



El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: del hablante nativo como modelo al hablante intercultural como meta

Martha Elizabeth Varón*

Introducción

Hace varios años, en el desarrollo de una clase de lingüística aplicada, en la carrera de licenciatura en inglés en la Universidad del Tolima, una de mis estudiantes hizo una provocadora pregunta: ¿Enseñar lenguas implica necesariamente “enseñar culturas”? A partir de la discusión estimulada por esta pregunta, decidí proponer nuevos interrogantes relacionados cuyas respuestas pudieran ser abordadas desde la lingüística. En este proceso, encontramos un hecho problemático que tenía que ver con la necesidad de entender a lo que nos estábamos refiriendo cuando hablábamos sobre lo que, como estudiantes y profesores de una lengua extranjera, entendíamos por cultura como objeto de enseñanza o de aprendizaje.

Así entonces, este artículo surge del proceso en el que he estado inmersa por un largo tiempo buscando salidas teóricas a la pregunta original y a muchas otras de las que de ahí surgieron. Aquí intento responder a la cuestión específica sobre el tratamiento y/o lugar de la cultura en la historia de la enseñanza de lenguas. El punto de partida para buscar posibles respuestas está centrado en la revisión de las discusiones disciplinares que se han venido dando con el fin de describir los hallazgos e interpretaciones de algunos autores que han dedicado sus investigaciones a entender y explicar las transiciones históricas que ha tenido la cultura como componente en currículos lingüísticos.

La enseñanza de lenguas-culturas antes del siglo XX: la traducción literaria

A pesar de que enseñar lenguas corresponde a un oficio muy antiguo que ha traído desde siempre consigo aprendizajes culturales implícitos, “son escasas las publicaciones historiográficas que den cuenta de la presencia de una dimensión cultural en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Lund, 2006,

* Martha Elizabeth Varón es licenciada en lenguas modernas y magister en didáctica del inglés. Tiene dos títulos de doctorado, en ciencias de la educación y en pedagogía social. Ha desarrollado investigaciones sobre temas relacionados con la enseñanza de lenguas, bilingüismo y procesos regionales de paz. Es profesora asociada e investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas y Artes en la Universidad del Tolima en Colombia.
mevaron@ut.edu.co

p. 50). Sin embargo, en la historia del componente cultural se identifica un primer periodo que se extendió desde la edad media hasta bien entrado el siglo XIX y se caracterizó por la enseñanza de las lenguas bajo el método de traducción gramatical. El método consistía básicamente en buscar el dominio de las lenguas extranjeras con el propósito de contar con expertos capaces de traducir textos sagrados y literarios. Las lenguas reconocidas eran el latín, el griego y el hebreo antiguo, aunque se extendió a las lenguas modernas europeas, especialmente durante los siglos XVIII y XIX. Era a través de traducciones como se interpretaban los relatos bíblicos y se daban a conocer las narraciones épicas (Kramersch, 1995, p. 85).

El conocimiento de las reglas gramaticales, de algunos vocablos clave, unidos al desarrollo de la capacidad de traducir los textos clásicos y las sagradas escrituras se consideraron elementos suficientes en una Europa cuya gran mayoría era constituida por iletrados (Johnson, 2008, pp. 256-257). Se consideraba que saber las lenguas de prestigio era tiquete de entrada a la cultura de la elite educada y al canon universal de la literatura. La aproximación filológica resultaba fundamentalmente informativa, pues a través de ella, se presentaban los datos sin mayor afán comparativo o crítico. El aporte comunicativo o cultural del aprendizaje de lenguas solo cobraba valor en la capacidad del aprendiz de traducir (Kramersch, 1995, p. 86).

Con respecto a lo que se hacía en la clase de lengua bajo el método de traducción gramatical, ese tiempo se caracterizó por actividades repetitivas tales como el estudio y memorización de largas listas de palabras, el análisis contrastivo y comparativo de conjugaciones verbales y de reglas gramaticales y, por último, la traducción de textos clásicos literarios (Brown, 2007, p. 16), (Patel y Jain, 2008, p. 72), (Richards y Rodgers, 2001, p. 5) y (Vez, 2001, p. 338). Este método fue considerado como atroz, debido a la confianza total puesta en la memoria, tanto de aprendices como de maestros. Además, existía la premisa implícita de que unas lenguas contaban con más prestigio que otras. El vehículo de comunicación en clase correspondía a la lengua materna y los estudios de caso de la gramática de la lengua objeto parecían ser los principales y únicos protagonistas temáticos de las clases (Johnson, 2008, p. 257).

No existe un acuerdo unánime en cuanto a la vigencia del método de traducción gramatical en los sistemas educativos debido a que no se cuenta con documentación histórica suficiente. Sin embargo, sí existe un acuerdo en el sentido de que fue considerado único método de enseñanza durante un largo periodo que va más o menos hasta las últimas décadas del siglo XIX (Stern, 1983, p. 453). No obstante, este método permanecía todavía vigente a finales del siglo XX. Esto resulta innegable en libros de texto usados en diversos lugares, principalmente en la enseñanza de lenguas no consideradas hegemónicas, es decir, lenguas nacionales, especialmente europeas, cuyas perspectivas de contar con aprendices extranjeros

eran limitadas. En dichas lenguas no se presentan mayores innovaciones metodológicas, ni en el desarrollo de materiales o libros de texto, ni en concepciones interdisciplinarias de lengua y cultura (Stern, 1983, p. 454).

Las consecuencias de la presencia del método de traducción gramatical durante tan largo tiempo están consideradas solamente en la medida en que otras propuestas metodológicas surgieron como reacción.

Con todo, si se presume que los estudiantes memorizaban largas listas de palabras y estudiaban la gramática de la lengua que aprendían, queda el cuestionamiento acerca de los contenidos faltos de autenticidad en los libros de texto, además del cuestionamiento acerca de la fidelidad de las interpretaciones y de las traducciones publicadas a lo largo de todo este tiempo, al entender que factores pragmáticos y socioculturales no eran tenidos en cuenta, como tampoco se tenía en cuenta la obligatoria separación geográfica y comunicativa marcada por la diversidad lingüística y cultural de muchas regiones. Bajo este paradigma en la enseñanza, resulta lógico que se piense que la comunicación intercultural carecía de importancia académica, aunque resultara un problema tan evidente, especialmente en Europa.

