Algunas consideraciones sobre la interculturalidad en la clase de ELE
Análisis del manual de enseñanza *Mucho*

María Paz Pizarro Portilla
(Profesora colaboradora del Instituto Cervantes del Rio de Janeiro)

INTRODUCCIÓN

Adquirir una lengua no es solo un proceso de dominio de diferentes aspectos gramaticales o discursivos, por muy importantes que éstos sean. Aprender una lengua implica aprender la cultura en la que esta se ha desarrollado y se desarrolla, pues el lenguaje y la cultura son realidades indisociables. Por lo tanto, esta comunicación nace al reconocer el papel fundamental que la cultura representa en todas y cada una de las situaciones comunicativas con las que el alumno de ELE se depara al entrar en contacto directo con interlocutores de cualquier país hispanohablante.

Esta comunicación se dividirá en dos partes: primero se presentará el lugar que debe ocupar la cultura en la enseñanza de segundas lenguas. En segundo lugar se analizará, bajo el prisma de la interculturalidad, el manual *Mucho*, obra destinada a la adquisición del idioma español por parte del estudiante brasileño de enseñanza secundaria.

BREVE MARCO TEÓRICO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Ángels Oliveras en *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera* nos ofrece el marco teórico en el que se sitúa el concepto de competencia intercultural, seguidamente nos expone una serie de ejemplos de choque cultural y malentendidos para, finalmente, presentar las conclusiones en las que defiende que las habilidades y conocimientos socioculturales se deben incluir desde el inicio del aprendizaje de una segunda lengua, reflexionando tanto sobre la propia cultura como sobre la extranjera a fin de crear verdaderos hablantes interculturales.

Para esta comunicación nos interesa el marco teórico que Oliveras delinea pues nos ayudará a entender mejor la interculturalidad, y así poder analizar más adecuadamente el método *Mucho* bajo este prisma.

Oliveras empieza estudiando la competencia comunicativa y dice:

> Con el desarrollo del conocimiento de la lengua que ha tenido lugar en las últimas tres décadas ha quedado atrás la convicción de que únicamente con el dominio de la fonología, la morfología y la sintaxis y un adecuado conocimiento del léxico se aseguraba un dominio suficiente de la lengua (Oliveras: 14).

Por eso la autora busca las aportaciones que desde varias disciplinas como la filosofía, lingüística, psicología, antropología, sociología han contribuido a entender mejor e incluso a acuñar conceptos como pragmática, competencia comunicativa e intercultural. Es por esta razón que hacemos un recorrido por los autores más importantes de este proceso.

Wittgenstein, primer filósofo que vinculó el lenguaje a la actividad social, afirma en la década de los veinte que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje. Posteriormente el también filósofo John Austin (1962), considerado como el iniciador de la pragmática moderna, analiza los usos del lenguaje corriente y propone una teoría de los actos lingüísticos en la cual los actos, y no ya la palabra o la frase, son la verdadera unidad de comunicación. El lingüista Chomsky (1965) introduce dos términos esenciales en la lingüística moderna: *competencia* (conocimiento de la lengua) y *actuación* (uso práctico de la lengua en situaciones concretas).

John Searle, en 1969, en su obra *Speech Acts* perfecciona, consolida y sistematiza la teoría de los actos de habla (saludar, agradecer, ordenar...). Introduce el concepto de intención; pues entiende que comunicarse es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención y no solo el significado literal de lo que decimos. Además, Searle enuncia las condiciones que hacen posible realizar estos actos de habla y las reglas que los rigen. Así pues, trabaja con tres conceptos: intención, condición y convención. El filósofo Paul Grice en 1975 determina que el discurso es el mejor exponente para observar lo que él llama de principio de cooperación y señala varios elementos, como silencios, turnos de palabra, estrategias... que entran en acción cuando alguien se dispone a hablar.

