

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SIGLO XIX

MATILDE GALLARDO BARBARROJA
The Open University

1. INTRODUCCIÓN

Si definimos la lengua como un conjunto de símbolos compartidos por una comunidad para comunicar significados y experiencias (Jandt 2000: 126), es inevitable pensar en la íntima relación que existe entre la lengua y la realidad cultural de la comunidad de hablantes a la que hace referencia. Este hecho ha sido siempre uno de los factores claves sobre el que se ha desarrollado la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El término *intercultural*, en palabras de C. Kramersch (2000: 81), se refiere al encuentro de dos culturas o dos lenguas más allá de las fronteras de las naciones-estado. El concepto de *interculturalidad*, como señala M. Byram (2003: 3), intrínsecamente vinculado al de *cultura*, se asocia a disciplinas como las ciencias sociales y las lenguas modernas. La perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas modernas busca fórmulas para entender al *otro*, a través del aprendizaje de su lengua nacional. Cómo se lleva a cabo ese aprendizaje es una de las cuestiones que constituyen hoy en día una de las áreas de investigación más debatidas en este campo.

Nuestro estudio se centra en la cuestión de cómo se desarrolló la enseñanza de la cultura en los libros para el aprendizaje de lenguas modernas publicados en el siglo XIX. Para este propósito se han seleccionado gramáticas, libros de ejercicios y manuales de correspondencia comercial, para el estudio del alemán, francés, español, inglés e italiano, pertenecientes a series tan populares en Europa y en Estados Unidos como los métodos de Ollendorff y Hossfeld, así como algunas obras independientes de autores conocidos en la

época. En el caso de los manuales pertenecientes a las series de Ollendorff y Hossfeld existe una uniformidad en cuanto al formato, la estructura y la organización de los contenidos impuesta por el método en el que se encuadran. Sin embargo, cuando se trata de la información socio-cultural, los autores fueron conscientes de las diferencias asociadas con cada país, así como de las necesidades del público a quien iban destinadas sus obras y según esto seleccionaron el material lingüístico y las estrategias para su aprendizaje.

Todos los manuales analizados se basan en los principios del método tradicional de gramática y traducción, es decir, se explicaban las reglas gramaticales y se ilustraban con copiosos ejemplos de traducción directa e inversa. Asimismo, hay que mencionar que se trata de manuales de tipo práctico, no solo por el énfasis que se pone en la práctica mediante ejercicios, sino porque se enseña la lengua para su uso en la sociedad correspondiente (Howatt 1994). Esta finalidad utilitarista conlleva pues un objetivo comunicativo. Pero comunicar, como ya explicara Malinowski no equivale exclusivamente a utilizar la lengua correctamente en su gramática y vocabulario, comunicación equivale a aculturación (Boylan 2000: 109). Así pues, se promovía una enseñanza de tipo práctico, en función de la cual se organizaban los contenidos gramaticales y lingüísticos tanto como los culturales, un aspecto que les convierte en una valiosa fuente de documentación histórico-social e incluso etnográfica.

No entraremos pues en el análisis del componente gramatical y lingüístico como tal, sino que nuestro objetivo será analizar si hay una intención intercultural por parte de los autores y cómo se lleva a cabo.

2. LA PRIMERA TAREA EN LA QUE NOS HEMOS CENTRADO HA SIDO ANALIZAR CUÁL FUE LA RELACIÓN LENGUA-CULTURA QUE SE ESTABLECE EN ESTOS MANUALES DECIMONÓNICOS

Como se desprende de la hipótesis de Sapir-Whorf de que el mundo, tal y como lo conocemos está predeterminado en gran manera por la lengua de la cultura a la que pertenecemos, el aprendizaje de la lengua y de la cultura van intrínsecamente unidos. Los autores de libros para la enseñanza de lenguas en el siglo XIX reconocieron esta relación, aunque no teorizaron sobre ella. Los diferentes manuales analizados coinciden en utilizar el contexto social como base para el aprendizaje lingüístico y esto se hace frecuentemente a través de la acumulación y la comparación léxica y de la traducción. Se facilitan listas de palabras, frases cortas o diálogos breves extraídos del uso contemporáneo, que sirven para ilustrar reglas o conceptos gramaticales. Bello ya sabía que la importancia de un ejemplo en el curso de una gramática radica tanto en su

“funcionalidad”, como en su calidad como modelo de buen hablar (Trujillo 1981: 37-39). A estos ejemplos se suman abundantes ejercicios de traducción en los que normalmente se facilitan versiones paralelas de la lengua base (L1) y de la estudiada (L2).

