo lo schema ermeneutico tipico dell'Occidente: Todorov menziona le relazioni dei conquistatori e dei missionari in cui si documentano le tradizioni, gli usi, i riti, i miti degli indigeni attraverso “un corpus stereotipato di immagini” (*ibidem*), proprio perché i cronisti adottano parametri e categorie di giudizio peculiari del sapere e della cultura occidentali: molte volte per esempio si fa ricorso alla tecnica del paragone, la cui funzione è sostanzialmente quella di “ridurre la diversità americana spiegandola e piegandola attraverso il confronto con quanto già conosciuto, in un movimento di costante omologazione del Nuovo mondo alla norma del Vecchio” (Perassi, *ivi*: 39). Rileggendo i loro scritti in epoca odierna, non rare volte traspare la difficoltà del trasporre, del tradurre tale diversità ai presunti lettori occidentali, cercando di offrire una metodologia interpretativa al vuoto conoscitivo nel quale si situa la scoperta del Nuovo Mondo. Ancora si può notare come:

---

<sup>7</sup> Per ulteriori approfondimenti: O'GORMAN E., 1958/1986, *La invención de América. El universalismo de la cultura de Occidente*, México, Fondo de la cultura económica.

l'immagine del Nuovo Mondo è connotata dai segni dello sgomento per l'insormontabile barriera del significato che separa la cultura dei colonizzatori [...] da quelle delle civiltà preispaniche. E il salto oltre questa barriera sarà garantito solo dalla scrittura, la quale costruisce una storia indiana adeguata al quadro politico della conquista spagnola e una geografia culturale reinventata attraverso l'enciclopedia dei colonizzatori (Perassi, *ivi*: 41).

Un'altra fonte di notizie ci viene dai racconti dei missionari, inviati al Nuovo Mondo con lo scopo di evangelizzare i popoli nativi: la conquista si traduce, come asserisce Pasquinelli (2010: 27) in un vero e proprio etnocidio, uno sterminio della cultura indigena, seguito da un processo di acculturazione che perdurerà anche nei secoli successivi, il Cinquecento e il Seicento; solo gli indigeni che accettano di convertirsi alla religione cristiana verranno indicati come esempio di virtù cristiana da elogiare ed emulare (e verranno pertanto risparmiati).

Contemporaneamente però si va sviluppando una coscienza diversa rispetto al tema dell'altro, più aperta e umana: Montaigne per esempio, nei suoi *Essais* (1580 - 1588) pone in discussione la cosiddetta superiorità morale dei popoli europei, rispetto ai barbari: “per Montaigne ogni società ha la sua legge e il suo centro di gravità in se stessa, nel senso che non esiste una morale fondata su un criterio assoluto di verità [...]. La morale è immanente alla consuetudine” (Pasquinelli, 2010: 36). Il filosofo francese insomma dà prova di un relativismo culturale piuttosto moderno per l'epoca, nei suoi scritti “troviamo anticipata gran parte della problematica tipicamente moderna del relativismo culturale, cioè di quella tendenza a considerare ogni cultura come una realtà in sé da comprendere e giudicare a partire dai suoi parametri di valutazione e giudizio” (Pasquinelli, *ibidem*), come avremo modo di vedere più in dettaglio nei prossimi paragrafi.

## **1.2 La concezione illuministica e romantica del termine cultura**

A partire dal Settecento, si sviluppa in Europa il movimento Illuminista, caratterizzato da un'assoluta, nonché ottimista, fiducia nella ragione umana, la quale, si teorizza, guiderà il cammino dei popoli verso la felicità ed il progresso, che all'epoca si considera illimitato. Il termine cultura sotto la fase illuminista subisce:

un ulteriore allargamento del suo significato, venendo anche a comprendere il patrimonio universale di conoscenze e di valori formatosi nel corso della storia dell'umanità [...] aperto a tutti, costituendo, in quanto deposito della memoria collettiva, una fonte costante di arricchimento dell'esperienza (Crespi, 2003: 5).

In questo periodo, inoltre, si sviluppa il concetto di *civiltà*<sup>8</sup> (derivante dal latino *civilitas*, il quale indicava l'insieme delle qualità morali e sociali che contraddistinguevano il *civis*, il cittadino romano), utilizzato per contrapporre la superiorità, secondo una vera e propria scala a gradini del progresso, dei costumi e dei valori europei, rispetto a quelli dei popoli non civilizzati. Il marchese di Mirabeau in un saggio del 1757 utilizza il termine *civilisation* per riferirsi allo “sviluppo delle forme di cortesia, l'affinamento degli atteggiamenti, il controllo delle passioni e della violenza, dovuti allo sviluppo della cultura, in quanto risultato di un movimento collettivo che ha consentito all'umanità di uscire dallo stato primitivo” (Crespi, *ibidem*).

Desideriamo aprire una piccola parentesi, in quanto riteniamo opportuno ricordare come tale distinzione tra lingua e cultura sia tutt'oggi presente, infatti ogni popolo “considera alcuni tra i suoi tanti modelli culturali come irrinunciabili, come parte costitutiva della propria identità – e li considera superiori ai modelli alternativi, che definisce incivili” (Balboni, 2003: 10). L'autore riporta l'esempio della pena di morte, legale in alcuni Stati: gli italiani “giudicano incivile quelle procedure giuridiche e quel tipo di pena di morte, perché va contro ad un modello culturale ormai fatto proprio dagli italiani e assunto a valore di civiltà: la sacralità e l'invulnerabilità del corpo umano” (ivi: 11). La conseguenza diretta è il fatto che “per i modelli culturali non si litiga, al massimo ci si stupisce e si deride chi ha modelli diversi; per i modelli di civiltà si è pronti a lottare, perché rappresentano l'essenza intorno alla quale un popolo si riconosce come tale” (*ibidem*).

Tornando all'exkursus storico, Jean Jacques Rousseau riprende il concetto di civiltà e lo stravolge nella sua opera *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza* del 1754, nella quale addita la proprietà privata, comunemente considerata una perfetta mostra della società civilizzata, come causa primaria della corruzione che va dilagando all'interno della società a lui coeva (riprendendo in parte le fila del discorso di Montaigne, di due secoli precedente); sviluppa inoltre la teoria del ritorno ad un ideale stato di natura, in cui l'uomo ritorna ad una condizione primigenia, più giusta e buona<sup>9</sup>.

Sul finire del secolo in Francia si istituisce la *Société des Observateurs de l'homme* da parte di alcuni intellettuali che si sentono figli del movimento illuminista ed eredi dello spirito dell'*Encyclopédie*, il cui scopo è “osservare l'umanità nella sua variabilità fisica, linguistica, geografica e sociale” (Fabietti, 2001: 8): si propone insomma come “ampliamento dell'orizzonte conoscitivo di quella stessa scienza dell'uomo che [...] era ritenuta necessaria

---

<sup>8</sup> In “Enciclopedia Treccani”, <http://www.treccani.it/vocabolario/civiltà/>, consultato in data 20/06/2016.

<sup>9</sup> Per ulteriori approfondimenti: ROUSSEAU J. J., 1754 «Discours sur l'inégalité parmi les hommes» [trad. it. 1971, «Discorso sull'origine della ineguaglianza», in *Scritti politici*, Bari, Laterza].

per la costruzione di una società secondo ragione e a misura del cittadino” (*ibidem*). Nelle parole di Louis-François Jauffret, uno dei fondatori della *Société*: “Che cosa c’è di più ricco di soddisfazioni, [...] che [...] stringere per così dire legami di conoscenza con un numero infinito di popolazioni, che meritano così poco l’ingiurioso disprezzo che noi abbiamo per esse!” (Moravia, 1970: 278-279). Tali propositi ottimisti ed umanitari purtroppo sono destinati ad una vita breve: la società viene sciolta già nel 1805, per volere di Napoleone. In quello stesso periodo inizia a prendere piede il movimento romantico, i cui principi base si rifanno all’esaltazione della libertà individuale, all’amor patrio, al pieno riconoscimento delle tradizioni e dei tratti folklorici di un dato luogo come elemento fondativo e costitutivo della sua stessa essenza. Tra il 1784 e il 1791 il filosofo Herder scrive le *Idee per la filosofia della storia dell’umanità*, in cui tratta il concetto di anima nazionale di un dato popolo, la quale si esprime nel linguaggio, nella poesia, nelle leggende, in poche parole, negli artefatti culturali: ogni cultura, secondo il filosofo, è dotata di caratteristiche peculiari, che vanno analizzate e interpretate dall’interno della stessa società che le ha prodotte. Herder inoltre, contro la teoria del progresso universale illuminista (il cui confine con l’etnocentrismo è piuttosto labile), afferma che la cultura è un fenomeno esteso a tutti i popoli della Terra, e che i modelli adottati da ciascun sistema sono geograficamente e storicamente determinati, quindi irripetibili: da qui l’assurdità tipica dell’Illuminismo di voler ripristinare le tradizioni e i valori dell’epoca classica:

ogni grande nazione è un insieme chiuso [...] non si può dunque parlare di un progresso costante degli uomini nei secoli [...]. La perfezione greca è esistita, come ogni cosa, in un’epoca e in un paese direttamente determinati dalle condizioni e dalle tendenze del momento [...]. Appare dunque assurda l’imitazione di modelli [...] in un tempo e in un paese in cui non corrispondono ad alcuna realtà (Châtelet, 1972-1973, trad. it. 1976: 87 - 88).

### **1.3 La concezione sociologica – antropologica del termine cultura**

Nella prima metà del XIX secolo, il fondatore della sociologia Auguste Comte, influenzato dalla corrente positivista imperante in quegli anni, elabora la “legge dei tre stadi”, simboleggianti le tappe in crescendo attraverso le quali passano le interpretazioni della realtà e le società: si parte dalla teologica, passando per la metafisica e culminando nella positiva. Riprende insomma il “principio della complessità crescente. Alla base della tripartizione comtiana c’è l’idea del progresso, dello sviluppo continuo e graduale di tutta l’umanità” (Andriani, Crespi, 2011: 38), il quale porta conseguentemente anche ad una elevazione della

società (sottolineiamo, ad ogni modo, la posizione privilegiata della società positivista, coincidente proprio con quella europea).

Nell'Ottocento si passa finalmente ad una visione della cultura di carattere antropologico, grazie proprio all'istituzione di questa nuova disciplina, di cui abbiamo a disposizione la data precisa: il 1871, anno di redazione e pubblicazione del saggio *Primitive Culture* a cura dell'etnologo britannico Edward Burnett Tylor, in cui il concetto di cultura non fa più "riferimento [...] solo all'individuo", anzi, viene "posto in relazione all'intera umanità e alle società" che la compongono (Fabietti, 2001: 17). Teorizza infatti Tylor:

La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società (in Rossi, 1970: 7).

Secondo la definizione di Tylor, applicata a livello collettivo, la cultura è appresa dall'uomo a partire da un preciso contesto sociale, non è qualcosa di innato, trasmesso geneticamente, piuttosto viene tramandato tramite le relazioni sociali che inevitabilmente si instaurano tra gli individui appartenenti ad una medesima società. L'autore teorizza che ogni uomo, in quanto membro della società in cui si ritrova a vivere ed interagire, assorbe la cultura circostante, la quale finisce per costituire "un patrimonio acquisito", da tramandare da una generazione all'altra, "soggetto a processi di crescita e di cumulatività" (Anolli, 2004: 16); essendo un processo per gradi, il risultato è che ciascuna cultura è caratterizzata da vari fasi di sviluppo, e presenta un'evoluzione peculiare propria, che la distingue dalle altre; inoltre, la teoria dell'insieme complesso, costituito da tanti elementi scomponibili, consente "di estrarre dalle varie culture quel dato elemento che, risultando presente in tutte le culture studiate, consentiva di determinare la sequenza dello sviluppo dell'elemento prescelto: della religione come della famiglia, di una certa tecnologia piuttosto che della morale, del diritto, insomma dell'intera cultura umana" (Fabietti, 2001: 18). In questo modo Tylor riprende la teoria storico-evolutiva già avanzata dall'Illuminismo e da Comte:

da un lato, l'uniformità che pervade così estesamente la cultura può essere attribuita in larga misura all'azione uniforme di cause uniformi; dall'altro, i suoi vari gradi possono essere considerati come stadi di sviluppo o di evoluzione, ciascuno dei quali è il risultato della storia precedente e si appresta a compiere la parte che gli compete nel plasmare la storia futura (in Rossi, 1970: 7).

Secondo Tylor, quindi, ogni cultura presenta un proprio processo di evoluzione suddiviso in vari livelli di sviluppo: in particolare, l'organizzazione sociale primitiva costituisce il punto d'inizio delle successive fasi di sviluppo dell'umanità intera, ma, e qui risiede forse la vera

intuizione innovativa di Tylor, è anch'essa portatrice di produzione culturale (contrariamente a quanto affermano le correnti di pensiero precedenti), tanto che non si escludono varie sopravvivenze degli stadi precedenti in quelli successivi. Il metodo di ricerca delle sopravvivenze permette a Tylor, inoltre, di inaugurare uno dei futuri *modi operandi* dell'antropologia, vale a dire la comparazione interculturale, tramite la predisposizione di confronti e paragoni sistematici tra differenti società per esaminarne il differente stadio di sviluppo culturale.

A suo parere, lo studio delle singole culture non poteva essere fatto senza metterle a confronto tra di loro, poiché esse erano legate le une alle altre in uno stesso movimento di progresso culturale. Attraverso il metodo comparativo si proponeva di stabilire almeno una scala rudimentale degli stadi dell'evoluzione della cultura. [...] Tylor intendeva dimostrare la continuità esistente tra la cultura primitiva e la cultura più progredita. [...] per lui tutti gli uomini erano creature di cultura a tutti gli effetti, e il contributo di ogni popolo al progresso della cultura era degno di considerazione (Cuche, 1994, trad. it. 2006: 22).

Se Tylor è considerato il primo ad aver fornito un concetto scientifico del termine cultura, Franz Boas inaugura il metodo delle ricerche etnografiche tramite l'osservazione diretta dei vari popoli - oggetto dei suoi studi. Considerato tutt'oggi una delle figure di maggior rilievo dell'antropologia americana, definisce la cultura come "la totalità delle reazioni e delle attività intellettuali e fisiche che caratterizzano il comportamento degli individui i quali compongono un gruppo sociale" (in Rossi, 1970: 35). Ciò che differenzia gli esseri umani dagli animali è proprio il fatto che i primi *apprendono* il comportamento introiettandolo dalla cultura che li circonda e al tempo stesso partecipando attivamente alla vita sociale, producendo artefatti culturali, mentre gli animali si affidano all'istinto, che li guida nell'ambiente e permette la loro sopravvivenza. Boas, più che utilizzare il termine al singolare, parla di *culture*, utilizzando di proposito il termine plurale, e conferisce pieno riconoscimento ad ognuna di esse, considerando ciascuna come un sistema unico, coeso e specifico, dotato "di uno stile particolare, che si esprime attraverso la lingua, le credenze, i costumi, l'arte anche, ma non solo" (Cuche, 1994, trad. it. 2006: 26), da affrontare senza pregiudizi o preconcetti: infatti "un'usanza particolare non può essere spiegata se non in rapporto al contesto culturale che le è proprio" (*ibidem*). Boas denuncia "i limiti dell'antropologia evoluzionista e del metodo comparativo impiegato sino ad allora" (Anolli, 2004: 17) dato che presume un unico principio di causa effetto per ciascun fenomeno culturale (anche se compresente in società diverse), dà forma alla cosiddetta concezione particolarista delle culture, e, ultimo ma non meno rilevante, sarà sostenitore del relativismo culturale, secondo il quale "ogni cultura ha una sua propria

validità e coerenza, e che [...] non può essere giudicata a partire da criteri prevalenti in quella che più ci è familiare” (Crespi, 2003: 7), e grande contestatore delle teorie etnocentriche, precisando che le differenze riscontrabili tra i vari gruppi umani non sono basate su criteri razziali, ma per l'appunto culturali.

### **1.3.1 Il rapporto tra cultura e personalità dell'individuo**

Un'altra questione piuttosto rilevante avanzata da Boas riguarda il rapporto tra lingua e cultura: la prima viene considerata come una via di accesso vantaggiosa per comprendere la cultura, dato che entrambe propongono varie categorie strutturali all'uomo per interpretare ed agire nel contesto in cui vive: l'uomo a sua volta deve scegliere le migliori. Anche Edward Sapir, discepolo di Boas, riprenderà la teoria del legame tra cultura e lingua, definendo quest'ultima:

un sistema simbolico perfetto, in un ambiente perfettamente omogeneo, per trattare tutti i riferimenti e i significati di cui sia capace una data cultura, siano essi sotto forma di effettive comunicazioni o siano essi sotto quella forma di ideale sostituto della comunicazione, che è il pensiero (Sapir, 1949, trad. it. 1972: 7).

Riassumendo in alcuni concetti chiave il punto di vista adottato da Sapir:

sia la lingua che la cultura: 1. Sono il prodotto della vita in società: 2. Sono diverse da una comunità all'altra; 3. Vanno incontro a modificazioni nel corso della storia e infine 4. Hanno senso solo per i membri del gruppo che le hanno ricevute in eredità dalle generazioni precedenti. La lingua dunque non solo fa parte della cultura ma ne costituisce anche il modello. Come la lingua, anche la cultura è formata da “configurazioni convenzionali di significati” che da una parte predeterminano i modi di osservazione e di interpretazione, e dall'altra costituiscono delle condizioni limitatrici, nel senso che segnano i limiti entro cui i contenuti di ogni cultura possono essere esprimibili nella lingua stessa (Pasquinelli, 2010: 81)

Un contributo notevole apportato dal linguista americano è rappresentato dalla teoria che in data odierna è conosciuta come determinismo linguistico, o ipotesi di Sapir-Whorf, secondo la quale la lingua influenza il pensiero del parlante, determina e allo stesso tempo limita la conoscenza ed il sapere, definisce la visione del mondo tipica di una determinata cultura e la sua particolare interpretazione della realtà fenomenica:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. [...] the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are

parties to an agreement to organize it in this way – an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees<sup>10</sup> (Whorf, 1956: 213-214).

Continua Whorf, la percezione della realtà risulta distinta tra gli individui, in base alla madrelingua e cultura di appartenenza: “we are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated”<sup>11</sup> (*ibidem*).

Il principio della relatività linguistica suscita curiosità e accoglienza, ma anche varie critiche: Carroll menziona nello specifico Lenneberg (1953)<sup>12</sup> e Feuer (1953): il primo:

criticizes on several grounds the technique of translation which Whorf so often employed to demonstrate differences in language; large differences in the linguistic handling of an event like cleaning of a gun do not necessarily imply corresponding differences in the perception of that event, and may merely result from metaphorical developments in the language, of which the speaker may not ordinarily be aware<sup>13</sup> (Carroll, 1956: 28).

Nello stesso anno, Feuer<sup>14</sup> avanza un'altra critica all'ipotesi di Sapir-Whorf, proponendo un'altra argomentazione:

[He] believes that on a priori grounds one would not expect cultures speaking different languages to have different way of perceiving space, time, causation, and other fundamental elements of the physical world, because a correct perception of these elements is necessary to survival<sup>15</sup> (Carroll, *ibidem*).

All'incirca nello stesso periodo anche il noto linguista Jakobson si occupa del relativismo linguistico, senza però trarre le stesse conclusioni radicali di Sapir - Whorf:

---

<sup>10</sup> “Noi dividiamo la natura lungo linee stabilite dalla nostra lingua madre. [...] il mondo è presentato in un flusso caleidoscopico di impressioni che deve essere organizzato dalle nostre menti [...]. Noi ritagliamo la natura, la organizziamo in concetti e le attribuiamo significati, in gran parte perché siamo parte di un accordo per organizzarla in questo modo: un accordo, che contiene tutta la nostra comunità linguistica e che è codificato negli schemi della nostra lingua. L'accordo è, naturalmente, implicito e non dichiarato, ma le sue condizioni sono assolutamente obbligatorie: non possiamo parlare affatto se non sottoscrivendo l'organizzazione e la classificazione dei dati che esso decreta” (traduzione nostra).

<sup>11</sup> “Siamo perciò introdotti ad un nuovo concetto di relatività, il quale asserisce che gli osservatori non sono guidati da una stessa prova fisica verso una stessa immagine dell'universo, a meno che il loro contesto linguistico non sia simile, o possa essere calibrato in qualche modo” (traduzione nostra).

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti: LENNEBERG, E. H., 1953, «Cognition in ethnolinguistics», in *Language*, No. 29.

<sup>13</sup> “critica per svariati motivi la tecnica della traduzione che Whorf adotta molto spesso per dimostrare le differenze tra varie lingue; grandi differenze nel trattamento linguistico di un evento, come il pulire una pistola, non necessariamente implicano corrispondenti differenze nella percezione del suddetto evento, e possono risultare semplicemente da sviluppi metaforici nella lingua, dei quali il parlante può (anche) non essere consapevole” (traduzione nostra).

<sup>14</sup> Per ulteriori approfondimenti: FEUER L. S., 1953, «Sociological aspects of the relation between language and philosophy» in *Philosophy of science* No. 100.

<sup>15</sup> “ritiene che per ragioni a priori non ci si può aspettare che le culture parlino lingue differenti perché hanno modi differenti di percepire lo spazio, il tempo, la causalità ed altri elementi fondamentali del mondo fisico, dato che una corretta percezioni di questi elementi è necessaria alla sopravvivenza” (traduzione nostra).



i concetti grammaticali di una lingua orientano l'attenzione di una comunità linguistica in una direzione determinata, e per il loro carattere vincolante, esercitano un influsso sulla poesia, le credenze e anche il pensiero speculativo, senza tuttavia diminuire la capacità propria di ogni lingua di adattarsi ai bisogni suscitati dal progresso della conoscenza (1963, trad. it. 1966: 174).

Una teoria, quella di Sapir – Whorf, insomma, tanto affascinante quanto opinabile; conclude Carroll:

in truth, the validity of the linguistic relativity principle has thus far not been sufficiently demonstrated; neither has it been flatly refuted. It seems to be agreed that languages differ in many strange and striking ways, but it is a moot point whether such differences in language structure associated with actual differences in ways of perceiving and conceiving the world<sup>16</sup> (1956: 27-28).

A partire dagli anni Venti, con lo sviluppo della psicologia scientifica e della psicanalisi, l'antropologia non può più non tenere in conto le categorie psicologiche, al momento di intraprendere le proprie ricerche: in questo periodo spicca la figura di Ruth Benedict, antropologa statunitense, che specializza i suoi studi nel rapporto tra personalità e cultura. Dei vari saggi pubblicati, il più celebre (tanto da essere considerato al giorno d'oggi un classico dell'antropologia) è *Modelli di cultura*, del 1934; con tale termine Benedict indica l'insieme dei tratti e delle peculiarità proprie di una determinata cultura, che ne stabilisce l'individualità rispetto a qualsiasi altra: la cultura sarebbe insomma paragonabile ad una personalità di vasta scala, un comune denominatore per tutti coloro che partecipano a tale collettività. Nel suo saggio, Benedict analizza vari comportamenti di determinati popoli indigeni da lei seguiti, riutilizzando le categorie nietzscheane della tragedia greca che le permettono di distinguere tra culture apollinee (miti, estetiche, cerimoniose, amanti dell'ordine, come quelle degli Zuni del New Mexico) e culture dionisiache (competitive, superstiziose, aggressive, come quella dei Dobu della Nuova Guinea). Stabilisce dunque che ogni cultura seleziona e configura, all'interno di un ampio ventaglio di possibilità, modi di comportamento e costumi che poi verranno adottati dai suoi appartenenti:

avviene nella vita di una cultura ciò che avviene nel linguaggio; anzitutto è necessaria una scelta. [...] Dobbiamo immaginare una specie di grande arco lungo il quale si allineano tutti i possibili interessi suggeriti o dal ciclo vitale dell'uomo o dall'ambiente o dalle varie attività umane. [...] L'identità di una cultura dipende dall'aver scelto alcuni segmenti di quell'arco. Ogni società, in ogni parte del mondo, ha sempre fatto una tale scelta; ognuna ignora le cose che a un'altra sembrano fondamentali e dà un peso sproporzionato a quelle che a un'altra appaiono meno importanti (Benedict, 1934, trad. it. 1970: 29 - 30).

---

<sup>16</sup> “in verità, la validità del principio di relatività linguistica non è stata finora sufficientemente dimostrata; ma non è nemmeno stata completamente confutata. Sembra esserci un accordo su quanto riguarda il fatto che le lingue differiscono in molti modi strani e sorprendenti, ma è questione controversa se tali differenze di struttura linguistica siano associate a reali differenze nel modo di percepire e concepire il mondo (o meno)” (traduzione nostra).

Benedict non esclude che alcuni tratti possano essere compresenti in culture diverse, ma ciò che ne caratterizza la fisionomia è la particolare configurazione che tali tratti assumono dentro la mappa di ciascuna cultura, e di come tale configurazione venga trasmessa all'individuo attraverso le istituzioni sociali. Quest'ultima parte provocherà varie critiche alla teoria di Benedict, etichettata negativamente con il nome di configurazionismo culturale, un concetto che esprime l'idea secondo la quale è la cultura che plasma l'individuo e ne determina i comportamenti, lasciando a quest'ultimo un ruolo sostanzialmente passivo.

Tale teoria verrà ripresa diversi anni più tardi da Jerome Bruner, il quale nel suo trattato *Acts of meaning* del 1990 si occupa di descrivere i significati elaborati dagli esseri umani nel loro contatto con la realtà fenomenica, e di analizzare i processi attraverso i quali tali significati vengono prodotti e condivisi all'interno di una stessa comunità. Una caratteristica peculiare del genere umano, appunto, è la capacità di interpretare e costruire la realtà attraverso un sistema simbolico, un fare significato che solo apparentemente si trova nella mente dell'uomo, in quanto ha origine e spessore all'interno della comunità specifica in cui si trova ad agire; è cioè determinato a livello culturale. L'interpretazione e l'azione umana sono modellate da valori, credenze, motivazioni (definite da Bruner stati psicologici intenzionali) che acquistano significato solo se rapportati alle occasioni di interazione all'interno di una comunità precisa:

Per comprendere l'uomo si deve comprendere il modo in cui le sue esperienze e le sue azioni vengono plasmate dai suoi stati intenzionali; [...] la forma tali stati intenzionali si realizza solo attraverso la partecipazione ai sistemi simbolici della cultura. [...] la vera e propria configurazione della nostra vita [...] risulta comprensibile a noi stessi e agli altri solo in virtù di tali sistemi culturali d'interpretazione. (1990, trad. it. 1992: 46).

E' la cultura, non l'eredità biologica, a guidare le nostre azioni e la nostra esperienza, ad assumere il ruolo di "causa universale":

il mio punto di vista presuppone [...] che sia la cultura, e non la biologia, a plasmare la vita e la mente dell'uomo, a dare significato all'azione inserendo gli stati intenzionali profondi in un sistema interpretativo. La cultura può farlo imponendo i modelli che fanno parte dei suoi sistemi simbolici: il linguaggio e le modalità del discorso, la forma della spiegazione logica e di quella narrativa, e i modelli, infine, della vita sociale, con i relativi aspetti di reciproca interdipendenza (ivi: 47).

Una colonna portante della cultura è la "psicologia popolare", o "senso comune", che Bruner definisce come

un insieme di descrizioni, più o meno interconnesse tra di loro, più o meno normative, riguardo al «funzionamento» degli esseri umani, ai meccanismi della nostra e dell'altrui

mente, alle aspettative riguardo al manifestarsi dell'azione in situazione, ai possibili modelli di vita, alla possibilità di ciascuno di rapportarsi a essi ecc. Noi impariamo la psicologia popolare della nostra cultura molto presto, così come impariamo ad usare il linguaggio che ci viene insegnato e a condurre le transazioni interpersonali necessarie alla vita sociale (ivi: 48).

In riferimento a quest'ultimo punto, Bruner afferma che i bambini possiedono “attitudini al significato di tipo prelinguistico” (ivi: 77), una predisposizione innata a conferire senso ai simboli che si trovano nel mondo circostante, attraverso la narrazione, prima ancora di aver acquisito il linguaggio. Dispongono insomma di una forma elementare di psicologia popolare, modellata anche dai contatti sociali:

credo che [l'attitudine prelinguistica di significato] si tratti di una rappresentazione [mentale] molto malleabile, anche se innata, la quale viene attivata dalle azioni e dalle espressioni degli altri e da certi contesto sociali di base nell'ambito dei quali gli esseri umani interagiscono. In una parola, l'essere umano dispone inizialmente [...] di un bagaglio di predisposizioni a costruire il mondo sociale in un certo modo e ad agire sulle proprie costruzioni. Ciò equivale a dire che noi veniamo al mondo già in possesso di una forma primitiva di psicologia popolare (ivi: 78).

Bruner, nelle sue trattazioni, prende spunto anche da alcune teorie tratte dagli scritti dello psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij, il quale negli anni 30 conferisce una notevole rilevanza alla dimensione sociale durante la fase di apprendimento, spiegando come il contesto influisce nello sviluppo individuale cognitivo dei bambini. Nello specifico, attraverso il gioco e l'interazione con altri simili, il bambino sviluppa la capacità di subordinarsi alle regole del gruppo atte a favorire la cooperazione tra i vari componenti, che lo inducono a regolare e a riflettere sul proprio comportamento, finché tali regole vengono interiorizzate, diventando così parte del prodotto evolutivo autonomo del bambino. Lo sviluppo cognitivo, e i processi psichici superiori (tra i quali Vygotskij dà particolare rilievo al linguaggio) sono insomma dapprima sociali, e solo successivamente individuali:

the primary function of speech, in both children and adults, is communication, social contact. The earliest speech of the child is therefore essentially social. [...] At a certain age the social speech of the child is quite sharply divided into egocentric speech and communicative speech. [...] Egocentric speech emerges when the child transfers social, collaborative forms of behavior to the sphere of inner-personal psychic functions. [...] In our conception, the true direction of the development of thinking is not from the individual to the social, but from the social to the individual.<sup>17</sup> (1934, trad. ingl. 1986: 34-36).

---

<sup>17</sup> “La funzione primaria del linguaggio, tanto nei bambini come negli adulti, è la comunicazione, il contatto sociale. Il linguaggio primario del bambino è pertanto essenzialmente sociale. [...] Ad una certa età il linguaggio sociale del bambino è diviso piuttosto bruscamente in linguaggio egocentrico e linguaggio comunicativo. [...] Il linguaggio comunicativo emerge

Vigotskij insomma ha già inaugurato una teoria di sviluppo cognitivo in cui il contesto sociale svolge un ruolo predominante; Bruner riprende tale concezione, ampliandola fino ad includere la sfera culturale.

### 1.3.2 La concezione funzionalistica del termine cultura

Da dove viene la cultura? In risposta a tale domanda i sociologi affermano che tanto la cultura come gli oggetti culturali sono prodotti della collettività. Il primo a formulare questa teoria è il sociologo Émile Durkheim, il quale descrive le dinamiche strutturali della società a lui coeva, fortemente stratificata e istituzionalizzata (famiglia, scuola, ospedali) e successivamente ricerca quel “tipo di rappresentazione collettiva, [quel] collante che dimostri ai membri della società di essere tra loro connessi” (Griswold, 1994, trad. it. 1997: 71); la troverà finalmente nella religione, in un’ottica funzionalista che afferma quanto segue: “un’istituzione umana come la religione non può riposare sull’errore e sulla superstizione; al contrario, essa risponde a profondi bisogni umani” (ivi). Durkheim estende poi tale teoria a tutti gli oggetti culturali (valori, forme di organizzazione civile, modelli di comportamenti), individuando nella rappresentazione collettiva la loro genesi e la cristallizzazione della loro configurazione: ciò implica una concezione di cultura come una vera e propria creazione collettiva volta a

fondare la coesione e il consenso sociale, stabilendo un sistema di controllo, sostenuto da sanzioni e ricompense, che orienterà di volta in volta l’agire degli individui, limitando i loro desideri e indicando le finalità concrete che essi devono perseguire. Soltanto in questo modo potrà essere eliminata la logica naturale della sopraffazione e superato l’antagonismo tra autorità sociale e libertà individuale. [...] La cultura è, pertanto, una dimensione costitutiva della personalità sociale degli individui [...] (Crespi, 2003: 31).

La teoria di Durkheim, insomma, può essere brevemente riassunta nell’idea che

la cultura ha una propria funzione che aiuta l’individuo a muoversi nella società. [...] è strettamente connessa con la dimensione coercitiva della società, poiché quest’ultima impone ai singoli le proprie leggi e i propri modelli e in questa visione della società, la cultura ha una funzione di integrazione positiva [...] funge da bussola per il giusto orientamento degli individui, poiché crea quei concetti e quegli stereotipi che aiutano l’individuo a orientarsi in ogni situazione (Andriani, Crespi, 2011: 41)

---

quando il bambino trasferisce forme di comportamento sociali, collaborative nella sfera nelle funzioni psichiche intrapersonali. [...] Secondo la nostra concezione, la vera direzione dello sviluppo del pensiero non è dall’individuale al sociale, bensì dal sociale all’individuale.” (traduzione nostra).

Si riconosce in questo punto l'origine della concezione funzionalista della cultura: "i gruppi e le società hanno bisogno di rappresentazioni di se stesse per ispirare sentimenti di unità e mutuo aiuto, e la cultura soddisfa questo bisogno" (Griswold, 1994, trad. it. 1997: 75). Tale concezione verrà ripresa da Bronislaw Malinowski, antropologo polacco naturalizzato britannico, che nel suo saggio *Teoria scientifica della cultura* teorizza che l'uomo, dato che "vive in un ambiente che è il suo migliore amico giacché fornisce i materiali grezzi del lavoro umano, e anche il suo nemico più pericoloso poiché alberga molte forze ostili" (1944, trad. it. 1981: 44) crea "un secondo ambiente", che Malinowski definisce "nuovo e artificiale" (*ibidem*) e che fa coincidere con la cultura stessa: riassumendo, la cultura viene presentata come "un vasto apparato, in parte materiale, in parte umano e in parte spirituale con cui l'uomo può venire a capo dei concreti, specifici problemi che gli stanno di fronte".

L'uomo deve, innanzitutto, soddisfare tutti i bisogni dell'organismo. Deve creare dispositivi e compiere attività per nutrirsi, riscaldarsi, alloggiare, vestirsi o proteggersi dal freddo, dal vento e dalle intemperie. Egli deve proteggere se stesso e organizzare tale protezione contro nemici e pericoli esterni, fisici, animali o umani. Tutti questi problemi primari degli esseri umani sono risolti mediante prodotti, mediante l'organizzazione in gruppi cooperativi, e anche mediante lo sviluppo della conoscenza, il senso dei valori e l'etica (*ivi*: 45).

Desideriamo aprire qui una piccola parentesi, ricordando come tale visione di impronta funzionalista della cultura verrà ripresa anche da uno dei più grandi antropologi della storia, Claude Lévy-Strauss, la cui impostazione psicologica prevede che

è cultura tutto ciò che non è natura: la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare, ecc., e le varie culture offrono modelli culturali quali il modo di procurarsi, preparare e distribuire il cibo, il modo di creare abitazioni e vestiti, le regole di corteggiamento, la struttura familiare, e così via (Balboni, 2003: 10).

Torniamo ora a Malinowski, il quale vede nelle istituzioni "le unità elementari della cultura" (in Rossi, 1970: 14), grazie alle quali quest'ultima si trasmette da una generazione all'altra, permettendo l'integrazione agli individui che la accolgono e ne sono partecipi. In tal caso "tra cultura e società c'è una corrispondenza perfetta: l'organizzazione sociale rientra nella cultura, così come la cultura costituisce il patrimonio del gruppo" (*ibidem*). Se da una parte la teoria di Malinowski è stata posta in questione, dovuto ad una classificazione ed un elenco dei bisogni primari dell'uomo redatti "più o meno arbitrariamente" per rafforzare "la sua idea della stabilità armoniosa di ciascuna cultura" (Cuche, 1994, trad. it. 2006: 42) che hanno rivelato i limiti della corrente funzionalista, cioè avere uno sguardo mirato e superficiale (non tenendo conto, per esempio, delle contraddizioni culturali interne), d'altra parte, continua

Cuche, bisogna riconoscere “il grande merito di Malinowski [...] la dimostrazione che non si può studiare una cultura dall’esterno, e ancor meno a distanza. Insoddisfatto dall’osservazione diretta “sul campo”, egli è colui che ha organizzato [...] l’uso del metodo etnografico definito osservazione partecipante [...]” (*ibidem*), il quale prevede che l’antropologo condivida per un certo periodo la sua esistenza con la popolazione oggetto del suo studio, apprendendone la lingua ed osservando meticolosamente tutti gli accadimenti della vita quotidiana, anche quelli che potrebbero sembrare a prima vista di poca o nulla rilevanza, con il fine di cogliere il loro punto di vista riguardo la loro stessa cultura. Questo, secondo Malinowski, “è l’unico metodo di conoscenza in profondità dell’alterità culturale che possa sottrarsi all’etnocentrismo” (Cuche, *ibidem*). Progetto forse troppo ambizioso e idealista: difatti, quando vengono pubblicati i diari dell’antropologo circa 25 anni dopo la sua morte, si distrugge il mito dell’uomo che era riuscito, grazie all’empatia, a penetrare culture diverse da quella d’origine. Si realizza che “Malinowski non era, per dirla educatamente, un tipo mite e controllato. Egli aveva cose da dire cose rudi sui nativi e usava parole volgari per dirlo. Passò gran parte del suo tempo desiderando di essere altrove” (Geertz, 1983, trad. it. 1988: 71). Nel privato, insomma, Malinowski pare aver sperimentato la reale difficoltà da parte di un estraneo di poter veramente cogliere il punto di vista di culture diverse da quella d’origine.

### **1.3.3 L’interpretazione semiotica del termine cultura**

Con l’antropologo americano Clifford Geertz si entra in una nuova fase della storia dell’antropologia: egli infatti usufruisce delle teorie offerte da svariate discipline, quali la fenomenologia, lo strutturalismo, la linguistica, e anche la semiotica e l’ermeneutica per elaborare uno schema interpretativo della realtà fenomenica. Nel suo saggio più celebre, *Interpretazione di culture* critica “l’approssimativo modo tyloriano di teorizzare sulla cultura” (ricordiamo che l’aveva definita un “complesso insieme”) il quale ha condotto, tramite le varie riprese e amplificazioni successive all’antropologo americano, ad una stratificazione sempre più definita e circoscritta, ma confusionaria allo stesso tempo, fino ad arrivare all’esempio di Kluckhohn, il quale, cita Geertz nel suo saggio:

è riuscito a definire la cultura di volta in volta come *a*) «il complessivo modo di vivere di un popolo»; *b*) «l’eredità sociale che un individuo acquisisce dal suo gruppo»; *c*) «un modo di pensare, sentire e credere»; *d*) «un’astrazione derivata dal comportamento»; *e*) «una teoria formulata dall’antropologo sul modo in cui effettivamente si comporta un gruppo di persone»; *f*) «un deposito del sapere posseduto collettivamente»; *g*) «una serie di orientamenti standardizzati nei riguardi di problemi ricorrenti»; *h*) «un comportamento

appreso»; *i*) «un meccanismo per la regolazione normativa del comportamento»; *l*) «una serie di tecniche per adeguarsi sia all'ambiente sia agli altri uomini»; *m*) «un precipitato di storia» e quindi ricorrendo, forse per disperazione, alle similitudini, ha definito la cultura una mappa, un setaccio, una matrice (Geertz, 1973, trad. it. 1987: 40,41).

Geertz, dal canto suo, propone una definizione di cultura che definisce egli stesso semiotica: “ritenendo [...] che l'uomo è un animale sospeso tra ragnatele di significati che egli stesso ha intessuto, credo che la cultura consista in queste ragnatele e che perciò la loro analisi non sia anzitutto una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato” (*ibidem*). L'antropologo possiede una *local knowledge*, un sapere circoscritto alla sua esperienza e al contesto culturale da cui proviene, pertanto nello studiare altre società va alla ricerca dei significati intrinseci in ciascun atto, rito, usanza che ha modo di osservare: la prospettiva adottata viene da lui definita “interpretativa”, in quanto “pone l'accento sulla negoziazione di significati che si attivano nell'incontro etnografico tra l'antropologo ed il nativo” (Pasquinelli, 2010: 99). Tale operazione è possibile, in quanto, teorizza Geertz, la cultura ed il significato sono entrambi pubblici, socialmente costruiti e condivisi dalla comunità: “la cultura è un sistema di segni che si va socialmente costruendo nel momento in cui essi sono interpretati [...]; essa è un contesto, qualcosa dentro cui tutti questi fatti possono essere descritti in maniera intelligibile – cioè densa” (1973, trad. it. 1987: 51). Come metodo di ricerca Geertz propone la *thick description*, ovvero descrizione densa, una chiave di lettura che indaga la realtà fenomenica con lo scopo di “scoprire le strutture di significati che non sono esplicitati dagli attori sociali, cercando di ricostruire un contesto entro cui i loro comportamenti, azioni, pratiche ecc. acquistano intelligibilità” (Fabietti, 2001: 235). Come esempio, l'antropologo menziona un gesto apparentemente semplice come il contrarre un occhio: una descrizione esigua riporta meramente l'atto di chiudere l'occhio per pochi istanti, mentre una descrizione densa indaga il significato di tale azione: è dovuto ad un tick nervoso, oppure vuole sottintendere qualcos'altro (come una strizzatina d'occhio d'intesa tra due o più persone?). Allo stesso tempo, Geertz sente la necessità di avvisare il lettore: l'antropologo è anch'egli un “produttore di significato”, e le sue teorie riguardo la strutturazione di una data cultura altro non sono che “interpretazioni di interpretazioni”:

[le descrizioni] sono antropologiche: cioè parte di un sistema di analisi scientifica in sviluppo. [...] Sono antropologiche perché sono, di fatto, gli antropologi ad avanzarle. Normalmente non è necessario definire in modo laborioso che l'oggetto dello studio è una cosa e lo studio di esso è un'altra cosa [...]. Tuttavia, dato che nello studio della cultura l'analisi penetra nell'oggetto stesso – vale a dire, *noi cominciamo con le nostre interpretazioni di ciò che fanno i nostri informatori, o quello che pensiamo che facciano, e poi le sistematizziamo* – il confine tra la cultura [...] come fatto naturale e la cultura

[...] come entità teorica tende a diventare confuso. [...] In breve, gli scritti antropologici sono essi stessi interpretazioni, e per di più di secondo o di terzo ordine. (Per definizione solo un «indigeno» fa quelle di prim'ordine: è la *sua* cultura). Sono quindi finzioni, finzioni nel senso che sono «qualcosa di fabbricato, qualcosa di modellato» [...] (Geertz, 1973, trad. it. 1987: 53).

Quale margine d'azione rimane all'antropologo, dunque? Geertz risponde: scrivere. Tale affermazione, che potrebbe a prima vista risultare banale, rientra nelle competenze dell'analisi culturale, la quale “consiste (o dovrebbe consistere) nell'ipotizzare significati, valutare le ipotesi e trarre conclusioni esplicative dalle ipotesi migliori” e non “scoprire il Continente del Significato e tracciarne il paesaggio immateriale su una sorta di carta geografica” (ivi: 59). Continua Geertz: “il problema determinante per ogni esempio fornito (dalle descrizioni degli etnografi) è se distingue gli ammiccamenti dai tic e gli ammiccamenti veri da quelli parodiati” (ivi: 54). La traduzione è un metodo necessario, ma può anche rivelarsi fallace, trattandosi di trasporre altre culture nel nostro linguaggio: Geertz propone di fare affidamento sull'ermeneutica, nello specifico teorizza una visione che dal generale muove al particolare – bisogna analizzare le parti che compongono l'insieme, tenendo conto costantemente di come funziona il suddetto insieme. Allo stesso modo per cui “per suonare il violino è necessario possedere certe attitudini, abilità, conoscenze e talenti, sentirsi in vena di suonare e [...] avere un violino”, ma “suonare il violino non è le attitudini, né le abilità, la conoscenza e così via, né la vena, né [...] il violino stesso” (ivi: 49) così studiare la cultura presuppone una capacità d'indagine che penetri oltre i comportamenti, i rituali, le caratteristiche peculiari di un popolo che si ha la possibilità di esperire. Ciò suppone l'accettazione da parte del gruppo dei “nativi”, oggetto di studio: qui Geertz entra in contraddizione con se stesso, tanto che, mentre nel primo capitolo teorizza di andare contro la partecipazione attiva proposta da Malinowski (considerato un metodo fallimentare, soprattutto dopo la pubblicazione dei suoi diari), nell'ultimo capitolo in cui descrive una tipica lotta clandestina di galli balinese (ivi: 402 - 404), narra di come la popolazione si sia aperta al dialogo, anzi, l'abbia proprio accettato come interlocutore solo dopo essersi comportato come loro (fuggendo dalla polizia).



## 1.4 Sintesi

Riassumendo: in questo excursus storico si è voluto ripercorrere l'origine di alcune tra le definizioni che hanno tentato di delimitare il carattere caleidoscopico della cultura, con lo scopo di dimostrare la difficoltà insita nello studio di tali aspetti multiformi che la caratterizzano. Il dibattito intorno a tale concetto ha permesso ai vari studiosi di produrre teorie brillanti, le quali ad ogni modo non sono quasi mai risultate esenti da critiche o antitesi formulate da coloro che adottavano un'ottica distinta nell'analisi. Crediamo che, per quanto riguarda il termine cultura, non si sia ancora pervenuti (e forse non si perverrà mai) ad una sintesi hegeliana tra le varie prospettive, analisi, prospettive: ciò dovuto proprio al carattere multiforme del concetto stesso.

Abbiamo visto che la cultura è stata considerata via via come un sistema complesso di valori, credenze, pratiche che unisce e delimita le strutture di un determinato tipo di società, conferendole unità e specializzandola rispetto ad altre forme di organizzazione sociale; abbiamo visto come la cultura offra una particolare percezione e struttura mentale all'uomo, che a sua volta se ne serve per avanzare risposte quanto più ottimali rispetto all'ambiente che lo circonda, e alle richieste che esso pone; abbiamo visto come questo insieme di credenze, valori e pratiche si trasmetta di generazione in generazione, pur non dimenticando il carattere cangiante che gli è proprio, derivato dai mutamenti delle condizioni storico – sociali, come ricorda Crespi:

a fronte della complessità della realtà che ci circonda e di quella della nostra esperienza esistenziale e sociale, la cultura, fornendo nelle diverse situazioni storico-sociali, una serie di spiegazioni e di rappresentazioni [...], assolve a una fondamentale funzione di riduzione della complessità, ovvero seleziona, nelle infinite possibilità dell'agire e dell'esperienza, alcuni modelli di comportamento specifici (Crespi, 2003: 13).

E' proprio in base alla funzione ermenautica, spiega l'autore, che i modelli culturali cambiano nel tempo: "ogni qualvolta mutano le condizioni storico-ambientali o nascono nuove esigenze individuali o collettive, la cultura deve adattare le proprie interpretazioni e riformulare le proprie risposte, fornendo nuovi significati più adeguati alle esigenze del momento" (*ibidem*). Abbiamo inoltre riscontrato come il linguaggio sia permeato di cultura, e di come questi due fattori possano determinare (e persino influenzare) la *forma mentis* del parlante. Tramite l'excursus abbiamo avuto modo di ricordare come, accanto alle definizioni umanitarie, volte a conferire uguale dignità a ciascuna cultura, si siano costantemente affiancate (sovente superandole) concezioni più elitarie, pregiudizievoli e razziste nei confronti delle alterità,

congiunte ad una perentoria chiusura al dialogo, spesso con conseguenze nefaste. Purtroppo quest'ultima tipologia di comportamenti e dinamiche nei confronti dell'alterità è tutt'oggi radicato nella società in cui viviamo: la questione del pregiudizio, dello stereotipo è molto presente, e non di rado sfocia nel razzismo; d'altra parte, è anche giusto dare riconoscimento alle teorie e alle varie proposte che sono state avanzate per controbatterlo: in tale filone si vuole inscrivere questa tesi. Vediamo quindi di avventurarci in un secondo excursus, riguardante l'entrata ufficiale della cultura in ambito disciplinare (nello specifico, nella didattica delle lingue).

