

El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación

The cultural component in the teaching of languages as research line

Elisabet Areizaga, Inés Gómez y Ernesto Ibarra
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este artículo intenta presentar una descripción de la línea de investigación “ el componente cultural en la enseñanza de lenguas” así como mostrar dos ejemplos de trabajos de investigación ya realizados. Primeramente se intenta explicar el interés que el componente cultural ha despertado dentro de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas, así como los cambios sustanciales que encontramos en los planteamientos didácticos hechos por los especialistas, para, seguidamente, describir las áreas de estudio más relevantes relacionadas con el componente cultural. Una de las áreas más fructíferas en los últimos años ha sido el análisis del tratamiento que el componente cultural recibe en los materiales didácticos y como muestra de este tipo de investigación se describen dos estudios: uno centrado en el tratamiento de los aspectos socioculturales en un manual de inglés como lengua extranjera, y otro, realizado sobre un manual de español para inmigrantes. En ambos casos las conclusiones señalan algo habitual en este tipo de investigaciones: la transposición didáctica de las teorías sobre la enseñanza de lengua y cultura en los materiales entraña dificultades no siempre bien resueltas.

Palabras clave: *:Lengua y cultura- enseñanza de lenguas; análisis de material curricular; competencia intercultural- enseñanza y aprendizaje*

ABSTRACT

The aim of this article is to describe “the cultural component in language teaching” as an area of investigation and to present two examples of research in the field. Firstly, recent discussions as well as the main tendencies and changes in the teaching of culture are presented for a best understanding of the interest that this area has raised during the last decades. In addition, two research works are described as examples of the study of the cultural content and its methodological treatment in the instructional materials, one of the most productive subjects in the investigation of the cultural component in language teaching. In both of them conclusions point out in the same direction: the theoretical proposals that specialists defend are not easy to apply to the instructional materials.

Key words: *Language and culture-language teaching; instructional materials- content analysis; intercultural competence- teaching and learning.*

¿POR QUÉ HA DESPERTADO TANTO INTERÉS EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS?

Desde los inicios del enfoque comunicativo hemos asistido a una reconsideración del papel que juega la cultura en la clase de segundas lenguas. En el momento en que se puso de manifiesto que dominar una lengua no sólo consiste en hacerse con un determinado sistema lingüístico sino desarrollar la habilidad para usarlo en situaciones comunicativas se hizo evidente que aprender una lengua implica hacerse también con un sistema de reglas de uso (Ruiz, 2000). El desarrollo del concepto de “competencia comunicativa” desde los años 80, trajo consigo la inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de la clase de lenguas, desde tres puntos de vista:

1.- Las reglas de comportamiento comunicativo. Una persona que aprende una segunda lengua (L2) debería saber qué se considera apropiado decir o no decir, y qué se considera apropiado o inapropiado hacer o no hacer en diferentes situaciones comunicativas.

2.- Las variedades sociolingüísticas. El aprendiz de una segunda lengua debería conocer los diferentes usos que existen relacionados con diferentes situaciones comunicativas y con los diferentes grupos sociales de una comunidad.

3.- El sentido se construye en la interacción. El significado de las palabras adquiere sentido cuando los interlocutores las ponen en relación con el contexto de la situación comunicativa en la que están y con su conocimiento previo del mundo. Por ello, el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua.

Todos estos cambios supusieron un fuerte impacto en la enseñanza de lenguas. Por una parte se produjo un cambio de énfasis: desde una visión formal de la cultura, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión, y que había sido dominante hasta los años 80, hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Por otra parte, la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales de los meramente lingüísticos a la hora de aprender una lengua puso en evidencia la necesidad de un tratamiento didáctico que los integrara desde los primeros niveles (Areizaga, 2002).

El progresivo convencimiento dentro de la enseñanza de lenguas de que aprender otra lengua es una cuestión esencialmente cultural se ha manifestado en los últimos años en diferentes ámbitos educativos. Así por ejemplo, el planteamiento que se hace en los National Standards (National Standards, 1996) en Estados Unidos de la enseñanza de lenguas entiende la lengua como una herramienta para aprender la cultura, que está presente en los cinco bloques de objetivos básicos que se presentan. De forma similar, en Europa, encontramos un creciente protagonismo del

componente cultural en los planteamientos educativos: desde el documento del Consejo de Europa (Byram y Zárate, 1994) que describe la competencia sociocultural en términos de saber, saber hacer, saber comprender, saber aprender, saber implicarse y saber ser, hasta el más reciente Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), que además de recoger el desarrollo de una competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa, añade el desarrollo de otras competencias generales entre las que se encuentran los saberes interculturales.

Es esta última dimensión la que más interés ha despertado recientemente. Cada vez más conscientes de que aprender “otra” lengua es en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo, los especialistas en enseñanza de lenguas han redefinido el concepto de competencia comunicativa como competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997), y han asumido que el objetivo de la clase de segundas lenguas consiste en el desarrollo de saberes y habilidades interculturales. Ahora bien, encontramos diferencias significativas en la forma de entender lo “intercultural” y las propuestas didácticas para su tratamiento en clase han sido muy variadas.

En general, podríamos hablar de dos corrientes (Areizaga, 2001):

1.- Por un lado, un enfoque que hemos llamado “informativo”, basado en una visión más bien conductista del aprendizaje, y dominante durante muchos años en la “comunicación intercultural” desarrollada en Estados Unidos (Lusting y Koester, 1993), cuyo objetivo es evitar los malentendidos culturales en el contacto con personas de otras culturas. Sus propuestas consisten en ofrecer información pretendidamente objetiva sobre la cultura meta (C2) y enseñar conductas supuestamente apropiadas en la C2. Este enfoque ha sido criticado (Esarte-Sarries, V. y Byram, M., 1989) por mantener a los sujetos de diferentes culturas en sus “nichos culturales”, por reforzar los estereotipos, y por haber demostrado su incapacidad para modificar las actitudes y percepciones de los aprendices con respecto a la C2, así como su ineficacia a la hora de desarrollar nuevas habilidades de comprensión y relación con la C2.

