

Índice:

Introducción

1. Cultura

1.1 Concepto y definiciones de cultura

1.1.1 La cultura entendida como riqueza académica versus la cultura popular

1.1.2 Cultura, subcultura y microcultura

1.1.3 La cultura como sistema de símbolos

1.1.4 La cultura como proceso social

1.1.5 La cultura como motivación y elemento emotivo

2. Factores implicados en el aprendizaje de L2 en situaciones interculturales

2.1 La adquisición de la cultura en la L2

2.2 Desarrollo de la competencia interactiva intercultural en la L2

2.2.1 Una propuesta para enseñar y aprender competencia Intercultural: *la negociación de la identidad y el aprendizaje comunicativo*

2.3 Comunicación no verbal en las interacciones interculturales

2.4 Preparación de los docentes para enseñar en un contexto intercultural

3. Didáctica intercultural

3.1 Metodología y métodos para la enseñanza de la lengua en el aula

3.1.1 Los métodos comparativos

3.1.1.1 La técnica comparativa

3.1.2 Provisión de un *corpus* de conocimiento

3.1.2.1 Conocimiento consciente e inconsciente

3.1.2.2 Selección de un *corpus* de conocimiento

3.1.2.3 Contenido del aprendizaje cultural

3.2 Una educación internacional e intercultural

3.2.1 Prejuicio versus educación internacional

3.2.2 Reto lingüístico y cultural en España: hacia un enfoque intercultural

3.2.2.1 Presupuestos socioculturales

4. La integración de un programa cultural dentro del programa general para la enseñanza de lenguas en el marco educativo español: una propuesta intercultural para la enseñanza de español

4.1 Integración de actividades culturales en la clase de español: una programación intercultural

4.1.1 Criterios para la selección de contenidos socioculturales

4.1.2 Estrategias para la enseñanza de lengua y cultura

4.1.3 ¡Manos a la obra!

5. Una propuesta didáctica intercultural

6. Conclusión

Bibliografía

Introducción

Mientras que tradicionalmente se pensaba que enseñar *cultura* quería decir leer en clase textos de carácter literario, artístico o histórico, hoy en día significa trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales. En estos tiempos de globalización cada vez convivimos con gentes más diversas, que llegan de distintos rincones del mundo. Tratamos a diario con personas de otras culturas y sin embargo, a veces, no sabemos mucho de ellas, e ignoramos casi todo acerca de quiénes son, de cómo piensan y desde qué perspectiva contemplan el mundo.

Consideramos que el aprendizaje de una lengua debe fomentar un mayor entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes de otros idiomas. Por eso creemos que en nuestras aulas debemos encontrar formas de comunicarnos por encima de fronteras culturales, y de desarrollar la capacidad de descubrir e interpretar otras culturas, otros sistemas de valores y creencias. El alumno que aprende una lengua extranjera trae a clase su propia cultura. Se ha demostrado que saber individualizar y aceptar la diferencia (como desarrollo de la interculturalidad) y saber descubrir una nueva cultura por medio de la lengua que se estudia es muy importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y, a su vez, resulta ser uno de los objetivos de la didáctica actual.

Nuestro papel fundamental como profesores será prestar atención a las culturas de aprendizaje de nuestros alumnos, de plantearnos que como profesores de español, nos corresponde acercar nuestra cultura a los estudiantes y posibilitar

la comunicación entre personas de diferentes culturas e intentar una aproximación comprensiva a las culturas de los otros.

Según *Khoi* (1994) la educación intercultural implica comparaciones, intercambios, cooperación y confrontación entre grupos. Los problemas y las situaciones son tan complejas que sólo se pueden abordar a través de la convergencia y combinación de diferentes puntos de vista. Desde esta perspectiva, la educación intercultural aboga por la comprensión de las diferencias y semejanzas como base para el trabajo de cooperación entre grupos culturales. A su vez pertenecer a una sociedad pluralista debería suponer una oportunidad para el aprendizaje intercultural.

Uno de los objetivos principales de la educación intercultural ha sido ayudar a estudiantes y maestros no sólo a entender la diversidad de pensamiento, expresión, creencias y prácticas diferentes a las suyas propias, sino también a desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para trabajar eficientemente con los demás.

La educación intercultural y la preparación del profesorado es una labor difícil y delicada que se debe tratar con gran sensibilidad. *Bennett* (1993) apunta que la interacción intercultural entre los humanos normalmente se ha acompañado de violencia y agresión:

La sensibilidad intercultural no es natural. No es una característica humana. El contacto entre culturas normalmente se ha acompañado de opresión, genocidio, matanzas... La educación y la formación en comunicación intercultural tienen por objetivo cambiar nuestro comportamiento natural. Una vez desarrollados los conceptos y destrezas en este ámbito, se espera que los aprendientes trasciendan al etnocentrismo tradicional y exploren nuevas relaciones entre fronteras culturales. Este intento de cambio se debe tratar con el mayor cuidado posible. (p.21)

Byram (2001) propone como solución a estas dificultades que los aprendientes sean más conscientes de sus propias presuposiciones culturales y de las de otros, con el fin de construir un puente de aprendizaje intercultural mutuo. El proceso de concienciación cultural implica un deseo por parte de los participantes en el aula de cuestionar sus propias presuposiciones.

En este trabajo pretendemos hacer una reflexión sobre la importancia de la cultura y sus componentes en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera al mismo tiempo que sugerimos ejemplos de integración de la cultura en la programación para la enseñanza de L2 con el fin de ayudar a los estudiantes a adquirir el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para funcionar eficientemente en diferentes contextos culturales.

En el capítulo 1 hacemos una reflexión sobre las diferentes definiciones que el término cultura ha tenido en los últimos tiempos con el fin de llegar a la elaboración de un concepto teórico global que nos permita crear un proyecto didáctico que aborde la variedad cultural para su aplicación en un ámbito intercultural.

En el capítulo 2 tratamos los factores involucrados en el aprendizaje de la L2 en situaciones interculturales y hacemos una propuesta para enseñar y aprender competencia intercultural.

En el capítulo 3 sugerimos principios para la enseñanza de lengua y cultura que fomentan la interculturalidad (por un lado, abordamos la *comparación* y el *contraste* como elementos clave en el desarrollo del entendimiento, empatía y

respeto hacia la cultura de la L2 así como hacia la propia cultura; y, por otro, expresamos la necesidad de ofrecer un *corpus de conocimiento* en relación a los contenidos de un curso de lengua y cultura (con el fin de fundamentar la imagen de una sociedad particular y la cultura de la misma) y revisamos desde una panorámica general cómo los presupuestos educativos generales españoles intentan responder a las demandas de una sociedad multicultural y multilingüe y su repercusión en la elaboración de un marco para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el capítulo 4 afirmamos la necesidad de integrar los elementos socioculturales en los programas generales para la enseñanza de lenguas y, para ello, proponemos una serie de objetivos y contenidos que podrían utilizarse a la hora de elaborar una programación. Repasamos estrategias adecuadas para la integración de lengua y cultura en las programaciones y, además, sugerimos una serie de criterios en un intento de facilitarle al profesor de español la elección de contenidos socioculturales y la integración de los mismos en sus programaciones interculturales.

En el capítulo 5 proponemos una unidad didáctica intercultural donde los objetivos socioculturales son el punto de partida para la enseñanza de los objetivos lingüísticos y lo hacemos utilizando el método comunicativo basado en el enfoque por tareas.

A modo de conclusión, destacamos la conexión entre lengua y cultura y la importancia del aprendizaje cultural en el estudio de una lengua, que ha sido el objeto de nuestra propuesta para este trabajo.

1. Cultura

1.1 Concepto y definiciones de cultura

En un sentido o en otro, todo lo que es educación está relacionado con la cultura, su adquisición, su transmisión y su invención. La cultura está en nosotros mismos y a nuestro alrededor. Es personal, familiar, comunitaria, institucional y social.

Para Banks (1997) la cultura es un término difícil de definir. No nos damos cuenta de que está inmersa en nuestro propio ser porque nuestros hábitos culturales casi siempre se desarrollan de una manera inconsciente. Sin embargo, debería ser concebida como la base de la actuación humana, ya que estructura las prácticas cotidianas del ser humano.

Podríamos decir que es una sedimentación de la experiencia histórica de las personas y de las múltiples agrupaciones sociales ya sean de carácter familiar, étnico, racial, genérico o de estatus social. Según Kramsch (1991), cada país tiene su propia cultura política e histórica, estilos intelectuales propios, miedos sociales, esperanzas, orgullos, significados y valores unidos a su lengua, su cultura y su historia. Brislin (1990) identifica como miembros de una misma sociedad a aquellos que aceptan y comparten, consciente o inconscientemente, las mismas ideas, valores y presuposiciones sobre la vida.

¿Cómo se transforma la experiencia histórica en cultura?

La cultura se forma a través del aprendizaje y la enseñanza cotidiana en todas las circunstancias en las que se desarrolla la vida humana, en familias, en la escuela, en la comunidad y en los lugares de trabajo. El proceso de adquisición de la cultura comienza desde nuestro nacimiento y se extiende durante toda la vida. Durante este tiempo el individuo establece diferencias entre los diversos aspectos de su cultura, unos se conservan y otros se cambian. Hutchinson (1943) afirma que si un individuo es colocado en un grupo concreto y observado después, exhibirá un comportamiento que no puede ser distinguido o diferenciado de aquél que constituye la cultura del grupo en el que se ha desarrollado. Sin embargo, si este individuo se cambia a un segundo grupo portador de una cultura diferente, entonces su comportamiento sería agudamente distinguible de aquella que constituye su primera cultura.

1.1.1 La cultura entendida como riqueza académica versus la cultura popular

Banks (1997) distingue dos tipos de cultura, la *alta cultura* (high culture) y la *baja cultura* (low culture). Define la primera como el producto resultante de un esfuerzo y un método. Sería aquella que se da en los museos, en el teatro, en los auditorios, en la biblioteca... En estas instituciones encontramos los productos culturales que son valorados por una élite que los define y encuadra como alta cultura. Por el contrario, la *baja cultura* es la cultura popular. El uso de los pantalones vaqueros, el rock and roll, las hamburguesas, las palomitas y la Coca-cola a nivel mundial y, en todos los sectores sociales, sería un ejemplo claro de la cultura popular.

En la misma línea, Kramersch (1991) hace referencia a las distinciones que los franceses, los alemanes y los americanos establecen sobre el término. *Culture* y *Kultur*, para los franceses y alemanes, y *Culture*, para los americanos, supone todo lo relacionado con la literatura clásica y las obras de arte. Todos ellos coinciden en que el término *kultur/culture* alberga lo relacionado con la comida, los festivales, las tradiciones y el folclore, en general.

1.1.2 Cultura , subcultura y microcultura

Podríamos hablar de la cultura como de un vasto conjunto de piezas de conocimiento almacenadas por el que se rige un grupo social específico (Goodenough, 1981). Diríamos que un individuo de ese grupo sólo posee y usa parte del conocimiento almacenado en ese conjunto social. Los tipos y cantidades de conocimiento varían en los individuos y los subgrupos con respecto a la población en su totalidad.

Las diferencias de conocimiento existentes entre los miembros de un grupo social se pueden equiparar a la lengua. La lengua consta de un sistema de sonidos (pronunciación), de una sintaxis (gramática) y léxico (vocabulario). Quienes usan el mismo sistema de sonidos, gramática y vocabulario se consideran miembros de una misma comunidad lingüística. Las variantes de una lengua se llaman dialectos y son hablados por los miembros de los subgrupos de la comunidad. Los dialectos pueden variar en la pronunciación de vocales o consonantes, o en aspectos gramaticales, o en vocabulario. En ningún momento esto supondría la interrupción de la comunicación entre los hablantes de la misma

comunidad lingüística. Hablamos de idiolecto cuando cada individuo pronuncia los sonidos de una lengua y usa la gramática y el vocabulario de una manera ligeramente diferente, como un dialecto personal.

Siguiendo la analogía anterior establecemos la siguiente comparación: *cultura=lengua, subcultura=dialecto y microcultura=idiolecto* .

1.1.3 Cultura como un sistema de símbolos

También se entiende la cultura como un conjunto de estructuras conceptuales o símbolos que para los miembros de un grupo social constituyen la “realidad” (Geertz, 1973) puesto que todos ellos las comparten. La manera de actuar de todos los miembros se repite constantemente y está dentro del marco aceptado por esa sociedad. Esta concepción de la cultura enfatiza la coherencia de todo el sistema y la idéntica comprensión por parte de los miembros de ese grupo social de unos símbolos y los sentimientos que éstos suscitan.

1.1.4 La cultura como proceso social

Las diferencias culturales son el producto del estatus, del poder y de los intereses políticos de los subgrupos y las instituciones que se encuentran en la sociedad.

La cultura se relaciona con los problemas de la estructura social y el poder y surge de los conflictos sociales. Se transforma continuamente por las contradicciones existentes en la vida diaria. Esos cambios culturales se aceptan, se aprenden, se recuerdan o se rechazan, se ignoran y se olvidan dependiendo de la posición social de los integrantes.

Diremos que este concepto de cultura tiene su fundamento en la relación de los puntos siguientes: a) la variación sistemática de la cultura en relación al poder social ; b) el conflicto social como proceso desencadenante de la variación cultural y c) el papel humano en el uso de las herramientas culturales, tanto las heredadas por tradición como las nuevas surgidas debido a los cambios culturales (Giddens, 1984).

1.1.5 La cultura como motivación y elemento emotivo

Hay estudios contemporáneos que consideran la influencia cognitiva y motivacional/emocional en la cultura (Lutz, 1990). Aprendemos costumbres, pero ¿por qué estamos ligados a ellas emocionalmente? ¿cómo llegamos a desear alcanzar unos fines que se nos han impuesto culturalmente? En ningún momento estamos obligados a seguir pautas culturales que definen a nuestro grupo social, aunque en situaciones de desigualdad o subordinación las podamos acatar. En ocasiones podríamos fingir ser más educados y diligentes por imposición cultural de lo que realmente somos. No obstante, hay pautas que marcan la actuación de la mayoría de los miembros de una comunidad. Por ejemplo, las profesiones más deseadas culturalmente se convierten en objetivos primordiales a los que aspirar. De la misma manera, algunas prácticas culinarias que se consideran

culturalmente repulsivas evocan fuertes reacciones emocionales de repugnancia en algunos grupos sociales, aunque esas mismas prácticas culinarias resulten normales e incluso desables en otras sociedades.

La neurociencia contemporánea demuestra que hay una conexión entre la actividad de las redes neuronales y el aprendizaje cognitivo anterior . A su vez, estas conexiones neuronales están unidas a nuestro estado emocional. Por esta razón, la repetición de ciertas actividades cotidianas refuerzan nuestras emociones y pensamientos (D'Andrade and Strauss, 1992). En la vida cotidiana adquirimos modelos culturales que afectan a nuestros sentimientos.

