# Cómo integrar idioma y cultura en la enseñanza del español

Ángel Garralda
City University of Hong Kong

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la enseñanza de una lengua extranjera se ha centrado casi exclusivamente en la presentación de contenidos lingüísticos sin prestar la debida atención al hecho de que toda lengua va siempre asociada a una cultura, y a una forma de entender el mundo. En muchos casos, toda la información cultural que los alumnos recibían se limitaba a unas breves notas complementarias o a algún comentario ocasional del profesor en las clases de lengua. Así, muchos alumnos estudiaban español sin prácticamente ninguna aproximación a los valores culturales inherentes a la lengua.

Hoy en día, prácticamente nadie cuestiona la premisa de Hymes (1972) de que el aprendizaje de un idioma debe de ir más allá de la adquisición de una competencia lingüística si queremos que nuestros estudiantes puedan llegar algún día a defenderse en situaciones de comunicación reales, con interlocutores nativos y/o con textos auténticos. Son numerosos los autores que defienden la introducción de contenidos culturales en el aula con el objeto de proporcionar a los estudiantes algunas de las herramientas de conocimiento necesarias para la adquisición de lo que Hymes denomina «competencia comunicativa» (Kramsch, 1993), (Krasner, 1999). De esta forma, no solo conseguimos proporcionar a nuestros estudiantes un aprendizaje contextualizado de la lengua, sino que al mismo tiempo logramos que se familiaricen con aspectos básicos de la cultura y civilización hispánicas.

Tal y como argumentan Musumeci (1993) y Robinson (1993), la introducción de la cultura en la clase de lengua también puede constituirse en un importante elemento motivador, pues la falta de referentes culturales en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua supone un obstáculo adicional que con el tiempo puede mitigar el deseo de superación que toda persona necesita para progresar en el conocimiento de una lengua y una cultura extrañas. Una clase de lengua extranjera sin los suficientes elementos culturales a menudo se torna en un microcosmos artificial, en donde la lengua pasa a ser vista como un fin en sí mismo, y no como un medio de aproximación a otras culturas y a otras gentes. Una vez que el alumno deja de percibir la lengua como una herramienta

de comunicación propia del mundo real, lo más probable es que su estudio se convierta en algo mecánico y rutinario, que tarde o temprano se abandone.

En la actualidad, muchos cursos de español como lengua extranjera suelen incluir una breve introducción a la cultura hispánica como complemento al curso de lengua propiamente dicho. Sin embargo, estamos bastante lejos de alcanzar una situación ideal en lo que a enseñanza de cultura hispánica se refiere, debido a los numerosos obstáculos y limitaciones con los que nos encontramos.

En lugares como Asia, históricamente muy desligados del mundo hispánico, los alumnos poseen muy pocas referencias culturales que faciliten no solo ya la comprensión de puntos clave de la cultura y civilización hispánicas, sino que también el profundo desconocimiento existente limita las posibilidades de búsqueda de información. Enfrentados a la tarea de recopilar información sobre determinados temas de cultura hispánica, a menudo los alumnos asiáticos no saben por dónde empezar a buscar. Por otra parte, existe una gran escasez de material pedagógico para la enseñanza de cultura hispánica adecuado a las necesidades de estos estudiantes, bien sea por la complejidad lingüística de los vídeos y textos utilizados, o porque el contenido de los mismos está normalmente dirigido a una audiencia hispana, lógicamente mucho más experta.

Quizás la limitación más importante viene dada por el papel marginal del español en muchos programas universitarios. En muchos casos, el español se enseña como asignatura optativa, o incluso sin derecho a obtención de créditos, y los alumnos rara vez pueden dedicar más de tres horas semanales al estudio del español. Las precarias condiciones en las que trabajan muchos profesores de español, con contratos a tiempo parcial o por horas, dan lugar a programas de estudio sin la debida planificación, que no permiten demasiadas veleidades a la hora de diseñar un curso de lengua y cultura que ayude a superar las limitaciones anteriormente descritas.

Ante estas carencias, el profesor de español a menudo opta por simplificar excesivamente los contenidos y presentar una visión de la cultura hispánica excesivamente esquematizada y reduccionista, echando mano de los ya consabidos tópicos, que más que proporcionar información adecuada, lo que hacen es ofrecer una visión limitada, casi caricaturizada del mundo hispano. La otra alternativa más común es la de tratar de enseñar cultura *en serio*, pero en una lengua que le sea más familiar a los alumnos, como puede ser el inglés. Con esto, lo que se consigue es reducir aún más la ya escasa presencia del español en el aula y retrasar, cuando no abortar, el proceso de aprendizaje de la lengua.

Por eso se comprenden las reservas que muchos profesores tienen a la hora de integrar lengua y cultura en los cursos de español. Lo fácil es elegir un buen manual para *ir tirando*, que los alumnos se sientan seguros comunicándose en español dentro del microcosmos que representa la clase, y dejar los *experimentos culturales* para mejor ocasión. Tampoco conviene desdeñar los

problemas añadidos que puede presentar la integración de lengua y cultura dentro del aula. Véase por ejemplo la opinión de Ocasar (2003) en relación con la integración de la literatura en el aula de lengua española. Aún admitiendo el valor intrínseco de todo texto literario, así como su importancia como herramienta de transmisión cultural, este autor argumenta que la labor del profesor es la de «enseñar lengua española, no historia de la literatura ni composición literaria», y que dadas las características del lenguaje literario y las estrategias de lectura que los estudiantes necesitan para poder acceder a textos literarios, no conviene introducir alegremente dichos textos en el aula de lengua española.