2.- Por otro lado, un enfoque que hemos llamado “formativo”, basado en una visión del aprendizaje más acorde con el constructivismo (Williams, y Burden, 1999), y que defiende el aprendizaje de una segunda lengua como una socialización terciaria (Holliday, Hyde, y Kullman, 2004), es decir, como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural (Russell, 1999), lejos tanto del etnocentrismo como de la aculturación que se producen desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la cultura de origen (C1) como de la cultura meta (C2), y defienden un aprendizaje experiencial, utilizando a menudo técnicas procedentes de la etnografía o la dramatización. (Byram y Fleming, 2001; Roberts et al., 2001).

El hecho de que tanto la visión de la cultura, como su tratamiento didáctico hayan ido replanteándose a lo largo de las últimas décadas, y no siempre en la misma dirección, ha producido un interés por conocer cómo se han reflejado todos estos

cambios en la práctica y es esta preocupación la que ha originado muchas de las investigaciones que encontramos en torno a la enseñanza de lenguas.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La mayoría de los estudios e investigaciones que encontramos en relación con el componente cultural en la enseñanza de lenguas se centran en el concepto de cultura y / o en las propuestas didácticas y metodológicas para su trabajo en el aula.

De todas ellas, podríamos destacar dos grandes grupos:

1.- Las investigaciones que se centran en los sujetos participantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El hecho de que a menudo las personas implicadas en este tipo de contexto educativo pertenezcan a diferentes culturas de origen ha despertado el interés de muchos investigadores por conocer de qué manera perciben la “otra” cultura (Citron, 1995), “el estilo comunicativo” del profesor (Levy et al., 1997), o la metodología de la clase (Ryan, 1996; Prodomou, 1992). De estas investigaciones, destacan aquellas que hablan de las diferentes culturas educativas de los sujetos participantes y su influencia en las interacciones en el aula: por ejemplo, cómo influye el origen occidental del profesorado que enseña inglés en Asia al entrar en relación con alumnos de una cultura educativa diferente (Richards et al., 1992; Ellis, 1996; Terdal et al., 1996); M.Garant (1997) compara la enseñanza del inglés en Finlandia con la enseñanza del inglés en Japón y la influencia de sus diferentes culturas educativas; Osam y Balbay (2004) estudian la influencia cultural en las diferencias encontradas en las habilidades para tomar decisiones de diferentes profesores en la enseñanza de inglés en Turquía. En el ámbito europeo, está el trabajo de Rienecker y Jörgensen, (2003) que estudian las dificultades de enseñar escritura académica siguiendo la tradición angloamericana cuando se trabaja con estudiantes europeos (“continentales”).

En general, este grupo de investigaciones utilizan las herramientas habituales en el estudio de las creencias y el análisis de la práctica en el aula: cuestionarios, encuestas, diarios, grabaciones, o técnicas etnográficas de observación y participación.

2.- Las investigaciones que analizan los materiales didácticos como transposición didáctica tanto de la visión de la cultura como de las propuestas metodológicas para su tratamiento en clase. Este tipo de estudio sobre el componente cultural es el que encontramos más a menudo en nuestro contexto más inmediato en las dos últimas décadas. La mayoría de estas investigaciones utilizan las herramientas propias del análisis del contenido, registrando la aparición en los materiales de una serie de variables de observación descritas en función de los objetivos del estudio, y realizando una serie de inferencias y valoraciones a partir de los datos hallados. En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera encontramos trabajos sobre libros de texto como el de Dueñas (1996) centrado tanto en el análisis del contenido como de las estrategias de procesamiento del input cultural; o el trabajo de Méndez (2000) que presenta un análisis del componente

cultural a partir de una serie de variables sobre los objetivos, contenidos, metodología y evaluación; o el de Maqueda (2000) que combina un estudio de los modelos de cultura reflejados en los libros, con un estudio de las actitudes de los alumnos hacia la C2. En el ámbito de la enseñanza del francés, Paricio (2001) contrasta el estudio de los contenidos socioculturales reflejados en los libros (currículo editado) con un estudio de caso en el aula (currículo real). En el ámbito del español como lengua extranjera la mayoría se centran en un análisis de la visión formal y/o no formal de la cultura que ofrecen los libros de texto (Rueda, 1994; Esteves dos Santos, 1998) y algunos incluyen además, el estudio del tratamiento didáctico del componente cultural dentro de una perspectiva diacrónica (Areizaga, 1997; Gil y León, 1998).

Los dos trabajos que se presentan a continuación parten también de la preocupación de indagar de qué manera las discusiones y propuestas que los expertos han elaborado en los últimos años se han visto reflejadas en los libros de texto. Y al igual que la mayoría de los trabajos existentes en el área, destacan la dificultad de llevar a la práctica un tratamiento adecuado del componente cultural.

EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES: ESTUDIO DE UN MANUAL

Introducción

El análisis del *Manual de Lengua y Cultura: Comunicación oral* de Cáritas se hizo con el propósito de ver qué tratamiento se hace del componente cultural. Se trata de un manual de ELE (Español Lengua Extranjera) especialmente dirigido a alumnos inmigrantes. A efectos de este trabajo, se entendió como inmigrante, un adulto que se va a quedar en el país receptor por un tiempo indefinido y pretende instalarse solo o con su grupo familiar; se encuentra además en unas condiciones desfavorables de tipo económico principalmente, pero también de integración cultural (desconoce la lengua y la cultura que lo reciben) y a veces incluso de ilegalidad administrativa. Es éste un colectivo que presenta unas necesidades específicas tales como acceder a una vivienda, al sistema educativo (a menudo, previa alfabetización), al sistema sanitario, al administrativo y al mundo laboral, sin olvidarnos por supuesto de la necesidad de adquirir destrezas para desenvolverse en los intercambios comunicativos básicos del día a día y en sus relaciones socioafectivas. (Mateo, 1995, p.126).

Se tomó como base el trabajo de García (1999, p.111) quien propone que debemos intentar dar repuesta a esas necesidades básicas. Por ello, los objetivos tienen que ser claros, realistas y pertinentes e ir encaminados a:

- Orientar al inmigrante para que consiga formar un proyecto personal.
- Promocionar al alumno desde la aceptación total y valoración de su identidad cultural
- Formar integralmente al individuo para capacitarlo con una autonomía personal que le permita desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación

- Responder a las necesidades concretas de comunicación en que se va a ver inmerso
- Descubrir e intercambiar los códigos culturales que enmarcan la vida en las distintas sociedades
- Lograr un grado de dominio progresivo de la lengua que le permita comunicarse con el entorno social.

Asimismo, se tuvo en cuenta la preocupación por crear materiales adecuados a la enseñanza de cultura que se aprecia en las recomendaciones de diferentes especialistas en enseñanza de lenguas (Omaggio, 1993). Éstos sugieren una serie de pautas de observación a la hora de decidir si un ejercicio integra lengua y cultura, y cuál es el enfoque desde el que se enseña la cultura. Todos estos criterios han sido un punto de referencia para el análisis realizado.

A partir de estos estudios, se plantearon las siguientes cuestiones:

1. ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro?
2. ¿Aparece integrado o en un apartado especial en las unidades?
3. Listado de temas y subtemas. ¿Son pertinentes?
4. ¿En qué formato aparece la cultura?
5. ¿Qué tipo de cultura se presenta? ¿Cultura con mayúscula o cultura con minúscula? (Cultura formal o no formal).
6. ¿Aparece la cultura integrada con la lengua?
7. ¿Se potencia la interculturalidad?

Este último aspecto, del que se hizo un simple análisis interpretativo, cobra gran importancia, pues es vital ayudar al alumno inmigrante en su proceso de integración para poder desarrollarse personalmente en todos los aspectos de su vida y sería interesante darle pautas sobre cómo “aprender a aprender” cultura (enfoque formativo, Areizaga 2002), más que normas de conducta sociales correctas que le eviten conflictos (enfoque informativo).

Procedimiento

Para empezar, en lo que se refiere a las dos primeras cuestiones planteadas arriba, se observaron los prólogos del libro del alumno y del profesor y se hizo una lectura detallada de los mismos en busca de referencias al tratamiento del componente cultural.

A continuación se elaboró un registro de referencias culturales que aparecen en el libro del alumno (tercera cuestión). Se agruparon las referencias culturales en seis áreas derivadas de las necesidades del colectivo de inmigrantes que enumera García (1999, p. 111): Educación /Salud, alimentación e higiene/ Vivienda/ Trabajo/ Administración/ Relaciones personales. Dentro de esas áreas se fueron clasificando los diferentes subtemas y numerando las referencias por medio de una tabla.

Seguidamente, se colocaba la referencia en el hueco correspondiente de la tabla de tipos de formato (cuarta cuestión).

El siguiente paso consistía en clasificar la referencia cultural como Cultura

con mayúsculas (formal) o cultura con minúsculas (no formal) (quinta cuestión).

Después se comprobaba si estaban o no integradas referencia cultural y práctica lingüística (sexta cuestión). En caso afirmativo, bien mediante una referencia visual o una textual, se veía si era un simple apoyo al vocabulario, o si por el contrario era un soporte para un ejercicio o tarea. Este último dato lo daba el libro del profesor. Las tablas se basan en el trabajo de Areizaga (1997, 2002).

Finalmente, para ver, por un lado el tipo de enfoque que se hacía de la enseñanza del componente cultural y por otro, si se potenciaba la interculturalidad (última cuestión), se optó por analizar el libro del profesor y tomar nota de cualquier dato que pudiera servir para derivar conclusiones.

Resultados obtenidos en el análisis y conclusiones

En cuanto a la primera de las cuestiones que nos planteábamos, en el libro del profesor, ya desde la presentación (p.7) se habla de la “formación para la convivencia intercultural” como uno de los “ejes del trabajo” y de la necesidad de que los inmigrantes empiecen a “descifrar nuestras claves culturales” para el “desenvolvimiento autónomo” en la sociedad de acogida. Sí se hace, por tanto, una mención expresa al componente cultural; de hecho, el título del libro es *Manual de Lengua y Cultura*. En la presentación del libro del alumno, en cuatro lenguas, francés, inglés, árabe y español, también se introduce el manual como una herramienta de comunicación entre culturas (p.3).

En la introducción y las orientaciones didácticas del libro del profesor esto se desarrolla un poco más; hay incluso un apartado dedicado en exclusiva a la idea de cultura en el que se afirma que “cultura es una palabra muy amplia, muy ‘grande’, que abarca desde los máximos logros de una sociedad, hasta la resolución de las situaciones más cotidianas. Intentamos que sea una cultura ‘vívida’, la de la vida diaria, la de los saberes y destrezas necesarios para entender las situaciones y poder actuar de forma competente, pero también la de los significados profundos y las demás expresiones sociales: arte, política, economía, religión...” (p. 28). Como se observa, sí hay una mención a la cultura tal y como se ha definido anteriormente.

