

LA ENSEÑANZA DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES: SU TRATAMIENTO EN LIBROS DE TEXTO

Christián Abello Contesse
Universidad de Sevilla

Resumen

El artículo examina la valiosa contribución que los factores socioculturales pueden suponer en la enseñanza del inglés como lengua no nativa (L2), en particular en un contexto de *lengua extranjera* (EFL). Al inicio, se revisa la interacción entre factores *socioculturales* y *sociolingüísticos* en la enseñanza de L2; el concepto de cultura es centro de especial atención definiéndose y exponiéndose algunos de sus principales rasgos así como ejemplos de sus manifestaciones más comunes. A partir de ahí, se explora el papel que los contenidos socioculturales han tenido en los libros de texto y otros materiales de recursos adicionales para la enseñanza del inglés durante los últimos 20 años. Especialmente, la desafortunada tendencia a la *neutralización* de dichos contenidos en los materiales comerciales. Se presta de igual forma especial atención a los efectos adversos que esta situación supone en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como L2. Como resultado, se precisan una serie de propuestas con la intención de poner de manifiesto la necesidad de abordar los aspectos socioculturales en los materiales de enseñanza de inglés desde un enfoque más coherente y estructurado.

Abstract

This paper examines the valuable contribution that sociocultural factors can make to the teaching of English as a non-native language (L2), particularly in a *foreign language* context (EFL). The paper begins by reviewing the interaction between *sociocultural* and *sociolinguistic* factors in L2 teaching; the concept of *culture* is defined and discussed with reference to some of its main features as well as examples of its usual manifestations. It then explores the role that sociocultural contents have played in EFL textbooks and related instructional materials over the last 20 years, specifically the unfortunate trend toward *neutralization* of such contents in commercial materials. Particular attention is paid to the adverse effects that such a trend has had on the teaching and learning of English as an L2. As a result, a number of specific proposals are made with a view to stressing the need for a more coherent and structured approach to the treatment of sociocultural aspects in EFL textbooks.

1. BREVE INTRODUCCIÓN

La marcada interdependencia de lo *sociocultural* y de lo *lingüístico* en la comunicación en una lengua no materna (L2) se reconoce actualmente con renovado interés y, como resultado de dicho reconocimiento, se empieza a tratar seriamente en la bibliografía especializada la cuestión de cómo se adquiere una segunda *cultura*, además de una segunda lengua (vg. Robinson-Stuart y Nocon, 1996; Lantolf, 1999; etc.). Cortazzi y Jin (1999) resumen la estrecha relación que existe entre *comunicación en L2*, *contexto y cultura* de la siguiente forma:

“Communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free. Thus, it is now increasingly recognized that [foreign] language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated” (1999:197).

El objetivo de integrar la enseñanza/ aprendizaje de una L2 y de su(s) cultura(s) sin embargo, no siempre resulta tan obvio ni cuenta con el decidido apoyo de los materiales pedagógicos en uso. De hecho, en el caso de la enseñanza/aprendizaje del *inglés como lengua extranjera*, las importantes contribuciones que podrían aportar a dichos procesos los aspectos socioculturales que se incluyen en los libros de texto, por tratarse de los materiales de uso más frecuente en el aula de L2, se han visto notoriamente mermadas desde comienzos de la década de los años 80 aproximadamente. El presente trabajo analiza el *tipo de contenido sociocultural* predominante en los libros de texto para la enseñanza del inglés y se centra en la desafortunada tendencia a la *neutralización de lo propio* que ha venido experimentando dicho contenido en las últimas décadas. Se argumenta que, a pesar de la influencia de los principios metodológicos para la enseñanza de L2 provenientes del *Enfoque comunicativo*, las editoriales multinacionales han venido optando mayoritariamente por la promoción del papel del inglés como *lingua franca* en sus libros de texto, resaltando de esta forma su uso como lengua alternativa para la *comunicación internacional* en la mayor parte del mundo. Se identifican los efectos desfavorables que ha tenido esta tendencia en muchas situaciones de enseñanza y aprendizaje del inglés como L2, esto es, el objetivo editorial de enfatizar la utilidad internacional/universal del inglés ha llevado a neutralizar, minimizar y, a veces incluso, eliminar la presencia de los aspectos socioculturales que pueden considerarse *propios de los países de habla inglesa*. A raíz de lo anterior, este trabajo ofrece una serie de propuestas específicas encaminadas a resaltar la necesidad de un enfoque más coherente y mejor estructurado para el tratamiento del contenido sociocultural en los libros de texto.

2. LOS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES DE UNA L2: ALGUNAS DISTINCIONES INICIALES

Debido a que, por los motivos que se exponen a continuación, resulta poco esclarecedor tratar los aspectos *socioculturales* de una L2 en forma independiente de sus aspectos *sociolingüísticos*, la primera parte de este trabajo trata ambos aspectos en forma paralela. Haciendo una breve comparación inicial, se puede afirmar que durante el último cuarto de siglo en el campo de la enseñanza de inglés como L2: (A) los aspectos *sociolingüísticos* de la lengua meta han recibido un grado mayor de atención teórico-descriptiva, así como una divulgación más amplia por parte de los lingüistas aplicados, que los aspectos *socioculturales*. Además, en las aplicaciones concretas a la enseñanza de L2, en especial el diseño y la producción de libros de texto, (B) los aspectos *sociolingüísticos* de la lengua han sido incorporados --y, probablemente, enseñados en el aula como funciones comunicativas-- con mayor frecuencia que los aspectos *socioculturales*. En definitiva, se puede sostener que, si bien *ambos* aspectos siguen siendo minoritarios en la enseñanza de L2, los aspectos socioculturales conforman un área notoriamente *deficitaria* en la enseñanza del inglés en la actualidad, incluso más que los aspectos sociolingüísticos.

Dentro del campo de la enseñanza de L2, la consideración de lo *sociocultural* con respecto a la lengua meta se ha asociado fuertemente en las últimas décadas al concepto de *competencia comunicativa*; por este motivo, resulta pertinente hacer un breve resumen histórico a modo de introducción para determinar si la naturaleza deficitaria de lo sociocultural respecto de lo sociolingüístico se debe a la manera en que se formuló dicho concepto y a la influencia que sus posteriores reformulaciones han tenido en este campo.