Si bien es cierto que lo fácil puede ser centrarse en contenidos puramente lingüísticos, hay que reconocer que esta postura no contribuye demasiado a la promoción del español como una disciplina digna de ocupar un papel más preponderante en los programas de muchas universidades asiáticas. A menudo los cursos de lengua española sin un sustancial componente cultural son justamente tildados de «poco académicos» en muchas de estas instituciones, y de acuerdo con esta percepción, pocas veces se considera necesario desarrollar programas de estudio cuya meta sea la consolidación de disciplinas como puedan ser la filología o los estudios hispánicos.

## 2. INTEGRAR LENGUA Y CULTURA POR MEDIO DE LA TECNOLOGÍA MULTIMEDIA

En respuesta a la problemática anteriormente descrita, en City University of Hong Kong hemos comenzado a trabajar en un proyecto educativo cuyo objetivo es el de integrar lengua y cultura en un curso de civilización hispánica que proporcione a los alumnos la oportunidad de estudiar español mediante la presentación de contenidos socio-culturales que les permitan al mismo tiempo adquirir algunos de los conocimientos básicos relacionados con el mundo hispano. Nuestro objetivo final es la producción de un curso multimedia de cultura hispánica accesible a través de Internet que complemente el trabajo que los alumnos realicen en clase. En dicho proyecto también colaboran en estos momentos el Departamento de Sistemas de Información del Instituto Cervantes (Madrid), las universidades de Valencia y Alicante y la Universidad de Hong Kong.

En su actual formato, el curso estaría compuesto de unos diez bloques temáticos que abarcan una gran variedad de aspectos relacionados con la sociedad y cultura hispánicas, desde geografía, política, economía e historia, hasta sociedad, arte, literatura y etnografía. Si bien en la actualidad la temática del curso se centra preferentemente en España, su sociedad y su cultura, no se descarta modificar este planteamiento incluyendo mucha más información sobre Latinoamérica en el futuro. El actual borrador del curso con los temas proyectados puede consultarse en un apéndice al final de este artículo.

En principio, cada tema del curso multimedia de lengua y cultura integraría textos ilustrados con imágenes y una guía de lectura, uno o más vídeos en español con subtítulos en varios idiomas producidos expresamente para acompañar a cada tema y una serie de ejercicios que sirvan de soporte lingüístico, para facilitar la comprensión y la producción de lenguaje asociado con los textos y los vídeos.

Figura 1. Estructura básica del curso multimedia de cultura hispánica




No cabe duda de que integrar lengua y cultura supone un desafío adicional, tanto por la escasa información que los alumnos asiáticos poseen sobre cultura hispánica como por la barrera idiomática del español. A continuación, pasamos a exponer las bases teóricas sobre las que se sustenta esta propuesta pedagógica y a explicar cómo el uso de la tecnología multimedia puede contribuir a resolver muchos de los problemas asociados con la integración de lengua y cultura en el aula. Finalmente, propondremos una secuencia didáctica a modo de ejemplo, donde sugerimos cómo este paquete multimedia puede combinarse con actividades tradicionales en una clase de lengua y cultura.

## 2. BASES TEÓRICAS

Esta propuesta educativa parte de la premisa de que una lengua no debe estudiarse de forma aislada, sino que se aprende mejor cuando es utilizada como herramienta de comunicación en un contexto relevante que tiene en cuenta las

necesidades comunicativas de los estudiantes. Tal y como afirma Eskey (1997), «una lengua no se aprende para después ser usada, sino que se aprende al usarse». La idea de integrar lengua y contenido no es en absoluto nueva. Ha sido pormenorizadamente estudiada por autores como Mohan (1986), Guntermann (1993), Snow y Brinton (1997). También existe una considerable tradición pedagógica en este sentido, especialmente en el ámbito de la enseñanza del inglés, en programas de inmersión lingüística de inglés como segunda lengua (dentro de lo que se conoce como *content-based instruction*) y en programas universitarios de inglés para objetivos específicos o académicos.

Según Grabe y Stoller (1997), la instrucción lingüística por medio de contenidos temáticos viene respaldada por las teorías de adquisición de la lengua de autores como Krashen y Swain. Se suscribe así la premisa formulada por Krashen (1982, 1985) de que la lengua sea presentada incidentemente en un contexto lo suficientemente claro, que permita su comprensión. Además, siguiendo a Swain (1985, 1988, 1993, 1995), en la instrucción lingüística basada en contenidos no bastaría con un *input* comprensible, sino que también es necesario el uso productivo de la lengua, sin olvidarnos de los aspectos formales de la misma.

