Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de ELE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental

Irina Golubeva
Universidad de Pannonia, Veszprém, Hungría

RESUMEN

El desarrollo de la competencia intercultural se considera uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras. El interés por la dimensión intercultural del aprendizaje de idiomas no es algo nuevo ni reciente. Sin embargo, la incorporación del enfoque intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera no es tan sencilla como parece. El papel de los materiales didácticos en el proceso de incorporación de la dimensión intercultural no puede ignorarse. Los manuales, entendidos como los instrumentos en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden convertirse en medios eficaces para incorporación de la dimensión intercultural, y servir de apoyo a los profesores de lenguas extranjeras.

No cabe duda de que los manuales poseen cierto potencial para realizar/mejorar el aprendizaje intercultural. Intentamos presentar muy brevemente los resultados del análisis comparativo del *componente intercultural* en los manuales de lenguas extranjeras (inglés, ruso y español), con atención especial a los libros de ELE analizados. Y como conclusión, pretendemos dar recomendaciones generales para potenciar el efecto del uso de los manuales.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La idea de llevar a cabo este estudio surgió de la tensión entre, por un lado, la necesidad de adoptar cambios en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras para adaptarse a las exigencias del mundo moderno y educar a los hablantes interculturalmente competentes, y, por el otro, las condiciones locales de la enseñanza de lenguas extranjeras en Hungría, donde los adultos generalmente aprenden idiomas con el objetivo de aprobar el examen y obtener el certificado. Puesto que el libro de texto es la herramienta más utilizada para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras —como se demostró en el estudio anterior—, nos decidimos a investigar si, y hasta qué punto, los libros de texto poseen el potencial para promover la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en el caso de los estudiantes adultos.

Los libros de texto, obviamente, en sí no pueden ser suficientes para la adquisición de la CCI, y sin duda el proceso de aprendizaje debe ser apoyado con otros materiales didácticos, y también con las experiencias interculturales adquiridas fuera del aula. El papel del profesor del idioma extranjero tampoco puede ser subestimado.

Aunque ni el modo de uso del material didáctico por los profesores ni los procesos que el estudiante atraviesa durante los cursos fueron el objeto de nuestra investigación, decidimos tratar estos temas en la parte teórica de nuestra investigación porque no pueden ser menospreciados. Lo hicimos para poner en claro que un libro de texto, por muy bueno que sea, puede ser visto solo como una herramienta del proceso, aunque muy poderosa, y que, además del libro de texto, hay muchas otras variables del proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, investigamos cómo los diferentes métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras trataban/tratan *la cultura*. El resultado del análisis demostró que la cultura —implícita o explícitamente, en una u otra forma— siempre, desde la antigüedad, ha estado presente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, incluso en el ampliamente reconocido y aplicado enfoque comunicativo, la dimensión cultural del método puede ser criticada. El enfoque comunicativo puede ser criticado por considerar al estudiante de lenguas extranjeras como un «hablante nativo incompleto» (Byram 1997: 11). Por el contrario, el enfoque intercultural no tiene como objetivo enseñar a un «hablante nativo», considera al estudiante como un «hablante intercultural», un hablante que pueda comunicarse efectivamente con hablantes de otras culturas. Esta es la diferencia principal entre los dos enfoques. Así, la revisión de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras ha demostrado la necesidad de cambiar a un nuevo enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras: el aprendizaje intercultural.

La parte teórica de nuestro estudio también contiene el análisis del papel de los libros en el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la presentación de los métodos de evaluación de los libros, y el resumen de los resultados de los previos estudios sobre la cultura en los libros de idiomas extranjeros. Entre otras cuestiones que se deben mencionar, demostramos la importancia de la autenticidad y las tareas y actividades aplicables para el aprendizaje intercultural.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

