EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO L2: UNA PROPUESTA DE CLASE FUERA DE CLASE

Asunción Martínez Arbelaiz

1. Definiciones de cultura en la tradición de la enseñanza de lenguas

Parece que todos los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas estamos de acuerdo en que el estudio de una lengua extranjera debe ir inextricablemente unido al estudio de la(s) cultura(s) de los pueblos que hablan dicha lengua. De ahí que se suele hablar en los estudios de metodología de "integración de la cultura en la clase de lengua". Sin embargo, hay ideas divergentes en el campo de la metodología en cuanto a qué y cómo se debe integrar en la docencia. Miquel y Sans (1992), conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos de muy heterogénea índole, distinguen entre 1) *cultura con mayúsculas*, 2) *cultura a secas* y 3) *cultura con k. La cultura con mayúsculas* sería el conocimiento de geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios principales.

Lo que Miquel y Sans llaman *cultura a secas* representaría algo así como un *standard* cultural, "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas". Es decir, no se trata de una cultura que podríamos llamar "enciclopédica" sino de un conjunto de normas o de pautas de conducta que les sirva para desenvolverse en la vida diaria. Finalmente, *la cultura con k* sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor. Un ejemplo de esta capacidad cultural sería reconocer el argot juvenil.

No es poca la tarea del profesor de lenguas que intenta tratar estos tres tipos de cultura y, menos aún, cuando la lengua meta es el español, hablado,

ASELE. Actas XIII (2002). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. El componente cultural en ...
Centro Virtual Cervantes

como sabemos, por más de trescientos millones de personas y, en muchos casos, coexistiendo con otras lenguas en la comunidad y en la mente del individuo. Pensemos en el primer tipo de cultura, la cultura con mayúsculas. Obviamente vamos a tener que hacer una gran selección para presentar los productos culturales, e idealmente no se debería hacer más referencia a un país más que a otro. Los libros de texto suelen hacer eco de este tipo de cultura y combinan ejercicios dirigidos a la competencia gramatical con ejercicios cuyo objetivo es el desarrollo de la cultura con mayúsculas..

Sin embargo, la cultura a secas es algo más que una serie de productos fácilmente reconocibles e identificables. Iglesias Casal (2000) nos da un buen ejemplo de la importancia de conocer la cultura a secas para el estudiante de la L2. Afirma que "[c]omprender el contexto cultural de comunicación es fundamental muchas veces para descodificar con acierto un mensaje. Pensemos, por ejemplo en afirmaciones como *Tenemos que comer juntos alguna vez* o *Bueno, pues adiós, ya te llamaré.* ¿El hablante quiere establecer realmente una cita o simplemente desea ser educado y hacer menos dolorosa, menos fría la separación? Para la mayoría de los españoles es una simple fórmula de despedida. Para un alemán representa casi siempre la formulación de un compromiso que debe cumplirse. Y ya tenemos el primer malentendido: un español completamente despreocupado de aquel *ya te llamaré* y un alemán ofendido, al pie del teléfono, pensando probablemente *¡Estos españoles no tienen ni memoria ni palabra!"*

Uno de los objetivos de la clase de lengua debería ser minimizar estos malentendidos proporcionado al alumno oportunidades de desarrollar su competencia cultural para poder desenvolverse sin trabas. Sin embargo, así como parece haber un consenso –relativo- en cuanto a los contenidos relacionados con la competencia gramatical, lo que se debe tratar, o incluso los objetivos que se persiguen para facilitar el desarrollo la competencia cultural son bastante más difíciles de precisar. Uno de los peligros que acechan en cuanto trabajamos el componente cultural es aislar un aspecto y dar una imagen distorsionada de la realidad. A pesar de estas dificultades, pensamos que es labor del profesor hacer que el alumno tome conciencia de la realidad cultural asociada a la lengua que se estudia. Sin embargo es necesario precisar qué queremos decir con la expresión "tomar conciencia de la realidad cultural". En la siguiente sección explicaremos con más detalle cuáles son, en nuestra opinión, las metas y los objetivos culturales en la clase de lengua.