Ahora bien, integrar lengua y cultura de forma eficaz no está exento de problemas en nuestro caso. A la complejidad de la lengua en sí hay que añadirle el obstáculo adicional que supone el poco conocimiento que los alumnos asiáticos tienen de la cultura hispánica. Como argumenta Grabe (1986), nuestros estudiantes necesitarían adquirir «una masa crítica de información» sobre cultura y civilización hispánicas que les ayude a superar la barrera cognitiva que esta materia representa, antes de poder abordar textos más complejos en este campo. Cummins (1984, 1989) incide en esta misma problemática cuando distingue entre desarrollar «destrezas lingüísticas y cognitivas en ámbitos académicos» (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y «destrezas lingüísticas que faciliten la comunicación interpersonal» (*Basic Interpersonal Communication Skills*). Estas últimas pueden ser adquiridas en un periodo de tiempo relativamente corto. Sin embargo, la habilidad de manejar contenidos académicos en una segunda lengua no se adquiere tan fácilmente. Autores como Collier (1989) hablan de un periodo de entre cinco y siete años en la adquisición de estas destrezas lingüísticas y cognitivas necesarias para poder estudiar en una segunda lengua a un nivel similar al de los hablantes nativos.

¿Hasta qué punto es pues posible utilizar temas culturales como plataforma de instrucción lingüística con estudiantes como los anteriormente descritos? Kinsella (1997) sugiere que hasta que no alcancen un nivel intermedio de competencia comunicativa, los estudiantes de una segunda lengua deberían estudiar en programas que integren lengua y contenido con el suficiente apoyo lingüístico, en lo que generalmente se conoce como «enseñanza de contenidos combinada con apoyo lingüístico» (*sheltered content instruction*) Se trataría por tanto de integrar lengua y contenido cultural de forma armó-

nica y equilibrada a través de textos y vídeos culturales complementados con ejercicios lingüísticos de apoyo, de tal forma que podamos facilitar el acceso de nuestros alumnos a contenidos culturales y a la vez conseguir una mayor fluidez y corrección en la expresión.

Un elemento clave en la enseñanza de contenidos con apoyo lingüístico es lo que Walqui-Van Lier (1995) denomina «instrucción graduada» (*scaffolding*, en inglés), cuyo objetivo no es solo desarrollar habilidades conceptuales de tipo cognitivo, sino también proveer a los estudiantes de las herramientas retóricas y de expresión lingüística necesarias para hablar y escribir sobre determinados temas. El principal objetivo de toda instrucción graduada debe de ser el facilitar la comprensión de contenidos por medio de ejercicios como pueden ser los de vocabulario y los de lectura graduada. Pero también deben incluirse actividades que estimulen el uso productivo de la lengua entre los estudiantes, como pueden ser las encaminadas a la manipulación y organización de contenidos (resúmenes, discusiones en grupos, presentaciones, etc.). De esta forma conseguimos que el alumno no sea un mero receptor pasivo de contenidos, sino que se involucre y haga uso de la lengua para expresar sus propias ideas en relación con los temas estudiados.

En nuestro caso, cabría distinguir diferentes posibilidades de instrucción graduada: Podemos por ejemplo hablar instrucción graduada a nivel temático o lingüístico, y también cabe considerar las posibilidades que nos ofrece la tecnología multimedia a la hora de facilitar una instrucción graduada de contenidos.

## 3. INSTRUCCIÓN GRADUADA A NIVEL TEMÁTICO

Una posibilidad que se nos ofrece es la de clasificar los diferentes temas que integrarían el curso de lengua y cultura hispánica dependiendo de su complejidad. A cada tema se le asignaría un nivel de complejidad según lo accesible que sea para nuestros alumnos. Podemos entonces determinar el nivel de accesibilidad de cada tema aplicando los siguientes baremos:

- Nivel de familiarización de nuestros alumnos con el tema.
- Nivel de complejidad informativa.

Mohan (1986) explica cómo clasificar diferentes actividades dependiendo de su complejidad cognitiva. Este autor distingue tres niveles de complejidad según las exigencias comunicativas que cada actividad presente: clasificación, principios y evaluación. A cada uno de estos niveles le corresponden diferentes funciones lingüísticas, como vemos en el recuadro inferior.

Figura 2. Estructuras cognitivas y funciones lingüísticas

| | |
|---|---|
| Clasificación | Describir, clasificar, definir. |
| Principios | Relacionar, explicar y predecir. Interpretar datos y sacar conclusiones. Formular, comprobar y establecer hipótesis. Comprender, aplicar y generalizar (relaciones de causa-efecto, medios-fines, razones, reglas, normas, estrategias, métodos, técnicas, impactos, influencias, respuestas, resultados, etc. |
| Evaluación | Evaluar, ordenar por rangos, apreciar, juzgar y criticar. Formular, expresar y justificar preferencias y opiniones. Comprender, analizar y decidir de acuerdo con objetivos, valores, políticas y criterios de evaluación. |

Fuente: Mohan (1986: 91).