En *Hossfeld's New Method for Learning the Spanish Language in the easiest and quickest way* de T.E. Gurrín, detrás de la sección sobre morfología, se incluyen veinte diálogos que tratan entre otros, temas como el viaje por ferrocarril, en una ciudad, para alquilar un piso, con un criado, las comidas, en casa de un cambista, la corrida de toros, etc. Sirva de muestra el siguiente extracto de *un paseo por Madrid*:

A walk through Madrid

We have at last arrived at the capital of Spain.

[...]

How much a day will it cost to lodge in a
in a respectable boarding house?.

[...]

What is the climate of Madrid?

In the spring is very dangerous; you must
be warmly clothed in consequence
of the winds from Guadarrama [...]

Un paseo por Madrid

Hènos aquí al fin en la capital de España.

¿Cuánto se paga por día en una casa
decente de huéspedes?.

¿Cómo es el clima de Madrid?

En la primavera es muy peligroso; hay que
cubrirse bien, á causa de los vientos del
Guadarrama [...]. (1885: 157)

En una publicación posterior dentro de la misma serie, *Hossfeld's Spanish Dialogues and Idiomatic Phrases* de W.N.Cornett, encontramos al lado de los temas cotidianos fórmulas más funcionales en los diálogos tales como preguntar por el camino en una ciudad, expresiones de sorpresa, probabilidad, pedir y dar consejo, expresiones idiomáticas y refranes. Los manuales del método de Ollendorff siguen parámetros muy similares, si bien en éstos el énfasis está fundamentalmente en la repetición y en la memorización de listas de vocabularios sobre temas tan amplios y variados como el tiempo, las jerarquías eclesiásticas, comidas, la condición del hombre y de la mujer, el ejército, las ropas, las partes del cuerpo humano, instrumentos musicales, el servicio en una casa, el campo y la ciudad, etc.

Estos vocabularios y los diálogos resumen el mundo al que la lengua hace referencia. Su utilización como herramienta de aprendizaje es incuestionable porque se asientan en la idea fundamental de entender la lengua como una parte esencial del desarrollo cognitivo de la persona; en otras palabras, aprendemos sobre el mundo que nos rodea a través de las palabras que se emplean para nombrar y describir la realidad circundante. Como explica Fauconnier

(1997: 190), la comunicación humana se basa en dos componentes importantes del proceso cognitivo, el sistema conceptual y el sistema gramatical, reflejando este último un número pequeño de marcos y estructuras que se pueden aplicar a la organización de un gran número de situaciones. Al preparar las listas de vocabularios organizadas por temas, los autores de estos manuales no hacían sino proporcionar la mayor cantidad posible de sistemas conceptuales y hacer así mucho más extenso el conocimiento del alumno. Aprender estas palabras era, en definitiva, aprender a conocer el mundo desde la perspectiva de otra lengua y otra cultura. De ahí que todos los manuales para la enseñanza de lenguas, incluso en sus más tempranos representantes, hayan estructurado sus enseñanzas gramaticales alrededor de vocabularios temáticos sobre el mundo cotidiano que nos rodea (Lightbown y Spada 2001: 41). La idea del papel relevante del léxico en el desarrollo del sistema gramatical ha sido reformulada más recientemente por el Programa Minimalista de Chomsky y la Pragmática Intercultural de Istvan Kecskes¹.

En algunos de los manuales analizados se percibe que los autores han llegado a formular una reflexión sobre la relación entre el hecho lingüístico y el cultural. Así, M. Velázquez de la Cadena, en su obra *Elementos de la Lengua castellana* apunta al concepto de lengua como símbolo de la identidad nacional cuando afirma que “Lengua se llama el conjunto de voces y términos con que cada nación expresa sus conceptos” (1827: 5). Igualmente, Eduardo Benot en su *Ollendorff Reformado. Gramática Italiana y método para aprenderla* (1864) al referirse a la lengua italiana, considera las variantes lingüísticas y su connotación social, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

¹ Sobre el conocimiento de la cultura, este autor nos ofrece esta interesante reflexión:

To begin to understand a culture, you need to understand all the experiences that guide its individual members through life, such things as language and gestures; personal appearance and social relationships; religion, philosophy, and values; courtship, marriage, and family customs; food and recreation; work and government; education and communication systems; health, transportation and government systems; and economic systems. Think of culture as everything you would need to know and do so as not to stand out as a “stranger” in a foreign land (2004: 8).