2. Metas y objetivos de la enseñanza de la cultura

Martín Morillas, en un artículo de la revista electrónica *Culturele* de la Universidad de Barcelona, reflexiona sobre el espacio de la clase de lengua

Centro Virtual Cervantes

como contacto de culturas y explica lo que, en nuestra opinión, debería ser la meta cultural de los programas de lengua: "En resumen: en la clase de idiomas, mediante prácticas comunicativas e interactivas, pueden fomentarse valores positivos de interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente sin que esa diferencia resulte en desencuentro, es decir: incomprensión, estereotipificación, discriminación, rechazo, estigmatización, etc."

De forma similar, esta dimensión socio-cultural del currículo de lengua extranjera aparece claramente recogida para el caso del español en los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma se pretende

1.- promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.

2.- colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Vemos efectivamente, que una de las metas que se persiguen es favorecer la creación de una imagen auténtica de la cultura meta y a la vez, una aceptación y valoración de la diferencia. En otras palabras, tanto Morillas como el Plan curricular del Instituto Cervantes, enfatizan la necesidad de romper con el estereotipo y fomentar el respeto a la diferencia. Kramsch (1993) afirma que la mayoría de los profesores de lengua extranjera ven la competencia cultural como conocimiento de hechos extranjeros o como aceptación general de la cultura extranjera. La aceptación cultural, mantiene la autora, es una cuestión de ética y actitud democrática; sin embargo, el conocimiento cultural se puede administrar como piezas de rompecabezas 'paced building blocks" (187).

Existe alguna evidencia empírica, sin embargo, de que estas dos metas de la enseñanza, como conocimiento de hechos extranjeros o como aceptación de los mismos, no están desconectadas. La conexión depende de la forma en la que se enseñe la cultura. La enseñanza de la cultura por medio de tareas constructivistas y orientadas hacia el proceso parece que tiene un impacto en dos escalas de la sensibilidad cultural, la flexibilidad y actitud positiva hacia lo desconocido y la autonomía personal. En efecto, D. Wright (2000) realizó un estudio comparativo entre dos modelos de enseñanza de la cultura y comprobó que los que estudiantes que habían recibido instrucción constructivista al estilo vigoskyano sobre el concepto de cultura en general, y la cultura germánica en particular, mostraron un incremento en dos variables

Centro Virtual Cervantes

relacionadas con la adaptabilidad intercultural (*Cross-Cultural Adaptability Inventory*). Estas variables fueron la flexibilidad y apertura, por un lado, es decir, la capacidad de la persona de tolerar una variedad de maneras de pensar y de comportarse y la autonomía personal por otro lado, puesto que cuanto más segura se siente una persona en situaciones interculturales, mejor será su capacidad de tolerar una condición de fluctuación y cambio en su entorno.

Kramsch (1993) plantea una segunda cuestión con respecto al concepto de competencia cultural: si éste concepto debería necesariamente incluir pautas de comportamiento. En otras palabras, la autora se cuestiona si los aprendices deben comportarse de acuerdo con las convenciones sociales de la comunidad lingüística correspondiente o no. La pregunta plantea la disyuntiva entre aprender comportamientos diferentes y adoptarlos, o aprender otras maneras de funcionar y simplemente respetarlas. La respuesta dependerá de cada caso y de cada contexto. En palabras de Kramsch: "The ability of the learner to behave both as an insider and an outsider to the speech community whose language he or she is learning depends on his or her understanding of the cultural situation." (182)

Podemos ya resumir las metas relacionadas con la competencia cultural que hemos mencionado hasta ahora: por un lado, una meta de índole más abstracta que consiste en ayudar a que el alumno se forme un esquema mental de la C 2, rompiendo, en muchos casos, con el estereotipo que tiene su propio grupo de la Cultura 2 y a aceptar esas diferencias; y, por otro lado, una segunda meta más concreta, en la que queremos que el alumno identifique primero, comprenda después e imite –si desea ser considerado un miembro de la comunidad lingüística - las pautas de comportamiento de los miembros de dicha comunidad.

A continuación haremos un repaso de las experiencias que se han realizado para conseguir estas metas y objetivos culturales publicadas en diferentes revistas del campo de la adquisición y de la metodología. Con objeto de hacer este recuento estableceremos una diferencia, crucial en nuestra opinión, entre la adquisición de lengua extranjera en un contexto en el que domina la L1 del aprendiz y la adquisición de segunda lengua en el contexto de inmersión.

3. La competencia cultural del español como LE: propuestas metodológicas

En el caso de español como lengua extranjera, la clase o el curso tiene proveer el contacto con la cultura que en el contexto de inmersión supuestamente se da de forma natural. El libro de texto es tradicionalmente la fuente fundamental de la que los alumnos forman sus esquemas culturales.