Remitiéndonos ahora a la segunda cuestión, la cultura no aparece en un apartado concreto, sino que es el eje del manual, el contexto a través del cual se enseña gramática y lectoescritura. Éste es el principio fundamental del enfoque comunicativo, que precisamente es el enfoque fundamental que han seguido los autores del manual: “Se ha optado mayoritariamente por el enfoque comunicativo en cuanto que respondía mejor al propósito de promoción de las personas y de sus saberes, y de fomento del diálogo” (p.17). Esto de que la cultura no tenga su lugar propio es un indicio, en un primer acercamiento, de que lengua y cultura van a estar integradas, tal y como recomiendan los más recientes enfoques didácticos. Habrá que ver, a través de los resultados de la sexta cuestión, si este indicio se confirma realmente. Sin embargo, el mero hecho de que la cultura no tenga su sitio ad hoc no es una cuestión baladí, pues no es algo común todavía en los manuales de idiomas en general y la implicación es de gran alcance: la cultura no debería tener su propio apartado, porque es parte integral e inseparable de la lengua.

La tercera cuestión, requirió elaborar un listado de subtemas agrupados por áreas. Conviene señalar aquí que las áreas inicialmente propuestas están muy próximas a los temas del manual analizado, que son los siguientes: Los saludos y la identificación personal/Las fechas y los horarios/Las compras/ La casa. Higiene en el hogar/ La salud. El médico. Higiene en el trabajo/ Los transportes/ El trabajo/ Propuestas para el intercambio.

Todas las referencias culturales encontradas son pertinentes para el tipo de alumnado al que van dirigidas y no se observa ninguna carencia de relevancia. Los subtemas responden a las necesidades de los inmigrantes. Ningún subtema básico o esencial se queda sin su reflejo, siempre dada la limitación de espacio de un manual, y ninguno de los subtemas es irrelevante. Algunas áreas tienen mayor presencia que otras: de un total de 160 referencias culturales, casi la mitad, un 48'7% se encuadran en el área de relaciones personales, quizás por ser un área tan amplia en la que caben gran variedad de subtemas. Le sigue el 16'8% de referencias en el área de salud y muy de cerca, con un 15'6%, el área de administración. Sin duda, estas dos áreas, son de gran importancia en la vida del inmigrante: la salud, literalmente vital, y las relaciones con la administración, legalmente vitales. Vivienda, trabajo y educación tiene un menor peso, con un 10%, un 6'8% y un 1'8% respectivamente. En lo que se refiere al trabajo, que es una cuestión de gran preocupación para el alumno, hay que decir que es un subtema íntimamente ligado al de administración y ello explicaría su aparentemente bajo porcentaje de aparición: muchos de los subtemas del área de administración hacen referencia a cuestiones laborales.

En lo que respecta a la cuarta cuestión, la del formato en que aparecen las referencias culturales, un 62'5% son dibujos. Sin duda constituyen el soporte fundamental del manual; no es éste el formato más adecuado para mostrar cultura, aunque sí para la enseñanza de vocabulario y, a este nivel, donde las necesidades de léxico son urgentes, es una herramienta de gran utilidad. Sin embargo, un dibujo siempre será un pobre reflejo de la realidad. Las fotos serían un formato más apropiado, más realista, pero en este caso no hay ninguna. Aparecen cuatro mapas (0'25%), aparición muy escasa, así como la de nombres propios y texto, también prácticamente irrelevantes cuantitativamente hablando. No obstante, los cuatro nombres propios que aparecen son muy reveladores, ya que son exponentes de cultura con minúscula: el nombre de una calle, de una boca de Metro, un apellido, y una tienda.

Los textos, cuando aparecen, lo hacen como parte de un dibujo, o, si no, pasan a la categoría de documentos auténticos. Éstos, al igual que los dibujos, sí tienen una presencia destacada en el manual, como cabía esperar, dado que aportan un tipo de información que los alumnos han de aprender a manejar con soltura para su vida diaria, especialmente en el capítulo de relaciones con la administración; no es de extrañar, por tanto, que un 35% del total de las referencias culturales sean documentos auténticos, ni que un 39'2% de ellos se encuadre en el área de administración precisamente.

En cuanto a la quinta cuestión, el 100% de las referencias culturales son cultura con minúscula, dato perfectamente coherente con el enfoque y la metodología

adoptada y las necesidades básicas del alumnado al que van dirigidas.

Los datos sobre la integración de lengua y cultura, la sexta cuestión, confirman que se da la integración del 100% de las referencias.

Por último, los resultados del análisis interpretativo sobre el enfoque de la enseñanza de la cultura y la promoción de la interculturalidad, muestran una contradicción entre lo que se propone en teoría y lo que se refleja en la práctica.

En la introducción del libro del profesor se dice que “se opta por una propuesta formativa global y progresiva que articula los contenidos didácticos con una metodología que facilita la capacitación comunicativa y el diálogo intercultural” (p. 13). Tampoco descuidan la necesidad de “la incorporación de informaciones y referencias del mundo de origen de los inmigrantes junto con los conocimientos que van adquiriendo de la sociedad de acogida”, para “la superación de etnocentrismos siempre latentes” (p. 15). A los profesores se les alerta del peligro del “conformismo cultural, afán de asimilación, paternalismo, conocimiento superficial y prejuicios” y se les recuerda que “el gran reto del intercambio y de la convivencia intercultural es que obligan a reflexionar y cuestionar la propia realidad y sus evidencias, a contextualizar la propia cultura” (p. 16). Por interculturalidad entienden “una oportunidad de abrirse a lo diferente y a la diversidad, de reconocerse en el diálogo con el otro/los otros. No caben los juicios de valores ni la complacencia; sí el sentido crítico y la reflexión compartida” (p. 16). Se apunta la conveniencia de propiciar la sensibilización social “para que las acciones de formación y promoción de los inmigrantes tengan sentido” (p. 18). En este proceso de formación, proponen que ha de ser el profesor “el primero que tiene que estar abierto”, pues “participar en un proyecto de formación e integración de personas y saberes nuevos en una realidad social determinada, implica asumir un riesgo, o una oportunidad de cambio en las actitudes habituales, en las convicciones profundas, haciendo consciente lo inconsciente y superando prejuicios” (p. 24).