## 2. Hacia la competencia comunicativa intercultural

En este segundo capítulo tratamos sobre la entrada de la cultura en el campo de la enseñanza de las lenguas, a través de un pequeño excursus histórico sobre los principales enfoques didácticos culturales.

### 2.1 El enfoque de transmisión de la información

Como indica Balboni (2012: 18-19) la dimensión cultural empieza a ser objeto de estudio dentro del programa del ASTP (*Army Specialized Training Program*), creado por los Estados Unidos después de su entrada a la Segunda Guerra Mundial, es decir, a partir del año 1943, con el nombre de *area studies*; dicho programa contempla una enseñanza de la lengua extranjera más comunicativa con respecto al pasado, de hecho se aparcan las traducciones sistemáticas, se recurre a un profesor nativo y se utilizan trozos de películas en lengua original para promover el habla cotidiana, junto con la cultura del País con el que los soldados interactuarán<sup>18</sup>. En este periodo, Malinowski y Firth aportan una contribución notable al estudio de la cultura, otorgándole un papel determinante dentro del contexto en el que se desempeña cualquier tipo de comunicación: en concreto, Malinowski sostiene que, a la hora de analizar un enunciado, es oportuno tener en cuenta tanto el contexto situacional, como el contexto cultural en el que se ha realizado: “nell’accezione di Malinowski, il contesto situazionale include l’ambiente naturale, le espressioni facciali, i gesti, le attività corporee e le persone presenti. Il contesto culturale include quanto sopra insieme al mondo delle idee, alle regole economiche, agli interessi e ai valori estetici e morali”<sup>19</sup> (Ochs, 2006: 319). Sin embargo, muchos estudiosos suelen criticar esta perspectiva de transmisión de informaciones unilateral y superficial:

One has focused on [...] statistical information (institutional structures and facts of civilization), highbrow information (the classics of literature and the arts), lowbrow information (the foods, fairs, and folklore of everyday life). This view of culture has favored facts over meanings and has not enabled learners to understand foreign attitudes, values, and mindsets<sup>20</sup> (Kramersch, 1993: 23-24).

---

<sup>18</sup> Para profundizaciones ulteriores: FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet.

<sup>19</sup> “En la acepción de Malinowski, el contexto situacional incluye el entorno natural, las expresiones faciales, los gestos, las actividades corpóreas y las personas presentes. El contexto cultural incluye lo mencionado antes junto con el mundo de las ideas, las reglas económicas, los intereses y los valores estéticos y morales” (traducción nuestra).

<sup>20</sup> “Se ha basado (el estudio de la cultura) en informaciones estadísticas (estructuras institucionales, datos de civilización), informaciones académicas (los clásicos de la literatura y del arte), informaciones sin pretensiones intelectuales (comida,

El enfoque transmisionista es criticado también por parte de Huebener, puesto que “(it) virtually blindfold(ed) learners to the minute albeit significant aspects of their own as well the target group’s identity that (were) not easily divined and appropriated”<sup>21</sup> (Huebener, 1959: 177).

## 2.2 El enfoque contrastivo de culturas

Algunos años después, en los años cincuenta, se pasa a otro método de enseñanza de la cultura, gracias a las teorías del lingüista Robert Lado, quien define la metodología de la disciplina que será conocida sucesivamente con el nombre de lingüística contrastiva, cuyo enfoque prevé la comparación sistemática de varios elementos idiomáticos (como la fonética, la sintaxis, el léxico) y culturales que se diferencian entre la lengua materna del alumno y la lengua que se prepara a estudiar, con el objetivo de facilitar su proceso de adquisición. Lado es bien consciente de que:

Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives<sup>22</sup> (Lado, 1971: 2),

con el riesgo constante de incurrir en malentendidos, de poner en peligro su reputación con el otro. De todas formas, continúa Lado, aún antes de empezar [con la comparación entre la lengua y la cultura nativa y las extranjeras], es oportuno que tanto el docente como el estudiante profundicen las dinámicas de su entorno lingüístico y cultural, ya que la mayoría de los individuos posee una competencia pasiva de su propia lengua y cultura, pero no una competencia activa;

our inability to describe our cultural ways parallels our inability to describe our language, unless we have made a special study of it. The paradox is that we are able to use the

---

eventos, y folklore de cada día). Esta visión de la cultura ha favorecido los datos sobre el significado y no ha permitido que los estudiantes entendieran las actitudes, los valores y la mentalidad extranjeros” (traducción nuestra).

<sup>21</sup> “venda (vendó) virtualmente los ojos de los alumnos a los aspectos mínimos, aunque significativos, tanto de su identidad como de la del grupo objeto de estudio, que no se encontraba(n) con facilidad ni era(n) apropiados” (traducción nuestra).

<sup>22</sup> “Los individuos suelen transferir las formas y los significados, y la distribución de las formas y de los significados de su lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjera – sea de forma productiva, a la hora de intentar hablar la lengua y de actuar dentro de la cultura, sea de forma receptiva a la hora de intentar captar y comprender la lengua y la cultura a la misma manera que los nativos” (traducción nuestra).

complex structure that is our language with astonishing ease and flexibility, but when someone asks us when to use *between* and *among*, for example, we will tell him the most surprising fiction with the best intention of telling the truth<sup>23</sup> (ivi: 110).

Del mismo modo, continúa Lado, dicho hablante puede encontrar unas dificultades a la hora de definir la esencia, los límites de su cultura nativa a un interlocutor extranjero. Por lo tanto, el autor propone antes que nada indagar cada una de las dos culturas que se van a comparar, depurándolas de los estereotipos, llevando lo que realmente define nuestra identidad a un nivel más consciente, y describiendo detenidamente las prácticas que nos contradistinguen, sin falsos idealismos y teniendo en cuenta el contexto en el que se realizan (se recupera aquí la teoría del contexto situacional de Malinowski).

We cannot hope to compare two cultures unless we have more accurate understanding of each of the cultures being compared. We must be able to eliminate the things we claim to do but actually don't do. We must be able to describe the things we do without being conscious of doing them, and we must make sure we are able to describe practices accurately, not haphazardly or ideally<sup>24</sup> (ivi: 111).

Por otra parte, por lo que atañe al análisis comparativo, Lado especifica que los comportamientos culturales están inscritos dentro de unas "functioning units of a culture"<sup>25</sup> (*ibidem*), que a su vez poseen "forms, meaning and distribution"<sup>26</sup> (*ibidem*) bien definidos. Como hemos escrito anteriormente, los seres humanos transferimos de forma espontánea estos tres elementos a una cultura que no se corresponde a la nuestra, pero actuando de tal manera se puede incurrir frecuentemente en errores y malentendidos, por ejemplo cuando nos encontramos en los casos siguientes:

- 1) "same form, different meaning"<sup>27</sup> (ivi: 114): Lado pone como ejemplo a un común individuo estadounidense, quien considera brutal la práctica ibérica de la corrida de toros, pero no considera igualmente inconveniente otra actividad, como la pesca;
- 2) "same meaning, different form"<sup>28</sup> (ivi: 118): aquí Lado acude como ejemplo a la percepción distinta del sabor de una misma bebida, como el café, entre personas provenientes de culturas distintas;

---

<sup>23</sup> "Nuestra incapacidad de describir nuestras maneras (de ser) culturales corresponde con nuestra incapacidad de describir nuestra lengua, a no ser que hayamos emprendido ciertos tipos de estudios. La paradoja es que sabemos como utilizar esa estructura compleja que es nuestra lengua, con cierta facilidad y flexibilidad, pero cuando alguien nos pregunta, por ejemplo, cuándo hay que utilizar 'between' y cuándo 'among', le contaremos una ficción, con la intención de decir la verdad" (traducción nuestra).

<sup>24</sup> "no podemos esperar de (saber) comparar dos culturas, a menos que ya tengamos una comprensión minuciosa de ambas culturas que se van comparando. Debemos saber eliminar las cosas que afirmamos hacer, pero que realmente no hacemos. Debemos saber describir las cosas que hacemos sin ser conscientes de ello, y debemos asegurarnos de que somos capaces de describir las prácticas (culturales) de manera minuciosa, no al azar, o de manera idealista" (traducción nuestra).

<sup>25</sup> "unidades culturales funcionales" (traducción nuestra).

<sup>26</sup> "formas, significado y distribución" (traducción nuestra).

<sup>27</sup> "Misma forma, significado distinto" (traducción nuestra).

- 3) "same form, same meaning, different distribution"<sup>29</sup> (ivi: 119): Lado cuenta una situación analizada por él, en la que una parte de los habitantes de América latina lamentaban la abundancia de azúcar en la comida de América del norte, y así hacían los dietistas del norte refiriéndose a los latinos; la diferencia consistía en una distribución distinta de la cantidad de azúcar entre las comidas de las dos partes, dado que los latinos toman más azúcar bebiendo café, mientras que los estadounidenses comen ensalada con las judías de Boston cocidas que pueden resultar bastante dulces a un paladar no acostumbrado a su sabor, como el de los latinos.

Para evitar, continúa Lado, nociones estereotipadas (que dan la falaz impresión de haber entendido realmente la cultura extranjera) es oportuno proceder con una investigación sistemática, con el objetivo de recoger unos datos dirigidos a redactar una descripción estructural de un comportamiento específico, o de una unidad cultural funcional; la solución propuesta por Lado es la de entrevistar a unos individuos que dominen cierto nivel de competencia activa con respecto a su propia cultura, y que puedan por lo tanto fungir de representantes de un determinado tipo de sociedad:

One can interview representative informants who are articulate enough to talk about what they do. We can ask them what they do each day of a typical week and on the various special days of the month and year. We can ask them what is done on the special days of the various turning points in the life cycle, that is, birth, growing up, courtship and marriage, raising their young, retiring, dying<sup>30</sup> (ivi: 121).

Desafortunadamente, la última parte del razonamiento de Lado queda un poco incompleta, dado que se limita a recomendar al lector que opte por un informante que represente "at least the major significant groups of the population"<sup>31</sup> (*ibídem*), advirtiéndole al mismo tiempo sobre el hecho de que algunas informaciones recogidas podrían no resultar particularmente relevantes a efectos de la investigación, y de continuar por lo tanto con la observación sistemática de las prácticas culturales que se quieren conocer. La teoría de la comparación sistemática de las culturas no está exenta de críticas, antes que nada "por ofrecer al aprendiente de lenguas solamente datos, más que entendimiento de las actitudes y valores de la cultura meta" (Hernández, Valdez, 2010: 92). Además, otra limitante que se le atribuye es

---

<sup>28</sup> "Mismo significado, forma distinta" (traducción nuestra).

<sup>29</sup> "Misma forma, mismo significado, distribución distinta" (traducción nuestra).

<sup>30</sup> "podemos entrevistar a unos informantes representativos que tienen un nivel de competencia activa suficiente para tratar sobre lo que hacen. Podemos preguntarles qué hacen en un día cualquiera de una semana típica, y en los varios días festivos del mes y del año. Podemos preguntarles qué hacen durante los días especiales de los varios ritos de paso durante el ciclo de la vida, como el nacimiento, el crecimiento, el cortejo y el matrimonio, el cuidado de los niños, la jubilación, el fallecimiento" (traducción nuestra).

<sup>31</sup> "por lo menos a los grupos más significativos de la población" (traducción nuestra).

que “simplifica la riqueza y la variedad de las culturas a unos cuantos aspectos sobresalientes” (*ibidem*); finalmente, otra crítica “es que se corre el riesgo de fosilizar estereotipos y sensibilizar en exceso al estudiante respecto de las diferencias culturales” (*ibidem*). A pesar de esto, el enfoque contrastivo, aunque esté en los albores, representa un gran avance para su época; además, gracias a los aportes de la sociolingüística, confluirá en el enfoque estructuralista: el enfoque comunicativo está cada vez más cerca.

### 2.3 El enfoque de la competencia comunicativa

En 1972, el antropólogo estadounidense Dell Hymes retoma el concepto de competencia avanzado previamente por Chomsky, según el que “linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say”<sup>32</sup> (Hymes, 1979: 7); en fin, se trata de “un sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati”<sup>33</sup> (Balboni, 2012: 26). Sin embargo, hay que destacar que Chomsky situaba el ámbito de acción del hablante-oyente dentro de una comunidad lingüística completamente homogénea, teoría que Hymes critica, puesto que “the concept of performance offered by Chomsky [...] omits almost everything of sociocultural significance”<sup>34</sup> (Hymes, 1979: 17); cada día tenemos la oportunidad de relacionarnos con la diversidad cultural, y poner el enfoque principalmente en la competencia lingüística puede no ser suficiente para una comunicación efectiva: “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless”<sup>35</sup> (ivi: 15). Como escriben Balboni y Caon, “sbagliare il registro di rispetto o ignorare un tabù culturale ha conseguenze molto più gravi che sbagliare un congiuntivo o la struttura di una frase”<sup>36</sup> (2015: 12); si el hablante produce un enunciado sin tomar en cuenta el contexto en el que se desempeña la comunicación, corre el riesgo de perder su reputación con el interlocutor y de comprometer la comunicación entera. Según Hymes, “la competenza linguistica non garantisce la capacità

---

<sup>32</sup> “La competencia lingüística se percibe en relación con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, un conocimiento que comunemente no es consciente ni disponible para una explicación espontánea, pero que es necesariamente implícito en lo que puede decir un hablante-oyente (ideal)” (traducción nuestra).

<sup>33</sup> “un sistema de reglas en número finito que permite generar un número infinito de enunciados” (traducción nuestra).

<sup>34</sup> “El concepto de actuación ofrecido por Chomsky [...] omite casi todo lo que tenga significatividad sociocultural” (traducción nuestra).

<sup>35</sup> “Hay unas reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (traducción nuestra).

<sup>36</sup> “Errar el registro de respecto o ignorar un tabú cultural tiene consecuencias mucho más graves que errar un subjuntivo o la estructura de la frase” (traducción nuestra).

comunicativa, che richiede anche componenti extralinguistiche e socioculturali”<sup>37</sup> (Balboni, 2012: 26). Propone, por lo tanto, arrimar al concepto de competencia lingüística los del “apropiado” y del “aceptable”:

I will suggest, then, that for language and for other forms of communication (culture), four questions arise:

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation *available*;
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.<sup>38</sup> (Hymes, 1979: 19).

En fin, el factor sociocultural entra en pleno título en los estudios de la competencia comunicativa: según Hymes, son fundamentales “el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan” (Oliveras, 2000: 23). A este propósito, propone un modelo, que hoy día se considera estándar para analizar cualquier evento comunicativo, identificado con el acrónimo SPEAKING, es decir: *situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género* (ivi: 21). Estos son elementos fundamentales para tener en cuenta durante la fase de la comunicación, a fin de que el intercambio de mensajes resulte eficaz.

---

<sup>37</sup> “la competencia lingüística no garantiza la capacidad comunicativa, que requiere también unas componentes extralingüísticas y socioculturales” (traducción nuestra).

<sup>38</sup> “Propongo, por lo tanto, que se presenten cuatro cuestiones por lo que se refiere al lenguaje y otras formas de comunicación (la cultura):

1. Si (y en qué medida) algo es formalmente *posible*;
2. Si (y en qué medida) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles;
3. Si (y en qué medida) algo es *apropiado* (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en el que es utilizado y evaluado;
4. Si (y en qué medida) algo está concretamente hecho, realmente *actuado*, y qué implica su actuación” (traducción nuestra).



Finalmente, proponemos un esquema de resumen sobre la competencia comunicativa según Hymes:

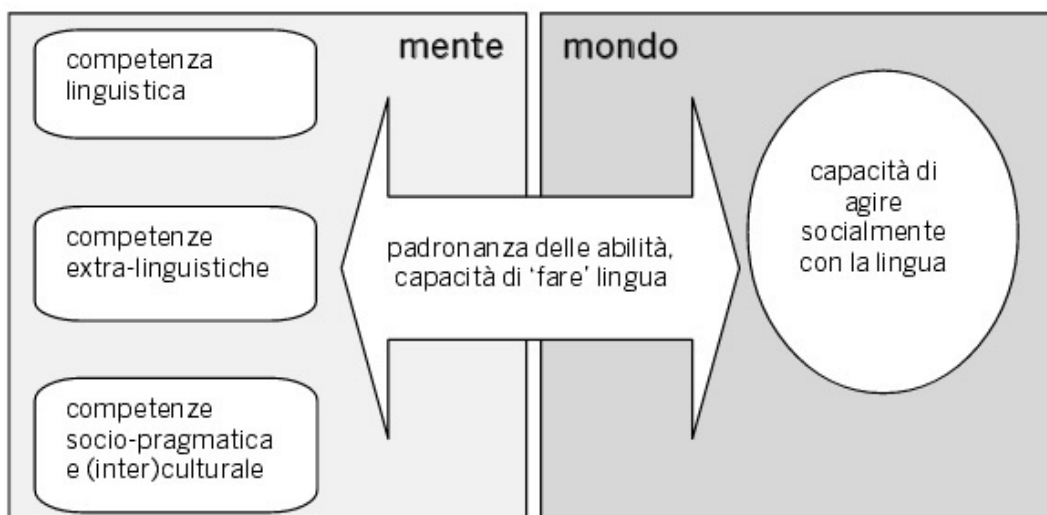


Figura 2.1: Modelo de competencia comunicativa<sup>39</sup>

En la parte izquierda encontramos las competencias que cada individuo tiene en su mente, las cuales constituyen el “saper la lingua”<sup>40</sup> (Balboni, 2015: 21) adquiridas en un entorno lingüístico y cultural determinado, las cuales se utilizan de manera práctica a la hora de actuar en un preciso evento, regido por reglas muy específicas: “le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi”<sup>41</sup> (ivi: 22). Para poder comunicar eficazmente no bastan estas primeras competencias, sino que es también fundamental “saper fare con la lingua”<sup>42</sup> (*ibidem*): es decir, saber adecuar las gramáticas mentales al evento comunicativo en acto.

Las teorías de Hymes serán retomadas por otros estudiosos: Canale y Swain en los Estados Unidos, y Van Ek en Europa. Los primeros establecen que la competencia comunicativa está formada por tres componentes: “communicative competence is composed [...] of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer

<sup>39</sup> Tomado de Balboni, Caon, 2015: 21.

<sup>40</sup> “Saber la lengua” (traducción nuestra).

<sup>41</sup> “las competencias mentales se traducen en acción comunicativa, en el saber hacer lengua cuando se utilizan para comprender, producir, manipular textos” (traducción nuestra).

<sup>42</sup> “saber hacer (con la) lengua” (traducción nuestra).

to as strategic competence”<sup>43</sup> (Canale y Swain, 1980: 27). Otra vez se da igual relevancia a todos los elementos:

there is no strong theoretical or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likely to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme<sup>44</sup> (*ibidem*).

Lo que nos interesa destacar ahora es la competencia sociolingüística, definida por los dos autores de tal manera (retomando a Hymes): “this component is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. [...] The primary focus of these rules is on the extent to which certain propositions and communicative functions are appropriate within a given sociocultural context depending on contextual factors such as topic, role of participants, setting, and norms of interaction”<sup>45</sup> (ivi: 30).

Pocos años después, el autor Van Ek presenta a su vez un modelo de habilidad comunicativa, dentro del proyecto «Learning and teaching modern languages for communication» avanzado por el Consejo de Europa en 1971, con el fin de promover reformas que favorezcan el estudio y la difusión de las lenguas de los Países pertenecientes a Europa:

In the field of modern language learning, the CDCC [Council for Cultural Co-operation] aims to assist member states in taking effective measures which will enable all citizens to learn languages for the purposes of mutual understanding, personal mobility and access to information in a multilingual and multicultural Europe. Its objectives are to help implement reforms in progress and encourage innovation in language teaching and teacher training.<sup>46</sup>  
(Van Ek, 1986: 2)

El modelo delineado por Van Ek se caracteriza por seis componentes, es decir: competencia lingüística; competencia sociolingüística; competencia discursiva; competencia estratégica;

---

<sup>43</sup> “la competencia comunicativa está compuesta [...] por la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, y las estrategias comunicativas, o lo que definiremos como competencia estratégica” (traducción nuestra).

<sup>44</sup> “no hay motivación fuertemente teórica ni empírica por considerar la competencia gramatical más o menos crucial para una comunicación exitosa que la competencia sociolingüística o la estratégica. El primer objetivo del enfoque comunicativo debe ser facilitar la integración de estos tipos de competencias para el alumno, un resultado que no es factible si se pone mayor énfasis en un tipo de competencia que en los demás, a lo largo de un programa de lengua segunda” (traducción nuestra).

<sup>45</sup> “este componente está formado por dos conjuntos de reglas: las reglas socioculturales de uso las reglas del discurso. [...] el primer objetivo es en qué manera algunas proposiciones y funciones comunicativas son apropiadas dentro de un contexto sociocultural dado, dependiendo de unos factores contextuales como el tema, el papel de los participantes, el entorno, y las normas de interacción” (traducción nuestra).

<sup>46</sup> “Por lo que atañe al aprendizaje de lenguas modernas, el Consejo para la Cooperación Cultural aspira a asistir los estados miembros para que se apliquen medidas eficaces que permitirán aprender las lenguas a todos los ciudadanos, al fin de lograr una comprensión recíproca, movilidad individual y acceso a la información en una Europa multilingüística y multicultural. Sus objetivos son ayudar a poner en efecto reformas en desarrollo y motivar la innovación en el aprendizaje y en la enseñanza lingüística (traducción nuestra).

competencia sociocultural; competencia social. Las que nos interesa destacar son: la competencia sociolingüística, definida por Van Ek como “the awareness of ways in which the choice of language forms [...] is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc [...]”<sup>47</sup> (ivi: 41); la competencia sociocultural, puesto que “every language is situated in a sociocultural context and implies the use of a particular reference frame [...]; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with that context”<sup>48</sup> (ivi: 35); finalmente, tenemos la competencia social, que incluye “both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitude, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations”<sup>49</sup> (ivi: 65).

Como ya hemos citado en la competencia sociocultural, se considera el hablante nativo un modelo para los estudiantes de lengua extranjeros: Byram, otro estudioso del lenguaje, criticará esta parte, por dos motivos:

The first is a pragmatic educational one [...]. It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. [...] The second group [...] is that, even when it possible, it would create the wrong kind of competence. It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment [...]. This linguistic schizophrenia also suggests separation from one’s own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity. The strains involved in this process, [...] are related to the psychological stress of «culture shock»<sup>50</sup> (Byram, 1997: 11-12).

Según Byram, “las personas que entran en contacto con una nueva lengua y una nueva cultura son personas con un bagaje cultural propio, con una identidad y un *status* social. [...] El hecho de pretender que el alumno se convierta en un hablante nativo no observa esas consideraciones” (Oliveras, 2000: 34). El bagaje cultural del alumno “debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo ve él la nueva cultura” (*ibídem*).

It is clear that [...] both interlocutors have different social identities and therefore a different kind of interaction that they would have with someone from their own country speaking the same language. It is for this reason that I shall introduce the concept of the

---

<sup>47</sup> “la conciencia de las maneras en las que las formas del lenguaje [...] se determinan, por tales condiciones como el contexto, la relación entre los participantes, la intención comunicativa, etc” (traducción nuestra).

<sup>48</sup> “cada lenguaje está situado en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular [...]; la competencia sociocultural presupone cierto grado de familiaridad con tal contexto (traducción nuestra).

<sup>49</sup> “tanto la voluntad como la habilidad para interactuar con los demás, implicando motivación, actitud, seguridad en sí mismo/a, empatía y la habilidad de manejar las situaciones sociales” (traducción nuestra).

<sup>50</sup> “el primero es de tipo pragmático-educativo. [...] es el problema de crear un objetivo imposible y consecuentemente un inevitable fracaso. [...] el segundo motivo [...] es que, aun cuando fuera posible, crearía el tipo equivocado de competencia. Implicaría que un estudiante tendría que ser lingüísticamente esquizofrénico, abandonando su lengua para fusionarse con otro entorno lingüístico [...]. Esta esquizofrenia lingüística presupondría también la separación de la propia cultura y la adquisición de la competencia sociocultural de un hablante nativo, y una nueva identidad sociocultural. Los esfuerzos implicados en este proceso son relacionables al estrés psicológico del «choque cultural»” (traducción nuestra).

«intercultural speaker» to describe interlocutors involved in intercultural communication and interaction<sup>51</sup> (Byram, 1997: 32).

Byram a su vez propone un modelo de competencia intercultural, donde destaca el hecho de que, al fin de lograr una comunicación efectiva, los interlocutores tienen que poseer ciertos conocimientos sobre su propia cultura para ser conscientes de lo que define y delimita su forma de ser; tienen que aprender a desarrollar la capacidad de filtrar y elaborar las noticias y las historias concernientes otras culturas, según un espíritu crítico autónomo: “knowledge about other countries [...] is often presented in contrast to the significant characteristics of one’s national group and identity. [...] Often the stories told are prejudiced and stereotyped”<sup>52</sup> (ivi: 34). Además, es importante que las personas procedentes de culturas distintas sepan confrontarse con actitudes de apertura y disponibilidad al diálogo, a suspender el recelo hacia culturas ajenas: “they need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to other’s meanings, beliefs and behaviours. There also needs to be a willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviours, and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging”<sup>53</sup> (*ibidem*). Finalmente, Byram elenca una serie de saberes y habilidades de interpretación, descubrimiento e interacción con el otro: “the ability to interpret a document from one country for someone from another, or to identify relationships between documents from different countries, is [...] dependent on knowledge of one’s own and the other environment”<sup>54</sup> (ivi: 37). El confronto y el diálogo son muy importantes en esta parte, puesto que “in establishing relationships, the individual will discover both common ground, easily translated concepts and connotations, and lacunae or dysfunctions, including mutually contradictory meanings”<sup>55</sup> (*ibidem*), que tienen que ser manejados con el fin de resolverlos, y si no es posible, con el fin de identificar cuáles son las cuestiones irresolubles.

---

<sup>51</sup> “está claro que ambos interlocutores tienen identidades sociales distintas y por eso una manera diferente de interactuar con respecto a la que tendrían con alguien de su propio País y hablante la misma lengua. Por esta razón introduzco el concepto de «hablante intercultural» para describir a interlocutores involucrados en una comunicación e interacción intercultural” (traducción nuestra).

<sup>52</sup> “el conocimiento referente a otras culturas [...] a menudo está presentado en contraste con las características significativas del propio grupo nacional y de la propia identidad” (traducción nuestra).

<sup>53</sup> “es necesario que sean actitudes de curiosidad y apertura mental, de disponibilidad a suspender el escepticismo y el juicio con respecto a otros significados, creencias y comportamientos. Es necesario también que haya una voluntad de suspender la creencia en los significados y comportamientos (de la cultura de pertenencia), y de analizarlos a partir del punto de vista del otro con el que nos estamos enfrentando” (traducción nuestra).

<sup>54</sup> “la habilidad para interpretar un documento de una nación por parte de alguien procedente de otra, o de identificar las relaciones entre los documentos de otras naciones es [...] dependiente del conocimiento del propio entorno y del otro” (traducción nuestra).

<sup>55</sup> “estableciendo relaciones, el individuo descubre sea el ámbito común, los conceptos y las connotaciones que se pueden traducir con facilidad, sea las lagunas y los aspectos disfuncionales, incluyendo los significados contradictorios” (traducción nuestra).

Aquí abajo presentamos un esquema de resumen:

	<b>Skills</b> Interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i>	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i>	<b>Education</b> political education critical cultural awareness <i>(savoir s'engager)</i>	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other <i>(savoir être)</i>
	<b>Skills</b> discover and/or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Figura 2.2: Factores en la comunicación intercultural<sup>56</sup>

En el centro se ha puesto el objetivo final del modelo, es decir, lograr que el alumno adquiriera una conciencia cultural crítica, definida de tal manera: “an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries”<sup>57</sup> (ivi: 53).

En fin, sintetizando con las palabras de Liaw:

As the ways in which foreign language educators deal with the teaching of culture evolve, the status of language learner’s own culture begins to be recognized. It is becoming clearer that culture teaching should not ignore the role of the learner’s own culture. After all, the interpretation of the target culture is done through the lens of his/her own cultural background and knowledge. Culture learning is not merely learning the target culture, but gaining insights into how the culture of the target language interacts with one’s own cultural experience<sup>58</sup> (2006: 50).

<sup>56</sup> Adaptado de Byram, 1997: 34.

<sup>57</sup> “la habilidad para valorar críticamente y sobre la base de perspectivas de criterios explícitas, prácticas y productos de nuestra cultura y nuestro País, y de los demás” (traducción nuestra).

<sup>58</sup> “Conforme se evolucionan las maneras de enfrentarse con la enseñanza de la cultura por parte de los educadores de lenguas extranjeras, el estatus de la misma cultura del estudiante de lenguas empieza a ser reconocida. Se está haciendo evidente que la enseñanza de la cultura no puede ignorar la cultura del estudiante. Al fin y al cabo, la interpretación de la cultura objeto de estudio se hace a través de las lentes del contexto cultural del estudiante y de su conocimiento. Aprender una cultura no es simplemente aprender dicha cultura, sino que incluye lograr un análisis sobre cómo la cultura de la lengua objeto de estudio interactúa con las experiencias culturales del alumno” (traducción nuestra).

## 2.4 El modelo de competencia comunicativa intercultural de Balboni y Caon

Antes de empezar con este párrafo consideramos oportuno dedicar unas cuantas líneas al profesor Giovanni Freddi, fundador de la escuela veneciana de enseñanza de las lenguas, quien así teorizaba la importancia de la cultura:

Quando la lingua straniera viene offerta con il suo equivalente di civiltà e non come un sistema puramente formale, essa favorisce una più ampia socializzazione dei nostri allievi. L'arricchimento presenta il duplice carattere dell'inculturazione e dell'acculturazione. Il nativo non è in grado di offrire una descrizione della propria civiltà. Finché egli non accosta altre aree culturali diverse dalla propria, non riesce a prenderne coscienza. Sotto questo aspetto, l'accostamento ad una lingua-civiltà straniera perfeziona il processo di inculturazione. Se, d'altro lato, la dimensione sociale verso cui è sospinto il cittadino degli anni settanta è, per noi, quella europea [...], dobbiamo approfondire la conoscenza delle civiltà periferiche tramite le loro lingue. Apriremo così i nostri alunni alla comprensione interculturale, premessa essenziale per accettare la convivenza con altri popoli ed instaurare con essi rapporti di collaborazione solidale<sup>59</sup> (Freddi, 1968: 95-96).

En fin, la cultura ayuda al ser humano a comprenderse antes que nada a sí mismo, y es muy importante la comparación con entornos distintos para tomar conciencia de lo que define nuestra identidad; al mismo tiempo Freddi destaca la necesidad de estudiar y profundizar el conocimiento de otras realidades sociales para permitir un sentido de mutua disponibilidad y garantizar una cooperación a nivel europeo. Estas son las líneas guías bajo las que se han formado los profesores Balboni y Caon, de los cuales nos interesa ahora repasar brevemente las propuestas metodológicas dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, a partir del concepto de comunicación: “comunicare significa scambiare messaggi efficaci”<sup>60</sup> (Balboni, 2015: 15), es decir, es un acto voluntario a través del cual los hablantes intentan lograr un objetivo específico. Lo que más nos importa subrayar es el concepto de mensaje, que a nivel pragmático es mucho más amplio de lo que se cree normalmente: de hecho “non ci si scambia solo parole: gli interlocutori scambiano messaggi, cioè insiemi complessi di lingua verbale e di linguaggi non verbali: icone, oggetti, indicatori

---

<sup>59</sup> “Cuando se ofrece la lengua extranjera con su equivalente de civilización, y no como un sistema meramente formal, se favorece una socialización más amplia de nuestros alumnos. El enriquecimiento presenta el dúplice carácter de la inculturación y de la aculturación. El nativo no es capaz de ofrecer una descripción de su propia civilización. No consigue tomar conciencia de esto hasta que no compara otras áreas culturales distintas de la propia. Bajo este aspecto, el acercamiento a otra lengua-civilización extranjera perfecciona el proceso de inculturación. Si, por otra parte, la dimensión social hacia la que está empujado el ciudadano de los años setenta es, para nosotros, la europea [...], tenemos que profundizar el conocimiento de las civilizaciones periféricas a través de sus lenguas. De esta manera introduciremos a nuestros alumnos en la comprensión intercultural, premisa esencial para aceptar la convivencia con otros pueblos y para instaurar relaciones de colaboración solidaria con ellos” (traducción nuestra).

<sup>60</sup> “comunicar significa intercambiar mensajes eficaces” (traducción nuestra).

di ruoli sociali [...]”<sup>61</sup> (ivi: 16). En fin, comunicamos y transmitimos mensajes incluso sin ser conscientes de ello: esta teoría retoma uno de los axiomas comunicativos del psicólogo Watzlawick, según el cual no es posible no comportarse y por consiguiente es imposible no comunicar:

behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as nonbehaviour or, to put it even more simply: one cannot not behave. Now, if it is accepted that all behavior in an interactional situation has message value, i.e., is communication, it follows that no matter how one may try, one cannot not communicate. Activity or inactivity, words or silence have all message value: they influence others<sup>62</sup> [...]. (Watzlawick, 1967: 48-49).

Ahora bien, lo que pasa es que cuando comunicamos con alguien proveniente de otra cultura adoptamos unos comportamientos que consideramos eficaces, pero que a lo mejor pueden ser malinterpretados por los demás y resultar hasta ofensivos (obviamente nosotros tampoco estamos exentos del riesgo de la malinterpretación). Estas son las bases del modelo proyectado por Balboni y Caon (de inspiración para nuestro trabajo), pensado para ser “económico, o sea fácil para recordar y utilizar [...] y confiable, es decir, (contiene) informaciones verdaderas [...]” (Balboni, 2006: 11-12).

---

<sup>61</sup> “no intercambiamos solamente palabras: los interlocutores intercambian mensajes, es decir, conjuntos complejos de lengua verbal y de lenguajes no verbales: gestos, gráficos, iconos, objetos, indicadores de roles sociales [...]” (traducción nuestra).

<sup>62</sup> “el comportamiento no tiene un contrario. En otras palabras, no existe una cosa como el no-comportamiento o, para ponerlo más simple: no se puede no comportarse. Ahora bien, si se acepta el hecho de que cada comportamiento en una situación de interacción tiene el valor de mensaje, es decir, es comunicación, de esto deriva el hecho que por mucho que uno lo intente no puede no comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio tienen todos valor de mensaje: afectan los demás [...]

Ponemos enseguida el esquema de dicho modelo, para poder luego analizarlo:

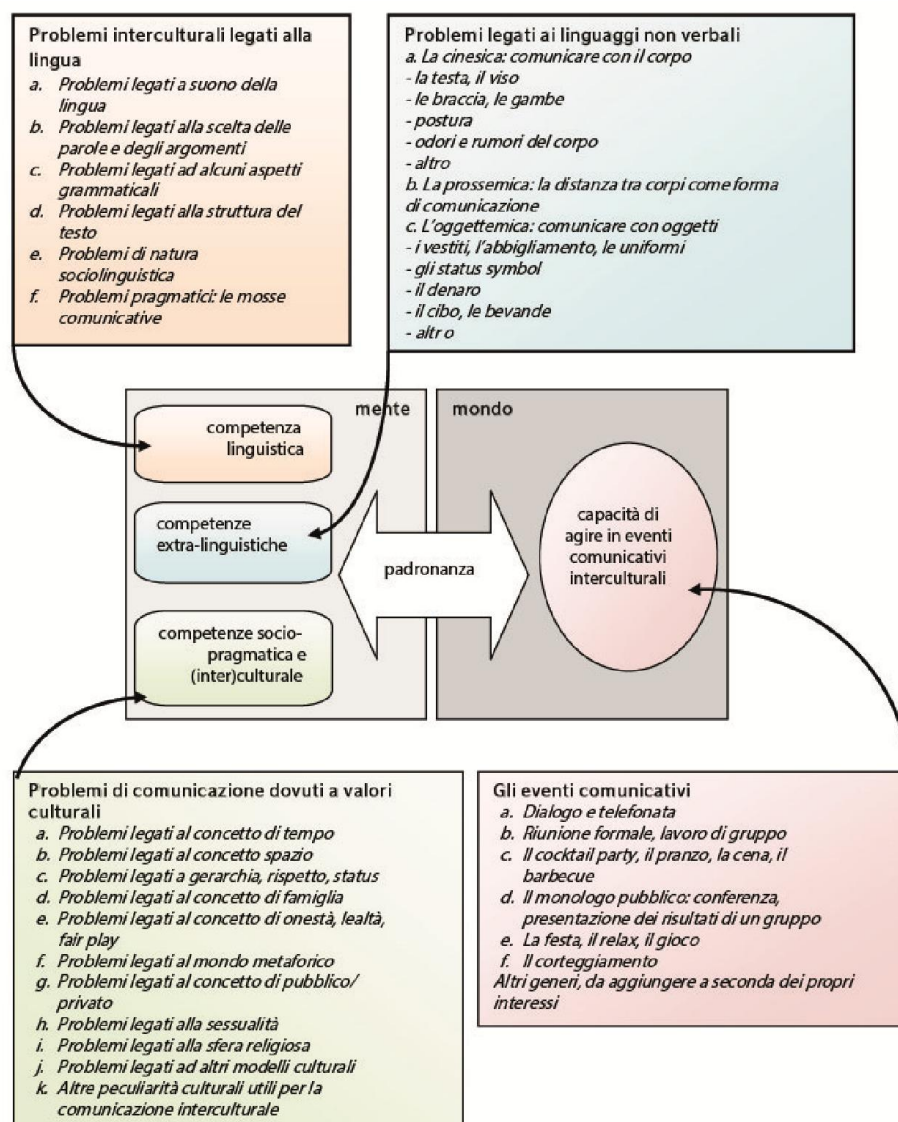


Figura 2.3: Modelo de competencia comunicativa intercultural<sup>63</sup>

Este modelo se presenta como un esquema de observación, es decir, proporciona para cada competencia inscrita en nuestra mente (citando a Hymes: lingüística, extra-lingüísticas y socio-pragmática e intercultural) unos problemas que pueden surgir e perjudicar la comunicación: estos elementos están pensados para que el estudiante pueda beneficiar de ellos, utilizándolos como líneas guías a la hora de analizar las reglas y las dinámicas que rigen cualquier comunicación con un(os) interlocutor(es) que no comparte(n) su entorno. De hecho los profesores Balboni y Caon sostienen que no es posible aprender la competencia

<sup>63</sup> Adaptado de Balboni, Caon, 2015: 35.



intercultural, sino que se puede aprender a observar más detenidamente: “[la comunicazione culturale] si può descriverla individuando alcuni aspetti potenzialmente critici, offrirne un modello, in modo che che si impari ad osservare la comunicazione in ambienti interculturali e si possono illustrare le abilità relazionali che possono renderla più efficace”<sup>64</sup> (Caon, 2015: 32-33). El objetivo para lograr es desarrollar una actitud intercultural, adquiriendo poco a poco ciertas competencias, en concreto “saper osservare, saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comprendere emotivamente, saper negoziare i significati”<sup>65</sup> (Caon, 2015: 53-57). La empatía y la apertura al diálogo son indispensables; al fin y al cabo, como teoriza Hofstede, la cultura es sí nuestro *software of the mind*, un programa que nos da las directrices para actuar en el mundo, pero es también cierto que la personalidad de cada uno juega un papel determinante, de hecho ocupa el vértice en la pirámide de los “tres niveles de unicidad en la programación mental” (Hofstede, 2010: 6), como enseñamos aquí abajo.

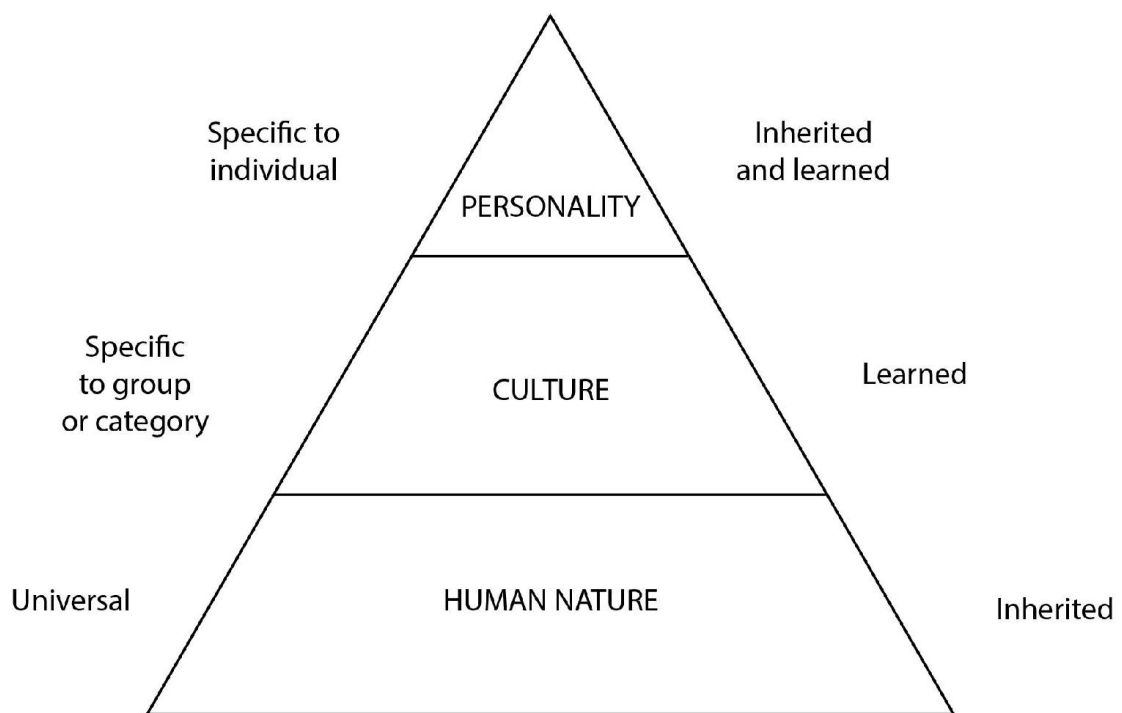


Figura 2.4: Niveles de unicidad en la programación mental<sup>66</sup>

<sup>64</sup> “se puede describirla individuando algunos aspectos potencialmente críticos, de manera que se pueda aprender a observar la comunicación en ambientes interculturales, y se puedan ilustrar las habilidades relacionales que pueden hacerla más eficaz” (traducción nuestra).

<sup>65</sup> “saber observar, saber relativizar, saber suspender el juicio, saber escuchar activamente, saber comprender emotivamente, saber negociar los significados” (traducción nuestra).

<sup>66</sup> “Adaptado de Hofstede, 2010: 6.

El gráfico que acabamos de poner demuestra que no somos solamente nuestra cultura, sino que nuestras maneras de pensar y actuar pueden cambiar a lo largo de nuestra vida, si nos damos la oportunidad de ver las dinámicas sociales extranjeras con apertura mental, y si aceptamos cada cultura como igualmente válida a la nuestra, aunque no la entendamos a fondo. Se puede también dar el caso en el que un modelo cultural que no es propiamente el de pertenencia nos parezca más adecuado a nuestra persona: en este caso es importante poner en tela de juicio los modelos con los que hemos crecido y actuado hasta aquel momento.

Pasamos ahora a un breve excursus más jurídico, en el que destacamos como la comunicación intercultural de la que hemos tratado hasta ahora, y en la que se inscribe nuestro trabajo, se rehace a una serie de directrices y objetivos avanzados por el Consejo de Europa.

## **2.5 El tema de la comunicación y cooperación intercultural según el Consejo de Europa**

El tema de la comunicación intercultural ha sido objeto de estudio también por parte de algunos órganos jurídicos, sobre todo el Consejo de Europa, fundado tras la Segunda Guerra Mundial, cuyos objetivos principales son “la defensa y protección de la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos, en particular los civiles y políticos”<sup>67</sup>. Actualmente tiene 47 estados miembros, todos pertenecientes a Europa, y 6 estados observadores, entre los cuales Estados Unidos, Canadá, México, Japón, Santa Sede e Israel.<sup>68</sup>

A lo largo de los años, los estados del Consejo de Europa han ido estipulando varios tratados sobre asuntos civiles y económicos, entre los cuales merece la pena recordar uno de sus logros más importantes, es decir, la «Convención Europea de Derechos Humanos» del año 1950, en la que se promulga un listado de derechos a defensa de la democracia, como el derecho a la vida, a la libertad y la seguridad, la libertad de pensamiento y religión, de expresión, de asamblea y asociación.<sup>69</sup> Estos principios serán retomados durante la primera cumbre de los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros en Viena en 1993, en la que se califica la diversidad cultural como una parte importante de la riqueza europea, y se destaca la importancia de la co-operación entre las autoridades de los distintos Países al fin de construir

---

<sup>67</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase aquí:

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/ConsejoDeEuropa/Paginas/Inicio.aspx>, consultado el día 14/10/2016.

<sup>68</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase aquí:

<http://www.coe.int/en/web/about-us/our-member-states>, consultado el día 14/10/2016.

<sup>69</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase aquí:

<http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680063765>, consultado el día 14/10/2016.

una Europa cohesionada, aun siendo a la misma vez variegada;<sup>70</sup> esta cumbre llevará en el mismo año a la creación de la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia (conocida también con el acrónimo inglés ECRI)<sup>71</sup>.

En un texto de 1989 del Consejo de Europa, en el que se trata la educación, se delinea una distinción rotunda entre los términos “multicultural” e “intercultural”: el primero describe una situación de mera coexistencia entre individuos y culturas distintos, mientras que el segundo hace referencia a las relaciones que se pueden realizar entre personas de etnias distintas, gracias a un proceso de extrañamiento de sí mismo y de desarrollo de pensamiento crítico hacia lo que una sociedad particular propone, en términos de valores y prácticas: este último es precisamente el tipo de educación favorecido por el Consejo de Europa<sup>72</sup>.

Otro aporte fundamental, desde un punto de vista específicamente glotodidáctico, es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del 2001 y el siguiente European Language Portfolio, que proporciona unas coordenadas para estructurar los programas curriculares y los niveles de lengua que se pueden alcanzar a lo largo del recorrido de estudio (del A1 al C2) que a se deben tomar en cuenta a la hora de proyectar los exámenes certificadores y de evaluar la competencia del alumno. Dichos niveles están reconocidos por todas las instituciones de Europa, por lo tanto facilitan la movilización de los ciudadanos y la cooperación internacional. En el primer capítulo, se establecen los objetivos políticos del marco, entre los cuales:

- 1) Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz;
- 2) Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas;
- 3) Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.<sup>73</sup>

Un proyecto de *lifelong language learning*, cuyo fin es el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, en la que tanto las lenguas como las culturas adquiridas

---

<sup>70</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase aquí: [http://www.cvce.eu/en/obj/declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_first\\_summit\\_vienna\\_9\\_october\\_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html](http://www.cvce.eu/en/obj/declaration_of_the_council_of_europe_s_first_summit_vienna_9_october_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html), consultado el día 14/10/2016.

<sup>71</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase aquí: [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/default_en.asp), consultado el día 14/10/2016.

<sup>72</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase: CONSEIL D'EUROPE, 1989, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Strasbourg.

<sup>73</sup> En: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), 2002: 3, consultado el día 14/10/2016.

(nacionales, regionales) “no coexisten simplemente una junto a otra”, sino que “se las compara, se las contrasta e interactúan activamente”<sup>74</sup>.