Centro Virtual Cervantes

Esto es peligroso, puesto que, en opinión de Sadow (1987) la mayoría de los textos ofrece una imagen de la cultura como colección de sellos de postales. Para evitar esta imagen estática y monolítica de la cultura hispana, Sadow propone explotar una serie de técnicas experimentales que pueden ayudar al alumno a conseguir conciencia intercultural. La propuesta de Sadow consiste en combinar el material cognitivo con el material experimental. Un ejemplo que él proporciona es una actividad en la que los alumnos visitan un mercado local después de ver en el libro de texto descripciones de cómo se haca la compra. Una segunda sugerencia pedagógica de Sadow es invitar nativos a la clase para que los estudiantes los entrevisten. Finalmente, propone una visita lo que él llama barrios étnicos, "*ethnic neighborhoods*", en compañía de un profesor de antropología que les enseñe cómo observar. La limitación de este tipo de actividades es que presupone que se vive cerca de una comunidad hispana, lo cual es posible en algunos lugares de los EE.UU. pero no en todos.

Álvarez y González (1993) ofrecen otro tipo de propuesta pedagógica con objetivos culturales. En opinión de las autoras, los textos auténticos son herramientas que sirven para ilustrar los valores y los significados más profundos porque están dirigidos a los hablantes nativos y por lo tanto, presentan información culturalmente auténtica. Asimismo, proporcionan un contexto apropiado para la práctica lingüística porque no están anotados o modificados de forma artificial.

Para terminar esta sección, podemos concluir que en los últimos años las nuevas tecnologías han permitido integrar la cultura en la clase de lengua de forma muy satisfactoria y sobre todo, "auténtica". Este es un tema que está recibiendo mucha atención de los estudiosos de la adquisición de lenguas últimamente. En general, hay estudios que explotan la información escrita y visual de la red, otros las posibilidades de interacción por medio del correo electrónico y finalmente, otros estudios nos informan de la integración de varias herramientas tecnológicas. Valgan como ejemplos las propuestas de Osuna, Maritza y Meskill (1998), Jorgan, Heredia y Aguilera (2001) y Stepp-Greany (2002). Las diferentes formas y posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías hace que los profesores de español las incluyan cada vez más en el diseño de sus cursos. Este auge se debe, en parte, y desde el punto de vista cultural, a que los medios tecnológicos nos conectan de diferentes formas y veinticuatro horas al día con lo que simplísticamente podemos llamar la realidad de la cultura meta.

Centro Virtual Cervantes

4. El componente cultural en las clases de español como segunda lengua

En el contexto de inmersión, en principio, el contacto constante con la cultura al que se ven sometidos los alumnos parece que hace innecesaria la utilización de los medios tecnológicos. Efectivamente, aunque hay numerosos estudios que describen y evalúan experiencias docentes en las que se incluyen herramientas tecnológicas en la clase de español como lengua extranjera, cuando hablamos de español como segunda lengua, hay pocos estudios que den cuenta de la inclusión de las nuevas tecnologías en la práctica docente. El tema del papel de la tecnología en el contexto de inmersión es un tema aparte que me llevaría lejos de mi tema central, así que me voy a limitar a señalar que la tecnología está muy poco explotada en este contexto. Debo añadir que esta asimetría no es casual, sino que responde a que alumnos y profesores están inmersos en la cultura y la tecnología, al menos con este fin específico, se percibe como prescindible en la clase de español. En general, hay cierta creencia entre los profesores de que la interacción real de los alumnos con el medio en el que viven es la clave del desarrollo de su competencia tanto lingüística como cultural y que no es necesario recurrir a interacciones con medios electrónicos.

A pesar de que no existe un estudio exhaustivo que investigue el efecto que el estudio en el contexto de inmersión tiene en la comprensión de la cultura extranjera o en el desarrollo de la competencia cultural[170], sí que hay por parte de los alumnos, los profesores y los administradores un convencimiento de que la inmersión tiene este efecto positivo. Sin embargo existe una investigación que pone en tela de juicio esta creencia. En efecto, Wilkinson (1998) cuestiona que la estadía en el país extranjero revierta en una mejor comprensión cultural.