Siguiendo este modelo, podríamos determinar el nivel de complejidad de cada tema dependiendo de las dificultades comunicativas que nos ofrezca. No es lo mismo definir y clasificar una serie de cosas que analizar las consecuencias que una determinada situación acarree. Así, por ejemplo, temas como: geografía de España, demografía, o los temas relacionados con la vida cotidiana de los españoles, en donde predominarían funciones como las de describir, definir y clasificar, se considerarían más accesibles desde el punto de vista temático que, por ejemplo: España como nación o causas y antecedentes de la Guerra Civil española, que presentan unas demandas comunicativas mucho mayores, relacionadas con funciones como relacionar, interpretar y analizar datos.

A la hora de determinar el grado de complejidad informativa de cada tema, conviene también tener en cuenta hasta qué punto los temas son susceptibles de ser presentados por medio de ilustraciones o gráficos. Así, en los temas de geografía y arte, una parte importante de los contenidos puede ser presentada por medio de mapas e ilustraciones, con lo que se reduce en cierta medida su complejidad informativa.

## 4. INSTRUCCIÓN GRADUADA A NIVEL LINGÜÍSTICO

Es posible también clasificar los textos y vídeos que vamos a utilizar de acuerdo con su complejidad lingüística, para que así podamos secuenciarlos adecuadamente. Chen, Belkada y Okamoto (2004) utilizan los siguientes baremos para determinar el nivel de complejidad lingüística de un texto: número de proposiciones, complejidad sintáctica, complejidad léxica, nivel de ambigüedad.

Quizás pueda argumentarse hasta qué punto estos baremos son lo suficientemente claros para poder clasificar una serie de textos en función de su compleji-

dad lingüística. En cualquier caso, no se trata de hacer una clasificación rigurosa y exhaustiva de los mismos, sino más bien la idea es la de poder secuenciarlos mejor atendiendo a criterios pedagógicos. Si ahora combinamos los dos criterios de clasificación (temática y lingüística), podemos determinar con cierta facilidad qué temas serían más accesibles y cuáles serían más complejos. Volvamos a utilizar alguno de los ejemplos anteriores para ilustrar este punto.

Figura 3. Clasificación atendiendo a la complejidad temática y lingüística

| | **Complejidad temática** | | **Complejidad lingüística** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tema** | **Familiarización** | **Complejidad informativa** | **N.º Proposiciones** | **Complejidad sintáctica** | **Complejidad léxica** | **Ambigüedad** |
| Geografía de España | media | baja | bajo | baja | baja | baja |
| Demografía española | media | baja | bajo | baja | baja | baja |
| Causas y antecedentes de la Guerra Civil española | baja | alta | medio/ alto | media | media | media |

Además es posible facilitar la comprensión de textos y vídeos mediante la deconstrucción lingüística de los mismos, tanto a nivel de discurso como a nivel léxico. Esta técnica consiste en anticipar las dificultades retóricas y léxicas con las que los estudiantes se pueden encontrar e ir preparándolos mediante preguntas guía, ejercicios graduados de lectura o ejercicios de vocabulario. Muchas veces es también posible añadir un componente visual a estos ejercicios, simplificando así el lenguaje a utilizar.

Tampoco debemos olvidarnos de incluir ejercicios orientados a la producción lingüística, ya que debemos conseguir que nuestros estudiantes vayan más allá de la mera comprensión y practiquen cómo expresarse correctamente en español sobre los contenidos de cada tema. Es por tanto necesario incluir ejercicios de gramática, ejercicios contextualizados de vocabulario y ejercicios de producción de textos.

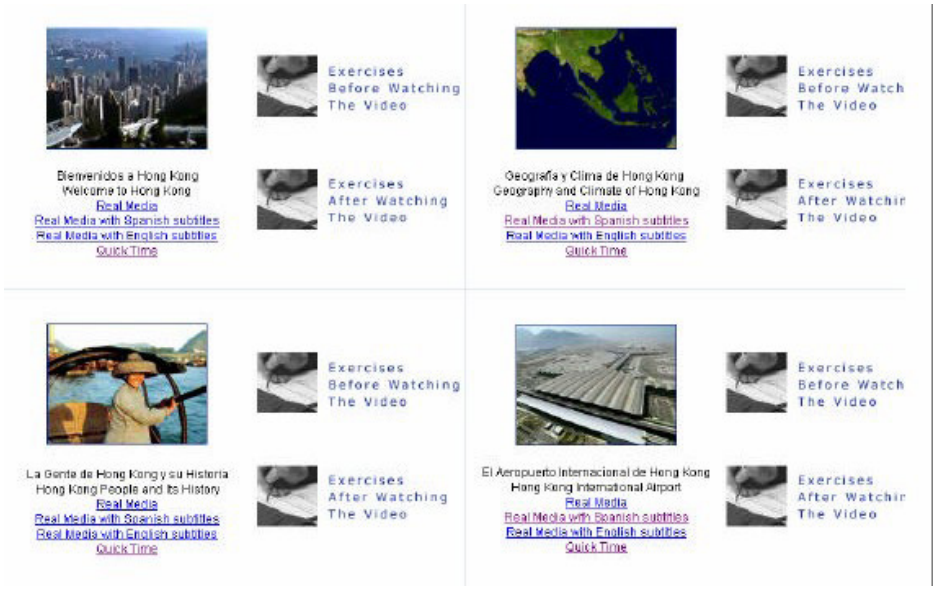
Podemos encontrar numerosos ejemplos de deconstrucción lingüística y de ejercicios orientados a la producción en los materiales didácticos producidos por City University of Hong Kong, que pueden ser consultados en los siguientes enlaces: http://www.cityu.edu.hk/en/spanish/tour.html, http://www.cityu.edu.hk/en/spanish/drama.html,http://www.cityu.edu.hk/en/spanish/culture/neruda.