En 2002, el Centro europeo para la interdependencia y la solidaridad globales, órgano interno al Consejo de Europa, conocido también con el nombre de Centro Norte-Sur organiza un congreso en Maastricht sobre la educación global en Europa, en el que se delinearán unas metodologías para responder de manera correcta al fenómeno incontestado de la globalización, que se pueden consultar en la Declaración de Maastricht<sup>75</sup>:

Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to compass [...] Intercultural Education; The methodology of Global Education focuses on supporting active learning and encouraging reflection with active participation of learners and educators. It celebrates and promotes diversity and respect for others<sup>76</sup>.

En 2005, la Declaración de Faro<sup>77</sup> (Portugal) por parte de los ministros de la cultura europeos teoriza la voluntad del Consejo de Europa de respetar el patrimonio cultural de cada país y de facilitar su conocimiento y comprensión entre todos:

We shall systematically encourage intercultural dialogue on the basis of universal human rights, as a means of promoting awareness, understanding, reconciliation, tolerance and respect for the other, of preventing conflicts and of ensuring an integrated and cohesive society. [...] We stress the importance of closely involving civil society in this dialogue, in which both men and women shall be able to participate on an equal footing.<sup>78</sup>

En 2008 se celebra el año europeo del diálogo intercultural. La resolución 1983/2006/EC, art. 2 del Parlamento Europeo del Consejo de Europa establece lo siguiente:

Los objetivos generales del Año Europeo del Diálogo Intercultural son contribuir a promover el diálogo intercultural como proceso que permite a todas las personas que viven en la Unión Europea mejorar su aptitud para vivir en un entorno cultural más abierto [...]; sensibilizar a todos los que viven en la Unión Europea, y en particular a los jóvenes, ante

---

<sup>74</sup> Ivi, pág. 6.

<sup>75</sup> En: [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf), 2002: 147 – 149, consultado el día 14/10/2016.

<sup>76</sup> La educación global es una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los lleva a construir un mundo con más justicia, equidad y derechos civiles para todos. La educación global implica [...] la educación intercultural [...]. La metodología de la educación global se enfoca en sostener una enseñanza activa y en promover la reflexión a través de la participación activa de los estudiantes y de los educadores. (La educación global) celebra y favorece la diversidad y el respeto hacia los demás” (traducción nuestra).

<sup>77</sup> En: [http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO\\_DECLARATION\\_Definitive\\_Version\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO_DECLARATION_Definitive_Version_EN.pdf), 2005: 4, consultado el día 15/10/2016.

<sup>78</sup> “Tenemos que apoyar de manera sistemática el diálogo intercultural sobre la base de los derechos humanos universales, como un medio para promover la conciencia, la comprensión, la reconciliación, la tolerancia y el respeto hacia el otro, para prevenir los conflictos y para garantizar una sociedad integrada y cohesionada. Subrayamos la importancia de involucrar a la sociedad civil en este diálogo, en el que tanto hombres como mujeres tengan la posibilidad de participar a la misma manera” (traducción nuestra).

la importancia de desarrollar una ciudadanía europea activa e abierta al mundo, respetuosa de la diversidad cultural y basada en los valores comunes de la Unión Europea tal como se definen en el artículo 6 del Tratado UE y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. [...] Los objetivos específicos del Año Europeo del Diálogo Intercultural son [...] fomentar el papel de la educación como vector importante de aprendizaje de la diversidad, mejorar la comprensión de otras culturas y de desarrollo de capacidades y buenas prácticas sociales.<sup>79</sup>

Para cumplir con tales objetivos, los ministros de Asuntos Exteriores del Consejo elaboran el Libro blanco sobre el diálogo intercultural<sup>80</sup>, en el que se proporciona un marco conceptual para los líderes políticos y a las sociedades civiles: para lograr “un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes” (ivi: 14) hay que respetar “la dignidad de la persona, los derechos humanos, y los principios democráticos”, como “el respeto de la libertad de expresión” (ivi: 24), hay que “superar las barreras que impiden el diálogo”, como la “discriminación y la explotación” (ivi: 26), y al mismo tiempo “promover la diversidad” (ivi: 30) a través de “medidas de política social bien definidas” que puedan “asegurar que todas las personas puedan gozar efectivamente de sus derechos” (ivi: 32); es importante “facilitar el acceso a la ciudadanía [...] (a) la vida de la comunidad local” para contribuir a su “prosperidad y [...] fomentar la integración”, de manera que ya no se piense en los demás a través de estereotipos, sino que se los considere “como conciudadanos y como nuestros iguales” (ivi: 33). Estas son metas que se pueden definir como mínimo ambiciosas: como se subraya al principio del Libro, como “el diálogo intercultural no puede establecerse por ley [...] debe seguir siendo una invitación abierta para poner en práctica [...] las diversas recomendaciones [...] presentadas, y para participar en el debate actual sobre la futura organización de la sociedad” (ivi: 4).

Como se puede comprobar, los enseñantes de lenguas extranjeras están dentro del círculo de los actores más influyentes para favorecer el diálogo y voluntad de cooperar a nivel intercultural: a su papel dedicamos el próximo capítulo, en el que se trata también un tema con el que ellos necesariamente se tienen que relacionar para intentar desmontarlos, es decir, los estereotipos culturales.

---

<sup>79</sup> En: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1983&from=ES>, consultado el día 14/10/2016.

<sup>80</sup> En: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf), consultado el día 15/10/2016.

### 3. Los prejuicios y los estereotipos

En este capítulo, como ya hemos comentado, vamos a tratar dos temáticas con las que los docentes de lengua y cultura se tienen que enfrentar, sobre todo en una óptica de educación intercultural, es decir: el prejuicio y el estereotipo. Hoy día estos dos conceptos están caracterizados por una acepción fuertemente negativa (de hecho nadie de nosotros admitiría que razona por estereotipos), sin embargo a lo largo de varios años muchos estudios de psicología social han destacado la importancia y, en cierto sentido, la ventaja de enfrentarse al mundo con precisos esquemas mentales de clasificación de la realidad *a priori*, ya que estamos diariamente expuestos a un considerable número de estímulos procedentes del mundo exterior y poseemos unas agilidades y capacidades limitadas de elaborar los datos en entrada: por eso es necesario seleccionarlos, buscando una manera de sintetizarlos con los que ya están consolidados en nuestro mapa mental, dentro de unas categorías precisas. Los estudios, de todas formas, no omiten el lado negativo del prejuicio y del estereotipo, el que impide el desarrollo de una personalidad abierta al diálogo, dispuesta a escuchar al otro, en fin, de una actitud intercultural: por este motivo avanzan también unas teorías dirigidas a hacernos actuar más allá de nuestras creencias apriorísticas, por ejemplo enfocando la atención en los sociotipos, más que en los estereotipos (como veremos en los próximos párrafos).

#### 3.1 El aporte de la psicología social en el estudio de los prejuicios y de los estereotipos

Estos dos términos, aunque puedan parecer sinónimos, en realidad están caracterizados por unos matices que los diferencian: en concreto, como teoriza el psicólogo social italiano Bruno Mazzara, el prejuicio indica precisamente un tipo de juicio que no está basado en datos empíricos, ya que es previo a la experiencia; se puede utilizar tanto positiva como negativamente, aunque muy a menudo se opta por la segunda acepción. Por lo que atañe a los grupos sociales, el prejuicio denota “la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale”<sup>81</sup> (Mazzara, 1997: 14), puesto que se las considera caracterizadas por el mismo “carácter nacional”, como veremos más adelante.

---

<sup>81</sup> “La tendencia a considerar de manera injustificadamente desfavorable las personas que pertenecen a un grupo social determinado” (traducción nuestra).

El término estereotipo, en cambio, antiguamente hacía referencia al ambiente tipográfico, ya que indicaba un tipo de reproducción de imágenes a través de formas fijas (como cita la Real Academia Española, su etimología es griega: στερεός *stereós* 'sólido' y τύπος *týpos* 'molde'<sup>82</sup>); hoy día se utiliza, sostiene Mazzara, en calidad de “insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale”<sup>83</sup> (1997: 19). El estudioso lo define el “nucleo cognitivo” del prejuicio, es decir “l’insieme degli elementi di informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un’immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti”<sup>84</sup> (ivi: 16). El primero en utilizar la palabra estereotipo con acepción social fue un periodista estadounidense, Walter Lippmann, quien en su ensayo *Public Opinion* sostuvo que la mente humana está expuesta diariamente a muchos estímulos procedentes del mundo exterior, y que necesita un marco de referencia para orientarse y actuar de forma eficaz: dicho marco está propuesto por la cultura. Los estereotipos son sellos cognitivos simplificados, aceptados y compartidos entre los miembros de una cultura específica, que permiten al ser humano identificar, interpretar y subdividir en categorías distintas todos los datos exteriores: desempeñan un papel importante en la cotidianidad, ya que si el ser humano se enfrentara al mundo sin preconcepciones ni ideas organizadas de alguna manera (aunque brutas), todos los procesos de elaboración de los datos y de actuación serían mucho más lentos. Lippmann incluso llega a definir el acercamiento al mundo sin ideas estereotipadas como un riesgo de empobrecimiento de la vida humana:

For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture (1998: 81). [...] The stereotyped shapes lent to the world come [...] from our moral codes and our social philosophies and our political agitations as well (ivi: 84). [...] We are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the whole process of perception. [...] there are uniformities [in the environment] sufficiently accurate, and the need of economizing attention is so inevitable, that the abandonment of all stereotypes for a wholly innocent approach to experience would impoverish human life<sup>85</sup> (1922: 90).

---

<sup>82</sup> En “Real Academia Española”: <http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>, consultado el día 02/11/2016.

<sup>83</sup> “indica un conjunto de coherente y bastante rígido de creencias negativas que cierto grupo comparte con respecto a otro grupo o categoría social” (traducción nuestra).

<sup>84</sup> “el conjunto de los elementos de información y de las creencias hacia cierta categoría de objetos, reelaborados en una imagen coherente y tendencialmente estable, capaz de sostener y reproducir el prejuicio con respecto a ellos” (traducción nuestra).

<sup>85</sup> “La mayoría de las veces no vemos por primera cosa, y luego definimos, definimos por primera cosa y luego vemos. En la confusión extrema y animada del mundo exterior seleccionamos lo que ya la cultura ha definido para nosotros de manera estereotipada. Las formas estereotipadas dadas al mundo vienen [...] de nuestros códigos morales y nuestras filosofías

Esta necesidad cognitiva de clasificar los datos empíricos la encontramos también con referencia a los prejuicios, como se lee en la obra *The nature of prejudice* de otro psicólogo social estadounidense y profesor de Harvard, Gordon Willard Allport: este explica como hay una tendencia natural entre los seres humanos a separarse entre grupos, los cuales se subdividen a su vez según determinados criterios, como la lengua, la cultura, el nivel educativo, la clase social de sus miembros, etc. Dicha tendencia se explica, con las palabras de Allport, “by the principles of ease, least effort, congeniality, and pride in one’s own culture”<sup>86</sup> (2000: 26): de hecho es mucho más conveniente tener relaciones con individuos con los que compartimos una misma raíz cultural, tanto en términos de ahorro de tiempo y de esfuerzo cognitivo, como de mantenimiento de la identidad social. De todas formas, no hay que dejar a un lado las múltiples ocasiones de encuentro que cada uno de nosotros tiene, a lo largo de su vida, con individuos y artefactos procedentes de una cultura ajena: también en este caso actuamos bajo ciertos procesos cognitivos, en los que encajamos a los demás según sistemas precisos de clasificación; esto también se puede ver como una predisposición natural, ya que “the human mind must think with the aid of categories [...], the basis for normal prejudice. We cannot possibly avoid this process. Orderly living depends upon it”<sup>87</sup> (ivi: 27). Los esquemas de clasificación de la realidad nos sirven de guía en la vida diaria, nos ofrecen una clave de lectura para interpretar lo que nos rodea y finalmente, nos dan la posibilidad de actuar y solucionar los problemas de forma más rápida, basándonos en experiencias pasadas:

we spend most of our waking life calling upon preformed categories [...]. A million events befall us every day. We cannot handle so many events. [...] Open-mindedness is considered to be a virtue. But, strictly speaking, it cannot occur. A new experience *must* be redacted into old categories. We cannot handle each event freshly in its own right. If we did so, of what use would past experience be?<sup>88</sup> (*ibidem*).

---

sociales y también nuestras agitaciones políticas. Nos hablan del mundo antes de que lo veamos. Imaginamos muchas cosas antes de que hagamos experiencia de ellas. Y esos preconceptos, a no ser que la educación nos haya hecho intensamente conscientes, gobernan profundamente el proceso entero de la percepción. [...] hay ciertas uniformidades (en el ambiente) suficientemente acuradas, y la necesidad de economizar la atención es tan inevitable, que el abandono de todos los estereotipos en favor de un acercamiento totalmente inocente a la experiencia podría empobrecer la vida humana” (traducción nuestra).

<sup>86</sup> “a través de los principios de comodidad, menor esfuerzo, simpatía y orgullo hacia la propia cultura” (traducción nuestra).

<sup>87</sup> “la mente humana tiene que pensar a través de la ayuda de las categorías [...], la base para un juicio anticipado. No podemos evitar este proceso. El vivir ordenado depende de eso” (traducción nuestra).

<sup>88</sup> “pasamos la mayor parte de nuestra vida apelándonos a categorías preformadas [...]. Cada día nos ocurre un millón de acontecimientos. No podemos gestionar tanto eventos. [...] La apertura mental es considerada una virtud. Sin embargo, hablando francamente, no puede existir. Una experiencia nueva tiene que ser englobada en categorías viejas. No podemos gestionar nuevamente cada evento de por sí. Si lo hiciéramos, ¿para qué serviría la experiencia pasada?” (traducción nuestra).



Un estudio más reciente de Fiske y Taylor referente a la cognición social, es decir, “the study of how people make sense of other people and themselves”<sup>89</sup> (2013: 1), confirma las teorías que acabamos de mencionar:

Attention and encoding are the first steps in mental representation. Before any internal information management can occur, the stimuli outside the person have to be represented in the mind. The name for this general process is encoding. Encoding transforms a perceived external stimulus into an internal representation. [...] the instant a stimulus registers on the senses, the process of interpretation begins. Immediately, some details are lost, others altered, and still others may be misperceived. Inferences are stored in memory along with the raw data and may become indistinguishable from them<sup>90</sup> (ivi: 59). Categories describe our expectations about [...] people, entities, or social groups. [...] Such expectations, assumptions, and generic prior knowledge allow us some sense of prediction and control, which is essential to our well-being. [...] of course, our inevitable reliance on such prior knowledge is not perfectly adaptive. We may rely on the wrong assumptions, or our assumptions may be overly rigid. But on the whole, such expectations are useful<sup>91</sup> (ivi: 104).

Los nuevos elementos se acomodan en la categorías mentales, que se utilizan cada vez que tenemos que expresar un juicio sobre un factor externo, como, por ejemplo, un individuo desconocido con el que nos enfrentamos: en este caso es importante formular una serie de juicios sobre él de manera rápida para poder actuar eficazmente. Fiske y Taylor mencionan los razonamientos de tipo heurístico, definidos “judgements under uncertainty, shortcuts that reduce complex problem solving to simpler judgmental operations, to meet the pressing demands of the environment”<sup>92</sup> (ivi: 178): en fin, podemos considerarlos atajos de pensamiento para llegar a un juicio en menos tiempo y con menor esfuerzo cognitivo, sobre todo cuando disponemos sólo de datos limitados. Los autores indican cuatro modelos heurísticos, entre los cuales nos interesa destacar el de “representativeness” y de “adjustment and anchoring”<sup>93</sup> (*ibidem*). Retomamos el ejemplo anterior, de un encuentro con una persona que no conocemos: necesitamos elaborar un juicio para acercarnos y luego interactuar con ella, por lo tanto intentaremos ponerla bajo una(s) categoría(s) de clasificación, basándonos en

---

<sup>89</sup> “el estudio de cómo las personas dan un sentido a los demás y a sí mismos” (traducción nuestra).

<sup>90</sup> “la atención y la codificación son los primeros pasos en la representación mental. Antes de que ocurra cualquiera administración interna de la información, el estímulo externo a la persona tiene que ser representado en la mente. El nombre de este proceso general es codificación. La codificación transforma un estímulo percibido del exterior en una representación interna. [...] en el momento en el que un estímulo alcanza los sentidos, el proceso de interpretación empieza. Enseguida se pierden algunos detalles, otros se alteran, y otros podrían ser malinterpretados. Las inferencias se guardan en la memoria, junto a los datos crudos/nuevos, y podrían volverse indistinguibles de ellos” (traducción nuestra).

<sup>91</sup> “las categorías describen nuestras expectativas con respecto a [...] personas, entidades, o grupos sociales. [...] Tales expectativas, suposiciones, y en general el conocimiento previo nos ofrecen un sentido de predicción y control, el cual es esencial para nuestro bienestar. [...] sin duda, nuestra inevitable confianza en tal conocimiento previo no es perfectamente adaptativa. Podríamos basarnos en suposiciones erróneas, o nuestras suposiciones podrían ser demasiado rígidas. Sin embargo, en general tales expectativas son útiles” (traducción nuestra).

<sup>92</sup> “juicios bajos incertidumbre, atajos que reducen la complejidad de solución de problemas a operaciones de juicio más simples, para responder a las solicitudes apremiantes del entorno” (traducción nuestra).

<sup>93</sup> “representación, adecuación y fijación” (traducción nuestra).

sus características más evidentes (como por ejemplo su imagen exterior, su manera de ponerse) con el fin de comprobar si esa persona pertenece a una categoría social precisa, si se puede considerar como una representante de su grupo y en qué medida, en otras palabras, si puede constituir un prototipo, o no. De la confirmación (o menos) deriva nuestra forma de actuar: he aquí un ejemplo de la utilidad de los atajos cognitivos; no obstante, es también cierto que cuando tenemos que expresar un juicio a partir de datos limitados, a menudo utilizamos un punto de referencia para luego elaborar sobre él nuestro razonamiento, el cual a menudo no es exactamente objetivo, dado que es creado a partir del Ego y de su entorno sociocultural, como notan Fiske y Taylor (“a prominent anchor from which we estimate or judge others’ social behavior is the self and our social environment”<sup>94</sup>, ivi: 187): en pocas palabras, hay una tendencia a anclarse a una base cognitiva/cultural para analizar los eventos de forma más rápida, y otra a buscar una confirmación de las creencias, de los ideales, de las ideas derivadas del Ego (el llamado concepto de *self-verification*<sup>95</sup>: “people often seek out situations and interpret their behaviour in ways that confirm their preexisting self-concepts; people also resist situations and feedback that are at odds with their self-concepts”<sup>96</sup> (ivi: 137). Todo esto influye inevitablemente y notablemente en el proceso cognitivo.

Hasta ahora hemos tratado los estereotipos y prejuicios desde un punto de vista más individual, sin embargo, no hay que olvidar el aspecto colectivo. Los estudiosos Tajfel y Forgas proponen un enfoque en el aspecto, precisamente, social de la categorización, que está basado en valores culturales distintos. La comparación entre grupos desempeña un papel importante en la difusión y el mantenimiento de las identidades comunitarias de cada miembro: “we are what we are because they are not what we are”<sup>97</sup> (2000: 55). Los estereotipos tienen tres funciones: “social causality, justification, and differentiation”<sup>98</sup> (ivi: 59): justifican las creencias y los valores de una comunidad (compartidas por la mayoría de sus miembros) y le permiten afirmar *ipso facto* su identidad, a partir de las características que no la definen.

An important expression of these attempts at achieving positive identity through differential categorization can be found in the social myths, group actions, and social movements which aim at the creation or preservation of a “positive distinctiveness” of

---

<sup>94</sup> “un ancla considerable de la cual estimamos o juzgamos el comportamiento social de los demás es el ego y nuestro entorno social” (traducción nuestra).

<sup>95</sup> “verificación del Ego” (traducción nuestra).

<sup>96</sup> “a menudo las personas buscan situaciones e interpretan su comportamiento en maneras que confirman sus conceptos individuales preexistentes; también las personas resisten a situaciones o feedbacks que están en contraste con sus conceptos” (traducción nuestra).

<sup>97</sup> “somos lo que somos porque los demás no son lo que somos” (traducción nuestra).

<sup>98</sup> “causalidad, justificación y diferenciación social” (traducción nuestra).

one's own group from others. This appears to be one of the processes accounting for the importance of "differentials" in a large number of social and industrial conflicts<sup>99</sup> (ivi: 55).

Tal perspectiva es retomada por Stangor y Schaller, los cuales además analizan el rol jugado por los medios de comunicación en el proceso de difusión de los conceptos estereotipados:

in modern society, the form by which most stereotypes are transmitted is through the mass media – literature, television, movies, newspapers, Email, leaflets [...]. The tangible artifacts of consumable mass media thus comprise an "information highway" for the transmission of social stereotypes. These representations of stereotypes are bought, sold, traded, checked out, and otherwise shared by millions of people across boundaries of distance and time untraveled by ordinary interpersonal communication<sup>100</sup> (2000: 69).

En resumen, los prejuicios son una manera de cohesionar a los individuos de un grupo determinado, distanciándolos de todo lo que no pertenece al grupo en cuestión; explica Allport "all groups develop a way of living with characteristics codes and beliefs, standars and 'enemies' to suit their own adaptive needs. [...] both gross and subtle pressures keep every individual member in line. The in-group's preferences must be his preferences, its enemies his enemies"<sup>101</sup> (2000: 35). En fin, se trata de una especie de darwinismo social, aunque el autor se detiene mayormente en los aspectos positivos.

### **3.2 El lado negativo de los prejuicios y de los estereotipos**

Las categorías, continúa Allport, pueden surgir de un núcleo de verdad y llegar a una confirmación gracias a pruebas empíricas evidentes (los sociotipos, de los que hablaremos más adelante), sin embargo muchas categorías étnicas están marcadas por grados irracionales, debido a la esfera emotiva: "ideas, engulfed by an overpowering emotion, are more likely to

---

<sup>99</sup> "una expresión importante de estos tentativos de alcanzar una identidad positiva a través de una categorización diferencial se puede encontrar en los mitos sociales, en las acciones del grupo, y en los movimientos sociales que tienen el objetivo de crear o preservar una «distinción positiva» del propio grupo con respecto a los otros. Este parece ser uno de los procesos concernientes la importancia de los factores diferenciales en un gran número de conflictos sociales e industriales" (traducción nuestra).

<sup>100</sup> "en la sociedad moderna, la forma en la que se transmite la mayoría de los estereotipos es a través de los medios de comunicación – literatura, televisión, películas, periódicos, emails, prospectos [...]. los artefactos tangibles de los medios de comunicación de masas por lo tanto constituyen una "autopista de información" para la trasmisión de los estereotipos sociales. Estas representaciones de los estereotipos se compran, se venden, se intercambian, se toman en préstamo, y se comparten entre millones de personas, a lo largo de límites de distancia y tiempo no recorribles con la habitual comunicación interpersonal" (traducción nuestra).

<sup>101</sup> "todos los grupos desarrollan una manera de vivir con códigos y creencias característicos, estándares y enemigos que corresponden a sus necesidades de adaptación. [...] la presión, sea general sea penetrante, pone a cada individuo a raya. Las preferencias del grupo de pertenencia tienen que ser su preferencias, los enemigos del grupo sus enemigos" (traducción nuestra).

conform to the emotion than to objective evidence”<sup>102</sup> (ivi: 28). En una ocasión de encuentro intercultural, no es infrecuente que cada individuo implicado en la comunicación tome como marco de referencia los valores de su grupo, y en los casos en los que el prejuicio étnico está bien arraigado en su mente (como vimos con los razonamientos de tipo heurísticos de Fiske y Taylor), los estima superiores a los de los demás: estamos hablando de lo que Allport llama “the tendency to overgeneralize our categories of attachment and affection”<sup>103</sup>, cuya consecuencia más directa es el hecho de que “we prize our own mode of existence and correspondingly underprize (or actively attack) what seems to us to threaten it”<sup>104</sup> (ivi: 30). El problema consiste precisamente en este último punto: la “overcategoration” es un engaño de la mente humana, sin embargo cuando entran en juego factores emotivos, el prejuicio, basado en generalizaciones inflexibles, y a veces erróneas, nos vuelve ciegos frente a posibles elementos que lo podrían echar por tierra. Algunos fenómenos relativos a este punto son las llamadas *illusory correlations*<sup>105</sup>, concepto utilizado para hacer referencia a “the report by observers of a correlation between two classes of events which, in reality (a) are not correlated, or (b) are correlated in a lesser extent than reported”<sup>106</sup> (Chapman, 1967: 151). Los estudiosos Hamilton y Gifford retoman este concepto y lo utilizan para analizar los estereotipos hacia los grupos minoritarios, a menudo tachados de tener comportamientos reprobables, negativos: en un experimento, proporcionan a los participantes algunas informaciones, tanto positivas como negativas, referentes a un grupo A (mayoritario) y un grupo B (minoritario). Al final del experimento, notan como los participantes recuerdan especialmente las informaciones negativas sobre el grupo B: el hecho de haber retenido en la memoria más datos sobre el grupo minoritario se debe precisamente a su número, que lo hace más distintivo, con respecto al otro, mientras que el rasgo negativo se debe a otra razón, como hipotizan los estudiosos:

[...] the statement [...] that “Group B is a smaller group than Group A” could have led subjects to infer that Group B was a minority group, and if they believe most minority groups are less good than the majority, such a bias could have contributed to the result<sup>107</sup> (Hamilton, Gifford, 2000: 167).

---

<sup>102</sup> “las ideas, arrastradas por una emoción arrolladora, están más propensas a conformarse a la (misma) emoción que a una prueba objetiva” (traducción nuestra).

<sup>103</sup> “la tendencia a generalizar nuestras categorías de apego y afecto” (traducción nuestra).

<sup>104</sup> “tenemos una gran consideración de nuestro propio modo de vida, y proporcionalmente subestimamos (o directamente, atacamos) lo que creemos puede amenazarlo” (traducción nuestra).

<sup>105</sup> “correlaciones ilusorias” (traducción nuestra).

<sup>106</sup> “el informe de (algunos) testigos sobre la correlación entre dos tipos de eventos que en realidad (a) no están relacionados, o (b) están relacionados en menor parte de lo afirmado” (traducción nuestra).

<sup>107</sup> “la afirmación [...] que “el grupo B es más pequeño del grupo A” podría haber llevado a los participantes a deducir que el grupo B era un grupo minoritario, y si ellos creen que los grupos minoritarios son menos buenos de la mayoría, este bias podría haber contribuido al resultado” (traducción nuestra).

Otro efecto es el *impression-maintenance attributional bias*<sup>108</sup>, conocido en psicología también con el nombre de “expectativas que se cumplen”, según el que las creencias apriorísticas personales influyen la manera de evaluar y juzgar un evento o una persona: en particular, se busca una confirmación de dichas expectativas, mientras no se acepta fácilmente un comportamiento que pueda desmontarlas: “such modification on the basis of a single instance of disconfirmation is rare. [...] the perceiver may not abandon the original assessment even if the target’s subsequent actions [...] disconfirm that initial impression”<sup>109</sup> (Darley, Fazio, 1980: 876).

Otras consecuencias fuertemente conectadas con los prejuicios y los estereotipos son: la tendencia a considerar a los individuos de un mismo grupo social homogéneos (en larga medida más de lo que realmente son), quitándoles originalidad y variedad y aplanándolos sobre el mismo nivel; la inclinación al favoritismo hacia el propio grupo de pertenencia (el cual, en los casos más graves, puede desembocar en los varios regionalismos, nacionalismos, racismos, etc.), estimándolo mejor con respecto a los demás; finalmente, otra consecuencia (quizás la más grave) es la actitud discriminatoria hacia todo lo que no pertenece a cierto grupo: este tema ha sido ampliamente investigado como para poder retomar todos los estudios: sólo queremos mencionar unos cuantos, como los que indagan la variación de las opiniones por parte de un jurado, si el acusado es representante de un grupo social u otro (Bodenhausen y Lichtenstein, 1987); los que se ocupan de indagar en qué medida los estereotipos influyen en el momento de contratar al nuevo personal (Glick, Zion, Nelson, 1988); finalmente, otros estudios que se ocupan de cómo la actitud discriminatoria actúa incluso en el caso de que el individuo no sea consciente de ella (Greenwald y Schuh, 1994).

En resumen, los estereotipos, en ausencia de datos específicos sobre la(s) persona(s) con la(s) que nos enfrentamos, pueden servir de mapa conceptual intercultural; el límite entre un buen y un mal uso de las ideas estereotipadas está en su rigidez y generalización: si por un lado podemos pensar que ciertos comportamientos culturales se transmiten del nivel social al individual (y que son precisamente los que definen a dicha sociedad y sus participantes) por el otro es peligroso considerar que dicha transmisión sea totalmente homogénea entre los individuos, sin tener en cuenta su predisposición de carácter y su libre arbitrio. Actuando de esta manera se cierran metafóricamente los ojos, impidiéndonos notar eventuales contradicciones con respecto a lo que creemos; además, corremos el riesgo de comprometer

---

<sup>108</sup> “ilusión atributiva de mantenimiento de las impresiones” (traducción nuestra).

<sup>109</sup> “tal modificación sobre la base de un ejemplo aislado de desmentido es rara. [...] quien percibe puede no abandonar la evaluación original, aun cuando las acciones siguientes del target [...] desmienten la impresión inicial” (traducción nuestra).

seriamente la comunicación. Allport establece aquí el umbral entre un prejuicio y una convicción errada: “prejudgements become prejudices only if they are not reversible when exposed to new knowledge”<sup>110</sup> (2000: 23).

### 3.3 Los caracteres nacionales

Retomando lo que escribimos en la página anterior, el prejuicio tiene que ver con la consideración rígida del carácter nacional, una especie de *modus vivendi* que caracteriza a todos los individuos pertenecientes a dicho grupo (hay una clara recuperación de las teorías de Margaret Mead); Mazzara lo define de esta manera:

l'idea di base è che i diversi gruppi nazionali siano caratterizzati da una sufficiente omogeneità dal punto di vista della sensibilità, delle attitudini, delle disposizioni comportamentali, degli orientamenti valutativi, tanto da potersi parlare appunto di uno specifico carattere tipico di quella nazione, il quale risulterebbe non solo da una comune matrice culturale, ma anche proprio della larga diffusione di determinati tratti psicologici<sup>111</sup> (1997: 34-35).

Las ideas son conocidas y difundidas a nivel internacional: centrándonos en el contexto europeo, todos hemos oído definir a los alemanes como individuos trabajadores, organizados y en búsqueda de eficiencia aunque fríos, los franceses como individuos refinados y un poco esnob, los ingleses como reservados, controlados y fuertemente patriotas, los españoles como alegres, juerguistas y amantes de la corrida de toros, y los italianos como entregados a la familia, amantes de la buena comida, simpáticos aunque corruptos, y poco fiables. Son obvias exageraciones, sin embargo

è altrettanto indubitabile che spesso c'è davvero un'alta probabilità di ritrovare nel nostro interlocutore almeno alcuni caratteri tipici del suo carattere nazionale, e che dunque lo stereotipo può funzionare, in assenza di altre informazioni, come un efficace strumento di previsione e di orientamento dell'azione<sup>112</sup> (ivi: 36).

---

<sup>110</sup> “los prejuicios se hacen tales sólo si no son reversibles, cuando están expuestos a un conocimiento nuevo”

<sup>111</sup> “la idea de base es que los distintos grupos nacionales estén caracterizados por una homogeneidad suficiente, desde el punto de vista de la sensibilidad, de las actitudes, de las disposiciones comportamentales, de las orientaciones evaluativas, como para poder hablar, precisamente, de un específico carácter típico de ese País, el cual resultaría no sólo de una común matriz cultural, sino también de la extendida difusión de determinados rasgos psicológicos” (traducción nuestra).

<sup>112</sup> “es igualmente indudable que a menudo hay realmente una alta probabilidad de encontrar en nuestro interlocutor por lo menos algunos de los rasgos típicos de su carácter nacional, y que por lo tanto el estereotipo puede funcionar, en ausencia de otras informaciones, como un eficaz instrumento de previsión y de orientación de la acción” (traducción nuestra).

### 3.3.1 La formación de los caracteres nacionales

Las ideas estereotipadas se fomentaron a lo largo de los años, tanto por parte de los viajeros extranjeros que llegaban a Italia, tanto por parte de los mismos italianos: la socióloga Montanari hace un recorrido de escritos, relaciones, recuperación de algunos guiones y tipos humanos, empezando por Goethe y Byron. También la fama del personaje de Antonio Casanova contribuyó a difundir el prototipo de hombre italiano adulator e infiel, siempre en búsqueda de sensaciones dirigidas a satisfacer su actitud hedonista y sus impulsos eróticos, con una moral bastante peculiar. Este prototipo será retomado en el cine italiano de los años Cincuenta, Sesenta y Setenta, en el que actores famosos como De Sica y Gassman interpretan el papel del italiano “un pò sbruffone, un pò millantatore, bugiardo e spesso vigliacco che corre dietro tutte le gonne, illudendo e lusingando, ma nel fondo fedele a una sola: la moglie”<sup>113</sup> (Montanari, 2002: 163). Otros aspectos representados en esta época son la bondad de ánimo de los personajes y la relación entre italianos y la autoridad, basada en “un terreno intermedio tra la rigidità della norma e l’elasticità di chi la deve far osservare”<sup>114</sup> (ivi: 166): Montanari menciona, entre otras, la película *Guardie e ladri*, en el que el agente de policía no se atreve a detener al ladrón, por la compasión que las vicisitudes de este último le han suscitado (*ibidem*). A menudo la sociedad es retratada como corrupta e incapaz de evolucionar: Montanari propone una descripción muy interesante de los cuatro tipos sociales italianos principales, que se encuentran a partir de la novela *I promessi sposi*, y sucesivamente en películas o series televisivas (*I cento passi*, *La piovra*):

- il *martire*, ovvero colui che non esita a combattere contro il male e a tutelare i più deboli, pur sapendo fin dall’inizio che la sua battaglia è perdente su questa terra [...];
- il *vile*, colui che si piega alla violenza, servile [...];
- l’*irresponsabile*, allegro e buono d’animo, [...] che fonda le sue fortune sull’improvvisazione e la simpatia;
- il *brigante*, che esercita il potere, anche quello istituzionale, attraverso l’esercizio della violenza e della frode, godendo dell’impunità che il suo clan gli assicura<sup>115</sup> (ivi: 172).

En fin, parece que los tipos principales propuestos en la misma cultura italiana son dos: el mártir y el irresponsable.

---

<sup>113</sup> “algo fanfarrón, algo vanaglorioso, mentiroso y a menudo cobarde que corre detrás de las faldas, ilusionando y halagando, pero que en el fondo es fiel sólo a su mujer” (traducción nuestra).

<sup>114</sup> “un terreno intermedio entre la rigidez de la norma y la flexibilidad de quien tiene que hacerla respetar” (traducción nuestra).

<sup>115</sup> “- el *mártir*, es decir, quien no vacila en luchar contra el mal y en proteger a los más débiles, aun sabiendo desde el principio que su batalla está destinada a perder en esta vida [...];

- el *cobarde*, quien se doblega a la violencia, servil [...];

- el *irresponsable*, alegre y de buen espíritu, [...] que basa sus fortunas en la improvisación y la simpatía;

- el *bandido*, quien ejerce el poder, incluso a nivel institucional, a través de la práctica de la violencia y del fraude, aprovechando la impunidad que su clan le asegura” (traducción nuestra).

Por lo que atañe a la cultura española, gran parte de los estereotipos se originan y difunden a través del fenómeno de la españolada, que la RAE define de tal manera: “Acción, espectáculo u obra que exagera ciertos rasgos que se consideran españoles”<sup>116</sup>, mientras que a menudo tienen que ver con los tópicos andaluces:

[españolada] figured Spain as exotic, primitive “other” by focusing metonymically on the technologically underdeveloped, classist, and sexist Andalucía, presumably the region closest culturally to the Middle East and the Orient, and by populating this space with gypsies [...] whose flamenco performances and bullfighting tied them viscerally to the instinctive realm<sup>117</sup> (Martín-Márquez, 1999 : 64).

Películas como *Morena Clara* de Florian Rey (1936), *Matador* de Pedro Almodóvar (1986), *Yo soy la Juani* de Bigas Luna (2006) pertenecen a este género, según el crítico José Luís Navarrete Cardero<sup>118</sup>. Como se puede notar por las fechas, es una modalidad de representación estereotipada y deformada que se encuentra hoy día, aunque su origen es más antiguo: en concreto, podemos tomar como punto de partida de la difusión del mito español una novela de Prosper Mérimée de 1845, *Carmen*, que inspirará a Bizet para componer la célebre ópera homónima. Aquí se encuentran, por ejemplo, referencias al mundo de la tauromaquia (el protagonista torero Escamillo, las descripciones de un ruedo taurino); por otra parte, es oportuno destacar el hecho de que “desde que la ópera Carmen universalizara el tópico español del toreo, los españoles han sido precisamente uno de los pueblos que más han contribuido [...] a mantenerlo vivo hasta el día de hoy” (Cortés, 2014: 7), junto al flamenco, las fiestas populares, las playas, la siesta entre otros. El autor ofrece algunos ejemplos, tal como: “la imagen que España proyectó de sí misma en la Exposición Universal de París del año 1889”, bajo el lema “flamenquería y toros” (*ibídem*); “el uso que durante el franquismo se hizo de la «fiesta nacional» para promover el turismo”: de hecho a partir de la segunda mitad de los años Cincuenta se establecieron varios planes dirigidos a impulsar el crecimiento económico, y uno de los canales mayoritarios tenía que ver con el turismo.

Durante la posguerra el primer eslogan usado por el Gobierno de España para atraer turistas no pudo ser más escueto: «Visit Spain» («Visita España»). Los carteles de esta campaña, en gran parte obra del ilustrador Josep Morell, recurrieron a los tópicos como

---

<sup>116</sup> En "Real Academia Española": <http://dle.rae.es/?id=GUUlpG2>, consultado el día 10/11/2016.

<sup>117</sup> “[la españolada] representaba España como una alteridad exótica y primitiva, enfocándose metonímicamente en la Andalucía tecnológicamente subdesarrollada, clasista y sexista, presumiblemente la región culturalmente más cercana al Oriente Medio y al Oriente, y populando este espacio con gitanos [...] cuyas actuaciones de flamenco y la corrida de toros les unía visceralmente al reino de los instintos” (traducción nuestra).

<sup>118</sup> Para ulteriores profundizaciones, véase: JOSÉ LUÍS NAVARRETE CARDERO, 2009, *Historia de un género cinematográfico*, Uceda Quiasmo.



las flamencas y la Semana Santa para captar visitantes, pero también coqueteaban con conceptos más modernos como el turismo de sol y playa o el esquí.<sup>119</sup>

Sucesivamente el entonces Ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga Iribarne, propuso el lema *Spain is different* («España es diferente»), difundiendo la idea de un país exótico, para atraer a los turistas del extranjero, invitándolos a disfrutar del sol y a dejarse contagiar con la alegría de los españoles. Los resultados no tardaron en llegar, de hecho “en el periodo comprendido entre 1966 y 1970 el número de turistas pasó de diecisiete a veinticuatro millones, cuando en el año 1961 la cifra era poco más de siete millones” (Tusell, 1998:730); Luis Lucena podía bien cantar en 1969: [los turistas] “se ponen muy tristes cuando se marchan, porque dejan de españolear”<sup>120</sup>. Los eslóganes de la época franquista no constituyeron un *unicuum* histórico, más bien dieron inicio a una promoción turística estereotipada que sigue hoy día: “«Sonríe, estás en España» (2000) o, más reciente, «I need Spain» (2010) que ya no necesitan recurrir ni voltear los tópicos para vender la marca hispánica” (ABC, *ibidem*).

### 3.4 Otra perspectiva intercultural: del estereotipo al sociotipo

En varios ensayos surge la pregunta: ¿es posible desmontar los estereotipos? Por una parte, como explican varios ensayos, es difícil, por el concepto de *self-enhancement*<sup>121</sup>, según el que cada opinión, idea, juicio personal está dirigido a fortalecer una visión optimista sobre nuestra persona: “much social cognition orients toward viewing the self positively: [...] exaggerated sense of control, and more positive self-concept than is perhaps realistic”<sup>122</sup> (Fiskey, Taylor: 2013, 50-51); junto a este concepto está el de *self-verification*, que mencionamos anteriormente. En este sentido, renunciar a cierta estructuración mental de ver el mundo puede implicar un peligro por lo que atañe a la identidad tanto social como individual. Sin embargo, varios estudios han demostrado como el estereotipo y el prejuicio se pueden controlar de forma activa: Wegner habla de *ironic effects*<sup>123</sup>, es decir la posibilidad de controlar los estados mentales, intentando potenciar lo que queremos lograr, y debilitar los que constituyen un obstáculo a nuestro objetivo. Este proceso está subdividido en dos partes, explicada por el estudioso de tal manera:

<sup>119</sup> En: <http://www.abc.es/espana/20141221/abci-spain-diferent-201412181821.html>, consultado el día 11/11/2016.

<sup>120</sup> En: <https://www.youtube.com/watch?v=f70S8Q-CA28>, consultado el día 14/11/2016.

<sup>121</sup> “exaltación del Ego” (traducción nuestra).

<sup>122</sup> “much social cognition is oriented toward a positive view of the ego: [...] an exaggerated perception of control, and an even more positive view of the ego than would be realistic” (traducción nuestra).

<sup>123</sup> “efectos irónicos” (traducción nuestra).

The theory holds that normal and successful mental control occurs through two processes that work together to promote desired mental states: an intentional operating process that searches for the mental contents that will yield the desired state and an ironic monitoring process that searches for mental contents that signal the failure to achieve the desired state<sup>124</sup> (Wegner, 1994: 35).

Antes que nada, afirma Wegner, hay que comprobar que los contenidos de nuestras opiniones no contradigan el objetivo que nos hemos propuesto (en este caso, asegurarnos de que no haya ideas estereotipadas si lo que queremos es tener una mentalidad exenta de prejuicios); si detectamos algunas anomalías, es oportuno procurar reemplazarlas con otros contenidos que sean más conformes con el estado mental que queremos alcanzar. Finalmente, el proceso de monitorización comprueba la eficacia de la sustitución recién ocurrida. Este último paso implica un esfuerzo cognitivo notable, y puede ser influido por factores externos; Wegner menciona un estudio de Devine, en el que se demuestra como los estereotipos se originan automáticamente a nivel subconsciente: se divide a un grupo de voluntarios en dos grupos, según los resultados derivados del *Modern Racism Scale* de McConahay (1986): por un lado están los individuos con una puntuación alta, por el otro los individuos caracterizados por una puntuación baja. A ambos se les presenta una serie de *primes*, es decir unos estímulos visivos enseñados por fracciones de segundo, de manera que sean apenas perceptibles: en concreto, a un grupo se le proporciona una lista de palabras relacionadas con los estereotipos sobre los afroamericanos, y a otros palabras neutras. Sucesivamente se proporciona a los voluntarios una lista de frases concernientes actos ambiguos llevados a cabo por parte de una persona desconocida, cuyo nombre es Donald (Devine cita como ejemplos: “Donald demands his money back from a store clerck immediately after a purchase and refuses to pay his rent until his apartment is repainted”<sup>125</sup>) (1989: 10). La tarea de los voluntarios es elaborar unos juicios sobre el comportamiento de Donald: el resultado final es que, a los que han sido activadas inconscientemente las categorías estereotipadas sobre los afroamericanos tales acciones resultan más hostiles y agresivas. En cambio, en un experimento siguiente se pide a los dos grupos de voluntarios que escriban una lista, en forma anónima, concerniente sus ideas con respecto al mismo grupo étnico, especificando que se aceptará cada respuesta: en este caso sí se nota una disparidad entre las personas fuertemente arraigadas a los estereotipos, y las que intentan razonar sin recurrir a prejuicios. Concluye por lo tanto Devine: “this analysis

---

<sup>124</sup> “la teoría establece que un control mental normal y exitoso ocurre a través de dos procesos que trabajan conjuntamente con el fin de promover los estados mentales deseados: un proceso operativo intencional que busca los contenidos mentales que producen el estados deseado y un proceso irónico de monitorización que pasa revista a los contenidos mentales que señalan el fracaso en el logro del estado deseado” (traducción nuestra).

<sup>125</sup> “Donald pide a un dependiente que le devuelva el dinero enseguida después de una compra, y se niega a pagar el alquiler hasta que se repinte su piso” (traducción nuestra).

suggests that whereas stereotypes are automatically activated, activation of personal beliefs require conscious attention”<sup>126</sup> (ivi: 6-7). Este ultimo proceso requiere un esfuerzo notable, como escribimos antes, puesto que “non prejudiced responses require both the inhibition of the automatically activated stereotype and the intentional activation of non prejudiced beliefs”<sup>127</sup> (*ibidem*), y también considerado el hecho de que, como afirma la misma autora, “neither the formation of an attitude from beliefs nor the formation of a decision from attitudes or beliefs entails the elimination of earlier established attitudinal or stereotype representations. [...] although low-prejudiced people have changed their beliefs [...] the stereotype has not been eliminated from the memory system. In fact, it remains a well-organized, frequently activated knowledge structure”<sup>128</sup> (ivi: 16).

En una clase de lengua extranjera, otra perspectiva proveniente del campo glotodidáctico es ayudar a los alumnos a trabajar sobre sus creencias y opiniones, enfocando su atención hacia los sociotipos, aprovechando los estereotipos:

In un’ottica di didattica collaborativa, gli studenti possono essere condotti a scoprire i tratti del sociotipo, cioè di quell’elemento culturale che può nascere anche da un’elaborazione empiricamente verificabile dei dati presentati da uno stereotipo. Lo stereotipo diventa, dunque, uno strumento doppiamente utile: da un lato permette di costruire il percorso su una base comunque esistente e non sul nulla; ammesso, ma non sempre concesso, che alla base dello stereotipo qualcosa di vero vi sia, gli studenti usano conoscenze che vengono a poco a poco corrette. In questo modo e allo stesso tempo, essi riflettono sul proprio mondo, sulla propria cultura che ha generato questi stereotipi e imparano a conoscere meglio se stessi<sup>129</sup> [...]. (Mezzadri, 2015: 308).

Otro papel importante que desempeña el profesor es el de “mediador cultural” entre las (por lo menos) dos culturas que se encuentran en una clase de lengua: la(s) de cada alumno, y la que es objeto de estudio. El profesor, de hecho, tiene una identidad bicultural, conoce las dos culturas y sabe manejarlas a la hora de presentarlas y promover una comparación entre ellas en clase:

---

<sup>126</sup> “este análisis sugiere que, mientras que los estereotipos se activan automáticamente, la activación de las creencias personales requiere un interés consciente”

<sup>127</sup> “las respuestas no prejudiciales requieren sea la inhibición del estereotipo activado automáticamente, sea la activación intencional de las creencias no prejudiciales” (traducción nuestra).

<sup>128</sup> “ni la formación de una actitud de creencias, ni la formación de una decisión de actitudes o creencias implica la eliminación de las actitudes preestablecidas o de las representaciones de los estereotipos. [...] aunque los individuos caracterizados por un umbral bajo de estereotipos han cambiado sus creencias [...] el estereotipo no ha sido borrado del sistema mnemónico. En realidad, permanece una estructura de conocimiento bien organizada y activada con frecuencia” (traducción nuestra).

<sup>129</sup> “en una óptica de didáctica colaborativa, se puede llevar a los estudiantes a descubrir los rasgos del sociotipo, es decir, de ese elemento cultural que puede nacer también de una elaboración empíricamente verificable de los datos presentados del estereotipo. El estereotipo se convierte, por lo tanto, en un instrumento útil por partida doble: por un lado permite construir un recorrido sobre una base existente, y no sobre la nada; si es que a la base del estereotipo hay algo de cierto, los estudiantes utilizan conocimientos que se corrigen poco a poco. En esta manera y al mismo tiempo, ellos reflexionan sobre su propio mundo, sobre su propia cultura que ha generado esos estereotipos y aprender a conocerse mejor a ellos mismos [...]” (traducción nuestra).