Primera mitad del siglo XX: el método directo y la imitación al hablante nativo

Lo que caracterizó al tiempo correspondiente al fin del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX fue un rechazo generalizado a seguir aceptando la traducción gramatical como método y objetivo principal en el aprendizaje de lenguas (Vez, 2001, p. 338). Tal reacción trajo como consecuencia la constitución del llamado método natural o directo, el cual cobró vigencia al final del siglo XIX. En la formulación e implementación de este método contribuyeron renombrados lingüistas del siglo XIX. Jespersen en Dinamarca, Viëtor en Alemania, Marcel, Gougin y Passy en Francia y Prendergast y Sweet en Inglaterra, representan un indicio contundente del comienzo de la lingüística aplicada y del método directo en la enseñanza de lenguas, (Patel y Jain, 2008, p. 79).

Viëtor insistía en la necesidad de implementar temas relacionados con el conocimiento de la realidad con el fin de mejorar las habilidades orales de los estudiantes (Risager, 2007, p. 26). La argumentación de este método se basó en la explicación de los procesos naturales de aprendizaje de lenguas maternas por parte de los niños, de tal forma que se buscaba el desempeño de los estudiantes de lenguas en situaciones cotidianas utilizando la lengua extranjera. (Johnson, 2008, p. 261). El método tuvo varios nombres y se identifica en la historia, no solo como método directo (Richards y Rodgers, 2001, p. 10) sino como método Berlitz, método natural y método de reforma, entre otros, (Stern, 1983, p. 457).

Este método se enfoca en el aprendizaje, más que en la lengua o en los aprendices. En él se pretende que los estudiantes participen en una interacción supuestamente abierta y significativa asumiendo que el dominio de la lengua se logra resolviendo problemas semánticos y pragmáticos de manera permanente (Kumaravadivelu, 2006, p. 91). Se destaca en este método la importancia de los procesos orales de la lengua que se aprende, con lo cual, la fonética cobra importancia vital. Esto obliga a que el profesor de lengua enfatice en la pronunciación en clase y además se comunique de manera exclusiva en la lengua que enseña. En el método natural o directo, la estructura del lenguaje es clave, dado que las palabras forman parte de oraciones y las oraciones forman parte de contextos. De lo que se trata es de evitar a toda costa que el vocabulario se conciba como listas de palabras sin valor semántico. Por otra parte, se rechaza la traducción al pretender obligar al uso de la lengua extranjera a estudiantes y profesores (Richards y Rodgers, 2001, pp. 9-11) y (Stern, 1983, p. 456).

Mientras que en la traducción gramatical se utiliza abundantemente la lengua materna, en el directo se excluye por completo. Esto hace que los estudiantes se vean obligados a un enfoque inductivo de aprendizaje, sin que medie la deducción. Asimismo, en este método existe un principio del “aquí y ahora” que quiere decir que, a los maestros, como hablantes nativos, les resulta natural, incluso necesario, concentrarse en el entorno inmediato para crear un *input* comprensible. Para quien utiliza el método directo surge un problema cuando tiene que hablar de nociones que le llevan más allá del aquí y el ahora. Esto trae una consecuencia y es que el método directo puede hacerse más difícil para el docente, en la medida que los estudiantes van aprendiendo a dominar la lengua. Otra particularidad del método directo es que, precisamente por el énfasis dado al uso de la lengua extranjera con una marcada imitación fonológica, se evidencia de manera contundente una importancia inusitada a la información cultural nacionalista, que prevalece prácticamente hasta finales del siglo XX cuando la noción de hablante nativo como modelo lingüístico y cultural a seguir comienza a cuestionarse seriamente desde perspectivas antropológicas y pedagógicas (Johnson, 2008, p. 263). Resulta necesario aclarar que los estudios culturales británicos aportaron mucho a la discusión sobre la necesidad de eliminar la idea de hablante nativo como modelo de imitación fonológica y cultural en las aulas de lenguas.

Respecto al inicio de la vigencia que tuvo el método directo, se destaca que los textos escritos por autores de prestigio continuaban siendo considerados como puente de importancia para traer al aula una muestra de la cultura del país cuya lengua se estudiaba. Esto incluía narraciones bélicas, héroes, mitología, teatro y poesía, con lo cual, la aproximación a la cultura se daba a través del análisis filológico de los textos. La lectura de la literatura en el aula de lenguas durante la vigencia del método de traducción gramatical pudo

ser la causa que generó el interés por ampliar el contenido curricular hacia el estudio de tendencias culturales, históricas y de aspectos de la vida diaria de otros países. Este interés inicial se transformó poco a poco en un tipo de información de corte nacionalista manifestado en un cambio de énfasis hacia lo típico nacional: el carácter, los patrones de vida, las costumbres, los héroes, la historia, entre otros aspectos (Risager, 2007, p. 27).

Estas décadas se determinaron por la enseñanza de la cultura limitada a la inclusión aleatoria de datos nacionalistas de carácter histórico, geográfico y artístico del país cuya lengua se aprendía. Así entonces, el método directo se diferencia del método de traducción gramatical en la inclusión de contenidos más allá de la literatura. Justamente debido a la importancia que revistió la idea de imitación al nativo, en este tiempo, la enseñanza de lenguas concibió a la cultura en currículos y en libros de texto como agregado de poca relevancia en el que se ofrecía información sobre geografía, historia, arte y literatura. Esta forma de inserción cultural en el currículo de lenguas da la impresión de que el lenguaje se reconocía como la mera transmisión de un conocimiento histórico, geográfico, literario y cultural que existía fuera e independiente del discurso que se estudiaba (Kramsch, 1995, p. 87).

La tendencia nacionalista fue especialmente evidente en la enseñanza del alemán, en la que la información cultural alemana se concebía como la descripción necesaria de la tradición idealista nacional, la cual se conservó con algunas variaciones hasta los años sesenta. En otros países se manifestó el mismo fenómeno en libros de texto para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Fue en Alemania donde nació esta tendencia como una forma de mostrar que la relación lengua-cultura en la enseñanza era importante y necesitaba ser incluida precisamente por no corresponder a una relación carente de conflicto. Allí tuvo dos nombres: *Landeskunde*, que significa estudio del territorio, y *Kulturkunde*, como concepto que remite a la identificación del territorio lingüístico y de símbolos identitarios. En Gran Bretaña esta tendencia recibió el nombre de *Background Studies*, en Francia se identificó como *Civilisation Française*, en tanto que en Italia se le llamó *Civiltà* (Byram y Esarte-Sarries, 1991, p. 5), (Byram y Risager, 1999, p. 59) y (Trujillo, 2006, pp. 126-127).