Para empezar a entender una cultura, se necesita comprender todas las experiencias que mueven a sus miembros individuales en la vida, cosas tales como la lengua y los gestos; la apariencia personal y las relaciones sociales; la religión, la filosofía y los valores; el noviazgo, el matrimonio y los usos familiares; la comida y el recreo; el trabajo y el gobierno, la educación y los sistemas de comunicación; la salud, el transporte, los sistemas de gobierno y de económico. Pensamos en la cultura como todo lo que necesitaríamos saber y hacer para no parecer “extraños” en tierra extranjera (trad. nuestra).

En España, Francia, Inglaterra y Alemania se usan los dialectos solamente por el pueblo de ciertas provincias, permaneciendo constantemente (salvo alguna rara excepción) excluidos de los documentos oficiales, de los tribunales y del púlpito. Pero en Italia no sucede tal cosa. La mayor parte de los estados italianos tienen su dialecto especial, que, lejos de hallarse confinado á las clases bajas, se habla por las personas de distinción, y tanto, que cada uno de estos dialectos no solo cuenta obras impresas sino que algunos ostentan una rica literatura. Grande error sería pensar que tantos dialectos son corrupciones del italiano escrito; antes bien deben mirarse como otras tantas lenguas verdaderas, que con él tienen afinidad [...]. (1864: 5)

3. LA SEGUNDA CUESTIÓN QUE HEMOS PLANTEADO EN ESTE TRABAJO SE REFIERE A QUÉ CULTURA SE ENSEÑA Y POR QUÉ

Todos los manuales consultados ofrecen información del momento, útil para el estudiante y valiosa como referencia histórica, ya sea información general sobre aspectos de la vida diaria, las costumbres, etc. o, como en el caso de los manuales de correspondencia comercial, información específica sobre seguros, operaciones bancarias, transacciones de bolsa, contabilidad, etc., que requiere un cierto grado de familiarización por parte de los autores con el contexto de las relaciones comerciales, asuntos mercantiles y financieros, y con los vocablos y estructuras lingüísticas específicas relacionadas con la comunicación en este campo. Estos manuales sientan el precedente de lo que actualmente conocemos como la enseñanza de lenguas con fines específicos.

Hay que aclarar que uno de los factores que motivó el ingente número de publicaciones para el aprendizaje de idiomas a lo largo del siglo XIX fue precisamente la demanda de la sociedad industrializada y mercantilista de la época. Los manuales iban dirigidos fundamentalmente a un público adulto, perteneciente a las esferas del comercio o del mundo diplomático, además de viajeros e intelectuales y en ocasiones también se utilizaron como libros de texto en universidades y en escuelas secundarias². Todos los métodos y gramáticas partían de la base de la necesidad de la enseñanza de la lengua aplicada a estos contextos, de ahí que todos contengan algún capítulo o sección con muestras de cartas comerciales que servían, al mismo tiempo, para incluir datos de carácter socio-económico y político.

² Este fue, sin duda, un factor destacado en la implantación de las asignaturas de lenguas modernas como disciplina de estudio en las universidades inglesas, en el siglo XIX. Sobre este tema puede consultarse mi obra incluida en la bibliografía final de este trabajo.

Los manuales de Correspondencia Comercial de Hossfeld, publicados en Londres en las últimas décadas del XIX, proporcionan muestras de cartas comerciales en la L1 y en la L2, así como una amplia gama de datos y pormenores de carácter práctico sobre el ingente volumen del comercio marítimo entre Europa y América de productos como algodón, café, azúcar, metal, madera, perlas, telas preciosas, seda, etc., importados de países como Costa Rica, Venezuela o Cuba; de los puertos europeos y americanos de mayor tráfico como Génova, Atenas, Copenhagen, Marsella, Nueva York o Ipswich, entre otros; de las oscilaciones de los precios del algodón como consecuencia de las pérdidas sufridas a causa de naufragios y daños en las embarcaciones debidos a temporales; y del creciente papel de las compañías aseguradoras cuyas tarifas eran automáticamente añadidas al precio de venta por el comerciante, como ilustra este extracto de *Hossfeld's English-French Correspondent* “[...] Pour déterminer le montant de l'assurance á effectuer vous ajouterez simplement 15% au prix d'achat, sans tenir compte des frais” (1905: 97).