En cuanto a la metodología, como ya hemos indicado anteriormente “se ha optado mayoritariamente por el enfoque comunicativo” (p. 17).

Seguimos parafraseando la introducción del libro del profesor, ya que nos parece suficientemente elocuente por sí misma (p.14): “Los objetivos de la formación son la orientación, formación y promoción de los inmigrantes y la propuesta pedagógica que hacemos articula los siguientes niveles: Funcional / Cultural / Vivencial.

Se observa una clara relación aquí con los saberes de Byram (1997) anteriormente mencionados en la introducción del artículo.

Hay numerosos ejemplos de citas que nos llevan a concluir que efectivamente se intenta promover la interculturalidad y el enfoque es formativo o procesual. Este hecho se constata en cada tema mediante propuestas de actividades de diversa índole en las que observamos ejemplos concretos de:

- 1.-Propuestas interculturales.
- 2.-Búsqueda de situaciones en contextos importantes de socialización.

3.-Autocrítica.

4.-Constatación de la realidad multicultural

5.-Modelos de actuación variados y plurales. No se proponen modelos de actuación o comportamiento, lo cual nos parece un enfoque más acertado que el de dar modelos únicos que aseguren al inmigrante evitar conflictos culturales. A pesar de ello, hemos recogido también algunos ejemplos que preconizan un enfoque más informativo sobre maneras supuestamente correctas de actuación.

6.-Comparación de culturas.

7.-Educación para la convivencia.

8.-Huida del etnocentrismo.

9.-Actividades fuera del aula.

Sin embargo, a pesar del planteamiento teórico impecable que los autores del manual presentan, a veces, las recomendaciones didácticas que se hacen no son coherentes en algunos aspectos. A modo de ejemplos:

1.-El manual en sí es muy poco plural respecto a las culturas que menciona.

2.-Se tiende a la generalización al hablar de culturas, fomentando los estereotipos y el etnocentrismo.

3.-En alguna ocasión se dan modelos únicos y cerrados de comportamiento con el fin de evitar conflictos sociales al inmigrante. Esta actitud, aparte de entrar en contradicción con el enfoque formativo que se describe en la introducción, es de dudosa ética. Se peca de un exceso de paternalismo pese a prevenir contra él en numerosas ocasiones y ello implica un sentimiento de superioridad.

Conclusiones finales

El estudio concluye, a la vista de todo estos datos, que este manual constituye un intento más que plausible de enfocar la enseñanza del componente cultural desde un punto de vista formativo. Así se refleja en la Introducción y las Orientaciones didácticas, en la total integración de lengua y cultura, en el destacado uso que se hace de los materiales auténticos, en la visión de cultura como “todo en la vida humana” y en los temas y subtemas que responden a la realidad para la que van dirigidos.

No obstante, como asimismo se constata, las propuestas concretas a la hora de desarrollar cada uno de los temas a menudo entran en contradicción con el enfoque formativo y se cae en errores (como el paternalismo) contra los que previamente se había alertado.

Los manuales deben promover la *reflexión intercultural* como planteamiento didáctico, para así conseguir que el alumno desarrolle una *competencia comunicativa intercultural*, la capacidad de comunicarse con culturas diferentes a la suya, de ver la alteridad como una fuente de enriquecimiento personal y de reflexionar sobre su propia cultura sin necesidad de renunciar a su identidad.

Por supuesto no se debe ignorar la dificultad que entraña el tratamiento de la cultura en la elaboración de materiales. Quizás la barrera más difícil de salvar esté en nuestra propia actitud hacia el mundo y eso no va a cambiar de la noche a la

mañana. Como investigadores, tenemos la responsabilidad de recordarlo (empezando por nosotros mismos) y así contribuir a que los materiales didácticos sean cada vez mejores. El presente estudio se puede extender al resto de manuales para la enseñanza de español a inmigrantes y sin duda refinar las herramientas de análisis.

TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: ESTUDIO DE *TEAMWORK*

A continuación se va a presentar un análisis de un manual de enseñanza de inglés para la enseñanza secundaria obligatoria utilizado en la zona de San Sebastián, con relación al cuarto bloque de contenido del Diseño Curricular Base para el área de lengua extranjera, que hace referencia a “Aspectos Socioculturales”.

Este estudio nace del interés por saber en qué manera los manuales de enseñanza de inglés utilizados en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E. S. O.) en la zona de San Sebastián (Guipúzcoa), se adecuan al planteamiento del Diseño Curricular Base (D. C. B.) para el Área de Lenguas Extranjeras con relación al componente cultural.

El D.C.B engloba los contenidos de secundaria en el área de lenguas extranjeras en cuatro bloques: usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita, reflexión sistemática sobre la Lengua, y aspectos socioculturales. Es el cuarto bloque de contenido "Aspectos Socioculturales" el que se ha tomado como referencia en este estudio.