El estudio de la historia, de la geografía y de las instituciones de un país se concebía como un *background* útil y complementario a los estudios literarios y del lenguaje. Tal enseñanza cultural también incluía la necesidad de un conocimiento amplio acerca de la comunidad objeto de estudio, de sus artes, música y drama, también como los descubrimientos científicos, los deportes o cualquier otra característica que hiciera sentir a la gente de esa comunidad orgullosa de pertenecer a ella. En Francia, los cursos sobre

civilización francesa frecuentemente tenían que ver con esas áreas de herencia nacional, la cual empezó a formar parte de un conocimiento necesario del profesor (Stern, 1992, p. 207).

La concepción nacionalista fue criticada también por la concepción que en ella se tenía de la lectura de la literatura como conocimiento del profesor de lenguas: “A las actividades de comprensión lectora se les ha asignado la función educativa de servir como soporte a los procesos de competencias comunicativas en la formación profesional de una disciplina. Es decir, al interior del entramado pedagógico, se propende por la apropiación del sentido de los textos para acceder al discurso profesional que elabora conocimiento disciplinar” (Arguello, 2019, p. 47).

La concepción nacionalista fue criticada por la hegemonía de la lengua frente a la cultura con el argumento de que aprender lenguas desde una perspectiva nacionalista trae como consecuencia que el aprendizaje cultural sea concebido como un elemento de un orden minoritario de importancia en relación con la lengua (Tomalin y Stemplesky, 1993, p. 6). Otras críticas se centraron en destacar que, desde la perspectiva nacionalista se define a la lengua como una estructura que se aprende a través de actividades como leer, escribir, escuchar y hablar, siendo estas separadas en el desarrollo de los currículos. El componente cultural es separado también. Así, la lengua se entiende como estructura posible de ser traducida en cualquier otra y la cultura se enseña como comportamiento predecible, (Byram y Fleming, 1998, p. 2). Asimismo, se criticó que una perspectiva nacionalista hace que el papel mediador del lenguaje en la construcción social de la cultura se vea interrumpido, porque desde esta perspectiva la cultura se concibe como apéndice de menor importancia, dado que el componente lingüístico corresponde al objetivo central (Kramsch, 1993, p. 8). También, que “El problema más común en la enseñanza tradicional es que la cultura en los currículos de lenguas se dio por hecho, lo que quiere decir, que este proceso, común en Europa, no ha sido satisfactorio porque ha habido una tendencia a separar el aprendizaje de una lengua de la provisión de información acerca del territorio donde se habla tal lengua” (Byram y Fleming, 1998, p. 2).

Aprender la gramática ha permanecido como eje importante mientras que el resto es *background*. Esta última percepción se sustenta en el entender que a pesar de la gran tradición antropológica británica, esta no se vio reflejada de manera tan contundente en los currículos de lenguas pues, en Gran Bretaña, el nombre mismo de *Background Studies*, evidencia la subordinación cultural frente a la lingüística (Byram y Esarte-Sarries, 1991, p. 5).

Los estudios nacionalistas se identifican en el mundo anglo como *English Studies* o en Alemán como *Interkulturelle Germanistik*. No obstante, ellos forman parte de la transformación conceptual al respecto pues han sido incluidos en las filologías de las lenguas modernas. En Alemania, por ejemplo, hasta finales de la década de los ochenta del siglo XX aparece el ya mencionado término *Landeskunde* el cual fue también llamado *Kulturkunde* e identificado para el estudio de la lengua-cultura inglesa como *Englankunde* (Byram, 2000, p. 42).

El enfoque nacionalista en la enseñanza de lenguas lleva inserto un concepto de cultura que no da cabida al diálogo intercultural, sino que se enfoca en la admiración y desarrollo de actitudes positivas de conocimiento e identificación cultural con la lengua objeto de estudio, concibiendo a los aprendices extranjeros como en entrenamiento para ser nativos. En esta etapa “monocultural” se busca el desarrollo de actitudes positivas frente a los países cuyas lenguas se aprenden, pero da como resultado el surgimiento o reforzamiento de estereotipos y prejuicios. Debido al impuesto desarrollo de estereotipos positivos, la enseñanza de cualquier lengua indoeuropea puede convertirse fácilmente en “*francophile*”, “*anglophile*” o “*germanophile*” (Risager, 1998, p. 244).

Mediados del siglo XX: profesores y estudiantes de lenguas como etnógrafos

Durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX, se comenzaron a presentar con mucha fuerza, cuestionamientos teóricos sobre el tema del lugar y tratamiento de la cultura en los currículos de lenguas. El interés principal era responder a la pregunta sobre el énfasis disciplinar. La crítica estaba en el hecho de que la cultura era incorporada en los libros de texto en aspectos meramente lingüísticos; por lo tanto, se sugería presentar en los contenidos aspectos de la cultura que fueran “más allá del lenguaje”. El estudio de las relaciones humanas, de las organizaciones sociales y las formas de vida culturales, a las cuales se hizo referencia desde diversas perspectivas, se convirtió en centro del interés de investigadores de campos que antes correspondían de manera exclusiva a la lingüística.

Durante este tiempo, las discusiones en el contexto Europeo se dieron en torno a la idea de que la realidad de las personas debía constituir el elemento central en los libros de texto y en los currículos de lenguas en general, y que el enfoque principal de la enseñanza de la cultura no debía estar en el lenguaje, sino en las personas, en los lugares habitados por tales personas y en sus acciones, pues es allí donde la realidad en el uso del lenguaje se manifiesta a ella misma de manera práctica. Estas ideas afianzaron aún más la imitación implícita al hablante nativo en los currículos de lenguas. Antes de la década de los sesenta, la lingüística era “asocial y asemántica”, y el lenguaje se estudiaba principalmente en términos de

características formales. Las revoluciones dadas en los años cincuenta y sesenta plantearon, entre otras cosas, que una lengua debe ser estudiada sociolingüísticamente, y que adicionalmente, un curso de lengua demanda que el aprendiz esté tan cerca como sea posible de la gente que usa la lengua, de su forma de vida, de lo que ellos hacen, piensan y sueñan (Stern, 1992, p. 211).