La autora afirma que se puede estar en un programa en el extranjero –en este caso, Francia- y no regresar con fluidez lingüística ni con la deseada comprensión cultural. Traduzco sus palabras: "No se puede garantizar una comprensión profunda, particularmente si los participantes tienen sólo su propia perspectiva cultural con la cual tienen que comprender las acciones motivadas por un conjunto de reglas alternativa e invisible. Comenta el caso de una estudiante, Ashley, quien encontró numerosos ejemplos de diferencias culturales en sus interacciones con los franceses, pero sin una perspectiva francesa para interpretar sus experiencias, estos contactos llevaron al estereotipo y la denigración ("*French people are so obstinate!"*) en lugar de la empatía por gente que es diferente.

[170] Para el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia discursiva, véase Freed (1995 ay b)

Centro Virtual Cervantes

Vayamos por partes y analicemos los fundamentos ideológicos de Wilkinson. La autora parece sorprenderse de que el alumno interprete la realidad desde sus propios parámetros. Creemos que alumno tiene necesariamente que tener su propia perspectiva cultural y, de hecho, pensamos que es lo único con lo que cuenta al comenzar su experiencia de estudio en el extranjero. El negar eso sería como decir que el alumno no parte de su L1 en el momento de empezar a estudiar una lengua extranjera. De forma similar, el alumno tiene su C1 y contra esa cultura es contra la que contrastará sus experiencias y precisamente por medio de ese contraste, el alumno se hará más consciente de su propia C1 por comparación con lo que vaya creando de su C2´. La clave y el desafío para el profesor es proporcionar las actividades que faciliten la co-construcción de esa C2´.

El segundo comentario de Wilkinson es que el alumno carece de la perspectiva francesa para interpretar lo que ocurre. Tampoco esto es muy sorprendente. Ya hemos mencionado que el alumno tendrá que empezar a crear una inter-cultura o lo que Kramsch llama C2´ (la interpretación que el individuo realiza de la cultura meta). Será precisamente en estos intercambios que le resultan chocantes en los que empezará a plantearse su propia C1´ y también la C2´´ (la imagen de los americanos que tienen los franceses). Según algunas teorías interaccionistas de la adquisición, hacemos reajustes en nuestra gramática cuando experimentamos rupturas y problemas en la comunicación. De forma análoga a lo que ocurre en el desarrollo de la L2, cuando el alumno encuentre diferencias y probablemente situaciones chocantes e incluso en ocasiones embarazosas, es cuando el aprendiz empezará a construir su C2'. Y si es cierto, como el estudio de Wright parece apuntar, que el conocimiento experimental y constructivista deriva en actitudes más abiertas hacia la diferencia, surgirá lo que Wilkinson llama "the empathy for people that are different", es decir, una de las metas fundamentales del desarrollo de la competencia cultural.

Sin embargo la experiencia que relata Wilkinson es un aviso para los que nos dedicamos a enseñar español en el país donde se habla. De la misma forma que el desarrollo de la competencia gramatical se ve beneficiada por la instrucción formal, pensamos que nuestros objetivos y metas culturales se podrán alcanzar si realizamos prácticas docentes adecuadas. La cuestión es diseñar y elaborar esas prácticas, de acuerdo con ciertas premisas.

Centro Virtual Cervantes

5. Una propuesta de actividad fuera del aula: La juventud española

Estamos totalmente de acuerdo con Sadow cuando afirma que se debe intercalar el conocimiento experimental con el conocimiento cognitivo para lograr nuestros objetivos culturales. Cuando hablamos del componente gramatical, sabemos que no es suficiente un conocimiento de la lengua en el que el alumno nos recita los usos del subjuntivo, sino que consideramos que el alumno "sabe" el subjuntivo cuando es capaz de usarlo en una conversación informal, por ejemplo. De forma paralela, en el componente cultural sabemos que un alumno "conoce" determinado aspecto cultural cuando no surgen malentendidos y es capaz de desenvolverse con facilidad en la interacción con los nativos. En cualquier caso, creo que no debemos ver los malentendidos como problemas sino como oportunidades u ocasiones en las que nuestros aprendices comparan y reestructuran sus esquemas de la Cultura 2.

El elemento clave desde el punto de vista del profesor de lengua es cómo conseguir que el alumno llegue a su propia comprensión de la cultura que lo rodea y cómo potenciar las situaciones en las que la comprensión cultural del alumno se vea cuestionada.