El objetivo general de esta investigación ha sido intentar responder a la siguiente cuestión: *¿de qué forma responde el manual de texto de enseñanza de inglés seleccionado al tratamiento que del "Aspecto Sociocultural" se da en el D. C. B. dentro del área de leguas extranjeras?*

Introducción

Los contenidos relativos a los aspectos socioculturales tienen un peso importantísimo en la educación secundaria obligatoria. La utilización de textos auténticos, la necesidad de explicar ciertas claves culturales que determinan distintas formas de expresarse y el interés que pueda suscitar la vida en otros países, hace que el bloque sociocultural esté presente en todos los demás.

Según el D.C.B los contenidos conceptuales son en esta etapa claramente prioritarios aunque los procedimientos son esenciales para llegar a una buena comprensión de los conceptos y para desarrollar los cuatro bloques simultáneamente. Las actitudes determinan no sólo el aprendizaje de la lengua extranjera sino también la formación integral del alumno.

Durante la última década e incluso con anterioridad, ha habido una reformulación general del rol de la lengua como práctica social que sugiere nuevas maneras de mirar la enseñanza de una lengua y su cultura. Esta investigación aborda temas como la competencia comunicativa intercultural, el tratamiento de la información en la práctica lingüística, y su integración en la misma.

En la actualidad el componente cultural toma una gran importancia a la hora de buscar el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este desarrollo como objetivo de la clase de lenguas (Byram. 1997) exige también la utilización de materiales apropiados para lograr dicho objetivo.

Como dice Kramersch (1988, p.65) “El libro de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras es un conjunto culturalmente codificado y no presenta la cultura y la lengua tal y como es en la vida, sino que presenta la forma en que el editor y el autor conciben la lengua, la cultura y el aprendizaje, y la forma en que construyen un mundo integrado de realidad extranjera para propósitos de instrucción”.

El D.C.B. dice que el bloque sociocultural estará impregnando todas las actividades. El conocimiento de los usos y normas sociales determinará el tipo de lengua, la actitud y los aspectos kinésicos y proxémicos que se utilicen en cada situación tanto oral como escrita. Para llegar al conocimiento de los aspectos socioculturales y formas de vida mencionados en el bloque cuarto, se diseñarán actividades encaminadas a este fin y que, al realizarse de forma oral y escrita, entroncarán con los otros bloques (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

El D.C.B. señala también que la competencia comunicativa es una suma de cuatro tipos de competencia: gramatical, *sociolingüística*, discursiva y estratégica. Para dominar esta competencia comunicativa los alumnos necesitan dominar un código lingüístico nuevo con sus correspondientes subsistemas. Sin embargo y al igual que sucede con la lengua materna, la competencia gramatical, que supone la capacidad de actualizar las unidades y las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua, no se adquiere tampoco, en el caso de la lengua extranjera, de una forma descontextualizada. Será preciso tener en cuenta además, y al mismo tiempo, otros elementos, en cierto modo extralingüísticos, que son fundamentales en el proceso de comunicación: los elementos relativos a la situación de comunicación (necesidades, intencionalidades, etc.). La competencia comunicativa exige pues, lo que se ha dado en llamar una *competencia sociolingüística*, es decir, la capacidad de producir enunciados acordes, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación (Ministerio de Educación y Ciencia. 1989).

El tratamiento de la información cultural y cómo se presenta, es otro de los aspectos que se analiza en esta investigación. Muchos han sido los que han definido el término “cultura”, y casi todos parecen hacer una diferenciación entre dos tipos diferentes de cultura como distintos aspectos de una misma realidad cultural.

En esta investigación se ha optado por adoptar los términos de “Cultura Formal” refiriéndose a alta cultura, y “Cultura No Formal” refiriéndose a cultura popular (Areizaga. 2001).

Muchos han sido también los que han opinado sobre los contenidos culturales que debieran incluirse en los cursos de enseñanza de una lengua extranjera. Mientras unos como Patrikis (1988) por ejemplo advierten del peligro de una posible aparición de etnocentrismo y estereotipación en la presentación del material cultural si se priman en exceso aspectos de la cultura formal; otros como Kramersch defienden una

integración de cultura, tanto formal como no formal, y lengua, como proceso y no como información adicional.

El objetivo general de esta investigación ha sido *comprobar de qué forma el manual de texto de enseñanza de inglés seleccionado responde al tratamiento que del aspecto sociocultural se da en el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras.*

Otros objetivos que se han planteado a la hora de llevar a cabo esta investigación han sido observar de qué manera se realiza el tratamiento de la información que se da a lo largo de las catorce unidades temáticas del material escogido para realizar esta investigación, observar cómo se produce la integración en la práctica lingüística, y comprobar el peso específico de cada uno de los tres distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, a través de las referencias a las variables de observación y análisis que aparecen a lo largo del manual.

Se plantean dos hipótesis en esta investigación. La primera según la que cabe esperar que los aspectos socioculturales que más se aborden sean aquellos más cercanos a los estudiantes y que puedan despertar su interés y curiosidad en el inicio de la etapa de secundaria; y la segunda que plantea la probabilidad de que sea difícil relacionar o integrar los contenidos procedimentales y actitudinales con los conceptuales. Dado el enfoque informativo del material, cabría esperar que los contenidos conceptuales prevalezcan y estén separados de los actitudinales y procedimentales.

Procedimiento

En esta investigación se analiza y evalúa uno de los materiales de enseñanza de inglés más utilizados en la E.S.O. en la zona de San Sebastián. Para seleccionar este material se ha contactado con centros de la zona de San Sebastián donde se imparte la E.S.O. El material de estudio en esta investigación es: *Teamwork* (Spencer y Vaughan, 1995).