A cultural mediator is a person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must be able to participate to some extent in both cultures. Thus a mediator must be to a certain extent bicultural<sup>130</sup> (Taft, 1981: 53).

El profesor es quien ha llegado a un alto nivel de competencia intercultural, también conocido, según la acepción de Meyer, como nivel transcultural, en el que

[he] is able to evaluate intercultural differences and to solve intercultural problems by appeal to principles of international co-operation and communication which give each culture its proper right [...]. He is able to negotiate meaning where negotiation is possible. [...] he stands above both his own and the foreign culture, but [...] this does not mean a “cosmopolitan neglect” of his own culture<sup>131</sup> (Meyer, 1991: 143).

Su tarea, continúa el estudioso, es la de ayudar a los estudiantes a proceder del primer nivel, el llamado monocultural, en el que “The learner uses behavioural schemes and demonstrates ways of thinking which are merely adequate for his own culture [...]. The learner’s concepts relating to foreign cultures are stereotyped, cliché-ridden and ethnocentric”<sup>132</sup> (ivi: 142) al nivel siguiente, el intercultural: “the learner is able to explain cultural differences between his own and the foreign cultures because he can make use of information he has acquired concerning his and the foreign countries, or because he is able to ask for information in relation to cross-cultural differences”<sup>133</sup> (*ibidem*).

El mediador, podemos afirmar, hace de puente entre los dos sistemas (lengua y cultura por una parte, y los estudiantes por otra) ya que proporciona varias conexiones entre el marco de referencia lingüístico y cultural de los estudiantes y la lengua extranjera con la que se están confrontando, con todos los aspectos culturales que esta conlleva. La teoría de Vygotsky (1978)<sup>134</sup> concerniente la mediación es significativa, en este sentido: el autor afirma que los

---

<sup>130</sup> “un mediador cultural es una persona que facilita la comunicación, la comprensión, y la acción entre poblaciones o grupos que difieren por lo que atañe a la lengua y a la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar las expresiones, intenciones, percepciones, y expectativas de cada grupo con respecto al otro, estableciendo y equilibrando la comunicación entre ellos. Para fungir como puente en este sentido, el mediador tiene que ser capaz de participar en ambas culturas. Por eso el mediador ha de ser, en cierto sentido, bicultural” (traducción nuestra).

<sup>131</sup> “sabe evaluar las diferencias interculturales y resolver los problemas interculturales apelando a los principios de la cooperación y comunicación internacional, los cuales otorgan una apropiada legitimación a cada cultura [...]. Sabe negociar el significado siempre y cuando la negociación es posible. [...] Se coloca entre su cultura y la cultura extranjera, sin embargo [...] esto no implica una negligencia cosmopolita hacia su propia cultura” (traducción nuestra).

<sup>132</sup> “el estudiante utiliza esquemas de comportamientos y demuestra formas de pensamiento que son adecuados meramente para su propia cultura [...]. los conceptos del estudiantes con respecto a las culturas extranjeras son estereotipados, oprimidos por los clichés y etnocéntricos” (traducción nuestra).

<sup>133</sup> “el estudiante sabe explicar las diferencias culturales entre su cultura y la extranjera porque puede disponer de la información que ha adquirido concerniente su País y el País extranjero, o porque sabe pedir informaciones con respecto a las diferencias transculturales” (traducción nuestra).

<sup>134</sup> Para profundizaciones ulteriores: VYGOTSKY L.S., 1978, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

seres humanos, al objeto de dar un sentido al mundo que nos rodea, utilizamos algunas herramientas que actúan entre la mente y el mundo; entre estas, destaca la lengua, que moldea nuestra forma de pensar y actuar, tanto a nivel individual, como a nivel colectivo (es decir, los hablantes de la misma lengua), como afirma Kohler:

[Vygotsky] proposed that the process of thinking itself relies on people making sense of the world around them through tools that act between the mind and the external world. According to Vygotsky, language is the most powerful tool by which humans engage with and make sense of their world. As such, language mediates thought and action in ways that both shape and are shaped by the individuals and groups who share the same language<sup>135</sup> (Kohler, 2015: 132-133).

De esto deriva el hecho de que aprender es un acto “dependent on human interaction in and through language”<sup>136</sup> (*ibidem*), y que “necessarily requires mediation” (*ibidem*) intrapersonal: Vygotsky al respecto identifica al profesor como el mediador experto, la persona que sabe lo que es conocido por el alumno novato y lo que para él es todavía ignoto, y por lo tanto podría constituir un problema durante el aprendizaje. En este proceso la interacción social entre los dos sujetos es fundamental:

For Vygotsky (1978) social interaction is a mechanism for individual development, since, in the presence of a more capable participant, the novice is drawn into, and operates within, the space of the expert’s strategic processes for problem solving. More specifically, the dialogically constituted interpsychological event between individuals of unequal abilities is a way for the novice to extend current competence. During problem solving, the experienced individual is often observed to guide, support, and shape actions of the novice who, in turn, internalizes the expert’s strategic processes<sup>137</sup> (Donato, 2000: 37).

El profesor, a la hora de mediar entre el alumno y la lengua y cultura extranjera, tiene que tener en cuenta la “zone of proximal development”<sup>138</sup> del alumno, teorizada por Vygotsky, es decir, un área interna al estudiante *in divenire*, receptiva, disponible a la acomodación de nuevas informaciones: aquí la mediación es fundamental, ya que:

---

<sup>135</sup> “Vygotsky propuso que el mismo proceso de razonar está basado en una búsqueda de sentido por parte de los individuos, hacia el mundo que les rodea, a través de herramientas que actúan entre la mente y el mundo exterior. Según Vygotsky, el lenguaje es la herramienta más potente con la que los seres humanos se relacionan al mundo, y le dan sentido. Por lo tanto, el lenguaje media entre el pensamiento y la acción de los humanos de maneras que moldean y son moldeadas a la misma vez por los individuos y los grupos que comparten una misma lengua” (traducción nuestra).

<sup>136</sup> “que depende de la interacción humana, tanto dentro como a través del lenguaje” (traducción nuestra).

<sup>137</sup> “Según Vygotsky (1978) la interacción social es un mecanismo para el desarrollo individual, dado que, en presencia de un participante más competente, el novato es implicado, y opera en el espacio de los procedimientos estratégicos utilizados por el experto para resolver los problemas. Dicho de manera más específica, el evento constituido por un diálogo interpsicológico entre individuos con habilidades iniguales es una manera para el novato de extender su competencia actual. Durante las soluciones de los problemas, se observa el individuo con más experiencia mientras guía, apoya, y moldea las acciones del novato, quien a su vez interioriza los procedimientos estratégicos del experto” (traducción nuestra).

<sup>138</sup> “zona de desarrollo proximal” (traducción nuestra).

it acts as a catalyst for the “zone” to be activated [...]. For this to occur, two conditions need to be met: a recognition of what is unknown [...] to the learner, and an effort by him/her to make sense of the unknown. It is in this space that mediation can occur, enabling the learner to move from his/her existing position to a more cognitively sophisticated one. Learning is therefore dependent on both social interaction, the interpsychological encounter, and individual cognition, the intrapsychological process, whereby the individual makes sense of what is new<sup>139</sup> (Kohler, 2015: 134).

Como podemos deducir del fragmento que acabamos de citar, el profesor no desempeña el rol principal en el proceso de aprendizaje, sino que hace de guía para el estudiante, orientándolo y sosteniendo las conexiones entre su marco de referencia primario y el nuevo, de manera que sea precisamente el novato quien procese los datos recientes y les dé un sentido. Ahora sólo nos queda una cuestión en suspenso: ¿en qué manera el profesor cumple (o puede cumplir) el delicado acto de mediación? Kohler, después de haber llevado a cabo varias investigaciones sobre este asunto, ha sacado las conclusiones siguientes:

Teachers use processes such as questioning, explaining, elaborating, exemplifying and cross-referencing to actively build connections between the known language and culture and the new. They explicitly draw attention to linguistic and cultural content, inviting observation, analysis, interpretation and reflection. They move between the particular and the generalized [...]. Language teachers construct representations of the target language and culture, such as through choices of texts and examples, and they construct student’s relationships to the target language and culture through comparing with, and critically reflecting on, their own language and culture<sup>140</sup> (ivi: 194).

Continúa la autora (y a nosotros también nos importa destacar) para desempeñar dicha tarea de puente, uno de los desafíos para el docente es ser consciente de su identidad lingüística y cultural, y saber descentralizarse a la hora de guiar a los estudiantes, de manera que no vicie la presentación y la elaboración de los nuevos datos. Esto es, entre otros, uno de los criterios que distingue un buen enseñante de uno mediocre.

Esta es precisamente la óptica con la que vamos a estructurar la parte práctica de nuestro trabajo, es decir, las unidades didácticas, dirigidas a proporcionar una serie de actividades

---

<sup>139</sup> “actúa en calidad de catalizadora para la zona que se tiene que activar [...]. Para que esto ocurra, hay que cumplir con dos condiciones: un reconocimiento de lo que es ignoto [...] para el estudiante, y un esfuerzo por su parte para dar sentido a dicho ignoto. Es en este espacio que puede ocurrir la mediación, permitiendo al alumno que avance de su posición existente a otra cognitivamente más sofisticada. El aprendizaje por lo tanto depende tanto de la interacción social, el encuentro interpsicológico, como de la cognición individual, el proceso intrapsicológico, a través del cual el individuo da sentido al nuevo” (traducción nuestra).

<sup>140</sup> “los profesores utilizan procedimientos como preguntar, explicar, elaborar, ejemplificar, y hacer referencias transculturales para crear conexiones de manera activa entre la lengua y cultura conocidas y las nuevas. Los profesores focalizan la atención en los contenidos lingüísticos y culturales, invitando a la observación, al análisis, a la interpretación y a la reflexión. Se desplazan entre el particular y el general [...]. Los profesores de lengua construyen representaciones de la lengua y cultura target, a través de las elecciones de textos y ejemplos, y construyen la relación de los estudiantes con respecto a la lengua y cultura target, a través de la comparación, y la reflexión crítica sobre su propia cultura” (traducción nuestra).

basadas en datos empíricos, con el fin de favorecer una serie de razonamientos concernientes los estereotipos sobre italianos y españoles.

## 4. Cuestionario y análisis de los datos – versión para españoles

Aquí empieza la parte práctica de nuestro trabajo. Al fin de proyectar unas unidades didácticas interculturales, dirigidas a desmontar algunos de los estereotipos más frecuentes entre italianos y españoles, consideramos oportuno estructurarlas a partir de unos datos empíricos (si bien aproximativos y no exhaustivos), es decir, preguntando directamente a unos españoles e italianos qué opinan uno sobre el otro, para comprobar cuáles son los tópicos que suelen repetirse mayormente. Elegimos, por lo tanto, recoger los datos a través de una investigación de tipo cualitativo y cuantitativo, a la vez, con la ayuda de un cuestionario online; antes que nada nos parece oportuno dedicar unas cuantas líneas para recordar la diferencia entre los dos tipos de investigación: en concreto, el primero “involves data collection procedures that result primarily in numerical data which is then analysed primarily by statistical methods”<sup>141</sup> (Dornyei, 2007: 24). Se trata de una recogida de datos a través de preguntas cerradas, tablas de evaluación con respecto a un tema específico, que permiten al investigador analizar los datos recibidos a través de métodos estadísticos (números y porcentajes); este tipo de investigación se utilizó al principio del cuestionario, ya que queríamos disponer de unos datos numéricos para subdividir los participantes en varias categorías, según su relación con la lengua y cultura extranjera, como se notará en las próximas páginas. Por otro lado, el objetivo principal de nuestra investigación eran las opiniones de las personas, por lo tanto en la segunda parte del cuestionario elegimos estructurar las preguntas según una óptica de tipo cualitativo, la cual “involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data”<sup>142</sup> (Dornyei, *ibidem*). Tanto el tipo cuantitativo como el cualitativo tienen sus ventajas, y al mismo tiempo presentan unas dificultades: de hecho, por una parte se pueden esquematizar los datos de manera rápida y precisa, aunque el hecho de razonar sobre números, en lugar de opiniones, hace que no se dé una importancia adecuada a la variedad subjetiva y personal de los participantes, como precisa el mismo Dornyei: “by working with concepts of average it is impossible to do justice to the subjective variety of an individual life”<sup>143</sup> (ivi: 35); por otra parte, con la investigación de tipo cualitativo se maneja la complejidad del asunto con más atención y cuidado, aunque esto implica un esfuerzo notable para el investigador a la hora de recoger los resultados y subdividirlos según áreas temáticas. Además, por lo que atañe a la

---

<sup>141</sup> “comporta unos procesos de recogida de datos que resultan en primer lugar como datos numéricos, los cuales se analizan sucesivamente primariamente a través de métodos estadísticos” (traducción nuestra).

<sup>142</sup> “comporta unos procesos de recogida de datos que resultan en primer lugar en datos abiertos-cerrados, no numéricos”

<sup>143</sup> “trabajando en términos de media, es imposible hacer justicia a la variedad subjetiva de cada vida individual” (traducción nuestra).



investigación cualitativa, Dornyei destaca el riesgo de alteración (aunque involuntaria) de los datos por el criterio de análisis elegido por el investigador, mientras que las investigaciones cuantitativas ofrecen “some firm safeguards to make sure that results are not influenced by the researcher’s personal biases and idiosyncrasies”<sup>144</sup> (ivi: 41); en resumen, la investigación de tipo cualitativo puede carecer en cierto sentido de “methodological rigour”<sup>145</sup> (*ibidem*). De todos estos motivos deriva nuestra elección de estructurar el cuestionario de forma mixta; ahora bien, queriendo llegar a cuantas más personas posibles se optó por un cuestionario online, en concreto se utilizó el servicio Google Forms, que permite visualizar los resultados de forma rápida y precisa. Por lo que atañe a la versión para los españoles, dicho cuestionario se difundió contactando a varios grupos en Facebook, entre los cuales: las páginas oficiales de los comités españoles de la sociedad Dante Alighieri (Dante de Sevilla<sup>146</sup>, Dante Alighieri Málaga<sup>147</sup>, Società Dante Alighieri. Zaragoza<sup>148</sup>, Asociación Dante Alighieri – sede de Oviedo – “Il mondo in italiano”<sup>149</sup>, Società Dante Alighieri – Murcia<sup>150</sup>), y sociedades que promueven la lengua y cultura italiana en España (Casa degli Italiani – Barcellona<sup>151</sup>) y grupos de intercambio español – italiano (“Ma cosa dici???” Intercambio Italiano – Español – Madrid<sup>152</sup>, Intercambio Italiano – Español de Arternativa Málaga<sup>153</sup>, Intercambio Italiano Español Català en Barcelona<sup>154</sup>); tales grupos nos permitieron publicar el cuestionario en sus páginas, o lo incluyeron en su newsletter. Finalmente el cuestionario se difundió también gracias al boca a boca de quienes habían participado. El cuestionario permaneció abierto a los usuarios durante un mes. Al final obtuvimos 276 respuestas: entre estas, no tomamos en consideración 5, dado la poca pertenencia y relevancia a efectos de la investigación; por lo tanto, trabajamos a partir de las opiniones y de los datos proporcionado por parte de 271 personas.

---

<sup>144</sup> “ciertos límites fijos para garantizar que los resultados no estén influidos por los errores y la idiosincrasia personales del investigador” (traducción nuestra).

<sup>145</sup> “Rigor metodológico” (traducción nuestra).

<sup>146</sup> <https://www.facebook.com/dantedesevilla/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>147</sup> <https://www.facebook.com/dante.da.52/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>148</sup> <https://www.facebook.com/dantealighierizaragoza/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>149</sup> <https://www.facebook.com/groups/169444542636/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>150</sup> <https://www.facebook.com/Societ%C3%A0-Dante-Alighieri-Murcia-734155056687918/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>151</sup> [https://www.facebook.com/casadegliitaliani\\_barcellona/?fref=ts](https://www.facebook.com/casadegliitaliani_barcellona/?fref=ts), consultado el día 12/12/2016.

<sup>152</sup> <https://www.facebook.com/groups/macoadici/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>153</sup> <https://www.facebook.com/groups/604739166346085/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

<sup>154</sup> <https://www.facebook.com/groups/intercambio.it/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.

## 4.1 La muestra

La primera parte del cuestionario estaba dirigida a recoger algunos datos personales sobre los participantes, tales como: sexo, edad, comunidad autónoma de origen, profesión. Se proyectó el cuestionario para que todos pudieran rellenarlo, con tal de que fueran españoles y mayores de edad, aunque no hubiesen estudiado italiano o no hubiesen viajado nunca a Italia: el objetivo era precisamente comprobar si las opiniones diferían según la relación con “il Bel Paese”. Elegimos extender las preguntas tanto a estudiantes como trabajadores, basándonos en nuestra experiencia de muestra de estudiantes en la Dante Alighieri de Sevilla, y confiando en casos similares en un posible futuro laboral. Aquí abajo presentamos los resultados con detalle.

- SEXO

Como podemos observar en el gráfico, hubo una participación mayoritaria por parte femenina:

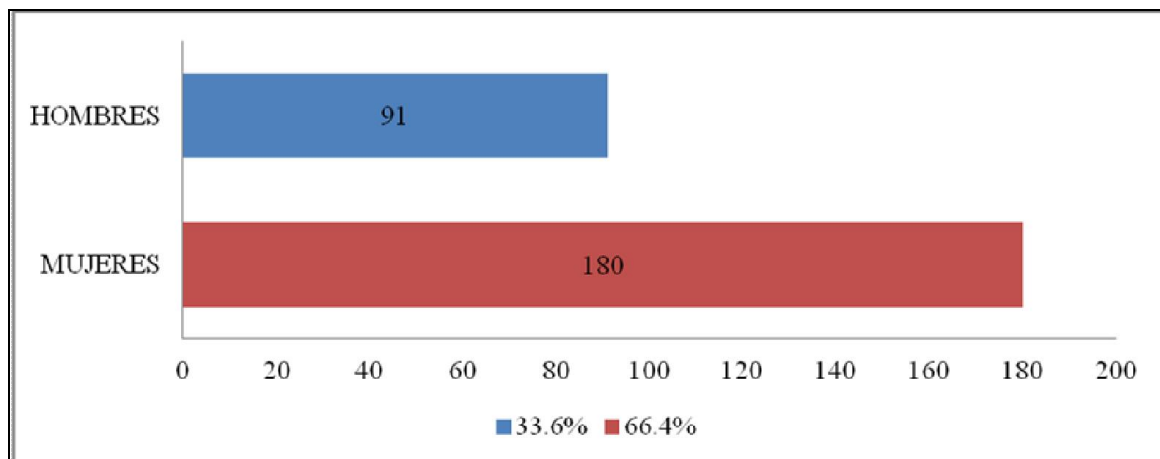


Figura 4.1: Distribución por sexos de los informantes

- EDAD

A la hora de elaborar el cuestionario, elegimos proporcionar a los participantes unos grupos de edad (que se han dispuesto a lo largo del eje vertical) con el fin de facilitar la recogida de los datos. Los resultados se subdividen de manera bastante similar en los primeros grupos (103 participantes tienen una edad incluida entre los 18 – 24 años, y 92 participantes corresponden al grupo de los 25 – 34 años), mientras que el número de participantes tiende a bajar según aumenta la edad (de hecho pasamos de 44 resultados por lo que atañe al grupo de los 35 – 44 años, a 20 menos en la categoría de los 45 – 54 años, hasta llegar a 8 resultados

con respecto al grupo de los mayores de 55 años). Los porcentajes se pueden ver debajo del gráfico.

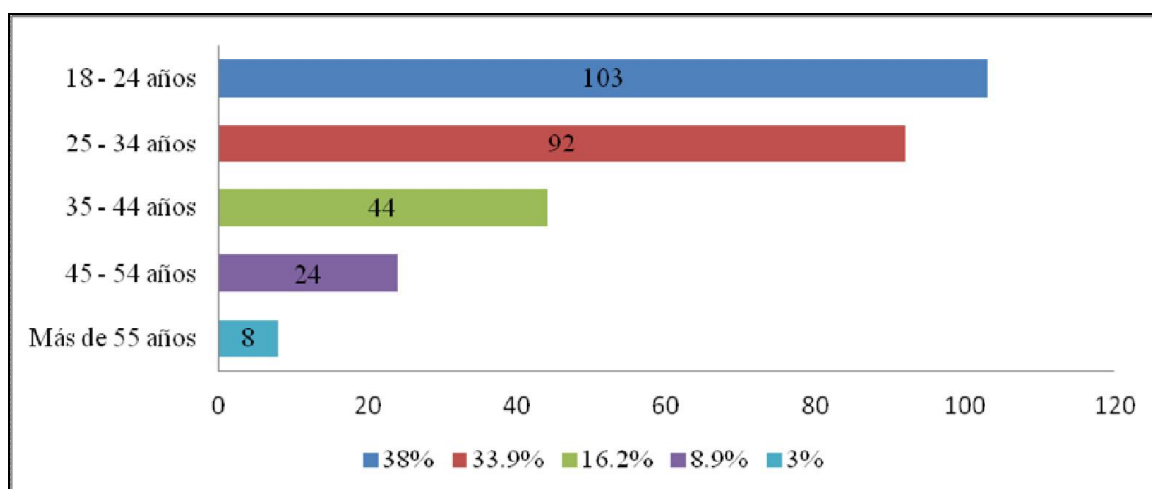


Figura 4.2: Distribución por edades de los informantes

• COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ORIGEN

La tercera pregunta del cuestionario concerniente los datos personales de los participantes era la comunidad autónoma de origen: los resultados se presentan a través de una tabla, en orden descendente. En caso de paridad referente al número de los participantes, hemos respetado la secuencia alfabética de los nombres de las comunidades. La gran afluencia de resultados por parte de Andalucía deriva probablemente de nuestra experiencia de prácticas en la Dante de Sevilla, hecho que nos permitió acceder a un número más considerable de contactos provenientes de estas zonas.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	RESULTADOS	PORCENTAJE
Andalucía	175 participantes	64.6%
Comunidad de Madrid	22 participantes	8.1%
Aragón	20 participantes	7.4%
Asturias	13 participantes	4.8%
Cataluña	11 participantes	4.1%
Castilla la Mancha	5 participantes	1.8%
Castilla y León	5 participantes	1.8%
Extremadura	5 participantes	1.8%
Galicia	4 participantes	1.5%

Región de Murcia	3 participantes	1.1%
Canarias (Islas)	2 participantes	0.7%
Cantabria	2 participantes	0.7%
Comunidad Valenciana	2 participantes	0.7%
La Rioja	1 participante	0.4%
Navarra	1 participante	0.4%
Baleares (Islas)	0 participantes	0%
País Vasco	0 participantes	0%

Figura 4.3: Distribución por comunidades autónomas de los informantes

• PROFESIÓN

La última pregunta sobre los datos personales hacía referencia a la profesión de los participantes del cuestionario. La primera opción estaba pensada para quien estudia en la universidad (de hecho luego preguntamos también por la carrera), mientras que la categoría otro se utilizó en casos de desempleo o de jubilación.

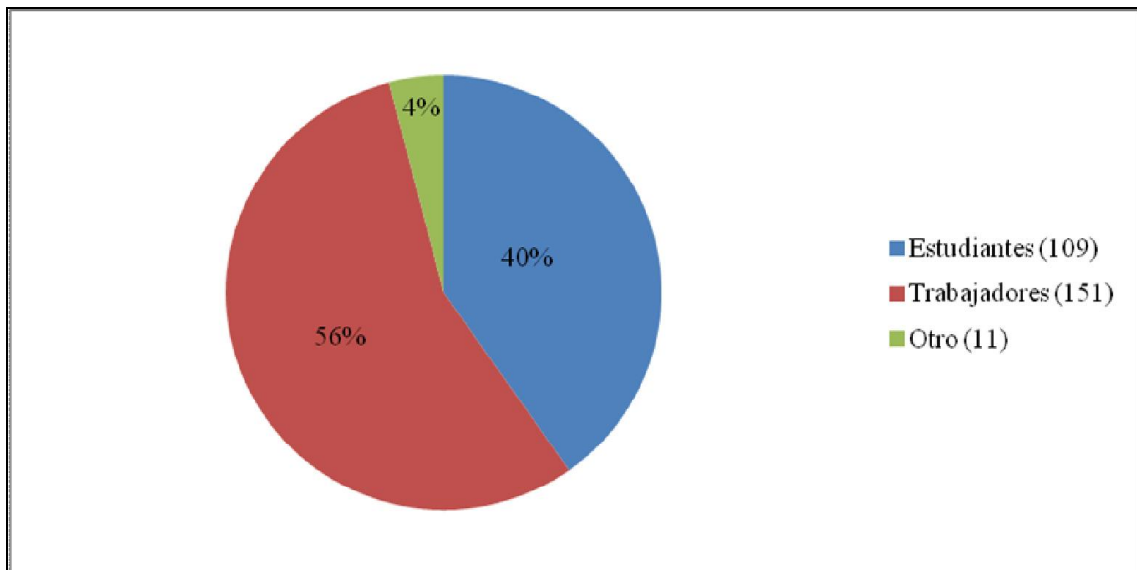


Figura 4.4: Distribución por ocupación de los informantes

## 4. 2 Relación con la lengua y cultura italiana

### • ¿ESTUDIAS/HAS ESTUDIADO ITALIANO? ¿QUÉ NIVEL TIENES?

Como se puede observar en los gráficos siguientes, 172 participantes admitieron haber estudiado italiano, o ser estudiantes en la situación presente, superando de esta forma los que nunca se enfrentaron con la lengua italiana, es decir, los demás 99 candidatos. A continuación preguntamos por el nivel lingüístico a quienes habían respondido de manera afirmativa, basándonos en los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: el porcentaje más alto se encuentra en el llamado “nivel umbral”, o sea el B1, aunque no faltaron respuestas los niveles más altos, el C1 y el C2.

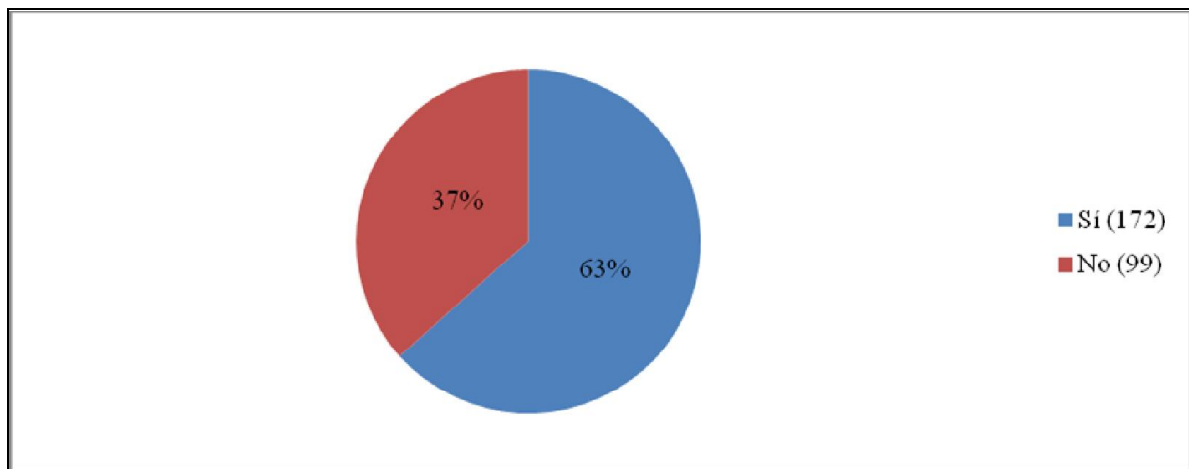


Figura 4.5: Distribución por conocimiento de la lengua italiana de los informantes

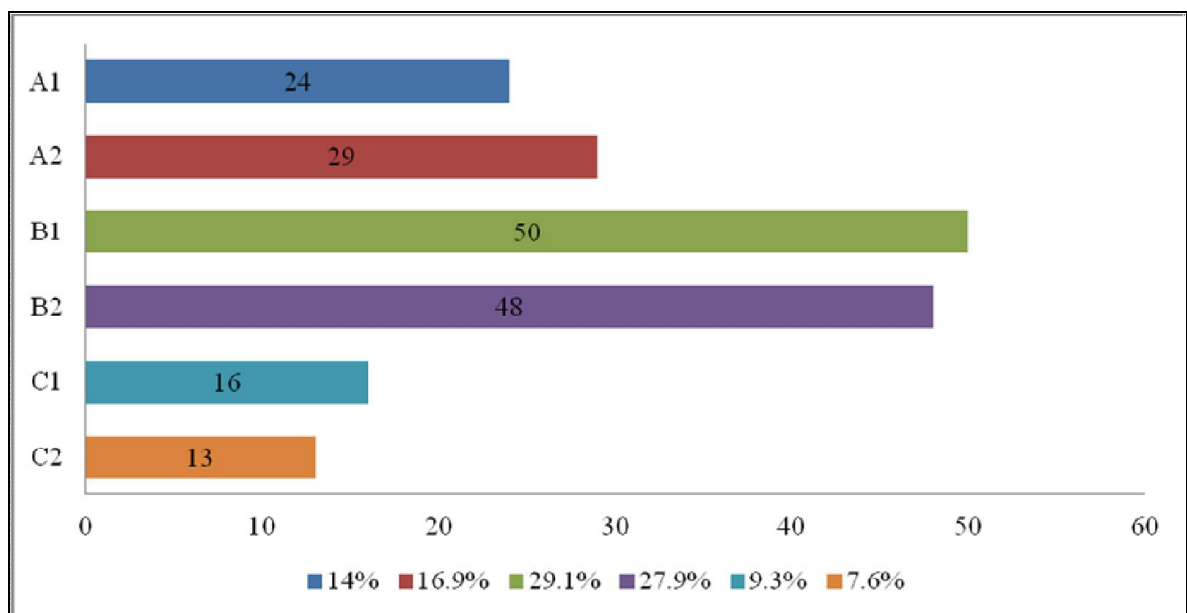


Figura 4.6: Distribución por niveles lingüísticos de los informantes

Sucesivamente nos pareció oportuno preguntar a los 172 candidatos estudiantes de italiano si tenían una certificación oficial concerniente el nivel que acababan de escribir; ya en la pregunta mencionamos los exámenes de los entes certificadores de lengua italiana, es decir, el PLIDA (otorgado por la asociación Dante Alighieri), el CILS (otorgado por la Università per Stranieri di Siena) y el CELI (otorgado por la Università per Stranieri di Perugia). Como se puede notar, el grupo de quienes afirman no tener una certificación lingüística oficial supera de pocos puntos el grupo de quienes la poseen. Además, en el cuestionario aparecía como posible respuesta: “No estudié en una academia de lenguas, pero estoy matriculado/a en Filología italiana”, a la que un candidato contestó afirmativamente; en el gráfico siguiente, sin embargo, dicha categoría se ha reducido a otro, por problemas de espacio.

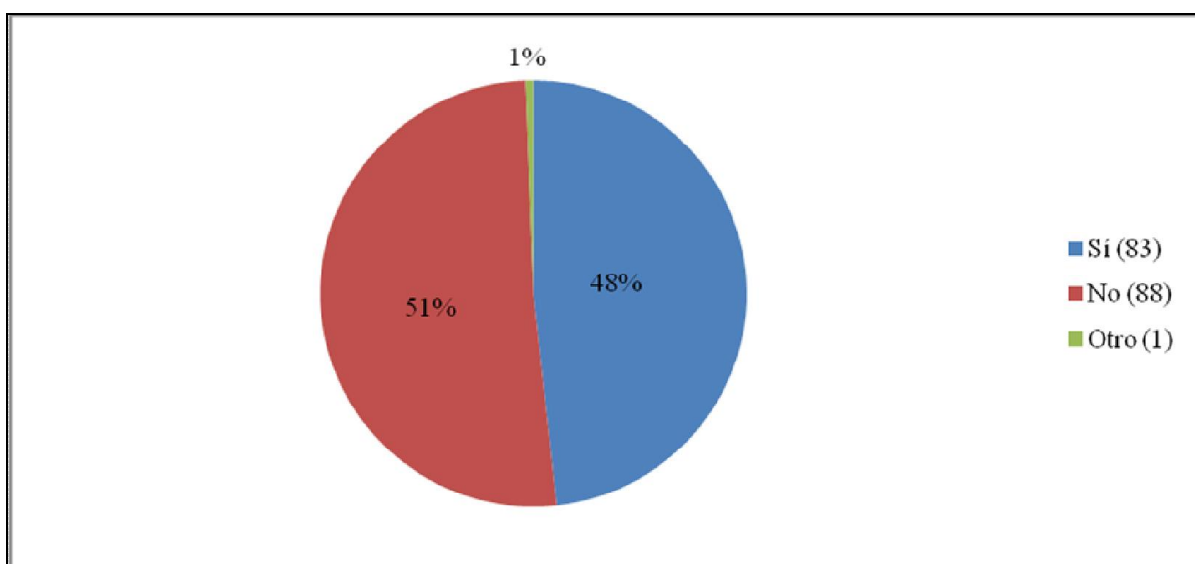


Figura 4.7: Distribución por certificaciones lingüísticas de los informantes

• ¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN ITALIA? ¿EN GENERAL, CUÁL ERA EL MOTIVO DE TU(S) ESTANCIA(S)?

La gran mayoría de los participantes al cuestionario ha viajado a Italia, por lo menos una vez en su vida; nuestro país representa un buen destino a la hora de irse de vacaciones, o de viaje, según afirman 135 candidatos. Además se va a Italia por motivos de estudio (sobre todo disfrutando del programa Erasmus), aunque no falta quien menciona los motivos laborales (tales como mítines internacionales, conferencias, ferias) o motivos personales (como por ejemplo ir a ver a un familiar que vive en Italia).

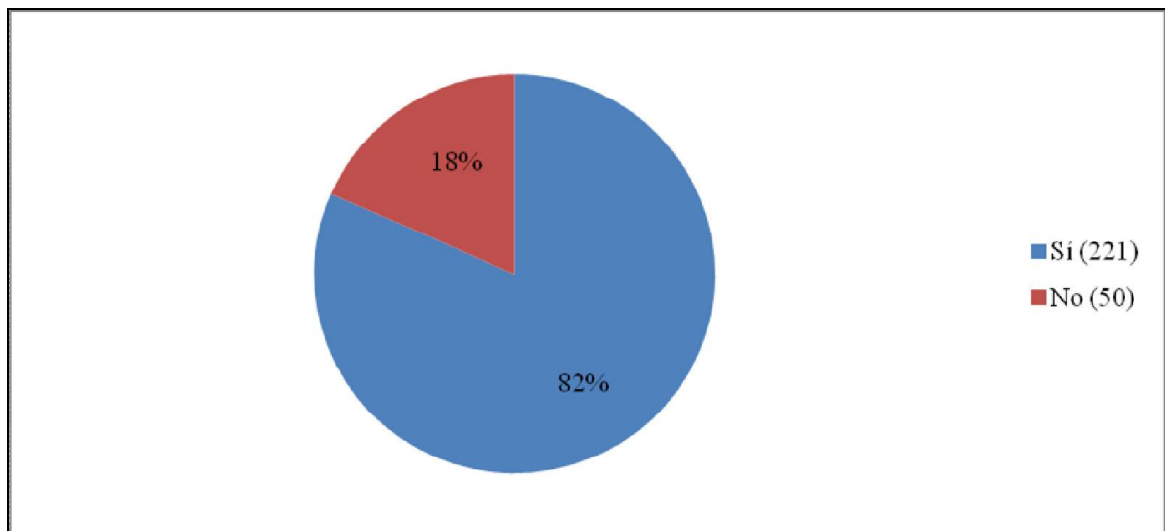


Figura 4.8: Distribución por estancias en Italia de los informantes

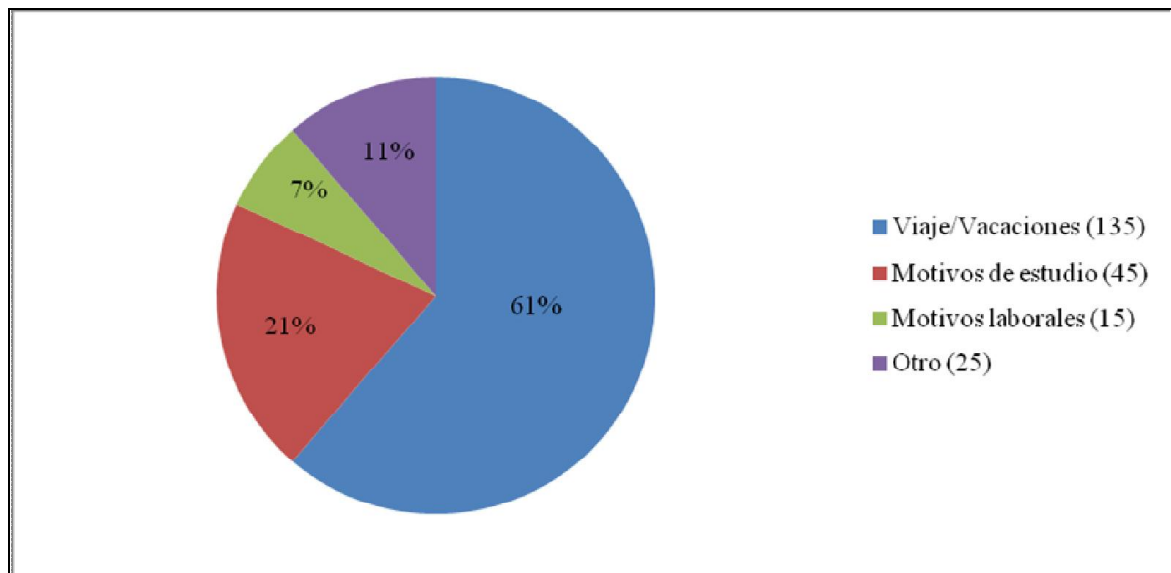


Figura 4.9: Distribución por motivos de estancias en Italia de los informantes

Por lo que atañe a las ciudades de destino, gana Roma: de hecho, 143 personas afirman haber visitado la capital; siguen Florencia, con 113 votos; Venecia, con 85 votos; Pisa, con 58 votos; Nápoles, con 47 votos; Milán, con 62 votos; Bolonia, con 34 votos. Estas que acabamos de mencionar son las más recurrentes y las más elegidas (aunque recordamos que varias personas declaran haber visitado más de una ciudad en su vida); de todas formas, los nombres de ciudades derivadas de las respuestas de los participantes recorren toda Italia, del Norte al Sur.

•¿EN GENERAL, CUÁNTO TIEMPO HAS ESTADO EN ITALIA DURANTE TU(S) ESTANCIA(S)?

La mitad de los participantes (el 51%) afirma haberse quedado en Italia no más de 2 semanas, aunque se dan resultados positivos también en las demás opciones.

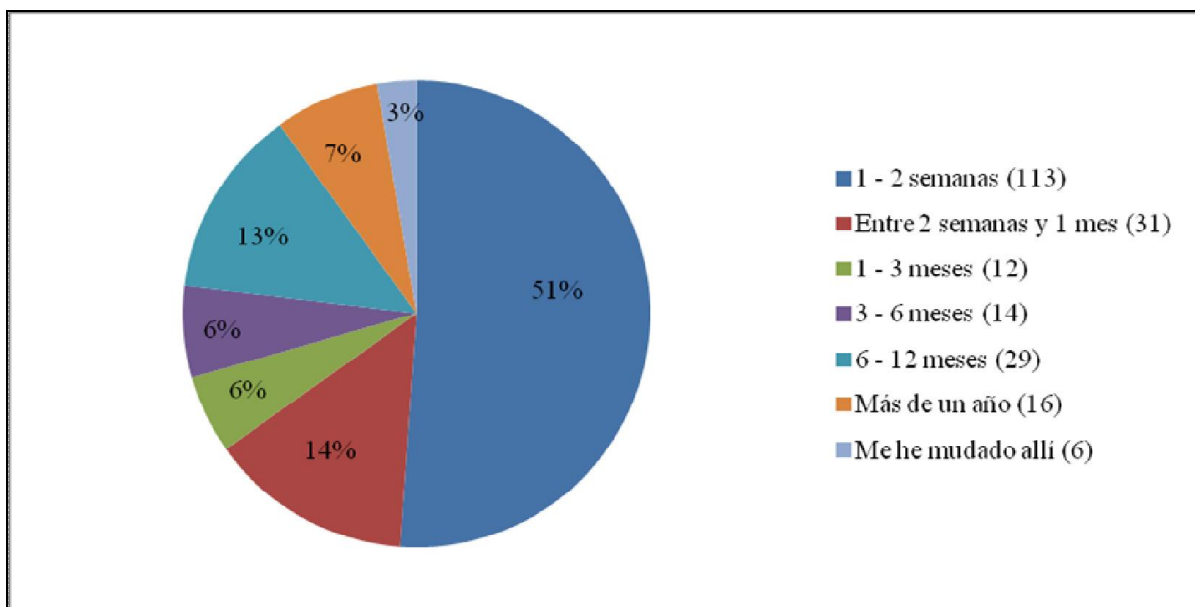


Figura 4.10: Distribución por duraciones de estancia en Italia de los informantes

### 4.3 Las opiniones de los participantes al cuestionario con respecto a Italia y a los italianos

A la hora de elaborar el cuestionario, elegimos subdividir las secciones concernientes las opiniones de los participantes en dos categorías: por una parte quienes habían respondido haber viajado a Italia, y por otra quienes nunca habían estado en nuestro país. Por lo que se refiere al primer grupo, las preguntas eran tres:

- ¿Qué palabras te vienen a la cabeza cuando piensas en Italia?
- ¿Qué palabras te vienen a la cabeza cuando piensas en los italianos?
- ¿Tu experiencia en Italia ha modificado tu percepción / consideración con respecto a Italia y a los italianos? ¿En qué manera?

Al segundo grupo, en cambio, se suministraron las mismas preguntas, excepto la tercera. Los participantes no tenían un número fijo de palabras para escribir: algunos pusieron solamente una, otros diez.



### **4.3.1 Las opiniones de quienes han viajado a Italia**

Empezamos ahora con el primer grupo: analizamos los datos a través de una tabla, dividiéndola en dos partes, es decir, en la parte izquierda se pueden observar las palabras más repetidas concernientes los aspectos positivos de nuestro país, mientras que en la parte derecha encontramos los aspectos negativos. Queremos especificar desde ahora que:

- 1) dado el número considerable de respuestas obtenidas por los participantes, hemos elegido agrupar las palabras en macrocategorías, por ejemplo, a la hora de analizar la macrocategoría arte hemos tenido en cuenta nombres de artistas, de monumentos, de movimientos artísticos (tales como: Bernini, Miguel Ángel, Patrimonio de la Humanidad, Renacimiento, etc.). A la hora de analizar la macrocategoría gastronomía hemos considerado también las comidas (risotto, formaggio, piadina, pesto, helados), cocina y mangiare; en la macrocategoría desorden hemos incluido tráfico, trenes retrasados.
- 2) La suma de las palabras podría no corresponder al número de los participantes del primer grupo, ya que varias personas mencionaron más de una categoría (por ejemplo, comida y monumentos). Las cifras que ponemos en la tabla son por lo tanto aproximadas.

<b>ITALIA (POSITIVA)</b>	<b>ITALIA (NEGATIVA)</b>
Gastronomía (en general): mencionada 77 veces	Desorden, caos: mencionados 10 veces
Pizza: mencionada 44 veces	Corrupción: mencionada 1 vez
Pasta: mencionada 39 veces	Descuido, suciedad: mencionado 1 vez
Arte: mencionada 102 veces	Falta de unidad: mencionada 1 vez
Belleza: mencionada 48 veces	Machismo: mencionado 1 vez
Moda: mencionada 12 veces	Mafia: mencionada 1 vez
Alegría: mencionada 12 veces	Polución: mencionada 1 vez

Figura 4.11: Distribución por características positivas y negativas de Italia según los informantes que han viajado a Italia

Leyendo la tabla podemos deducir que los aspectos positivos superan los negativos (por lo menos, según los participantes del cuestionario): destacan la gastronomía italiana y el arte (aunque sólo se menciona el movimiento artístico del Renacimiento). Sorprendentemente una única persona menciona la mafia, mientras que aparecen varias veces el aspecto caótico de las ciudades, el desorden, el tráfico, y la incomodidad debida al mal funcionamiento de los medios de transporte (sobre todo los trenes).

<b>ITALIANOS (POSITIVOS)</b>	<b>ITALIANOS (NEGATIVOS)</b>
Simpáticos: mencionado 66 veces	Mujeriegos: mencionado 16 veces
Amables: mencionado 47 veces	Presumidos: mencionado 12 veces
Elegantes: mencionado 33 veces	Tradicionalistas: mencionado 11 veces
Alegres: mencionado 29 veces	Machistas: mencionado 8 veces
Pasionales: mencionado 10 veces	Tramposos: mencionado 8 veces
	Ruidosos: mencionado 7 veces
	Desorganizados: mencionado 4 veces

Figura 4.12: Distribución por características positivas y negativas de los italianos según los informantes que han viajado a Italia

En este caso el cuadro es bien variopinto: positivamente destaca la simpatía de los italianos (definidos también “divertidos” y “sociables”), su amabilidad (se encuentran varias respuestas como: “ceranos”, “amigos”, “buena gente”, “afectuosos”, “hospitalarios”), su alegría

(“siempre sonrientes”, “risueños”) y su buen sentido estético (“fashion”, “vestono bene, con stile”, aunque a veces puede desembocar en “demasiada preocupación” por la moda y por aparentar). Por lo que atañe a las relaciones más sentimentales, según la óptica ofrecida por parte de los participantes al cuestionario, los italianos son pasionales (“fogosos”, “vehementes”, “galanes”), sin embargo, no faltan críticas y juicios negativos, entre los cuales: “predomina en demasiadas ocasiones la carencia de templanza, sosiego”, “chicos poco fiables”, “pesados y presumidos”, “ligones”, “Casanova”, “zalamero”, “infieles”. Otra nota negativa resulta ser la gran estima de sí mismos y de la patria, que puede empeorar en “arrogancia”, “exceso de orgullo”, “chovinismo” “esnobismo”, “soberbia”; “los chicos son unos macarras”, “chulitos”, mientras que las mujeres “son estiradas” y tienen una “actitud fría” (si bien son del Sur). Con respecto a estas últimas, los españoles del primer grupo han notado un nivel de machismo más alto en nuestro país que en España; a lo mejor este aspecto está relacionado con la sociedad tradicionalista que resulta ser Italia (“a volte diventano pesanti quando parlano della famiglia”, “familia unida”, “convencionales”, “catolicismo”, “la sociedad es algo más conservadora que en España”). Además, a los italianos les encanta hablar (tienen mucha “labia”), y lo hacen en voz alta, resultando de esta manera ruidosos (mientras que la gesticulación aparece sólo un par de veces). No dan la impresión de ser personas como para poderse fiar, dado las calificaciones siguientes: “listos”, “sinvergüenzas”, “mentirosos”; la picardía puede degenerar en “egoísmo, al querer perseguir un fin, aunque no justifique los medios”. Finalmente, no faltan las menciones al desorden, tanto en las calles como a nivel burocrático.

Pasamos ahora a analizar los resultados de la última pregunta, a través de unos últimos gráficos que nos enseñen los porcentajes. Antes que nada encontramos los datos referentes al cambio de opinión o percepción después de haber viajado a Italia: los casos afirmativos son más numerosos (133), aunque no se distancian mucho de los casos negativos (89).