## 5. LA TECNOLOGÍA MULTIMEDIA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Hoy en día nadie parece cuestionar las posibilidades educativas que la tecnología multimedia nos ofrece. No cabe duda de que esta herramienta pedagógica puede contribuir decisivamente a minimizar las barreras cognitivas y lingüísticas a las que se enfrentan nuestros estudiantes de lengua y cultura hispánica. Tal y como apuntan Pusack y Otto (1997), la tecnología multimedia aplicada a la enseñanza de idiomas nos proporciona las siguientes ventajas:

– Multiplicidad de soportes: por un lado, la rica combinación de texto, imágenes, vídeo y realidad virtual que poseen las plataformas multimedia facilita el acceso a información lingüísticamente más compleja y reduce de forma considerable las barreras cognitivas a las que se enfrentan nuestros estudiantes. Son numerosos los estudios que corroboran que cuanto más rico sea el entorno de presentación de contenidos, mayor es la capacidad de retención de ideas y mayores las posibilidades de retención de vocabulario (Rühlmann, 1995; Groot, 2000; Chun y Plass,1996).

Figura 4. Vídeos multimedia aplicados a la enseñanza del español



Si a esto le añadimos las muchas limitaciones que poseen las clases tradicionales a la hora de proporcionar un entorno realmente comunicativo (por ejemplo, un alto número de estudiantes de diferentes niveles con estilos de aprendizaje diferentes y diferente motivación), no cabe duda de que la tecnología multimedia puede ser el complemento ideal a la clase de lengua.

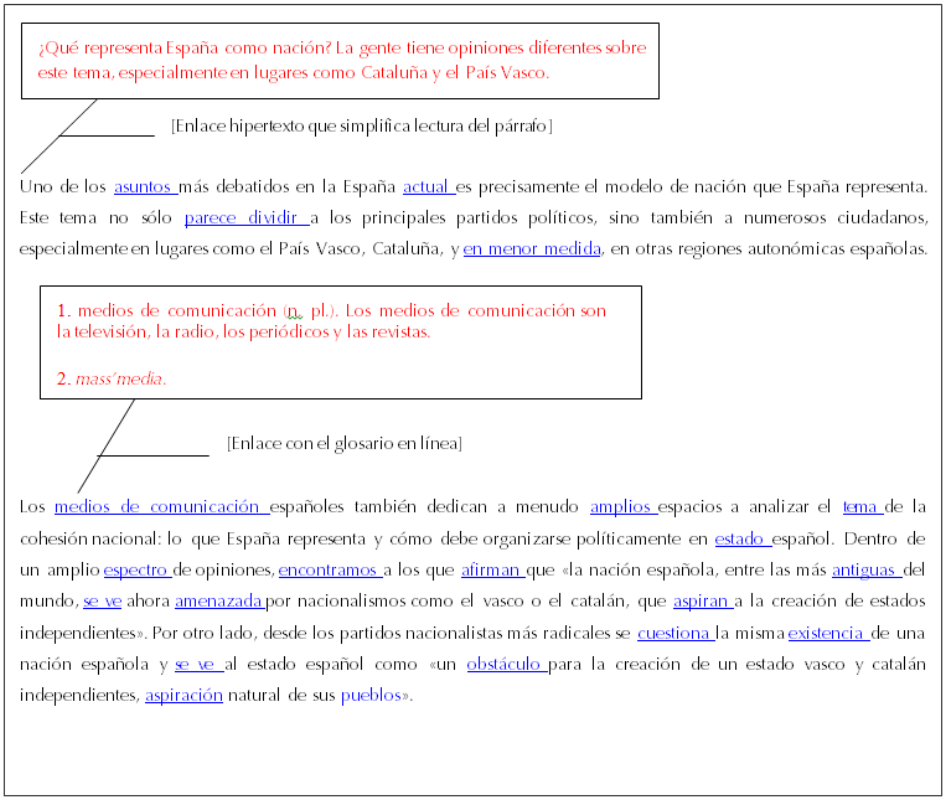
– Control: las posibilidades que nos ofrece la tecnología multimedia también proporcionan un mayor grado de control a los usuarios. Por un lado, la estructura no linear de las aplicaciones multimedia nos permite presentar información a diversos niveles de complejidad, adaptando así nuestros materiales a las necesidades de una gran variedad de usuarios. En la práctica, esto supone que cada estudiante pueda secuenciar los contenidos de un paquete multimedia de acuerdo con sus necesidades. Habrá estudiantes avanzados que prefieran acceder directamente a textos y a vídeos sin recurrir a ejercicios de vocabulario o de lectura graduada, y habrá otros estudiantes que necesiten una secuenciación de contenidos mucho más gradual antes de poder acceder a los materiales más complejos del curso.