En el contexto británico de posguerra de los años cincuenta, surgen los estudios culturales como un campo de evolución y búsqueda de respuesta interdisciplinar a los cuestionamientos acerca de la cultura y de los cambios sociales y culturales que allí se observaban. Los estudios culturales empezaron como producto de los cuestionamientos acerca de la evidente ruptura de la cultura tradicional, y como producto de la necesidad de describir y entender cómo estaba cambiando la sociedad británica en los años cincuenta. Se plantearon cuestionamientos que no habían podido ser resueltos desde la perspectiva aislada de disciplinas interesadas en temas afines relacionados con la cultura como la antropología, la lingüística o la sociología. Los estudios culturales pueden ser definidos como posmarxistas y posestructuralistas en orientación. Los postulados de los estudios culturales se fundan en el posicionamiento no esencialista de la cultura enmarcado en el rechazo a la visión elitista, que subrayaba una distinción clara entre alta y baja cultura. Desde un principio, en los estudios culturales, se ha tenido la idea de que la cultura tiene que ver con el análisis de la producción, circulación y recepción de significados sociales.

La cultura fue el lugar de convergencia que inició los estudios culturales en Inglaterra. El término “cultura” sigue siendo muy complejo. Aun después de teorizarlo tanto, el término representa el ámbito de una convergencia de intereses y un área de riqueza, pero también de tensión (Hall, 2010, p. 31):

Los estudios culturales tienen múltiples discursos, tienen muchas historias diferentes. Son todo un conjunto de formaciones. Tienen sus propias coyunturas y momentos diferentes en el pasado. Han incluido diferentes clases de trabajo [...]. Los estudios culturales han tenido muchas trayectorias; mucha gente ha tenido diferentes trayectorias a través de ellos, han sido construidos por un número de metodologías y posiciones teóricas distintas, todas en disputa (Hall, 2010, p. 52).

El desacuerdo frente a los campos disciplinares de soporte de los estudios culturales se debe justamente a que existen paralelamente varias disciplinas que se adjudican tal responsabilidad, no solamente las relacionadas con el análisis de las lenguas modernas, sino también la ciencia política, la geografía y la sociología, entre otras (Byram, 2000, p. 42). Los estudios culturales tienen la vocación de permitir a las personas entender lo que está sucediendo, y especialmente proporcionar maneras de pensamiento, estrategias de sobrevivencia, y recursos para la resistencia a los que son excluidos en términos económicos, políticos y culturales de algo que podría llamarse acceso a la cultura de la comunidad nacional (Hall, 2010, p. 27).

No obstante, desde el comienzo de los estudios culturales se ha defendido la idea de que estos no pueden estar limitados a los contenidos de los libros de texto y que, tanto profesores como estudiantes de lenguas, deben asumir un papel de etnógrafos, (Byram y Esarte-Sarries, 1991, p. 10) y evitar el papel de alumnos de lectura en lengua extranjera o de futuros turistas, (Barro, Jordan y Roberts, 1998, p. 76). Esta disposición de concebir a profesores y alumnos como etnógrafos corresponde a otra de las tendencias evidentes del conflicto semántico entre cultura y civilización, unida a los avances teórico-prácticos de la antropología dentro del contexto europeo (Byram, 1997, p. 53).

Paralelamente con las críticas al hablante nativo y a la visión nacionalista, los estudios culturales británicos dieron una respuesta sobre dos ideas fundamentales: una era que la enseñanza de lenguas, proyectada desde una noción nacionalista, no tiene en cuenta la relación con el contexto sociocultural de los aprendices. Por otro lado, se criticaba que la enseñanza masiva de lenguas como el inglés en países tercermundistas puede conducir a una neo colonización cultural en la medida que se pone en contraste y se proyecta socialmente una cultura como muy superior a otras. Esto puede llevar a generar aprendices llenos de prejuicios, cuya ineptitud cultural irá en detrimento de su crecimiento individual a la vez que su capacidad de aprender lenguas de manera exitosa se verá afectada. (Clarke y Clarke, 1990, p.31).

Por otra parte, en el contexto estadounidense, se identifica a Lado (1957) como precursor de discusiones que trajeron consecuencias prácticas en el contexto de la enseñanza del inglés. Lado propuso un enfoque comparativo entre la cultura propia del aprendiz con la cultura extranjera como una forma de acercamiento al modelo fonológico, gramatical, semántico y cultural por parte del estudiante y expuso una visión relativista de la cultura para ser aplicada en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras bajo el supuesto de que la cultura corresponde a un asunto que goza de poca comprensión. Así, “La cultura y la lengua están inmersas en una relación inevitable. Existe una paradoja que se demuestra en las formas perfectas de uso lingüístico que se pueden desarrollar por la imitación de patrones correctos” (Varón, 2014, p. 130).

Lado opinaba que la falta de habilidad para describir maneras culturales es evidencia de que este aspecto del aprendizaje es susceptible de mejorarse de la misma forma que se mejora la habilidad para describir un sistema lingüístico, si se estudia en detalle. No obstante, argumentaba este autor, no todo el mundo desarrolla la habilidad de describir los fenómenos lingüísticos, aun cuando se hayan desarrollado patrones correctos de uso. Lo mismo sucede con la cultura, de ahí que se deba incluir este tema en la enseñanza de lenguas (Lado, 1957, pp. 110-111). En relación con el componente cultural de los libros de texto, Lado

se expresó en contra del diseño de contenidos en estos, diciendo que la lingüística debía plantearse seriamente y avanzar en la comparación cultural pero que, en todo caso, esa visión de la dimensión cultural debería ser evidente en los libros de texto de lenguas extranjeras (Lado, 1957, p. 1).

La intención de Robert Lado de otorgar reconocimiento científico al tema cultural en las lenguas se consolidó con Nelson Brooks (1960), quien incorporó elementos importantes de discusiones dadas en la antropología de la época al plantear la necesidad de que, tanto estudiantes como profesores, implementaran una metodología de trabajo basada en la etnografía con el propósito de consolidar una comprensión sobre las formas de vida y de comunicación de la cultura objeto de estudio. Un problema que va más allá del lenguaje tiene que ver con las confusiones que resultan frecuentemente del uso de palabras ambiguas. Los significados se construyen socialmente, tanto así, que algunas palabras transitan por construcciones de múltiples semánticas en contextos específicos. Por lo tanto, resultan inesperadas y desconocidas para interlocutores de lenguas extranjeras. Estos significados no suelen encontrarse ni explicarse en los diálogos o contenidos de los libros de texto (Brooks, 1960, p. 80).