A principio de la década de los 60 (1972), el antropólogo Hymes propuso la etnografía de la comunicación, como un estudio de «otras» gentes y las estructuras sociales y culturales que dan sentido a sus vidas. Junto con Campbell y Wales van a ampliar el concepto de competencia lingüística proponiendo el término de competencia comunicativa en la que es fundamental el conocimiento de ciertos procedimientos, normas, estrategias, psicológicas, sociales y culturales en los diversos contextos en los que se producen la comunicación.

Posteriormente, diferentes autores han ido presentando nuevos matices y luces al estudio de estas competencias como Gumperz (1982) y las normas de interpretación; Sperber y Wilson (1986) con la teoría de la relevancia; Brown y Levinson (1987) con la teoría de la cortesía o imagen.

Todas estas aportaciones contribuyen para que Van Ek (1984) ofrezca un modelo que se puede considerar como la descripción más detallada de la competencia comunicativa. Consta de seis componentes que no son independientes entre sí, sino que se entremezclan:

— competencia lingüística
— competencia sociolingüística
— competencia discursiva

— competencia estratégica
— competencia sociocultural
— competencia social

Algunos autores van a abogar por ir introduciendo unas competencias antes que otras en la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que otros como J. M. Cots señala que se deben trabajar todos estos componentes desde los niveles iniciales.

Nos ha parecido indispensable presentar, aunque haya sido a muy grandes rasgos, el proceso por el cual se llegó a hablar de competencia comunicativa y presentar también los diferentes componentes que la forman, pues desde hace algunas décadas dentro del estudio de lenguas extranjeras ha prevalecido este concepto. Además es en él que se inserta la competencia intercultural como un paso más, como un avance.

Si podemos decir que la nueva propuesta por la que está caminando el estudio de lenguas extranjeras es la competencia intercultural nos parece oportuno en este momento hacer memoria brevemente de lo que ha sido este camino.

La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido sufriendo un proceso. Inicialmente solo se presentaba la enseñanza de la alta cultura o *Cultura con mayúscula*[1] (música, literatura, arte...), en este caso la cultura aparecía como un apéndice en los libros de texto de idiomas. Hubo manuales, tal vez hoy en día todavía se encuentren en uso, en los que se presentaban burdas generalizaciones y estereotipos de los diferentes grupos nacionales o regionales (los españoles, los franceses, los gallegos, los vascos, etc., son...), lo que nos muestra que aún no se estudiaba la cultura con el suficiente rigor ni se le concedía la importancia que posee para ser capaces de comunicarse correctamente. Geertz (1975) ya nos alertaba sobre el concepto de «descripción densa» y por contraposición podemos hablar de «descripción rala» o superficial que ha sido muchas veces la forma como se ha tratado este aspecto en los libros de idiomas. Poco a poco se fue introduciendo, sobretodo en los niveles más avanzados, la llamada *kultura con k*, esta presenta diferentes variantes del idioma dependiendo del contexto social en el que se produzca la comunicación. Hoy en día diversos manuales presentan la *cultura a secas* que se trata de un estándar cultural común a un grupo de ciudadanos y que les permite entender la realidad cotidiana, actuar adecuadamente e interactuar comunicativamente entre sí.

Somos del parecer que para realizar un buen análisis cultural, que verdaderamente ayude al alumno a comunicarse, necesitamos reunir diferentes puntos de vista, bajar la cultura al nivel de lo cotidiano, definir claramente los contextos en los cuales se realiza la comunicación. De todas formas creemos que solo esto no

---

[1] Lourdes Miquel y Neus Sans publicaron en 1992 el artículo «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua» en el que presentan la distinción de tres tipos de cultura: *cultura con mayúsculas, cultura a secas y cultura con k*. Para ellas la mayor parte de los esfuerzos didácticos se deberían centrar en el cuerpo central, en lo que ellas denominan coloquialmente de cultura a secas.

basta. Durante muchos años la enseñanza de la cultura en las clases de lenguas extranjeras ha sido un contenido; ha sido y puede que aún sea un acercar la cultura de la L2 al estudiante.