Como la mayoría de los materiales de enseñanza de idiomas, *Teamwork* también tiene varios volúmenes de distintos niveles para cada etapa. En esta investigación se ha analizado el nivel inicial para la etapa de secundaria porque es con el que se inicia el proceso de enseñanza en la etapa, y además posibilita poder continuar en el futuro con el análisis de todos los volúmenes que completan el curso.

A la hora de diseñar los instrumentos de medida para la recogida de información, se han tenido en cuenta instrumentos utilizados en investigaciones previas (Areizaga, 1997; Arizpe y Aguirre, 1987; Ramírez y Hall, 1990).

Esta investigación parte del registro de las referencias explícitas a cualquiera de las variables de observación y análisis, y se ha realizado de forma organizada con la utilización de tablas. A partir de este registro se han establecido valoraciones sobre la presencia de los aspectos socioculturales en el material seleccionado en relación al D.C.B.

Las variables de observación y análisis que se han utilizado en esta

investigación, son aquellas que se desglosan del cuarto bloque de contenido citado anteriormente, y que aparece en el D.C.B. dentro del área de lenguas extranjeras. En este bloque, como en cada uno de los otros tres, se distinguen tres diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, y actitudinales.

A través del registro de estas variables se ha pretendido observar y analizar aspectos tales como la presencia de unas variables frente a otras, la proporción y el peso específico de cada una, los temas más comunes, el tratamiento que se da de la información, y si se produce o no integración en la práctica lingüística.

Las variables de observación y análisis, se han dividido en dos grupos. Por un lado están aquellas variables para el libro del alumno, y por otro las variables para la guía didáctica del profesor. A su vez las variables para el libro del alumno se han presentado agrupadas en cinco temas: a) Reglas y hábitos de la vida cotidiana, b) El medio en el que se vive en algún otro país, c) Relaciones humanas, d) Presencia de la lengua extranjera estudiada en España, e) Presencia internacional de la lengua extranjera estudiada; y las variables para la guía didáctica del profesor se presentan agrupadas dos apartados: a) procedimiento, y b) actitudes, valores y normas.

También se ha analizado comparativamente el peso que los tres grupos de contenidos tienen en el manual, en orden a determinar si lo que se dice en el D.C.B. acerca de la clara prioridad de los conceptos sobre los procedimientos y las actitudes, se cumple, o no.

Para recopilar todos estos datos se han diseñado cuatro formatos de tablas diferentes. Las tres primeras para recoger la información referente a las variables de observación y análisis en el libro del alumno; y una cuarta en la que se recoge la información que hace referencia a las variables en la guía didáctica del profesor.

En la primera tabla se recogen de manera cuantitativa el número de variables que aparecen en el libro del alumno, así como su localización por páginas y unidades temáticas, el tipo de referencia, y el tema al que hace alusión. En esta tabla se recopila la información referente a las variables de observación y análisis que tienen que ver con los hechos, conceptos y principios. Estos datos permiten saber cuáles son las variables con más presencia y de qué tipo son, así como los temas más comunes y las unidades temáticas donde tienen más peso específico.

La segunda tabla, en realidad, es un subtabla de la primera. Una vez recogido en la primera tabla cuál es el tipo de referencia que se está analizando, se pasa a observar y analizar de una manera más profunda y detallada cuál es el tratamiento de la información que se da, si se trata de un tratamiento formal o no formal, y dependiendo de si es textual o visual, cómo aparecen presentadas en el libro del alumno. Esta información permite ver cómo se presenta la idea de cultura, qué aspectos de la cultura meta estudiada se consideran más importantes, y qué perspectiva se da de la cultura en el material empleado. Las referencias no son excluyentes, y así una misma referencia puede aparecer en más de una categoría a la vez.

La tercera tabla, al igual que la segunda, es una subtabla de la primera, en la que se analiza cómo y en qué grado se integran lengua y cultura en el aprendizaje

lingüístico, para lo cual primero se recoge si se da o no tal integración, para pasar después a hacer una descripción de la misma, en caso de que se haya producido.

En la cuarta y última tabla se recoge de manera cuantitativa también el número y la localización de las variables por unidades temáticas en la guía didáctica del profesor. Lo que se pretende obtener con esta tabla es, por un lado, el número de veces que aparece cada variable para comparar la presencia de aquellas que hacen referencia a los procedimientos y aquellas que hacen referencia a las actitudes; y por el otro, presentar su desglose por unidades temáticas para ver cuáles de estas unidades tienen una mayor carga de referencias y comparar el peso específico de cada una de ellas en relación al tratamiento de los aspectos socioculturales.

En lo que se refiere al objetivo principal, y resumiendo lo citado anteriormente, el material analizado responde sólo en parte al tratamiento que del aspecto sociocultural se da en el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras.

Conclusiones

A lo largo de todo el material analizado se dan una serie de circunstancias que no ayudan a que el material analizado *Teamwork* se adecue a lo que dice el D.C.B, y éstas son:

- Gran diferencia en la presencia cuantitativa de unas variables con respecto a otras, tanto en el libro del alumno, como en la guía didáctica del profesor.
- Escasa utilización de materiales auténticos.
- Falta de constancia y continuidad al tratar los aspectos socioculturales a lo largo de todo el material, tanto en el libro del alumno como en la guía didáctica.
- Abuso en el empleo de referencias de tipo visual como meras ilustraciones que no cumplen con la función de refuerzo o soporte de las referencias a aspectos socioculturales.
- Desequilibrio en el tratamiento que se da en todo el libro entre “Cultura Formal” y “Cultura No Formal”, con la consecuente posibilidad de aparición de etnocentrismo y prejuicios en la presentación del material.
- Insuficiente integración en la práctica lingüística de las referencias a aspectos socioculturales que se dan a lo largo de todo el material.
- Desequilibrio entre la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales, cuya falta efectiva de combinación afecta a su función de apoyo a la comprensión de los conceptos y determinación del aprendizaje.