3. EL CONCEPTO DE 'COMPETENCIA COMUNICATIVA' EN UNA L2 Y SU PREOCUPACIÓN PREFERENTE POR LO SOCIOLINGÜÍSTICO

Desde la formulación original del concepto *competencia comunicativa* (en oposición al concepto chomskiano de *competencia lingüística* y como extensión de ésta); mediados de los sesenta, y su posterior difusión por escrito a comienzos de la década de los setenta, el antropólogo y sociolingüista norteamericano Hymes (1972) identificó los cuatro aspectos o 'sectores' que le daban forma: (A) si (y en qué grado) algo resulta *formalmente posible* (se refiere principalmente a la 'competencia lingüística', es decir, los elementos y reglas gramaticales que dan forma a los enunciados); (B) si (y en qué grado) algo resulta *factible* (se refiere a los factores psicolingüísticos, tales como limitaciones de memoria, que condicionan la naturaleza de los enunciados); (C) si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (se refiere a las normas y relaciones entre lengua y contexto social); (D) si (y en qué grado) algo *se da* en la realidad (se refiere a la probabilidad de que algo responda al uso de la lengua en la práctica y, por lo tanto, a su relativa autenticidad). Hymes (1972) afirma a respecto que una oración puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe socialmente diplomática y de uso poco frecuente. Asimismo, un enunciado puede ser posible, factible y apropiado, aunque puede que no tenga lugar en la práctica.

El concepto de competencia comunicativa experimentó importantes reformulaciones y precisiones durante la década de los ochenta. En la influyente reformulación del concepto que llevaron a cabo los investigadores Canale y Swain (1980) con el propósito expreso de adaptarlo a los campos aplicados de la enseñanza de L2 y la evaluación de L2, estos presentan una propuesta formada por tres componentes o subcompetencias: la *gramatical*, la *sociolingüística* y la *estratégica*. Es pertinente destacar que, en este modelo, el componente *sociolingüístico* se refería a la combinación de las competencias sociocultural (reglas socioculturales de uso) y discursiva (reglas de discurso). Poco más tarde, Canale (1983) modificó levemente esta clasificación, introduciendo una separación entre la competencia sociolingüística y la discursiva estableciendo de esta forma un modelo formado por *cuatro subcompetencias* autónomas aunque estrechamente relacionadas, cada una de las cuales abarca tanto *conocimiento* como *habilidad*: (A) la competencia *gramatical* se refiere al dominio del código lingüístico y sus respectivos rasgos morfosintácticos, fonológicos y léxico-semánticos --esta es, por ejemplo, la competencia que suele formar parte medular o exclusiva de los programas tradicionales de enseñanza de L2--, (B) la competencia *sociolingüística* tiene relación con la producción y comprensión de enunciados que son apropiados en distintos contextos según los factores contextuales presentes en ellos, (C) la competencia *discursiva* se refiere a la combinación de formas y significados para construir textos unificados en distintos géneros discursivos, con cohesión en las formas y coherencia en el sentido, en la comunicación oral o escrita --

desde una conversación coloquial a un informe científico-- y, por último, (D) la competencia *estratégica* tiene relación con las estrategias verbales y no verbales que pueden usarse ya sea para compensar problemas concretos que surgen durante la comunicación, y que pueden deberse a un dominio insuficiente de cualquiera de las otras competencias, o bien para aumentar la eficacia de la comunicación y conseguir así efectos retóricos determinados.

El mismo año, en su libro sobre competencia comunicativa aplicada a la enseñanza de L2, Savignon (1983) hace uso del mismo modelo descriptivo de cuatro componentes propuesto por Canale ya descrito, confirmando así su amplia aceptación. De hecho, el modelo de Canale (1983) es el que habitualmente se ha empleado como marco de referencia, ya sea de manera implícita o explícita, sobre *competencia comunicativa* en el campo de la enseñanza de L2, así como en las áreas de evaluación de L2 y diseño de materiales didácticos. Es, asimismo, el modelo que se ha recomendado para la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito de la educación pública obligatoria en diversos países.

Posteriormente, van Ek (1984, 1986), propuso un modelo de competencia comunicativa dentro del contexto del Proyecto de lenguas modernas del Consejo de Europa; este modelo era más amplio y distinguía seis componentes, cuatro que eran muy similares a los propuestos previamente por Canale, más dos nuevos (competencia sociocultural y competencia social). La competencia *sociocultural* se define aquí como *cierto grado de conocimiento del contexto sociocultural en el que se usa la lengua meta* (Sheils, 1994). Curiosamente, la repercusión internacional del modelo resultó escasa fuera del ámbito del proyecto en cuestión, incluso dentro de Europa.

Según una versión más reciente, la propuesta de Bachman (1990), el concepto global de competencia comunicativa que en este modelo se denomina 'competencia de la lengua' (*language competence*) se divide en dos grandes áreas: la 'competencia organizativa y la 'competencia pragmática'; la primera de ellas abarca, a su vez, las competencias gramatical y textual (o discursiva), mientras que la segunda abarca las competencias ilocutiva y sociolingüística. Bachman (1990) describe la competencia *sociolingüística* en concreto como sensibilidad y control en relación con las convenciones de uso de la lengua que se determinan según los rasgos del contexto concreto de uso; dicha competencia nos permite realizar funciones comunicativas que son apropiadas dentro de un contexto determinado.

Como se aprecia a través de este breve resumen, los aspectos *sociolingüísticos* de la L2 no sólo aparecen con más frecuencia como parte de un componente autónomo (especialmente en el caso de la competencia sociolingüística del modelo de Canale [1983]), sino que también aparecen mejor definidos, descritos y ejemplificados en la bibliografía que los aspectos *socioculturales*. En sus distintas versiones, los aspectos sociolingüísticos se centran en lo que puede resumirse como la *comprensión y producción de enunciados que resultan in/apropiados –a juicio de los hablantes nativos de la lengua meta– considerando los distintos factores contextuales que forman parte de la interacción (v.g. papeles que desempeñan los interlocutores, relación entre ellos, estatus, edad, grados de formalidad, propósitos de la interacción, etc.)*. En cambio, los aspectos *socioculturales* de la L2 suelen

aparecer formando parte de un todo ‘mayor’, es decir, de los aspectos sociolingüísticos. La fusión entre ambos aspectos suele ser ambigua o, en ocasiones, la delimitación entre ambos es inexistente. Como se aprecia en el recuento previo, los aspectos socioculturales sólo constituyen un componente autónomo en un modelo menos difundido, como es el de van Ek. La pregunta que surge es ¿a qué alude la denominación ‘aspectos socioculturales’?