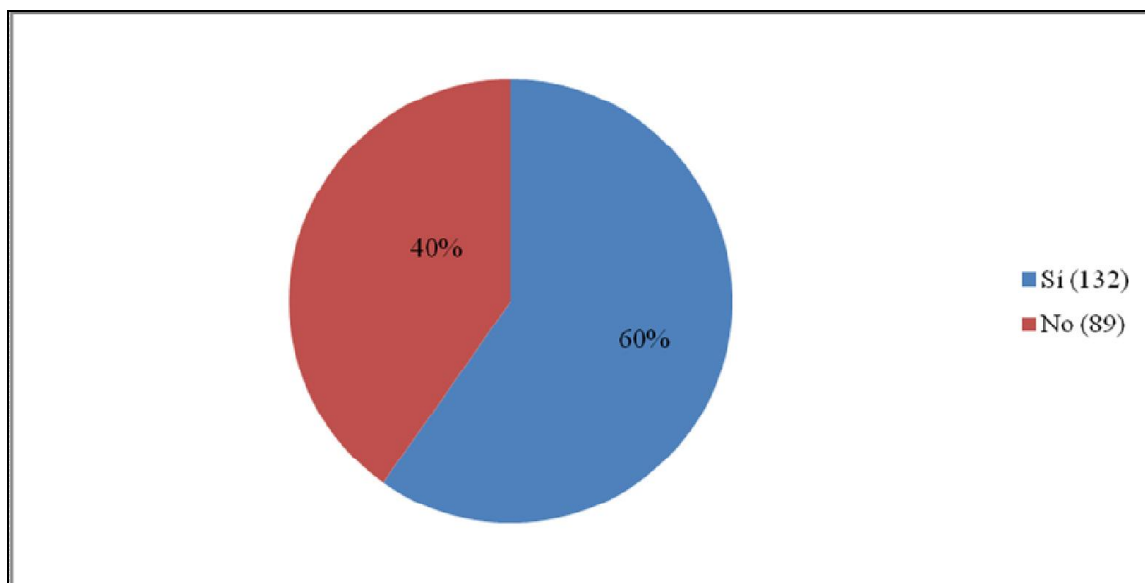


Figura 4.13: Distribución por cambio de opinión con respecto a Italia y los italianos según los informantes que han viajado a Italia

Entre los casos afirmativos, resulta que algunos han cambiado idea de forma positiva, y otros de forma negativa; tenemos también a unos grupos más, es decir: participantes cuya percepción ha en parte mejorado, y en parte empeorado; participantes que no especifican en qué manera han cambiado de opinión (limitándose a contestar “sí”); participantes que han escrito que las culturas italianas y españolas son muy similares, sin especificar si consideran este hecho positivo o negativo.

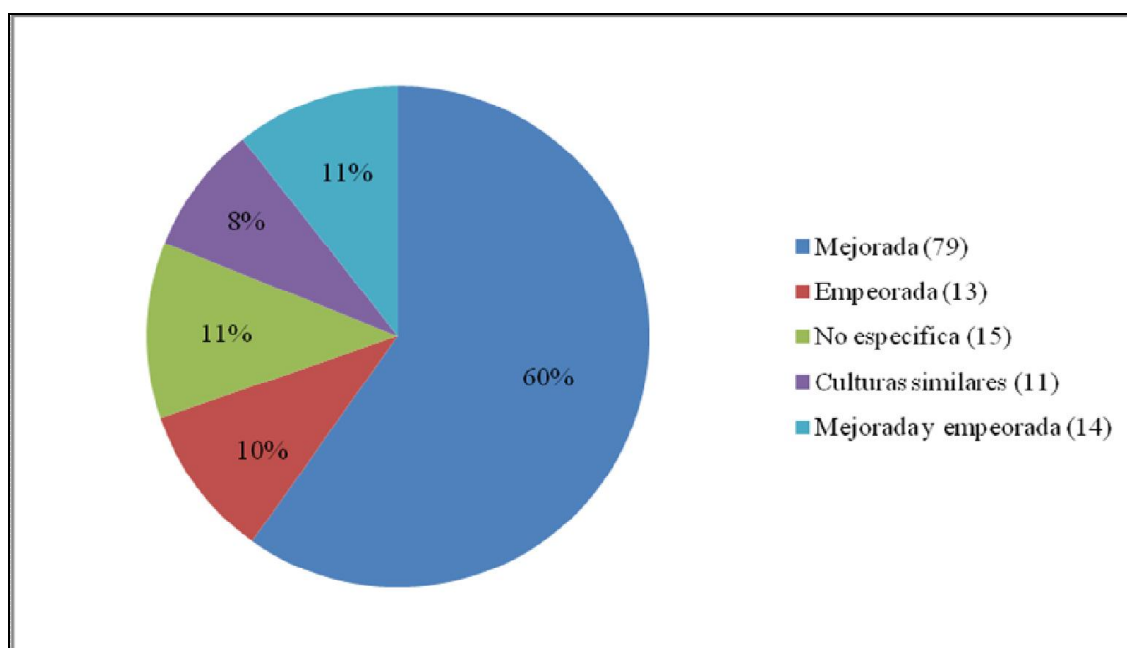


Figura 4.14: Distribución por respuestas en el cambio de opinión con respecto a Italia y los italianos según los informantes que han viajado a Italia

Más de la mitad de los participantes, después de haber viajado a Italia, ha cambiado su opinión de manera positiva (“Sí en cuanto a simpatía”, “pensaba que eran personas pocas receptivas y fueron muy agradables conmigo”, “Sí, creía que eran muy prepotentes, después me di cuentas que sólo lo son los que vienen a España. Los que están en su país son gente normal”, “Antes pensaba que se parecían más al estereotipo del italiano”, “Pensaba que eran personas más frías y distantes, y son todo lo contrario”, “Ha roto con el estereotipo del italiano descarado y ligón”, “Me di cuenta de que los estereotipos se quedan cortos para representar el país”, “Me ha permitido matizar las ideas que tenía de antemano. Hay muchas Italías en Italia”). No faltan, por otra parte, los comentarios de quienes han empeorado su visión sobre Italia después de haber llevado un tiempo allí (“Me sorprendió la mala educación tanto en el lenguaje como en las formas”, “Las pocas personas que conocí en Roma no paraban de intentar ligar con todas las chicas. Me decepcioné un poco con ellos”, “Pensaba que éramos más iguales, pero no. Es una cultura más machista y en Verona muy tradicional (no aceptan la homosexualidad por ejemplo)”, “A pie de calle son buenos, pero intentarán ganar saltándose una cola del avión, o cobran algo más al precio”, “Son más conservadores que los españoles”). Otro grupo pone a la misma vez aspectos positivos y negativos (“Ahora me gusta más el país pero también considerado a los chicos más machistas de lo que pensaba”, “Italia me sigue sorprendiendo y gustando pero el hombre italiano deja detalles de mal gusto”, “Sí Positivamente que son personas más abiertas de lo que esperaba. Negativamente que en general las personas son machistas, tanto hombres como mujeres”, “El estereotipo de gente muy abierta que disfrutan la vida, cuando visité el país no era tan exagerado como pensaba. Me sorprendió a nivel logístico, a nivel de conexiones de infraestructuras como mal organizado, como improvisado.”). Varios participantes de esta categoría subrayan el carácter fuertemente multifacético y contradictorio de Italia, como esta declaración: “Podría decirse que sí. Desde el aspecto físico (los esperaba más parecidos a nosotros y por ejemplo en Padua son muy nórdicos) hasta la forma de vivir y tratar a los demás. Parece que aprecian a los extranjeros a la vez que los odian, y siempre piensan que su país y su comida es lo mejor. Simpáticos a la vez que cerrados, cultos de media pero también un poco catetos (por ejemplo la manía de comer paella en todas partes). Pretenciosos y amables, amistosos y superficiales. Son muy contradictorios, quizá por eso me encantan.” Por lo que atañe al grupo de los que no han cambiado idea sobre Italia y su gente, hay que afirmar que casi la mitad ha mantenido la percepción positiva que tenían antes de irse allí, mientras que los demás no han añadido explicaciones ulteriores a su respuesta.

### 4.3.2 Las opiniones de quienes nunca han estado en Italia

Como vimos en el gráfico de la pregunta “¿Has estado alguna vez en Italia?” 50 personas contestaron negativamente: en esta sección analizamos sus respuestas. Como afirmamos anteriormente, la suma de los resultados presentes en las tablas podrían no corresponder al número de los participantes del cuestionario, dado que algunas personas mencionaron más de una categoría. Aquí abajo sólo ponemos los que aparecieron con más frecuencia.

<b>ITALIA (POSITIVA)</b>	<b>ITALIA (NEGATIVA)</b>
Pizza: mencionada 17 veces	Mafia: mencionada 2 veces
Roma: mencionada 17 veces	Corrupción política: mencionada 1 vez
Arte: mencionada 15 veces	Inestabilidad: mencionada 1 vez
Pasta: mencionada 10 veces	
Historia: mencionada 7 veces	

Figura 4.15: Distribución por características positivas y negativas de Italia según los informantes que no han viajado a Italia nunca

En este caso el número de las respuestas fue más moderado: en media calculamos una para cada participante. El nombre de la capital se repite a menudo, tanto que se menciona incluso más de pasta: por lo que atañe al resto de los resultados, no hemos encontrado diferencias sustanciales.

Pasamos ahora a las opiniones referentes a los italianos:

<b>ITALIANOS (POSITIVOS)</b>	<b>ITALIANOS (NEGATIVOS)</b>
Simpáticos: mencionado 14 veces	Mujeriegos: mencionado 4 veces
Amables: mencionado 9 veces	Ruidosos: mencionado 2 veces
Elegantes: mencionado 9 veces	
Guapos: mencionado 6 veces	
Románticos: mencionado 4 veces	

Figura 4.16: Distribución por características positivas y negativas de los italianos según los informantes que no han viajado a Italia nunca

En general los resultados pertenecen en la mayor parte al lado positivo; no se nota un gran diferencia en los tópicos de este grupo con respecto al otro. Permanecen las percepciones de seductores seriales y de gente sociable, atenta al aspecto estético y ruidosa.

Finalmente, hemos optado por analizar los resultados que aparecen tomando las respuestas de este grupo y seleccionando quienes entre ellos también respondieron negativamente a la pregunta: ¿estudias / has estudiado italiano?, es decir, 35 personas. Los resultados son básicamente los mismos: vuelven a aparecer los términos pizza, pasta, Roma, amables y seductores.

<b>ITALIA</b>	<b>ITALIANOS</b>
Roma: mencionada 16 veces	Seductores: mencionado 8 veces
Pizza: mencionada 13 veces	Románticos: mencionada 5 veces
Pasta: mencionada 11 veces	

Figura 4.17: Distribución por características sobresalientes de Italia y los italianos según los informantes que no han estudiado italiano nunca y tampoco han viajado a Italia

## **5. Cuestionario y análisis de los datos – versión para italianos**

En este capítulo presentamos el análisis de los datos provenientes de la versión del cuestionario para los italianos: los criterios de elección por lo que atañe a la muestra son los mismos que describimos en el capítulo anterior, es decir, italianos, mayores de edad, universitarios o (ex) trabajadores. Los métodos de difusión también se parecen a la versión pensada para los españoles, de hecho, después de elaborar el cuestionario con el programa Google Forms lo publicamos en Facebook (en el grupo de “Magistrale Scienze del Linguaggio Ca’ Foscari 2012”<sup>155</sup>, e incluso en los grupos de intercambio que mencionamos anteriormente, con el fin de recoger opiniones por parte de los italianos que se mudaron a España) y pedimos a los usuarios que lo rellenaran y lo compartieran. Al final obtuvimos 267 respuestas, de las que tuvimos que eliminar 5, por no respetar los criterios de selección de la muestra: en resumen, trabajamos a partir de los datos proporcionados por parte de 262 participantes. En las próximas páginas presentamos los datos con detalle.

---

<sup>155</sup> <https://www.facebook.com/groups/149114565234396/?fref=ts>, consultado el día 12/12/2016.



## 5.1 La muestra

- SEXO

Como en la versión para españoles, también en este caso la participación femenina fue mayoritaria.

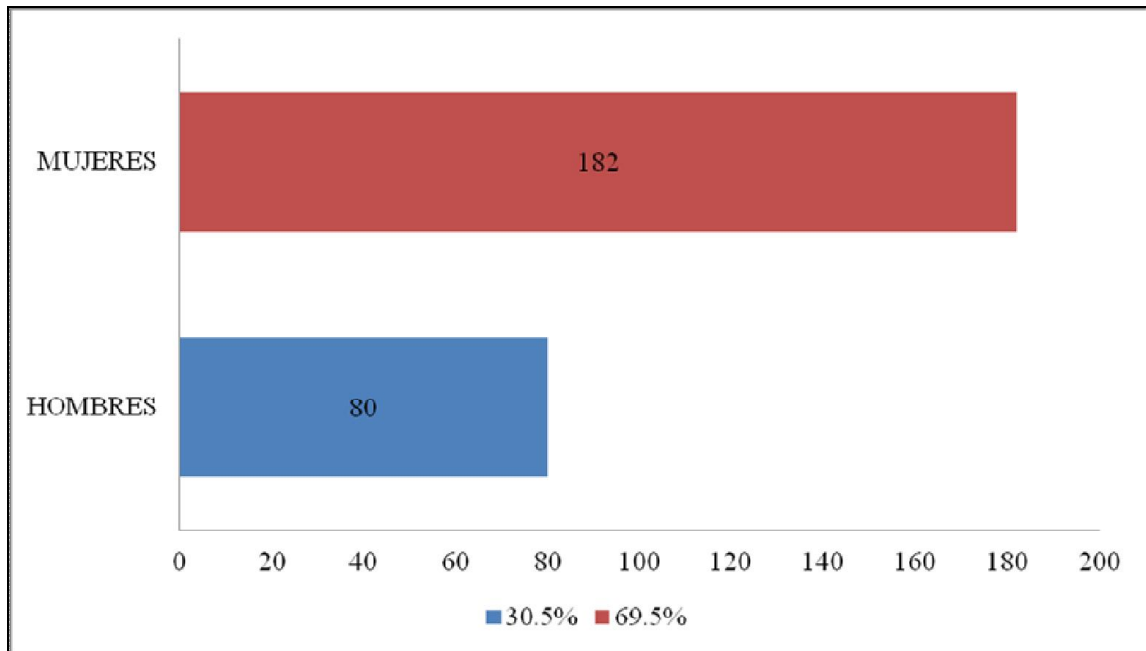


Figura 5.1: Distribución por sexos de los informantes

- EDAD

Como se puede observar en el gráfico siguiente, la mitad de los participantes pertenece al grupo de edad incluido entre los 18 – 24 años, además, encontramos un número satisfactorio en la categoría de los 25 – 34 años. Por lo que atañe a los grupos siguientes, resultan menos participantes en los grupos 25 – 44 años y 45 – 54 años, con respecto a los españoles (donde teníamos, respectivamente, 44 y 24 personas), mientras que sube casi el doble el número de participantes italianos mayores de 55 años (en la versión española eran 8).

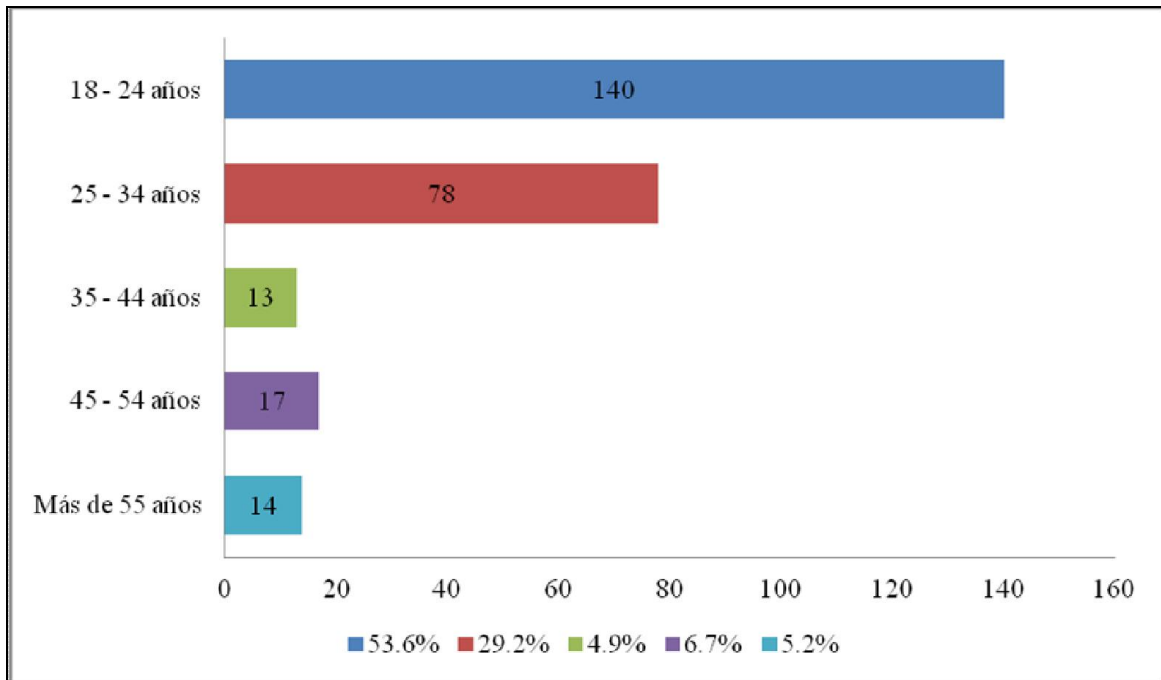


Figura 5.2: Distribución por edades de los informantes

• REGIÓN DE ORIGEN

Como en el capítulo anterior, presentamos los datos a través de una tabla, en orden descendente. En caso de paridad referente al número de los participantes, hemos respetado la secuencia alfabética de los nombres de las regiones.

REGIÓN	RESULTADOS	PORCENTAJE
Veneto	184 participantes	70.5%
Marche	14 participantes	5.4%
Lombardia	10 participantes	3.8%
Emilia – Romagna	10 participantes	3.8%
Toscana	6 participantes	2.3%
Lazio	6 participantes	2.3%
Sicilia	6 participantes	2.3%
Friuli – Venezia Giulia	5 participantes	1.9%
Puglia	5 participantes	1.9%
Trentino – Alto Adige	4 participantes	1.5%
Piemonte	2 participantes	0.8%
Liguria	2 participantes	0.8%

Abruzzo	2 participantes	0.8%
Campania	2 participantes	0.8%
Calabria	2 participantes	0.8%
Umbria	1 participante	0.4%
Sardegna	1 participante	0.4%
Valle d' Aosta	0 participantes	0%
Molise	0 participantes	0%
Basilicata	0 participantes	0%

Figura 5.3: Distribución por regiones de los informantes

•PROFESIÓN

La mitad de los participantes está matriculado en la universidad, de todas formas se da un número consistente también en el grupo de los trabajadores. La categoría otros hace referencia a las personas en busca de empleo, jubiladas o desempleadas.

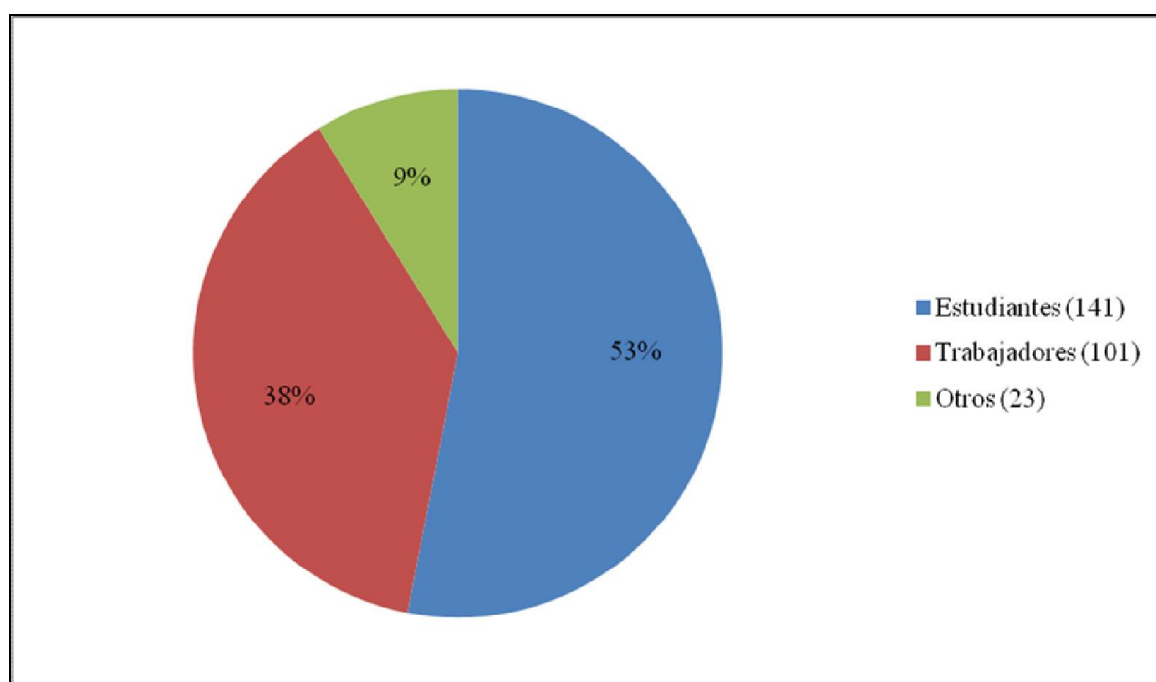


Figura 5.4: Distribución por ocupación de los informantes

## 5.2 Relación con la lengua y cultura española

- ¿ESTUDIAS/HAS ESTUDIADO ESPAÑOL? ¿QUÉ NIVEL TIENES?

La mayoría de los participantes italianos afirma no haber estudiado nunca español; en el grupo afirmativo, por otra parte, destacan varias personas con un nivel eficiente de lengua, como se puede notar en el segundo gráfico.

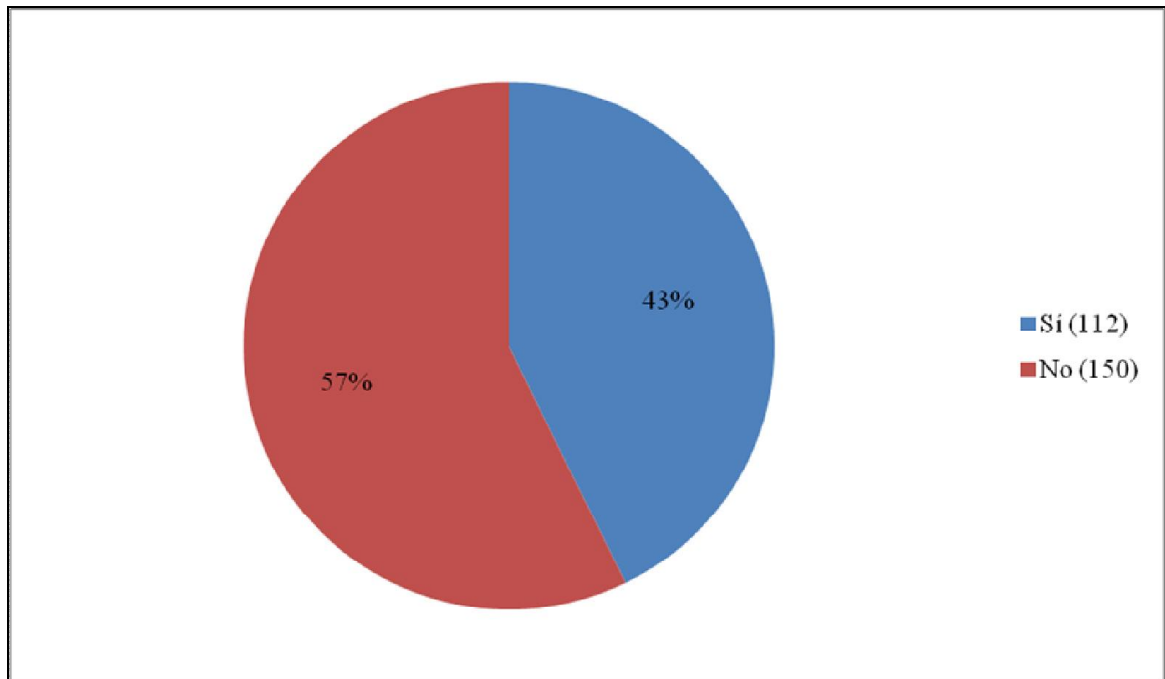


Figura 5.5: Distribución por conocimiento de la lengua española de los informantes

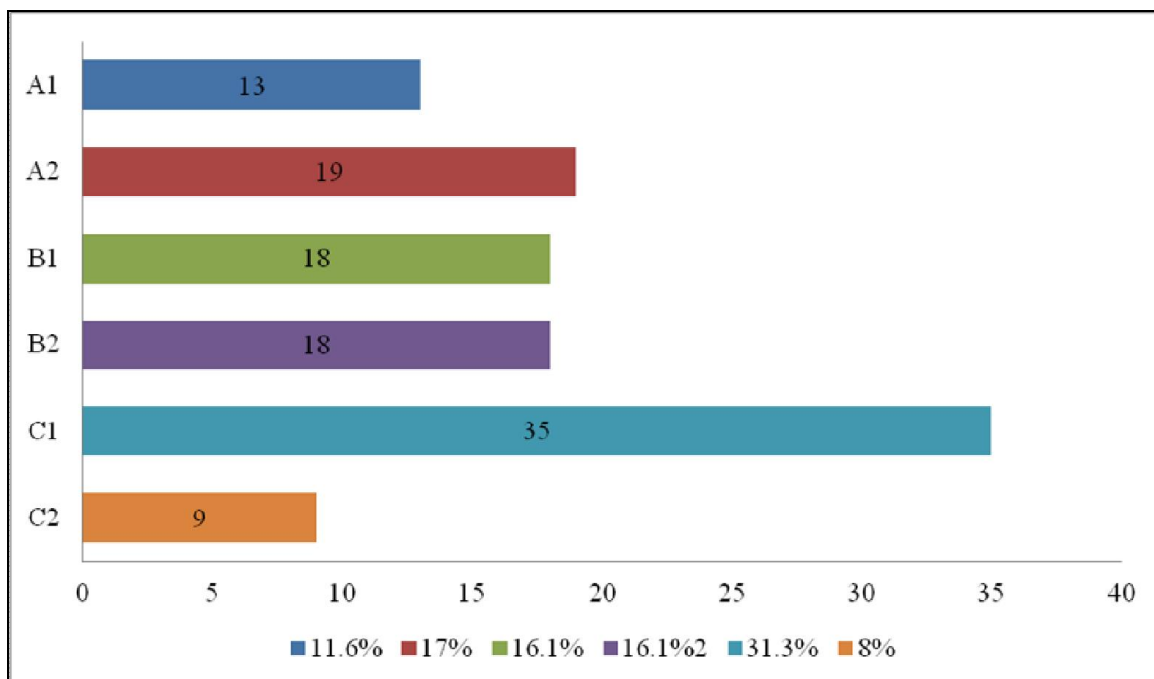


Figura 5.6: Distribución por niveles lingüísticos de los informantes

Como en el cuestionario para los españoles, sucesivamente preguntamos a los participantes italianos si tienen una certificación de lengua española: en el cuestionario pusimos como opciones el DELE (otorgado por el ente Cervantes), los exámenes de español en la universidad, el nivel obtenido una vez acaba la escuela; también dejamos una casilla otro para ulteriores casos eventuales (como el autoaprendizaje). Por lo que se refiere a este punto, consideramos oportuno mencionar unas problemáticas que surgieron a la hora de analizar los datos, ya que algunas personas pusieron niveles cuyo grado de fiabilidad es incierto. Resulta, por ejemplo, un participante con un C2 al término de los estudios escolares, 5 personas con un A2 que declaran haber tenido exámenes en la universidad, y otras 5 que afirman tener un C2 y haber sido examinados en la universidad. Desafortunadamente no podemos averiguar si estos participantes pusieron los respectivos niveles con juicio, o si han ido empeorando o mejorando (a lo mejor frecuentando un curso de español) sus conocimientos en lengua española, y mencionando de esta manera el nivel actual. En resumen, nos importa avisar al lector que coja con pinzas los resultados referentes a esta parte específica.

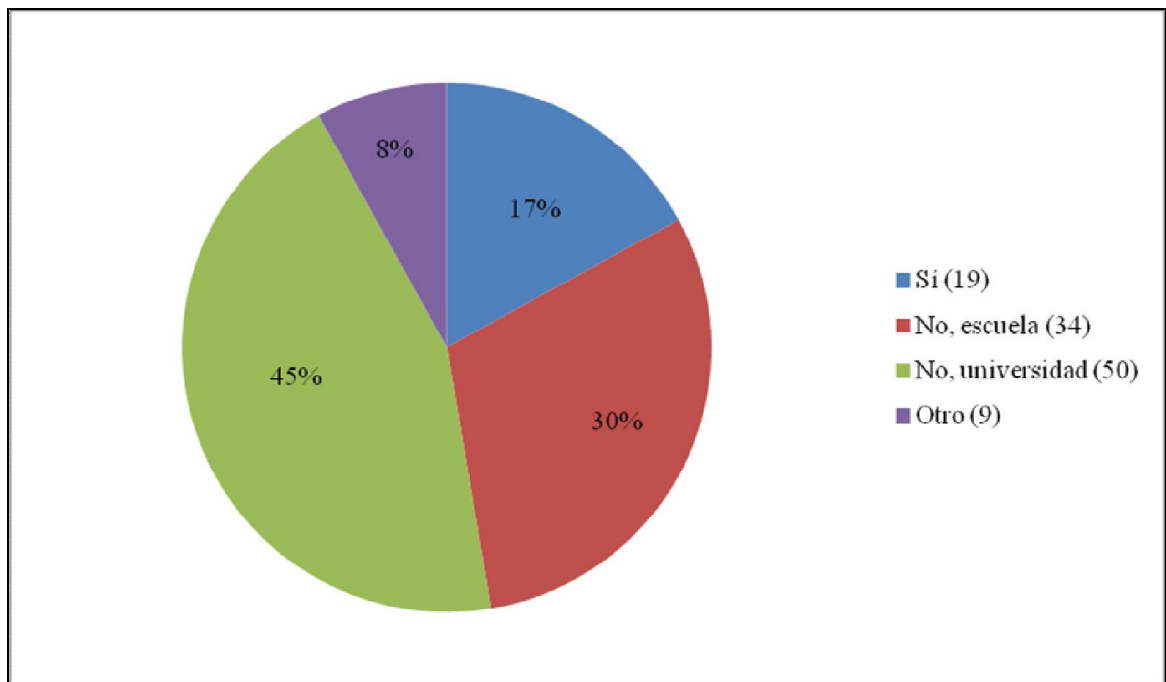


Figura 5.7: Distribución por certificaciones lingüísticas de los informantes

• ¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN ESPAÑA? EN GENERAL, ¿CUÁL ERA EL MOTIVO DE TU(S) ESTANCIAS?

Como se nota aquí abajo, la gran mayoría de los participantes al cuestionario se ha ido a España (por lo menos) una vez hasta ahora, es decir, 191 entre ellos. Se elige al país ibérico como destino de viajes o vacaciones, y como metas de Erasmus o intercambios culturales.

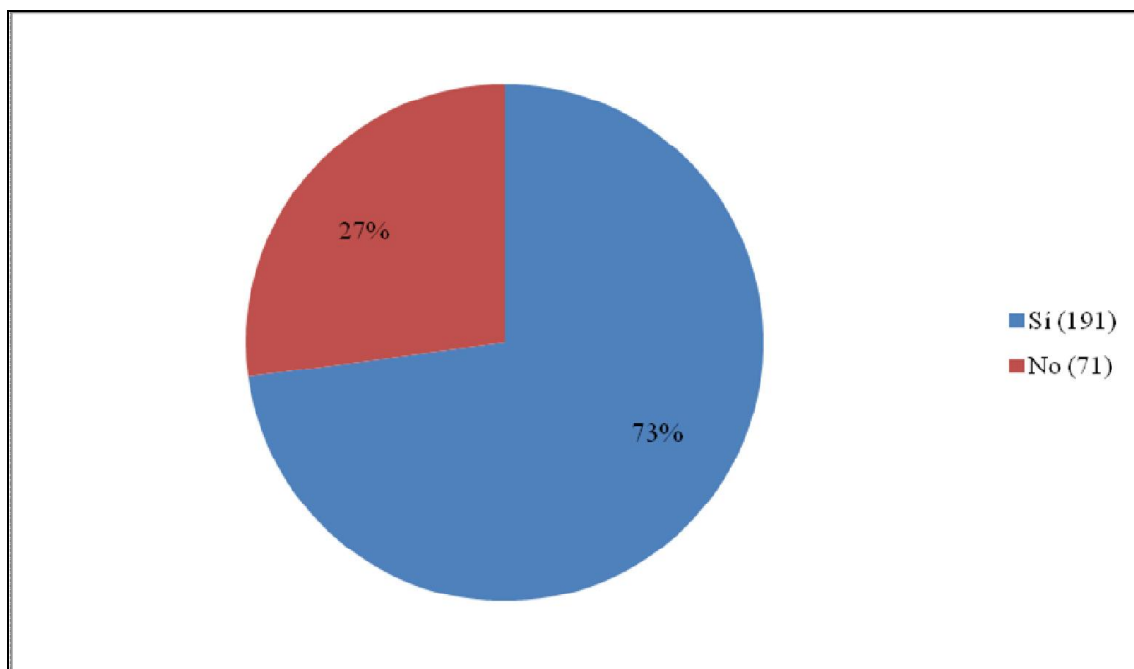


Figura 5.8: Distribución por estancias en España de los informantes

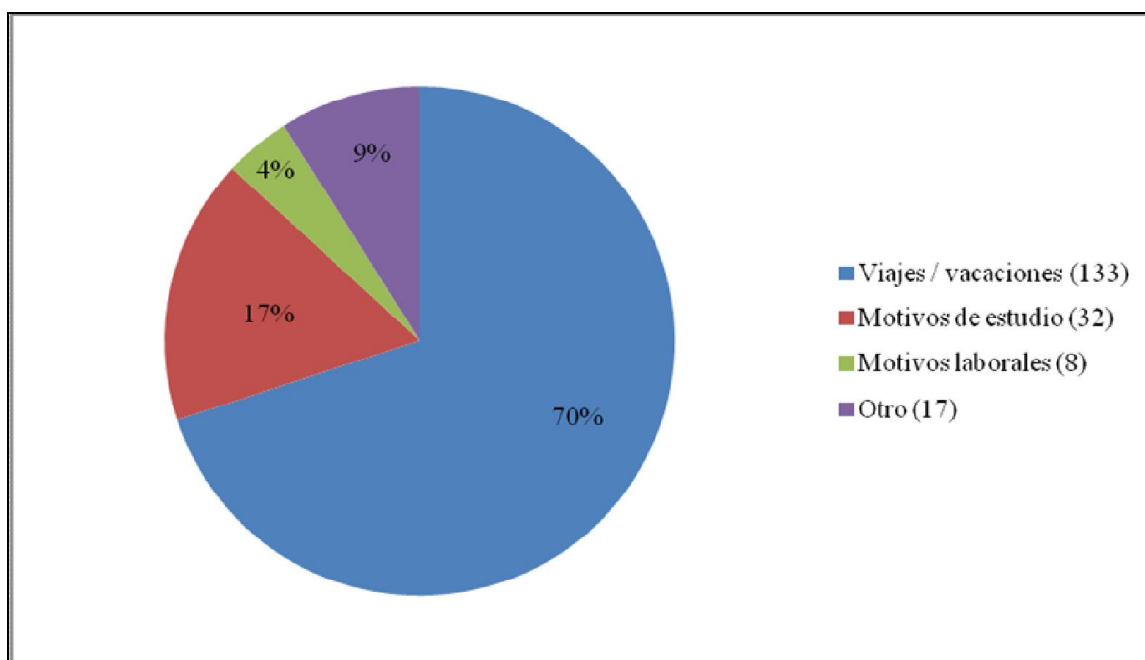


Figura 5.9: Distribución por motivos de estancias en España de los informantes

Por lo que atañe a las ciudades más frecuentadas por nuestros participantes, destacan: Barcelona, mencionada 108 veces; Madrid, mencionada 64 veces; Sevilla, mencionada 40 veces; Valencia, mencionada 40 veces. Estas que acabamos de mencionar son las más recurrentes y las más elegidas (aunque recordamos, como en el caso del cuestionario anterior, que varias personas declaran haber visitado más de una ciudad en su vida); de todas formas, en general los nombres de ciudades derivadas de las respuestas de los participantes recorren toda España, del Norte al Sur.

•¿EN GENERAL, CUÁNTO TIEMPO HAS ESTADO EN ITALIA DURANTE TU(S) ESTANCIA(S)?

En orden descendiente, la permanencia más destacada es la primera opción, 1 – 2 semanas, aunque un buen número de participantes ha alargado la estancia a un mes, mientras que el tercer porcentaje es de los italianos que se han mudado a España.

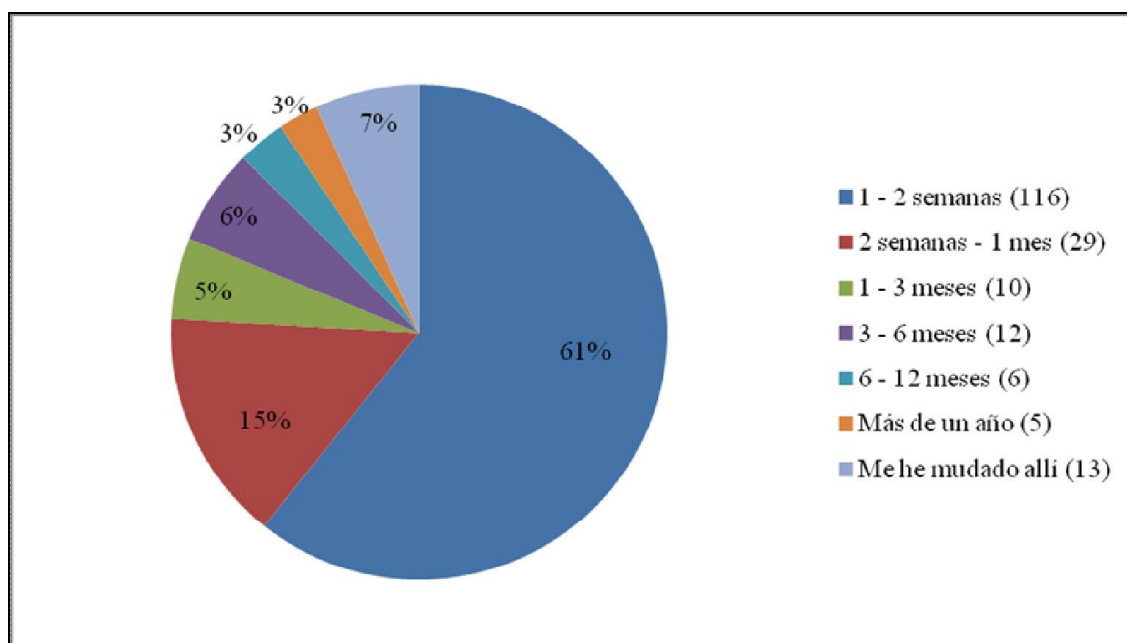


Figura 5.10: Distribución por duraciones de estancias en España de los informantes



### **5.3 Las opiniones de los participantes al cuestionario con respecto a España y a los españoles**

Como vimos en el capítulo anterior, se subdividieron los participantes en dos categorías: por una parte quienes habían respondido haber viajado a España, y por otra quienes nunca habían estado allí. Nuevamente, al primer grupo se dieron las preguntas sobre las palabras que se le ocurría pensando en el país ibérico y su población, y si su percepción cambió después de haberlos vistos en primera persona, mientras que al segundo grupo se proporcionaron sólo las dos primeras preguntas. Nos importa especificar desde ahora que, siendo esta parte una investigación de tipo cualitativo (dado que hemos recurrido a preguntas abiertas) en los próximos párrafos se pondrán solamente las palabras más utilizadas y repetidas a lo largo de los resultados del cuestionario, agrupándolas en macrocategorías. Además, hacemos presente que la suma de las palabras podría no corresponder al número de los participantes del primer grupo, ya que tampoco en este caso los participantes tenían un número fijo de palabras para escribir, así que varias personas mencionaron más de una categoría (por ejemplo, comida y fiesta). Las cifras que ponemos en la tabla son por lo tanto aproximadas.

#### **5.3.1 Las opiniones de quienes han viajado a España**

Generalmente las impresiones positivas de los participantes italianos al cuestionario que han estado en España predominan sobre las negativas; sin embargo, es oportuno tener en cuenta algunos matices de significado referentes a las palabras proporcionado por ellos, como veremos a continuación.

<b>ESPAÑA (POSITIVA)</b>	<b>ESPAÑA (NEGATIVA)</b>
Sol (calor): mencionados 76 veces	Corrida de toros: mencionada 16 veces
Paella: mencionada 32 veces	Crisis económica: mencionada 3 veces
Hola: mencionado 20 veces	
Fiesta: mencionada 16 veces	
Tapas: mencionadas 15 veces	
Sangría: mencionada 14 veces	

Figura 5.11: Distribución por características positivas y negativas de España según los informantes que han viajado a España

En la tabla de arriba se han presentado los datos sobre el país ibérico, famoso por el clima soleado, por algunos elementos gastronómicos típicos, y por el clima festivo que se puede encontrar allí. En cambio, destaca (a menudo negativamente) la corrida de toros; algunos mencionan la actual crisis económica.

<b>ESPAÑOLES (POSITIVOS)</b>	<b>ESPAÑOLES (NEGATIVOS)</b>
Alegres: mencionado 60 veces	Ruidosos: mencionado 12 veces
Simpáticos: mencionado 26 veces	Vagos: mencionado 4 veces
Sociables: mencionado 25 veces	
Cordiales: mencionado 22 veces	
Juerguistas: mencionado 21 veces	
Acogedores: mencionado 20 veces	
Despreocupados: mencionado 18 veces	

Figura 5.12: Distribución por características positivas y negativas de los españoles según los informantes que han viajado a España

Analizando la segunda tabla, vemos como se describe a los españoles como personas “sonrientes”, caracterizados por la “alegría de vivir”, “extrovertidos”, cordiales (“amables”), “buena gente”, acogedores (“hospitalarios”), “disponibles al diálogo” (además, 4 personas hacen mención de la rapidez con la que hablan), “amigables” y “expansivos”. Se admira su capacidad de vivir de manera más relajada que los italianos, aunque hay que admitir que, por lo que se refiere a este punto, también está la otra cara de la moneda, dado que el relax, la despreocupación y el “tomarse la vida con calma” se pueden considerar, a nivel laboral, un signo de pereza y poca capacidad productiva (siempre según la óptica de los participantes italianos). La fama de juerguistas tampoco ayuda mucho, en este sentido. Pasamos ahora a analizar los resultados de la última pregunta, referente al cambio de opinión o percepción después de haber viajado a España: en este caso son las respuestas negativas las más numerosas (109), con respecto a las positivas (65). De todas formas, queremos subrayar el hecho de que entre el grupo del no, 75 personas admitieron no haber cambiado opinión, dado que ya tenían una imagen favorable de España y su habitantes<sup>156</sup>: “no, siempre pensé que era un país alegre”, “no, confirmó mi idea de un lugar en el que uno se siente como si fuera en su casa”, “no, siempre he tenido experiencias bonitas”, “no, encontré, como pensaba, alegría y cordialidad”, “tenía una opinión muy positiva de España y su gente y ha permanecido igual”, etc. En cambio, en el grupo otro (17 participantes) entran las respuestas que no se alinean precisamente con ninguna de las demás categorías, entre las cuales encontramos: “no tenía ninguna idea previa a mi viaje sobre el país y su gente”, “no conocía su mundo, por lo tanto era una experiencia totalmente nueva”; otras no especifican si las cualidades que ponen son previas a su experiencia en España, o posteriores, y tampoco si las consideran positivas o negativas: “país acogedor y festivo”, “con su tranquilidad”, “son acogedores, alegres y llenos de vida”, “el estilo de vida español me pareció incluso más relajado (que antes); finalmente, en este grupo hemos incluido esta respuesta: “Ni. No, porque tuve la confirmación de que los españoles son muy acogedores y que es muy fácil incorporarse y entablar una amistad (idea que ya tenía antes de partir). Sí porque tuve la ocasión de constatar que los españoles tienden a quejarse en lugar de encontrar una solución a un problema. Diría también que son tendencialmente perezosos”.

---

<sup>156</sup> Las frases siguientes son todas traducciones nuestras.