Los elementos de la cultura se dividen en materiales y no materiales. Es en esa división donde se debe centrar el énfasis en los currículos de lenguas. Las creencias y los comportamientos tienden a manifestarse en diseños o patrones que se evidencian y que se incrustan alrededor de ciertos puntos focales de pensamiento y actividad, los cuales pueden ser referidos como situaciones en los libros de texto (Brooks, 1960, p. 85).

Este autor planteó la necesidad de construir currículos en los cuales se estudien diversas manifestaciones culturales, y propuso una muy amplia lista de sesenta temas, entre los que se encuentran elementos materiales y no materiales, entendidos como situaciones típicas para su estudio en clase. Temas como dar y el recibir comidas, fabricación y uso de herramientas, preparación y ocupación de alojamientos, interacciones, comprensión y uso del tiempo y del espacio, recreación, trabajo, aprendizaje, roles de género, reacciones a eventos vitales como nacimiento, enfermedades, muerte, transformaciones simbólicas evidenciadas en el lenguaje, en ritos, mitos, actitudes y creencias, se incluyeron en esta lista. (Brooks, 1960, p. 101). Los libros de texto se publican bajo una concepción de cultura del siglo XIX. Los contenidos culturales presentan lo pintoresco e inofensivo de las culturas ofreciendo información muy escueta de geografía, clima y economía, pero no ofrecen relaciones de esos datos con las características más importantes de las culturas. No existe en libros de texto una sección transversal de lo que se puede

aprender, observar y explorar acerca del significado de los comportamientos ni de los sistemas de valores de esas culturas (Brooks, 1960, pp. 89- 90).

A pesar de las críticas, resulta importante destacar que, durante los años cincuenta y sesenta, la publicación de libros de texto mostró cambios significativos en diseños y contenidos, hubo un aumento de la producción y el consumo, de tal modo que la confianza generada por estos nuevos contenidos obligó a otras dinámicas, no solamente en las aulas, sino también en el mercado dedicado a la enseñanza de lenguas. Antes de los años cincuenta del siglo XX, los libros de texto de lenguas se diseñaban solamente para propósitos lingüísticos, conteniendo en ellos ejemplos de temas gramaticales caracterizados por frases aisladas, diálogos, proverbios, anécdotas, cuentos de hadas, y extractos literarios (Risager, 1991, p. 181). Durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se observó una transición en el diseño de contenidos de los libros de texto hacia una orientación mucho más sistemática en la que se percibió un cambio significativo en el énfasis hacia uno más centrado en la cultura y en la idea de enseñar lenguas extranjeras con el propósito específico de preparar a los aprendices a desenvolverse como turistas en el país o países de habla de la lengua estudiada (Risager, 2007, pp. 26-27).

En relación con las propuestas metodológicas que dieran cuenta de los cuestionamientos disciplinares en torno a lo cultural en la enseñanza de lenguas, es importante recalcar que a mediados del siglo XX el método audio lingual se destacó como propuesta metodológica de importancia debido a que a los profesores de lenguas se les transmitió la idea de que la teoría audio lingual daba respuesta a necesidades y discusiones epistemológicas propias de ese momento.

La teoría audio lingual fue probablemente la primera teoría de enseñanza de lengua directa y abiertamente derivada de la lingüística y de la psicología. Sin embargo, este método se basó en tendencias que prevalecieron desde finales del siglo XIX, entre las cuales está la de que el hablante nativo corresponde a un modelo fonológico perfecto, lo cual llevó a nuevas discusiones y cuestionamientos sobre la imitación de los aprendices en comportamientos, actitudes e ideologías (Stern, 1983, p. 463).

Durante los años cincuenta del siglo XX, la efectividad en el uso de la lengua extranjera era, como ahora, preocupación y objetivo de maestros e instituciones. En dicha búsqueda surgió el llamado método audio lingual, el cual se relacionó con los programas diseñados para entrenar soldados americanos en el uso y comprensión de lenguas extranjeras (Johnson, 2008, p. 268) y (Vez, 2001, p. 340). En el método audio lingual se concebía a la lengua como hábito y se usaban los diálogos como estructura principal para

representar situaciones de la vida diaria con la idea implícita de ofrecer al aprendiz una muestra de su cultura para su comprensión e imitación (Richards y Rodgers, 2001, p.55), (Stern, 1983, p. 462) y (Vez, 2001, p. 341). El método audio lingual buscaba dar oportunidades a los alumnos para practicar estructuras lingüísticas preseleccionadas y presecuenciadas, con un énfasis especial en la forma y estructura de la lengua estudiada (Kumaravadivelu, 2006, p. 90).

Últimas décadas del siglo XX: estudios culturales y competencias en las aulas de lenguas

En las últimas décadas del siglo XX se dieron múltiples e interesantes discusiones alrededor del concepto de competencia lingüística y comunicativa. La tendencia de las críticas se enfocaba en recalcar que cuando una lengua extranjera se usa para la comunicación entre individuos en tiempo real, la competencia lingüística resulta insuficiente. Por ello, “Los individuos, de hecho, necesitan no solo la competencia lingüística, sino también la habilidad de hablar apropiadamente para escoger el lenguaje más adecuado para la ocasión, la persona y el tema del que se está hablando” (Byram, 2008, p. 78). Existía una crítica aún más fuerte en relación con el hecho de que en la descripción de competencia comunicativa se presentaba un análisis de cómo los “hablantes nativos” interactuaban, pero no tomaba en cuenta la naturaleza particular que encierra el hablar en una lengua extranjera. Por esta razón, la teoría de la competencia comunicativa tenía que cambiar y ser desarrollada en consideración con lo que sucede cuando la gente se moviliza a otros países en los que se enfrentan a diversas visiones de mundo, ideologías, creencias y culturas (Byram, 2008, p. 79).

La evolución de una competencia lingüística hacia una competencia comunicativa se hizo clara cuando se estableció un contraste entre el conocimiento acerca de las reglas y formas lingüísticas y el conocimiento que capacita a un individuo para comunicarse de manera funcional e interactiva teniendo en cuenta el contexto. De ahí que la competencia comunicativa se defina como el saber básico que permite a los humanos usar el lenguaje como herramienta de comunicación en contextos sociales definidos. La competencia comunicativa corresponde a una noción dinámica que se basa en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o espacio particular (Pérez Martín, 1996, p. 317).