Como conclusión a este capítulo podríamos decir que la cultura, generalmente, se considera un producto de la actividad humana. Se aprende y se transmite de generación en generación y, en muchas ocasiones, también se inventa. El poder y la política desempeñan un papel importante en el proceso por el cual la cultura se aprende, se comparte y se cambia. En otras palabras, la cultura va íntimamente unida a la historia de la humanidad y se configura a través de ella. Todos los pensamientos, sentimientos y actividad humana son naturales, pero , a su vez, son el resultado de experiencias históricas y personales que fundan la base cultural. De todas formas, la cultura cambia de persona a persona y de grupo a grupo puesto que las personas no compartimos los mismos mundos subjetivos, aunque muchas veces así lo parezca. Tenemos diferentes percepciones de la realidad y , por ello, no podemos tomar a un solo grupo social como único punto fijo de referencia cultural. Tanto de manera individual como colectiva, construimos múltiples mundos culturales.

2. Factores implicados en el aprendizaje de L2 en situaciones interculturales

Se considera casi axiomático que al adquirir una segunda lengua necesitamos dominar las reglas sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua meta (Paulston, 1975; Canale y Swain, 1980). La precisión lingüística es un punto importante que tenemos que aprender, pero al mismo tiempo es necesario adquirir las habilidades funcionales en una segunda lengua. Debemos aprender a entender y crear lenguaje que sea apropiado para las distintas situaciones en las que funcionamos empleando los factores ilocutivos de acuerdo con los parámetros socioculturales de cada situación específica puesto que, de lo contrario, se podrían crear confusiones en la comunicación. Incluso peor, existiría la posibilidad de una interrupción total en la comunicación y, por lo tanto, se podría dar una categorización estereotipada de los aprendientes de una segunda lengua como personas insensibles, maleducadas o ineptas (Thomas, 1983, 1984; Bardovi-Harlig, Reynolds, 1991).

2.1 La adquisición de la cultura en la L2

El lenguaje está estrechamente vinculado a la cultura. Los valores culturales se reflejan y se ejecutan a través de la lengua. Es inevitable que la representación implícita y explícita de la cultura jueguen un papel importante en la enseñanza de la lengua.

La adquisición de una segunda lengua siempre va acompañada de la adquisición de la cultura (Hamers y Blanc, 1989; Schumann, 1978). Más que el dominio de las estructuras gramaticales y su fonología, la adquisición de la competencia comunicativa implica la adquisición del conocimiento de una nueva cultura y un conjunto de restricciones culturales específicas del comportamiento lingüístico. Podríamos decir que la expansión de la competencia lingüística va acompañada de la expansión de la competencia cultural, aunque el proceso de adquisición de ambas es muy diferente. La modularidad y las limitaciones de la lengua permiten el desarrollo de sistemas duales sin interferencias, mientras que la cultura es menos limitada y la posibilidad de desarrollar sistemas culturales duales, sin interferencias, es relativamente menor. Por lo tanto, diremos que la adquisición de una segunda cultura implica la expansión de un sistema existente más que el desarrollo de uno nuevo. Se introducen más elementos en el mismo sistema cognitivo. Un individuo no puede cambiar de un sistema cultural a otro porque esos elementos no están aislados en subsistemas.

Libben y Lindner (1993) citan dos aspectos de la competencia cultural en la adquisición de segundas culturas, los *aspectos centrales* y los *aspectos periféricos*. Los elementos *centrales* de la cultura se asocian con lo que “somos” tales como el honor, la amistad, la justicia, etc., que son valores arraigados en la cultura. Estos elementos son difíciles de modificar y contextualizar. Son conflictivos y provocan estrés. Sería casi imposible participar de un banquete caníbal si en la cultura de origen éste no fuera un elemento central. Por otro lado, los elementos *periféricos* de la cultura están relacionados con lo que “hacemos”, como comer con palillos, comer con las manos, comer con cubiertos... Los elementos periféricos son fáciles de modificar y contextualizar y no provocan tanto estrés. En diferentes contextos, podríamos comer pollo con las manos, con cuchillo y tenedor, y también usar palillos .

Diremos que el éxito en la adquisición de una segunda cultura depende de la reducción del estrés, que se puede conseguir a través de la integración de nuevos elementos culturales no problemáticos, la selección de elementos, la fusión del conocimiento de la C1 y la C2 y la contextualización del conocimiento:

-Integración de nuevos elementos culturales no problemáticos.- En los primeros estadios de la adquisición de la C2, los nuevos elementos culturales se adquieren normalmente sin dificultad o conflicto. La razón es, probablemente, que en los primeros estadios de la C2, los individuos están expuestos a aspectos más superficiales de la segunda cultura (saludos, hábitos culinarios, etc.) que se aprenden más fácilmente y se integran en el espacio cultural de la misma manera en que se integrarían los conocimientos culturales adquiridos en la C1.

-Selección de elementos.- Cuando las nociones adquiridas de la C2 entran en conflicto con los elementos de la C1 hay que buscar soluciones. Una solución muy corriente es ajustarse al conocimiento adquirido de la C1 aunque se disponga de las nociones de la C2. Los aprendientes seleccionan esta estrategia cuando las nociones de la C1 son particularmente valiosas para ellos (amor, relaciones familiares, matrimonio). Esto se debe a que son elementos centrales de su cultura.

Otra manera de resolver el conflicto cultural se da cuando los aprendientes dejan a un lado los elementos de la C1 en favor de las nociones de la C2. En ocasiones, los aprendientes más jóvenes encuentran más atractivos los roles de género de la C2 que los de su primera cultura y consecuentemente los adoptan.

-Fusión del conocimiento de la C1 y la C2.- Consiste en aplicar los conceptos culturales de la C1 a los conocimientos relevantes de la C2. Por

ejemplo, muchas familias inmigrantes entran en conflicto por el deseo de los padres de mantener las prácticas familiares, pero, a su vez, la presión de miembros de la familia y de la sociedad les llevan a aceptar las nuevas nociones de la C2. A la hora de tomar una decisión les resulta difícil satisfacer ambas partes, porque creen que conceptos relacionados con el matrimonio, la educación, etc., no se pueden abordar de manera diferente en distintos contextos. Por consiguiente, tienden a entremezclar partes de sus viejas ideas con nuevos aspectos. De este modo, la integración parece satisfacer ambos lados manteniendo lazos con la C1 y haciendo concesiones al nuevo conocimiento cultural.

-Contextualización del conocimiento.- Los aprendientes mantienen conceptos de la C1 y adquieren nuevos conceptos de la C2, pero cada bloque de conceptos los contextualizarán en diferentes situaciones. Esta contextualización puede darse en las distintas áreas del comportamiento (los modales en la mesa, los saludos, etc.), pero también podemos encontrarla en áreas de la cultura que se contradicen (relaciones familiares, amistad) y, por ello, son más difíciles de fusionar. En ocasiones, interaccionamos de distinta forma con nuestros amigos de la C1 a como lo hacemos con nuestros amigos de la C2 porque creemos que pertenecen a mundos diferentes que no se pueden integrar.

Concluimos con la idea de que sólo existe un sistema cultural. Dentro de este sistema los individuos evitan las inconsistencias y los conflictos entre culturas. A menudo se introducen nuevos elementos culturales y los conflictos se resuelven mediante la mezcla y la eliminación de elementos culturales de la C1 y la C2. La adquisición de una segunda cultura genera un tremendo estrés en el sistema cultural de la C1 y aumenta progresivamente conforme se avanza en la adquisición de la C2. Los aprendientes adquieren fácilmente los aspectos más

superficiales de la cultura. Sin embargo, la contextualización de los elementos más centrales de la C2 resulta más difícil y conflictiva. De esta dificultad y la búsqueda de soluciones para resolver el conflicto se crea una red entrecruzada de elementos culturales dentro de un único sistema cultural.

Pilar García (2004) señala que el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Muchas de las pautas culturales se asientan en las situaciones de la vida diaria, con lo cual es un aspecto esencial subrayar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no sólo lo exclusivo, con objeto de que los hablantes puedan participar en un entendimiento de nuevas pautas culturales a partir de una reflexión y entendimiento de éstas.

Es importante ofrecer al individuo la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de pedirle que hable sobre ésta, y de este modo, a partir del conocimiento y la reflexión sobre ellas, pueda compararlas y esté preparado para actuar adecuadamente en contactos culturales específicos.

El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. En el contacto con una nueva cultura necesita también indagar sobre ésta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones. Es por ello que el enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas interculturales que le permitan

hacer ese análisis e interpretación, que le ayude a investigar sobre nuevas realidades culturales . Todo ello no se puede hacer a partir de actividades en las que se aisle el componente cultural, sino en las que se integre dentro de un conjunto de actividades, y se le presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no sólo formales de la lengua, sino también culturales, a lo largo de las cuales tenga el alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias y las similitudes.

Se trata en definitiva de capacitar al alumno con estrategias de comunicación intercultural como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de autodescubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad (Pilar García, 2004).

2.2 Desarrollo de la competencia interactiva intercultural en la L2

El aprendizaje de otra lengua es más que el conocimiento apropiado de la sintaxis y el léxico: hay que desarrollar la competencia interactiva. Esta competencia implica conocimiento específico del contexto tales como: a) los objetivos de la práctica interactiva, el papel de los participantes y los tópicos y

temas relevantes; b) los modelos de acción lingüística opcionales, su significado convencional y las supuestas estructuras de participación; c) la flexibilidad que cada uno tiene para hacer uso de los recursos lingüísticos y las consecuencias que de ello se derivan; y d) la capacidad de reconocer los contextos en los que usar esos patrones (Celce-Murcia, Dörnyei, y Thurrell, 1995; Goodey, 1995; Sanders, 1987, 1995).

Hall (1995) afirma que el desarrollo de la competencia interactiva implica dos actividades relacionadas: a) la práctica guiada en prácticas interactivas consideradas importantes por y para el aprendiente, y b) el estudio sistemático de las prácticas interactivas, incluyendo los recursos convencionales y los significados más corrientes, sus usos variados y sus consecuencias.

2.2.1 Una propuesta para enseñar y aprender competencia intercultural: *la negociación de la identidad*¹ y el *aprendizaje comunicativo*²

La interrelación entre la economía y la industria mundiales así como la tendencia a la globalización supone la interacción y el intercambio de ideas y conocimiento entre los ciudadanos del mundo entero. Este desarrollo fomenta encuentros interculturales que deben abordarse tanto a nivel educativo como

¹ Es una teoría integradora inspirada en cuatro trabajos: “La teoría de identidad social” (Abrams y Logg, 1990; Brewer y Miller, 1996), “Interacción simbólica” (McCall y Simmons, 1978; Stryker, 1981, 1991), “Negociación de la identidad” (Ting-Toomey, 1988, 1989, 1993) y “Dialectos relacionados” (Baxter y Montgomery, 1996).

² Traducción propia de la denominación “expansive learning” usada por Engenström.

profesional y también en la vida privada. Por tanto, es necesaria la creación de cursos de formación intercultural para preparar a los ciudadanos del mundo a fin de lidiar con este tipo de situaciones complejas y dinámicas que generan dificultades, dudas, prejuicios y equívocos a partir de dichos encuentros interculturales.

Susanne Weber (2003) propone un marco para la superación de los problemas mencionados integrando la teoría de la *negociación de la identidad* de Ting-Toomey (1999) y el planteamiento de *aprendizaje comunicativo* de Engeström (1987;1999).

Una competencia intercultural entendida como *negociación de la identidad* es un proyecto a largo plazo que incluye diferentes categorías de conocimiento (individual y colectivo; conocimiento de uno mismo, de habilidades, conocimiento cultural, etc.) alcanzado mediante diferentes actividades de aprendizaje iniciadas a través de diferentes planteamientos de enseñanza y aprendizaje (autorreflexión, negociación de procesos, socialización, etc...).

El *aprendizaje comunicativo* de Engeström vuelve a los presupuestos del aprendizaje sociocultural e histórico de Vygotsky (1978), Leontjew (1981), Luria (1981) y sus intérpretes occidentales (Cole y Wertsch, 1996; Cole y Engeström, 1993). De una manera sucinta, su teoría del aprendizaje se basa en la resolución de conflictos derivados de las interacciones de los individuos con su entorno (*Activity System*)³ mediante la adaptación sucesiva de los elementos y las

³ “*Sistema de actividades*”. Está constituido por múltiples *actividades* interrelacionadas que interactúan y evolucionan juntas. Engeström entiende por “actividad” la interacción de los individuos con su entorno (comunidad) y los elementos que actúan como mediadores (artefectos –herramientas físicas y mentales-, normas sociales y laborales).

condiciones que los originaron. Esta evolución se lleva a cabo a través de siete etapas: *exposición y análisis* del conflicto, *diseño de soluciones*, *revisión*, *aplicación*, *reflexión* y *consolidación* de las mismas (Engeström, 1987). El proceso de aprendizaje comunicativo explora sistemáticamente las posibilidades de transformación a través de preguntas, de generar modelos y herramientas, y de revisar y experimentar las nuevas prácticas. La intención de Engeström es describir y analizar la situación interactiva de una manera holística.

Con la ayuda de elementos del modelo de la *negociación de la identidad*, las relaciones y los procesos de interacción en encuentros interculturales pueden aislarse, describirse y analizarse. Sin embargo, con sólo el hecho de llegar a estas conclusiones no se adquiere competencia intercultural. Se necesita una integración consciente y explícita de las cuestiones que han suscitado los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los procedimientos de enseñanza y aprendizaje deben interactuar con los siguientes tres procesos:

- (1) *proceso de adquisición del conocimiento* -fomenta el conocimiento individual-.
- (2) *proceso de aculturación* -fomenta el conocimiento individual y colectivo-.
- (3) *procesos de negociación* -fomentan el conocimiento colectivo-.

Estas tres formas de aprendizaje fomentan el conocimiento individual, el conocimiento individual y/o colectivo y el conocimiento colectivo. El análisis, por

tanto, debe evolucionar desde el concepto de transmisión del conocimiento al concepto de generar aprendientes activos mediante interacciones sociales y negociaciones comunes. A este proceso es lo que Engeström llama *la teoría del aprendizaje comunicativo* (1987, 1996, 1999).

En situaciones interculturales un individuo puede darse cuenta de que sus modelos de comportamiento, su sistema de valores, sus creencias, ciertas prácticas y símbolos familiares ya no funcionan. Las personas que le rodean no lo entienden y, por esta razón, se siente vulnerable, excluido y desamparado. Algunos individuos no relacionan estos problemas con cuestiones de tipo cultural. Piensan que son fruto de un fracaso personal o de un comportamiento erróneo. Otros consideran su propio comportamiento como algo superior y consideran el ajeno como malo, injusto o inadecuado. En este último caso es necesario tomar medidas preparatorias con el fin de sensibilizar y abrir la mente de esas personas.

Sin embargo, los individuos que están interesados en resolver los problemas que dan lugar a equívocos y quieren ser comprendidos por el resto pueden ser partícipes de un choque cultural dentro de un sistema que esté regido por instrumentos, reglas, una lengua franca, comunicación no verbal u otros medios, facilitadores, etc. (Engeström, 1987, 1996, 1999; Ting-Toomey, 1999).