Esta serie utiliza la referencia a la propia lengua y cultura materna del alumno, en este caso el inglés, como estrategia de aprendizaje, si bien, en realidad, se trata de un ejercicio de traducción como confirma el siguiente párrafo: “By the aid of this Correspondent, anyone acquainted only with the English language is enabled to compose any letter in French by merely transcribing the phrases corresponding to those required and it will be seen that precision and conciseness have not been sacrificed in the translation from the one language into the other (*Hossfeld's English-French Correspondent*, 1905: 3).

Otro ejemplo de esta estrategia tan generalizada lo da el *Método para aprender a leer, escribir y hablar el inglés, según el sistema de Ollendorff* de Palenzuela y Carreño, que parte del conocimiento lingüístico del alumnado, el castellano en este caso, para explicar las diferencias lingüísticas y culturales en el uso de una y otra lengua, recurriendo si es necesario al empleo de códigos e incluso a una tercera lengua que normalmente suele ser el francés. En cuanto a la información cultural que figura en este manual destinado a la burguesía hispana de los jóvenes países latinoamericanos, está claramente en función de las aspiraciones y hábitos de esta clase social. Por esa razón se ofrece una visión de la sociedad enfocada al ocio y al consumo de la clase media enriquecida con el comercio, en una gran metrópoli como Nueva York. Se mencionan objetos de vestir y enseres caseros y en cuanto a las acciones, se compran guantes, caballos, se visita a los amigos, se va al teatro, incluso se dan consejos:

El comer demasiado es peligroso	To eat too much is dangerous.
El hablar muchos idiomas es muy útil	to speak many languages is very useful.
¿Quién botó el retrato que puse en mi cuarto la semana pasada?	Who threw away the portrait I put in my room last week?.

Me dicen que V. piensa mandar a su hijo a Europa.

¿Cuánto gasta V. por mes en N.Y.? –Gasto doscientos pesos, porque nunca dejo de ir al teatro, ni pierdo (*nor do I lose*) ocasión alguna de divertirme del mejor modo (*in the best manner*) que puedo. –¿Van hoy las señoras a comprar a las tiendas?.- Creo que sí (1857: 137-209).

Desde la perspectiva de la enseñanza intercultural estas frases y diálogos son poco eficaces porque aparecen inconexos y no recrean de forma homogénea una verdadera situación comunicativa. Esta semblanza de la clase media americana contrasta con el texto extraído de la obra de Arteaga y Pereira, *Practical Spanish*, en el que a través de un toque costumbrista, se coloca al estudiante en una posición de observador de situaciones comunicativas al tiempo que se le familiariza con la lengua empleada en el contexto y se le facilita información de utilidad. Arteaga intercala medios narrativos y descriptivos, lo que conduce a un mensaje coherente y por extensión a una formación intercultural más eficaz:

El contribuyente paga (*pays*) la contribución. [...] Para la cobranza de la contribución hay en cada capital de provincia una Administración de Hacienda con un administrador de Hacienda, y además varios recaudadores de contribuciones. Para la recaudación del impuesto de consumos hay en el término de cada población uno ó más fieltos con guardas de consumos. Los guardas registran (*search*) los bultos llevados por las personas, caballerías ó carros que entran en el (*that come within the*) radio, cobran (*they collect*) los derechos, persiguen (*pursue*) el matute, y multan (*fine*) al matutero.[...] Quiero ver al Administrador (de Hacienda); tengo que hacer (*I want to make*) una reclamación; me han cargado más contribución de la que debía pagar. [...] Quiero hablar (*I want to speak*) al oficial. Tengo que hacer una reclamación; el carabinero me quiere hacer pagar (*wants me to pay*) por estos cigarros, por este sombrero, por estos pañuelos, por estas ropas, y son de mi uso particular; [...] Haré una reclamación al Cónsul inglés” (1902: 84,85).