A continuación esbozaremos una propuesta de una unidad didáctica cuyo objetivo principal es que el alumno construya una imagen de una parte fundamental de la sociedad española: los jóvenes. Escogimos este tema por las obvias conexiones que los alumnos iban a establecer con las personas con las que tendrían que hablar. La actividad se llevó a cabo en la primavera del 2002 en un curso de español para extranjeros en la Universidad Nacional a Distancia en las Rozas-Madrid. El nivel de los estudiantes era intermedio y la actividad se realizó en la última semana del semestre de primavera. Las partes de las que constó la actividad, que se realizó en tres días distintos, fueron las siguientes:

PRIMER DÍA

1. Introducción a la actividad y a sus objetivos.

2. Se les pidió que, como tarea, pensaran y redactaran 10 preguntas específicas sobre los jóvenes españoles. Se les dio el modelo de ficha para que pensaran en los temas que les propuso el profesor, eliminaran los que nos les interesaran y añadieran alguno.

SEGUNDO DÍA

3. En grupos pusieron en común las preguntas y redactaron el cuestionario.

Centro Virtual Cervantes

4. Se realizó el sondeo en la cafetería de la universidad. La profesora estuvo presente por si necesitaban ayuda lingüística y/o apoyo moral.

5. Volvieron a los grupos e intercambiaron las respuestas

TERCER DÍA

6. Se les pidió que escribieran una composición con el tema de la juventud española actual. La composición fue individual y parte del examen final.

6. Evaluación de la actividad

Los comentarios informales y anecdóticos que llegaron a oídos de la profesora fueron, en general, todos altamente positivos. Un alumno en concreto comentó que le había sorprendido que los jóvenes españoles le hubieran dedicado tanto tiempo para charlar y contestar a sus preguntas tan generosamente. El mismo alumno confesó que había sentido miedo de que los jóvenes le rechazaran o no quisieran colaborar con su trabajo, pero que había aprendido que es bastante fácil entablar conversación con la gente joven en este contexto. Hay que añadir a esto que la actividad se realizó en la cafetería de la facultad, un sitio especialmente apto para la tertulia y para hablar de los más diversos temas sin prisas.

En cuanto a la selección de temas, el primero que los alumnos tacharon fue el tema de la religión, por unanimidad. Sin embargo, añadieron varias preguntas nuevas: una relacionada con su estatus de estudiantes internacionales y preguntaron qué les parecía a los españoles que los estadounidenses vinieran a España a estudiar. Quizá los alumnos temían o estaban anticipando alguna reacción xenófoba. Una segunda pregunta versó sobre si les gustaría a los españoles conocer los EE.UU. Finalmente, dado que algunos habían viajado al País Vasco y contaban con una profesora de allí, estaban interesados en el tema del terrorismo y añadieron una pregunta sobre ETA en el apartado de política.

Las redacciones que escribieron delatan que efectivamente a partir del ejercicio los alumnos desarrollaron su comprensión cultural. Éstos son algunos de los aspectos culturales que se trataron en estas composiciones.

Primero, vemos que aparece el estereotipo de la unidad familia. La importancia de la familia es un tema recurrente que los estadounidenses asocian automáticamente cultura hispana. En otras palabras, es una parte de la C2''. Sin embargo, a pesar de que las dos composiciones señalan que los jóvenes viven con sus padres hasta los veintitantos, en ambas aparecen otros temas relacionados como la libertad y el respeto. Es decir, los alumnos no se

Centro Virtual Cervantes

quedaron en la mera anécdota del dato de que los jóvenes españoles viven con sus padres hasta edades más avanzadas que los norteamericanos, sino que preguntaron sobre cómo se sentían, si gozaban de libertad de acción y las implicaciones que esto tenía en cuanto a las relaciones con sus padres.

Segundo, los aprendices deseaban saber la reacción real de los jóvenes españoles hacia su país, EE.UU., por un lado y hacia ellos, como visitantes en España, por otro lado. Descubrieron que su propio país puede ser una fuente de información cultural y que los jóvenes españoles tienen curiosidad por viajar allí. Hay que añadir que por medio de esta actividad, también disiparon sus dudas o sus miedos sobre si a los jóvenes les importaba o les molestaba el tener extranjeros en su lugar de estudio habitual.

Finalmente, los alumnos vieron que la política es un tema de interés para la juventud española y que, en general, los jóvenes tienen puntos de vista y opiniones claros y tajantes sobre temas de actualidad como el terrorismo.