La confrontación entre las diferentes interpretaciones, prácticas e identidades de los individuos puede inducir a la reflexión y a la autorreflexión. Se entiende que hay varias formas de abordar una situación y la alternativa personal es sólo una posibilidad entre otras. Digamos que cada persona tiene diferentes capas de identidades que son relevantes dentro de una situación intercultural particular. No obstante, todos los individuos tienen las mismas necesidades humanas básicas de autoafirmación: seguridad, confianza, inclusión, conexión y

estabilidad. De alguna manera, sus formas de actuar se pueden observar y comparar. En muchas ocasiones la manera en que los participantes de situaciones interculturales expresan sus identidades y sus metas puede dar lugar al conflicto. Incluso estando de acuerdo a un nivel superficial pueden llegar a encontrarse con contradicciones a nivel más profundo. Un individuo que sea competente interculturalmente actuará de manera que todos los participantes se sientan entendidos respetados y apoyados.

Las personas tienen que desarrollar instrumentos respetuosos de observación y escucha, técnicas para reconocer indicaciones verbales y no verbales durante la interacción, reconocer el papel de los participantes en una situación particular, técnicas de conversación con el fin de recuperar los antecedentes personales o situacionales, etc, para profundizar más en la diversidad de modelos de interpretación y pensamiento. De esta manera podrán comprender las necesidades de identidad y las actitudes de otros individuos o grupos (identidades culturales, étnicas, de género y su grado de identificación con ellas) así como las suyas propias. Los individuos que son competentes interculturalmente hacen estos análisis y abordan las contradicciones más esenciales de una manera respetuosa, es decir, son tolerantes, flexibles, sensibles, creativos y metacognitivos. Se ha dado una *negociación de la identidad*.

Una vez percibidas las necesidades de identidad e incrementado su conocimiento cultural (sobre estilos de comunicación verbal y no verbal, desarrollo de las relaciones, interacciones de grupo, resolución de conflictos, procesos de adaptación) los participantes desarrollan conscientemente habilidades interculturales que actúan como solución comunicativa. Ha habido un *aprendizaje comunicativo*.

Cuando esta integración y transformación es apropiada y efectiva y cada participante o grupo implicado en la interacción está satisfecho, es decir, cuando todos los participantes se sienten comprendidos, respetados y apoyados, es el momento para establecer el entendimiento y lograr las metas que se propongan. De este proceso de negociación surge una nueva cultura donde se comparten valores, normas y entendimiento entre los individuos o grupos participantes, es decir, la “intercultural “ (Bolten, 1995).

Este es un proceso de aprendizaje ideal que fomenta el crecimiento individual y la reestructuración del contexto social. En muchos procesos de aprendizaje intercultural no se siguen las fases mencionadas de una manera unidireccional exactamente. En realidad, esas fases se suelen interrumpir, fraccionar, desintegrar, e incluso eliminar. Los procesos de negociación de la identidad en las interacciones interculturales se abordan de maneras diferentes, de cuya efectividad dependen los logros obtenidos.

2.3 Comunicación no verbal en las interacciones interculturales

La definición más simple de la comunicación no verbal es “comunicación sin palabras” (De Vito, 1989, p.3). En esta definición se incluye el aspecto que tenemos, los movimientos que hacemos, los sonidos que producimos y los olores que desprendemos. El contacto corporal, visual y el uso del espacio y el tiempo son otras facetas de la comunicación no verbal. Todo lo que hacemos y lo que los demás pueden interpretar se define como comunicación sin palabras. Aunque las palabras no sean parte de la comunicación no verbal podemos considerar otros

aspectos del habla como el tono, la intensidad y la velocidad partes de la misma. La comunicación no verbal está siempre presente en cada acto (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967). Todo acto es portador de un significado que el receptor puede interpretar de maneras diferentes. Esto hace de la comunicación no verbal un elemento delicado y crucial, especialmente en situaciones de interacción intercultural. Varios estudios han demostrado que la comunicación no verbal es más poderosa que la verbal (Argyle, Alkema y Gilmour, 1971; Mehrabian y Weiner, 1967).

¿Cuántas veces hemos recibido un mensaje verbal del tipo “*No, no estoy enfadado*” acompañado de expresiones, gestos y tonos de voz que nos demuestran que la persona está verdaderamente enfadada con nosotros?

La comunicación no verbal es muy importante en interacciones interculturales debido a las dificultades existentes con el lenguaje. Cuando un comunicador se expresa en una segunda lengua es probable que el contenido verbal no sea tan claro como lo sería en su propia lengua. Por lo tanto, la comunicación no verbal sirve de ayuda para la comprensión del contenido verbal en culturas “cercanas”.

Hay varias razones por las que la comunicación no verbal nos afecta profundamente. Primero, porque se da a través de múltiples canales que se combinan para transmitir cualquier mensaje (visual, auditivo, táctil y olfativo). Segundo, porque las habilidades en la comunicación no verbal se desarrollan antes que en la comunicación verbal. Un bebé comunica sus necesidades básicas mediante el llanto. Y tercero, porque hay una conexión física directa entre la experiencia y la expresión de algunas emociones (con el llanto expresamos pena y con la risa felicidad), aunque en contextos interculturales ciertos

comportamientos no verbales pueden resultar ambiguos (la risa puede ser interpretada como un signo de alegría, humor o vergüenza) puesto que el receptor hace su propia interpretación del significado del comportamiento no verbal y raras veces lo aclara con el emisor. Las diferentes interpretaciones que se hacen del significado del comportamiento no verbal se deben a diferencias individuales, contextuales y culturales.

Algunas de las funciones básicas de la comunicación no verbal son *el reemplazamiento y la modificación de la comunicación verbal, la regulación de las interacciones sociales, la transmisión de mensajes emotivos y la expresión de actitudes*. Elementos tales como los gestos reemplazan a la comunicación no verbal, y la intensidad y el tono de voz la modifican. El uso de convenciones regula y facilita la interacción al mismo tiempo que determina las actitudes de los participantes. No obstante, en la comunicación intercultural, los diferentes comportamientos no verbales pueden llevar a la confusión comunicativa aunque pretendan cumplir la misma función. Es por ello que, en muchas ocasiones, se atribuyen significados erróneos a los comportamientos no verbales.

DePaulo (1992) señala que, en situaciones interculturales, el éxito de la comunicación no verbal radica en cambiar la forma de actuar y de comprender la comunicación no verbal de los demás. Esto no es una tarea fácil porque la manera de entender la propia comunicación no verbal está profundamente enraizada en la cultura de uno mismo (creencias, valores, imagen, etc.). La dificultad para comprender los comportamientos no verbales entre culturas está asociado a las dimensiones culturales tales como *individualismo* y *colectivismo* y sus correspondientes comportamientos no verbales (está demostrado que los miembros de sociedades colectivistas usan más la comunicación no verbal que los miembros de sociedades individualistas). Es difícil predecir qué tipo de

comportamientos se van a dar en una cultura sin tener información específica sobre ella. La manera más útil de comprender la comunicación no verbal intercultural estaría en abordar una cultura con la mayor sensibilidad posible para obtener información sobre ella en lugar de imponer comportamientos específicos.

Quienes están expuestos a frecuentes intercambios interculturales son más tolerantes y condescendientes con personas de otras culturas en las interacciones iniciales. Los errores que se cometen al principio no determinan la futura relación de los participantes, siempre que se reconozcan esas equivocaciones y se entiendan las diferencias culturales.

2.4 Preparación de los docentes para enseñar en un contexto intercultural

En un mundo cada vez más global no se necesita salir de la propia comunidad para experimentar un choque cultural. Muchos profesores que han desarrollado su profesión en una sociedad relativamente homogénea se enfrentan ahora al reto de educar a grupos heterogéneos de estudiantes (Cushner, 1992).

La mayoría de los profesores de lengua extranjera reciben educación académica y pedagógica, aunque normalmente predomina la primera sobre la segunda. Si la formación de profesores pretende contribuir a la introducción de cambios, debe considerar la relación existente entre la teoría y la práctica, entre las exigencias teóricas externas y la situación real en la escuela y en el habla (Edelhoff, 1992). Su función consiste en atraer al profesor y ofrecerle las destrezas,

habilidades y actitudes reflexivas necesarias para participar en el proceso de cambio. El profesor deberá aplicar y probar las teorías por sí mismas en vez de asistir a curso de formación para aprender fórmulas ya preparadas. La formación de profesores estará dirigida a enfrentarse a “situaciones que no pueden formar parte de modo incuestionable de respuestas preconcebidas sino que precisan una modificación de las posturas que hasta ahora uno mantiene sobre la enseñanza” (Widdowson, 1987). Dicha formación constituye un proceso crítico en todos sus ámbitos y se convierte en un asunto muy personal e individual en el que los profesores deben empezar a verse no sólo como maestros sino como alumnos.

Willem (1992) sostiene que un profesor de idiomas debe tener conocimientos sobre las teorías de adquisición del lenguaje, conocer los principios de autonomía del aprendiente, tener competencia comunicativa en la lengua meta así como conocimiento metalingüístico y metacognitivo y poseer destrezas para enseñar un idioma en el aula.

Edelhoff (1987:76 y ss.) enumera tres cualidades importantes que deben tener los profesores de lenguas: extranjeras: *actitudes*, *conocimientos* y *destrezas*.

Actitudes: Los profesores deben

- ser alumnos internacionales e interculturales.
- tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros.
- estar dispuestos a experimentar y negociar para que se dé el entendimiento de ambas partes.
- compartir significados y experiencias con personas de otros países y sus propios alumnos.

- participar en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas modernos al entendimiento internacional y a la paz.
- Intentar adoptar la función de intérpretes sociales e interculturales.

Conocimientos: Los profesores deben

- estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.
- tener conocimientos sobre su propio país y comunidad.
- saber cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo debe usarse de modo eficaz para la comprensión.
- conocer las limitaciones del idioma y de los usuarios extranjeros del mismo.
- aplicar e interpretar sus conocimientos para hacerlos accesibles a los diversos estilos de sus alumnos.

Destrezas: Los profesores deben dominar y perfeccionar

- destrezas de comunicación para la negociación tanto en el propio país como fuera del mismo.
- destrezas textuales para procesar información de los distintos tipos de medios así como la interacción cara a cara.
- destrezas necesarias para crear entornos de aprendizaje basados en las experiencias, en la negociación y en el experimento.

Al considerar y adoptar estas cualidades que propone Edelhoff, el profesor se implicará en un proceso de cambio y de aprendizaje tanto personal como profesional. Será sensible a una variedad de interacciones tanto en términos de interacción interpersonal como en términos de enseñanza y aprendizaje que culminará en el reconocimiento de las necesidades diversas de sus estudiantes.

3. Didáctica Intercultural

3.1 Metodología y métodos para la enseñanza de lengua y cultura en el aula

Una metodología para enseñar lengua y cultura que sea consistente y rigurosa requiere una teoría de aprendizaje muy exhaustiva. Las teorías generales de desarrollo psicológico son relevantes a la hora de observar cómo los aprendientes llegan a comprender y a adoptar actitudes hacia una cultura y personas extranjeras, así como identificarse con los puntos de vista de la gente de una cultura diferente. La relación entre los elementos cognitivos, afectivos y morales y su efecto en situaciones sociales específicas no quedan muy claras y las conclusiones metodológicas a las que se llega no son muy fiables. Es muy corriente que muchos profesores sean cautelosos al enfrentarse a nuevas metodologías debido a errores que cometieron en el pasado, tales como aferrarse a versiones simplificadas de nuevas teorías de aprendizaje o incluso a teorías de aprendizaje que eran indefendibles. Por otro lado, abandonarse al eclecticismo sin escrúpulos y a la intuición desmedida también puede ser peligroso (Byram y Morgan, 1994).

Tomemos, por ejemplo, el caso de los estereotipos de gente extranjera. Ni los escritores de libros de texto ni los profesores abordan el tema directamente. Parece como si intuitivamente evitaran hablar de los estereotipos que ya los alumnos pudieran tener acerca de esa cultura y esperaran que la nota negativa de esos estereotipos se viera contrarrestada con la presentación de imágenes positivas y atractivas del país extranjero y de sus gentes (Phillips, 1981; Cullingford, 1991). Pero hay estereotipos firmemente arraigados que no

desaparecen simplemente por la exposición a imágenes atractivas y al proceso de aprendizaje (Cain, 1991).

Se da el mismo caso al hablar de los estereotipos de las gentes y de los países a que pertenecen los aprendientes. Es evidente que el éxito de sus relaciones y de su comunicación con los demás va a depender en parte de esos estereotipos. Es necesario que sean conscientes del efecto que les van a producir las imágenes positivas y negativas cuando conozcan a gentes de otras culturas. Por esta razón, consideramos que las visitas organizadas a los países de la lengua que se está aprendiendo debería ser un punto importante en el programa para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es evidente que la falta de una metodología teórica conduce a la inadecuación de la enseñanza y a la creación de libros de texto mediocres. Por tanto, trataremos a continuación algunos principios que pueden servir de soporte o guía a los diferentes métodos que usen los profesores.

3.1.1 Los métodos comparativos

Los métodos comparativos tienen un papel importante en la enseñanza de lengua y cultura. El análisis contrastivo en estudios lingüísticos ha perdido mucha influencia, pero todavía es una técnica bastante extendida en las aulas, independientemente de que ya haya desaparecido de los libros de texto. Los profesores sabemos que los aprendientes comparan y contrastan como una estrategia más de acomodación y asimilación. Esto mismo se puede aplicar a las

percepciones que los estudiantes tienen de otras culturas. El tratado de Lado ¹ (1957) sobre *análisis contrastivo* de culturas es un texto valioso, aunque superado.

Los profesores de lenguas usamos la comparación frecuentemente, sobretodo cuando hablamos de la cultura extranjera y lo hacemos de una manera yuxtapuesta. Tomemos el siguiente ejemplo de una clase de español para estudiantes norteamericanos:

Profesor: ¿Qué es un salchichón?

Alumno: Una salchicha.

Profesor: Sí, una salchicha. Pero, ¿de qué tipo? ¿Farmer John's?

Alumno: (silencio)

Profesor: Una salchicha parecida al salami.

En el ejemplo anterior el profesor refina su explicación inspirándose en la cultura del estudiante. El proceso de comparación supone contrastar y ampliar implícitamente las percepciones que el alumno ya tiene de “*salchicha*” -“no Farmer John's”, “se parece al salami”-.

Tal práctica es una técnica de enseñanza muy común, pero ¿hasta qué punto se considera positiva dentro de un contexto metodológico general?.