En el contexto de las discusiones alrededor del tema de la competencia comunicativa surgieron una variedad de autores, quienes, no solamente desde la lingüística, sino a partir de diversas perspectivas teóricas e intereses reaccionaron a las teorías chomskianas, aludieron al concepto de competencia y presentaron propuestas, modelos y tipificaciones de tipo jerárquico para interpretarla y subdividirla en

aspectos que pudieran ser observados, descritos y evaluados. Entre los autores más destacados que presentaron propuestas que afectaron directamente la enseñanza de lenguas extranjeras en concepciones y prácticas se encuentran (Hymes, 1979, pp. 18-26), (Savignon, 1983, pp. 240- 249), (Van Ek, 1986, pp. 35-41), (Berns, 1990, pp. 80-88), y (Bachman, 1990, pp. 82-84).

En todas las propuestas presentadas durante las últimas décadas del siglo XX, es posible evidenciar un factor común que tiene que ver con la consideración a los aspectos socioculturales como un elemento clave que debe ser tenido en cuenta en el uso de las lenguas. El interés inusitado en la sociología y la lingüística y la descripción del uso del lenguaje dentro del contexto social y cultural trajeron como consecuencia serios cuestionamientos acerca de la autonomía de la lingüística americana de los años setenta. Se tuvieron en cuenta otros aspectos en la comunicación tales como el qué, el cómo, el por quién, a quién, de qué manera, y bajo qué circunstancias sociales particulares algo puede ser o no ser dicho. Estos debates lograron que la lingüística ampliara su marco de referencia a una consideración mucho más profunda por lo social y cultural en relación con la comunicación humana (Saville- Troike, 2003, p. 6).

Por otra parte, en el contexto británico, a finales de la década de los ochenta, se propuso la idea explícita de rechazar el nombre tradicional de *Background Studies*, por considerarlo inadecuado con las características propias de los desarrollos en el área de la enseñanza de lenguas. Se percibía entonces una tendencia declarada hacia la consideración de aspectos sociales y culturales como elementos vitales en los currículos y se fortaleció la idea de que la enseñanza de lenguas ha estado siempre directamente relacionada con el aprendizaje cultural. Byram (1989) propuso concretamente que la educación en lenguas aceptara la suscripción explícita a un área general llamada estudios culturales (Byram, 1989, pp. 3-4). Desde una perspectiva enfocada a la enseñanza de lenguas, el objetivo general de los estudios culturales radica principalmente en la comprensión de grupos culturales o sociedades particulares, partiendo de una concepción de cultura como sinónimo de lo que se denomina en inglés *a particular way of life* que, como se ha explicado en apartados anteriores, corresponde a un área que guarda relación con la idea de brindar información sobre el territorio nacional en el que se habla la lengua que se aprende (Byram, 2000, p. 42).

En los currículos universitarios de lenguas modernas de los últimos años se ha dado un cambio importante al incluir en los estudios culturales las expresiones literarias femeninas, o manifestaciones homosexuales, así como el estudio del fenómeno poscolonial, el cual plantea explícita e implícitamente un desafío al espíritu universalista que se había venido dando en la enseñanza de las llamadas lenguas modernas.

(Phipps y Gonzalez, 2004, p. 38). Los estudios culturales surgen de la emergencia de un punto de partida “posdisciplinar” para recoger intereses múltiples asociados con otros países o culturas. Al definir los estudios culturales como posdisciplinares, se ofrece un modo de invitación a una amplia gama de campos principalmente políticos. El alcance de los estudios culturales sobre la literatura, el cine, el arte, la arquitectura, la música y la vida diaria se enfoca en cuestiones de identidad y poder, de justicia social y diferencia. En un mundo de súper complejidad donde los marcos de referencia del conocimiento y de la comprensión se encuentran siempre en conflictos sin esperanza, nuevas formas de comprensión cultural requieren a su vez nuevas formas de expresiones políticas e intelectuales. Las lenguas modernas se encuentran en conflictos y contradicciones entre los avatares de la lengua y la cultura (Phipps y Gonzalez, 2004, p. 39).

El tema de los estudios culturales, no solamente forma parte de los cursos de entrenamiento para profesores de lenguas, sino que a ellos se suscriben hombres de negocios, políticos, administradores, burócratas y periodistas, además de instituciones de todos los niveles. Este autor argumenta que esta área merece un lugar específico en los programas de entrenamiento de psicólogos, profesores, trabajadores sociales, pero especialmente de los profesores que tienen a su cargo el manejo de conflictos causados por la presencia de lenguas y, por lo tanto, de culturas locales y extranjeras en los contextos escolares. En otras palabras, son ellos quienes tienen que ver directamente con diferencias sociales, culturales, políticas y educativas (Byram, 2000, pp. 41-42).

Los estudios culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras deben necesariamente conducir, no tanto al desarrollo de la competencia cultural, como de lo que ellos denominan comprensión intercultural. (Byram y Esarte-Sarries, 1991, p. 200). Los estudios culturales deben ser entendidos como una dimensión importante de la formación de los docentes de lenguas especialmente dentro del marco de una educación liberal Byram (2008, p. 227). La cultura, por su parte, debe ser concebida como *travelling*, para enfatizar que, en el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, el aprendiz intercultural se ubica en algún lugar de movilidad, más que estático, en el cual los mundos se construyen a través de la visión de un viajero. (Corbett, 2003, p. 98). Esta perspectiva ubica los estudios culturales en el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva identificada como *post-modern consciousness of culture*, la cual permite a los estudiantes la experiencia de ser ambos, parte del aprendizaje cultural, pero, al mismo tiempo, aportar desde su conocimiento a las personas y contextos extranjeros en los cuales viven, ya sea por tiempos prolongados o no (Alred, Byram y Fleming, 2003, pp. 117- 118).

La influencia de los estudios culturales en el aprendizaje de lenguas se evidencia típicamente en el análisis de texto. En este tipo de estudios, el análisis del discurso juega un papel fundamental pues aporta en la comprensión de las tradiciones literarias del análisis textual aplicable a categorías de análisis de textos impresos, audiovisuales o fotográficos para desarrollar una visión de los patrones sociales. El objetivo central de los estudios culturales es brindar un análisis más general de los temas culturales y sociales que pueden contarse a partir del análisis del texto (Roberts et al., 2001, pp. 28-29).