Ya la competencia intercultural es entrenar a los alumnos a percibir lo que les rodea, es una fuente enriquecedora tanto para los alumnos como para los profesores, pues en este tipo de enfoque el conocimiento se va construyendo juntos: alumno-profesor y viceversa. Su objetivo principal es crear condiciones de relación en la que cada persona preserve su identidad y respete la del otro. En general es menos común tener en cuenta la cultura del alumno. Entendemos que este aspecto es de vital importancia, pues el alumno va a aprender a partir de lo que sus ojos ven y es su propia cultura la que va a determinar lo que él va a ver, sentir o interpretar[2].

Queremos aquí exponer un ejemplo muy sencillo al respecto. No hace mucho tiempo una alumna brasileña llegó a clase con una ropa muy bonita y le dijeron que estaba muy guapa, a lo que ella sonrió y dijo: «gracias». Pocos días después sucedió lo mismo pero con una española, a lo cual ella respondió con una retahíla de explicaciones, que iban desde que si era un trapito, de rebajas, viejo... Este sencillo ejemplo nos dice cómo ante la misma situación reaccionamos de formas diferentes que muchas veces, sino siempre, viene determinado por nuestra cultura. En ningún momento hubo problemas de comunicación lingüística, la diferencia de respuestas fue motivada por lo que la cultura de una y otra dice sobre como se tiene que actuar en una situación semejante. Tal vez algún español pueda considerar la respuesta de la brasileña como la de alguien «creído», lo que puede ser que le indisponga contra esta persona; mientras que puede ser que algún brasileño considere la respuesta de la española como la de una persona desagradecida o de poca autoestima. En cualquiera de los dos casos la comunicación se vería comprometida. Como los aspectos culturales están tan inseridos dentro de uno mismo a veces no somos capaces de notar las diferencias de reacciones del otro y pensamos que nuestro modo de hablar o actuar es común para todas las personas. Como dice Byram y Fleming en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*:

> Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos con los que están imbuidos sean los mismos, cosa que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características similares... (pág. 10).
>
> Este problema de considerar conscientemente lo que para otros es obvio, o lo que de hecho pueden ser ideas preconcebidas completamente distintas, no es menos difícil que recordar todas las reglas gramaticales que uno ha aprendido a lo largo de muchos años en la escuela (pág. 18).

---

2 A este respecto es muy interesante el artículo «La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? de Lixian Jin y Martin Cortazzi, que nos presentan el caso de profesores de inglés a chinos y como las culturas influyeron en el aprendizaje. En Byram, Michael y Fleming, Michael, *Perspectivas interculturales: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, pp. 104-125.

Además del cambio que este modelo representa en el aprendizaje del alumno, también requiere una mudanza en la forma de trabajar y en la actitud de los profesores que se deben situar como facilitadores y no como los depositarios del conocimiento[3]. Nos parece muy adecuado el término acuñado por Byram[4] como el de *enseñanza/aprendizaje de lengua-y-cultura*, pues en él se reflejan perfectamente la dos realidades, por un lado el alumno que aprende y enseña al mismo tiempo y por otro lado lenguaje y cultura unidos como algo indisociable.

Para concluir la presentación del estado en que se encuentra la enseñanza de idiomas con relación a la cultura colocamos los cuatro enfoques que nos presentan en el artículo de Karen Risager *La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea* (Byram, 2001:243-250):

— Enfoque de la *cultura extranjera*: va perdiendo fuerza desde los años ochenta cuando empezó la competencia comunicativa. En este enfoque lo que se pretende es que el alumno de L2 se aproxime lo máximo posible al hablante nativo[5].
— Enfoque *intercultural*: es el más vigente actualmente. Se trabaja con la cultura meta y también con la cultura del alumno. Se pretende que el estudiante se convierta en un mediador, intermediario entre culturas.
— Enfoque *multicultural*: aunque aparece en la década de los ochenta, no tiene todavía mucha fuerza. Se basa en el hecho que varias culturas conviven dentro de un mismo país o dentro de una misma lengua y por eso presta mucha atención a las diferencias étnicas y lingüística que coexisten dentro de esa misma realidad.
— Enfoque *transcultural*: está empezando a aparecer debido a la internacionalización de ciertas lenguas, las llamadas lenguas francas. En este tipo de enfoque entran en contacto dos hablantes de diferentes lenguas hablando un tercer idioma que les sirve de punto de encuentro.