¹ Lado (1957: 114ff) sugiere métodos de análisis contrastivo. Propone tres tipos de contraste: (1) “misma forma, diferente significado” -cuando un observador extranjero atribuye un significado a algo diferente del entendido por los hablantes nativos y , por consiguiente, malinterpreta ese fenómeno.(2) “mismo significado, forma diferente”- es normal que la gente de una cultura asuma que su forma de hacer las cosas sea la misma en cualquier otra cultura sin tener en cuenta que la intención puede ser la misma pero la manera de actuar es diferente.(3)“misma forma, diferente significado, diferente distribución”- un comportamiento particular puede tener el mismo significado, pero puede ser menos general que en la sociedad del observador extranjero, por ejemplo estrecharse las manos en un acto de salutación o despedida es más frecuente en unas sociedades que en otras.

Consideraremos esto desde tres puntos de vista: la teoría del aprendizaje, las metas educativas de la enseñanza de lenguas y la relación entre el aprendizaje lingüístico y cultural.

La afirmación de que la meta educativa de la enseñanza de idiomas es “desarrollar el entendimiento de los estudiantes sobre ellos mismos y de su cultura” (DES ²,1990:3) expresa un punto clave en la enseñanza de lengua y cultura y es la intención de proporcionar a los estudiantes diferentes puntos de vista sobre ellos mismos que no han estado al alcance de su propia experiencia ni de sus percepciones.

Los estudiantes no se pueden deshacer de su cultura y adoptar una nueva, ya que su cultura es una parte de ellos mismos puesto que se han formado en ella como seres sociales (Byram, 1989:111-13). Están comprometidos con ella y negarla sería como negarse a sí mismos. En consecuencia, intentarán asimilarla a su manera. Comparar, y sobretodo contrastar, es una manera de ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que otras gentes tienen diferentes formas de entender el mundo físico y social y de que obtengan, cognitivamente, la perspectiva que personas de otras culturas tienen sobre la suya (Ertelt-Vieth, 1990, 1991).

Melde (1987:150) y otros autores entienden la comparación como “confrontación”, y opinan que es una técnica para que los alumnos adopten los puntos de vista de la cultura y sociedad extranjeras en detrimento de la suya propia. Sin embargo, de lo que se trata es de estimular el desarrollo moral de los aprendientes y proporcionarles un medio para entender la realidad social

² *Department of Education and Science*, Inglaterra. Desde 2001 es conocido como *DfES, Department for Education and Skills*.

extranjera como requisito para la comunicación intercultural. Nunca se ha enfatizado suficientemente la reflexión y percepción sobre nosotros mismos y nuestra sociedad desde el punto de vista educativo, aunque la teoría psicológica señala claramente la necesidad de un método comparativo: los estudiantes necesitan ser conscientes de su propio esquema cultural, en las dimensiones actitudinales y afectivas, para poder apreciar los esquemas de otras culturas. La confrontación con la propia cultura vista desde la perspectiva de otros es una manera de hacer conscientes las percepciones que se albergan inconscientemente y así considerar la relatividad de las mismas.

3.1.1.1 La técnica comparativa

A continuación analizaremos la técnica comparativa entendiendo la estrecha relación existente entre el aprendizaje cultural y lingüístico. Desafortunadamente, a la hora de enseñar lenguas siempre se ha puesto demasiada atención a los métodos de enseñanza y aprendizaje de estructuras gramaticales y, más recientemente, de funciones lingüísticas. En el primer caso, la adquisición de vocabulario se abordaba como una cuestión de aprendizaje de léxico equivalente al de la primera lengua, evitando mediante un análisis contrastivo los “falsos amigos”. En el segundo caso, cuando se enseñan funciones y nociones, el concepto de una noción abstracta que aparece en el léxico de diferentes lenguas da a entender que los elementos léxicos de una lengua deben corresponderse con elementos léxicos específicos de otra.

Es necesario poner más atención al vocabulario, a las estructuras semánticas y a los campos en los que los elementos léxicos estén interrelacionados y sean interdependientes. Cuando los aprendientes adquieren la

comprensión de connotaciones de elementos léxicos en la lengua extranjera y los contrastan con connotaciones de un término aparentemente equivalente en la suya, empiezan a comprender los esquemas y puntos de vista de esa cultura. Esto suele suceder en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua y la cultura.

Por ejemplo, los estudiantes norteamericanos de español pueden investigar las connotaciones de “pan” y “bread”. Pueden comenzar haciendo una encuesta entre los miembros de su clase sobre *cuándo* y *con qué* comen pan . De esa manera aprenderán las formas interrogativas y la gramática necesaria para preguntar. El hecho de que encuentren variaciones y diferentes inclinaciones entre sus compañeros demuestra que toda generalización tiene sus limitaciones. Y esto es más patente en su segunda fase de aprendizaje, cuando los estudiantes tienen que ver, mediante la observación y haciendo encuestas, que hay diferentes connotaciones e inclinaciones entre sus compañeros que hablan español. Con esta actividad están comenzando a eliminar equivalencias simplistas y a oponerse a la asimilación de “pan” por “bread”. Será una gran oportunidad para presentarles opiniones estereotipadas españolas sobre el pan norteamericano y hábitos culinarios: es el comienzo de un cambio en la perspectiva y una reconsideración de sus propias actitudes y estereotipos (Seelye, 1984:130-32; Zarate 1986:139).

De la misma manera, al intentar averiguar las connotaciones de “paraguas” y “umbrella” usando los procedimientos citados anteriormente, los aprendientes llegarán a eliminar la simple correspondencia posiblemente establecida entre los dos términos. Sin duda alguna, las experiencias con materiales auténticos y situaciones reales les ayudarán a entender definitivamente las diferencias existentes en cuanto a uso y significado de las dos palabras (el término

“paraguas” se usa asociado únicamente con la lluvia, mientras que “umbrella” se asocia con la lluvia y el sol).

El ejemplo de proceso de aprendizaje de vocabulario anteriormente presentado se refiere a un aspecto de la cultura que es bastante significativo y diferente en las dos culturas tratadas y, obviamente, no se puede aplicar a todo el léxico.

Una vez que se han demostrado los contrastes significativos se puede establecer el vínculo con la adquisición del vocabulario creando “palabras clave”. Williams (1983:15) apunta que las palabras clave tienen dos características importantes: son palabras significativas vinculantes de ciertas actividades con su interpretación e indicativas de ciertas formas de pensamiento.

Los elementos léxicos clave evidencian la relación entre la lengua y la cultura, que es la característica particular del lenguaje como indicador de elementos y conceptos culturales y como portador de significados de esos conceptos en un campo complejo de connotaciones. Además, ayudan a los estudiantes a darse cuenta de que, incluso entre culturas que son muy similares – como es el caso de las europeas-, hay diferencias importantes. De esta manera, al enseñar un aspecto concreto de la cultura, la atención de los aprendientes se puede dirigir a las palabras clave específicas y los objetivos de aprendizaje se pueden formular en referencia a ellas.

Cuando los estudiantes se encuentran con fenómenos culturales que ni siquiera tienen un equivalente en su propia cultura, deben aprender vocabulario que es prácticamente intraducible (en las instituciones sociales españolas, por ejemplo, los procesos legales son diferentes a los americanos y, aunque se pueda

dar una explicación de cómo funcionan, no es fácil transferir las connotaciones –*el juez de instrucción* en el sistema español no tiene un equivalente comparable en el sistema americano-). El análisis de palabras clave en la cultura extranjera en niveles de aprendizaje básico, intermedio y avanzado conlleva el mismo tipo de proceso comparativo. La reflexión sobre uno mismo y la propia cultura es fundamental.

3.1.2 Provisión de un *corpus* de conocimiento

Aunque hay variedad en la manera en que muchos estudiantes han aprendido sobre países extranjeros, gente y cultura, para muchos profesores el principal propósito ha sido proporcionar información para apoyar el aprendizaje de la lengua en las etapas del comienzo hasta que el aprendizaje de la lengua pasaba a estar supeditado al estudio de la literatura -y, a veces, a la historia- de un país concreto. A pesar de que eso se ha criticado mucho, sería equivocado asumir que los aprendientes no necesitan información de fondo. De hecho, pensar que tal información es sólo contextual sería erróneo, ya que existe una conexión muy estrecha entre el aprendizaje cultural y lingüístico.

Si se proporciona información de una manera poco sistemática, los estudiantes adquieren un cúmulo de información desestructurada en lugar de adquirir conocimiento (Byram, 1989:120) y no comprenderán a los demás ni los mensajes provenientes de los medios de comunicación ni de otras fuentes (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1991:380). Cualquier *corpus* de conocimiento que se ofrezca a los estudiantes debe haber sido seleccionado previamente. En realidad, el tiempo de que se dispone en las escuelas y en otras instituciones de educación general y profesional, donde la lengua hablada es la lengua madre, no

es suficiente para aprender la cultura de una comunidad de una manera exhaustiva.

3.1.2.1 Conocimiento consiente e inconsciente

Partimos de que no se puede pretender que el aprendiente sea una reproducción del hablante nativo de la lengua que está aprendiendo, ya que ha nacido en otra cultura y los valores y significados en los que ha crecido socialmente son diferentes. Digamos que el hablante nativo posee conocimiento interiorizado e inconsciente de su cultura mientras que el aprendiente posee conocimiento consiente de la nueva cultura y, en ocasiones, tiene que usarlo en sustitución del conocimiento inconsciente que posee de su propia cultura. Gran parte de este conocimiento de saber desenvolverse en las situaciones sociales es un “conocimiento aprendido”, desde saber emplear los saludos más simples , cómo usar los servicios públicos, hasta el conocimiento de las complejidades del lenguaje no verbal (Hall, 1959), las reglas de cortesía (Brown y Levinson, 1978), los intercambios de turno de habla en la conversación (Ana María Cestero, 2000), los supuestos sobre los que fundamentamos las inferencias y la preferencia por hacer alusiones en lugar de peticiones.

Los hablantes nativos también tienen conocimiento consiente adquirido a través de la enseñanza formal y muchos canales informales como son los medios de comunicación y la interacción social. Los tipos de conocimiento varían en una comunidad teniendo en cuenta factores tales como la clase social, el género, la profesión y las actividades de ocio de los integrantes. Este es el tipo de conocimiento crucial para comprender la literatura (especialmente, la novela realista) y también para establecer una comunicación e interacción exitosas con

los hablantes nativos (Risager, 1991). Tal conocimiento tiene dimensiones históricas, geográficas y sociológicas; los hablantes hacen alusiones al conocimiento compartido cuando establecen conversaciones. A veces, durante la conversación se verifica que esas alusiones se entienden, porque no todos los hablantes nativos tienen el mismo corpus de conocimiento, pero muchas de ellas se pasan por alto. Si se tuvieran que explicar todas las alusiones, se rompería la comunicación y la interacción.

Este segundo tipo de conocimiento es el que más se ha destacado en los libros de texto y en la enseñanza -el método comunicativo se centra en preparar a los estudiantes para visitar un país extranjero y les proporciona el conocimiento básico para desenvolverse en situaciones sociales-. Por tanto, y teniendo en cuenta las limitaciones temporales, es necesario proporcionarles a los estudiantes los dos tipos de conocimiento de manera que puedan controlarlos conscientemente y puedan sustituirlos adecuadamente por el conocimiento que hayan adquirido inconscientemente en su propio entorno cultural.

3.1.2.2 Selección de un *corpus* de conocimiento

Hay dos aspectos a la hora de hacer la selección: qué tipo de conocimiento seleccionar de un grupo social o comunidad lingüística concreta; y en qué orden presentarlo a los estudiantes. El segundo aspecto se puede abordar determinando un orden a seguir, ya sea de manera secuencial o, más razonablemente, teniendo en cuenta los niveles de complejidad, abstracción y aprendizaje lingüístico para que el aprendizaje cultural pueda tener lugar a través de la lengua extranjera (Bruner, 1966). Además, la selección no puede separarse de los métodos de enseñanza, particularmente de la comparación y el contraste, ni de la

meta principal que es hacer que los estudiantes sean más conscientes de sí mismos y de su propia cultura.

Antes de seleccionar ciertos aspectos de una cultura, es necesario definir el *grupo social* de la cultura en la que nos estamos centrando. Tradicionalmente se daba una imagen de grupos sociales monolíticos y homogéneos, pero tal y como se describe en la introducción del libro de texto sobre la enseñanza de la cultura de Levin y Adelman (1982:x), los profesores y los estudiantes deben manejar ejemplos donde esté patente la diversidad cultural. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza del español, debería tenerse en cuenta la diversidad cultural de todos los países hispanohablantes. En una fase inicial, el aprendiente tiende a entender la realidad política y lingüística asociando el lenguaje con la gente de una nación o un estado particular cayendo en los estereotipos. Sin embargo, una vez que han sido expuestos a la diversidad cultural de los grupos sociales que hablan esa misma lengua su punto de vista difiere del que tenían inicialmente.

Un aspecto referente a la cuestión del *orden de presentación* está relacionada con esa asociación que se hace del lenguaje, la gente, el país o estado y los estereotipos. Los grupos sociales mantienen su identidad enfatizando algunas de sus propias características en contraste con las de otros grupos con los que tienen contacto con el fin de establecer diferencias (Barth,1969), creando "*autoestereotipos*"³. La imagen que esos grupos sociales tienen de ellos mismos contrasta al mismo tiempo con las diferentes imágenes que tienen de otros

³ Comentarios del tipo "él es muy español", pronunciados por españoles, mostrarían la contribución a la creación de autoestereotipos. Pero, "¿qué es ser muy español?". Esta cuestión nos ayudaría a analizar los rasgos de la sociedad española con el fin de identificar los autoestereotipos .

grupos sociales diferentes, dando lugar a los “heteroestereotipos”⁴. La creación de autoestereotipos y heteroestereotipos supone la simplificación de los grupos sociales ignorando sus prácticas culturales triviales, el comportamiento en la vida rutinaria, la complejidad de las creencias culturales y los valores y significados compartidos de una sociedad concreta (Byram, 1989:87ff).

¿Qué corpus de conocimiento se debería considerar para un curso de lengua y cultura?

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente creemos necesario seguir las siguientes directrices a la hora de impartir un curso de lengua y cultura:

- los aprendientes tienen que estar en contacto con interpretaciones alternativas del mundo, con fenómenos que expresen significados compartidos de la cultura extranjera y que ellos puedan comparar con los suyos propios.
- la selección de los aspectos culturales, sobretodo en las etapas iniciales, debe estar determinada por autoestereotipos y heteroestereotipos del grupo extranjero y del grupo social al que pertenece el estudiante.
- los aprendientes tienen que tener accesibilidad al conocimiento trivial y consciente del mundo cultural compartido del grupo extranjero para amoldarse al comportamiento rutinario y a las referencias comunicativas.
- también necesitan tener acceso y analizar la complejidad de los valores y significados de una cultura nacional y otras culturas existentes dentro de los límites de ese país o estado, muchos de los cuales se encuentran en

⁴ Expresiones tales como “despedirse a la francesa” y “tiene un humor muy inglés” en boca de un español, por ejemplo, fomentaría la creación de heteroestereotipos; esas expresiones han surgido de la asignación de diferentes identidades a grupos sociales distintos por parte de un determinado grupo social.

instituciones y artefactos culturales -literatura, enseñanza, cine, historia, partidos políticos, etc- y otros, más fugaces, están en el proceso de formar parte de una realidad compartida.