Todas estas aportaciones trajeron una consecuencia y es que a finales del siglo XX y comienzos del XXI, se evidenció una reacción contundente a la idea de imitación del modelo provisto por un supuesto hablante nativo estándar, el cual, de hecho, no existe. Parte de las razones del proceso de cuestionamiento del hablante nativo como modelo a seguir en el aprendizaje de lenguas se debe a que la idea de hablante nativo resulta políticamente sospechosa por identificarse como parte de una imposición idealizada ante la cual los aprendices no se pueden resistir (Byram, 2008, pp. 57-58).

Una de las críticas más duras a la idea de hablante nativo en la enseñanza de lengua es que el hablante nativo ha sido idealizado desde la perspectiva monocultural como una persona con una innata y completa competencia en la lengua. Los conceptos de hablante nativo y lengua materna sostienen una ideología muy particular de primacía de aquellos que nacieron en un ambiente particular en el cual se propone a la lengua como un instrumento de comunicación y al lenguaje como un símbolo social de identificación el cual enfatiza en lo biológico a expensas de lo social. Tales conceptos tienden a implicar que un lenguaje se hereda, ya sea genéticamente o por formar parte de un grupo social homogéneo. Existe una fuerte correspondencia entre tener la ciudadanía de un país y ser nativo de una lengua materna y poseer un alto nivel de *proficiency* en todos los dominios de la lengua (Pennycook, 1994, pp. 175-176).

El hablante nativo ha permanecido inamovible en la enseñanza del inglés en términos transnacionales. La apropiación y transferencia inicial del concepto de Hymes de competencia comunicativa desde un contexto investigativo etnográfico a uno pedagógico ha traído como consecuencia el uso de contextos sociales abstractos e idealizados basados justamente en el uso que de su lengua hacen los hablantes nativos. Al traer al contexto pedagógico de lenguas extranjeras y segundas un concepto construido con otros propósitos iniciales hace que nociones importantes como la de apropiación pueden ser mal entendidas, alteradas y guiadas dentro de una serie de prescripciones que se presentan como el procedimiento correcto en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Leung, 2005, p. 119).

En el contexto de enseñanza de lenguas debería existir una pedagogía dialógica en la cual los límites se exploran en el salón de clase de tal manera que los aprendices pueden empezar a usar la lengua extranjera, no como nativos imperfectos, sino como hablantes en su propio derecho. Tal enfoque, involucra la idea del reconocimiento del derecho a comportarse y sonar extranjero (Kramsch, 1993, p. 28). La enseñanza de las lenguas extranjeras no puede ser institucionalizada para mantener el “status quo”, sino más bien el propio punto de vista del aprendiz, con soporte del profesor, a quien ella reconoce como un agente del cambio social de concientización entendiendo su función pedagógica como una en la cual los aprendices llegan a ser sujetos más que objetos (Kramsch, 1993, p. 243).

Siglo XXI: el aprendiz de lenguas como hablante intercultural Kramsch

Un concepto fundamental que ha aparecido en las últimas décadas corresponde al de hablante intercultural el cual, ciertamente, surge como consecuencia inevitable de las tendencias teóricas contemporáneas sobre discurso poscolonial, interculturalidad, identidades, lingüística cultural, pedagogía crítica y educación en lenguas extranjeras, especialmente. Este concepto fue propuesto por Byram y Zarate (1997), quienes lo definen como un aprendiz de la lengua extranjera identificado como un especialista en el tránsito de propiedad y valores culturales y quien hace uso total de las oportunidades para establecer contactos transculturales que le permitan tener diversas experiencias y, como consecuencia, ampliar los marcos de referencia culturales de manera constructiva y crítica (Byram, 2000, p. 298). La idea de hablante intercultural representa una reacción crítica en contra de las propuestas de Van Ek (1986), argumentando que coexiste un problema serio con el implícito del hablante nativo en el desarrollo de la competencia sociocultural propuesta por Van Ek (1986), dado que el hablante nativo corresponde a una forma idealizada de modelo en una competencia, aunque insuficiente en elementos, pues la competencia sociocultural no puede limitarse a los significados convencionales de un solo contexto.

Un aprendiz de lenguas debe ser concebido como un individuo completo y no como un casi nativo. El predominio del hablante nativo resulta absurdo pues los hablantes nativos son diversos, multifacéticos, algunas veces multilingües y tienen competencias y carencias que varían entre ellos de acuerdo con los contextos en los que se desempeñan (Byram, 2008, p. 58). Un hablante intercultural está consciente de las diferentes posibilidades culturales que le puede brindar un simple evento de intercambio de información para escoger un estilo de comunicación que le permita probar hipótesis sobre lo que funciona mejor en ciertos contextos (Corbett, 2003, p. 138).

Un hablante intercultural es un privilegiado que ha desarrollado un sentido extremo de responsabilidad personal e individual en el uso de las palabras y en el origen de sus significados y como alguien que se mueve fácilmente entre comunidades discursivas observando y aplicando el lenguaje que resulta más apropiado para cada contexto (Kramersch, 1998, pp. 27-31):

Los hablantes interculturales pertenecen a un grupo privilegiado pues tienen a su disposición más de un repertorio cultural y lingüístico. Esto se hace evidente en la forma en la cual ellos marcan identidades, actitudes y alianzas que señalan funciones discursivas y formalidades en los lenguajes a los cuales ellos acceden. Al mismo tiempo, los hablantes interculturales han experimentado los malos entendidos interculturales lo cual les permite estar en posibilidad de crear formas de humor estéticas en relación con las ambigüedades pragmáticas producto de la convivencia común con varias lenguas (House, 2007, p. 16).

Dado que vivimos en un mundo complejo, el cual demanda inevitables relaciones entre culturas y una comprensión de los comportamientos diversos y actitudes de los otros, “los hablantes interculturales, como aprendices, deben convertirse en mediadores tratando de interpretar y conectar simultáneamente dos o más formas de comprender el mundo. En situaciones donde al menos dos lenguas y culturas se intercambian, ellos deben estar preparados para funcionar eficientemente en los espacios comunicativos alternos e inesperados en los que interactúan” (Coperías, 2007, p. 63). Cuando las gentes de diversos idiomas y países interactúan socialmente, ellos brindan sus conocimientos y habilidades a la situación comunicativa, de tal manera que el éxito de tal interacción depende del mantenimiento y mediación de reales relaciones humanas, con lo cual, los factores actitudinales cobran gran importancia. Al mismo tiempo, ambos aspectos, conocimiento y actitud, están influenciados por los procesos de comunicación intercultural (Coperías, 2007, p. 64).