Los datos fueron recopilados respecto a 5709 adultos que aprendían idiomas —inglés, ruso o español— en 22 instituciones de Hungría, ya fueran centros privados, universidades, etc. Se obtuvo la información acerca de los libros de texto que se utilizaron en el año académico 2004-2005. Estas listas contenían 70 títulos de libros de inglés, 22 de ruso y 14 de español. Después de esto, seleccionamos los libros diseñados para enseñar habilidades y destrezas generales del idioma. De esta manera las listas de libros de texto se redujeron a 31 para

la enseñanza del inglés, 9 para el ruso y 9 para el español. La selección final se realizó a partir del análisis de los niveles de los estudiantes húngaros adultos. El análisis de datos sobre los niveles de los estudiantes adultos mostró que en el caso de los tres idiomas la situación es semejante, es decir, la mayoría de los adultos estaba en el nivel inicial o elemental —en el caso de los estudiantes adultos de inglés: 43,27 %; ruso: 76,64 %; español: 66,67 %—. Por otra parte, en los niveles más altos la proporción de tiempo dedicado al trabajo con un libro de texto disminuye, mientras que aumenta el número de materiales adicionales utilizados en el aula. Es decir, la influencia del libro de texto sobre la progresión de los estudiantes con respecto a las dos competencias —lingüística e intercultural— puede ser pronosticada como menos significativa en los niveles más altos a partir del intermedio. Como consecuencia de ello, decidimos reducir el corpus de los libros analizados al nivel inicial y elemental. Primero, por las razones ya mencionadas, y segundo porque, debido a los límites de la competencia lingüística, la incorporación del componente intercultural en los niveles inicial y elemental siempre se ve más problemática. Escogimos los libros de texto más utilizados para los niveles inicial y elemental para cada uno de los tres idiomas, seis en total.

Después de haber seleccionado el corpus de libros de texto, empezamos a elaborar el instrumento de análisis. Tomamos la idea de tabla de Méndez García (2003: 59-69) que consta de cuatro bloques: *objetivos, contenidos, metodología y evaluación*. La tabla elaborada por Méndez García fue adaptada y se añadieron nuevas variables y opciones. La elección de los parámetros para el análisis se basó en los resultados teóricos de investigadores como Byram, Esarte Sarries, Hall y Hall, Hofstede, Sercu, Stern, Trompenaars y otros. El resultado final de este proceso es una tabla de 63 variables y 385 opciones. La tabla no solo sirve para investigar la cantidad de información cultural en los libros de idiomas y mostrar la distribución de la información sobre los temas, sino que sirve para encontrar los elementos de libros de texto que pueden promover la adquisición de competencia comunicativa intercultural.

La tabla es tan detallada que sería muy difícil su uso en la práctica diaria. Por eso se ha elaborado una versión abreviada que los usuarios pueden utilizar como *lista de verificación* en la evaluación y comparación de libros de texto con respecto a su potencial intercultural. Se incluyen solo aquellas variables que resultaron ser esenciales según el análisis hecho. El resultado final es una tabla que contiene 46 variables, lo que la convierte en un esquema de análisis más fácil de usar.

Debido a la limitación en la extensión de este trabajo, los resultados de esta investigación aparecen resumidos.

COMPARACIÓN DEL POTENCIAL DE LOS LIBROS DE INGLÉS, RUSO Y ESPAÑOL PARA PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

Todos los libros de texto analizados fueron publicados por editoriales reconocidas: Oxford University Press (serie New Headway), Ediciones SM (Nuevo ELE serie), Nemzeti Tankönyvkiadó (Šag za šagom), y Zlatoust (Poehali). Todos estos editores prestan una atención especial a la calidad de los libros, adaptándolos a las exigencias del mundo moderno. Por lo tanto, se observa la creciente preocupación acerca de la incorporación del componente (inter)cultural. Sin embargo, solo en el caso de *Nuevo ELE Inicial 1* e *Inicial 2*, se comprobó que su autor, Virgilio Borobio (2002), conscientemente incluye el componente intercultural en sus libros, y tiene expectativas realistas para los usuarios de su libro con respecto al desarrollo de su conciencia intercultural.

Además, el análisis del componente intercultural mostró que todos los libros —rusos, ingleses y españoles— analizados en nuestra investigación tienen similares deficiencias en el nivel de los objetivos, metodología y evaluación. En el nivel de los contenidos, la situación puede ser evaluada más positivamente. Pero, en general, la incorporación del componente intercultural en los libros de idiomas puede ser descrita como ocasional y no muy bien pensada.