Estas directrices reflejan un grado de progresión que van desde la confrontación con los estereotipos al compromiso con los fenómenos culturales más complejos de la literatura y otras disciplinas. Al mismo tiempo y a través de un programa apropiado los estudiantes de un nivel inicial entrarán en contacto con ellos de una manera superficial y más tarde, en niveles avanzados, volverán a ellos para analizarlos más profundamente.

3.1.2.3 Contenido del aprendizaje cultural

En referencia al contenido del aprendizaje cultural, ya esté presentado como información estructurada o integrado en el aprendizaje lingüístico, es importante analizar en él las siguientes categorías que proponen Byram y Morgan (1994):

- *Identidad social y grupos sociales:* grupos dentro de la nación que son la base de otras categorías diferentes a la identidad nacional tales como la clase social, identidad regional, minorías étnicas, identidad profesional y que demuestran la complejidad de las identidades sociales de los individuos y de la sociedad nacional.
- *Interacción social:* convenciones de comportamiento verbal y no verbal en la interacción social con diferentes niveles de familiaridad.
- *Creencias y comportamiento:* acciones rutinarias y triviales dentro de un grupo social –nacional o subnacional- junto a las creencias morales y

religiosas que conllevan; también rutinas de comportamiento de la vida diaria que no se perciben como marcadores significativos de la identidad del grupo.

- *Instituciones sociopolíticas*: instituciones del estado que caracterizan al estado y a sus ciudadanos y que constituyen un marco en la vida diaria y rutinaria de los grupos nacionales y subnacionales tales como salud pública, seguridad social, seguridad ciudadana, etc.

- *Socialización y ciclo vital*: instituciones sociales –familia, escuelas, empleo, servicio militar, religión- y las ceremonias que marcan el paso a través de distintas etapas de la vida social.

- *Historia nacional*: acontecimientos y periodos históricos y contemporáneos que son significativos en la constitución de la nación y de su identidad.

- *Geografía nacional*: factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que contribuyen a la percepción que los habitantes tienen de su propio país.

- *Herencia cultural*: artefactos culturales que se perciben como emblemas de la cultura nacional del pasado y del presente; en particular los que conocen los miembros de la nación por su inclusión en programas de enseñanza formal (Cervantes en España) y también los clásicos contemporáneos creados por la televisión y otros medio de comunicación (las películas de Almodóvar).

- *Estereotipos e identidad nacional*: por ejemplo, la noción española de lo que es típicamente la identidad nacional española; los orígenes de estas nociones –históricas y contemporáneas- y las comparaciones entre ellas; los símbolos de identidades nacionales y los estereotipos y sus significados – monumentos famosos, gente, etc-.

La finalidad de determinar un corpus de conocimiento y el contenido de un curso de lengua y cultura es fundamentar la imagen de una sociedad particular y su cultura en la realidad de la vida contemporánea. Las técnicas de presentación pueden ser realistas o fantásticas; las imágenes y las historias pueden ser de gente y lugares reales o de caricaturas de ficción, pero siempre se tienen que referir a la realidad. Es muy importante que los estudiantes no tengan la impresión de que una imagen específica se pueda generalizar al resto de la sociedad y de la cultura que están estudiando. Tiene que haber una variedad de perspectivas desde dentro y fuera de la cultura sobre el tópico que se esté tratando en un momento dado. En cuanto a los materiales de enseñanza, éstos deben tener representaciones de todas las categorías mencionadas anteriormente. Además, deberían complementarse con una metodología que enfatice la existencia de diferencias dentro de una cultura. Se trata de que los aprendientes adquieran múltiples puntos de vista sobre la cultura extranjera y eviten la generalización.

3.2 Una educación internacional e intercultural

En los cinco continentes las naciones están experimentando el aumento de la diversidad cultural tanto en el ámbito económico y político como en el social. Los cambios que ocurren dentro de muchos países obligan a individuos de diferentes contextos culturales a interactuar de maneras que nunca habían imaginado antes. La comunidad económica internacional crece sin parar. Los grupos marginales continúan pidiendo igualdad de oportunidades y mayor representación. Los inmigrantes económicos y refugiados políticos traspasan constantemente nuevas fronteras. Aunque existen las minorías locales en todos los países, las minorías de inmigrantes son las que predominan.

Puesto que los humanos tendremos que vivir siempre cooperando unos con otros, un número creciente de teóricos sugiere que el punto de mira de los esfuerzos para adoptar una actitud positiva, de cambio, sea la juventud. Son los jóvenes quienes pueden impactar el curso de la raza humana con su comportamiento, sus percepciones y su actitud. Los conceptos y los procesos aprendidos mediante las investigaciones hechas en el campo de la psicología cultural puede ser la base de los esfuerzos educativos para mejorar las interacciones entre las personas y su habilidad para trabajar juntos. Tales esfuerzos se han denominado bajo diferentes etiquetas tales como “educación global”, “educación internacional”, “educación multicultural”, “educación intercultural” y términos del estilo. Todas esas denominaciones tienen un propósito similar. Las escuelas tienen que reconocer la obligación y la oportunidad de que disponen para cambiar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento que las personas demuestran hacia los demás: de crear sociedades que incluyan a todos los individuos, sociedades no racistas que aborden las necesidades de los nuevos inmigrantes y de las minorías culturales. A través de una educación intercultural se desarrollan los valores que dan lugar a una sociedad democrática y global, que permite que las comunidades aprendan a vivir pacíficamente, que mantengan sus culturas, lenguas y religiones, sin que exista discriminación y desarrollen una solidaridad mutua para emprender actividades comunes con el fin de resolver problemas compartidos (Cushner, 1998).

3.2.1. Prejuicio versus educación internacional

Aunque el prejuicio no es innato en los seres humanos, parece ser una característica universal. Durante mucho tiempo se ha sabido que se trata de un comportamiento que se aprende en la infancia. Generalmente, las medidas que

las escuelas públicas usan para reducirlo se pueden clasificar en cuatro categorías (Byrnes, 1988):

1. *Trabajo psicológico cultural en las relaciones intergrupales para mejorar el contacto social entre diferentes grupos de individuos:*

- Contacto en igualdad de condiciones -los individuos tienen acceso a las mismas oportunidades (Amir, 1969)-.

- Los participantes se reúnen para lograr una meta o emprender una tarea común -el aprendizaje cooperativo estructura la interacción y la enseñanza de manera que para completar una tarea es necesario el esfuerzo y el trabajo de todos los miembros del grupo (Sherif, 1958)-.

- Las normas sociales deben fomentar la interacción intergrupales -los profesores y las administraciones educativas deben fomentar y demostrar su apoyo por tal actividad-.

- Debe existir un alto potencial para el desarrollo de las relaciones entre los estudiantes -clases heterógenas de estudiantes, agrupaciones escolares, equipos deportivos...etc-.

2. *Esfuerzos para aumentar la sofisticación cognitiva o la flexibilidad.* Hay numerosos estudios que reflejan que cuanto más inflexibles son las personas en su manera de pensar mayor es su grado de prejuicio (Pettigrew, 1981). Los programas que fomentan que los individuos identifiquen los estereotipos, las generalizaciones e inclinaciones de sí mismos y de los demás pueden reducir las posibilidades de que se de el prejuicio.

3. *Esfuerzos por incrementar la autoestima de los estudiantes.* Existe una estrecha correlación entre autoestima y prejuicio. Cuanto mayor es la autoestima menor es el grado de prejuicio. Los programas y actividades que

aumentan la autoestima producen una disminución del prejuicio (Cook, 1972) – programas de terapia y orientación escolar-.

4. *Intentos por mejorar la comprensión y la empatía por otros grupos.* La integración de esfuerzos cognitivos con un componente afectivo que provoque empatía parece ser la manera más efectiva de reducir el prejuicio (Brislin, 1986).

Hanvey (1979), se refiere a la “educación internacional” teniendo en cuenta cinco elementos desde un punto de vista global: (a) Reconocer que los puntos de vista que los individuos tienen sobre el mundo son diferentes. (b) Comprender las condiciones del mundo y sus necesidades de desarrollo. (c) Entender que hay grupos sociales en el mundo que tienen ideas y prácticas diferentes. (d) Ser conscientes de los mecanismos que cambian el mundo y (e) tratar los problemas que provocan la confrontación entre los individuos y las naciones como un medio de aumentar el entendimiento del sistema global.

Las escuelas deben añadir un componente internacional/intercultural a los cursos que ya existan puesto que al abordar el programa desde una perspectiva intercultural los estudiantes comprenderán más fácilmente la función de lo que están aprendiendo y podrán internalizar las dimensiones que propone Hanvey. Tendrán la oportunidad de experimentar la forma en que otros individuos afrontan y resuelven sus problemas y les ayudarán a entender la dinámica de cómo la gente se une para resolverlos.

Los programas que están diseñados para desarrollar una perspectiva internacional o intercultural preparan a los individuos para tratar con éxito problemas y situaciones de ámbito mundial. Muchos de los problemas a los que el mundo se enfrenta hoy son multidimensionales y están interconectados de

manera que no se pueden resolver de una manera unilateral o incluso bilateral – medio ambiente, salud mundial, etc-. Los individuos deben estar preparados para aceptar y trabajar con otros cuyas formas de pensar, de comunicarse y de actuar son muy diferentes.

3.2.2 Reto lingüístico y cultural en España: hacia un enfoque intercultural

En España, la realidad multicultural demuestra una complejidad y riqueza que nos lleva a la conclusión de que la educación intercultural les preocupa a los inmigrantes, a los nacionalistas (catalanes, vascos y gallegos) y grupos minoritarios étnicos, porque es un problema social y educativo que incluye a todos los ciudadanos sin reparar en su cultura, clase social, sexo religión o raza. Puesto que estamos hablando de un un país pluralista y diverso, la educación intercultural es una cuestión que debe implicar a todos los grupos étnicos, sobretodo en estos tiempos de globalización. La reforma del sistema educativo muestra el intento de responder a las demandas de una sociedad multicultural y multilingüe.

Los objetivos que incorpora la ley educativa (LOGSE) en pro de un enfoque intercultural son: (a) desarrollo de la personalidad completa de los estudiantes; (b) respeto por los derechos y las libertades fundamentales así como de los principios democráticos; (c) adquisición de hábitos de trabajo intelectual y técnico y conocimiento científico, humanístico, histórico y estético; (d) cualificación para ejercer actividades profesionales; (e) respeto hacia el pluralismo cultural y lingüístico; (f) preparación para para participar activamente en la vida social y cultural; y (g) educación por la paz, por la cooperación y la solidaridad entre los pueblos (Sales y García, 1998).

Las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas presentan un dilema, tanto para el estudiante de la L2 como para el hablante nativo, especialmente en los casos de emigración económica. El mantenimiento de la lengua madre es esencial para adaptarse a una nueva situación y desarrollar la competencia lingüística en una segunda lengua, además de ser necesaria en las primeras etapas de escolarización para garantizar el éxito en la adquisición de conceptos abstractos. Varios autores han propuesto programas para mantener la lengua madre usando a las familias y a los líderes de la comunidad para ayudar al personal docente a crear programas y a impartirlos. En muchas ocasiones, se ha sugerido que el personal docente adquiriera la capacidad de usar la lengua de los inmigrantes con el fin de crear un puente para los estudiantes y una herramienta educativa para la comunidad nativa. Esto implicaría que muchos de los docentes pertenecieran a la comunidad de inmigrantes.

Acercándonos al sistema político español actual, observamos que las responsabilidades educativas españolas están repartidas en diferentes organismos: el Ministerio de Educación y las Consejerías Autonómicas. El Ministerio de Educación establece un programa básico común para todo el país y pacta una parte diferenciada del programa para cada materia con las Consejerías Autonómicas. Siguiendo estas directrices, las escuelas hacen adaptaciones según los factores que más interesan a la comunidad. Por esta razón, los mapas escolares y las programaciones educativas varían dependiendo de las diferentes zonas. Por regla general, la creación de los planes de estudios se hacen desde enfoques sociológicos, psicopedagógicos y epistemológicos.

Desde el enfoque sociológico, tanto en las comunidades monolingües como en las comunidades autónomas -donde coexisten dos lenguas por razones históricas, geográficas y sociales- el hecho de que los estudiantes de secundaria

y bachillerato puedan aprender dos lenguas más, ha llevado a los diseñadores de los planes de estudios a proponer un enfoque integrado para la enseñanza de la primera y segunda lengua -en el caso de las comunidades bilingües- así como de las lenguas extranjeras. Esa decisión se basa en la noción de que la competencia comunicativa es común y subyace al conocimiento de una o varias lenguas y, por tanto, se debe tomar en cuenta a la hora de desarrollar cada programa en particular. Además, las investigaciones afirman que los conceptos adquiridos en la lengua madre sirven de preconceptos para el aprendizaje de segundas y terceras lenguas. Desde el punto de vista epistemológico, se ha tenido en cuenta la *teoría pragmática* del lenguaje, que considera que la capacidad comunicativa se adquiere a través de la competencia discursiva, lingüística, cultural y estratégica.

Como resultado, los planes para la enseñanza de lenguas extranjeras se organizan en cuatro bloques de contenidos:

1. *Contenidos comunicativos*: uso de la lengua a nivel productivo y receptivo. La meta es establecer comunicación interpersonal, procesar información proveniente de diferentes fuentes y responder a usos creativos del lenguaje dentro de la norma cultural y sociocomunicativa.

2. *Contenidos acerca del conocimiento sobre la lengua*: estudio del sistema del lenguaje: fonología, morfología, sintaxis y aspectos textuales.

3. *Contenidos sobre la autonomía del estudiante*: desarrollo de la autonomía del estudiante en el aprendizaje y de estrategias comunicativas integradas en el estudio de la lengua.

4. *Contenidos socioculturales:* los contenidos socioculturales no se pueden separar del lenguaje ni, por supuesto, del aprendizaje de la lengua. Este bloque incluye diferentes aspectos culturales implícitos en la lengua o que se dan socialmente, y el conocimiento de lo que es necesario para comprender los valores que transmite la lengua. Por otro lado, el conocimiento de diferentes culturas debe impulsar la reflexión sobre la propia cultura.

Nos referiremos específicamente a los contenidos socioculturales, aunque, desde una perspectiva comunicativa en la enseñanza de lenguas, los cuatro están estrechamente relacionados.

3.2.2.1 Presupuestos socioculturales

Las razones psicopedagógicas, epistemológicas y sociológicas que forman el marco de desarrollo para los programas de lenguas extranjeras justifican el énfasis que se pone en los contenidos socioculturales. La adquisición de una lengua implica una manera de percibir la realidad y al mismo tiempo está condicionada por esa percepción. Por lo tanto, para adquirir una lengua es necesario ser capaz de percibir y comprender las representaciones de la realidad de sus hablantes. El hecho de que el sistema lingüístico sea parte del sistema social y de que ambos no se puedan aprender por separado (Halliday, 1975) demuestra que los aspectos socioculturales están presentes en todas las dimensiones de uso del sistema lingüístico (interpersonal, transaccional y lúdica).