4. ¿A QUÉ SE REFIEREN LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES DE UNA L2?

La denominación ‘aspectos socioculturales’ se emplea aquí para designar un conjunto de rasgos de naturaleza *cultural* dentro de una *sociedad* que suelen manifestarse como *conocimiento compartido de fondo* en la interacción comunicativa. Son, por tanto, rasgos menos obvios y visibles que los sociolingüísticos aunque igualmente reales y estructurados. Su estrecha relación con lo *sociolingüístico* se debe, entre otras razones, a que comparten la noción de reflejar aquello que resulta más o menos *apropiado* o *aceptable* en la comunicación interpersonal dentro de una comunidad lingüística. Sin embargo, dichos rasgos culturales tienen menos vinculación directa con los *elementos y las opciones lingüísticas* disponibles en la lengua meta, o con su *adecuada realización física* en un acto de comunicación, y están relacionados directamente con *informaciones y hechos tácitos* que dan origen a *creencias, suposiciones, valores, normas y evaluaciones habitualmente no expresadas*, pero que forman una *estructura subyacente* en la interacción verbal y no verbal a modo de *conocimiento sociocultural compartido* entre sus participantes.

Es pertinente añadir que, desde la perspectiva de la enseñanza de L2 en concreto, existe desde antiguo en algunos métodos (v.g. Métodos de *gramática y traducción, directo, audiolingüe*) una tradición de incluir la enseñanza de la ‘cultura’ en clase de L2. Sin embargo, hay que recordar que, incluso en estos casos, la interpretación de lo que constituye y abarca el concepto de *cultura* ha sido fragmentaria, por decir lo menos, centrándose principalmente en *productos culturales selectos* (v.g. obras literarias de los ‘grandes’ escritores) o en *costumbres y tradiciones pintorescas* (v.g. celebraciones locales, bailes tradicionales) o bien en *información enciclopédica* (v.g. hechos históricos) del o de los países de la lengua meta. Con menor frecuencia se han tratado *conductas y prácticas cotidianas* (v.g. la vestimenta, la comida), mientras que casi todo lo que tiene relación con los aspectos menos explícitos y menos visibles de la cultura, es decir, el *sistema social de valores y creencias compartidas* (v.g. si una vestimenta se considera o no apropiada, elegante o actual en una situación social), ha brillado por su ausencia en el aula, incluso en niveles avanzados y superiores de la enseñanza universitaria. La definición que se ha seleccionado para ilustrar este trabajo pertenece a una especialista en asuntos culturales desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de una L2. Según Kramsch (1998):

“Culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally called their ‘culture’” (1998:10).

Una de las características más apasionantes que encierra el concepto de cultura en L1 y L2, es, como afirma Kramsch (1998) que ésta *libera y obliga* a la vez. Es decir, libera

al individuo en el sentido de que le proporciona significado, orden y racionalidad a la arbitrariedad de la naturaleza y, por tanto, le salvaguarda del caos. No obstante, también le obliga o, al menos, condiciona en el sentido de que impone una estructura a la naturaleza y, por tanto, limita el abanico de posibles significados que dicho individuo puede crear. Desde la perspectiva del estudiante/hablante de L2 en concreto, puede resultar de gran interés la posibilidad de *ampliar* su abanico de normas, costumbres y creencias culturales a través de su aprendizaje de la L2, dado que en el aula los objetivos socioculturales —como los lingüísticos— consisten en *añadir* a lo ya existente y no en reemplazarlo. Otra característica de interés que encierra la cultura es que, incluso para el estudiante/hablante avanzado de L2, la naturaleza de muchos aspectos socioculturales es tan enraizada como sutil, de tal forma que, en la práctica, suele ser más complicado para un bilingüe en desarrollo diferenciar adecuadamente la conducta cultural en la interacción que la conducta lingüística y, por tanto, el hablante avanzado de L2 suele estar más propenso a cometer errores socioculturales que errores lingüísticos; como señala Paulston (1990) con rotundidad:

“It is easier to keep one’s linguistic codes separate than one’s social codes as one often is not aware of the social codes on a conscious level until they are violated. It is much easier to be bilingual than bicultural” (1990:291).

Además, dado que los errores socioculturales expresan no sólo información objetiva al interlocutor sino también actitudes y valores subjetivos, éstos pueden alcanzar incluso un mayor grado de *seriedad* en la comunicación que los errores lingüísticos, especialmente cuando, al desconocer sus posibles orígenes, los hablantes nativos los interpretan como actitudes *ofensivas* de tipo *personal* en lugar de interpretarlos como lagunas de conocimiento/aprendizaje cultural. Por último, otra característica digna de recalcar es que el conocimiento de los aspectos culturales de una sociedad no implica necesariamente un alto nivel de conformidad con dicha sociedad; de hecho, como indica Stern (1992), las personas rebeldes también conocen las normas y los comportamientos que son aceptables en su sociedad, aunque pueden optar por mostrarse en desacuerdo con éstos. Es pertinente resaltar que, de la misma forma, el estudiante/hablante de una L2 debería idealmente contar con la opción de poder elegir personalmente al respecto, es decir, decidir si desea observar plenamente unas normas y conductas culturales, por ser las aceptadas en una sociedad, o bien decidir conscientemente si, por las razones que sea, prefiere observarlas sólo parcialmente o no observarlas. Sin embargo, es obvio que para contar con dichas opciones en la práctica el hablante de una L2 debe tener previamente, como sugiere van Ek (1986), un cierto grado de conocimiento del contexto sociocultural en el que se usa la L2.