Sin embargo, si al definir el potencial de libros de idiomas para promover la adquisición de CCI se toma como base la descripción de los 3 niveles de competencia intercultural que ofrece el marco del proyecto INCA[1] (2004), entonces debemos aceptar que los libros analizados tienen cierto potencial para promover la adquisición de la CCI. Con esto queremos decir que los libros analizados se corresponden grosso modo con las expectativas puestas en el estudiante de lenguas extranjeras en el nivel 1 del marco INCA, según cuya descripción:

- los estudiantes de idiomas ya están dispuestos a interactuar con éxito con personas de otras culturas;
- los estudiantes entienden cosas, aprenden de las cosas, pero todavía no tienen ni la experiencia ni el sistema de tratamiento de las situaciones interculturales;
- los estudiantes de idiomas todavía solo responden a los acontecimientos, en lugar de planificar para ellos;
- los estudiantes de idiomas son razonablemente tolerantes a otros valores, costumbres y prácticas aunque pueden encontrarlos extraños o sorprendentes, y aprobar o desaprobar.

[1] Proyecto dedicado a la Evaluación de la Competencia Intercultural.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE ANALIZADOS

Como hemos mencionado antes, en el caso de *Nuevo ELE* los objetivos interculturales están explícitamente formulados.

En cuanto a los contenidos, era interesante saber qué temas son más «populares» en el nivel inicial. En *Nuevo ELE inicial* 1 *(NEi1),* los más «populares» son temas de Identidad personal... (2.2.e = 38,9 %), geografía, lugar de residencia... (2.2.c = 33,3 %) y Cultura con «C» mayúscula... (2.2. b = 27,8 %). En *Nuevo ELE inicial 2 (NEi2)*, más «populares» son temas de geografía, lugar de residencia... (2.2.c = 50. %), Cultura con «C» mayúscula... (2.2.b = 44,4 %), y el tiempo libre (2.2. a = 27,8 %). La rutina diaria se trata con la misma frecuencia (2.2.bb = 22,2 %). Sorprendentemente, un tema como es el trabajo se trata solo en *NEi1* (2.2.i = 22,2 %) y la comida solo en *NEi2* (2.2.k = 22,2 %). Hay una larga lista de temas no tratados en ninguno de los dos manuales de nivel inicial, por ejemplo, la educación y la socialización (h), la política (w), símbolos nacionales (x), religión (z), migrantes (dd), la ley y el crimen (ee), la pobreza (ff), los contactos interculturales (ii), el choque cultural (jj), la comparación de las culturas (kk), y los estereotipos (II).

Al igual que en el caso de los libros de inglés y ruso, decidimos examinar, aplicando el modelo estratificado de Gullestrup (1992; 2006), qué aspectos de la cultura son o no son tratados en estos dos libros (Tabla 1). Esta lista nos puede ayudar en el análisis de una serie de libros: por ejemplo, puede ayudar a revelar si el estudiante que aprende español desde el nivel inicial hasta el nivel elemental y utiliza *NEi1* y *NEi2*, adquiere los conocimientos sobre todos los aspectos necesarios de la cultura solo a través del uso de estos de libros o no.

Segmentos de cultura de Gullestrup	***NEi1***	***NEi2***	**Resultados**
La tecnología	-	+	+
Las ciencias económicas	+	-	+
Las instituciones sociales	+	+	+
Las instituciones políticas	-	-	-
Lenguaje y comunicación	+	+	+
Reproducción y socialización	-	-	-
La ideología	-	+	+
Las instituciones religiosas	-	-	-
8	**3**	**4**	**5**

Tabla 1. Segmentos de cultura tratados en NEi1 *y* NEi2 *y basados en el modelo de Gullestrup*

Así que, como muestra la tabla, solo cinco de los ocho segmentos de Gullestrup se tocan en estos dos libros. Parece que el autor trata de escribir un libro «políticamente correcto» y evita tratar temas como la política, la religión, etc.

Lo positivo es que en *NEi1* la proporción de unidades en las que los temas están tratados en el *nivel intercultural* es bastante alta (2.3.c = 38,9 %), que es mucho mayor que en otros libros examinados, con un porcentaje que varía desde 0 % a 14,3 %. Esto se ha reflejado en las puntuaciones de 3.4 en el bloque de *Metodología*, donde *NEi1* tiene la mayor proporción de unidades con el enfoque en la comparación de las culturas (3.4.d = 22,2 %), en comparación con las proporciones detectadas en otros libros analizados, que varían de 0 % a 11,1 %.