Evidentemente, los ejemplos de Arteaga y Palenzuela y Carreño ilustran dos diferentes puntos de vista sobre qué se debe mostrar de una sociedad, en

función del público a quien se destina la obra y de la percepción del propio autor según su propia experiencia intercultural. Esta experiencia individual queda reflejada en el manual de lengua italiana de Benot, ya mencionado anteriormente, en el que se registra toda una serie de juicios de valor sobre otras sociedades:

¿Ha estado V. en Londres?.-He estado.- ¿Es agradable vivir allí?.-Es agradable pero caro. -¿Es caro vivir en Paris?.-Es agradable y no caro.-¿Le gusta viajar a V. por Francia?.-Me gusta viajar por ella porque se encuentra buena gente.-¿Le gusta a su amigo de V. viajar por Holanda?. -No le gusta viajar por Holanda porque no se vive bien allí. -¿Le gusta a V. viajar por Italia?.-Me gusta viajar por Italia, porque se vive bien allí y se encuentra buena gente; pero los caminos no son muy buenos (1864: 251).

La realidad socialmente construida e individualmente enfocada nos lleva a hablar de estereotipos y de la importancia de la lengua como medio de comunicación en la transmisión y difusión de los mismos y de los valores imperantes en una sociedad. El papel que los estereotipos, principalmente los relativos a las nacionalidades, han jugado siempre en la enseñanza de lenguas es fundamental. Aunque en la época que nos ocupa no se utilice el término estereotipo, que fue utilizado por primera vez en 1922 por Walter Lippman (Jandt 2000: 71), sí se aplica el concepto, es decir, se describen juicios de valor hechos sobre otros, sobre la base de su pertenencia a un grupo étnico o de cualquier otro grupo.

En *Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak the Spanish language*, Velázquez de la Cadena, autor ya mencionado en relación con la idea de lengua-nación, explica que “The Biscayans are excellent ball-players, (*jugadores*)” (1856: 337). Y siguiendo a Benot encontramos la siguiente referencia:

¿Son los vestidos de los italianos tan hermosos como los de los irlandeses?.-Son más hermosos pero no son tan buenos. -¿Quién tiene los guantes más hermosos?.-Los franceses los tienen [...]. ¿Es bueno su caballo de V.?.-Es bueno pero el de V. es mejor y el del inglés es el mejor de todos los caballos. [...] ¿Bebe el polaco tanto como el ruso?.-Bebe tanto. -¿Beben los alemanes tanto como los polacos?.-Estos beben más que aquellos. (1864: 65)

No hay que olvidar que los valores sociales se aprenden paralelamente a la lengua y que van intrínsecamente unidos a ella. Por lo tanto, estos manuales consciente o inconscientemente ayudaron a perpetuar estereotipos naciona-

les que aún perduran en nuestros días. Esencialmente, estos autores describen de modo generalizado el carácter y la sociedad objeto de estudio, reparando a veces en diferencias regionales, pero casi siempre contribuyendo a difundir una imagen nacional que sirve como punto de referencia para el aprendizaje.

4. El último punto de nuestro análisis aborda la cuestión de la intencionalidad de estos manuales en el proceso de aculturación del estudiante. A nuestro juicio y según el material analizado, los autores fueron conscientes de las necesidades comunicativas de su público. La preocupación por conseguir equipar al alumno con las destrezas comunicativas más eficaces y adecuadas para desenvolverse en la comunidad de hablantes, les lleva a explicar en profundidad las fórmulas de tratamiento y de cortesía, por considerarlas esenciales en la comunicación entre personas adultas educadas, como demuestra el manual de Ollendorff para aprender español, debido a Velázquez de la Cadena y T. Simonné, en el que se instruye sobre el uso de lo que es apropiado, lo que no se estila, etc. con todas sus posibles variaciones según diferentes contextos. Así, se advierte que “tiene V.?” , se considera apenas en uso, “tú” familiar y “usted, ustedes” la forma usual de dirigirse a otros. Véase el siguiente ejemplo:

[...] Public speakers, preachers &, use *vosotros*; unless they be corporate bodies entitled to be styled *usías* (your lordships) &. *USTED*, a contraction of *Vuestra Merced*, (Your Honour or Your Worship) [...] is the only word used in the common intercourse in polite society, in all transactions of life; excepting the cases above explained [...].

Usted and its plural *Ustedes*, are common to both genders, and agree with the verb in the third person singular or plural [...]. The speaker by using *Usted* may be sure never to give offence. The omission of it is considered vulgar; for instance, *Dígame que hora es* [...] (1890: 10).