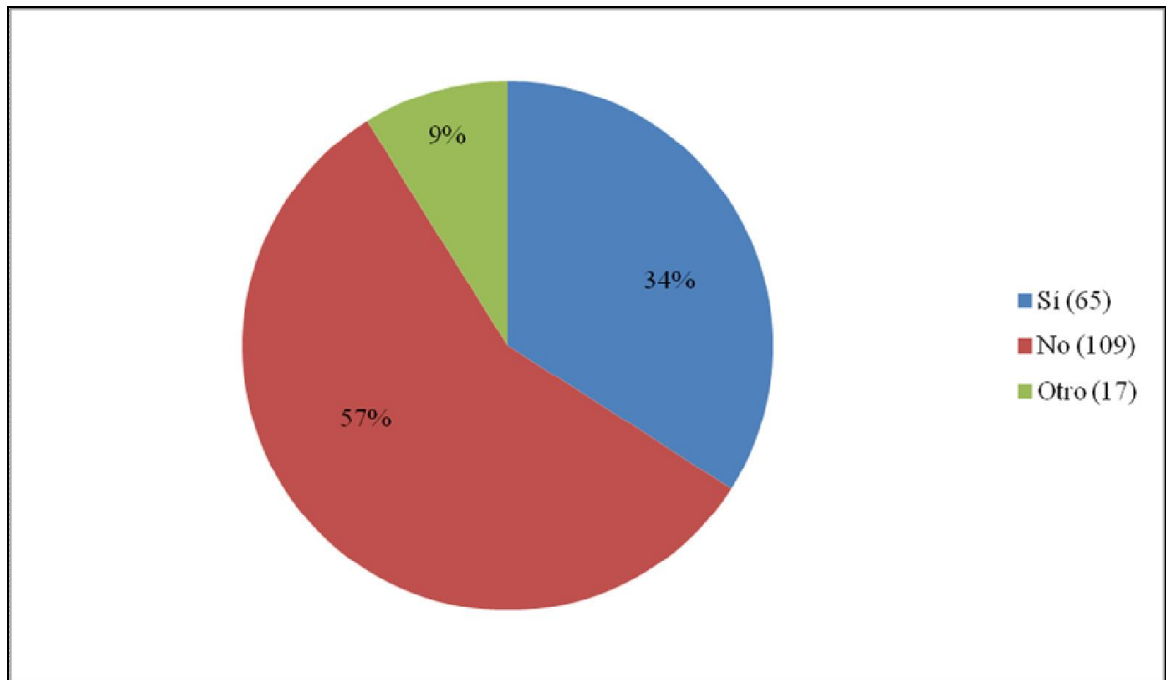


Figura 5.13: Distribución por cambio de opinión con respecto a España y los españoles según los informantes que han viajado a España

Entre los casos afirmativos, resulta que algunos han cambiado idea de forma positiva, y otros de forma negativa; tenemos también a unos grupos reducidos, es decir, participantes cuya percepción ha mejorado en parte, y en parte empeorado, y participantes que no especifican en qué manera han cambiado de opinión (limitándose a contestar “sí”). Aquí abajo presentamos los datos:

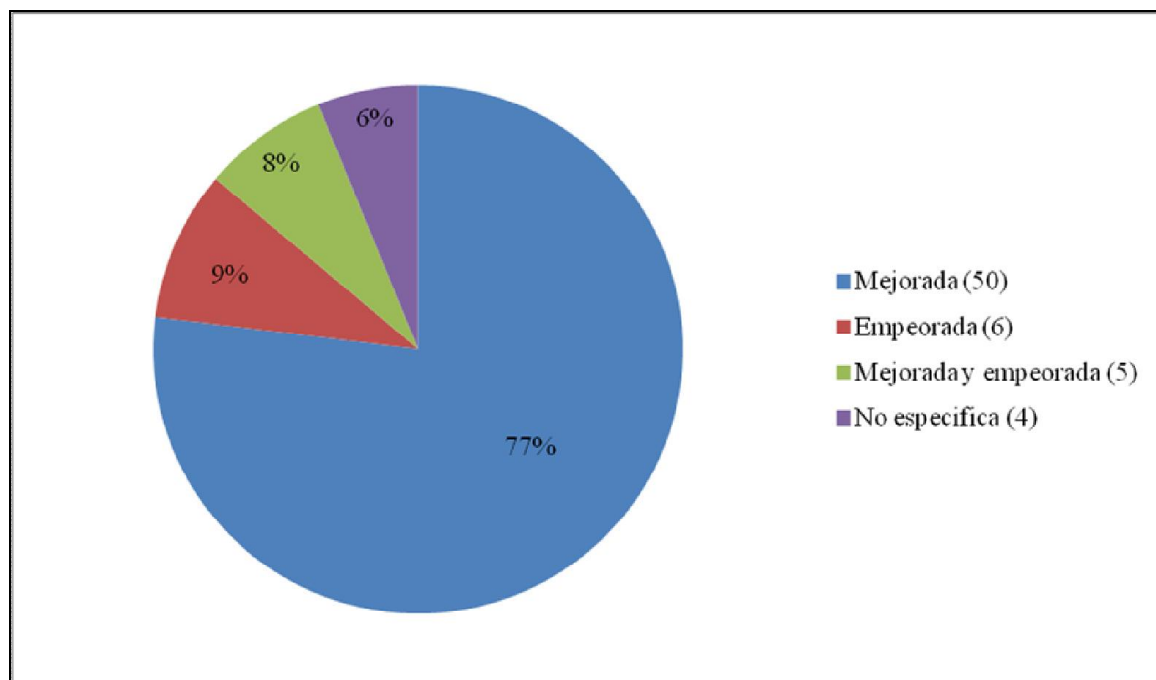


Figura 5.14: Distribución por respuestas en el cambio de opinión con respecto a España y los españoles según los informantes que han viajado a España

Como se puede notar, la gran mayoría de los participantes afirma haber mejorado su opinión después de haber llevado un tiempo en España; varios entre ellos subrayan el placer en el descubrir un país lleno de cultura, monumentos, historia: “Me pareció un país animado con mucha historia”, “Revalué la organización y la disponibilidad con respecto a los eventos culturales. Constaté con placer que muchos son patrocinados por el ayuntamiento (a diferencia de Italia) y bien publicitados”, “hay mucha más cultura de lo que parece en el extranjero (donde España es famosa por la diversión y las discotecas)”, “los lugares se revelaron inolvidables y llenos de detalles y características entusiasmantes para visitar y descubrir”, “he visto a España como más bonita de lo que me imaginaba”; por otra parte, se deja a un lado el estereotipo del español juerguista y caótico: “mucho más civiles de lo que pensaba”, “viviendo en España durante algunos meses me di cuenta que en realidad son mucho más civiles”, “no es sólo un lugar turístico, sino un contexto en el que las cosas funcionan con orden y conciencia civil”. Sin embargo, no faltan las comentarios negativos por

parte de quien ha empeorado su percepción: “creía que (allí) se trabajaba más”, “(los españoles) resultaron poco cordiales”, creían que eran más simpáticos”, “no creía que fueran tan ligados a las tradiciones religiosas (todas las tiendas cerrada el domingo)”, etc. Finalmente, presentamos las opiniones de los participantes que declaran haber en parte mejorado, en parte empeorado su visión: “al principio parece un lugar mejor, pero luego te das cuenta de que es como Italia, tanto positiva como negativamente” (desafortunadamente sin especificar estos dos últimos puntos), “estuve agradablemente sorprendido por la belleza de las ciudades y lamentablemente tuve la confirmación en el no considerar a los españoles como mi pueblo favorito. Reconozco su capacidad empresarial, aunque a menudo se basa en la explotación de los demás”, y así por el estilo.

### 5.3.2 Las opiniones de quienes nunca han estado en España

Como vimos en el gráfico de la pregunta “¿Has estado alguna vez en España?” 73 participantes contestaron negativamente: en esta sección analizamos sus respuestas. Como afirmamos anteriormente, la suma de los resultados presentes en las tablas podrían no corresponder al número de los participantes del cuestionario, dado que algunas personas mencionaron más de una categoría. Aquí abajo sólo ponemos los que aparecieron con más frecuencia.

ESPAÑA (POSITIVA)	ESPAÑA (NEGATIVA)
Sol (calor): mencionado 25 veces	Corrida de toros: mencionada 17 veces
Paella: mencionada 17 veces	
Barcelona: mencionada 9 veces	
Madrid: mencionada 8 veces	
Hola: mencionado 9 veces	
Sangría: mencionada 8 veces	

Figura 5.15: Distribución por características positivas y negativas de España según los informantes que no han viajado a España nunca

Como se puede notar, aquí también los aspectos positivos superan los negativos (los cuales se concentran en la corrida de toros). Destacan, por otra parte, los nombres de Barcelona y Madrid, probablemente debido al hecho de que son las ciudades que más turistas atraen cada

año. Paella y sangría son los elementos gastronómicos más conocidos entre nuestros participantes. Pasamos ahora a analizar los datos referentes a los españoles.

<b>ESPAÑÓLES (POSITIVOS)</b>	<b>ESPAÑÓLES (NEGATIVOS)</b>
Alegres: mencionado 19 veces	Ruidosos: mencionado 3 veces
Juerguistas: mencionado 9 veces	
Acogedores: mencionado 8 veces	
Flamenco: mencionado 5 veces	
Fútbol: mencionado 5 veces	

Figura 5.16: Distribución por características positivas y negativas de los españoles según los informantes que no han viajado a España nunca

En esta parte aparecen dos elementos nuevos, es decir, el flamenco y el fútbol. Nuevamente las cualidades superan los defectos; sin embargo, queremos recordar el doble matiz por lo que atañe al clima festivo, además nos parece oportuno mencionar la concisión de respuestas proporcionadas por los participantes italianos, mientras que por parte de los españoles llegaron mucho más datos sobre los que trabajar, por lo que el capítulo anterior se muestra mucho más completo. Lamentamos este aspecto, sin embargo creemos que es parte de los riesgos que se pueden encontrar a la hora de proponer un cuestionario online. Finalmente, hemos optado por analizar los resultados que aparecen tomando las respuestas de este grupo y seleccionando quienes entre ellos también respondieron negativamente a la pregunta: ¿estudias/ has estudiado español?, es decir, 57 personas.

<b>ESPAÑA</b>	<b>ESPAÑÓLES</b>
Sol (calor): mencionado 26 veces	Alegres: mencionado 14 veces
Paella: mencionada 16 veces	Juerguistas: mencionado 6 veces
Corrida de toros: mencionada 14 veces	Mediterráneo (aspecto): mencionado 6 veces
Barcelona: mencionada 10 veces	
Madrid: mencionada 7 veces	
Diversión: mencionada 6 veces	

Figura 5.17: Distribución por características sobresalientes de España y los españoles según los informantes que no han estudiado español nunca y tampoco han viajado a España

En general los resultados pertenecen en la mayor parte al lado positivo; no se nota un gran diferencia en los tópicos de este grupo con respecto a los otros, salvo por las características físicas que contradistinguen los españoles, típicamente mediterráneas: ojos oscuros y pelo moreno. Permanece la idea de un país que ofrece mucha diversión (mientras que sólo dos personas hacen referencia al aspecto cultural, citando a Gaudí y la Sagrada Familia), cuya gente es alegre y vivaz.



## **6. Unità didattica interculturale per studenti di madrelingua spagnola**

Nelle prossime pagine riportiamo la prima unità didattica pensata per studenti di madrelingua spagnola, da noi progettata a partire alcuni stereotipi emersi dai risultati del questionario. Prima di procedere con la parte pratica, tuttavia, ci pare opportuno riportare, seppur in maniera sintetica, le linee guida e le basi teoriche a cui abbiamo fatto riferimento durante la progettazione delle unità didattiche.

### **6.1 Introduzione al lavoro e alcuni aspetti preliminari**

Il primo concetto che vogliamo esporre è precisamente quello di unità didattica, termine presente nel campo glottodidattico italiano dagli anni 60:

un'unità didattica è [...] una *tranche* linguistico – comunicativa [...], realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche [...]. Un'UD dura dalle 6 alle 10 ore [...] ed è di solito basata su un tema situazionale/culturale (Balboni, 2013: 18).

Possiamo insomma definirlo un percorso composto da varie unità di acquisizione, le quali fanno riferimento ad uno specifico contesto situazionale (come, nel nostro caso, gli stereotipi) e duraturo nella sua attuazione in classe: proprio per questo motivo, continua il professor Balboni (*ibidem*) è importante fornire agli studenti un grado sufficiente di motivazione per avventurarsi in questo nuovo argomento (e fare il possibile perché venga mantenuto durante il suo svolgimento). A tal proposito, riteniamo che un'unità didattica incentrata sugli stereotipi di per sé possa costituire una tematica interessante e motivante per lo studente straniero, dato che permette di indagare più a fondo situazioni e contesti in cui agisce la cultura della lingua target, e fornisce spunti di riflessione per interrogarsi sulla propria, favorendo così lo sviluppo della competenza interculturale, che, come abbiamo già avuto modo di trattare, è uno degli obiettivi del Quadro Comune Europeo di riferimento delle lingue. Inoltre, nel progettare le unità didattiche, si è pensato di affiancare alle attività pensate dall'insegnante appositamente per gli alunni, articoli di giornale, spezzoni di film e pubblicità, raggruppati sotto il nome di materiali autentici, cioè testi (di qualsiasi natura) pensati per i madrelingua e non a scopo prettamente didattico, secondo la definizione originaria di Wilkins: “By this is meant materials which have not been specially written or recorded for the foreign

learner, but which were originally directed at a native-speaking audience”<sup>157</sup> (1976: 79). Nonostante il concetto di autenticità sia stato messo in discussione varie volte nel corso degli anni da parte di alcuni studiosi, come ricorda Vassallo (2006), è pur vero che tale tipo di materiale si presenta come un veicolo interessante per avvicinare i due poli culturali, quello degli studenti e quello della lingua straniera, per permettere il confronto, il dialogo e perché no, anche la critica costruttiva. Infatti, tale tipo di testo annovera tra le sue qualità il fatto di essere “ricco dal punto di vista linguistico – culturale” e di permettere “di reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua o per l’introduzione di aspetti socioculturali: oltre alla quantità di lessico e di elementi grammaticali, si trovano infatti modi di dire e frasi fatte, espressioni gergali, regionalismi, forme auliche” (Caon, 2011: 16). Se pensiamo, ad esempio, al cinema italiano e spagnolo, in base alla provenienza geografica degli attori o dei personaggi da essi interpretati, si può accedere ad un repertorio linguistico, lessicale, grammaticale, molto più variegato rispetto a quello veicolato dall’insegnante (il quale è caratterizzato, come ognuno di noi, dal proprio idioletto, e dalla propria varietà regionale) o dal libro di testo, in cui ancora, spesso, gli audio e i testi predisposti per l’alunno sono riprodotti in maniera quanto più standard possibile. Lo stesso Wilkins spiega l’importanza di adottare tali materiali all’interno del corso di lingua straniera:

the importance of incorporating such materials into courses is that they will provide the only opportunity that the learner will have to see the contrasts between the somewhat idealized language that he is acquiring and the apparently deficient forms that people actually use, to meet the forms of language current in speech [...]. In short, such materials will be the means by which he can bridge the gap between classroom knowledge and the effective capacity to participate in real language events<sup>158</sup> (1976: 79 ).

Siamo consapevoli del fatto che Wilkins proponeva tali teorie negli anni 70, in cui le opportunità tecnologiche a cui poter attingere per approfondire lo studio e la scoperta della lingua e della cultura target al di là delle ore di lezione effettive erano decisamente minori rispetto ai giorni nostri, tuttavia vorremmo sottolineare la peculiarità dei testi autentici di offrire allo studente la possibilità di entrare pienamente in contatto con i diversi contesti culturali in cui opera la lingua oggetto di studio, e di osservare la varietà presente in essi, aspetto che difficilmente il singolo docente o il singolo libro di testo potrebbe dominare appieno. Inoltre, riprendendo quanto già accennato da Caon, il materiale autentico si può

---

<sup>157</sup> “Con tale termine si designano i materiali che non sono stati scritti o registrati specificamente per lo studente straniero, ma che erano originalmente diretti ad un pubblico di madrelingua” (traduzione nostra).

<sup>158</sup> “L’importanza di incorporare questa tipologia di materiali è che essi costituiscono l’unico modo che ha l’alunno per notare i contrasti tra la lingua in qualche modo idealizzata che sta apprendendo, e le forme non appropriate che le persone usano nella realtà, per incontrare le forme della lingua attualmente in uso. [...] Detto in maniera breve, tali materiali sono il mezzo in cui può accorciare la distanza tra ciò che apprende in classe e la capacità effettiva di partecipare in eventi linguistici reali” (traduzione nostra).

dimostrare “uno strumento particolarmente adatto alla riflessione su questioni non solo legate alla lingua, ma anche alle componenti non verbali dell’interazione, agli aspetti pragmatici e valoriali e ad altre dimensioni comunicative culturalmente specifiche” (Diadori, 2010: 208); permette quindi di esplorare la grammatica prossemica, gestemica, oggettemica. Ultimo, ma non meno importante, proprio il fatto di essere autentico rende sovente questo tipo di materiale motivante per gli alunni, ai fini dell’acquisizione:

la consapevolezza di avere sott’occhio del materiale capace di documentare la vita quotidiana di un popolo, di cui si studiano usi e costumi, attraverso l’impiego di testi scritti non per gli studenti, ma per i madrelingua, costituisce un forte stimolo all’apprendimento, alimentando il desiderio ed il bisogno di andare alla scoperta di elementi linguistici e aspetti culturali sempre nuovi (Falcone, 2009: 7).

Se pensiamo ai contesti di fruizione, infine, del cinema o della lettura di un articolo di giornale, li si associa ad un momento di svago, di arricchimento culturale, pertanto la motivazione si attiva piuttosto rapidamente (è il tipico caso di motivazione intrinseca, in cui “lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell’imparare” (Caon, 2011: 20); inoltre, spiegano gli studi di neurologia che se il tema trattato dal film, dalla canzone o dall’articolo su cui si sta lavorando riguarda un ambito che coinvolge anche a livello emotivo l’apprendente, si riscontrano effetti vantaggiosi per quanto riguarda la memoria, fortemente legata alle emozioni:

ciò dipende dalla realizzazione di collegamenti fra le strutture corticali e sottocorticali nell’immagazzinamento delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano a una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l’apprendimento e i comportamenti comunicativi (Fabbro, 2004: 105).

A questo proposito, è importante sottolineare il fatto che la qualità emozionale (positiva o negativa) dell’input ha un peso non indifferente, come già teorizzato dagli studiosi Schumann e Krashen. Il primo, nella sua teoria dello *stimulus appraisal*, spiega come la motivazione nello svolgere un determinato compito deriva dalla valutazione (e dall’eventuale apprezzamento) che attua il cervello umano nei confronti degli input provenienti dal mondo esterno:

The theory of learning presented here is rooted in the biological notion of value [...]. Value is a bias that leads an organism to certain preferences and enables it to choose

among alternatives [...]. Value is the basis for all activity; we perceive, move, cognize, and feel on the basis of value<sup>159</sup> (Schumann, Wood, 2004: 24).

Il cervello, quindi, accetta di compiere uno sforzo cognitivo nel lavorare su di un compito preciso, nell'elaborare ed immagazzinare le nuove informazioni, affiancandole a quelle già archiviate in memoria, in base a ciò che ha valutato positivamente; Schumann stila una serie di fattori che incidono favorevolmente nel momento della valutazione, il primo dei quali è proprio la novità degli input e il senso di piacere intrinseco:

the novelty assesment determines whether the stimulus has been experienced before or whether it is new. The pleasantness dimension determines whether the stimulus situation is intrinsically pleasant or enjoyable for its own sake<sup>160</sup> (ivi: 25).

A questi primi due punti, Schumann affianca l'importanza della significatività dell'input e delle attività ad esso associate, e la loro realizzabilità: se vogliamo che lo studente sia motivato nel processo di acquisizione dei nuovi elementi, dobbiamo far sì che percepisca tanto l'input come gli esercizi proposti dall'insegnante utili ai propri scopi e fattibili nella loro attuazione.

The goal/need appraisal assess whether or not the stimulus event is relevant to the individual's goals and needs [...]. Coping potential appraisals assess how the stimulus will affect the individual's ability to manage the demands of the situation<sup>161</sup> (*ibidem*).

A questo proposito ci tornano comodi gli studi avanzati da Krashen riguardo il *Natural approach*, in cui stabilisce che, affinché si produca un'acquisizione stabile, l'input deve risultare comprensibile all'alunno:

According to research in second language acquisition, it is thought that acquisition can take place only when people understand messages in the target language. Incomprehensible input [...] does not seem to help language acquisition<sup>162</sup> (1983: 19-21).

A tal proposito, il principale svantaggio che presenta il materiale autentico è proprio il suo "non essere graduato" (Caon, 2011: 15), il che prevede la compenetrazione di vari input

---

<sup>159</sup> "la teoria dell'apprendimento qui presentata è radicata nella nozione biologica della valutazione [...]. La valutazione è un preconetto che conduce un organismo a certe preferenze e gli permette di fare una scelta tra più alternative [...]. La valutazione è la base di ogni attività; percepiamo, ci muoviamo, ragioniamo, e sentiamo sulla base della valutazione" (traduzione nostra).

<sup>160</sup> "la valutazione riguardante la novità stabilisce se si è già fatto esperienza dello stimolo, o se è nuovo. La dimensione del piacere determina se la situazione in cui viene presentato lo stimolo è intrinsecamente piacevole o gradevole di per sé" (traduzione nostra).

<sup>161</sup> "la valutazione riguardante l'obiettivo e il bisogno stabilisce se lo stimolo è rilevante agli obiettivi e ai bisogni dello studente. [...] la valutazione riguardante il potenziale di realizzabilità stabilisce come lo stimolo influirà nell'abilità dell'individuo nel rispondere alle richieste della situazione" (traduzione nostra).

<sup>162</sup> "secondo gli studi riguardo l'acquisizione di una seconda lingua, si pensa che l'acquisizione possa avverarsi solo quando le persone capiscono i messaggi nella lingua target. Un input incomprensibile [...] non sembra aiutare l'acquisizione linguistica" (traduzione nostra).

(semantici, visivi, auditivi) nello stesso testo, i quali vengono presentati all'unisono. In questo caso, il rischio che lo studente passi da uno stato motivazionale dovuto al piacere della sfida, del misurarsi con un materiale pensato per i madrelingua ad un sentimento di inadeguatezza e frustrazione nel realizzare che il compito è troppo arduo, che non riesce a decodificare ed elaborare efficacemente le informazioni è piuttosto elevato, pertanto una delle sfide che si presenta al docente in qualità di facilitatore linguistico e mediatore culturale (come abbiamo avuto modo di osservare nel capitolo precedente) è quella di calibrare accuratamente le attività in base al sillabo, ai bisogni della classe, tenendo sempre a mente gli stili cognitivi e le peculiarità caratteriali degli studenti e chiedendosi se le attività che vuole proporre possono essere rilevanti ai fini dell'acquisizione, adatti a rispondere efficacemente ai loro bisogni, o meno. Riprendendo Krashen, bisogna fare il possibile affinché non si innalzi il filtro affettivo negli studenti, il quale rappresenta un vero e proprio freno psicologico che inibisce l'acquisizione:

There are affective prerequisites to acquisition [...]. Briefly, the acquirer has to be “open” to the input in order to fully utilize it for acquisition. [...] The final principle is that the activities done in the classroom aimed at acquisition must foster a lowering of the affective filter of the students. Activities in the classroom focus at all times on topics which are interesting and relevant to the students and encourage them to express their ideas, opinions, desires, emotions and feelings<sup>163</sup> (1983: 19-21).

A quali metodologie può fare affidamento il professore? Innanzitutto, per quanto riguarda la proposta delle singole attività, alle teorie offerte dalla psicologia della Gestalt riguardanti la percezione e l'organizzazione dell'input, secondo le seguenti modalità: globalità, analisi e sintesi. L'obiettivo è quello di proporre alla classe un approccio graduato al testo, in cui si sfrutta quanto più possibile la conoscenza del mondo dello studente e la sua grammatica dell'anticipazione (soprattutto nella fase globale) permettendogli così, attraverso la formulazione di ipotesi, di inquadrare il contesto situazionale delle attività che si presta a svolgere. D'altra parte, per quanto riguarda l'unità didattica nel suo insieme ci siamo basati sullo schema ideato da Balboni (2013: 165), il quale prevede un'iniziale fase di motivazione, seguita da una serie di unità d'acquisizione, per finire con gli esercizi di verifica e valutazione degli obiettivi conseguiti nell'unità in discussione.

---

<sup>163</sup> “ci sono prerequisiti affettivi all'acquisizione [...]. Detto in maniera breve, lo studente dev'essere “aperto” all'input al fine di utilizzarlo pienamente per l'acquisizione. [...] il principio finale è che le attività svolte in classe e volte all'acquisizione devono promuovere un abbassamento del filtro affettivo degli studenti. Le attività in classe si focalizzano in ogni momento in argomenti che sono interessanti e rilevanti per gli studenti, e li incoraggiano ad esprimere le loro idee, opinioni, i loro desideri, le emozioni e i sentimenti” (traduzione nostra).

Infine, dato che le attività sono pensate per studenti adulti, ci pare opportuno sintetizzare alcuni principi riguardanti l'andragogia, ai quali ci siamo affidati prima di iniziare con la progettazione delle attività; innanzitutto, la domanda principale che si presenta riguarda il concetto stesso di adultità: chi è un adulto? Come può essere definito? Il vocabolario Treccani riporta come caratteristiche l'essere cresciuto, "di persona che ha raggiunto il completo sviluppo fisico e psichico" (definizione che sarà in parte messa in discussione, come vedremo tra poco), e l'essere "giunto a maturità"<sup>164</sup>. Begotti nel suo libro menziona varie categorie che sono state proposte dagli studiosi, come "la compiutezza sul piano fisico, intellettuale, della personalità, dei sentimenti e professionale (León, 1974, 66)<sup>165</sup>, oppure si considerano gli aspetti biologici, legali, sociali e psicologici (Knowles, 1973)<sup>166</sup>" (2006: 6). In realtà, ammette l'autrice, è un'impresa ardua definire con precisione e in maniera esaustiva il concetto di persona adulta, citando lo studioso Demetrio, il quale a sua volta asserisce che nemmeno gli antichi termini di riferimento e le scansioni temporali demarcano oggigiorno con fermezza gli stadi della vita: il lavoro, la genitorialità, il matrimonio sono eventi che si producono a età diverse per ciascuno di noi (qualora si producano); pertanto, conclude l'autore:

più correttamente, si dovrebbe parlare non di una età adulta, ma di molte, moltissime, età adulte; tante quante sono state le formulazioni che verbalmente o meno (attraverso riti, cerimoniali, arti figurative, religioni ecc.) le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un'età adulta (1990: 22).

Un passo interessante negli studi di Demetrio è la teoria pedagogica dello sviluppo applicata all'adulto, posto che:

in età adulta, lo sviluppo (o crescita che dir si voglia) non è terminato perché [...] i compiti sociali e psicologici dell'individuo giunto alla metà del suo corso vitale sono fattori che gli consentono di proseguire la propria ontogenesi (alla lettera lo sviluppo del proprio essere nel mondo). Le pedagogie dello sviluppo rivolte agli adulti si prefiggono di far prendere coscienza che tale processo non ha fine; a patto che il soggetto si riconosca, lui per primo, in una situazione di incompiutezza o di non "finitezza" (ivi: 14).

In campo pedagogico è ormai diffuso ad ampio raggio il termine *Lifelong Learning* (Kearnes, 1999)<sup>167</sup>, il quale prevede un costante ed evolutivo apprendimento, una formazione dell'adulto che dura lungo tutto l'arco della sua vita, ai fini di acquisire competenze e ricoprire determinati ruoli: basti pensare a come la società odierna e la logica di mercato richieda

<sup>164</sup> In: <http://www.treccani.it/vocabolario/adulto/>, consultato in data 28/12/2016.

<sup>165</sup> Per ulteriori approfondimenti: LEÓN A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Roma, Riuniti.

<sup>166</sup> Per ulteriori approfondimenti: KNWOLES M., 1973, *The adult learner: a neglected species* [trad. it. 1993, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli]

<sup>167</sup> Per ulteriori approfondimenti: KEARNES P., 1999, *Lifelong learning: implications for VET*, Adelaide, NCVER.

sempre più frequentemente corsi di aggiornamento, di approfondimento ai lavoratori, agli studenti per constatare come veramente non si finisce mai di imparare. Nel caso specifico di acquisizione di una lingua straniera, la maggior parte dei corsi è finalizzata ad ottenere una certificazione ufficiale spendibile successivamente in vari contesti (prima fra tutte, ci viene in mente il B1 obbligatorio per accedere agli studi universitari); gli alunni si iscrivono spinti “da un gap, da una situazione di allontanamento tra i propri bisogni esistenziali o professionali e la realtà” in cui sono immersi, pertanto cercano di colmare tale distanza “per auto realizzarsi professionalmente” e come individui sociali (Begotti, 2006: 12). Il docente di lingua straniera deve tenere a mente alcuni elementi caratterizzanti il corpus discente adulto, tra i quali riteniamo opportuno menzionare: il concetto di sé, la disponibilità ad apprendere e l’influenza dell’esperienza precedente (Knowles, 1984)<sup>168</sup>. Lo studente adulto ha già una personalità formata, pertanto “chiede di essere responsabile e di partecipare alle decisioni inerenti il proprio percorso didattico” (Begotti, 2006: 13); “è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno, oppure ciò di cui sente l’esigenza per migliorarsi come individuo” (*ibidem*); infine, l’alunno adulto ha nella grande maggioranza dei casi già avuto una, o varie esperienze di apprendimento delle lingue straniere, e spesso fa riferimenti alle metodologie e alle tecniche già sperimentate in passato, pertanto c’è il rischio di demotivazione nel caso in cui si trovi a doversi relazionare con attività nuove, o ad attivare stili cognitivi e di apprendimento mai, o poco sfruttati prima di allora: nel caso dell’insegnamento della grammatica, per esempio, avverte Begotti che, a discapito di quanto avanzato dagli studi di glottodidattica condotti negli ultimi decenni, secondo i quali è auspicabile che le regole linguistiche siano trasmesse in maniera induttiva per favorire un’acquisizione stabile, “generalmente l’adulto richiede una sistematizzazione esplicita delle regole grammaticali, e ciò a motivo della sua capacità di astrazione” (ivi: 27), ma anche molto probabilmente, all’esperienza precedente di apprendimento della lingua straniera. Cosa ricaviamo da questi tratti caratteristici? Innanzitutto che è molto importante che il docente negozi continuamente con l’alunno adulto le modalità di presentazione dei vari input, e le tecniche di apprendimento, spiegandone l’utilità a livello didattico: ciò vale, in primis, per le attività a carattere ludico, che se non opportunamente spiegate possono essere percepite come una “perdita di tempo, in un ambiente in cui il tempo è denaro e i risultati vanno raggiunti in fretta” (Balboni, 2012: 103), anziché come attività in cui si crea un contesto in cui poter apprendere la lingua in maniera

---

<sup>168</sup> Per approfondimenti ulteriori: KNOWLES M., 1984, *Andragogy in action*, San Francisco, Jossey-Bass.

motivante e totalizzante.<sup>169</sup> Secondo, è fondamentale che il docente si ponga nei confronti degli alunni come un mero facilitatore linguistico, abbandonando qualsiasi pretesa egocentrica di essere lui il protagonista all'interno dell'aula; infine, è opportuno che promuova l'apprendimento cooperativo, attraverso attività che prevedono il dialogo e il confronto tra coppie o gruppi, evitando invece di proporre esercizi che pongano l'allievo a confronto diretto con il docente stesso, le quali "rompono il patto psicologico" poiché l'alunno sente fortemente il rischio di perdere la faccia (Balboni, *ibidem*). Questi sono, in sintesi, i concetti e le teorie sui quali abbiamo fatto affidamento durante il nostro lavoro: teniamo a precisare che sebbene non abbiamo ancora avuto modo di sperimentare le unità didattiche in classe, abbiamo cercato nell'unità pensata appositamente per gli studenti di madrelingua spagnola di riproporre alcune attività svolte durante il tirocinio alla Dante Alighieri di Siviglia, nello specifico quelle che hanno portato ad un maggiore grado di soddisfazione tra gli alunni.

---

<sup>169</sup> Per ulteriori approfondimenti: CAON F., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.



## 6.2 Unità didattica

LIVELLO DEGLI STUDENTI	B1 / B2
Elementi lessicali	Ripasso e ampliamento del lessico gastronomico con focus sul cibo etnico e regionale; lessico riguardante la società italiana.
Elementi linguistico – grammaticali	Si passivante e si impersonale; come se + congiuntivo imperfetto; verbi pronominali;
Elementi linguistico – culturali e interculturali	Stereotipi derivati dai questionari: gastronomia italiana, società italiana conservatrice, italiano latin lover. Modi di dire con il cibo, ed espressioni colloquiali con alcuni verbi pronominali.
Elementi linguistico – letterari	Uso delle metafore nel contesto lirico: esempio “Buonanotte all’Italia” di Luciano Ligabue
Elementi linguistico – espressivi	Espressioni usate per esplicitare la propria opinione o giudizio, l’accordo, il disaccordo (ripresa e ampliamento).
Sillabo	Le attività sono tarate sulla base degli indicatori B1/B2 del sillabo ADA.

**1) [PRODUZIONE ORALE, FASE DI MOTIVAZIONE DELL’UNITA’: RIPASSO DEL LESSICO SULLA GEOGRAFIA E SUL VIAGGIO, LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)**

Insieme ai tuoi compagni hai deciso di aprire un blog sull’Italia e i suoi abitanti. Scegliete insieme le immagini, i colori, le frasi da mettere in primo piano. (L’insegnante lascia 5 minuti agli alunni).

**2) [COMPRESIONE ORALE: RICONOSCERE I SEGNALI CHE INVITANO A PORRE PARTICOLARE ATTENZIONE, RICONOSCERE IL TIPO DI TESTO PROPOSTO, LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)**

a. Ora guarda i seguenti video. Presta attenzione al paesaggio, e alle persone (come si muovono, come parlano, quali sono le loro emozioni).

- [https://www.youtube.com/watch?v=eHG\\_US42DoA](https://www.youtube.com/watch?v=eHG_US42DoA)
- <https://www.youtube.com/watch?v=SagpzgsZNhQ>

- <https://www.youtube.com/watch?v=dQcghkfB6YA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=xLjtaDekFuM>

**[PRODUZIONE ORALE: DARE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA, ESPRIMERE SENSAZIONI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA]**

**b. (A coppie) Che tipo di video sono quelli che hai appena visto? C'è qualcosa (un'immagine, una frase) che ha attirato maggiormente la tua attenzione? Confrontati con il tuo compagno.**

## CUCINA ITALIANA

### Prima della lettura

3) [RIPASSO DEL LESSICO GASTRONOMICO CONOSCIUTO, AMPLIAMENTO CON PIATTI NON USUALI, SAPORI ESOTICI, LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

a. Osserva le parole seguenti, e circhia quelle che secondo te descrivono bene le abitudini alimentari degli italiani.

Vino – birra – pizza - riso basmati – ravioli – sushi – caffè – spaghetti - Curry – nachos - pane – noodles.

b. Pizza e pasta: per dire Italia, basta? Guarda ora l'immagine seguente:



c. Osserva le percentuali: cosa deduci dall'immagine qui sopra? Qual è la cucina etnica più alla moda al momento in Italia?

### Durante la lettura

4) [COMPRESIONE SCRITTA: RICONOSCERE LE ARGOMENTAZIONI SALIENTI DI UN PUNTO DI VISTA O DI UN'ESPOSIZIONE SCORRERE UN TESTO ALLA RICERCA DI INFORMAZIONI SPECIFICHE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

a. Ora leggi il seguente articolo e controlla se le tue ipotesi sono esatte:

## ***Cucina italiana addio: agli italiani piacciono l'etnico e i cibi pronti***

Nella patria del buon cibo per antonomasia gli italiani sono sempre più attratti dai prodotti etnici e dai piatti pronti. A dirlo sono i dati del Rapporto Coop 2016, che mostrano come **il consumo di piatti stranieri sia in costante crescita**. Rispetto allo scorso anno, infatti, la spesa degli italiani per i prodotti etnici ha fatto registrare +8,3%. Altra voce importante in crescita è quella della spesa in favore di pietanze già preparate e solo da scaldare, che ha fatto registrare un +5% rispetto ai dati dell'anno precedente.

### ***Chi è il consumatore tipo***

Il Rapporto Coop traccia anche il **profilo del consumatore tipo di cibo etnico**: sono prevalentemente donne (rappresentano, infatti, il 52,5% degli acquirenti) e vivono nelle regioni del Nord.

I dati del report, inoltre, fotografano un'Italia spaccata in due: al Nord il 45,8% degli intervistati dichiara di consumare abitualmente cibo *fusion*, contro il 20,2% degli abitanti del Centro che, invece, restano fedeli ai piatti della tradizione culinaria italiana. Al Sud, infine, il consumo regolare di questo tipo di preparazioni riguarda il 34% della popolazione. Complessivamente, oltre l'84% degli intervistati ha dichiarato di avere assaggiato cibo straniero almeno una volta nell'ultimo anno e il 57,7% concorda sul fatto che il proprio consumo di questo tipo di preparazioni è cresciuto negli ultimi 5 anni.

È grazie al passaparola che si arriva a conoscere nuovi cibi, come ha dichiarato il 50,4% del campione, che ha riferito di aver assaggiato il cibo etnico grazie al consiglio di parenti e amici. Per la preparazione delle ricette, invece, la metà degli intervistati si affida al web, dove trova tutti i consigli utili.

Texto adaptado de: <http://www.rivistanatura.com/italiani-piacciono-letnico-e-i-cibi-pronti/>, consultado el día 03/01/2017.

## **Dopo la lettura**

### **b. rispondi alle seguenti domande:**

- dove si consuma maggiormente il cibo etnico in Italia?

\_\_\_\_\_

- chi è il principale consumatore di cibo etnico?

\_\_\_\_\_

- come si arriva a conoscere questo nuovo tipo di cucina?

\_\_\_\_\_

**Prima della visione**

**5) [PRODUZIONE ORALE: DESCRIVERE ASPETTI PERSONALI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. In cucina, sei più tradizionale o ti piace sperimentare nuovi piatti?**

**Durante la visione**

**[COMPRESIONE ORALE: SEGUIRE LA NARRAZIONE, FARE INFERENZE SUL SIGNIFICATO DI PAROLE E FRASI SCONOSCIUTE IN BASE AL CONTESTO]**

**b. Osserva il seguente video (concentrati sui gesti, le espressioni del viso dei personaggi)**

**[http://movieplayer.it/video/clip-prima-cena-di-mattia-a-milano-benvenuti-al-nord\\_9735/](http://movieplayer.it/video/clip-prima-cena-di-mattia-a-milano-benvenuti-al-nord_9735/)**

**Dopo la visione**

**[COMPRESIONE E PRODUZIONE ORALE: RICONOSCERE ESPRESSIONI CHE INDICANO OPINIONE PERSONALE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA]**

**(In plenaria)**

**c. Che parola usa Mattia per indicare la cottura del sushi? E il sapore? Parla seriamente o in tono ironico? Confrontati con i tuoi compagni.**

**[PRODUZIONE SCRITTA: RIPASSO E AMPLIAMENTO DEL LESSICO GASTRONOMICO] (A coppia)**

**d. Usa gli aggettivi qui sotto per descrivere in maniera ironica: gli involtini primavera, il pollo alle mandorle, il riso al curry e i nachos.**

*Saporito - tenero - piccante - ben cotto - speziato (al punto giusto) - crudo – cremoso – (gusto) delicato - morbido - amarognolo - croccante - agrodolce - salato - scotto - bruciato - insipido.*

*Es. “mmm che bontà questi involtini primavera, davvero deliziosi, saporiti al punto giusto, hanno proprio un gusto delicato..”.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Prima della lettura

### 6) [PRODUZIONE ORALE: AMPLIAMENTO DEL LESSICO GASTRONOMICO. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)

a. Conosci l'espressione *street food*? Che cosa indica? Esponi la tua opinione alla classe.

## Durante la lettura

### [COMPRESIONE SCRITTA: INDIVIDUARE LE INFORMAZIONI NECESSARIE A RAGGIUNGERE UN OBIETTIVO] (Da solo)

b. Qui sotto trovi alcune tra le specialità regionali più famose: collega la descrizione all'immagine corretta.

1. \_\_\_ / 2. \_\_\_ / 3. \_\_\_ / 4. \_\_\_



2.



3.



4.



5.

a. FARINATA DI CECI: è tipica Ligure, molto nutriente e senza glutine. Si prepara con la farina di ceci, che è un ottimo alimento, perché ricco di proteine vegetali e sali minerali e vitamine C e D. Si aggiungono poi un litro d'acqua, un bicchiere d'olio, sale e pepe.

b. ARANCINI DI RISO: è il cibo per strada per eccellenza della Sicilia. Si prepara con ragù di carne, riso, tuorlo d'uovo, zafferano, pan grattato che si frigge nell'olio d'oliva, pecorino, sale, prezzemolo. In Sicilia si mangia spesso a pranzo.

c. GNOCCO FRITTO: tipico della gastronomia emiliana, ed è molto apprezzato e si mangia un po' in tutta Italia, non solo per il suo gusto, ma anche per la ricetta, che è molto semplice! Si prende la pasta che si utilizza per preparare il pane e la si frigge nell'olio. Infine si può farcire il tutto con salumi e/o formaggi, secondo il gusto personale.

d. BABA' AL RUM: è un dolce tipico della pasticceria napoletana. Si prepara con farina, uova, lievito di birra, rum, burro, zucchero, e si aggiunge anche un pizzico di sale. Si può anche farcire con panna, amarene o cioccolato. Si sconsiglia vivamente per chi è a dieta!

## Dopo la lettura

### 7) [PRODUZIONE SCRITTA. RIPRESA DEL SI PASSIVANTE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

a. Nelle frasi precedenti compare spesso la struttura **si + verbo**. Osserva attentamente e sottolinea in rosso gli esempi di **si passivante** e in verde gli esempi di **si impersonale**.

b. Completa le seguenti frasi e specifica di quale struttura si tratta:

a. Normalmente ai compleanni \_\_\_\_\_ (CANTARE) “tanti auguri a te”.

b. Le olive \_\_\_\_\_ (CONSERVARE) sott'olio.

c. In Italia \_\_\_\_\_ (MANGIARE) la pasta, ma non solo!

d. (in un cartello fuori dal ristorante) Qui \_\_\_\_\_ (PARLARE) italiano.

e. Il biglietto del bus \_\_\_\_\_ (COMPRARE) in edicola o dal tabaccaio.

f. In Italia \_\_\_\_\_ (LEGGERE) sempre meno, purtroppo.

### 8) [PRODUZIONE ORALE. DARE OPINIONI ED ESPRIMERE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPI, RIFERIRE DESIDERI, METTERE IN EVIDENZA FATTI IMPORTANTI, FARE IPOTESI E CHIARIRE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (A coppie)

Sei arrivato a Roma da poco, con un tuo amico, e volete conoscere nuove persone. Nel sito “Gnammo” trovate questi due profili: parla con il tuo compagno e scegliete insieme da chi andare. (L'insegnante specifica che uno dei due è vegetariano, e l'altro non è amante della cucina “esotica”; ogni coppia cerca di raggiungere un compromesso).

a. MARTA: CUCINA CINESE! Offro la mia cucina per 8 persone mercoledì sera! Cena a base di di riso alla cantonese, seguito da pollo alle mandorle. 25 euro a persona.

*b. MICHELE. Tutti i miei amici dicono che preparo degli arancini molto saporiti! Chi si unisce a me per divorarli? Lunedì sera, 15 euro a persona. P.S. Io sono astemio, ma il vino lo potete portare voi!*

**9) [COMPRESIONE E PRODUZIONE SCRITTA. AMPLIAMENTO DEL LESSICO GASTRONOMICO. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. Completa i seguenti modi di dire sul cibo, e poi collegali al loro significato.**

MODO DI DIRE PARTE 1	MODO DI DIRE PARTE 2	SIGNIFICATO
a. Essere come...	1. una pera	Non avere nessuna importanza
b. Non sapere...	2. focaccia	Non saper bene cosa fare, essere indecisi tra più opzioni
c. Cotto come...	3. il prezzemolo	Essere molto innamorato
d. Non importare..	4. pizza!	Rispondere ad un'offesa o un attacco subito allo stesso modo usato dall'altra persona
e. Che..	5. che pesci pigliare	Essere ovunque
Render pan per..	6. un cavolo	Essere molto noioso

**[PRODUZIONE SCRITTA: RIFLESSIONE INTERCULTURALE CON I MODI DI DIRE LEGATI ALL'AMBITO GASTRONOMICO]**

**b. In Spagna, ci sono dei modi di dire riguardanti il cibo? Prova a tradurli all'italiano, cercando di mantenere lo stesso significato.**

---



---



---



---



---



---



## Prima dell'ascolto

**1) [PRODUZIONE ORALE: DARE OPINIONI ED ESPORRE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPI. RIPASSO E AMPLIAMENTO DEL LESSICO SULLA SOCIETA'. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. Quali di queste parole associ all'Italia? Basati sulla tua esperienza, o sulle tue conoscenze generali.**

<i>Moderna</i>	<i>tradizionale</i>	<i>bigotta</i>	
<i>conformista</i>	<i>anticonformista</i>	<i>progressista</i>	<i>immobile</i>

**[PRODUZIONE SCRITTA: DESCRIVERE IMPRESSIONI, DARE SPIEGAZIONI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA]**

**b. Tra poco ascolterai una canzone di un famoso cantante italiano, Luciano Ligabue, intitolata "Buonanotte all'Italia". Di che cosa parla, secondo te?**

---

---

---

---

**[COMPRESIONE SCRITTA: COMPRENDERE TESTI DI LINGUAGGIO CORRENTE, INDIVIDUARE LE INFORMAZIONI NECESSARIE A RAGGIUNGERE UN OBIETTIVO, DEDURRE I SIGNIFICATI DAL CONTESTO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA]**

**c. Prima di ascoltare il brano, leggi il testo e prova a completarlo a piacere.**

*Buonanotte all'Italia, che ci ha il suo bel daffare<sup>170</sup>*

*Tutti i libri di \_\_\_\_\_ non la fanno dormire*

*Sdraiata sul mondo con un cielo \_\_\_\_\_*

*Fra san Pietro e Madonne, fra progresso e peccato*

*Fra un domani che \_\_\_\_\_, ma che sembra in apnea*

*E disegni di ieri che non vanno più via*

<sup>170</sup> Avere un bel daffare: essere molto occupato

Di carezza in carezza, di \_\_\_\_\_ in stupore

Tutta questa bellezza senza navigatore

Come se gli \_\_\_\_\_ fossero lì a dire che sì, è tutto possibile

Come se i diavoli stessero un po' a dire di no, che son tutte \_\_\_\_\_

### Durante l'ascolto

**2) [COMPRESIONE ORALE: SEGUIRE I PUNTI PRINCIPALI DEL TESTO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

Ascolta ora il brano e verifica le risposte. (Dal minuto 1:25 al minuto 2:40).

### Dopo l'ascolto

**3) [COMPRESIONE ORALE E PRODUZIONE SCRITTA: ESPRIMERE E SOTTOLINEARE LA PROPRIA OPINIONE ANCHE CON L'AUSILIO DI ESEMPL. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. Nella frase “tutti i libri di scuola non la fanno dormire”, a chi si riferisce il verbo secondo te? Perché non riesce a dormire?**

---

---

**[PRODUZIONE ORALE: DESCRIVERE LUOGHI, DARE OPINIONI ED ESPRIMERE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPL. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)**

**b. Il futuro arriva, ma sembra in apnea: che sensazione provi a leggere questa frase? (l'insegnante può elencarne qualcuna come esempio: paura, tristezza, rabbia, angoscia..). Come vedi il futuro del tuo Paese? Parlane con i tuoi compagni.**

**c. “Fra san Pietro e Madonne, fra progresso e peccato”: secondo te che ruolo ha la religione nell'Italia di oggi? Forte o debole? Esponi le tue opinioni al resto della classe.**

**d. (A coppie)** Negli esercizi precedenti hai trovato molte metafore: la metafora è una figura retorica che “trasferisce il significato di una parola dal suo senso proprio ad un altro senso, figurato, che abbia però con il primo un rapporto di somiglianza” (es. Carlo è un leone, significa che tutti e due condividono la caratteristica di essere forti)<sup>171</sup>. Si utilizzano spesso nel linguaggio poetico e lirico. **Ora tocca a te: secondo te com'è il cielo della Spagna? E' sdraiata o sta in piedi? Si dorme sereni in Spagna? Confrontato poi con il tuo compagno.**

---

---

---

---

<sup>171</sup> CAON, 2010: 25.

4. [PRODUZIONE SCRITTA: RACCONTARE E RIASSUMERE ESPERIENZE, AVVENIMENTI, STORIE REALI O IMMAGINARIE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

A te è mai capitato di essere diviso tra angeli e diavoli? Descrivi la situazione e completa i fumetti, riportando le frasi che ti dicevano (puoi anche inventare).

**Situazione:**

---

---

---

---

---

---

---



6.

5. [PRODUZIONE ORALE: RIPRESA DEL CONGIUNTIVO IMPERFETTO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA] (In coppia)

a. *“Come se gli angeli fossero lì [...] come se i diavoli stessero a dire di no”*: il cantante utilizza l’espressione “come se”, seguita dal congiuntivo \_\_\_\_\_, un tempo verbale che hai già imparato. Ripassiamolo rapidamente, con un gioco. (L’insegnante spiega le modalità del gioco: ognuno deve cercare di occupare tre caselle di fila, in orizzontale, verticale od obliquo, coniugando correttamente il verbo tra parentesi. Se uno dei due sbaglia, il compagno può provare a coniugare il verbo della casella che ha scelto l’altro. L’insegnante successivamente passa tra gli alunni e funge da arbitro)

Vorrei che tu mi _____ (FARE) un piccolo favore.	Avevo paura che Lorenzo non _____ (CAPIRE) il mio disagio.	Non immaginavo che Paolo e Gianni _____ (BERE) così tanto.
Non sapevo che Claudia _____ (LAVORARE) in banca.	Credevo che Silvia _____ (STARE) in Francia.	Era necessario che loro _____ (DIRE) tutta la verità.
Se _____ (ESSERE) ricco, farei il giro del mondo.	Era importante che voi _____ (PRENDERE) il treno delle cinque.	Inizialmente pensavo che tu _____ (AVERE) trent'anni, non trentasei!

**[COMPRESIONE SCRITTA: INTRODUZIONE ALL'ESPRESSIONE COME SE + CONGIUNTIVO IMPERFETTO. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]**  
(Da solo)

**b. Osserva di nuovo la frase della canzone: “Come se gli angeli fossero lì [...] come se i diavoli *stessero a dire di no*”. Secondo te, che cosa esprime? Un fatto reale, possibile o impossibile? Sottolinea la risposta che ritieni corretta.**

**[PRODUZIONE SCRITTA: COMPLETAMENTO REGOLA DI FORMAZIONE DELL'ESPRESSIONE VISTA SOPRA. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]**

**c. Ora completa la definizione:**

Dopo *come se* si usa sempre il modo \_\_\_\_\_. E' un'espressione modale, cioè indica il modo in cui si svolge un'azione. Si usa per indicare fatti \_\_\_\_\_ e contemporanei.