Esto quiere decir que las habilidades de interpretación de diversos aspectos de las culturas en juego deben ser integradas con una filosofía de la educación política y dependen en gran parte de la sabiduría cultural de los aprendices. La frase hablante intercultural puede ser sinónimo de mediador intercultural, aunque el término hablante resulta más útil porque es una noción en la que se otorga lugar de importancia al lenguaje y a las implicaciones de la competencia lingüística en la mediación de significados. Actuar interculturalmente presupone ciertas actitudes, conocimientos y habilidades que necesitan ser aprendidas (Byram, 2008, p. 69). La idea de interacción del aprendiz enfrentando situaciones interculturales puede ser relacionada teóricamente con las definiciones poscoloniales de “tercer lugar de interacción” de (Bhabha, 2002, p. 225) y de “hibridación” de (Bhabha, 2002, p. 86); con la definición de Alred, Byram y Fleming (2006) de *Intercultural Citizen* y de Byram (2008), de *Intercultural Citizenship*, con el concepto de (Giroux, 2005, pp. 20-22) de *Border Crossers* y con la propuesta de (Kramersch, 1993, pp. 233-257) de *Third Place*, la cual es rebautizada como *Third Culture* en (Kramersch, 2009, p. 233).

Bibliografía

- Alred, Georg; Byram, Michael y Fleming, Michael (2003): *Intercultural experience and education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Apple, Michael W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid, Paidós.
- Arguello, Luis Alfonso (2019): *La comprensión lectora de obras literarias narrativas en la formación de licenciados de lengua castellana*. Bogotá, Universidad San Buenaventura. Tesis Doctoral.
- Bachman, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Barro, Ana; Jordan, Shirley y Roberts, Celia (1998): "Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer". *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 76-97.
- Berns, Margie (1990): *Contexts of competence. Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York, Plenum Press.
- Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.
- Brooks, Nelson (1960): *Language and language learning. Theory and practice*. New York, Harcourt, Brace and World. 2nd edition.
- Brown, H. Douglas (2007): *Principles of language learning and teaching*. New York, Pearson Longman.
- Byram, Michael (1989): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (2000): *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Taylor & Francis, Routledge.
- (2008): *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon, Multilingual Matters.
- y Esarte-Sarries, Verónica (1991): *Investigating cultural studies in foreign language teaching: a Book for teachers*. Clevedon, Multilingual Matters.
- y Fleming, Michael (1998): *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press.
- y Risager, Karen (1999): *Language teachers politics and cultures*. Clevedon, Multilingual Matters.
- y Zarate, Genevive (1997): "Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context". *Language Teaching*, N° 29, pp. 14-18.
- Cerezal, Fernando (1999): *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá, Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Clarke, Jane y Clarke, Michael (1990): "Stereotyping in TESOL materials". *Culture and the language classroom*. ELT Documents, 132. Hong Kong, Modern English Publications in association with the British Council, pp. 31-43.
- Coperías, María José (2007): "Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom". *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht, Springer, pp. 59-78.
- Corbett, John (2003): *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Giroux, Henry (2005): *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. London, Routledge. Second Edition.
- Gray, John (2010): *The construction of English. Culture, consumerism, and promotion in the ELT Global coursebook*. London, Palgrave.
- Hall, Stuart (2010): *Sin garantías, trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán (Colombia), Envió Editores.
- House, Juliane (2007): "What is an 'intercultural speaker'?". *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, Springer, pp. 7-22.

- Hymes, Dell (1979): "On communicative competence (extracts)". *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press, pp. 5-26.
- Johnson, Kenneth (2008): *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- (1995): "The cultural component of Language Teaching". *Multilingualism and language learning*. Vol. 8, pp. 83-92. Disponible en <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- (1998): "The privilege of the intercultural speaker". *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 16-31.
- (2009): "Third culture and language education". *Contemporary applied linguistics. Language Teaching and Learning*. New York, Continuum International Publishing Group, pp. 233-254.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding language teaching. From method to postmethod*. Mahwah, N.J. - Lawrence Erlbaum Associates - Publishers.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Leung, Constant (2005): "Convivial communication: recontextualizing communicative competence". *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 15(2), pp. 119-144.
- Lund, Ragnhild Elisabeth (2006): *Questions of culture and context in English language textbooks a study of textbooks for the teaching of English in Norway*. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/6fac/7e699ec0570385b4e29a91d9aab570214dc5.pdf?_ga=2.64915501.324001566.1583061220-1545994572.1583061220
- Méndez García, María del Carmen (2003): *Los Aspectos socioculturales en los libros de inglés de bachillerato*. Jaén, Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén.
- Patel, M.F. y Jain, Praveen M. (2008): *English language teaching. methods, tools & techniques*. Jaipur, Sunrise Publishers.
- Pennycook, Alastair (1998): *English and the discourses of colonialism*. London, Routledge.
- Pérez Martín, María del Carmen (1996): "Linguistic and communicative competence". *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil, pp. 316-322.
- Phipps, Alison. y Gonzalez, Mike (2004): *Modern languages. Learning and teaching in an intercultural field*. London, Sage.
- Richards, Jack. C. y Rodgers, Theodore, S. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Risager, Karen (1991): "Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies". *Mediating language and cultures*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 181-192.
- (1998): "Language teaching and the process of european integration". *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 242-254.
- (2007): *Language and culture pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Roberts, Celia, Byram, Michael, Barro, Ana, Jordan, Shirley y Street, Brian (2001): *Language learners as ethnographers*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Savignon, Sandra (1983): *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Saville- Troike, Muriel (2003): *The ethnography of communication. An introduction*. Malden, MA, Blackwell Publishing.
- Stern, Hans Heinrich (1983): *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Stern, Hans Heinrich (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Tomalin, Barry y Stemplesky, Susan (1993): *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press.
- Trujillo, Fernando (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, Editorial Octaedro Andalucía.

Van Ek, Jan Ate (1986): *Objectives for foreign language Learning. Vol. 1.* Strasbourg, Scope Council of Europe.

Varón, Martha Elizabeth (2014): *Consumo cultural, inglés y globalización. Discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas-culturas.* Ibagué Colombia, Sello Editorial Universidad del Tolima.

Vez, José Manuel (2001): *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras.* Rosario, Homo Sapiens.