ANÁLISIS DEL MANUAL *MUCHO* BAJO EL PRISMA DE LA INTERCULTURALIDAD

En esta segunda parte de la comunicación deseamos analizar, bajo el concepto de interculturalidad, el manual *Mucho* que está dedicado a la enseñanza del español a alumnos brasileños de secundaria. La elección de este manual fue arbitraria aunque buscamos un manual completo, es decir que no fuera solo un curso inten-

---

3 Lies Sercu en su artículo «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural» presenta las actitudes, conocimientos y destrezas que deben tener los profesores para la enseñanza de una competencia intercultural de lenguas extranjeras, en Byram, Michael y Fleming, Michael, *Perspectivas interculturales: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, pp. 255-256.

4 Byram, M. y C. Morgan, 1994, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.

5 En el artículo de Claire Kramsch, «El privilegio del hablante intercultural», la autora cuestiona profundamente este concepto, en Byram, Michael y Fleming, Michael, *Perspectivas interculturales: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, pp. 23-37.

sivo o de perfeccionamiento, que fuera actual y sobre todo que los autores fuesen brasileños. *Mucho* reúne estos tres requisitos; de hecho, está compuesto por tres volúmenes, es de 2001 y las autoras son Adda-Nari M. Alves y Angélica Mello, ambas profesoras brasileñas de español.

Al tratarse de un manual específico para alumnos brasileños de enseñanza secundaria, nos parece oportuno acudir a los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), en el apartado de conocimiento de lengua extranjera moderna para resaltar los objetivos que se pretenden con el curso. Dice así:

> Além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (...) Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto. (...) A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação[6].

Podemos decir, sin lugar a dudas, que la competencia intercultural se considera como uno de los objetivos principales de los PCN y por lo tanto debería estar presente dentro del manual *Mucho*, si desea realmente estar de acuerdo con el plan de estudios que el ministerio de educación brasileño propugna.

Las autoras, en la introducción que hacen a los profesores, explican que el manual fue concebido «bajo la necesidad de adaptación de la enseñanza de Lengua Española a los PCN» y lo presentan claramente como un manual con un fuerte concepto de interculturalidad:

> Entendemos que la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquellos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo (Alves y Mello: 3).

El manual se concibe con el propósito de que el alumno se apropie de un modo competente del sistema lingüístico que está estudiando demostrando una serie de habilidades específicas conforme el siguiente cuadro:

---

6 Párrafos extraídos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* en el apartado de conocimiento de lengua extranjera.

COMPETENCIA	HABILIDADES ESPECÍFICAS
Representación y comunicación	• Elegir el registro adecuado a la situación en la cual se procesa la comunicación y el vocablo que mejor refleje la idea que pretende comunicar. • Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción oral y escrita. • Utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar las faltas, favorecer la comunicación y lograr el efecto pretendido en situaciones de producción y lectura. • Conocer y utilizar el español como instrumento de acceso a informaciones, a otras culturas y a otros grupos sociales.
Investigación y comprensión	• Comprender de qué manera se puede interpretar una determinada expresión a causa de aspectos sociales y/o culturales. • Analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, relacionando textos/contextos por medio de la naturaleza, función, organización y estructura lingüística, según las condiciones de producción/recepción (intención, época, lugar, interlocutores participantes de la creación y propagación de ideas y elecciones, faltas, tecnologías disponibles).
Contextualización sociocultural	• Saber distinguir las variantes lingüísticas. • Comprender en qué medida los enunciados reflejan la manera de ser, pensar, obrar y sentir de quienes los producen.