El siguiente parámetro que se investigó fue la relación entre las culturas y las opiniones de los representantes de una cultura sobre la otra. En ambos *NEi1* y *NEi2* las tareas estimulan a los estudiantes a dar sus opiniones acerca de la cultura de destino (2.4.3.a = 66,7 % y 50 %, respectivamente, por ejemplo, *NEi1*, 74-75). Opiniones y relaciones entre (1) la cultura de origen (del estudiante) y la de destino, (2) la cultura de destino y otras culturas, (3) entre las culturas de destino, (4) entre otras culturas, también aparecen en varias unidades.

Como un aspecto positivo de estos libros quisiera mencionar la variedad de países representados. Aunque no aparece en la tabla de análisis cada país latinoamericano por separado, la representación de América Latina, en general, es bastante alta.

Cuando se trata del potencial de los libros de idiomas para promover la adquisición de CCI, es importante saber si tanto aspectos de CCI como *savoirs* y *savoir être*[2] se tratan en estos libros y de qué manera.

Tanto en *NEi1* como en *NEi2* el *conocimiento cultural específico* se trata en una proporción bastante alta de unidades (2.5.1.a = 94,4 % y 88,9 %, respectivamente), pero el *conocimiento cultural general* no se encuentra en ninguna de ellas. Esto contradice totalmente la visión actual sobre el aprendizaje de la cultura (Paige et ál., 2003: 176), según la cual, debe hacerse el cambio de la *cultura específica* a la *cultura general* para que la CCI se adquiera. El conocimiento de *sí mismo* y el del *otro* es también muy importante (Byram 1997), pero fue promovido solamente en tres unidades en *NEi2*. En *NEi1* el número de unidades en las que se hace el intento de desarrollar la actitud de relativizar a sí mismo y valorar a otro es mayor que en *NEi2,* y en *NEi2* la proporción de unidades en las que se promueve la disposición positiva hacia el aprendizaje de otra cultura, es mayor que en *NEi1*.

Como crítica, se puede decir que ninguno de los libros analizados refleja plenamente la diversidad de las sociedades hispanohablantes contemporáneas. La vida social es a menudo representada en forma simplista y superficial, lo que priva

---

2 Véase el modelo de competencia inercultural de Michael Byram (1997).

a los estudiantes de posibilidades para la reflexión intercultural. Estos libros, por ejemplo, pueden ser criticados por no tratar el tema de los refugiados y los migrantes, que representan una parte integrante de la sociedad española de hoy. En general, la serie de caracteres representados en los libros de ELE y las interacciones entre ellos se pueden considerar como monótonos y unilaterales.

En resumen, podemos concluir que aunque el potencial para promover la adquisición de la competencia comunicativa intercultural es bastante limitado, sería injusto no mencionar que el hecho de que el autor incluyó la sensibilidad intercultural en la lista de objetivos, muestra que el autor conscientemente incorporó el material cultural y también incorporó las tareas que pueden promover la adquisición de la CCI.

RECOMENDACIONES GENERALES A PARTIR DE LA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS LIBROS INGLESES, RUSOS Y ESPAÑOLES PARA POTENCIAR EL EFECTO DEL USO DE LOS MANUALES

El objetivo de nuestro estudio no era solo investigar los libros de idiomas en términos de la cantidad de información cultural sobre la cultura de destino, o en términos de la forma en que se distribuye la información sobre diferentes temas, como ha sido el objeto de numerosas investigaciones de los libros de idiomas anteriores, sino que el objetivo era también encontrar aquellos elementos en los libros que puedan servir para promover la adquisición de la CCI. Y entonces, una vez determinado el potencial relativo de los libros de texto analizados para promover la adquisición de CCI, formular recomendaciones viables en relación con la forma en que puede mejorarse el componente intercultural.

Los resultados de la investigación demostraron que los libros de texto actuales parecen a veces superficiales con respecto al tratamiento de la cultura. Estos se centran en el aprendizaje de la cultura de destino, enfatizando así el aspecto específico de la cultura y dejando de lado los aspectos generales de cultura. Por tanto, estos libros parecen poco adecuados para la tarea de enseñar cultura en el sentido más profundo, es decir, los valores, las creencias, o las habilidades y actitudes interculturales. Y así es la información cultural proporcionada en los libros: es bastante básica, normalmente se tocan temas como las vacaciones, la comida, las compras, fragmentos de información sobre la historia, la geografía, la demografía y la sociedad de la lengua meta, lugares exóticos, etc. Esta presentación superficial de la cultura de destino puede reforzar los estereotipos, tanto negativos como positivos.