Además de la libre secuenciación de contenidos, los estudiantes tienen también la posibilidad de intervenir en cualquier momento en el proceso de aprendizaje . Por ejemplo, durante el visionado de vídeos los estudiantes pueden parar, volver hacia atrás y repetir una secuencia cuantas veces quieran (Joiner, 1997). En la práctica, los estudiantes cuentan con un *profesor adicional* las 24 horas del día capaz de satisfacer las demandas más exigentes.

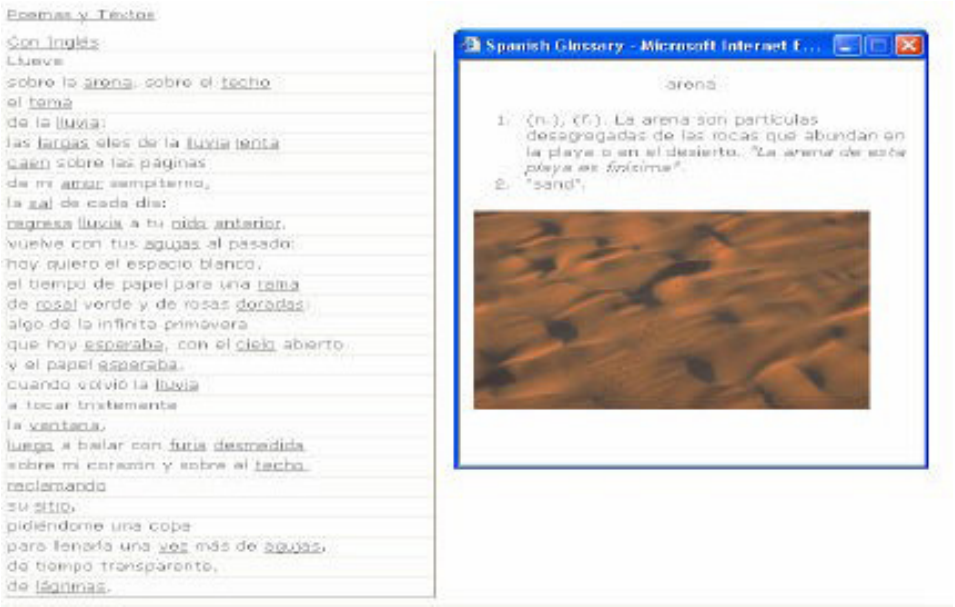
– Interactividad: otra de las características de las aplicaciones multimedia es el alto grado de interactividad que permiten a los usuarios. En una plataforma multimedia pueden incluirse una gran variedad de elementos de apoyo que faciliten la comprensión de vídeos y de textos: Desde subtítulos en varios idiomas, a glosarios en línea o enlaces que faciliten la comprensión de textos complejos al permitir una lectura graduada de los mismos, bien mediante esquemas o mediante textos lingüísticamente más simples.

La figura inferior ilustra cómo conectar cada párrafo de un texto medianamente complejo con un enlace al que puedan acceder los estudiantes para obtener una versión simplificada del mismo. Al mismo tiempo podemos incluir enlaces a nivel léxico que conducirían a los estudiantes a un glosario en línea. De esta forma les proporcionamos una poderosa herramienta de lectura interactiva que les permite acceder a textos por encima de sus capacidades lingüísticas facilitando de esta forma el aprendizaje de la lengua.

Figura 5. Enlaces de hipertexto y lectura simplificada




Si bien pueden existir algunos inconvenientes derivados de la utilización de aplicaciones multimedia en tareas de lectura, como puede ser el tener que leer desde una pantalla de ordenador o un pobre diseño de la página web (Waltz, 2001), la mayoría de los autores coinciden en señalar que la utilización de anotaciones multimedia contribuye enormemente a facilitar la lectura de textos complejos gracias a los numerosos elementos de apoyo con los que podemos contar: Desde simples definiciones de palabras a la utilización de imágenes o de vídeo para explicar vocabulario (Al- Seghayer, 2001). La gran ventaja es el poder acceder a toda esta información sin prácticamente interrumpir la lectura de un texto (Davis y Lyman-Hager, 1997; Martínez-Lage, 1997).




## 6. HACIA LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA MULTIMEDIA EN LA CLASE

Como acabamos de ver, gracias a la multiplicidad de recursos que nos ofrece la tecnología multimedia, somos capaces de crear un rico entorno pedagógico que permita a los alumnos aprender lengua y cultura sin la intervención directa del profesor. Cabe ahora preguntarse hasta qué punto podemos prescindir de formas de enseñanza tradicionales a la hora de enseñar lengua y cultura. En mi opinión, sería posible enseñar lengua y cultura a distancia aunque con importantes limitaciones que lo hacen desaconsejable en estos momentos.

Por ejemplo, las aplicaciones que acabamos de describir no son tan efectivas a la hora de plantear temas complejos que requieran respuestas más o menos abiertas a la discusión. Tampoco son demasiado efectivas cuando se trata de que los alumnos produzcan textos completos sujetos a múltiples variaciones lingüísticas. En estos casos no hay nada como un profesor en frente de unos alumnos para poder aclarar dudas y encauzar la discusión debidamente. Además, siempre es bueno poder contar con clases presenciales donde podamos evaluar *in situ* los progresos de nuestros alumnos y orientarles debidamente en el uso de la lengua.