Finalmente, la existencia de varias lenguas oficiales en España, además de las lenguas de los inmigrantes, crea la necesidad de motivar a los estudiantes para apreciar la riqueza de la variedad lingüística, cultural o étnica. Conocer y valorar las culturas extranjeras supone un paso en la superación de las barreras que se pueden crear desde un punto de vista etnocéntrico de la realidad. De esta manera, se recoge la sugerencia hecha en la Conferencia para la Cooperación Europea de 1983 (Trim, 1983) que menciona “la necesidad de tener en cuenta los aspectos culturales y sociales del aprendizaje de lenguas y, en particular, romper los estereotipos nacionales y ayudar a los aprendientes a superar las fronteras afectivas nacionales”.

Objetivos del MEC ⁵ para la enseñanza de idiomas

En un esfuerzo por abordar las necesidades propias de una sociedad multicultural, plurilingüe, rica y compleja, los objetivos reflejados en el plan de estudios oficial para la enseñanza de idiomas del Ministerio de Educación son (D.O.G.V. ⁶ 6-4-92):

Objetivos generales

- Valorar la importancia de saber idiomas puesto que nos ayudan a comunicarnos con gentes de culturas diferentes en diferentes ámbitos de la actividad humana.
- Apreciar la riqueza que ofrecen las lenguas y las culturas diferentes, ya que nos dan puntos de vista distintos sobre cómo organizar las relaciones

⁵ “Ministerio de Educación y Ciencia” español.

⁶ Diari Oficial de la Generalitat Valenciana

interpersonales y desarrollar interés y curiosidad por el mundo multicultural en el que vivimos.

- Mantener una actitud receptiva hacia la información proveniente de la cultura transmitida por la lengua extranjera y usar esa información para reflejarla en la cultura propia.
- Tener una actitud crítica respecto de los estereotipos clasistas, racistas y sexistas que la lengua pudiera transmitir.

Objetivos específicos

Éstos tratan de reunir los aspectos que se necesitan para lograr el desarrollo de la competencia sociocultural en lenguas extranjeras y han sido objeto de estudio de varios autores (Byram, 1990 y 1992; Zarate, 1983; Benadava, 1982; Valdés 1986; Leblanc, 1990):

- Adquisición del conocimiento (conceptual u objetivo).
- Conciencia del uso de estrategias para situar, analizar e interpretar contenidos socioculturales transmitidos por la lengua meta.
- Desarrollo del comportamiento y de las actitudes que fomentan la comunicación intercultural.

Contenidos integrados

Los contenidos que siguen la lógica de los objetivos seleccionados y de las metas educativas, entre otros, son:

1. *Referenciales*: que podemos llamar “formas de vida”, referidos a la concepción antropológica de los aspectos socioculturales.
2. *Normas sociocomunicativas*.
3. *Transversales*: satisfacen objetivos educativos más amplios, tales como la paz, salud, etc.
4. *Implicaciones y connotaciones culturales*.
5. *Actitudes hacia otras lenguas y culturas. Valores*.
6. *Procedimientos y estrategias para analizar y tratar los contenidos*.

Evidentemente, el logro de esos objetivos y desarrollo de los aspectos pedagógicos para abordarlos, requiere la ayuda de mediadores -instituciones educativas, sociales, comunitarias, etc.- que usen las estrategias adecuadas, y para ello es necesario replantearse las metas de la formación de los responsables de tal empresa. Refiriéndonos a los profesores de lengua y cultura, estamos de acuerdo en que necesitan una educación más compleja y enriquecedora, tanto a nivel académico como pedagógico, que les proporcione un aprendizaje cognitivo y experimental. Deben reflexionar sobre su nueva experiencia cultural y analizarla comparativamente con la experiencia que tienen de su propia cultura. Tienen que entender las implicaciones cognitivas y afectivas que conlleva el aprendizaje cultural para ponerlas en práctica en el aula. Su responsabilidad es enorme a la hora de impartir un conocimiento que desafía la perspectiva que los estudiantes tienen del mundo y modifica su identidad cultural como miembros de un grupo social y nacional. Cuevas y Tarrow (1989) piensan que es indispensable que asistan de manera frecuente a cursos de formación, sobretodo para reflexionar de una manera práctica sobre su trabajo educativo.

Auxiliadora Sales (1997) señala algunas sugerencias:

- Cursos de formación para trabajar en diversos contextos culturales y lingüísticos, normalmente impartidos en universidades para profesores de futuros programas bilingües.
- Cursos teóricos sobre educación intercultural.
- Talleres específicos sobre un grupo social particular con el fin de conocer con más detalle sus estilos cognitivos y de socialización.
- Cursos organizados para desarrollar programas interculturales en la escuela como un elemento esencial de la filosofía del proyecto educativo dirigidos a toda la comunidad escolar.
- Talleres para la creación de materiales didácticos multiculturales.
- Talleres de intercambio de ideas y técnicas educativas entre profesores que ya están trabajando en contextos diversos.

4. La integración de un programa cultural dentro del programa general para la enseñanza de lenguas en el marco educativo español: una propuesta intercultural en la enseñanza de español

Considerando las directrices estipuladas por el Ministerio de Educación español en la sección anterior, proponemos una lista de objetivos y contenidos de naturaleza sociocultural, que pueden servir de referencia para la elaboración de otros planes de estudios (Carrión, Artal y Monrós, 1997; Peña y Gutiérrez, 2002).

Objetivos

Los estudiantes deben ser capaces de :

- Adquirir o incrementar el conocimiento referencial que posibilita la interpretación de los contenidos comunicativos de los textos (orales, escritos, ilustrados) para obtener el “conocimiento mínimo” compartido por la comunidad que habla español.
- Conocer y usar las normas socioculturales en diferentes situaciones comunicativas.
- Incrementar la capacidad para identificar las implicaciones culturales que están presentes en los textos producidos por diferentes comunidades culturales.
- Conocer e interpretar los códigos gestuales y no verbales usados por los hablantes de español.

- Identificar las connotaciones que comparten los miembros de una comunidad cultural.
- Emplear técnicas de localización, observación y análisis de las connotaciones que aparecen en los textos.
- Buscar y consultar fuentes de información para desarrollar nociones socioculturales.
- Desarrollar una mentalidad abierta y actitudes positivas de curiosidad, entendimiento de los hechos culturales relacionados con el español.
- Desarrollar conciencia sobre la subjetividad con que se ve el español como lengua extranjera y reconocer los estereotipos que la cultura del estudiante ha creado sobre la cultura española.
- Reconocer la relatividad de los espacios y los hechos culturales.
- Desarrollar instrumentos para la comunicación intercultural basados en el respeto a los demás y la apreciación de la diferencia.

Contenidos

a. *Contenidos referenciales.*

a.1. *Símbolos de identidad:*

- festividades, emblemas, personalidades importantes, objetos, símbolos representativos.
- prensa, programas de radio y televisión y otros medios de comunicación con gran influencia en la comunidad.
- referentes históricos y geográficos significativos.

a.2. *Temas de la vida diaria:*

- vivienda y medio ambiente: mundo rural, pueblos, aldeas.
- familia: roles familiares; funciones y relaciones.
- educación y escuelas.
- trabajo; ingreso de los jóvenes en el mundo laboral.
- ocio.
- interacción social: diferentes niveles de socialización.

b. *Normas sociocomunicativas.*

b.1. *Normas e interacción:*

- saludos.
- fórmulas educadas (para excusarse, declinar una invitación, etc.)
- normas de aproximación

b.2. *Gestos: Valor y significado.*

b.3. *Control de la conversación:*

- comenzar una conversación.
- turnarse, tomar y ceder la palabra.
- cambiar de tema...
- y el resto de las reglas de cortesía.

c. *Temas transversales.* Los ya incluidos en el plan de estudios oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras del Ministerio de Educación , tales como educación sobre el medioambiente, la paz, la salud, consumismo, etc.

d. Implicaciones, presuposiciones y connotaciones culturales: abordadas tal y como aparecen en los textos auténticos (orales, escritos, ilustrados); el enfoque metodológico que se utilice considerará las condiciones de producción y de recepción con las que se han concebido.

e. Actitudes y valores:

e.1. Reconocimiento de los valores sociales del mundo que aparece en los textos.

e.2. Reconocer mediante el uso del español los estereotipos generados por la comunidad y localizarlos en los textos.

e.3. Tener conciencia y punto de vista crítico sobre los estereotipos, prejuicios y representaciones de uno mismo con respecto al español.

f. Procedimientos y técnicas: la finalidad de estos contenidos es proporcionar a los estudiantes las estrategias que necesitan para aprender y trabajar de forma autónoma con el resto de los contenidos:

f.1. Estrategias comunicativas para reparar malentendidos de índole cultural.

f.2. Técnicas para buscar información y fuentes de referencia.

f.3. Técnicas para buscar y seleccionar información sociocultural.

f.4. Técnicas para llevar a cabo proyectos de tema sociocultural.

4.1 Integración de actividades culturales en la clase de español: una programación intercultural

La cultura está siempre presente en el aprendizaje de lenguas como algo que no se puede dissociar del lenguaje. Por lo tanto, los contenidos culturales deben presentarse de manera integrada en el estudio de la lengua. Será necesario tener en cuenta cómo presentar los elementos culturales y sociales. Primero habrá que considerar los significados socioculturales que se deben presentar de manera explícita y los que se presentarán de manera implícita. Habrá también que considerar los significados socioculturales extranjeros que hagan reflexionar a los estudiantes sobre la cultura meta y su propia cultura. Finalmente, y usando como grupo meta a adolescentes, es necesario tener en cuenta factores tales como el género, la raza, la ideología... ya que tendrán un papel importante en la formación de las “personalidades interculturales” de nuestros estudiantes.

4.1.1 Criterios para la selección de contenidos socioculturales

La selección de contenidos socioculturales presenta algunas dificultades:

- (1) hay una gran cantidad de elementos a tener en cuenta.
- (2) riesgo de caer en el etnocentrismo a la hora de decidir qué escoger.
- (3) hacer que los estudiantes sean objetivos.

Clasificaremos los contenidos socioculturales teniendo en cuenta dos consideraciones: la *naturaleza* y el *contexto* de los mismos.

En cuanto a la *naturaleza* de los contenidos culturales, algunos elementos socioculturales son más fáciles de especificar que otros. Las formas de vida y los temas transversales, por ejemplo, se pueden presentar en listas integradas en el trabajo lingüístico. Las estrategias para comprender la cultura y la literatura se pueden desarrollar si nos centramos en los procedimientos para aprender a sacar conclusiones, a hacer deducciones y darles a los aprendientes la oportunidad de trabajar sobre significados culturales y literarios por sí mismos. Las actitudes son más difíciles de especificar y evaluar, pero es necesario tenerlas presentes en el programa cultural.

Al referirnos al *contexto*, debemos considerarlo en un sentido amplio. Hemos de abarcar desde el contexto político, social, ya sea internacional, nacional o incluso local hasta el contexto privado de la escuela misma (proyectos escolares, trabajo intercultural...). Y, por supuesto, el contexto particular creado en la clase. También es importante el contexto temporal, marcado por las fiestas, acontecimientos, intercambios, etc., que tienen lugar durante el año escolar.

Proponemos seguir algunos criterios útiles a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos socioculturales presentados en el programa. Los criterios sólo sirven de orientación a los profesores puesto que éstos deben decidir cuándo y en qué situación usarlos. Están interrelacionados y así deben considerarse a la hora de tomar decisiones importantes para cada grado o ciclo de estudios:

1. Los contenidos culturales deben ser significativos en el contexto presentado.
2. Deben ser cercanos a las vidas y experiencias de los estudiantes.

3. Debe existir la posibilidad de establecer conexiones con su propia cultura.
4. Los contenidos deben aparecer en los textos de manera explícita.

Según estos criterios los temas que se pueden seleccionar para estudiantes adolescentes son aquellos con los que los estudiantes están más identificados, tales como la forma de vida de los jóvenes españoles, qué hacen en su tiempo libre, celebraciones importantes y cómo se festejan. La cercanía de los temas les posibilitará establecer conexiones con su propia forma de vida y eso les dará oportunidades para analizar y contrastar. En cuanto a las reglas sociocomunicativas, éstas tienen que estar relacionadas con las necesidades básicas para que haya un intercambio comunicativo exitoso, tales como la manera de dirigirse a alguien a quien se le debe respeto o a alguien con quien se tiene familiaridad; cómo iniciar una conversación y cómo acabarla. Al mismo tiempo los textos que se elijan deben tener referentes culturales explícitos y las reglas socioculturales se tienen que entender muy claramente. Las instrucciones orales o escritas de las actividades didácticas les ayudarán a los estudiantes a entenderlas.

La selección de temas para estudiantes mayores puede ser la misma, pero las reglas sociocomunicativas incluirán formas más sutiles a la hora de llevar una conversación. A este nivel se trabajará más profundamente el reconocimiento y la interpretación de contenidos culturales implícitos (connotaciones, estereotipos, etc.) y proyectos de investigación de contenido sociocultural.

Entendemos que la cultura es un comportamiento aprendido y como tal se puede enseñar en la clase (Damen, 1987). El contenido cultural ya seleccionado se puede presentar en varios formatos y usarse para llevar a cabo diferentes

objetivos lingüísticos. Por ejemplo, una lección que trate sobre la compra de ropa en un centro comercial español abarca elementos lingüísticos y culturales. Los detalles lingüísticos pueden ser: (a) funciones comunicativas del lenguaje tales como pedir información sobre las tallas, los colores, el tejido, los precios, expresar sentimientos personales sobre diferentes aspectos relacionados con la prenda, saludos, despedidas, etc.; (b) formas gramaticales específicas que correspondan a esas funciones; y (c) elementos de vocabulario tales como nombres, adjetivos, verbos, y preposiciones que se necesiten para expresar nociones relacionadas con el tema de comprar ropa. Los detalles culturales pueden contener elementos tales como las tallas de ropa europeas, el sistema monetario -entendiendo que el aprendiente no pertenece a la comunidad europea-, anglicismos, procedimientos para ser atendido, probarse la ropa, pagar y tener conocimiento sobre las tiendas (dónde y cuándo comprar ciertas cosas) .

4.1.2 Estrategias para la enseñanza de lengua y cultura

Estamos convencidos de que el contexto cultural de las convenciones coloquiales cotidianas como son los saludos, las despedidas, formas de trato, agradecer, pedir, y las reglas de cortesía en general, significa mucho más que producir frases gramaticales. Significa saber qué es apropiado decir, en qué situaciones y entender las opiniones y los valores representados en los usos y formas variadas de la lengua. Los profesores de lenguas extranjeras debemos identificar los elementos culturales clave en cada aspecto de la lengua que enseñamos. El éxito de los estudiantes depende de que las cuestiones culturales sean una parte inherente a la programación.