Un ejemplo sencillo pero significativo de lo cultural consiste en poder reconocer símbolos e imágenes sociales en elementos de la vida cotidiana e interpretar sus respectivos significados culturales (v.g. las rosas rojas, los narcisos, un anillo en la mano derecha, el mes de mayo o de julio, el 23 de abril, las doce del mediodía, el primer lunes de septiembre, las corridas de toros, la mantequilla de cacahuete, los mariscos, el domingo de Resurrección, etc.). La estrecha relación que existe entre *cultura* y *lengua* se puede apreciar en ejemplos como los siguientes: en los actos de habla de ‘presentarse’ y ‘despedirse’

ocurre una acción mutua en la que, como en tantas otras, se entremezclan los aspectos verbales y los no verbales; aún si el estudiante/hablante conoce las opciones lingüísticas de que dispone en la L2 para presentarse en un contexto social determinado, es posible – incluso probable-- que no conozca el comportamiento no lingüístico asociado con ese acto de habla en concreto, es decir, si la *conducta no verbal aceptable y esperada* en esa sociedad es sonreír y/o dar la mano y/o besar en una mejilla y/o besar en ambas mejillas y/o inclinar la cabeza, etc., además de las probables diferencias determinadas por el sexo del interlocutor. De forma similar, el conocimiento compartido entre hablante y oyente de una sociedad sobre los *temas y subtemas de conversación* que resultan más adecuados o pertinentes en un contexto dado es parte de los aspectos socioculturales de la lengua meta mientras que la expresión e interpretación lingüísticas concretas de uno de los temas idóneos, así como su propiedad en el contexto, son parte de los aspectos sociolingüísticos. Curiosamente, se puede sostener que en la conocida afirmación original de Hymes (1972), contrastando lo gramatical con lo apropiado de los enunciados, éste se refiere más ampliamente a los aspectos socioculturales que a los sociolingüísticos cuando expresa:

“We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (1972: 277).

Por último, es oportuno añadir que sería igualmente válido aludir a los ‘aspectos socioculturales’ de la L2 mediante el término ‘competencia sociocultural’ o ‘competencia cultural’ (Kramsch, 1993), lo cual le podría proporcionar una envoltura más compacta y actual. No obstante, dada la marcada proliferación de *competencias* que han venido surgiendo en diversos campos de la lingüística aplicada en los últimos 30 años, se ha preferido emplear aquí la denominación más convencional ‘aspectos socioculturales’

5. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Como afirman Cortazzi y Jin (1999) “It is generally expected that second or foreign language textbooks should include elements of the target culture” (1999:196). Si ésta es la expectativa habitual, resulta como mínimo curioso que a pesar de la gran influencia que tuvo el *Enfoque comunicativo* (o la *Enseñanza comunicativa de lenguas*) en la enseñanza del inglés como L2 desde mediados de la década de los 70 hasta cerca del cambio de siglo, y siendo su objetivo global precisamente el desarrollo de la *competencia comunicativa* en los aprendices –en especial de la competencia sociolingüística–, no se haya prestado mayor atención a los *aspectos socioculturales* en los libros de texto y materiales de enseñanza de las últimas décadas. Es importante resaltar que en este trabajo se hace referencia preferente al papel crucial que cumplen, o dejan de cumplir, los *libros de texto* –y, en menor medida, otros materiales didácticos, tales como libros de ejercicios, diccionarios bilingües y monolingües, cintas de audio y de vídeo, etc.—con respecto a lo sociocultural, dado que muchos profesores de inglés como L2 suelen *adoptar* el libro de texto que han seleccionado no sólo como el *material didáctico* adecuado a sus necesidades pedagógicas sino también como el *programa de contenidos* lingüísticos y no lingüísticos

(temático, sociocultural) de sus asignaturas. No obstante, la tarea de preparar una selección representativa de contenidos socioculturales para un programa de asignatura puede ser considerablemente menos obvia y más sutil en comparación con una selección representativa de contenidos lingüísticos. Los contenidos socioculturales pueden resultar más complejos en su selección, ejemplificación y tratamiento apropiados. Como afirma Paulston (1990),

“How is the teacher going to know that such [non-verbal] rules are needed? The difficulty with so many rules of communicative competence is that we don't consciously know many of our own, much less those of another culture” (1990:294).

Aunque siempre existe la posibilidad de que el profesor de L2 pueda interesarse por hacer de antropólogo/sociolingüista aplicado para este propósito, en la práctica es muy poco probable que los profesores elaboren contenidos de carácter sociocultural por iniciativa propia como forma de suplir las carencias que pueda tener el material pedagógico seleccionado. La implicación de lo anterior es especialmente significativa: cuando un libro de texto no incluye contenidos socioculturales, es muy probable que estos no figuren en el programa de contenidos de una determinada asignatura y que, por tanto, no formen parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje que luego tiene lugar en el aula --si bien el hecho de que un contenido se enseñe, no significa necesariamente que se aprenda.

6. EL 'ENFOQUE COMUNICATIVO' PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DEL MUNDO DE HABLA INGLESA

Desde una perspectiva metodológica, es necesario reconocer la marcada falta de coherencia que se dejó sentir después de un cierto camino recorrido entre los postulados teóricos del *Enfoque comunicativo* para la enseñanza del inglés --y, por ende, la competencia comunicativa y su caballo de batalla, la *competencia sociolingüística*--y las aplicaciones que se anunciaban en el mercado como materiales pedagógicos 'comunicativos'. ¿Cómo se explica que un enfoque tan influyente, que utilizó todos los medios y recursos a su alcance para poner de relieve el papel fundamental que, en opinión de los lingüistas aplicados británicos que lo fomentaban, desempeñaban los *enunciados apropiados* (dentro de *interacciones auténticas*) de acuerdo con *determinados contextos* y con las *convenciones socioculturales de sus hablantes*, haya terminado, en muchos casos, haciendo caso omiso de dichas convenciones y normas socioculturales? Aunque en principio, el Enfoque comunicativo debería haber fomentado activamente el tratamiento explícito de diversos *aspectos culturales de las comunidades del mundo anglohablante* en sus aplicaciones, una buena parte de los materiales 'comunicativos' publicados en las décadas de los ochenta y de los noventa demuestra que en la práctica hubo *intereses contrapuestos* en juego que derivaron en realidades cambiantes. La pregunta es: ¿cambiaron en realidad los postulados teóricos del enfoque en cuestión? La respuesta que se propone en este trabajo es que hubo una progresión muy poco coherente entre las ideas teóricas y las aplicaciones prácticas y que las últimas terminaron cambiando las primeras.