Por último terminan diciendo que:

> (...) no basta apenas que el alumno tenga competencia gramatical para realmente dominar el idioma español. Es necesario poseer un buen dominio de la competencia sociolingüística, de la competencia discursiva y de la competencia estratégica, elementos básicos de nuestro libro.

Por consiguiente está claro que la competencia de interculturalidad es uno de los objetivos y está nítidamente especificado en la introducción que las autoras realizan en el libro del profesor.

Mucho se compone de tres volúmenes que a su vez se dividen en unidades didácticas (7, 7 y 6 respectivamente). Las autoras presentan al inicio de cada libro el índice de contenidos dividiéndolos en cinco aspectos para cada unidad temática. Estas divisiones son las siguientes: léxico, cultura, gramática, estructuras comunicativas y textos.

En lo que se refiere más concretamente al tema que nos ocupa, es decir, al tratamiento que se da a la cultura en este manual cabe destacar que:

— No hemos encontrado caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura.
— Brinda perspectivas alternativas para que el alumno reflexione sobre estas, las compare y pueda estar preparado para aceptar otras culturas.

Estos modos diferentes de cultura se ofrecen en el apartado *Ventanita*, nombre que nos parece muy apropiado.

— También fomenta que el alumno consulte, indague, compare y analice diferentes aspectos culturales para que llegue él mismo a sus propias conclusiones. Para ello invita al estudiante a utilizar Internet y a consultar libros y profesores de otras disciplinas, esto lo hace en los apartados *Info* e *Interdisciplinas*. Por ejemplo en la página 158 del primer libro en el apartado *Ventanita* exponen el origen de la Navidad, de Santa Claus y del Árbol de Navidad; así, en la página 160 en el apartado *Info/Interdisciplinas* pide al alumno que busque informaciones sobre cómo se celebra la Navidad en los distintos países de lengua española para después averiguar qué aspectos son iguales y cuáles se muestran diferentes entre los diferentes países hispanohablantes y Brasil.
— Dentro del apartado *Lenguacuriosa* las autoras presentan distintas variantes del idioma dentro del contexto hispanoamericano, por ejemplo en la página 54 del segundo libro tenemos una lista de palabras del español de Uruguay. Así mismo, el apartado *Estampalabras* presenta un repaso del vocabulario con base en las variantes lingüísticas de los países hispanohablantes. Por ejemplo en la página 66 del segundo libro en dicho apartado se nos ofrece el vocabulario de alimentos y tenemos los siguientes vocablos: paltas/aguacates/guacamoles, cambur/plátanos/bananas, frutillas/fresas, tomates/jitomates, patatas/papas, judías/frijoles/porotos/alubias, judías verdes/ejotes/habichuelas, cacahuetes/maníes.
— Cabe resaltar el gran número de textos originales que nos ofrece de autores muy diversos y de diferentes países. Aunque existan algunos de carácter informativo de los cuales no se nos dice la procedencia, nos presenta textos de autores, periódicos o revistas de once nacionalidades: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Nicaragua, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Textos que representan una rica variedad de material con los cuales se pueden trabajar aspectos interculturales.
— Existen también textos titulados *Aspectos culturales de*... en los que nos acercan a varios países (Argentina, Uruguay, Chile y Paraguay) de una forma bastante seria sin caer en estereotipos. Además el manual cuenta con otros tres textos que nos ofrecen una panorámica de México, Mercosur y la Rioja.
— Con relación al material auditivo las grabaciones son de hispanohablantes de diferentes áreas, lo que posibilita que el alumno se acostumbre a diversos acentos.