A continuación presentamos algunas ideas que pueden ser útiles a la hora de integrar actividades culturales y lingüísticas e incluirlas en las programaciones para la enseñanza de español.

Materiales auténticos.- El uso de fuentes auténticas provenientes de la comunidad nativa implica a los estudiantes en situaciones culturales auténticas. Estas fuentes pueden ser variadas (películas, programas televisivos, noticias radiofónicas, páginas web, fotografías, revistas, periódicos, menús de los restaurantes, folletos de viajes, y otros materiales impresos). Los materiales se pueden usar de acuerdo a la edad y el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes principiantes pueden ver un video sacado de algún programa de televisión y centrarse simplemente en convenciones culturales como podrían ser los saludos. El profesor podría darles una traducción detallada, un cuadro esquemático o un resumen al mismo tiempo que escuchan el diálogo o ven el video. Una vez que se han visto las partes relevantes a los objetivos de enseñanza, el profesor puede incitar a los estudiantes a establecer un debate sobre las normas culturales allí reflejadas y qué valores culturales representan. Los temas de debate pueden ser acerca del comportamiento no verbal (la distancia física entre los hablantes, gestos, miradas, roles sociales y cómo se relacionan las personas con roles sociales diferentes).

Proverbios.- Se pueden usar proverbios con el fin de compararlos con los existentes en la lengua nativa de los estudiantes y ver la tradición histórica y cultural que en ellos se refleja (Ciccarelli, 1996). El uso de los proverbios es una manera de explorar la cultura y también analizar los estereotipos y las percepciones erróneas que se tienen de la cultura meta y de la propia.

Role Play.- Los estudiantes pueden representar situaciones de incomunicación basadas en las diferencias culturales. Por ejemplo, tras aprender cómo dirigirse a diferentes grupos sociales en la lengua meta, tales como a personas de la misma edad y a gente mayor, los estudiantes podrían representar una situación en que el saludo es inapropiado. El resto de los aprendientes observarían la representación e intentarían identificar cuál es la causa que produce esa falta de comunicación. Posteriormente, se volvería a hacer la representación utilizando el tratamiento apropiado.

Cápsulas de cultura.- Consiste en darles a los estudiantes objetos provenientes de la cultura meta (herramientas, estatuillas, arte, etc.) y deben encontrar información sobre ellos. Pueden escribir un breve resumen o hacer una presentación oral sobre la relevancia cultural del objeto. Estas actividades pueden servir para establecer debates sobre factores culturales, históricos y lingüísticos relacionados con los objetos.

Asimiladores de cultura.- Los asimiladores de cultura son cortas descripciones escritas de un incidente o situación en la que hay interacción entre al menos una persona de la cultura meta y personas de otras culturas (normalmente las de los estudiantes que están aprendiendo la lengua meta). A la descripción le siguen preguntas de tipo *test* sobre el significado del comportamiento, la manera de actuar o palabras de los participantes en la interacción enfatizando el comportamiento, las actuaciones o las palabras de los individuos de la lengua meta. Una vez que los estudiantes han elegido su respuesta, el profesor establece un debate sobre cuáles son las opciones correctas o incorrectas y dar una explicación a todas ellas. Es muy importante que se hayan planificado con antelación las cuestiones a que se refiere cada una de las opciones dadas. Los asimiladores de cultura son efectivos a la hora de

promover entre los estudiantes el entendimiento cultural y la empatía si los estudiantes se identifican con alguna de las opciones.

Los estudiantes como fuente cultural.- Las escuelas españolas están siendo más diversas a nivel cultural y étnico que nunca. Se puede invitar a la clase a estudiantes que están haciendo un intercambio, a estudiantes inmigrantes, o a estudiantes que hablan la lengua meta en calidad de “fuentes expertas”. Éstos pueden dar una idea auténtica de cómo es la vida cultural de los hablantes nativos de la lengua.

Estudios etnográficos.- Una manera efectiva de que los estudiantes aprendan la cultura y la lengua meta es enviarlos a la comunidad a buscar información. Pueden grabar o filmar las entrevistas etnográficas que les hagan a los hablantes nativos de la comunidad. Algunas actividades para el debate podrían estar relacionadas con las historias familiares que se cuentan, las entrevistas con profesionales de la comunidad y el estudio de grupos sociales (Pino, 1997). Es importante remarcar que las actividades relacionadas con la comunidad de la lengua meta requieren mucho tiempo por parte del profesor debido a la ayuda que debe prestar a los estudiantes en la elaboración de las entrevistas y supervisión del trabajo.

Literatura.- Los textos literarios están a menudo repletos de información cultural y , a veces, provocan reacciones memorables en los lectores. Aquellos que se seleccionan cuidadosamente para un grupo de estudiantes con unos objetivos específicos pueden servir de gran ayuda. Hay un estudio que ha comparado el nivel y la calidad de lo que dos grupos diferentes de estudiantes recuerdan sobre Costa de Marfil (Scott y Huntington, 2000). Un grupo estudió un folleto y el otro un poema sobre el colonialismo en Costa de Marfil. Los

investigadores comprobaron que aquellos que habían estudiado el folleto retuvieron muy poca información sobre la cultura del país, mientras que el grupo que leyó el poema llegó a identificarse con la historia personal de las gentes de Costa de Marfil.

Películas.- Las películas y los programas de televisión les ofrecen a los estudiantes la oportunidad de observar comportamientos que no son obvios en los textos. En las películas normalmente se condensa el sentimiento, el aire y el ritmo de una cultura. Además conecta a los estudiantes simultáneamente con el lenguaje y las cuestiones culturales (Stephens, 2001), tales como el ritmo de una conversación y la forma de turnarse para participar en ella. Los estudios de Herron, Cole, Corrie y Dubreil (1999) han demostrado los logros culturales de los estudiantes después de ver videos sobre la cultura meta en la clase.

4.1.3 ¡Manos a la obra!

Entendemos que para enseñar una lengua con éxito es necesario combinar el conocimiento que tenemos del contexto de nuestros alumnos, de sus intereses y habilidades con actividades que desarrollen su competencia lingüística y cultural adecuadas a su edad y a su nivel de conocimiento de la lengua. Por lo tanto, la elección que el profesor haga del contexto cultural presentado en las actividades debe depender del nivel de la clase, de la edad de los estudiantes, de su nivel de conocimiento de la lengua, del plan de estudios de la escuela, de la época del año, y de los conceptos lingüísticos que se planea introducir.

El contexto cultural debe ser el telón de fondo para el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas:

1. *Destrezas comunicativas interpersonales* que permiten a los estudiantes participar en conversaciones, proporcionan y obtienen información, expresan sentimientos e intercambian opiniones.

2. *Destrezas comunicativas interpretativas* que les permiten comprender e interpretar el lenguaje oral y escrito sobre diferentes temas.

3. *Destrezas comunicativas expositivas* que les permiten presentar información, conceptos e ideas de manera oral o escrita sobre diferentes temas.

Además de las metas comunicativas y del conocimiento de la cultura, los estudiantes deberán ser capaces de establecer conexiones con otras áreas de conocimiento, de comprender la naturaleza del lenguaje y de la cultura a través de la comparación y de participar en comunidades multilingües y pluriculturales.

Para elaborar una programación intercultural eficaz sugerimos:

- que se agrupen las actividades de manera secuenciada y coherente entorno a un concepto central, tales como las tradiciones familiares, la religión, el clima, la cultura, etc.
- las actividades tienen que fomentar el desarrollo de la lengua y cubrir las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.
- la programación debe proporcionarles a los alumnos oportunidades para aprender activamente y ser capaces de evaluar su proceso de adquisición de la lengua a través situaciones reales y contextos culturales auténticos.
- el uso de una variedad de actividades, recursos y materiales y estrategias de aprendizaje, conectadas con el concepto central, que fomenten el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural.

Ejemplos :

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rutinas de la gente | Actividades diarias en casa, en el trabajo, en el colegio Profesiones | explicar un día típico: interpretar situaciones en el trabajo, en el hospital, en el colegio destacar y establecer un debate sobre las responsabilidades de una profesión dada |

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Necesidades de la gente | Comida/bebida Ropa/compras Vivenda/hogar Comunidad | <p>pedir comida en un restaurante</p> <p>comprar frutas y verduras en un mercado</p> <p>comparar colores,tallas,texturas,sabores de frutas y verduras</p> <p>seleccionar y comprar ropa</p> <p>comparar tallas, colores y tejidos de la ropa</p> <p>describir el interior de una casa</p> <p>dibujar y describir los planos de una casa</p> <p>dibujar y describir el trazado de una ciudad o una comunidad</p> |

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Historia de la gente | <p>Experimentar e interpretar acontecimientos</p> <p>Crear héroes</p> <p>Explorar cuestiones sociales</p> | <p>contar acontecimientos pasados y explicar su significado</p> <p>entablar debates acerca de personajes históricos y su contribución e influencia en el desarrollo del país</p> <p>hablar de un personaje histórico o legendario</p> <p>hablar de la causa y efecto de acontecimientos históricos importantes</p> <p>describir y recrear los símbolos de las banderas y del dinero</p> <p>investigar el significado de las fiestas nacionales</p> <p>recrear entrevistas, noticias y comentarios televisivos</p> |

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relaciones | Familia Amigos/conocidos Mascotas | identificar los roles familiares y compararlos describir la apariencia y el carácter de los demás conversar sobre los cuidados / el papel de las mascotas en la familia y en la comunidad hablar de los nombres de la familia y de nomenclatura cultura |

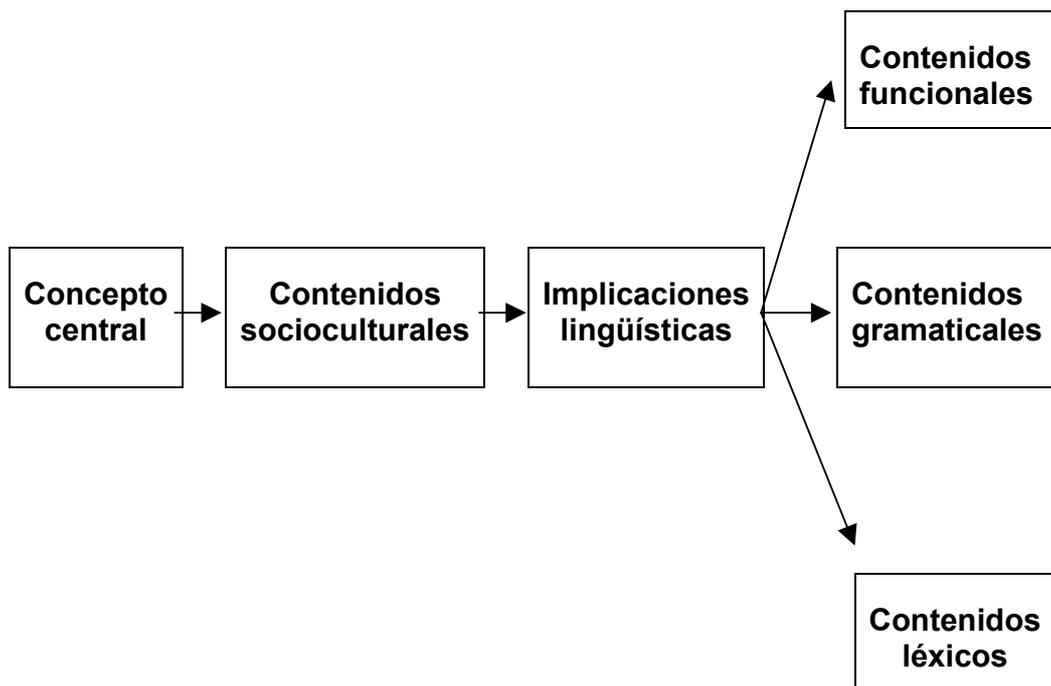
| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ocio | Actividades de ocio Celebraciones | identificar y hablar sobre diferentes Intereses y establecer comparaciones describir festividades y crear artefactos festivos informarse sobre las tradiciones y las prácticas festivas de la familia o la comunidad |

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabajo | <p>Acceso al primer trabajo</p> <p>Trabajo agrícola e industrial</p> <p>Estereotipos sexuales respecto al trabajo</p> <p>Formas de organizar el trabajo</p> | <p>escribir una carta formal solicitando trabajo</p> <p>escribir un currículum</p> <p>hacer un role play sobre una entrevista de trabajo</p> <p>informarse sobre tipos de trabajo industriales y agrícolas</p> <p>hacer una encuesta sobre los trabajos que desempeñan los hombres y las mujeres, sacar conclusiones y exponer los resultados</p> |

| Concepto Central | Temas | Actividades sugeridas: Para comprender la cultura de una sociedad los estudiantes usarán la lengua meta para... |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Viajar | <p>Transporte</p> <p>Preparativos</p> <p>Rutas de viaje</p> <p>Turismo</p> | <p>Comparar modos de transporte</p> <p>Planificar el viaje</p> <p>Hacer role-play de situaciones que se pueden dar en un viaje</p> <p>Describir sitios famosos</p> <p>Desarrollar un itinerario</p> |

5. Una propuesta didáctica intercultural

Una unidad didáctica intercultural efectiva es la que ofrece a los estudiantes la oportunidad de adquirir y desarrollar las cuatro destrezas dentro de un contexto de aprendizaje que se centre en un importante aspecto de la cultura y del lenguaje. Por lo tanto, es importante seleccionar un contexto cultural para la unidad didáctica puesto que ése será el marco sobre el que se diseñará la enseñanza de la lengua.