Es muy probable que el interés contrapuesto más obvio tuviera lugar, por un lado, entre los principios básicos que promovía el Enfoque comunicativo desde el ámbito

académico y, por el otro, las prioridades económicas de la industria editorial que permitía llevar al aula un producto comunicativo tangible. En la práctica, las motivaciones financieras parecen haber sido más poderosas. El auge notorio que experimentó el Enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en los años 80 coincidió en el tiempo con la demanda masiva de materiales *comunicativos* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La ventaja comercial que representaba para las editoriales multinacionales de este campo diseñar materiales pedagógicos *sin adaptar* desde Gran Bretaña o desde EE.UU., para luego comercializarlos en el resto del mundo, obtuvo los beneficios financieros esperados, pero fue en desmedro de otras opciones que, aunque pedagógicamente válidas, resultaban mucho más costosas, como la adaptación parcial de acuerdo con la lengua y la cultura maternas de los aprendices. En las últimas décadas la tendencia ‘globalizadora’ ha dado origen a dos productos comerciales diferenciados --los materiales mayoritarios denominados ‘globales’ y los minoritarios conocidos como ‘locales’.

Irónicamente, las grandes editoriales que comercializaban materiales ‘comunicativos’ optaron por seguir, en la práctica, principios que eran más coherentes con una tendencia pedagógica muy diferente del Enfoque comunicativo, y comparativamente minoritaria dentro de la ortodoxia de la enseñanza del inglés, como es la denominada ‘Inglés como lengua internacional’ (Stevens, 1980) que promovía paralelamente sus conceptos clave de ‘Inglés mundial’ (World English) y ‘Nuevas variedades de inglés’ (New Englishes), esto es, el uso del inglés como *segunda lengua intranacional* en países como India, Nigeria, etc., así como la línea de ‘Inglés para ciencia y tecnología’ dentro de la orientación del ‘Inglés para fines específicos’. De esta forma, las editoriales empezaron a poner en práctica la idea de que los materiales pedagógicos que eran ‘demasiado’ británicos o estadounidenses en su contenido temático, textual o gráfico resultarían *menos comerciales* en la práctica que aquellos que ya comenzaban a combinar, con ‘éxito’ creciente, lo *neutral o genérico* con lo *internacional*, a menudo en forma de *temas genéricos* --asuntos triviales y culturalmente neutros-- que ocurrían en *entornos internacionales* o que eran aplicables por igual --y *sin riesgo* sociocultural alguno-- a las *más diversas regiones* del mundo. Se fomentó así un patrón de *neutralización* que hoy resulta conocido para los profesores de inglés como L2; a modo de ejemplo, si un autor elige como tema genérico ‘los medios de transporte’, éste se presenta en forma neutra o positiva --normalmente evitando el análisis crítico explícito-- y se contextualiza con referencias a aeropuertos internacionales de capitales que representen la mayoría de los continentes del mundo. De hecho, esto refleja el significado *actualizado*, y notoriamente *modificado*, del concepto ‘contenidos socioculturales’ que vienen comercializando mayoritariamente las grandes editoriales en los libros de texto de inglés en los últimos 20 años; de ahí que la apariencia que presentan muchos de ellos sea semejante a la de una *guía turística internacional* que invita a viajar por el mundo en inglés. Maley (1999) reconoce la naturaleza trivial y neutra del contenido tratado en los libros de texto:

“English language teaching materials present a largely non-problematic, bland, uncontroversial view of life [...] A contributory factor is doubtless the perceived need by publishers to avoid anything which might offend anyone, anywhere in the

world —a side effect of the globalization of sales. Packaging has become more significant than content.” (1999:6).

Sin embargo, los principios teóricos fundamentales que proponía la tendencia de Inglés como lengua internacional eran, y siguen siendo, no sólo diferentes sino incluso *opuestos* a los que proponía el Enfoque comunicativo. Un buen ejemplo de un aspecto antagónico entre ambos es la interpretación del papel que desempeña el *uso de la lengua inglesa* por sus *hablantes nativos*, dado que el Inglés como lengua internacional resalta el *uso instrumental o utilitario del inglés por parte de hablantes no nativos dentro de comunidades no nativas*. Era obvio que la falta de coherencia entre ambas tendencias metodológicas quedaría en evidencia tarde o temprano en sus aplicaciones, especialmente en lo que se refiere no sólo a la *presencia o ausencia* de contenidos socioculturales sino también al *tipo de orientación cultural* que tuvieran los materiales comercializados.

El resultado final de lo anterior como producto es una mezcla bastante *peculia* que suele reflejar con claridad los intereses contrapuestos mencionados, esto es, contenido funcionales que resaltan el uso apropiado y auténtico del inglés nativo, pero en el contexto de *temas genéricos, tratados superficialmente, en entornos internacionales muy variados* que a menudo guardan sólo una *mínima* relación con las comunidades de habla inglesa. La pregunta que surge a partir de esta mezcla es: ¿resulta pedagógicamente coherente pedir al alumno que aprende inglés como L2 que tenga en cuenta las normas *nativas* del uso *apropiado* de la lengua para luego presentarle temas *genéricos* tratados superficialmente e los que intervienen como interlocutores hablantes nativos de *otras lenguas* en entornos de *terceros países?* (v.g. un hablante nativo de *japonés* y uno de *griego* que se comunican e *inglés* en un festival musical en *Río de Janeiro*). Lo anterior no significa en modo alguno que deba rechazarse una combinación que mezcle enfoques diferentes, sino que la combinación en cuestión ha de ser *coherente y pertinente*. Es oportuno añadir, por ejemplo que si se compara esta situación con la tendencia habitual en los libros de texto comunicativos para la enseñanza del *español como L2*, se aprecia claramente en éstos un mayor grado de coherencia al respecto: los usos funcionales y los rasgos socioculturales de la lengua se contextualizan mayoritariamente en la comunicación con hablantes de español en comunidades hispanohablantes (Boylan y otros, 1994; Castro y otros, 1996; etc.).

7. LA PRESENCIA DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO: UNA PROPUESTA TRIPARTITA

Tradicionalmente ha existido una amplia relación entre aprender una lengua extranjera y poder comunicarse medianamente bien *con sus hablantes nativos*. Wilkin (1974) señala al respecto: “In the West European tradition of language teaching it has always been the practice, and it remains so, to relate the language being learned to the cultural context of the native speakers of that language” (1974:49). Dado el creciente innegable papel de *lingua franca* que ha venido desempeñado el inglés en los últimos 20 años en la comunicación internacional, especialmente dentro del ámbito profesional de las clases medias, es necesario reconocer que, en un número cada vez mayor de casos, la tradición general aludida previamente ha dejado de ser válida en relación con el inglés e

particular y todo parece indicar que esta tendencia seguirá en aumento en las próximas décadas.