A pesar de ello, no todo es positivo en este manual y nos parece que:

— Existe poca relación entre un apartado y otro dentro de la misma unidad. Tomemos por ejemplo la unidad 4 del primer volumen cuyo título es *La familia*. La unidad comienza con un texto sobre la relación padres e hijos y posteriormente en el apartado *Ventanita* nos ofrece diferentes costumbres de bodas de algunos pueblos. Hasta este punto creemos

que posee una lógica clara. El problema aparece enseguida en el apartado *Portalengua*, apartado este que presenta de forma esquemática las estructuras lingüísticas básicas del español teniendo en cuenta objetivos comunicativos. En esta unidad nos ofrecen estructuras de profesión, estructuras para expresar sentimientos y para pedir o dar información sobre un lugar. Nos parece que no está adecuado y más si se tiene en cuenta que existen otras unidades cuyo título es *El trabajo*, otra que va a hablar sobre los estados de ánimo y otra sobre lugares. También el manual nos presenta un texto de *Selectividad* sobre la melancolía, estamos seguros que podría haberse buscado otro más adecuado. Sin embargo, lo que más sorprende es la elección de los textos escogidos en el apartado L*ectura*. Primero dos poemas, uno de Juan Ramón Jiménez «Poesía» y el segundo de Rafael Morales «Cántico doloroso al cubo de basura». Posteriormente muestra un texto de la revista Cambio 16 de España sobre el PVC. Realmente no entendemos a qué objetivos culturales responden la elección de estos textos.

— Con la enorme variedad de información que ofrece al estudiante podría estudiarse muchos más aspectos que los que realmente trabaja. Creemos que podría introducir expresiones como: ¿Qué opinas sobre...? y antes ¿Qué sabes de...? que ofrezcan al alumno la posibilidad de reflexionar sobre la cultura meta antes de dar la opinión sobre esta, que le permitan partir de lo conocido con objeto de facilitar estrategias de aprendizaje.
— A pesar de poseer un gran número de textos está ausente la presentación de personajes actuales y representativos de la vida cultural y artística de los países hispanohablantes.
— No hemos encontrado una exposición de lo normal y cotidiano de las culturas. En ningún momento aparecen muestras claras de lo que se denomina *cultura a secas*, como por ejemplo: la propina, la difícil tarea de pagar en España, cómo comportarse en una comida a la que se ha sido invitado, la distribución del tiempo durante el día, cómo saludar, turnos de habla, etcétera. El desconocimiento de esta lleva siempre a malentendidos y choques culturales además de representar un aspecto fundamental en la competencia intercultural.

Para finalizar podemos decir que las autoras del manual *Mucho* se preocupan realmente de la interculturalidad aunque pierden a nuestro entender, tal vez debido a la proliferación de textos, muchas oportunidades para profundizar en el tema.

CONCLUSIÓN ABIERTA

Si, como decíamos en la introducción, el proceso de dominio de un idioma va más allá del conocimiento de ciertos aspectos gramaticales y discursivos, está claro que la interculturalidad representa un papel indiscutible en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Consideramos que la cultura es un sistema aprendido y varía de

grupo a grupo y por eso es indispensable que se aborde desde el primer día de clase de una forma concreta y enmarcada en las necesidades cotidianas de comunicación.

Resulta innegable que la enseñanza/aprendizaje del ELE va incorporando nuevos elementos que implican una concepción distinta de la cultura. Se enfatiza, por lo menos teóricamente, que el aprendizaje corra paralelo al desarrollo de la conciencia intercultural. Aparecen cada vez más claramente elementos que ayudan al alumno a conocer al otro, a respetarlo y a aceptarlo, para a partir de él conocerse mejor. A pesar de ello creemos que, desde un punto de vista intercultural, todavía queda camino por recorrer en este maravilloso viaje y aventura que significa la enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Adda-Nari M., y Mello, Angélica, 2001, *Mucho: español para brasileños*, obra en 3 v., São Paulo, Moderna.

Byram, Michael, y Fleming, Michael, 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografia*, Madrid, Cambridge University Press.

Byram, Michael, y Morgan, C. , 1994, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.

Miquel, Lourdes, y Sans, Neus, 1992, «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, pp. 15-21.

Oliveras Vilaseca, Ángels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona, Edinumen.