Estas recomendaciones de corrección se extienden a la lengua escrita, en relación con el género epistolar y se hace hincapié en la importancia de conocer los diferentes estilos de cartas, los modelos literarios que deben seguirse y también, la importancia de utilizar el correcto tratamiento:

Es muy necesario saber escribir una carta porque ocurre casi diariamente, tanto para los asuntos de importancia, como para los de pura cortesía, o mera diversión: y siendo las cartas una conversación entre ausentes, deben tener fluidez, claridad, sencillez y naturalidad a fin de decir a aquellas personas a quienes se las envían lo mismo que se les diría si estuviesen presentes. Su esti-

lo, por consiguiente, debe variar según el objeto a que se contraen, la persona a quien se dirigen y la que las escribe [...].

Don es el título distintivo de la nobleza de sangre en España, bien que en estos últimos tiempos se ha prodigado a toda la gente decente; por lo mismo, las nuevas Repúblicas le han excluido enteramente, y usan sólo los nombres *Señor* y *Señora* [...]. Con todo, la costumbre hace que la mayor parte de las personas continúen usando el *Don*. Por esto, y para evitar faltas, que podrían considerarse de respeto, será mejor usarle cuando se empiece una correspondencia e imitar el ceremonial que se observe en la contestación, y conforme a él usar, o no el *Don* (550).

Un gran número de lingüistas en la actualidad, entre los que figuran Gumperz, Hymes y más recientemente Blommaert, al tratar el papel de la cultura dentro del proceso de la comunicación, han establecido la importancia de las diferencias sociales, las relaciones de poder y los diferentes sistemas de valores a la hora de evaluar el papel y la función de las variaciones de comunicación según las diferentes culturas. No sorprende pues, que ahora como entonces, en la época que nos concierne, la contextualización de la comunicación, es decir, la referencia a estas diferencias y variaciones en función de la lengua objeto de estudio y del uso que hacen de ella sus hablantes, siga siendo uno de los elementos claves en el aprendizaje de una lengua extranjera.

5. CONCLUSIÓN

Después de presentar de manera muy sucinta los principales aspectos de la perspectiva intercultural en los once manuales analizados, podemos afirmar que estas publicaciones, en su conjunto, desempeñaron un papel fundamental en su época en cuanto a facilitar el conocimiento y la divulgación de formas culturales y lingüísticas se refiere. Sin embargo, nuestro análisis queda forzosamente incompleto al no poder evaluar el impacto y la reacción que estas enseñanzas tuvieron sobre los estudiantes, si influyeron realmente en su percepción de la cultura estudiada y de la propia. Tampoco sabemos cómo utilizaron los estudiantes el conocimiento adquirido en el proceso de la comunicación.

Desde nuestra perspectiva actual y a la luz de las actuales doctrinas sobre aprendizaje intercultural, es evidente que estos manuales no motivan a la reflexión o a la indagación sobre cuáles son las reglas de comportamiento en la cultura objeto de estudio. Estos textos no tienen un planteamiento pragmático pero sí lingüístico. Se comparan dos o más lenguas mediante el ejercicio de la traducción y en ocasiones se ofrece al alumno la posibilidad de reflexionar

sobre el hecho de que diferentes lenguas han desarrollado diferentes modos de estimular las construcciones cognitivas requeridas, es decir, que diferentes culturas organizan su conocimiento base de manera diferente. Sin embargo, la traducción de palabras y frases no invita a una reflexión sobre el procesamiento de la información en la lengua. Digamos que los manuales decimonónicos se detienen en un estadio inicial que se limita a configurar bloques de conocimiento sin llegar a su integración en el discurso comunicativo. En general, se limitan a presentar un conjunto de formas alienadas entre sí, los vocabularios o diálogos temáticos, sin verdaderamente representar cómo reflejan y al mismo tiempo cómo influyen y filtran la experiencia humana. Por tratarse de métodos que siguen el enfoque tradicionalista de gramática y traducción. Esta es en última instancia la verdadera herramienta de aprendizaje, sin percatarse de la imperfección lógica de toda traducción. Por eso hacen hincapié en el aprendizaje del léxico y la equivalencia de las palabras en dos o más lenguas e incluso intentan explicar las expresiones idiomáticas y los proverbios que representan una de las principales barreras en la comunicación intercultural.