Es por estos motivos que la propuesta que se presenta en este trabajo sobre el papel de los aspectos socioculturales en los materiales pedagógicos no se limita al reconocimiento de una única opción sino que se basa en la *coexistencia de tres alternativas igualmente válidas según los objetivos pedagógicos que se persiguen en distintos contextos y situaciones educativas*. Esta propuesta se basa en el supuesto de que los materiales didácticos experimentarán un proceso gradual de *adaptación y especialización* en las próximas décadas, según las necesidades de los mercados nacionales; este proceso creciente de *diversificación* marcará el ocaso de la filosofía ‘globalizadora’ de las últimas décadas (un ‘buen’ libro de texto de inglés es bueno en cualquier situación pedagógica con cualquier tipo de alumno o de profesor y en cualquier lugar del mundo). La propuesta consiste en acelerar la diversificación mencionada, fomentando un *cambio desde fuera*; los usuarios (profesores, alumnos, etc.) deben manifestar sus opiniones y solicitar los cambios en los foros pertinentes. La solicitud, en este caso, es que las editoriales distingan sistemáticamente *tres modalidades diferenciadas* y las difundan como tales entre los usuarios. Este cambio evitaría la lamentable ambigüedad actual y proporcionaría una distinción práctica que probablemente adquiriera una mayor pertinencia en el futuro. De esta forma, debería empezar a distinguirse, por un lado, una orientación sociocultural que podría denominarse *inglés como lengua extranjera o segunda lengua para la comunicación con el mundo anglohablante* y, por otro, una orientación continuista, que puede denominarse *inglés como lengua auxiliar para la comunicación intranacional y/o internacional con el resto del mundo*. La forma de abordar el componente sociocultural sería inversa según la orientación: en una se daría máxima importancia a las culturas ‘anglohablantes’ y mínima importancia a la cultura ‘global’, mientras que en la otra orientación ocurriría al contrario, todo esto sin dejar de contemplar una tercera opción intermedia en la que se puedan *integrar* proporcionalmente las dos orientaciones básicas mencionadas.

En esta propuesta se reconoce explícitamente, por tanto, que hay diversas situaciones en las cuales se puede hacer uso del inglés mediante temas genéricos o técnicos en el contexto global de una ‘cultura transnacional’, tan amplia y variada en su extensión como indefinida en asuntos puntuales de la comunicación interpersonal. Así por ejemplo, el estudiante de ciencias de una universidad politécnica en España y de agronomía en Israel que estudian Inglés para fines específicos, así como el empresario japonés que negocia un contrato con un empresario argentino o el pediatra italiano que asiste a un congreso internacional en México, por nombrar sólo algunos ejemplos académicos y profesionales, necesitan usar una lengua *auxiliar* que les permita la comprensión de textos especializados y la comunicación *internacional* con sus pares en diferentes países. La idea fundamental es que si bien en estas situaciones puede resultar innecesario --y en ocasiones incluso contraproducente— aprender sobre normas culturales de las comunidades de habla *inglesa* o intentar aproximarse a patrones sociolingüísticos *nativos* en la comunicación, lo mismo ocurre a la *inversa* en muchas *otras* situaciones académicas y profesionales en las que sí resulta pertinente hacerlo.

En esta *otra realidad*, el inglés no puede ni debe reducirse simplemente a una especie de *esperanto de cambio de siglo*. Se sugiere aquí que dentro de la orientación conocida como 'Inglés para fines de comunicación general' el alumno de enseñanza *secundaria/bachillerato* y el estudiante *universitario* de distintas especialidades de *humanidades, ciencias sociales, ciencias de la educación, etc.* pueden beneficiarse mucho más de materiales didácticos que pongan en práctica un enfoque integrado con una presencia lo más *equilibrada* posible de *ambas* orientaciones. El alto número de universitarios españoles de éstas y otras especialidades que obtienen becas o ayudas para estudiar durante un año en universidades de habla *inglesa*, así como el mayor contacto profesional dentro de la UE con instituciones de estos países, son ejemplos de la existencia paralela de esta otra realidad. Más aún, el universitario que estudia una carrera como Filología inglesa o Traducción necesitará en sus asignaturas de lengua inglesa libros de texto que tengan una orientación en la que los contenidos sociolingüísticos y socioculturales se centren mayoritariamente en las *culturas de habla inglesa* y destaquen el papel del inglés como L2 en la comunicación oral y escrita con *anglohablantes*.

8. HACIA UN TRATAMIENTO MÁS COHERENTE DEL CONTENIDO SOCIOCULTURAL DEL MUNDO DE HABLA INGLESA

La parte final de este artículo se centra, por tanto, en libros de texto de inglés como L2 relacionados con situaciones pedagógicas en las cuales los aspectos socioculturales del mundo de habla *inglesa* resultan pertinentes o necesarios, bien formando la orientación mayoritaria del libro o al menos la mitad de la orientación integrada. El objetivo principal de esta parte es identificar algunas *prácticas* habituales que será necesario *abandonar* y otras que será necesario *incorporar* a los libros de texto del futuro (cualquiera que sea su forma); asimismo, se ofrecen algunas propuestas que pueden contribuir a proporcionar una cobertura más adecuada y objetiva respecto de estas necesidades pedagógicas.

Uno de los rasgos más notorios respecto de los contenidos *socioculturales* en los libros de texto de inglés en la actualidad es la ausencia de lo que puede describirse como una *comunidad internacional de habla inglesa*. Esta carencia lamentable se ve reflejada en muchos estudiantes de inglés que están por terminar un ciclo de varios cursos de enseñanza formal --incluso universitarios de nivel avanzado que cursan su licenciatura en Filología Inglesa-- pero que no demuestran haber desarrollado un conocimiento medianamente claro sobre el *mundo anglohablante* (v.g. alumnos que tienen dificultades para identificar más de cuatro países de habla inglesa, sus respectivas capitales y ubicación geográfica).