Proponemos por lo tanto utilizar la tecnología multimedia como herramienta de apoyo que complemente las actividades de clase. Típicamente cada tema de cultura podría ser abordado de la siguiente forma:

– Presentación de cada tema en clase: se explica la estructura del mismo, se introducen los diferentes elementos multimedia relacionados con el tema y se informa a los estudiantes de los objetivos comunicativos a alcanzar. Por ejemplo, se les pedirá a los alumnos que al final del tema hagan un pequeño trabajo de investigación en base a una serie de preguntas guía o que preparen una presentación en español sobre dicho trabajo.
– El profesor comienza a introducir el lenguaje relacionado con el tema por medio de preguntas guía y ejercicios introductorios de vocabulario y gramática. Estos ejercicios tendrían como objetivo principal el proporcionar a los alumnos el soporte lingüístico necesario para poder comprender mejor los textos y los vídeos relacionados con el tema. Parte de este trabajo se realizaría en clase y parte fuera de clase.
– Fuera de clase, los alumnos proceden a la lectura de los textos y al visionado de los vídeos, con la ayuda de las respectivas guías didácticas y de más ejercicios de vocabulario y de gramática que sirvan de soporte lingüístico.
– De vuelta a clase, el profesor explora por medio de actividades orales y de ejercicios de producción de textos orales y escritos cómo ayudar a los alumnos a preparar sus trabajos de investigación y sus presentaciones. En caso necesario, se realizarían ejercicios de gramática y de vocabulario para *apuntalar* el lenguaje que los alumnos van a utilizar en dichos trabajos y presentaciones.
– En pequeños grupos, los alumnos pasan a realizar los trabajos y presentaciones, que serán comentadas y evaluadas por el profesor.

## 7. CONCLUSIONES

La integración de lengua española y cultura ofrece importantes ventajas desde el punto de vista pedagógico, ya que permite una enseñanza contextualizada de la lengua y al mismo tiempo ayuda a los alumnos a adquirir información relevante sobre cultura y civilización hispánicas. De todas formas, esta integración plantea barreras cognitivas y lingüísticas adicionales que necesitan de una variedad de recursos pedagógicos para asegurar su efectividad.

La presentación de contenidos temáticos y lingüísticos dentro de un contexto rico, así como la introducción gradual de contenidos consiguen en parte eliminar las estas barreras. En este aspecto, el uso de la tecnología multimedia constituye un soporte ideal para la introducción de contenidos.

De todas formas, es importante también proporcionar a los alumnos el suficiente soporte lingüístico, mediante la introducción de ejercicios variados de lectura, vocabulario y gramática que les ayuden a comprender los textos y vídeos utilizados y les permitan mejorar su expresión oral y escrita. Por lo tanto recomendamos combinar tecnología multimedia a distancia con actividades

presenciales que nos permitan controlar mejor los progresos de nuestros estudiantes.

## 8. BIBLIOGRAFÍA


Al-Seghayer, K. (2001). «The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study». *Language Learning & Technology,* vol. 5, n.º 1 (enero 2001), pp. 202-232.

Chen, J. *et al.* (2004). «How a web-based course facilitates acquisition of English for academic purposes». *Language Learning & Technology*, vol. 8 (mayo 2004), pp. 33-49.

Chun, D y Plass, J. (1996). «Effects of multimedia annotation on vocabulary acquisition». *The Modern Language Journal*, vol. 80, n.º 2, pp. 183-198.

Collier, V. P. (1989). «How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language.» TESOL Quarterly, 23(3), 509-531.

Comojo Gómez, Teresa María. (2004). «Consideraciones sobre el uso de la tecnología en la clase de lengua y cultura españolas». *Cuadernos Cervantes*, Espacio Multimedia. Documento de Internet disponible en:
http://www.cuadernoscervantes.com/multi_43_tecnologia.html (descargado el 11-06-2004)

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento (California): Association for Bilingual Education.

Davis, N. y Lyman-Hager, M. (1997). «Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. *Foreign Language Annals*, vol. 30, n.º 1, pp. 58-72.

Eskey, D. E. (1997). «Syllabus design in content-based instruction». En *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Eds. Snow, M. A. y Brinton, D. M. Longman.

Grabe, W. (1986). «The transition from theory to practice in teaching reading». En *Teaching second language reading for academic purposes*. Eds. Dubin, F.; Eskey, D. E. y Grabe, W. Reading MA: Addison-Wesley, pp. 25-48.

Grabe, W. y Stoller, F. (1997). «Content-Based instruction: Research foundations». En *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Eds. Snow, M. A. y Brinton, D. M. Longman.

Groot, P. J. (2000). «Computer assisted second language vocabulary acquisition». *Language Learning & Technology*, vol. 4, n.º 1 (mayo 2000), pp. 60-81.