No obstante, hay que reconocer que, consciente o inconscientemente, los manuales decimonónicos desarrollaron algunos de los objetivos considerados actualmente más importantes en el desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar, extienden la gama de destrezas verbales y no verbales en la comunicación. Y en segundo lugar, promueven el conocimiento de los usos y costumbres de otras sociedades. Los autores van más allá de la pura descripción socio-cultural. Aportan su propio juicio sociopolítico, la propia noción de cultura, sus prejuicios y estereotipos, mediante la cuidada selección de ejemplos y textos. Intentan describir comportamientos, costumbres, tradiciones, lugares, hechos y situaciones, incluso temas de conversación y actividades para hacer en el país, sin olvidarse de explicar las diferencias que pueden sorprender o resultar difíciles al estudiante. Sin lugar a duda, ellos sí dieron muestras de una experiencia intercultural.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALRED, G., BYRAM, M., FLEMING, M. (2003): *Intercultural experience and education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ARTEAGA Y PEREIRA, F. (1902): *Practical Spanish. A grammar of the Spanish language, with exercises, materials or conversation, and vocabularies*. London, John Murray.

- BELLO, A. (1847): Gramática de la lengua castellana, destinada al uso los americanos. Edic. crítica de Ramón Trujillo, Sta. Cruz de Tenerife, Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello, 1981.
- BENOT, E. (1864): Ollendorff reformado. Gramática italiana y método para aprenderla. Tercera edición corregida, Cádiz, Verdugo Morillas y Compañía.
- BOYLAN, P. (2000): "To be or not to be: success or failure in intercultural communication". Lynch D., Pilbeam, A. (2000): Heritage and Progress. From the past to the future in Intercultural understanding, Bath, SIETAR Europa.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESMENT (2001), Strasbourg: Council of Europe.
- FAUCONNIER, G. (1997): Mappings in Thought and Language. Cambridge, CUP.
- GALLARDO, M. (2003): "Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX" en Estudios de Lingüística Española, vol. 20,
<http://elies.rediris.es/elies/20>.
- GUMPERZ, J. (1982): Discourse strategies, Cambridge, CUP.
- GURRÍN, T.E. (1885): Hossfeld's New Method for learning the Spanish Language in the easiest and quickest way, London, Society for Promoting the Knowledge of Foreign Languages.
- HOSSELD, C., VATON, E. AND SÁNCHEZ, M. (1891): The Polyglot Correspondent, whereby any mercantile letter may be composed in either English, French, German and Spanish by the simple method of combining sentences selected from the pages of this work. London, Hirschfeld Bros.
- HOSSELD, C. (1905): Hossfeld's English-French Correspondent, London, Hirschfeld Bros.
- JANDT, F.E., (2000): Intercultural Communication. An Introduction, London, Sage Publications.
- KECKES, I. (2004): "Editorial". Intercultural Pragmatics. Vol. 1, n.1. Berlin, New York. Mouton de Gruyter.
- KRAMSCH, C. (2000): Language and Culture, Oxford, OUP.
- LIGHTBOWN, P., M. et al., 2001 (1999): How languages are learnt. Oxford, OUP.
- OLIVERAS, A., (2000): Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, Madrid, Edinumen.
- OLLENDORFF, H.G. (1841): Introductory book to Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak a language in six months, adapted to the German; containing also a definition of all the German declensions

and rules of the gender of substantives: for the use of schools and private teachers. At the author's residence, Staries, 23, Tichborne Street, Picadilly.

PALENZUELA, R. Y CARREÑO, J. (1857): Método para aprender a leer, escribir y hablar el inglés, según el sistema de Ollendorff, Nueva York, D. Appleton y Compañía.

SCHAEFER, H. (1889): Hossfeld's Spanish Dialogues. With a vocabulary, a chapter on pronunciation and the conjugation of the regular and irregular verbs. London, Hirschfeld Bros.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. (1827), Elementos de la lengua castellana fundados en los principios establecidos por la Academia Española y en el uso de los autores clásicos. Tercera edición, Nueva York, en la imprenta de Eduardo Grattan.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. AND SIMONNÉ, T. (1856): Ollendorff's New Method of learning to read, write and speak the Spanish language. With an appendix containing a brief, but comprehensive recapitulation of the rules, as well as all the verbs, both regular and irregular; so as to render their use easy and familiar to the most ordinary capacity. Together with practical rules for the Spanish pronunciation and models of social and commercial correspondence. The whole designed for young learners and persons who are their own instructors, New York; D. Appleton & Co.

VELÁZQUEZ DE LA CADENA, M. AND SIMONNÉ, T. (1890): A New Method of learning the Spanish language: adapted to Ollendorff's system. With an appendix containing a recapitulation of the rules, as well as of all the verbs, regular and irregular; together with Practical rules for the Spanish pronunciation, and models of social and commercial correspondence London, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co, Ltd.