**[PRODUZIONE SCRITTA: COMPLETAMENTO DI FRASI CON L'ESPRESSIONE VISTA SOPRA. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]**

**d. Completa le frasi qui sotto, coniugando il verbo tra parentesi:**

a. Non capisce mai niente di quello che dico, come se \_\_\_\_\_ (PARLARE) arabo!

b. (aprendo la porta ad un amico) Accomodati, fai come se \_\_\_\_\_ (ESSERE) a casa tua!

c. Luisa tratta il suo ragazzo come se non le \_\_\_\_\_ (IMPORTARE) nulla di lui!

d. Gianni spende come se \_\_\_\_\_ (ESSERE) l'uomo più ricco d'Italia.

e. Il mio coinquilino Luca è proprio maleducato, fuma in soggiorno, ascolta musica a volume alto tutto il tempo... si comporta come se \_\_\_\_\_ (VIVERE) da solo in questa casa!

**6) [PRODUZIONE SCRITTA: DARE SPIEGAZIONI, RIFORMULARE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

a. Sai che cos'è un aforisma? Ne conosci qualcuno? Scrivilo qui sotto.

---

---

---

**[PRODUZIONE SCRITTA: PRESENTARE ALCUNI FATTI, RIFORMULARE CONCETTI IN CASO DI LACUNE LESSICALI] (A coppie)**

b. E ora, tocca a te! Inventa con il tuo compagno un aforisma, usando i verbi *giocare*, *sorridere*, *studiare*, *viaggiare* e coniugandolo secondo l'espressione "come se". Esempio: "gioca ogni partita come se fosse l'ultima".

---

---

---

---

**Prima della visione**

**7) [PRODUZIONE ORALE: DESCRIVERE PERSONE, ESPORRE FATTI CONCRETI E ASTRATTI PRECISANDO I PARTICOLARI. ESPRIMERE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPLI. RIPRESA DEL LESSICO FAMILIARE. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)**

a. Che idea hai della famiglia italiana? (L'insegnante spiega che gli alunni possono fare riferimento ad una eventuale esperienza in Italia, oppure attingere da pubblicità, notizie di giornale, eccetera).

---

---

---

---

[COMPRESIONE SCRITTA E PRODUZIONE ORALE: DEDURRE L'ARGOMENTO DAL CONTESTO. ESPORRE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]

b. Guarda le immagini qui sotto: hai già sentito parlare di queste manifestazioni? Cosa rappresentano secondo te? Esponi le tue idee alla classe.



7.



8.

[COMPRESIONE SCRITTA: COMPRENDERE TESTI DI LINGUAGGIO CORRENTE CON CONTENUTO RELATIVO AL CONTESTO SOCIALE DELLA CULTURA OGGETTO DI STUDIO. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

c. Prima di guardare il video, dai un'occhiata alle seguenti espressioni:

- *convivenza di fatto*: indica due persone, maggiorenni e non sposate, che abitano insieme.
- *pensione di reversibilità*: in caso di morte di uno dei due coniugi, è la quota di pensione (cioè la somma di denaro che si riceve mensilmente una volta finito di lavorare) che spetta al partner ancora in vita.
- *regime patrimoniale*: indica la comunione dei beni acquisiti durante il matrimonio o l'unione.

### Durante la visione

[COMPRESIONE ORALE: RECEPIRE GRAN PARTE DEI CONTENUTI A PARTIRE DA MATERIALI MULTIMEDIALI, SEGUIRE CON LINEARITÀ LE ARGOMENTAZIONI APPORTATE DAL TESTO. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]

d. Ora guarda il video, e verifica se le tue ipotesi erano corrette. (Video disponibile in: [http://youmedia.fanpage.it/video/al/VzNnueSwUuEbd\\_LU](http://youmedia.fanpage.it/video/al/VzNnueSwUuEbd_LU)).

[COMPRESIONE ORALE: COGLIERE I DATI CHE ORGANIZZANO IL DISCORSO E PRENDERE APPUNTI SUGLI ELEMENTI RITENUTI IMPORTANTI. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]

e. Ora guardalo una seconda volta, e prova a completare la tabella qui sotto.

	DIRITTI	DOVERI	PUNTI CRITICI
<b>UNIONI CIVILI</b>			
<b>CONVIVENZE DI FATTO</b>			

### Dopo la visione

[PRODUZIONE ORALE: ESPRIMERE PUNTI DI VISTA E SVILUPPARE ARGOMENTAZIONI. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)

f. Cosa pensi di questa legge? E' giusto che sia entrata in vigore? Perché?

(Talk show in classe: l'insegnante prepara dei bigliettini da distribuire a caso tra gli alunni, in ognuno sta scritto "favorevole" o "contrario". Ciascuno degli studenti dovrà partecipare al dibattito rispettando il ruolo che gli è toccato in sorte, anche se non rispecchia le reali opinioni personale. Per costruire un dialogo costruttivo, infatti, è importante anche sapersi decentrare e provare ad osservare la realtà dalla prospettiva contraria. L'insegnante funge da moderatore e scrive alla lavagna i punti "caldi" da trattare, quali: il mancato obbligo di fedeltà, *stepchild adoption*, somiglianza o meno con l'istituzione del matrimonio).

8) [PRODUZIONE SCRITTA: DESCRIVERE VARI ASPETTI, SEPPUR CONTRASTANTI, RIGUARDO UNA TEMATICA SPECIFICA. DARE SPIEGAZIONE, ED EVIDENZIARE I PUNTI SIGNIFICATIVI E SOSTENERLI CON ESEMPI. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)

a. Che idea si ha della donna italiana nel tuo Paese? Fai alcune ipotesi e poi confrontati con i compagni:

---

---

---

---

**[COMPRESIONE SCRITTA: INDIVIDUARE LE INFORMAZIONI NECESSARIE A RAGGIUNGERE UN OBIETTIVO. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA]**

**b. Osserva le immagini qui sotto: conosci qualcuna di queste donne? Di che si occupano, secondo te? Collega la foto con la biografia corretta.**

A. \_\_\_ / B. \_\_\_ / C. \_\_\_ / D. \_\_\_



9. A.



10. B.



11. C.



12. D.



1. SAMANTA CRISTOFORETTI: nasce a Milano nel 1977. Dopo la laurea in ingegneria aerospaziale, prosegue gli studi in Francia e in Russia. Capitano dell'aeronautica italiana, ha accumulato oltre 500 ore di volo su sei tipi di aerei militari. Nel 2009 viene assunta dall'ESA (Agenzia Spaziale Europea); nel 2014 parte per lo spazio, con la missione *ISS Expedition 42/43 Futura*, e ci rimane per ben 199 giorni, esperienza che le vale il nominativo affettuoso di AstroSamantha. Finora ha battuto molti record, tra i quali: è la terza astronauta donna a livello europeo ad esser stata selezionata dall'ESA, ed è anche l'astronauta dell'ESA con più giorni nello spazio. Le è stato dedicato un asteroide, il 15006 Samcristoforetti.

2. ORIANA FALLACI: nasce a Firenze nel 1929. Partecipa giovanissima al movimento della Resistenza. Abbandona la facoltà di medicina per dedicarsi al giornalismo: è l'inizio di una lunga, faticosa ma fortunata carriera. Intervista attori di Hollywood, politici italiani e stranieri, astronauti della NASA, conduce inchieste riguardanti la condizione femminile in Oriente, va in Vietnam a documentare la guerra: è ricordata come prima donna italiana al fronte in qualità di inviata speciale. Riceve la laurea honoris causa in letteratura nel 1977, presso l'università di Chicago. Nel 2005 le viene conferita la Medaglia d'oro ai benemeriti della cultura dall'allora Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi.

3. SPERANZA SCAPPUCCI: nasce a Roma nel 1973. A 10 anni inizia gli studi al Conservatorio, dove si diploma nel 1993 in pianoforte. Ottiene una borsa di studio per la Julliard Music School di New York, in cui perfeziona l'arte della musica; negli anni seguenti è assistente di importanti direttori d'orchestra. Il 2012 è l'anno della svolta: debutta come direttore d'orchestra a Yale nell'opera *Così fan tutte* di Mozart. Seguono concerti in tutto il mondo: Vienna, Roma, Zurigo, Toronto, Amsterdam, Santa Fé. È considerata una dei direttori più interessanti a livello internazionale.

4. GAE AULENTI: nasce in provincia di Udine nel 1927. Si laurea in architettura al Politecnico di Milano nel 1953, ed inizia la sua carriera di architetto e designer. Si occupa anche di allestimenti e restauri; alcuni dei suoi lavori più famosi sono: la trasformazione della Gare d'Orsay a Parigi in museo, il progetto del Palazzo Italia all'Expo di Siviglia, la ristrutturazione del Museu nacional d'art de Catalunya a Barcellona. Nel 1991 riceve il Premio Imperiale giapponese, considerato il premio Nobel nel campo artistico, e nel 1995 viene nominata Cavaliere dell'Ordine al merito della Repubblica italiana (l'onorificenza con più prestigio).

**[PRODUZIONE SCRITTA E ORALE: RACCONTARE E RIASSUMERE STORIE REALI, DESCRIVENDOLI IN SUCCESSIONE CRONOLOGICA. PRESENTARE LUOGO, TEMPO E PARTECIPANTI. RIFORMULARE EVENTUALI CONCETTI NON CHIARI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (A coppie)**

**c. un amico italiano vuole conoscere la storia di alcune donne spagnole meritevoli. Raccogli con il tuo compagno alcune informazioni (per esempio sulla loro vita, professione, ecc.) poi esponetele alla classe.**

---

---

---

---

---

## ITALIANO LATIN LOVER

### Prima della visione

9) [PRODUZIONE ORALE: DESCRIVERE LUOGHI, PERSONE, AZIONI. DARE OPINIONI ED ESPORRE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPLI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)

a. Guarda la locandina del film: secondo te il titolo fa riferimento ad un evento atmosferico, o ad altro? Conferma la tua risposta leggendo la trama.



13.

Levante è un giovane ragioniere che vive con la sua famiglia in un piccolo paese della Toscana, in cui le giornate passano sempre uguali; finché, un giorno, arriva un gruppo di ballerine spagnole di flamenco che chiede ospitalità proprio a Levante e alla sua famiglia. Il loro fascino non passerà inosservato.

[COMPRESIONE ORALE: INDIVIDUARE LE CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI AL DIALOGO. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)

b. Ora vedrai uno spezzone del film senza audio: osserva attentamente i gesti e i movimenti del ragazzo: come ti sembra (sicuro di sé, timido)? Fai un'ipotesi sul loro dialogo. (Filmato disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=A1uTTW2LvmE>).

---

---

---

---

## Durante la visione

**10) [COMPRESIONE E PRODUZIONE ORALE: INDIVIDUARE LE CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI AL DIALOGO, SEGUIRE I PUNTI PRINCIPALI DI UNA CONVERSAZIONE ANIMATA, FARE INFERENZE SUL SIGNIFICATO DI PAROLE E FRASI SCONOSCIUTE IN BASE AL CONTESTO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. Guarda di nuovo il filmato: corrisponde il dialogo originale con quello che hai ipotizzato tu? Commentalo con i compagni.**

**b. [COMPRESIONE ORALE GUIDATA: RICONOSCERE I SEGNALI CHE INVITANO A PORRE PARTICOLARE ATTENZIONE. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA] Riascolta il dialogo e fai attenzione a come parla Levante: cosa noti nel suo modo di parlare? Noti qualcosa di insolito? Se hai bisogno, chiedi all'insegnante di poter riascoltare.**



*L'italiano regionale fiorentino presenta alcune caratteristiche peculiari, come: la C seguita da A o O si pronuncia aspirata; la prima persona presente del verbo fare è FO, non Faccio; l'aggettivo possessivo può essere preceduto dall'articolo, anche nei casi in cui la grammatica solitamente non lo prevede.*

## Dopo la visione

**11) [PRODUZIONE ORALE: DARE OPINIONI ED ESPORRE IL PROPRIO PUNTO DI VISTA O COMMENTO CON ESEMPLI. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (In plenaria)**

**Come ti sembra che abbia corteggiato la ragazza? Che voto gli daresti? Parlane con i compagni.**

**12) [COMPRESIONE SCRITTA: COMPRENDERE TESTI DI LINGUAGGIO CORRENTE, COGLIERE LA DESCRIZIONE DI SENTIMENTI, RICONOSCERE LE ARGOMENTAZIONI SALIENTI DI UN PUNTO DI VISTA O DI UN'ESPOSIZIONE. LIVELLO B1 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**a. Leggi il seguente dialogo: Alessia ha organizzato un appuntamento alla sorella Barbara per farle conoscere Carlo, ma non è andato come previsto...**

A: Ciao Barbara! Allora?? Non mi dici niente del tuo appuntamento galante con Carlo? Sono curiosa!

B: Ciao! Insomma, dai.. Diciamo abbastanza...

A: Abbastanza come?

B: Guarda, non so neanche io come definirlo.. diciamo abbastanza bene dai, sì..

A: Eddai, è inutile che fai tanto la misteriosa! Non te la cavi così, voglio i dettagli!

B: E va bene, va bene... diciamo che è stato uno dei miei appuntamenti peggiori!

A: Ma come? Cos'è successo?

B: Ma niente, è che non è decisamente il mio tipo! All'inizio della serata andava tutto alla grande, mi sembrava gentile e simpatico, e poi ad un certo punto ha iniziato a parlare della sua azienda, di quanti soldi ha guadagnato lo scorso anno... una noia!! Facevo finta di interessarmi a quello che diceva, ma in realtà dentro di me riuscivo solo a pensare: "ma quando la pianterà di parlare?".

A: Oh santo cielo! E poi?

B: Di male in peggio, ha iniziato a parlarmi delle sue ex!! E di nuovo parlava, parlava, parlava.. non la finiva più!

A: Mi sembra incredibile, davvero, non me lo sarei mai aspettato da Carlo.. Ma che razza di presuntuoso! E poi com'è andata a finire?

B: Beh, ho provato a tener duro, ma era una situazione davvero troppo imbarazzante. Non mi stavo nemmeno godendo la cena, quindi, quando ho realizzato che non ne potevo più, ho inventato una scusa qualsiasi per svignarmela e tornarmene a casa!

A: No, non ci credo!! Davvero l'hai lasciato da solo al ristorante?

B: Senti, quando è troppo è troppo.. Anzi, me la lego al dito che mi hai fatto uscire con un tizio del genere!

A: Beh, ce l'hai pure con me adesso? Dai, lo so che stai facendo la finta offesa, mentre te la ridi sotto i baffi!

B: Ma sì, in fondo cosa dovrei fare? E' meglio buttarla sul ridere!

A: Se vuoi posso presentarti qualcun altro.

B: Oddio no, per carità, non me la sento proprio. Ne ho abbastanza!

A: E quindi che fai, interrompi la ricerca dell'anima gemella?

B: Che ti devo dire, meglio sole che male accompagnate!

**[COMPRESIONE SCRITTA: INDIVIDUARE LE INFORMAZIONI NECESSARIE A RAGGIUNGERE UN OBIETTIVO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA]**

**b. Ricerca nel testo, come nell'esempio, un'espressione che:**

- indica uno scopo amoroso: appuntamento galante

- precede un insulto: \_\_\_\_\_

- esprime stupore, indignazione: \_\_\_\_\_

- si utilizza per indicare il partner ideale: \_\_\_\_\_

**[COMPRESIONE SCRITTA: INDIVIDUARE NEL TESTO INFORMAZIONI NECESSARIE A RAGGIUNGERE UN OBIETTIVO, DEDURRE IL SIGNIFICATO DELLE ESPRESSIONI DAL CONTESTO. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA]**

**c. Nella tabella trovi altre espressioni presenti nel testo. Collega ognuna con il suo significato:**

a. Avercela (con qualcuno)	1. Riuscire in un'impresa (ardua, difficile)
b. Cavarsela	2. Avere il morale giusto per far qualcosa
c. Piantarla	3. Scappare di nascosto
d. Sentirsela	4. Smettere di far qualcosa
e. Svignarsela	5. Non dimenticare un'offesa, preparando la vendetta
f. Legarsela (al dito)	6. Provare un sentimento di rancore

**[COMPRESIONE E PRODUZIONE SCRITTA: INTRODUZIONE AI VERBI PRONOMINALI AD ALTA FREQUENZA D'USO. LIVELLO B2 DEL SILLABO ADA]**

**d. Ora osserva i verbi che hai trovato nell'esercizio precedente: come sono costruiti?**

→ VERBO + \_\_\_\_\_ (Supponendo che gli alunni dicano **si, la, ci**, l'insegnante specifica che si chiamano particelle pronominali).

**e. Ora osserva il seguente esempio:**

avere → possedere (un oggetto)

aver**cela** → provare un sentimento di rancore nei confronti di qualcuno

**Che funzione svolgono le particelle pronominali all'interno del verbo? Scrivilo qui sotto:** \_\_\_\_\_

**f. completa il seguente riquadro:**

*I VERBI PRONOMINALI: in italiano si formano con il verbo + particelle pronominali (riflessive o **ci, ne, la, le**), le quali \_\_\_\_\_ il significato del verbo. Come hai visto sopra, infatti, “avere” è ben diverso da “avercela con qualcuno”; un altro esempio è la contrapposizione tra bere (una bevanda) e bersela (cioè credere ad una bugia detta da qualcun'altro).  
Altre volte, invece, le particelle hanno un ruolo di enfasi dell'azione, soprattutto con i verbi di movimento, come andarsene a casa: il significato non cambia, ma la particella esprime l'intenzione del parlante di abbandonare il luogo in cui si trova.*

**13) [PRODUZIONE SCRITTA: APPLICAZIONE EMPIRICA DELLE ESPRESSIONI IMPARATE NELL'ESERCIZIO PRECEDENTE] (Da solo)**

**Ora prova tu! Aggiungi il verbo corrispondente alle frasi seguenti, coniugandolo correttamente:**

- a. L'altro giorno Andrea e Gianluca, giocando a pallone, hanno rotto la finestra della signora Rossi, e per paura di essere sgridati \_\_\_\_\_.
- b. Senti, è tutto il giorno che ti lamenti del tuo lavoro, ora basta, \_\_\_\_\_!
- c. Elisabetta \_\_\_\_\_ con me da quando le ho perso il libro che mi aveva regalato.
- d. Giulio non studia mai per gli esami, ma in qualche modo inspiegabile, non è mai stato bocciato: quel tipo riesce sempre a \_\_\_\_\_.
- e. Ho ancora 38 di febbre, \_\_\_\_\_ di uscire, mi dispiace.
- f. Matilde ha raccontato a Giuseppe un'altra bugia, non c'è niente da fare, è proprio ingenuo, poveretto, \_\_\_\_\_ anche stavolta!

**14) [PRODUZIONE SCRITTA: RACCONTARE E RIASSUMERE ESPERIENZE, AVVENIMENTI, STORIE REALI O IMMAGINARIE, PRESENTANDO LUOGO, TEMPO E PARTECIPANTI, DESCRIVENDO STATI D'ANIMO E IMPRESSIONI. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADA] (Da solo)**

**Scrivi un piccolo racconto riguardo l'appuntamento migliore/peggiore che hai avuto finora, utilizzando le espressioni e i verbi pronominali che hai imparato negli esercizi precedenti. (L'insegnante specifica che tale racconto va scritto in forma anonima su un foglio che sarà consegnato all'insegnante stesso, il quale provvederà a ridistribuirlo tra gli alunni, a caso. N.B. L'insegnante spiega agli alunni che dovranno aggiungere una piccola bugia nel racconto; una volta distribuiti i fogli, ciascuno degli studenti dovrà**

**indovinare l'autore del racconto che gli è toccato in sorte, e cercare di capire quale può essere la bugia).**

IL MIO MIGLIOR APPUNTAMENTO	IL MIO PEGGIOR APPUNTAMENTO
Spunti: con chi? Dove eravate/dove siete andati? Come ti sentivi? E lui/lei com'era?	Stesse domande + cos'è successo di (particolarmente) spiacevole?

**15) [PRODUZIONE SCRITTA E ORALE, FASE DI RIPASSO DEI CONTENUTI DELLE VARIE ATTIVITA' PROPOSTE NELL'UNITA' DIDATTICA: FARE DESCRIZIONI SU UNA VARIETA' DI ARGOMENTI DI TIPO FAMILIARE O CHE RIENTRINO NEL CAMPO D'INTERESSE. LIVELLO B1/B2 DEL SILLABO ADAJ (A coppie)]**

**a. Lavorate in un'agenzia pubblicitaria. Il Ministero degli Affari Esteri italiano vi ha contattati per progettare una pubblicità sull'Italia di breve durata (non più di un paio di minuti). Che immagini scegliete? Che aspetti evidenziate del Bel Paese? Motivate le vostre risposte. (L'insegnante lascia 3 minuti agli alunni per ideare la pubblicità).**

**(In plenaria)**

**b. Spiegate ai compagni il vostro progetto.**



## REPERTORIO IMMAGINI:

IMMAGINE 1:

<http://www.nextquotidiano.it/i-ristoranti-etnici-in-italia/>, consultato in data 15/12/2016.

IMMAGINE 2:

<http://blog.cookaround.com/gustosapassione/2015/02/arancini-di-riso-con-cuore-filante.html>, consultato in data 15/12/2016.

IMMAGINE 3:

<http://www.laprimaveradellartista.it/le-origini-del-baba-non-sono-napoletane/>, consultato in data 17/12/2016.

IMMAGINE 4:

<https://www.greenme.it/mangiare/vegetariano-a-vegano/19248-farinata-di-ceci>, consultato in data 17/12/2016.

IMMAGINE 5:

<http://www.ricetteaquadretti.it/gnocco-fritto.html>, consultato in data 17/12/2016.

IMMAGINE 6:

<http://www.netcategory.net/uomo-e-cane-varie-educazione-del-cane.html>, consultato in data 18/12/2016.

IMMAGINE 7:

<http://www.giornalettismo.com/archives/2006284/family-day-2016-programma-ospiti-per-la-manifestazione-del-30-gennaio-al-circo-massimo-di-roma/>, consultato in data 21/12/2016.

IMMAGINE 8:

<http://espresso.repubblica.it/attualita/2016/01/14/news/svegliatitalia-la-risposta-del-mondo-lgbt-al-family-day-di-roma-1.246828>, consultato in data 21/12/2016.

IMMAGINE 9:

<http://speranzascappucci.com/>, consultato in data 27/12/2016.

IMMAGINE 10:

[http://www.esa.int/ita/ESA\\_in\\_your\\_country/Italy/Samantha\\_Cristoforetti](http://www.esa.int/ita/ESA_in_your_country/Italy/Samantha_Cristoforetti), consultato in data 27/12/2016.

IMMAGINE 11:

<https://it.pinterest.com/aavino/02-arq-arquitectas/>, consultato in data 27/12/2016.

IMMAGINE 12:

<http://www.vogue.it/news/encyclo/personaggi/f/oriana-fallaci>, consultato in data 27/12/2016.

IMMAGINE 13:

<http://www.mymovies.it/film/1996/ilciclone/>, consultato in data 03/01/2017.

## REPERTORIO VIDEO:

Spot Buitoni:

[https://www.youtube.com/watch?v=eHG\\_US42DoA](https://www.youtube.com/watch?v=eHG_US42DoA), consultato in data 28/12/2016.

Spot Barilla:

<https://www.youtube.com/watch?v=SagpzgsZNhQ>, consultato in data 28/12/2016.

Spot Cuponazzo:

<https://www.youtube.com/watch?v=dQcghkfB6YA>, consultato in data 28/12/2016.

Spot Carrefour:

<https://www.youtube.com/watch?v=xLjtaDekFuM>, consultato in data 28/12/2016.

Clip dal film *Benvenuti al Nord*:

[http://movieplayer.it/video/clip-prima-cena-di-mattia-a-milano-benvenuti-al-nord\\_9735/](http://movieplayer.it/video/clip-prima-cena-di-mattia-a-milano-benvenuti-al-nord_9735/), consultato in data 10/10/2017.

Video sulle unioni civili spiegate:

[http://youmedia.fanpage.it/video/al/VzNnueSwUuEbd\\_LU](http://youmedia.fanpage.it/video/al/VzNnueSwUuEbd_LU), consultato in data 15/10/2017.

Clip dal film *Il ciclone*: <https://www.youtube.com/watch?v=A1uTTW2LvmE>, consultato in data 14/01/2017.

## REPERTORIO ARTICOLO

Articolo cucina etnica:

<http://www.rivistanatura.com/italiani-piacciono-letnico-e-i-cibi-pronti/>, consultato in data 03/01/2017.

## 7. Unidad didáctica intercultural para estudiantes nativos italianos

NIVEL DE LOS ESTUDIANTES	B1/B2
Elementos lexicales	Recuperación y profundización del léxico referente al viaje y al turismo, al trabajo, y a la corrida de toros.
Elementos lingüísticos – gramaticales	Recuperación del modo subjuntivo tiempo presente y de los verbos de influencia. Verbos de entendimiento con indicativo y subjuntivo; el artículo neutro “lo” con adjetivo.
Elementos lingüísticos – culturales e interculturales	Estereotipos sobre España, tierra de “sol, mar y playa”, españoles vagos y aficionados a la corrida de toros. Expresiones coloquiales con la palabra “mano” y expresiones y proverbios relacionados con el mundo taurino.
Elementos lingüísticos expresivos	Expresiones utilizadas para explicitar las opiniones y los juicios, para expresar las preferencias, el acuerdo y el desacuerdo. Expresiones para condenar o defender comportamientos y costumbres.
Sílabo	Todas las actividades están programadas según los niveles B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

### 1) [PRODUCCIÓN ORAL, FASE MOTIVACIONAL DE LA UNIDAD: REPASO DEL LÉXICO SOBRE LA GEOGRAFÍA. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)

Juntos habéis decidido hacer un blog online sobre España. ¿Qué imágenes, colores, palabras proponéis para la página principal? (el profesor deja 5 minutos a los alumnos para que recojan las ideas).

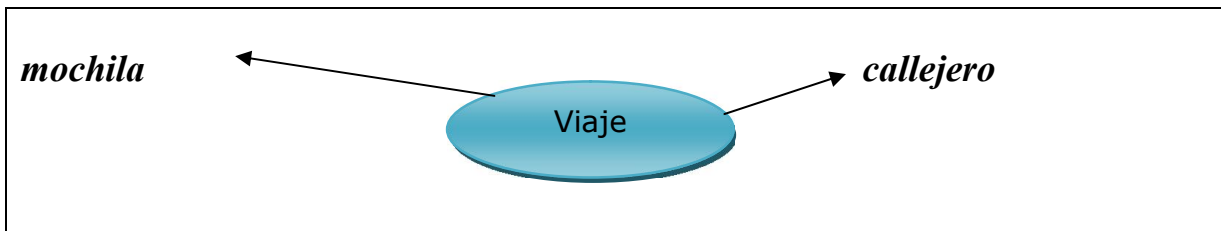
## Antes de la lectura

2) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. Un acertijo es una frase que tiene un enigma que hay que resolver. ¿Sabes cuál es la cosa por la que tienes que pagar, pero que al final te hace más rico?

[PRODUCCIÓN ORAL. REPASO DEL LÉXICO SOBRE EL VIAJE. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

b. ¿En qué piensas si lees la palabra viaje?.



[COMPRENSIÓN ESCRITA. REPASO DEL LÉXICO SOBRE EL VIAJE. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

c. Hay quien dice que el mundo se divide entre viajeros y turistas: ¿tú qué opinas? ¿A cuál categoría perteneces? Descúbrelo con este test:

1. ¿CUÁL ES TU VIAJE IDEAL?
  - a. Ir de excursión a Sierra Nevada
  - b. Hacer un recorrido por el norte de España
  - c. Una semana en un resort todo incluido en Formentera.
2. ¿QUÉ NO PUEDE FALTAR EN TU EQUIPAJE?
  - a. Mis botas de montaña
  - b. Mi cámara
  - c. Mi palo selfie
3. ¿CUÁL ES LA COSA PEOR QUE TE PUEDE PASAR EN UN VIAJE?
  - a. Perderme
  - b. Quedarme un día entero en el hotel
  - c. No tener cada momento planeado
4. LA MEJOR COMPAÑÍA PARA VIAJAR ES/SON:
  - a. Mis amigos
  - b. Nadie, en el camino conoceré gente
  - c. Mi familia

5. ¿QUÉ ES LA PRIMERA COSA QUE HACES AL LLEGAR A TU DESTINO?
  - a. Leer que hay allí cerca y salir
  - b. Dejar mis maletas y salir a conocer la zona
  - c. Preguntar a los que viven en el lugar qué me recomiendan hacer
6. ¿CUÁL CREES QUE ES LA MEJOR FORMA DE DESPLAZARTE DURANTE UN VIAJE?
  - a. A pie
  - b. En transporte público
  - c. En el autobús del tour
7. ¿QUÉ ES LO BUSCAS EN UN VIAJE?
  - a. Hacer deportes de aventura
  - b. Visitar la mayor cantidad de lugares posibles
  - c. Alejarme de todo para relajarme.

**d. Ahora comprueba tus resultados:**

**Mayoría de respuestas A: PERFIL EXCURSIONISTA.** Eres una persona curiosa y un poco inquieta, te gusta mucho andar, o moverte en bicicleta, y lo mejor para ti es poder hacerlo en un entorno natural. No importa la duración del viaje, pueden ser algunas horas o varios días, ¡lo importante para ti es no quedarte quieto!

**Mayoría de respuestas B: PERFIL VIAJERO.** Para ti la vida es muy corta y los lugares para visitar son infinitos. Disfrutas en tus viajes de cada aventura, pero siempre pensando en pasarlo bien y sin exponerte a peligros.

**Mayoría de respuestas C: PERFIL TURISTA.** Tu comodidad y seguridad son las cosas más importantes. Por eso prefieres tener todo tu viaje planeado con antelación, aunque a ti también de vez en cuando te gusta romper con lo tradicional.<sup>172</sup>

**[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES Y VALORACIONES, EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

**e. ¿Coincides con tu perfil? ¿Cuáles crees que son las diferencias principales entre una categoría y otra? Coméntalo con tus compañeros.**

**Durante la lectura**

**3) [COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITAS, A PARTIR DE UN ARTÍCULO DE PERIÓDICO. ORGANIZAR LA INFORMACIÓN Y RESUMIRLA. REPASO Y AMPLIACIÓN DEL LÉXICO SOBRE EL VIAJE. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

<sup>172</sup>Test y respuestas adaptadas de: <http://elcomercio.pe/vamos/mundo/eres-turista-viajero-descubrelo-este-test-noticia-1934784>, consultado el día 14/01/2017.

a. Ahora lee el siguiente texto y escribe un título adecuado para cada párrafo.

### **¿Viajero o turista?**

*El viajero y el turista son bastante diferentes. El viaje en sí es lo único que los une porque detrás de la cámara de fotos y los mapas de rutas se esconden dos mundos y dos formas completamente distintas de viajar.*

---

*Una de las principales diferencias entre un viajero y un turista es el tiempo. Mientras que el turista tiene bastante definida la duración de su estadía, el día de llegada y la vuelta; el viajero tiene más libertad y maneja su itinerario a piacere. Recorre sin límites y vuelve cuando lo cree oportuno, aunque claro, a veces no puede escapar a otro tipo de límites: el dinero, contratiempos y otras situaciones que pueden interrumpir el viaje interminable. Si tu sueño es viajar por el mundo y nada te detiene, o si estás dispuesto a realizar un largo viaje sin límites... entonces, eres un [...] viajero [...]. Si en cambio la vida que llevas te obliga tomarte apenas unos días de vacaciones, prefieres los tours de unas semanas y no ves la hora de regresar a tu casa, eres un turista hecho y derecho, lo que realmente no tiene nada de malo. Ser turista es muy respetable ya que al menos te interesa ver qué pasa en el mundo y romper con tu rutina.*

---

*Itinerarios, horarios de salida y llegada, cronogramas medidos a la perfección, tours contratados y mucha planificación son parte de ese mundo casi caótico en el que se sumerge un turista cada vez que va de vacaciones. [...] El viajero, en cambio, rara vez define su itinerario, aunque tiene mínimamente un rumbo definido, pero sin ataduras. Quizás escoge un país, una región que le interesa visitar y se mueve de un lado al otro con la máxima libertad posible, al azar. Si prefiere cambiar de dirección lo hará, porque lo espontáneo es parte de su viaje.*

---

*Un viajero va en busca de lo exótico, lo diferente, las sorpresas que pueda encontrar en el camino. Es más un viaje de descubrimientos donde no se sabe qué puede aparecer a la vuelta de la esquina. Su viaje se define por lo inesperado. Un turista, en cambio, ya sabe de antemano lo que va a encontrarse en su destino. Puede tener sorpresas –siempre las hay– pero su viaje se define en la búsqueda de los atractivos turísticos de una región. [...] y hacen esto, en parte, por la falta de tiempo que es el gran motor del turista.*

texto adaptado de "Viajeros.com", en: <http://www.viajeros.com/articulos/667-viajero-o-turista>, consultado el día 12/02/2017.

## Después de la lectura

[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, POSICIONARSE A FAVOR O EN CONTRA DE OTRA OPINIÓN, PRESENTAR EVENTUALES CONTRAARGUMENTOS. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

b. ¿Estás de acuerdo con lo que escribe el periodista? ¿Por qué?

4) [COMPRENSIÓN ESCRITA. ORGANIZAR LA INFORMACIÓN, CONECTAR ELEMENTOS A PARTIR DE UNAS DESCRIPCIONES DE LUGARES. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. ¿Sabes cuántos Patrimonios de la Humanidad se encuentran en la tierra ibérica? Vamos a descubrir algunos de ellos. Lee el texto y asócialo con la imagen adecuada.

1. \_\_\_ / 2. \_\_\_ / 3. \_\_\_ / 4. \_\_\_ / 5. \_\_\_ / 6. \_\_\_





5



6

- a. Conjunto arqueológico de Mérida (Extremadura): es uno de lo más extensos de toda España, y un importante testigo del pasado romano de esta ciudad. Es parte de la lista de los Patrimonios Mundiales de la UNESCO desde el año 1993; el conjunto está compuesto por el Teatro Romano (en la foto), el Anfiteatro, el Circo, el puente sobre el río Guadiana, el Acueducto de los milagros, Templo de Diana.<sup>173</sup>
- b. Casco antiguo de Salamanca (Castilla y León): ciudad antes conquistadas por los cartagineses, luego por los romanos y los musulmanes. En su casco antiguo es todavía posible mirar monumentos de varios estilos, románicos, góticos, renacentistas y barrocos, como la bien conocida Plaza Mayor, aunque el sitio más conocido es la universidad, una de las más antiguas de Europa (fundada en 1218). Es parte del Patrimonio Mundial de la UNESCO desde 1988.<sup>174</sup>
- c. Ciudad histórica fortificada de Cuenca (Castilla – La Mancha): construida con fines defensivos por los moros del califato de Córdoba, esta ciudad medieval se encuentra aún en perfecto estado de conservación. Aquí se encuentran la primera catedral gótica de España, y las casas colgantes, es decir, suspendidas sobre el río Huécar. Es parte del Patrimonio de la UNESCO desde 1996.<sup>175</sup>
- d. Parque Nacional de Garajonay (Islas Canarias): situado en la Isla de La Gomera; gracias al clima húmedo aquí se pueden encontrar muchos tipos de vegetación, similares a la de la Era Terciaria, que ya no existe en el resto de Europa. Esta isla tiene otro patrimonio, el llamado Silbo gomero, un lenguaje muy peculiar utilizado por sus habitantes (hasta se dan clases de él). El Patrimonio de la UNESCO del Parque es del año 1986, y el del Silbo es más reciente, del año 2009.<sup>176</sup>
- e. Cuevas de Altamira (Asturias, Cantabria, País Vasco): aquí se encuentra un importante testigo del arte rupestre paleolítico, desarrollado entre los años 35.000 y 11.000 a.C. en perfecto estado de conservación, gracias a la profundidad de las galerías, que permiten proteger este ambiente de las influencias externas. Es parte del Patrimonio de la UNESCO desde 1985.<sup>177</sup>
- f. Festival de los patios de Córdoba (Andalucía): declarado Patrimonio inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2012. Se trata más bien de un concurso que se celebra todos los años durante las semanas centrales de mayo. Los participantes decoran con

<sup>173</sup> Texto adaptado de: <http://whc.unesco.org/es/list/664#top>.

<sup>174</sup> Texto adaptado de: <http://whc.unesco.org/es/list/381#top>.

<sup>175</sup> Texto adaptado de: <http://whc.unesco.org/es/list/781#top>.

<sup>176</sup> Texto adaptado de: <http://whc.unesco.org/es/list/380#top>.

<sup>177</sup> Texto adaptado de: <http://whc.unesco.org/es/list/310#top>.



muchos vasos de flores sus patios, y los abren a los visitantes: el concurso se divide entre patios antiguos y modernos. Además, se organizan espectáculos folclóricos de flamenco.<sup>178</sup>

**[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR GUSTOS, PREFERENCIAS, PEDIR OPINIONES, EXPRESAR INDIFERENCIA O AUSENCIA DE PREFERENCIA. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En pareja)**

**b. ¿Cuál de estos lugares te gustaría visitar más? ¿Y por qué? ¿Qué opina tu compañero? ¿Por qué?**

*A mí me encantaría ir a ver las cuevas de Altamira.. ¡Tiene que ser algo de aventureros!*

*Pues a mí me apetecería ir más de excursión en el parque nacional de Garajonay, ¡me encanta la naturaleza!*

**Antes de la visión**

**5) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR CONOCIMIENTO, PEDIR Y DAR INFORMACIÓN, CONFIRMAR O CUESTIONAR LA INFORMACIÓN PREVIA. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En parejas)**

**a. ¿Conoces la expresión “turismo de borrachera”? Coméntalo con tu compañero. Luego compara tu opinión con el resto de la clase.**

**[COMPRENSIÓN VISIVA: FORMULAR HIPÓTESIS SOBRE EL TEXTO PROPUESTO POR EL PROFESOR. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

**b. Mira el vídeo sin audio: presta atención a lo que ocurre (quién ves, dónde está, qué está haciendo).  
Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OauYLwSAXoQ> , hasta el minuto 1:25.**

**Durante la visión**

**6) [COMPRENSIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, FORMULAR HIPÓTESIS, EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO, EXPRESAR CERTEZA O PRESENTAR CONTRAARGUMENTOS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

<sup>178</sup> Texto adaptado de: <http://www.turismodecordoba.org/patios-de-cordoba.cfm> .

a. ¿Qué pasa en este vídeo? ¿Qué le está diciendo la policía a los jóvenes? Coméntalo con tus compañeros.

[COMPRENSIÓN ORAL. COMPROBAR LAS HIPÓTESIS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)

b. Ahora vas a ver el vídeo con el audio: ¿corresponde el diálogo con tus hipótesis? (Parar al minuto 1:25 para que los alumnos comprueben si han acertado el diálogo entre los personajes, luego enseñar el vídeo hasta el final).

### Después de la visión

7) [COMPRENSIÓN ORAL. INDIVIDUAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. Ahora mira el vídeo otra vez y luego contesta a las siguientes preguntas.

a. ¿Dónde está prohibido consumir alcohol?

---

b. ¿Cuánto hay que pagar si bebes alcohol fuera de las zonas permitidas?

---

c. ¿De cuál otra prohibición se habla en el vídeo?

---

d. En el video, ¿se habla de otra prohibición?

---

e. ¿Qué opina el comerciante con respecto a esta situación?

---

f. ¿Cuál es la opinión del hombre de la Asociación ciudadana de Palma de Mallorca con respecto a la nueva ordenanza? \_\_\_\_\_

[COMPRENSIÓN ORAL. INDIVIDUAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

b. En el vídeo se encuentran las siguientes expresiones: ¿qué significan? Elije la opción más adecuada.

- A sus anchas  estar cómodo  estar a disgusto

- A lo loco  actuar con calma  actuar con inconsciencia

- Quedar en papel mojado  tener poca eficacia  no resolver nada

- Frotarse las manos  prever un buen negocio  hacer negocios con alguien

- No ver con buenos ojos     ser ciego     estar en contra de algo

## Antes de la lectura

**8) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, CERTEZA, DUDAS, VALORAR, EXPRESAR O DESACUERDO, PRESENTAR EVIDENCIAS O CONTRAARGUMENTOS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

**a. ¿Crees que los turistas del vídeo son los únicos que se comportan de manera no civilizada? ¿Los italianos están incluidos en esta categoría? ¿Por qué?**

**[COMPRENSIÓN ESCRITA. RECONOCER LAS INFORMACIONES PRINCIPALES. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

**b. Lee el siguiente artículo:**

# Turistas italianos desnudos desatan protestas en Barcelona

El "espectáculo" fue la gota que derramó el vaso para los vecinos en Barcelona, que dicen estar hartos del "turismo de borrachos", quienes viajan con poco dinero



BARCELONA, 22 de Agosto.- La gota que derramó el vaso fueron tres turistas italianos deambulando desnudos. Cuando las fotos del trio comenzaron a circular en redes sociales el fin de semana pasado, algunos residentes de Barcelona llegaron a la conclusión de que no podían soportar más. Cientos de residentes tomaron las calles, algunos de forma espontánea, para protestar y demandar a la autoridad municipal que hagan más para combatir lo que llaman "el turismo de borrachos". Aquí los turistas hacen lo que quieren," dijo Vicens Forner a *El País*. Un periodista local que siguió a los turistas italianos desnudos por todo un barrio por espacio de tres horas, dijo que los residentes se mostraron horizados por el espectáculo. Ahora Barcelona comenzó el debate sobre qué tipo de turistas quiere en su ciudad, que ha visto un aumento en el número de llegadas, de 1.7 millones en 1990 a 7.2 millones en 2012. Para dar una idea, la población de turistas llega a superar a la población de personas que viven en Barcelona: 1.6 millones de residentes, quienes se quejan constantemente del ruido, de las personas desnudas, de los ebrios en las calles y de los disturbios. "Imaginen que viven en una pequeña casa con tres niños, sin empleo y sin dinero para tomar vacaciones y tienes que levantarte con todos esos gritos y la fiesta de los turistas en la puerta de al lado. Es insoportable", dijo Andrés Antebi. Los residentes se quejan de que las autoridades han actuado con lentitud para acabar con el problema de los turistas "borrachos y pobres", que afirman, está matando la ciudad y convirtiéndola en otro Magaluf. [...] Este miércoles pasado, las autoridades de La Barceloneta afirmaron que adoptarán "cero tolerancia" para el comportamiento antisocial, y pidieron a los residentes que ayuden a controlar la situación.

Artículo e imagen disponibles en: <http://www.excelsior.com.mx/global/2014/08/22/977635>, consultado el día 20/01/2017.

## Después de la lectura

### [COMPRENSIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA LLEVAR A CABO LA TAREA]

b. ¿Qué es la gota que derrama el vaso? Escríbelo aquí abajo:

---

---

---

### [COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA. REPASO Y AMPLIACIÓN DE LOS VERBOS DE INFLUENCIA. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

c. Mira las siguientes frases: “**demandar** a la autoridad municipal que **hagan** más para combatir el turismo de borrachera”; “**pidieron** a los residentes que **ayuden** a controlar la situación”. ¿Te acuerdas cómo se llaman estos tipos de verbos?

De \_\_\_\_\_.

d. Completa el siguiente recuadro:

Los verbos de \_\_\_\_\_ son esos tipos de verbos con los que se intenta producir una reacción por parte del interlocutor. Junto con demandar y pedir tenemos también: \_\_\_\_\_ . La estructura es: \_\_\_\_\_ + que + modo \_\_\_\_\_ .

### 9) [COMPRENSIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. Ahora observa las frases aquí abajo:

a. Pienso que Carmen se va a quedar a dormir aquí esta noche.

b. He pensado que te quedas a dormir aquí esta noche.

b. ¿Cómo cambia el sentido del mensaje en los dos casos? En uno de los dos la persona que habla está simplemente comunicando algo, ¿en cuál? ¿Y en cuál está intentando producir una reacción en el interlocutor?

**c. Ahora puedes completar también este recuadro:**

El verbo \_\_\_\_\_ se puede utilizar de dos formas: una para \_\_\_\_\_, y la otra para \_\_\_\_\_. En el primer caso el verbo se conjuga \_\_\_\_\_ y en el segundo \_\_\_\_\_. Al mismo modo funciona el verbo *decir*.

**[COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA. PONER EN PRÁCTICA LOS VERBOS APRENDIDOS EN EL EJERCICIO ANTERIOR. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**d. Algunas de las frases siguientes tienen unos errores: intenta corregirlos.**

- ¿Me preguntas qué pienso de ti? ¿¿En serio?? Pues pienso que eres un irresponsable, que nunca puedo confiar en tí porque estás cuando te necesito, egoísta, y que te vas al otra parte del mundo, ¡así no vuelvo a verte nunca jamás!
- Mi padre dice quevienes por la tarde. **(En caso de que los alumnos elijan una forma, el profesor pregunta si también es posible la otra).**
- He pensado que esta vez la compra la haces tú.
- Sinceramente pienso que esta cosa no vaya a tener un buen fin.
- frase libre: **(para que la hagan los alumnos)**

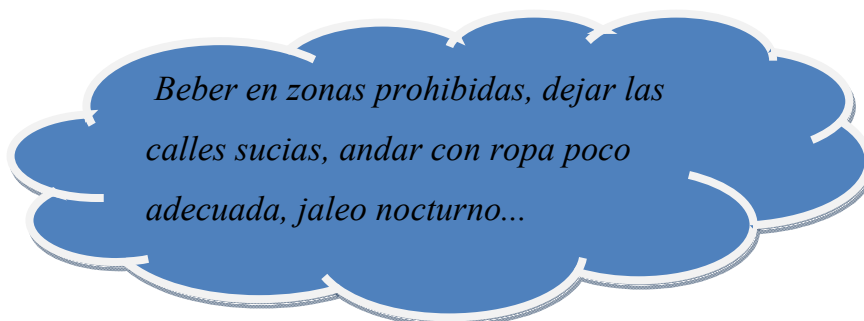
**10) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y ESTADOS DE ÁNIMO, EXPRESAR APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN, ACEPTAR O RECHAZAR UNA PROPUESTA. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

¿Tú como reaccionarías viendo a gente desnuda andando por la ciudad? Vas a actuar con tus compañeros de clase: imagina que estáis en aula de tribunal, durante el juicio contra los chicos. Elige un papel entre los que tiene el profesor, y según el que te toque, encuentra razones para condenarlos, o intenta defenderlos. **(El profesor proporciona a la clase unos papelititos recortados: cada uno de ellos tiene un papel. Están los dos chicos bajo juicio, dos abogados defensores, otros abogados de la parte contraria, y el juez).** Para argumentar tus opiniones, utiliza las expresiones que ya has visto estudiando el subjuntivo.

Me parece que..  
 Desde mi punto de vista..  
 Creo que..  
 Pienso que.. + \_\_\_\_\_  
 En mi opinión..  
 Considero que..  
 Es verdad que..  
  
 Yo no creo que..  
 Yo no estoy de acuerdo porque..  
 No es bueno que..  
 A mí me preocupa que.. + \_\_\_\_\_  
 Es una pena que..  
 Me molesta que..  
 Me parece una barbaridad que..