Grupo meta, objetivos y contenidos

| | |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupo meta | Localización del centro: Los Angeles (USA) |
| | Tipo de centro: High School (Bachillerato) |
| | Cantidad de estudiantes: 30 |
| | Nivel de dominio de español: Nivel B-1 (estudiantes avanzados -AP-) |
| | Necesidades de comunicación: Desenvolverse en situaciones cotidianas tales como ir de compras Expresar sentimientos Expresar opiniones y valoraciones Dar y obtener información |
| | Necesidades de aprendizaje: Participar en conversaciones, uso de las reglas de cortesía e intercambios de turno de habla en la conversación |
| | Otros: El grupo está formado por estudiantes adolescentes de 17 años de edad de contextos culturales diversos: armenios, filipinos, latinos y americanos |
| Tipo de curso | Cantidad de horas: Año escolar de septiembre a junio |
| | Frecuencia: Tres días a la semana |
| | Otros: Sesiones de cincuenta y cinco minutos |
| Metodología adoptada | Método comunicativo basado en el enfoque por tareas |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título | <i>El mercadillo hispano</i> | |
| Duración | Seis sesiones de cincuenta y cinco minutos | |
| Objetivos socioculturales | Comprender otras culturas en relación a la propia con el fin de desarrollar empatía hacia la C2 y conocimiento de la propia forma de pensar. Incrementar el entendimiento y la sensibilidad hacia la cultura hispana. | |
| Objetivos generales /de comunicación | Ser capaz de interactuar oralmente en un mercadillo hispano. Los alumnos ejercitarán una secuencia de tareas posibilitadoras con el fin de conseguir esa meta (p.82). | |
| Contenidos socioculturales | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • uso de diferentes denominaciones monetarias • el valor de la moneda comparado con el dólar • el papel del vendedor ambulante en la sociedad y en la economía • la práctica del regateo • artículos típicos y tradicionales • colores, diseños, tejidos, materiales | | |
| Contenidos funcionales | Contenidos gramaticales | Contenidos léxicos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Saludar, despedirse • Expresar sentimientos y valoraciones • Pedir y dar opiniones • Mostrar acuerdo y desacuerdo • Expresar gustos y aversión • Pedir y dar información | <ul style="list-style-type: none"> • Presente de los verbos regulares • Formas condicionales de “gustar” • Artículos definidos e indefinidos • Concordancia de nombre y adjetivos • Formación de oraciones interrogativas | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relativo a la expresión de gustos, opiniones y acuerdo o desacuerdo • Nombres de productos que se pueden encontrar en el mercado • Colores • Tejidos • Materiales |
| Evaluación | Evaluación continua centrada en el proceso de aprendizaje | |

Las tareas

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>Tarea posibilitadora 1:</u></p> <p>Nombrar y conseguir información acerca de los objetos de mercadillo auténticos repartidos en clase. Compartir la información con el resto de la clase y compararla con la que ya poseen en su contexto.</p> | |
| <p><u>Tarea posibilitadora 2:</u></p> <p>Crear carteles anunciando los días de mercadillo, productos en venta y sus precios. Conversar sobre los diferentes productos anunciados.</p> | |
| <p><u>Tarea posibilitadora 3:</u></p> <p>Hacer role-play de una situación donde haya regateo (actividad en parejas). Comparar las monedas de los países implicados.</p> | <p>Tarea final:</p> <p>Comunicarse oralmente en un mercadillo real. Entrevistar a los vendedores y hacer una exposición en clase sobre la información obtenida.</p> |
| <p><u>Tarea posibilitadora 4:</u></p> <p>Montar un mercadillo con puestos en clase. Los estudiantes participan como compradores y vendedores y usan dinero de imitación para comprar y vender.</p> | |
| <p><u>Tarea posibilitadora 5:</u></p> <p>Los estudiantes completan un cuestionario acerca de lo que han aprendido y hacen una valoración de la experiencia en clase.</p> | |

Extensión: Escribir un artículo en la página web del centro escolar acerca de los mercadillos hispanos.

Procedimientos

Sesión 1

Se hace una lluvia de ideas con los alumnos acerca de los tipos de mercado que conocen (mercados callejeros, supermercados, venta de objetos usados en casa del propietario -“garage sales”-, etc). A continuación el profesor pregunta qué tipo de cosas piensan que podrían encontrar en un *mercadillo* hispano (ropa, comida, artesanía... podrían ser contestaciones posibles). Casi todas las contestaciones se podrían tomar como aceptables y se hace una lista en la pizarra, a modo de predicción, de los aspectos visuales, sensoriales y auditivos (apariencia, olores, sonidos) que caracterizarían a un mercadillo hispano. Después se muestran diapositivas, fotografías o videos de mercados.

Tras ver las imágenes se vuelve a la lista y se hacen los cambios que fueran necesarios. Los alumnos dialogan entorno a las siguientes preguntas:

¿Cómo se usa el espacio en el mercadillo? ¿Está lleno?

¿Qué interacciones interpersonales se pueden apreciar?

¿Cuál es la distancia entre la gente? Cuando hablan entre sí ¿están más juntos o más separados que los americanos?

Se divide la clase en grupos de 4 ó 5 personas. Cada grupo recibirá uno o dos productos auténticos de los que se venden en el mercado callejero hispano (piñatas , flores de papel, maracas, pañuelos, pulseras, etc). Su tarea consistirá en contestar cinco preguntas sobre esos artículos (dónde, cómo, por qué, qué y cuándo) y la manera en que están hechos. Los

resultados se presentan al resto de la clase. En el momento en que los grupos están haciendo su exposición oral el profesor corrige o añade información.

En grupos, los alumnos deberán pensar en dar nombre a un taller artesanal ficticio, elegir el tipo artículo que quieren fabricar, hablar sobre la mano de obra y los materiales que van a utilizar. Comenzarán a buscar materiales para la sesión 3.

Sesión 2

Una vez más se les enseña a los alumnos los productos de *mercadillo* auténticos y se les propone que hagan algo semejante. Se escribe el nombre de los talleres artesanales de los estudiantes en un cartel y los productos que fabrican. Se habla de las normas de trabajo en dichos talleres, de los descansos, de la música mientras se trabaja, del coste de la mano de obra, de la disponibilidad de los materiales y del precio de los artículos. Al mismo tiempo se podrá escuchar música de cualquier autor hispano.

Los estudiantes harán carteles sobre los días que hay mercado y anuncios de los productos que venden y de sus precios para colgarlos en la clase (sesión 4).

El profesor introduce la estrategia del regateo y hace un role-play de una situación que pudiera tener lugar en un *mercadillo* auténtico. Primero hará el papel de vendedor y luego de comprador. Sería importante dar el vocabulario necesario como referencia.

Como deberes, los estudiantes traerán a clase los materiales necesarios para crear el producto que se fabrica su taller.

Sesión 3

El profesor habla de las reglas del mercado, del cambio de divisas (del dólar respecto a la moneda del país implicado), de la amabilidad, del regateo, del papel del vendedor ambulante y del vendedor estable. Los alumnos sabrán que tienen que hacer los dos papeles, el de vendedor y el de comprador, que se introdujeron en la sesión anterior.

Ahora se pone más énfasis en la estrategia del regateo y los estudiantes hacen el role-play en parejas mientras que el profesor circula por la clase ayudándoles en el caso de que tuvieran dificultades. Cada participante practica los dos papeles, el de vendedor y el de comprador. Los estudiantes deben recordar que primero tienen que saludar al vendedor. Se les informa de que el trueque también podría usarse como forma de pago.

Como deberes, los estudiantes terminarán los artículos que van a vender en su taller el día de mercado (sesión 4).

Sesión 4

En esta sesión se establece el día de mercado. Se ponen puestos y carteles que indiquen a qué puesto debe dirigirse cada grupo (dos grupos por puesto). El profesor distribuye dinero de imitación y empieza la actividad de

mercado. Los alumnos practican los dos papeles, el de vendedor y el de comprador. El profesor circula por el aula ayudándoles.

Sesión 5

Los estudiantes completan un cuestionario individual respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Cómo piensas que ha funcionado tu taller?

¿Cómo te ha ido en el mercadillo improvisado en la clase?

¿Tenías la información necesaria para que todo funcionara bien? ¿Por qué? ¿Por qué no?

¿Qué tal has trabajado con tu grupo?

Si tuvieras que volverlo a hacer ¿qué cambiarías?

¿Cómo ha influido en ti, como consumidor, lo que has aprendido?

¿Has aprendido algo nuevo de español?

¿Cuáles crees que son las semejanzas y las diferencias que ha habido entre nuestro mercadillo ficticio y un mercadillo hispano auténtico?

Se recoge el cuestionario y se establece una conversación sobre las mismas preguntas.

Tarea final

La clase se desplaza a un mercadillo hispano de la ciudad (Los Angeles).

El profesor recuerda a los estudiantes algunos puntos importantes tales como saludar antes de establecer una transacción y la amabilidad a la hora de preguntar por algún producto. Los estudiantes pondrán en práctica la estrategia del regateo y entrevistarán a los vendedores acerca de los productos que venden , de los materiales de que están hechos y de su valor.

De vuelta a la clase cada grupo dará cuenta de su experiencia de forma oral y expondrá la información obtenida de las entrevistas.

Extensión

La clase confeccionará un artículo sobre los mercadillos hispanos para la página web del centro escolar.

6. Conclusión

El término cultura tiene diferentes significados y se puede usar para referirse a objetos materiales, modelos de comportamiento, creencias y reglas de actuación. La lengua y la cultura están estrechamente unidas y, por supuesto, la lengua es uno de los medios principales por el que las personas se expresan e interpretan su forma de vida.

En la enseñanza de idiomas asistimos al encuentro en nuestras aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar, y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Los alumnos de diversa procedencia llegan al aula con conocimientos cimentados en su propia cultura, y ésta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos (Pilar García , 2004).

Los profesores debemos tener en cuenta la conexión entre lengua y cultura y considerar el aprendizaje cultural como un rasgo importante en el estudio de una lengua, ya que los temas culturales se pueden relacionar con las funciones del lenguaje, los elementos gramaticales, los modelos de comportamiento y los valores humanos.

Hemos seleccionado la siguiente cita de Steele para concluir este trabajo puesto que ilustra el objetivo final de nuestra propuesta:

“Every word, every expression we use has a cultural dimension. Culture is the means by which a community communicates. If people were referring to a commonly agreed upon set of meanings in their interactions with each other, no communication would take place. Speakers of a language share not only the vocabulary and structure of the language; they share the perceptions of reality represented by that vocabulary and structure. And because speakers of different languages have different perceptions of reality, no two languages show a one-to-one correspondence between vocabulary items or grammatical structures. It stands to reason, then, that learning a second (or additional) language, without learning about and understanding the culture(s) in which it is used, will not enable an individual to communicate effectively with speakers of that language.”

R. Steele, 1990

“Cada palabra y cada expresión que utilizamos tienen una dimensión cultural. Los integrantes de una comunidad se comunican mediante la cultura. Si las interacciones de los individuos estuvieran regidas sólo por el intercambio de un conjunto de significados establecidos no existiría la comunicación entre ellos. Los hablantes de una lengua no sólo comparten el vocabulario y la estructura de la lengua, sino también las percepciones de la realidad representadas por ambos. Y puesto que los hablantes de lenguas diferentes tienen diferentes percepciones de la realidad, no hay dos lenguas que muestren una correspondencia exacta entre el vocabulario o las estructuras gramaticales. Teniendo esto en cuenta, es lógico que el aprendiz de una segunda lengua no pueda comunicarse con éxito con los hablantes nativos de esa lengua si no entiende y no tiene conocimiento de su cultura .”

(Traducción propia del texto de Steele, 1990)

Bibliografía:

ALFRED, G., BYRAM, M. y FLEMING, M. (2003) *Intercultural Experience and Education*. Languages for Intercultural Communication and Education:2. Multilingual Matters Ltd.

ARTAL, A., CARRIÓN, M. J. y MONRÓS, G. *Can a syllabus be integrated in the general language syllabus?* en Byram y Zarate (1997) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* (p.21-37). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BANKS, J. (1993) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, MA:Allyn and Bacon.

BRISLIN, R. (1990) *Applied Crosscultural Psychology*. Sage Publications.

BRISLIN, R. y YOSHIDA, T. (1994) *Improving Intercultural Interactions: Modules for Crosscultural Training Programs*. Sage Publications.

BUTTJES, D. y BYRAM, M. (1990) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters.

BYRAM, M. y MORGAN, C. (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1997) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* . Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BYRAM, M. Y FLEMING, M. (1998) *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge University Press.

CESTERO, A. M. (2000) *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Universidad de Alcalá de Henares.

CICCARELLI, A. (1996) *Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian language class*. Italica, 73(4), 563-567.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (1999) *Cultural Mirrors. Materials and methods in the EFL classroom*. En Eli Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

CROOKES, G. y GASS, S.M. (1993) *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters Ltd.

CUSHNER, K. y BRISLIN, R. (1996) *Intercultural Interactions: A Practical Guide. Crosscultural Research and Methodology Series. Volume.9*. Thousand Oaks, CA: Sage.

CUSHNER, K. (1998) *International Perspectives in Intercultural Education*. Lawrence Earlbound Associates, Inc.

DE BOT, K., GINGSBERG, R. y KRAMSCH, C. (1991) *Foreign Language Research in Crosscultural perspectives*. European Cultural Foundation.

DÖRNYEI, Z. (2003) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Language Learning Research Club. University of Michigan.

ENGESTRÖM, Y. (1987) *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki

ENGESTRÖM, Y. (2000) *Activity Theory and the Social Construction of Knowledge: A story of four Umpires*. Organization, Vol. 2 301-310

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona. Ariel.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994) "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". En *Comunicación, lenguaje y educación* 7-8.

GAIL, L. y NEMETZ, R. (1981) *Issues in Second Language and Cross-Cultural Education: The Forest Through the Trees*. Heinle & Heinle Publishers, Inc. Boston, Massachussets.

GARCÍA, P. (2004) *La cultura ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*. RedELE. Ministerio de Educación y Ciencia.

HALL, J. y VERPLAETSE, L. (2000) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.

HERRON, C., COLE, S.P. y CORRIE, C. y DUBREIL, S. (1999) *The effectiveness of video-based curriculum in teaching culture*. The Modern Language Journal, 83(4) 518-533.

HINKEL, E. (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.

HUCHINSON, G.E. (1943) *Marginalia*. American Scientist.

KRAMER, A. (1996) *The Teaching of Culture and Language in the Second Language Classroom: Focus on the Learner*. International Journal of Educational Research. Pergamon.

KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (1991) *Culture in Language Learning: A View from The United States Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

LAFAYETTE, R. (1974) *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. National Test Book Company.

LEICESTER, M. (1988) *Educació moral en una societat multicultural*. *Symposium internacional de filosofia de la educació*, 1 (91-125), Universidad de Barcelona.

LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MORAN, P. R. (2001) *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Heinle & Heinle.

PEÑA, A. y GUTIÉRREZ, G. (2002) *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*. Actas del XIII congreso internacional de ASELE.

PINO, C.R. (1997) *Teaching Spanish to native speakers: A new perspective in the 1990s*. ERIC/CLL News Bulletin, 21(1), 4-5.

PIZZILLO JR., J. (1983) *Intercultural Studies. Schooling in Diversity*. Kendall/Hunt Publishing Company. Iowa.

RENNER, C. (1994) *Multicultural Methodologies in Second Language Acquisition : Integrating Global Responsibility, Peace Education and Crosscultural Awareness*. University of Naples. Italy: MIDTESOL

SALES, C. A. (1997). *Educación Intercultural y Formación de Actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria*. Tesis Doctoral, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

SCOTT, V. y HUNTINGTON, J.A. (2000) *Reading Culture: Using Literature to develop C2 competence*. *Foreign Language Anals*, 35(6), 622-631.

SEELYE, H.N. (1997) *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company .

SINGHAL, M. (1998) *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. TESOL Bulletin. Volume. 11 (1).

STEPHENS, J.L. (2001) *Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: A course on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum*. ADFL Bulletin, 33(1), 22-25.

TOMALIN, B. and STEMPLSKI, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

THANASOULAS, B. (2001) *The importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. *Radical Pedagogy*.

WILLIS, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Longman.

WINTHROP, R. (1991) *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology*. New York, NY: Greenwood Press.

ZANÓN, J. (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.