7. Conclusiones

Asumimos en este trabajo que ningún texto ni ningún profesor pueden dar una visión de todos los fenómenos culturales, creencias y sistema de valores y patrones del mundo hispano, ni siquiera de España, ni de una parte de ésta. Asimismo, intentar ofrecer esta visión parcial al alumno sería una tarea inútil dado el carácter dinámico de las culturas, las cuales están en constante reformación y negociación tanto en el ámbito social como individual. Un objetivo más concreto y menos ambicioso es el que hemos perseguido en esta experiencia, es decir, el ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar su capacidad de investigar la complejidad cultural, así como el incitar su curiosidad sobre la realidad que lo circunda.

Para finalizar añadiré que nuestro papel como profesores no es tanto proveer a los alumnos de nuestra, o de una visión x de la cultura, sino de ayudarles a que desarrollen las estrategias para 1) identificar miembros de la cultura meta que puedan usar como modelos y con los cuales pueden compartir ciertos aspectos culturales (por edad, sexo o clase social), 2) hacer preguntas relevantes sobre la cultura y 3) interpretar las respuestas para que puedan extraer sus propias conclusiones sobre la cultura en cuestión. Estos objetivos más manejables serían los pasos hacia la meta final, es decir, el conseguir que los alumnos se formen un esquema mental de la C2 y que este esquema les ayude a comprender los comportamientos de la comunidad cuya lengua están estudiando. Espero que este tipo de actividad, y esta experiencia en concreto, haya puesto su granito de arena en lo que todos deseamos, que es, en definitiva, un mejor entendimiento entre culturas.

Centro Virtual Cervantes

Referencias

Álvarez, Gilda Evans y Olgalucía G. González. (1993). "Reading "Inside" the Lines: An Adventure in Developing Cultural Understanding". *Foreign Language Annals*, 26(1): 39-48

Brown, James Dean. (1995). *The elements of language curriculum. A systematic Approach to Program Development.* Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.

Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Freed, Barbara F. (1995a). *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism 9. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Freed, Barbara F. (1995b). "What makes us think that students who study abroad become fluent?"., en Freed (ed.), 1995: 123-148.

Iglesias Casal, Isabel. (2000). "Diversidad cultural en el aula de E/Le: La interculturalidad como desafío y como provocación". *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.

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

Lafford, Barbara A. (1995). "Getting into, through and out of a survival situation: A comparison of communicative ctrategies used by students studying Spanish abroad and "at home", en Freed (ed.), 1995: 97-122.

Martín Morillas, José M. "La enseñanza de la lengua. Un instrumento de unión entre culturas". http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html

Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, 9: 15-21.

Sadow, Stephen A. 1987. "Experiential techniques that Promote Cross-Cultural Awareness". *Foreign Language Annals*, 20(1): 25-30.

Wilkinson, Sharon. 1998. "Study Abroad from the Participants´perspective: A Challenge to Common Beliefs". *Foreign Language Annals*, 31(1): 24-39.

Wright, David A. (2000). "Culture as Information and Culture as Affective Process: A Comparative Study". *Foreign Language Annals*, 33: 330-41.

Osuna, Maritza M. y Carla Meskill (1998). "Using the world wide web to integrate Spanish language and culture: a pilot study". *Language Learning & Technology* Vol. 1, No. 2, pp. 71-92.

Bell, Alan. (2002). "El vídeo auténtico vincula lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ele*. Ana María Gimeno Sanz (ed.).editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, pp. 251-262.

Centro Virtual Cervantes

Stepp-Greany, Jonita (2002). "Student Perceptions On Language Learning In A Technological Environment: Implications For The New Millennium". *Language Learning & Technology* . Vol. 6, No.1, January 2002, pp. 165-180.

Jorgan, Karen, Ana Heredia y Gladys Aguilera (2001). "Cross-Cultural E-Mail: Providing Cultural Input for the Advanced Foreign Language Student". *Foreign Language Teaching Annals* 34(4); 341-346.

González-Bueno, Manuela (1998). "The Effects Of Electronic Mail On Spanish L2 Discourse". *Language Learning & Technology* Vol. 1, No. 2, pp. 55-70

Yager, Kent (1998). "Learning Spanish in Mexico: The effect of Informal Contact and Students Attitudes on Language Gain". *Hispania,* 81(4): 898-911.

Centro Virtual Cervantes