Guntermann, G. (1993). «Foreign language teachers and the challenge of cultural competence». *Culture and content: Perspectives on the acquisition of cultural competence in the foreign language classroom*. Monograph series #4. Tempe, AZ: Southwest Conference on Language Teaching.

Joiner, E. (1997). «Teaching listening: How technology can help». En *Technology-Enhanced Language Learning*. Eds. Bush, M. D. y Terry, R. M. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, pp. 77-121.

Martínez-Lage, A. (1997). «Hypermedia technology for teaching reading». En *Technology-enhanced language learning*. Eds. Bush, M. D. y Terry, R. M. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, pp. 121-163.
Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison- Wesley Publishing Co.
Ocasar, José Luis. (2003). «Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas». *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 28 (mayo 2003).
Hymes, D. (1972). «On communicative competence». En *Sociolinguistics*. Eds. J. B. Pride y J. Holmes. Handsworth: Penguin Books.
Kinsella, K. (1997). «Moving from comprehensible input to "learning to learn" in content-based instruction». En. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Eds. Snow, M. A. y Brinton, D. M. Longman.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon. Press. Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
Krasner, I. (1999). «The role of culture in language teaching». *Dialog on language instruction*, vol. 13, n.º 1-2, pp. 79-88.
Musumeci, D. (1993). «Content language learning: Symbiosis in the academe». En *Georgetown university roundtable on languages and linguistics 1992*. Ed. Alatis, J. Washington D. C.: Georgetown University Press.
Pusack, J. O. y Otto, S. K. (1997). «Taking control of multimedia». En *Technology-enhanced language learning*. Eds. Bush, M. D. y Terry, R. M. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
Robinson, G. (1993). «Culture learning in the foreign language classroom: A model for second language acquisition». *Culture and content: Perspectives on the acquisition of cultural competence in the foreign language classroom,* Monograph series #4. Tempe, AZ: Southwest Conference on Language Teaching.
Rühlmann, F. (1995). «Towards replacement of the teaching process: The emulation of the teaching process with CAL and its implications for the design of a multimedia CAL tutorial». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 8, n.º 1, pp. 45-61.
Snow, M. A. y Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Longman.
Swain, M. (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En *Input in second language acquisition*. Eds. S. Gass y C. Madden. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235- 253.
Swain, M. (1988). «Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning». *TESL Canada Journal*, vol. 6, n.º 1, pp. 68-83.
Swain, M. (1993). «The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough». *The Canadian Modern Language Review* 50: 158-164.

Swain, M. (1995). «Three functions of output in second language learning». En *Principle and practice in applied linguistics Studies in honour of H. G. Widdowson*. Eds. G. Cook y B. Seidlhoffer. Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.

Walqui-van Lier, A. (1995). «What makes SDAIE be more than 'just good teaching'?». *California Association for Bilingual Education Newsletter* 18(3/4), 9, 23.

Waltz, J. (2001). «Reading hypertext: Lower-level processes». *Canadian Modern Language Review,* vol. 57, n.º 3 (marzo 2001).

**Apéndice**

*Temas del curso multimedia de cultura hispánica y geografía*

1. España: Geografía física
2. España: Geografía política

*Política y Administración*

3. La España de las Autonomías
4. División político administrativa del Estado español
5. Partidos políticos y sindicatos
6. Relaciones exteriores

*Economía, empresa e industria*

7. La economía española: del desarrollismo de los sesenta a la época actual
8. Fuentes de energía, recursos minerales, recursos naturales
9. La industria
10. El turismo, el comercio y la empresa
11. Infraestructuras: redes de transporte, comunicación y nuevas tecnologías

*Historia*

12. España como nación

13. España de 1898 a 1939
14. La España de Franco
15. El pasado reciente: de la Transición democrática a nuestros días

*Sociedad*

16. Demografía
17. Preocupaciones de los españoles
18. Espiritualidad y tradición
19. Seguridad social y sanidad
20. Minorías étnicas e inmigración
21. La juventud española en el siglo XXI
22. El sistema educativo español

*Vida cotidiana*

23. Vida familiar y social
24. Variedades gastronómicas
25. El ocio y el tiempo libre

*Arte*

26. El arte en el siglo XX: la pintura
27. El arte en el siglo XX: la arquitectura y la escultura
28. Museos de España
29. El patrimonio artístico I
30. El patrimonio artístico II
31. El patrimonio artístico III

*Etnografía*

32. Ritos y costumbres
33. El Camino de Santiago
34. La Semana Santa
35. Fiestas populares I
36. Fiestas populares II
37. El flamenco y otras formas folclóricas

*Lengua y literatura*

38. El español y las lenguas de España
39. Clásicos de la literatura española I
40. Clásicos de la literatura española II
41. Clásicos de la literatura española III
42. Literatura española del siglo xx: de la Generación del 98 a la del 36
43. Literatura española del siglo xx: de la literatura de posguerra a nuestros días
44. Panorama de la literatura hispanoamericana
45.

*Música y espectáculos*

46. Un recorrido por el cine español hasta nuestros días
47. Panorama musical español: del pop a los cantautores
48. Grandes figuras de la música española
49. El deporte

*España en el mundo*

50. La imagen de España en otros países: estereotipos y realidades