En nuestra opinión, una de las deficiencias principales de los libros de idiomas analizados es que están desprovistos de cualquier negociación de los malentendidos. Los usuarios de estos libros apenas consiguen alguna oportunidad de desarrollar las habilidades de negociación de los malentendidos interculturales, que son indispensables para todos los niveles del dominio de una lengua extranjera, pero sobre todo en el caso de los principiantes y los estudiantes de nivel elemental.

Las siguientes recomendaciones, formuladas a partir del análisis de los libros de texto y teniendo en cuenta los hallazgos de Méndez García (2003) y Sercu (2000), pueden servir para mejorar considerablemente el potencial intercultural de los libros de texto:

En cuanto a los objetivos:

- *Inclusión consciente de componente intercultural en los libros de texto*: Es necesario pasar de incluir los elementos culturales de *forma espontánea* en el libro de texto a incluirlos de *forma bien pensada* y basada en la teoría de aprendizaje intercultural.
- *Objetivos y expectativas con respecto al desarrollo de la CCI explícitamente definidos*: El desarrollo de la CCI debe incluirse explícitamente en los objetivos y debe quedar claro qué cambios se esperan en los usuarios de los libros dados.

En cuanto al contenido:

- *Adecuación de los temas a la edad de los estudiantes*: Los libros diseñados/usados para los estudiantes adultos deben ser «adultos» con respecto a los temas y tratar los temas que se consideran tabúes en el aula de idiomas como, por ejemplo, la política, la religión, etc.
- *Selección de los temas principales:* Teniendo en cuenta que no es posible, y tampoco necesario, incluir todos los temas existentes en un libro de texto, yo recomendaría usar como una lista de verificación los ocho «segmentos» del modelo de Gullestrup (1992), a saber (1) la tecnología, (2) la economía, (3) las instituciones sociales, (4) las instituciones políticas, (5) el lenguaje y la comunicación, (6) la reproducción y la socialización, (7) la ideología y (8) las instituciones religiosas.
- *Información cultural:* Debe prestarse más atención al tratamiento de la información cultural no solo al nivel *micro* o *macro*, sino también al nivel *intercultural/internacional* con el fin de crear una representación realista de los diferentes aspectos de la cultura.
- *La variedad de culturas:* La amplitud de las culturas presentadas en los libros no puede limitarse a la cultura española, sino que debe incluir todas las culturas hispanohablantes.
- *Comparación de las culturas:* La comparación constante de las culturas debe ser estimulada, y el énfasis debe hacerse no solo en las diferencias, sino también en las similitudes entre las distintas culturas.
- *Discusiones sobre las culturas:* Los estudiantes deben ser invitados a debatir sobre diferentes culturas y conocer las opiniones de los miembros de otras culturas sobre la(s) cultura(s) de destino.
- *Conocimiento cultural general:* Debe ponerse más énfasis en aspectos de la CCI, tales como el conocimiento de sí mismo y de otros, el conocimiento de las formas en que la cultura afecta al lenguaje y la

comunicación, la actitud de relativizarse a sí mismo y valorar al otro, la disposición positiva hacia el aprendizaje de otras culturas.

- *La variedad de personajes e interacciones entre ellos:* La variedad de los personajes debe ser ampliada, las interacciones diarias deben ser representadas no como libres de conflictos y sin problemas, sino en todas sus múltiples facetas. Eso ayudaría a presentar un panorama más complejo y variado de la vida social y proporcionaría a los estudiantes instrumentos lingüísticos para hacer frente a las situaciones de conflicto.
- *Tratamiento de los estereotipos:* Las representaciones estereotipadas de las culturas y de aspectos como la identidad, el género, la nacionalidad, la ocupación, etc. deben evitarse cuando sea posible. Si no, los estudiantes adquirirán los llamados estereotipos «de segunda mano».
- *Discusión de la cultura de destino en comparación con su propia cultura:* Después de cada representación de la cultura meta, los estudiantes deben ser invitados a compararla con los aspectos similares en su propia cultura.
- *Ilustraciones:* Solo deben ser incluidas en los libros de texto aquellas ilustraciones que cumplan alguna función didáctica, por ejemplo, amplían la galería de imágenes sociales, crean una imagen realista de la cultura de destino o ayudan a comprender mejor el contenido o completar las tareas.
- *Selección de textos originales:* Los textos originales que se incluirán en los libros deben ser cuidadosamente seleccionados de manera que ofrezcan una representación realista de la cultura de destino.
- *Presentación de los valores, creencias y actitudes:* Los valores culturales, creencias y actitudes deben expresarse de manera explícita en los libros de texto.
- *La presentación explícita de la comunicación no verbal:* Incluso en nivel inicial y elemental la comunicación no verbal debe ser tratada de forma explícita.
- *Discusión de los aspectos más característicos de la cultura de destino:* Los autores deben incluir en el libro de texto el material que representa las dimensiones más típicas de la cultura de destino. Sin embargo, es tarea del profesor llamar la atención de los estudiantes sobre esas dimensiones, ya que, por regla general, aparecen en un libro de texto solo implícitamente.