La cobertura de aspectos socioculturales suele presentar implícitamente el inglés como la lengua de Inglaterra/Gran Bretaña o de EE.UU., según el origen editorial del material en cuestión. Esto indica que incluso el contenido sociocultural que se basa en 'hechos objetivos' puede presentarse no sólo en forma *subjetiva e incompleta*, sino también implícitamente *etnocéntrica*. Una segunda opción frecuente consiste en presentar el inglés como la lengua de Gran Bretaña y de los EE.UU.; esta es la clásica 'doble distinción' que resulta tan conveniente en el texto y en el aula como artificial en la realidad, y que sigue reemplazando la realidad misma en muchos textos de inglés. A modo de comparación, sin embargo, resulta interesante observar que en las referencias textuales y gráficas de los

libros de texto que se comercializan para la enseñanza del *español* como L2, la lengua **no** se limita a España, ni a España y México, y *sí* se suele presentar la noción de una *comunidad hispanohablante internacional* desde los niveles básicos de la enseñanza.

Aunque el concepto de *cultura* está relacionado y a veces se solapa con el de *civilización*, estos constituyen dos conceptos que es oportuno diferenciar. A menudo se contraponen en la bibliografía los términos ‘cultura con c minúscula’ y ‘cultura con C mayúscula’ (Tomalin y Stempleski, 1993) para diferenciar entre la *cultura conductual* y la *cultura de los logros materiales o civilización*. Esta última suele ocuparse de aspectos altamente seleccionados y, en ocasiones, elitistas relacionados con la historia, bellas artes, literatura, música, así como con las instituciones oficiales de un Estado. El problema consiste en que con cierta frecuencia la cobertura que se ofrece es desequilibrada y pone el énfasis precisamente en la civilización (v.g. los miembros de la familia Real en un acto oficial, novelistas famosos y sus obras más conocidas, hechos históricos destacados) en vez de en la ‘cultura con c minúscula’ que presenta manifestaciones socioculturales de la vida cotidiana (v.g. conceptos tales como la alternancia de ‘turnos’ de palabra en la conversación, la distancia física interpersonal, el volumen apropiado de voz en la interacción, la información general/ pública en oposición a la personal/ privada, etc.).

La información sociocultural que se proporciona por medio de *textos de lectura* a menudo presenta las siguientes limitaciones: (A) la caracterización de los personajes suele ser selectiva o más bien idealizada, predominando las conductas triviales. Cortazzi y Jin (1999) afirman que Risager (1991) evaluó textos de inglés de nivel básico en los que <<the people featured are predominantly middle-class, young people, isolated individuals --rather than family members-- who are often tourists or visitors to urban centers. They engage in rather trivial linguistic interaction in mainly leisure activities or consumer situations>> (1999:202); (B) la cobertura temática suele ser positiva y optimista puesto que se evita el tratamiento directo de temas considerados *desagradables* (v.g. desempleo, drogadicción, terrorismo, racismo, adolescentes embarazadas, grupos minoritarios, pueblos indígenas, indigentes sin hogar, etc.) dentro de una comunidad de habla *inglesa* –aunque éstos sean actuales-- o bien su tratamiento es escaso y se asocia con la realidad de *otros países* del mundo de forma explícita (v.g. referencias geográficas, mapas) o implícita (v.g. fotos, dibujos); (C) la selección y tratamiento del contenido sociocultural no suele decidirse mediante criterios definidos y sistemáticos; de ahí que habitualmente la información sea esporádica y desordenada y los contenidos se desarrollen en forma superficial. De hecho, en muchos libros de texto la presencia cultural se reduce a *esporádicas ‘islas’ culturales*.

De lo anterior se deduce que es esencial ampliar el uso de *técnicas culturales* como las siguientes: (A) ‘cápsulas culturales’ (ie. breves textos descriptivos basados en un aspecto social o cultural concreto de una comunidad determinada) que pueden ser usadas como punto de partida para mini-unidades culturales que se pueden realizar posteriormente o debates en grupos pequeños ya que ofrecen pequeñas dosis de información pertinente acerca de una cultura de la lengua meta; (B) textos de lectura ‘abiertos e incompletos’ que estimulan las respuestas e interpretaciones personales, así como la participación más activa del alumno, al intentar darles uno o más finales apropiados (en contraste con los textos convencionales que son cerrados y completos); (C) ‘asimiladores culturales’ (ie.

descripciones de situaciones sociales cotidianas que requieren una respuesta verbal y/o una reacción no verbal concretas, seguidas de cuatro opciones, una de las cuales es la que se considera la respuesta o reacción apropiada en una cultura determinada).

Como se ha mencionado previamente, es necesario contar con unos criterios definidos capaces de permitir *una presencia periódica, una secuencia razonada y un tratamiento coherente* de los aspectos sociales y culturales. En un sentido general, se debe evaluar las ventajas y desventajas que ofrecen dos enfoques diferentes: el ascendente (*bottom-up*) y el descendente (*top-down*). El enfoque *ascendente* considera la enseñanza de la cultura como un proceso que va de niveles específicos a niveles globales de comprensión, de partes aisladas o individuales a un todo integrado, mientras que el enfoque *descendente* considera la enseñanza de la cultura como un proceso que va de niveles globales de comprensión a los más específicos, de un todo integrado a partes individuales y detalles concretos.

Las propuestas que se hacen aquí pueden resumirse de esta forma: primero, se sugiere que la aplicación de un enfoque *global descendente* parece más apropiado para la enseñanza de los aspectos socioculturales en el caso de la lengua inglesa. Segundo, la perspectiva del inglés como *lengua del mundo anglohablante* es la opción que parece más pertinente, al menos en los niveles iniciales de la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza de la *enseñanza pública* dentro de un contexto de inglés como *lengua extranjera*. Tercero, al aplicar un enfoque global descendente los contenidos culturales no están limitados de antemano a *una única cultura*, resaltándose así la noción real de que una lengua internacional es equivalente a *varias culturas meta*; lo anterior presenta un desafío saludable a la visión tradicional, dominante en Europa, que tiende a identificar *una lengua meta* con *una cultura*. Dicho enfoque permite un énfasis inicial en la *diversidad* de la comunidad anglohablante internacional, lo que puede ser una forma eficaz de evitar actitudes etnocéntricas y estereotipos; permite, asimismo, un énfasis posterior en elementos compartidos por varias culturas anglohablantes, el que puede destacar las *similitudes* en el plano sociocultural. Por ejemplo, dentro del apartado denominado '*costumbres y tradiciones culturales*', podrían incluirse la festividad del día de San Patricio, el día de San Valentín, los Santos Inocentes, los diferentes días Nacionales/de la Independencia, etc.