**11) [PRODUCCIÓN ORAL. DESCRIBIR EVENTOS, PERSONAS, LUGARES. EXPRESAR ESTADOS DE ÁNIMOS, OPINIONES. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En parejas)**

**¿En tu País pasa lo mismo? ¿Qué es lo que ocurre?**



**12) [PRODUCCIÓN ESCRITA. DESCRIBIR UNA REALIDAD SOCIAL PRESENTE EN LA CULTURA OBJETO DE ESTUDIO, CITAR PROHIBICIONES Y EXCEPCIONES. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

**¿Sabes que la Ley de Convivencia y Ocio prohíbe tomar bebidas alcohólicas en las calles, y en general, en los espacios públicos (hasta fuera de los bares que no tienen terrazas)? Haz una pequeña investigación sobre el tema, toma algunos apuntes y luego coméntalo con tus compañeros. (El profesor pregunta a los alumnos qué opinan esta vez sobre la ley: ¿es justa o demasiado estricta?).**

---



---

## EL TRABAJO EN ESPAÑA

13) [COMPRENSIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. RECUPERO Y AMPLIACIÓN DEL LÉXICO SOBRE LA VIDA LABORAL. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. Un periodista ha entrevistado a varias personas y les ha preguntado cuáles son los aspectos positivos y negativos de su trabajo. Aquí tienes unas respuestas: ¿a qué se dedican los participantes? (El profesor, a la hora de averiguar las respuestas de los alumnos, les pide que especifiquen de dónde han sacado sus conclusiones).

Amo mi trabajo y el hecho de poder salvar vidas humanas. Nunca estamos manos sobre manos y esto creo que es lo más bueno. En cambio, lo frustrante es que no siempre las cosas van como esperamos. Nosotros también somos seres humanos. *Pedro*

Yo, la verdad, es que no estoy satisfecha con mi trabajo. A menudo tengo que soportar a clientes muy exigentes, no termino siempre a la hora establecida en el contrato y tampoco tengo una buena relación con mis compañeros. Nunca me echan una mano cuando lo necesito. *Ana*

Ana

Tengo 24 años, estudio Economía y por la noche trabajo de camarera en un restaurante. ¿Lo bueno de hacer las dos cosas? Sentirme independiente. ¿Lo más difícil? Pues, diría que conciliar estudio y trabajo. No siempre se me da bien. *Cristina*

Estoy de prácticas en una oficina de traducción para empresas. Me gusta mucho el trabajo y tengo horarios bastante flexibles, pero el sueldo no es fijo y tengo miedo de quedarme tarde o temprano con una mano atrás y otra delante. Esto es lo más preocupante. *Rosa*

Ej. Pedro: para mí es un bombero, porque dice que lo más frustrante de su trabajo es no poder salvar a todos los que lo necesitan

Pedro: \_\_\_\_\_

Ana: \_\_\_\_\_

Cristina: \_\_\_\_\_

Rosa: \_\_\_\_\_

b. En los fragmentos hay algunas formas coloquiales con la palabra mano. ¿Qué significan? Elije entre las hipótesis.

- Estar manos sobre manos:  ayudarse entre compañeros  no tener mucho trabajo



- Echar una mano a alguien:     ayudar a alguien     pelearse con alguien

- Con una mano atrás y otra delante:     bailar     quedarse sin dinero

**[PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITA. INTRODUCCIÓN AL TEMA GRAMATICAL ARTÍCULO NEUTRO LO + ADEJETIVO CON VALOR SUSTANTIVADOR, PARA EVALUAR UN ASPECTO SOBRE LA VIDA LABORAL. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**c. Observa las frases anteriores: ¿qué expresión utilizan las personas entrevistadas para evaluar su trabajo? \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_.**

**d. Completa el siguiente recuadro:**

Utilizamos el artículo neutro \_\_\_\_\_ antes de \_\_\_\_\_ y adverbios para evaluar algo de manera intensiva. Equivale a “la(s) cosa(s)” o “la parte”. Ej. lo mejor de Javi es su carácter.

**[PRODUCCIÓN ESCRITA: PONER EN PRÁCTICA LA ESTRUCTURA GRAMATICAL APRENDIDA EN EL EJERCICIO ANTERIOR. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**e. Ahora te toca a tí: en tu profesión (sea trabajador o sea estudiante) qué es para tí:**

- lo positivo:

---

---

- lo negativo:

---

---

- lo más frustrante:

---

---

- lo más satisfactorio:

---

---

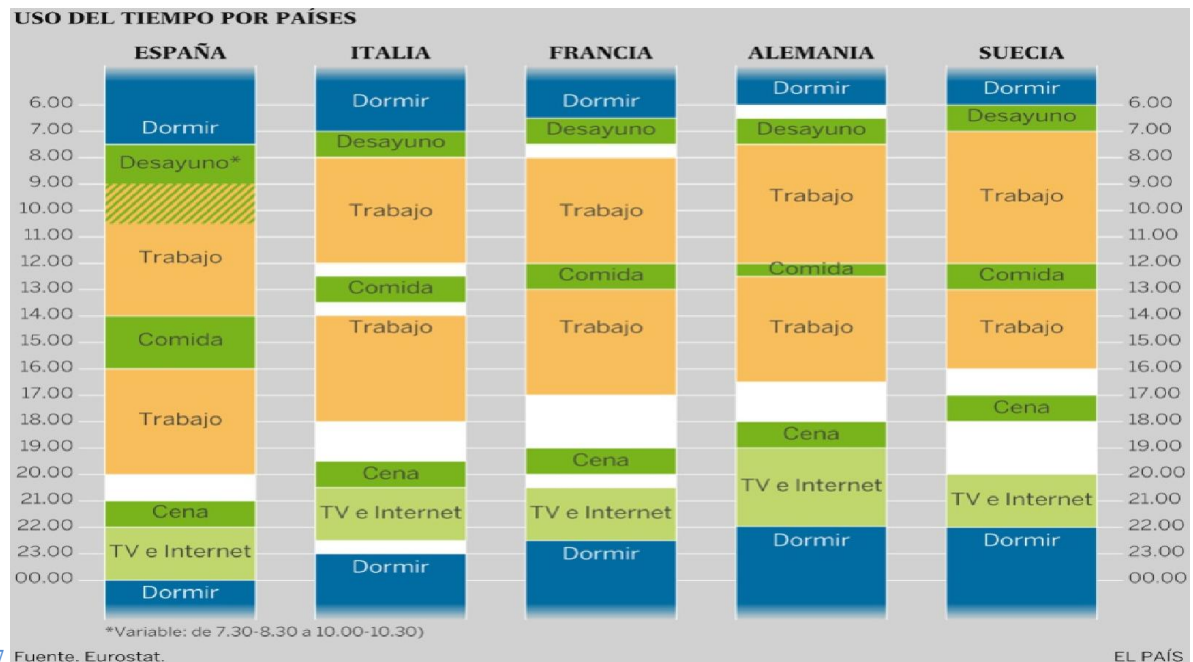
## Antes de la lectura

### 14) [PRODUCCIÓN ORAL. PEDIR Y DAR INFORMACIÓN PERSONALES. CONFRONTAR LOS DATOS DEL INTERLOCUTOR CON LOS PROPIOS. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En pareja)

a. ¿Qué horarios tienes en el trabajo? ¿Tienes una jornada completa o media jornada? Confróntate con tu compañero.

### [PRODUCCIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

b. Observa los horarios de trabajo españoles, y contesta a las preguntas.



- ¿Qué pasa a las 12 en Italia? ¿Y en España?

---

- ¿A qué hora se termina de trabajar en los dos Países?

---

- ¿A qué hora se acuestan los italianos? ¿Y los españoles?

---

### 15) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR HIPÓTESIS, OPINIONES, EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO, ARGUMENTAR PRESENTANDO EVIDENCIAS O CONTRAARGUMENTOS. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)

a. Vas a leer un artículo del diario *El País*. El título es éste: “También hay lunes en España”: ¿qué te transmite? ¿A qué se refiere?

---

---

---

---

---

---

---

### Durante la lectura

[COMPRENSIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR EN EL TEXTO ELEMENTOS NECESARIOS A COMPROBAR LAS HIPÓTESIS DEL EJERCICIO ANTERIOR. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

b. Ahora lee el texto y comprueba tus hipótesis:

## También hay lunes en España

El tópico que circula por Europa sobre los españoles tiene ya un aire pretérito, casi apolillado. Un país borracho de fiestas [...]. Y vuelta a la siesta por la tarde y a la juerga por la noche, en una eterna rueda de disfrute sin medida. Quizá la foto que hay en los álbumes europeos como recuerdo de España es la de un país de vacaciones. ¿Qué ocurre el resto del tiempo? Las estadísticas cuentan que también hay lunes. La jornada de trabajo semanal española (38,4 horas) es mayor que la de países como Finlandia (32,8), Alemania (37,7) Italia (38) o Francia (35,6), por poner unos ejemplos sacados de Eurofound. Y el calendario de días festivos también es superior al de todos esos países. Y la jubilación llega a una edad más tardía, sobre la ley (67 años) y en la realidad (62,3), un año por encima de la media de la UE. “No ha hecho falta que pasen los siglos. España nunca fue un país de vagos ni de perezosos, como se empeña el tópico. Tener fiestas no puede encasillarnos en un país de ociosos”, se quejan en Comisiones Obreras, el sindicato mayoritario. Ni tampoco dormir la siesta, una costumbre saludable, por cierto. “La siesta existe en todos los países, pero solo entre aquellas clases que se lo pueden permitir” [...].

Artículo adaptado de [http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854\\_897120.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854_897120.html), consultado el día 15/01/2017.

## Después de la lectura

[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES Y CONOCIMIENTOS, EXPRESA CERTEZA O FALTA DE CERTEZA Y EVIDENCIA. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

c. ¿Qué sabes de la situación laboral en España? Coméntalo con tu compañero.

[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR HIPÓTESIS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

d. “Adivina adivinanza”... ¿sabes cuántos españoles duermen la siesta a diario? Intenta adivinar el porcentaje (Resultado: el 16%)<sup>179</sup>.

[COMPRENSIÓN ESCRITA. INTRODUCCIÓN AL LÉXICO REFERENTE A LOS TÓPICOS. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]

e. Une las expresiones siguientes con su significado: si tienes dificultades, vuelve a leer el artículo.

EXPRESIONES	SIGNIFICADO
a. Apolillado	1) Irse de fiesta
b. (Irse de) juerga	2) Clasificar con criterios pocos fiables
c. Tópico	3) Anticuado
d. Encasillar	4) Creencia sobre una(s) persona(s) generalizada, que no siempre resulta exacta.

[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESIÓN OPINIONES, ACTITUDES. DESCRIBIR EXPERIENCIAS PERSONALES. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)

f. ¿A ti también te han encasillado alguna vez en un aspecto que sientes que no te corresponde? ¿Cómo reaccionas, o has reaccionado?

*Ej. A veces mis amigos cuentan chistes sobre la rubias tontas, pero a mí no me molesta para nada. Soy consciente de lo que valgo.*

<sup>179</sup> En: [http://verne.elpais.com/verne/2016/04/05/articulo/1459866604\\_782462.html](http://verne.elpais.com/verne/2016/04/05/articulo/1459866604_782462.html), consultado el día 16/01/2017.

**[PRODUCCIÓN ESCRITA. DESCRIBIR PERSONAS, COMPORTAMIENTOS, SITUACIONES. NIVEL B1 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En parejas)**

**g. Con tu compañero, elige cinco tópicos sobre los italianos e intentad escribir un artículo en el que contestéis de forma irónica.**

*Dicen que los italianos somos muy exagerados con respecto a la comida, y que presumimos que somos los únicos que sabemos cocinar la pasta como Dios manda, pero nadie dice que somos los únicos que sabemos comerla: no sabéis el horror que nos da ver a un extranjero comer pasta a la carbonara bebiendo al mismo tiempo un buen cappuccino. ¡¡Un capuccino con pasta!! Ya es mucho que no os acompañemos directamente al aeropuerto o a la estación..*

## **LA CORRIDA DE TOROS**

### **Antes de la lectura**

**16) [PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR OPINIONES, SENTIMIENTOS, ESTADOS DE ÁNIMO. PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE UN DADO ARGUMENTO. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

**¿Has ido, o irías una vez a acudir a la arena para ver los toros? ¿Qué sabes de esta costumbre?**

### **Durante la lectura**

**17) [COMPRENSIÓN ORAL. COMPRENDER EL SIGNIFICADO GENERAL DEL TEXTO Y DETECTAR LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

**a. Lee este texto sobre la corrida de toros, complétalo con las siguientes palabras:**

**Encierro - Partidarios - Cornada - Fiestas patronales - Trozo de tela -  
Detractores -Antitaurinos**

*Las corridas de toros forman parte de la historia española. Son un símbolo con el que muchos extranjeros identifican nuestra cultura. Por eso existen estereotipos que relacionan a los españoles con los toreros y que identifican las corridas como el principal entretenimiento de los españoles. Los espectáculos con toros se celebran en España desde hace cientos de años, pero es a partir del siglo XVIII cuando se celebran de una forma parecida a la actual. Además de las corridas, durante las \_\_\_\_\_ de muchos pueblos de España hay fiestas populares en la que los toros son los protagonistas. La más conocida, sin duda, son los \_\_\_\_\_ que se celebran en Pamplona durante las fiestas de San Fermín. Las corridas de toros siempre han llamado la atención de la gente, porque el torero necesita mucho valor para enfrentarse únicamente con un \_\_\_\_\_ a un animal de más de 500 kilos y con grandes cuernos. Es evidente que torear es peligroso. Tanto, que casi todos los años un torero recibe una \_\_\_\_\_ muy grave. En la actualidad la corrida de toros en España es un espectáculo que a la mayoría de población no le interesa o no le gusta. También hay un importante grupos de personas a las que les horroriza que se mate un animal por diversión, son los \_\_\_\_\_. La discusión entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ de las corridas de los toros existe desde su misma aparición y en ella se han involucrado importantes intelectuales y artistas para defenderlas o criticarlas.*

**[COMPRESIÓN ORAL. DETECTAR EN EL TEXTO INFORMACIONES QUE PUEDEN COMPROBAR O REBATIR LAS HIPÓTESIS DEL EJERCICIO ANTERIOR. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**b. Escucha ahora la grabación y comprueba tus hipótesis. ¡Cuidado! En la grabación se añaden unas informaciones que no están en el texto. ¿Cuáles son? (Texto sacado del vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ovEgeXf8t9g>. El profesor propone a la clase sólo el audio, hasta el minuto 3:15).**

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_

**[COMPRESIÓN ORAL. DETECTAR EN EL TEXTO LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**c. Ahora vas a escuchar el resto del audio, que trata más concretamente del debate. (Poner el audio hasta el minuto 6:18). Completa la siguiente tabla:**

<b>Razones de los partidarios de los toros</b>	<b>Razones de los detractores de los toros</b>

## Después de la lectura

**[PRODUCCIÓN ORAL. EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO CON EVIDENCIAS. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En plenaria)**

**d. Ahora confronta lo que has escrito con el resto de la clase.**

**[PRODUCCIÓN ESCRITA. INDIVIDUAR EN EL TEXTO LAS EXPRESIONES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO LA TAREA. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

e. Ahora mira las expresiones que acabas de escribir y que has encontrado en el texto, y pon las que sirven para:

- EXPRESAR ACUERDO:

---

---

- EXPRESAR DESACUERDO:

---

---

- EXPRESAR UNA EMOCIÓN:

---

---

f. ¿Qué modo verbal rigen?

---

18) [PRODUCCIÓN ORAL: DAR UNA OPINIÓN, VALORAR, MOSTRAR ACUERDO O DESACUERDO, MOSTRAR ESCEPTICISMO, ARGUMENTAR CON EVIDENCIAS. NIVEL B1/2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En parejas)

¿Qué opinas de la corrida de toros? ¿Estás a favor o en contra? Vas a hacer un debate con tu compañero, a partir de la afirmación aquí abajo. (El profesor pide a los alumnos que se cuenten, luego a quienes les han tocado los números impares el profesor les dice que intenten defender lo que se afirma en esta frase. El compañero intentará reaccionar de forma contraria. El profesor pasa entre los alumnos para controlar que el diálogo se entable de manera fluida respetuosa).

*“La corridas de toros no tienen como objetivo hacer sufrir a un animal. La tortura tiene como objetivo hacer sufrir. Que las corridas de toros impliquen la muerte del toro y consecuentemente sus heridas forma parte [...] de su definición. Pero eso no significa que el sufrimiento del toro sea el objetivo, de hecho no más que la pesca con caña, la caza deportiva, el consumo de langosta, el sacrificio del cordero en la fiesta grande musulmana o en cualquier otro rito religioso. Estas prácticas no tienen como objetivo hacer sufrir a un animal, aunque puedan tener ese efecto. [...]. Las corridas de toros no son más tortura que la pesca con caña. Se pescan los peces por desafío, diversión, pasión y para comérselos. Se torea los toros por desafío, diversión, pasión y para comérselos”*

Texto adaptado de: <https://laeconomiadeltoro.files.wordpress.com/2014/05/cincuenta-razones-para-defender-las-corridas-de-toros.pdf>



**19) [COMPRESIÓN ESCRITA. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL SOBRE LAS EXPRESIONES RELACIONADAS CON EL MUNDO TAURINO. NIVEL B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (Sólo)**

**Aquí tienes unas expresiones coloquiales que se refieren al mundo taurino: unelas con su significado.**

1. \_\_\_ / 2. \_\_\_ / 3. \_\_\_ / 4. \_\_\_ / 5. \_\_\_ / 6. \_\_\_ / 7. \_\_\_

1) La fecha de entrega de los trabajos es la semana próxima, y Laura ha empezado ayer el primer capítulo. Si no se da prisa, esta vez sí le pilla el toro.

2) Desde que va al gimnasio, Juanito ha cambiado mucho. Ahora está hecho un toro.

3) ¡ciertos son los toros! Una vez más mi hermano me ha contado una mentira. Has dicho que me iba a devolver el dinero, pero hoy no he visto ni un céntimo.

4) Creo que mi novia sigue enfadada conmigo. Durante la cena no paraba de ponerme banderillas sobre mi cita con una amiga de infancia.

5) Mira, no hay manera de evitar este problema. No nos queda otro remedio que agarrar al toro por los cuernos. A ver si lo solucionamos de una vez.

6) Admiro a José Manuel. Siempre se lanza al ruedo para defender los derechos de la ciudadanía.

7) Ya no quiero hablar de este tema. Otro toro, por favor.

a. provocar a alguien

b. estar muy fuerte

c. atreverse a hacer algo, lanzarse sin miedo.

d. expresión que se utiliza cuando la realidad cumple con tus expectativas (positivas como negativas)

e. cambiar de argumento

f. venirle a alguien el tiempo encima

g. abordar un problema con decisión

**20) [PRODUCCIÓN ESCRITA. FASE DE CONCLUSIÓN Y REPASO DE LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES ADQUIRIDOS EN LAS ACTIVIDADES ANTERIORES. EXPRESAR IDEAS Y OPINIONES, ARGUMENTÁNDOLAS CON EVIDENCIAS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES] (En parejas)**

**a. Retoma la página central del blog que hiciste al principio con tu pareja. ¿Cambiarías algo ahora? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**[PRODUCCIÓN ORAL EXPRESAR IDEAS Y OPINIONES, Y CONFRONTARLOS CON LOS DEMÁS. NIVEL B1/B2 DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES]**

**b. Ahora confrontad vuestras opiniones con el resto de la clase.**

## REPERTORIO IMÁGENES:

IMAGEN 1:

<http://www.turismoextremadura.com/viajar/turismo/es/explora/Conjunto-romano-de-Merida-y-Termas-de-Alange/>, consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 2:

<http://www.easyvoyage.com/espagne/la-gomera-le-parc-national-de-garajonay-5307>, consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 3:

<http://www.cordoba24.info/italiano/html/patios.html>, consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 4:

<http://www.historialia.com/detalle/155/cueva-de-altamira-cantabria-cromanones-o-neandertales>, consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 5:

[https://www.tripadvisor.it/Tourism-g187493-Salamanca\\_Province\\_of\\_Salamanca\\_Castile\\_and\\_Leon-Vacations.html](https://www.tripadvisor.it/Tourism-g187493-Salamanca_Province_of_Salamanca_Castile_and_Leon-Vacations.html), consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 6:

<http://www.actualidadviajes.com/las-casas-colgadas-la-maravilla-de-cuenca/>, consultado el día 10/01/2017.

IMAGEN 7:

[http://verne.elpais.com/verne/2016/03/18/articulo/1458309794\\_132930.html](http://verne.elpais.com/verne/2016/03/18/articulo/1458309794_132930.html), consultado el día 12/01/2017.

## REPERTORIO VÍDEO:

Reportaje sobre el turismo barato:

<https://www.youtube.com/watch?v=OauYLwSAXoQ>, consultado el día 17/01/2017.

Vídeo sobre la corrida de toros:

<https://www.youtube.com/watch?v=ovEgeXf8t9g>, consultado el día 20/01/2017.

## REPERTORIO TEXTOS:

Test sobre el turismo:

<http://elcomercio.pe/vamos/mundo/eres-turista-viajero-descubrelo-este-test-noticia-1934784>, consultado el día 14/01/2017.

Artículo sobre el turismo:

<http://www.viajeros.com/articulos/667-viajero-o-turista>, consultado el día 12/02/2017.

Texto sobre Mérida:

<http://whc.unesco.org/es/list/664#top>, consultado el día 20/01/2017.

Texto sobre Salamanca:

<http://whc.unesco.org/es/list/381#top>, consultado el día 20/01/2017.

Texto sobre Cuenca:

<http://whc.unesco.org/es/list/781#top> consultado el día 20/01/2017

Texto sobre el Parque Nacional de Garajonay:

<http://whc.unesco.org/es/list/380#top>, consultado el día 20/01/2017

Texto sobre las Cuevas de Altamira:

<http://whc.unesco.org/es/list/310#top>, consultado el día 20/01/2017

Texto sobre Córdoba:

<http://www.turismodecordoba.org/patios-de-cordoba.cfm>, consultado el día 20/01/2017

Artículo sobre italianos desnudos en Barcelona:

<http://www.excelsior.com.mx/global/2014/08/22/977635>, consultado el día 20/01/2017

Artículo sobre los tópicos españoles:

[http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854\\_897120.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854_897120.html)  
, consultado el día 15/01/2017.

Artículo sobre la siesta:

[http://verne.elpais.com/verne/2016/04/05/articulo/1459866604\\_782462.html](http://verne.elpais.com/verne/2016/04/05/articulo/1459866604_782462.html), consultado el día 16/01/2017.

Texto PDF sobre las razones para defender las corridas de toros:

<https://laeconomiadeltoro.files.wordpress.com/2014/05/cincuenta-razones-para-defender-las-corridas-de-toros.pdf>, consultado el día 20/01/2017.

## Conclusión

Como ya explicamos en la parte introductoria de nuestro trabajo, elegimos tratar sobre el tema de los estereotipos a partir del momento relevador en la clase de italiano durante nuestra experiencia de prácticas en el comité de Sevilla de la asociación Dante Alighieri, basándonos a la misma vez en nuestro camino de estudiantes de lengua española. A lo largo de los años nos hemos dado cuenta de como entre italianos y españoles tenemos la certeza, que a veces casi roza la presunción, de que somos iguales, hermanos; nosotros más bien preferimos pensar en una relación de primos, es decir, somos procedentes de la misma familia, pero no por esto hay que dar por sentado que también existen diferencias, peculiaridades, tanto a nivel colectivo-cultural, como individual. Además, a lo mejor sería también el caso de dejar de hablar de cultura, para dejar más espacio a las distintas culturas que forman parte, en este caso, de la sociedad española e italiana: como hemos mencionado en los capítulos teóricos, la cultura es ese conjunto de rasgos, costumbres, maneras de vivir y de interpretar la realidad que nos determina tanto a nivel social como individual, y en la que a la vez participamos de manera activa, produciendo artefactos culturales, y cambiando algunos de ellos, cuando sentimos que la herencia del pasado ya no consigue responder a las demandas del presente de manera eficaz. Es un sistema muy complejo, flexible, en continua evolución:

[...] la cultura non è solo un elefante – il grande sistema simbolico che sorregge una data società – ma è anche una libellula, il frenetico battito di ali invisibili che accompagna le minuzie della vita di ogni giorno, come il pettegolezzo, o il gioco, o l’invenzione di una metafora. E’ questo duplice carattere della cultura che rende difficile parlarne. Se consideriamo uno soltanto dei termini del problema – l’elefante o la libellula – la cultura ne esce sfigurata. Dobbiamo riuscire a vedere nello stesso tempo tutti e due gli aspetti, l’ordine e la variazione, la solida rete del simbolismo e l’aggraziata danza dell’improvvisazione<sup>180</sup> (Mantovani, 1998: 6).

Es una estructura tan estratificada, tan profunda, que a menudo nuestra mente necesita un marco de referencia, un mapa para orientarse y poder actuar rápida y adecuadamente. De esta necesidad, que podríamos definir de carácter biológico, derivan las simplificaciones ontológicas, que ofrecen unas coordenadas de tipo interpretativo sobre la alteridad, así como sobre la realidad concreta en la que estamos envueltos. Por otra parte, ¿cuántas cosas corremos el riesgo de perder si no desarrollamos una aptitud abierta al diálogo? ¿Cuántos “corazones negros y picas rojas” encontramos en nuestras vidas, y no hemos sabido reconocer

---

<sup>180</sup> “[...] la cultura no es sólo un elefante – el grande sistema simbólico que rige una dada sociedad – sino que es también una libélula, el frenético batido de alas invisibles que acompaña las minucias de la vida de cada día, como el cotilleo, o el juego, o la invención de una metáfora. Es este dúplice rasgo de la cultura que hace que sea tan difícil hablar de ella. Si consideramos sólo uno de los términos del problema – el elefante o la libélula – la cultura sale desfigurada. Debemos conseguir ver al mismo tiempo ambos aspectos, el orden y la variación, la sólida red del simbolismo y la danza agraciada de la improvisación” (traducción nuestra).

su peculiaridad, su distinción con respecto al sistema del que se supone que forman parte? Esta es la pregunta con la que hemos empezado este trabajo, una especie de provocación que nos ofrece continuamente puntos de reflexión, y que esperamos pueda servir también al lector, en el mismo sentido.

Hemos elegido difundir el cuestionario entre un número notable de personas (aunque, recordamos, sin ninguna pretensión de aporte científico) y elaborar unas actividades dirigidas a desmontar los tópicos recogidos en las respuestas de los participantes, ya que hemos declinado la óptica intercultural según (lo que esperamos será) nuestro futuro trabajo: en calidad de profesores de lengua, sentimos la grande responsabilidad de proporcionar antes que nada a nuestros hipotéticos alumnos datos e instrumentos, para que desarrollen un espíritu crítico, la habilidad de descentrarse de sí mismos y la habilidad de saber mirar y reaccionar a los varios aspectos con una aptitud abierta y respetuosa hacia la alteridad, si bien respetando su identidad de origen y su manera de ser.

Las unidades didácticas de nuestro trabajo constituyen un mero modelo a través del cual se puede trabajar sobre la interculturalidad, y somos conscientes de que es un modelo abierto, que el profesor puede elegir de utilizar, de aportar modificaciones, de tomar inspiración de algunos puntos, de profundizar ciertos argumentos en lugar de otros, claramente teniendo en cuenta la conformación del grupo de alumnos, del horario, del nivel, etcétera. Por otra parte, creemos que esta temática tiene repercusiones en toda nuestra persona, es decir, no sólo en calidad de profesores, sino también como individuos que se encuentran a actuar entre dos o más culturas, y a conocer, experimentar a menudo en nuestras propias carnes las diferencias que se hallan entre las sociedades; sabemos, por lo tanto, que tenemos la oportunidad y el deber moral de promover el diálogo entre los varios grupos, incluso fuera de las clases.

Finalmente, hemos constatado que para sustentar la responsabilidad y el cargo social que conlleva el rol del mediador lingüístico *super partes* del que hablamos en el tercer capítulo hace falta un camino de investigación, de poner en tela de juicio todo nuestros saberes apriorísticos para intentar ir cuanto más a fondo posible en nuestra identidad, en nuestra cultura, a partir precisamente de la nativa, ya que a menudo lo que se supone conocido, (en realidad) es desconocido, frase que hemos puesto entre las citas iniciales de este trabajo. En fin, el papel del profesor de lenguas, de mediador cultural, de estudiante de lenguas extranjeras implica una manera de ser y de ponerse frente a la realidad bastante laboriosa, pide una continua actualización, un constante debate interno sobre cómo movernos entre sistemas culturales distintos sin desperdiciar lo que define nuestra esencia, pero precisamente

en esto, y en la óptica/mirada privilegiada hacia el caleidoscopio cultural (en nuestro caso, italiano y español) consiste su belleza e importancia.

## Appendice figure

### CAPITULO 2:

Figura 2.1: Modelo de competencia comunicativa, 41.

Figura 2.2: Factores en la comunicación intercultural, 45

Figura 2.3: Modelo de competencia comunicativa intercultural, 48.

Figura 2.4: Niveles de unicidad en la programación mental, 49.

### CAPITULO 4:

Figura 4.1: Distribución por sexos de los informantes, 74.

Figura 4.2: Distribución por edades de los informantes, 75.

Figura 4.3: Distribución por comunidades autónomas de los informantes, 76.

Figura 4.4: Distribución por ocupaciones de los informantes, 76.

Figura 4.5: Distribución por conocimiento de la lengua italiana de los informantes, 77.

Figura 4.6: Distribución por niveles lingüísticos de los informantes, 77.

Figura 4.7: Distribución por certificaciones lingüísticas de los informantes, 78.

Figura 4.8: Distribución por estancias en Italia de los informantes, 79.

Figura 4.9: Distribución por motivos de estancias en Italia de los informantes, 79.

Figura 4.10: Distribución por duraciones de estancias en Italia de los informantes, 80.

Figura 4.11: Distribución por características positivas y negativas de Italia según los informantes que han viajado a Italia, 82.

Figura 4.12: Distribución por características positivas y negativas de los italianos según los informantes que han viajado a Italia, 82.

Figura 4.13: Distribución por cambio de opinión con respecto a Italia y los italianos según los informantes que han viajado a Italia, 84.

Figura 4.14: Distribución por respuestas en el cambio de opinión con respecto a Italia y los italianos según los informantes que han viajado a Italia, 84.

Figura 4.15: Distribución por características positivas y negativas de Italia según los informantes que no han viajado a Italia nunca, 86.

Figura 4.16: Distribución por características positivas y negativas de los italianos según los informantes que no han viajado a Italia nunca, 86.

Figura 4.17: Distribución por características sobresalientes de Italia y los italianos según los informantes que no han estudiado italiano nunca y tampoco han viajado a Italia, 87.

### CAPITULO 5:

Figura 5.1: Distribución por sexos de los informantes, 89.

Figura 5.2: Distribución por edades de los informantes, 90.

Figura 5.3: Distribución por regiones de los informantes, 91.

Figura 5.4: Distribución por ocupación de los informantes, 91.

Figura 5.5: Distribución por conocimiento de la lengua española de los informantes, 92.

Figura 5.6: Distribución por niveles lingüísticos de los informantes, 93.

Figura 5.7: Distribución por certificaciones lingüísticas de los informantes, 94.

Figura 5.8: Distribución por estancias en España de los informantes, 95.

Figura 5.9: Distribución por motivos de estancias en España de los informantes, 95.



Figura 5.10: Distribución por duraciones de estancias en España de los informantes, 96.

Figura 5.11: Distribución por características positivas y negativas de España según los informantes que han viajado a España, 98.

Figura 5.12: Distribución por características positivas y negativas de los españoles según los informantes que han viajado a España, 98.

Figura 5.13: Distribución por cambio de opinión con respecto a España y los españoles según los informantes que han viajado a España, 100.

Figura 5.14: Distribución por respuestas en el cambio de opinión con respecto a España y los españoles según los informantes que han viajado a España, 101.

Figura 5.15: Distribución por características positivas y negativas de España según los informantes que no han viajado a España nunca, 102.

Figura 5.16: Distribución por características positivas y negativas de los españoles según los informantes que no han viajado a España nunca, 103.

Figura 5.17: Distribución por características sobresalientes de España y los españoles según los informantes que no han estudiado español nunca y tampoco han viajado a España, 103.

## Bibliografia

- ALLPORT G. W., 1954, «The nature of prejudice», in STANGOR C., 2000, *Stereotypes and prejudice*, Philadelphia [etc.], Psychology Press.
- ANOLLI L., 2004, *Psicologia della cultura*, Bologna, Il Mulino.
- ARCANGELI M., *et al.*, 2014, *Attestato ADA*, Firenze, Alma.
- BALBONI P. E., «Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati», in LUISE M. C., (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Vol. 1, Perugia, Guerra,
- BALBONI P.E., 2006, *La competenza comunicativa interculturale: un model*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.
- BENEDICT R., 1934, *Patterns of culture* [trad. it. SPAGNOL E., (a cura di), 1970, *Modelli di cultura. Un classico dell'antropologia*, Milano, Feltrinelli].
- BOAS F., 1938, “Il concetto di cultura”, [trad. it. ROSSI P., (a cura di), 1970, *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*, Torino, Einaudi].
- BRUNER J., 1990, *Acts of meaning*, [trad. it. PRODON E., (a cura di), 1992, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri].
- BYRAM M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon (etc.), Multilingual Matters.
- CAON F., 2010, *Parole in viaggio*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci.
- CHAPMAN L. J., 1967, “Illusory correlation in observational report”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 6, No 1.
- CHÂTELET F., 1972-1973, *Histoire de la philosophie* [trad. it. CHÂTELET F., (a cura di), 1976, *Storia della filosofia vol. IV*, Milano, Biblioteca universale Rizzoli].
- CRESPI F., 2003, *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Laterza.

- CUCHE D., 1994, *La notion de culture dans les sciences sociales* [trad. it. NATALI C., (a cura di) 2006, *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino].
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- DIADORI P., «Il cinema per l'insegnamento dell'italiano L2», in DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DONATO R., 2000, «Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom», in LANTOLF J. P., *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Ppress.
- DORNYEI Z., 2007, *Research methods in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- FABIETTI U., 2001, *Storia dell'antropologia*, Bologna, Zanichelli.
- FALCONE G., 2009, *Lettura in puzzle. Lente d'ingrandimento per leggere e capire i giornali italiani*, Perugia, Guerra.
- FISKE S. T., TAYLOR S. E., 2013, *Social cognition. From brains to culture*, Los Angeles [etc.], SAGE.
- FREDDI G., 1968, «Oltre lo strutturalismo» in C.L.A.DI.L., *La civiltà e l'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- GEERTZ C., 1973, *The interpretation of cultures* [trad. it. 1987, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino].
- GEERTZ C., 1983, *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology* [trad. it. 1988, *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino].
- GIACCARDI C., 2005, *La comunicazione interculturale*, Bologna, Il Mulino.
- GRISWOLD W., 1994, *Cultures and societies in a changing world* [trad. it. 1997, *Sociologia della cultura*, Bologna, Il Mulino].
- HAMILTON D., GIFFORD R., 1976, «Illusory correlation in interpersonal perception: a cognitive basis of stereotypic judgements» in STANGOR C., 2000, *Stereotypes and prejudice*, Philadelphia [etc.], Psychology Press.
- HUEBENER T., 1959, *How to teach foreign languages effectively*, New York, New York University Press.

- HYMES D., 1979, «On communicative competence», in BRUMFIT C. J., JOHNSON K. (a cura di), 1979, *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Parigi, Minuit [trad. it. HEILMANN L., (a cura di), 1966, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli].
- KOHLER M., 2015, *Teachers as mediators in the foreign language classroom*, Bristol [etc.], Multilingual matters.
- KRAMSCH C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KRASHEN S. D., 1983, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Oxford [etc.], Pergamon Press.
- LADO R., 1971, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MALINOWSKI B., 1944, *A scientific theory of culture*, Chapel Hill, University of North Caroline Press [trad. it. 1981, *Teoria scientifica della cultura e altri saggi*, Milano, Feltrinelli].
- MALINOWSKI B., 1931, «Culture», [trad. it. ROSSI P., (a cura di), 1970, *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*, Torino, Einaudi].
- MANDELBAUM D. G., (a cura di), 1949, *Culture, language and personality* [trad. it. 1972, *Sapir. Cultura, linguaggio e personalità*, Torino, Einaudi].
- MANTOVANI G., 1998, *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Firenze, Giunti.
- MARTÍN-MÁRQUEZ S., 1999, *Feminist Discourse and Spanish Cinema: Sight Unseen*, Oxford, Oxford University Press.
- MAZZARA B. M., 1997, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino.
- MEYER M., 1991, «Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners», in BUTTJES D., BYRAM M., (a cura di), *Mediating languages and cultures*, Clevedon [et al], Multilingual Matters.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci.
- MONTANARI A., 2002, *Stereotipi nazionali. Modelli di comportamento e relazioni in Europa*, Napoli, Liguori.
- MORAVIA S., 1970, *La scienza dell'uomo nel Settecento*, Bari, Laterza.

- OCHS E., 2006, «Postfazione», [trad. it. FASULLO A., STERPONI L., (a cura di), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma, Carocci].
- OLIVERAS Á., 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- PACCAGNELLA L., 2000, *La comunicazione al computer*, Bologna, Il Mulino.
- PASQUINELLI C., MELLINO M., (a cura di), 2010, *Cultura. Introduzione all'antropologia*, Roma, Carocci.
- PERASSI E., 2011, «Fábula son estas Indias...: gli inizi del racconto americano», in PERASSI E., SCARABELLI L., (a cura di), *Itinerari di cultura ispanoamericana. Ritorno alle origini e ritorno delle origini*, Novara, UTET.
- ROSSI P., 1970, «Introduzione», in ROSSI P., (a cura di), *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*, Torino, Einaudi.
- SAPIR E., 1949, *Culture, Language and Personality* [trad. it. MANDELBAUM D. G., (a cura di), 1972, *Cultura, linguaggio e personalità*, Torino, Einaudi].
- SCIOLLA L., 2008, *Sociologia dei processi culturali*, Bologna, Il Mulino.
- SCHUMANN J. H., WOOD L. A., «The neurobiology of motivation», in SCHUMANN H. J. et al., 2004, *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*, New York [etc.], Routledge.
- STANGOR C., SCHALLER M., 1996, «Stereotypes as individual and collective representations», in STANGOR C., 2000, *Stereotypes and prejudice*, Philadelphia [etc.], Psychology Press.
- TAFT R., 1981, «The role and personality of the mediator», in BOCHNER S., *The mediating person: bridges between cultures*, Cambridge, Schenkman.
- TAIFEL H., FORGAS J. P., 1981, «Social categorization: cognitions, values and groups», in STANGOR C., 2000, *Stereotypes and prejudice*, Philadelphia [etc.], Psychology Press.
- TYLOR E. B., 1871, «Primitive culture», [trad. it. ROSSI P., (a cura di), 1970, *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*, Torino, Einaudi].
- TODOROV T., 1982, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre* [trad. it. 1992, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Torino, Einaudi].
- TUSELL J., 1998, «Tercera parte. Edad contemporánea», in MARTÍN J. L., MARTÍNEZ SHAW C., TUSELL J., *Historia de España*, Madrid, Taurus.
- VAN EK J. A., 1986, *Objectives for foreign language learning, Vol. 1: Scope*, Strasbourg, Council of Europe.

VASSALLO M. L., 2006, «Il materiale autentico nell'era del costruttivismo», in *Itals. Didattica dell'italiano e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 11.

VYGOTSKIJ L., 1934, *Myšlenie i reč*, [trad. ingl. KOZULIN A., (a cura di), 1986, *Thought and language*, Cambridge, Massachusetts].

WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., 1967, *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York, Norton & Company.

WHORF B. L., CARROLL J. B., CHASE S., 1956, *Language thought & reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge/Massachusetts, the M.I.T. Press

WILKINS D. A., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

ZUANELLI SONINO E., 1978, *La competenza comunicativa*, Venezia, Cafoscarina.

## Sitografia

ABC, articolo del 27/03/2015, *Spain is different!*», *el eslogan que cambió para siempre la imagen de España*, in:

<http://www.abc.es/espana/20141221/abci-spain-diferent-201412181821.html>, consultato in data 11/11/2016.

ANDRIANI V., CRESPI I., 2011, *Il concetto di cultura nella sociologia classica, moderna come presupposto della "svolta multiculturale: alcune riflessioni*, Working Papers DiSEF, No. 3, Macerata, Edizioni Università di Macerata, in: [http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/17\\_4331/materiale/il%20concetto%20di%20cultura.pdf](http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/17_4331/materiale/il%20concetto%20di%20cultura.pdf), consultato in data 10/07/2016.

BODENHAUSEN G. V., LICHTENSTEIN M., 1987, «Social stereotypes and information-processing strategies: the impact of task complexity», in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52(5), in:

[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37849917/BL87.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479998468&Signature=34IdOlr98nTGm%2BZ7S5GHnoCQPYs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSocial\\_stereotypes\\_and\\_information-proce.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37849917/BL87.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479998468&Signature=34IdOlr98nTGm%2BZ7S5GHnoCQPYs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSocial_stereotypes_and_information-proce.pdf),

consultato in data 19/11/2016.

CANALE M., SWAIN M., 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics*, Vol. 1.1, in:

<http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>, consultato in data 06/10/2016.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Ccervantes*, in: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm), consultato in data 22/01/2017.

CONSEJO DE EUROPA

2006, *Decisión No. 1983/2006/CE*, in:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1983&from=ES>, consultato in data 14/10/2016.

2008, *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*, in:

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf), consultato in data 15/10/2016.

2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, in:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), consultato in data 14/10/2016.

COUNCIL OF EUROPE

*Our member states*. in:

<http://www.coe.int/en/web/about-us/our-member-states>, consultato in data 14/20/2016.

*Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms*, in:

<http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680063765>,

consultato in data 14/10/2016.

*Declaration of the first Council of Europe's first summit (Vienna declaration)* in:

[http://www.cvce.eu/en/obj/declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_first\\_summit\\_vienna\\_9\\_october\\_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html](http://www.cvce.eu/en/obj/declaration_of_the_council_of_europe_s_first_summit_vienna_9_october_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html), consultato in data 14/10/2016.

*Strategy for developing intercultural dialogue* (Faro declaration), in:

[http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO\\_DECLARATION\\_Definitive\\_Version\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO_DECLARATION_Definitive_Version_EN.pdf), consultato in data 14/10/2016.

*Global education in Europe* (Maastricht declaration), in:

[http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf), consultato in data 14/10/2016

CORTÉS C. H., 2014, *Tópicos y estereotipos españoles del siglo XXI en el aula de ELE*, tesis de Máster de español como lengua extranjera (V edición), Oviedo, Universidad de Oviedo, in: [http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27990/3/TFM%20\\_Hern%C3%A1ndez%20Cort%C3%A9s.pdf](http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27990/3/TFM%20_Hern%C3%A1ndez%20Cort%C3%A9s.pdf), consultato in data 05/11/2016.

CUESTIONARIO ONLINE (versión para españoles), in: <https://goo.gl/forms/jnAIMSEluAtyVDWT2>, consultato in data 30/01/2017.

CUESTIONARIO ONLINE (versión para italianos), in: <https://goo.gl/forms/H6sl3ypbzMk0LFeh2>, consultato in data 30/01/2017.

DARLEY J. M., FAZIO R. H., 1980, «Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence», en *American Psychologist*, Vol. 35, No. 10, in:

[https://www.researchgate.net/profile/Russell\\_Fazio/publication/232554885\\_Expectancy\\_Confirmation\\_Processes\\_Arising\\_in\\_the\\_Social\\_Interaction\\_Sequence/links/00b49530f3c2294759000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Russell_Fazio/publication/232554885_Expectancy_Confirmation_Processes_Arising_in_the_Social_Interaction_Sequence/links/00b49530f3c2294759000000.pdf), consultato in data 21/11/2016.

DEVINE P., 1989, «Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components», en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, No. 1, in:

[https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/sozialekognition/devine\\_automcontprejudice\\_jpsp1989.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/sozialekognition/devine_automcontprejudice_jpsp1989.pdf), consultato in data 05/11/2016.

EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (web), in: [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/default_en.asp), consultato in data 14/10/2016.

GLICK P., ZION C., NELSON C., 1988, «What mediates sex discrimination in hiring decisions?», en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, No. 2, in:

<http://psycnet.apa.org/journals/psp/55/2/178/>, consultato in data 18/11/2016.

GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (web), in:

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/ConsejoDeEuropa/Paginas/Inicio.aspx>, consultato in data 14/10/2016.

GREENWALD A. G., SCHUH. E. S., 1994, «An ethnic bias in scientific citations», in *European Journal of Social Psychology*, Vol. 24, in:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.174.4635&rep=rep1&type=pdf>, consultato in data 18/11/2016.



HERNÁNDEZ MÉNDEZ E., VALDEZ HERNÁNDEZ S., 2010, “El papel del profesor de lenguas en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas”, in *Decires, Revista del centro de enseñanza para extranjeros*, Vol. 12, No. 14, in: <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf> , consultato in data 13/10/2016.

LIAW M. L., 2006, «E-learning and the development of intercultural competence», in *Language Learning & Technology*, Vol. 10, No. 3, in: <http://lt.msu.edu/vol10num3/liaw/>, consultato in data 10/10/2016.

LIPPMANN W., 1922, *Public opinion*, in: [https://monoskop.org/images/b/bf/Lippman\\_Walter\\_Public\\_Opinion.pdf](https://monoskop.org/images/b/bf/Lippman_Walter_Public_Opinion.pdf), consultato in data 30/10/2016.

WEGNER D. M., 1994, «Ironic processes of mental control» in *Psychological Review*, Vol. 101, in: <https://www.redirectanxiety.com/wp-content/uploads/2015/04/Wegner1994.pdf>, consultato in data 04/11/2016.

#### YOUTUBE:

LUCENA L., 1969, *Españolear*, in: <https://www.youtube.com/watch?v=f70S8Q-CA28>, consultato in data 14/11/2016.

*Cuori neri, picche rosse* (dal film *Interstate 60*), in: <https://www.youtube.com/watch?v=viC0aPHigwg>, consultato in data 20/01/2017.

#### ENCICLOPEDIA TRECCANI:

VOCE «Adulto», in: <http://www.treccani.it/vocabolario/adulto/>, consultato in data 28/12/2016.

VOCE «Paideia», in: <http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia/>, consultato in data 10/06/2016.

VOCE «Civiltà», in: <http://www.treccani.it/vocabolario/civilta/>, consultato in data 20/06/2016.

VOCE «Cultura», in: <http://www.treccani.it/enciclopedia/cultura/>, consultato in data 07/06/2016.

#### REAL ACADEMIA ESPAÑOLA:

VOCE «Españolada», in: <http://dle.rae.es/?id=GUUlpG2>, consultato in data 10/11/2016.

VOCE «Estereotipo», in: <http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>, consultato in data 02/11/2016.

#### FACEBOOK:

Asociación Dante Alighieri – sede de Oviedo – “Il mondo in italiano”, in: <https://www.facebook.com/groups/169444542636/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Casa degli italiani Barcellona, in: <https://www.facebook.com/casadegliitaliani.barcellona/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Dante de Sevilla, in: <https://www.facebook.com/dantedesevilla?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Dante Alighieri Malaga, in: <https://www.facebook.com/dante.da.52/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Intercambio Italiano Español Catalá en Barcelona, in:

<https://www.facebook.com/groups/intercambio.it/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Intercambio Italiano – Español de Arternativa Málaga, in:

<https://www.facebook.com/groups/604739166346085/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

“Ma cosa dici?” Intercambio Italiano – Español – Madrid, in:

<https://www.facebook.com/groups/macosadici/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Magistrale Scienze del Linguaggio Ca’ Foscari 2012, in:

<https://www.facebook.com/groups/149114565234396/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Società Dante Alighieri – Murcia, in:

<https://www.facebook.com/Societ%C3%A0-Dante-Alighieri-Murcia-734155056687918/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.

Società Dante Alighieri, Zaragoza, in:

<https://www.facebook.com/dantealighierizaragoza/?fref=ts>, consultato in data 12/12/2016.