Pero en *Teamwork* aparecen también algunos datos positivos con relación al tratamiento que del aspecto sociocultural se da a lo largo de las catorce unidades temáticas de las que consta este material, y que se adecuan a lo que dice el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras. Estos datos positivos son:

- Presencia, tanto en el libro del alumno como en la guía didáctica, de múltiples referencias socioculturales relacionadas con temas próximos a los alumnos, a sus vivencias y preferencias, que les motivan y despiertan su interés y curiosidad.

- Presencia mayoritaria de referencias de tipo textual integradas en las actividades y ejercicios de clase, en las que el alumno tiene una implicación mucho más directa y participativa que la que se puede dar al utilizar este tipo de referencias dentro de enunciados o en las explicaciones gramaticales.
- Presencia a lo largo de toda la guía didáctica de unos cuadros que se enuncian como “Referencias culturales” y que se advierten con unas banderitas, en los que se llama la atención sobre algunas de las referencias a aspectos de la cultura y la sociedad.

En cuanto a las dos Hipótesis de investigación planteadas en este estudio, después de la observación y análisis exhaustivo de todo el material, se ha podido constatar que ambas se cumplen.

Este trabajo de investigación se sitúa en un campo bastante abordado como es el del tratamiento del componente sociocultural en la clase de lengua extranjera, y se ha centrado en el análisis de un material de enseñanza de inglés como lengua extranjera, y la adecuación del tratamiento que de los aspectos socioculturales se da en relación a lo que dice la institución educativa española a través de un documento oficial como es el D.C.B.; y es aquí donde aparece lo novedoso de esta investigación. Además hay bastantes estudios sobre materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, pero muy pocos sobre enseñanza de inglés.

REFERENCIAS

- Areizaga, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza de español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Universidad del País Vasco.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Arizpe, V. y Aguirre, A. (1987). Mexican, Puerto Rican and Cuban Ethnic Groups in First-Year College Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 71, 125-137.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectifs et evaluation de la competence socio-culturelle*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge Univ. Press.
- Castillo, P. et al. (1996). *Manual de lengua y cultura: comunicación oral*. Madrid: Cáritas Española.

- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia común europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Citron, J.L. (1995). Can cross cultural understanding aid second language acquisition? Toward a theory of ethno-lingual relativity. *Hispania*, 78 (1), 105-113.
- Departamento de Educación Universidades e Investigación(1992). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana, Lengua Vasca y Literatura, y Lenguas Extranjeras*. Gobierno Vasco: Vitoria.
- Dueñas, M. (1996). *El contenido sociocultural de los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa: diseño y aplicación de un modelo analítico a una selección de materiales*. Univ. de Murcia (tesis doctoral).
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218.
- Esarte-Sarries, V. y Byram, M. (1989). The perception of French People by English Students: findings from the Durham Cultural Studies Project, en *Language, Culture and Curriculum*, 3 (2), 153-165.
- Esteves dos Santos, A. L. (1998). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. Celis, A. y Heredia, J. R. *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 193-203.
- Garant, M. (1997). *Intercultural Teaching and Learning: English as a Foreign Language Education in Finland and Japan*. University of Jyväskylä (Finlandia).
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, 107-135.
- Gil, M. y León, P. (1998). *El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales*. REALE 9-10, 87-105.
- Holliday, A.- Hyde, M.- Kullman, J. (2004). *Intercultural communication*. London: Routledge Applied Linguistics.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*.
- Kramsch, C. (1988). The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. En A. J. *Toward a New Integration of Language and Culture*, 63-88. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kramsch, C. (1996). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, J. et al. (1997). Language and culture in students' perceptions of teachers communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (1), 29-56.

- Lustig, M. W. y Koester, J. (1993). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Maqueda, R. (2000). *El tratamiento de la cultura inglesa en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada (tesis doctoral).
- Mateo, M^a V. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *REALE*, 3, 117-127.
- Méndez, M.C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículo sociocultural*. Universidad de Jaén (tesis doctoral).
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY.
- Omaggio, A. C. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Osam, U.V. y Balbay, S. (2004). Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers or English in a Turkish context. *Teaching and Teacher Education*, 7(20), 745-758.
- Paricio, S. (2001). *Los aspectos socioculturales en el curriculum de francés como lengua extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. Universidad de La Coruña (tesis doctoral).
- Patrikis, P. (1988). Language and Culture at the Crossroads. Singerman, A.J.(ed.) *Toward a New Integration o Language Culture*. Middlebury, VT: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 13-24.
- Prodomou, L. (1992). What culture?Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46 (1), 39-50.
- Ramírez, A. G. y Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74, 48-65.
- Richards, J.C. et al. (1992). The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 23(1), 81-102.
- Rienecker, I. y Jörgensen P. S.(2003). The (im)possibilities in teaching university writing in the anglo-american tradition when dealing with continental student writers. Björk, L. et al. (eds.) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- Roberts, C. et al.(2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rueda, M^aJ. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del

español/lengua extranjera. *REALE*, 2, 79-113.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Russel, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 22, 105-113.

Ryan, P.M. (1996). Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture. *Foreign Language Annals*, 29 (4), 571-586.

Spencer, D. & Vaughan, D. (1995). *Teamwork: Teacher's Guide*. Oxford: Heinemann.

Terdal, M. et al. (1996). Communicative English language teaching in Japanese universities: teacher adaptations. *Annual Meeting of Japan Association of Language Teachers*, 20.

Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge Univ. Press.