9. HACIA UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL QUE PROMUEVA EL DESARROLLO DE UNA INTERLENGUA Y DE UNA INTERCULTURA

Dado que el campo de la Enseñanza de L2 pasa hoy por un período de tranquilidad *post-comunicativa* que es propicio para la reflexión y la crítica constructiva, y que el nuevo enfoque metodológico que promueve la ortodoxia dentro del campo --la *continuista* 'Enseñanza comunicativa mediante *tareas*'-- no ha provocado el alto nivel de interés y polémica que despertó en su día su antecesor, todo parece indicar que este puede ser el momento oportuno para promover una línea de acción que reconozca seriamente las contribuciones de los aspectos socioculturales a la enseñanza y que asegure la aplicación de unos criterios definidos y bien estructurados. Una opción idónea que destaca más que otras es la línea denominada 'Estudios culturales' que ha venido desarrollando desde hace años Byram (1988, 1997, etc.) y que se centra en la enseñanza y aprendizaje de la *lengua* y la

cultura no maternas como un *todo integrado*: “Since language and culture are inseparable, we cannot be teachers of language without being teachers of culture –or vice versa” (Byram & Morgan, 1994:vii). Se sugiere aquí en concreto su propuesta más reciente de tender al objetivo de desarrollar una ‘competencia intercultural’ (Byram, 1995), es decir, un aprendizaje *bidireccional* que abarca tanto aspectos de la cultura del alumno como de la(s) cultura(s) meta y que conduce a un conocimiento sociocultural recíproco.

Antes de concluir, es oportuno considerar las implicaciones del contacto creciente, tanto directo como indirecto, que existe hoy entre individuos de lenguas, culturas y orígenes diferentes (v.g. TV, vídeo, Internet, inmigración, becas, turismo, uniones multinacionales). En esta realidad contemporánea, el desarrollo de la competencia *intercultural* que propone Byram se distingue como un objetivo educativo de primer orden. A pesar de que la clase de L2 parece ser el entorno idóneo para su desarrollo, es esencial advertir que dicho entorno será *insuficiente* a menos que haya un *propósito expreso* de avanzar hacia una *integración* creciente entre lengua y cultura para tender a la adquisición gradual no sólo de una *interlengua* sino que también de una *intercultural*. Como sostiene Oliveras (2000):

“Está comprobado –y este trabajo lo demuestra—que una competencia lingüística adecuada no significa la adquisición automática de una competencia sociocultural [...] La competencia intercultural, pues, no se adquiere sola, requiere un aprendizaje. Las habilidades y conocimientos socioculturales deben incluirse desde el inicio del aprendizaje e ir avanzando paulatinamente de forma integrada en el aprendizaje de la lengua extranjera” (2000:106).

Uno de los efectos de la tendencia actual a un contacto más estrecho entre personas de culturas diferentes es que se suele suponer que la comunicación entre ellas surge de forma más *rápida y espontánea* que antes, y que todo lo que necesita el ciudadano de hoy para superar posibles barreras de comunicación es tener un buen manejo de una *lengua* internacional. O’Sullivan (1994) es enfático acerca de las limitaciones de esta suposición:

“What is the way forward? Maybe, as cultures come into contact in the modern world (the global ‘village’), people will become more experienced, and intercultural understanding will emerge naturally. Unfortunately, we know from extensive research and from our own experience, that increased contact *alone* does not lead to improved communication, contrary to the belief and hopes of many people. In fact, increased contact can make the situation worse (1994:5)”.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L.F. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford. Oxford University Press.
- BOYLAN, P.C. y otros. (1994). **¡En Directo! A Beginning Course**. Nueva York. McGraw-Hill, Inc.
- BYRAM, M. (1988). **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Londres. Multilingual Matters.
- . (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories, en **Intercultural Competence Vol. I**: 53-70. L. Sercu (ed). Aalborg. Aalborg University.
- . (1997). Cultural studies and foreign language teaching, en **Studying British Cultures**. S. Bassnett (ed). Londres. Routledge.
- . y MORGAN, C. (1994). **Teaching and Learning Language and Culture**. Clevedon, Multilingual Matters.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en **Language and Communication**. J.C. Richards y R. Schmidt (eds). Londres. Longman.
- . y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47.
- CASTRO, F y otros. (1995). **Curso de español para extranjeros**. Ven 1. Madrid. Edelsa.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom, en **Culture in Second Language Teaching and Learning**. E. Hinkel (ed). Cambridge. Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence, en **Sociolinguistics**. J.B. Pride y J. Holmes (eds). Harmondsworth. Penguin.
- KRAMSCH, C. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press.
- . (1998). **Language and Culture**. Oxford. Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (1999). Second culture acquisition: Cognitive considerations, en **Culture in Second Language Teaching and Learning**. E. Hinkel (ed). Cambridge. Cambridge University Press.
- MALEY, A. (1999). Surviving the 20th century. **English Teaching Professional, Issue Ten, January 1999**, 3-7.
- OLIVERAS, A. (2000) **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos**. Barcelona. Edinumen.
- O'SULLIVAN, K. (1994). **Understanding Ways: Communicating between cultures**. Sydney. Hale and Iremonger.
- PAULSTON, C.B. (1990). Linguistic and communicative competence, en **Developing Communicative Competence in a Second Language**. R.C. Scarcella, E.S. Andersen y S.D. Krashen (eds). Nueva York. Newbury House Publishers.

- RISAGER, K. (1991). Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies, en **Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education**. D. Buttjes y M. Byram (eds). Clevedon. Multilingual Matters.
- ROBINSON-STUART, G. y NOCON, H. (1996) Second language acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. **Modern Language Journal** 80, 431-449.
- SAVIGNON, S. (1983). **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, MA. Addison-Wesley.
- SHEILS, J. (1994). From 'Communication in the modern languages classroom'. **Review of English Language Teaching**, 4,2, 30-36.
- STERN, H.H. (1992). **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press.
- STREVEN, P. (1980). **Teaching English as an International Language. From Practice to Principle**. Oxford. Pergamon Press.
- TOMALIN, B. y STEMPLESKI, S. (1993). **Cultural Awareness**. Oxford. Oxford University Press.
- Van EK, J.A. (1984) **Across the Threshold Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe**. Oxford. Pergamon Press.
- . (1986). **Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1: Scope**. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- WILKINS, D.A. (1974). **Second-Language Learning and Teaching**. Londres. Edward Arnold.