En cuanto a la metodología:

- *Promoción de autonomía en el aprendizaje intercultural de idiomas:* Los libros deben ser «adultos» no solo a nivel de contenidos, sino a nivel de la metodología, y promover el aprendizaje autónomo.
- *Incorporación de tareas/actividades para promover la adquisición de CCI:* Sugeriría añadir las tareas/actividades para el desarrollo de *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* y *savoir s'engager*. El último —la capacidad de evaluar críticamente las perspectivas, prácticas y productos en la

cultura de origen y otras culturas— es crucial en el proceso de adquisición de la CCI.

- *Incorporación de la perspectiva intercultural a tareas tradicionalmente lingüísticas*: Las tareas tradicionalmente lingüísticas deben incorporar la perspectiva intercultural. Con la ayuda de preguntas interculturales cualquier tema puede recibir una perspectiva intercultural, por ejemplo.
- *Variedad de tareas para el aprendizaje intercultural de idiomas*: La variedad de tareas debe ampliarse tanto en términos de participación de los estudiantes como en el tipo de tareas que deben realizar.

En cuanto a la evaluación:

- *Incorporación de tareas para la evaluación de CCI:* A pesar de que la evaluación de la CCI es la dimensión menos desarrollada a nivel teórico, consideramos que su incorporación es muy importante en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto «obligaría» a los profesores y a los estudiantes a tomarse el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en serio. Sugeriría empezar con la inclusión de listas de verificación o preguntas de autoevaluación.

CONCLUSIÓN

Espero que los resultados de esta investigación sean útiles para los autores de libros de idiomas y que los hallazgos de este estudio sean beneficiosos para el desarrollo del componente intercultural y su presencia en dichos libros de texto. Estoy convencida de que la enseñanza de cultura en el aula de idiomas no solo es extremadamente motivadora para los estudiantes sino que también da un estatus más significativo a esta asignatura, por no mencionar que, sin el conocimiento de los antecedentes culturales y sin la competencia intercultural, cualquier conocimiento —sea el conocimiento de la gramática, el vocabulario o la pronunciación— pierde su sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Borobio, V. (2002). *Nuevo ELE inicial 1*. Libro de Alumno, Madrid, Ediciones SM.

— (2002). *Nuevo ELE inicial 2*. Libro de Alumno. Madrid: Ediciones SM.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gullestrup, H. (1992). *Culture, cultural analysis and cultural ethics – or, what divides us and what unites us?* Copenhagen: Akademisk Forlag.

— (2006). *Cultural analysis – towards cross-cultural understanding*. Copenhagen Business School Press, Aalborg Universitetsforlag.

INCA. *Assessee Manual* (2004). INCA, LdVII. [ref. de 30 abril 2013]. Disponible en web: http://www.incaproject.org/en_downloads/20_INCA_Assessee_Manual_eng.pdf.

Méndez García, M. del C. (2003). *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato*. Jaén: Universidad de Jaén.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2003). «Culture learning in language education: A review of the literature», en R. M. Paige y D. Lange (eds.) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, IAP, 173-235.

Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Leuven University Press.

Soars, L. y Soars, J. (2000). *New Headway Elementary*. Student's Book. Oxford: Oxford University.

— (2000). *New Headway Pre-Intermediate*. Student's Book. Oxford: Oxford University.

Székely, A. y Székely, Ny. (1999). *Шаг за шагом. Orosz nyelvkönyv kezdőknek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Чернышов, С. (2003). *Поехали!* 3-е изд., Санкт-Петербург, Златоуст.