UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

CULTURA Y APRENDIZAJE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CULTURE AND TASK-BASED LEARNING IN EFL TEACHING

AUTOR/A: Sandra Valdiande Castañeda

DIRECTOR/A: Jesús Ángel González

FECHA: 2013-2014

Índice

1. INTRODUCCIÓN…… p. 2

2. MARCO TEÓRICO……... p.4

2.1. El concepto de cultura……... p. 4

2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras……... p. 6

2.3. La competencia comunicativa……. p. 9

2.4. La competencia comunicativa intercultural……..... p. 13

2.5. El componente cultural en el MCER…….. p.16

2.6. El componente cultural en el PCIC…… p. 19

2.7. La cultura y la lengua inglesa…… p. 21

3. EL ENFOQUE POR TAREAS Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA.. p. 24

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS……. p. 30

5. CONCLUSIONES……. p. 41

6. BIBLIOGRAFÍA……..……. p. 42

7. ANEXO…….. p. 46

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es difícil pensar en una lengua sin que esta esté unida a su cultura. Lo mismo pasa a la hora de enseñar una lengua extranjera donde estos elementos están ligados formando un contexto en el que resulta más fácil el aprendizaje de la lengua. Cada comunidad dentro de una lengua tiene unas normas y unos comportamientos que son diferentes a los que puedes encontrar en otra sociedad. Es por esto que conocer la existencia de estas diferencias es imprescindible para llegar a entenderse en otra lengua de una manera significativa. Teniendo en cuenta que estamos en una sociedad multilingüe y multicultural, donde gracias a la globalización y al desarrollo de las tecnologías nos movemos alrededor del mundo e interaccionamos con gente de otras culturas, es fundamental que sepamos cómo comportarnos en esas ocasiones.

Hoy en día todas estas ideas están bastante asimiladas y los docentes de lenguas extranjeras trabajan los dos conceptos de manera aunada haciendo de la lengua el vehículo para enseñar la cultura. Pero esto no siempre fue así, ya que anteriormente la importancia solamente se le daba a otros factores como podía ser el desarrollo del aspecto oral. Como profesores tenemos que enseñar a nuestros alumnos a que se comuniquen en la lengua meta aunque no solamente este tiene que ser nuestro propósito ya que el objetivo de nuestra enseñanza tiene que centrarse no solo en la comunicación en sí, sino en que nuestros discentes sepan adecuarse al contexto en el que se desarrolle esta comunicación teniendo en cuenta los integrantes de la situación y sus orígenes.

Por lo tanto nuestro principal objetivo en este trabajo es que nuestros estudiantes de inglés sean capaces de reconocer diferentes realidades culturales que se van a encontrar a lo largo de sus vidas y que desarrollen una actitud positiva ante ellas. Este trabajo surge debido a la observación de unos comentarios negativos durante mis prácticas docentes en un colegio. Un grupo de alumnos de segundo de la ESO estaban a punto de irse de viaje a pasar una semana en un colegio de Londres con alumnos del mismo. Un mes antes se habían empezado a mandar cartas con ellos y su reacción al recibir las cartas y ver las fotos de los chicos ingleses fue de todo tipo tendiendo a la negatividad y al desprecio al ver que muchos tenían origen chino, indio o africano. Estas reacciones me hicieron reflexionar y plantearme como objetivo, tanto de este trabajo,

como de mi práctica docente en general que mis alumnos aprendan valores que les ayuden a respetar lo distinto y que les hagan ver lo diferente como bueno e interesante.

Para llevar a cabo esta misión voy a plantear unas propuestas didácticas cuyo fin es el que mis estudiantes se conviertan en hablantes interculturales. Estas propuestas van a seguir una metodología específica que es el enfoque de la lengua basado en tareas (ETB), ya que, como explicaremos en el capítulo 3, creemos que es el más adecuado para desarrollar la comunicación intercultural debido a la estructura de su proceso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1.El concepto de cultura

El propósito de esta investigación no es definir de manera taxativa el concepto de cultura dado lo difícil de esa labor. No obstante, creemos apropiado examinar la complejidad de este concepto ya que así podremos llegar a una mayor comprensión de la importancia que tiene dentro del área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Existen muchos y muy variados significados de la palabra cultura, debido a la transformación que ha sufrido este término desde sus orígenes. La palabra cultura procede del término latino *cultus* que significaba *cultivo de la tierra*. Cabe destacar que desde sus inicios, adoptó un significado metafórico que lo transformó en un sinónimo de *civilización*, dirigido a la percepción del *cultivo de las especies humanas*. A partir de ese momento, el término se atribuye al significado más espiritual, vinculado a la sabiduría y al cultivo de la mente.

Es durante el siglo XVIII cuando el término *cultura* y el de *civilización* separan sus acepciones, siendo el primero para referirse a lo material, mientras que el segundo designa lo relacionado con el plano espiritual e intelectual. A partir de este momento es cuando la cultura adquiere un sentido moderno de *formación*, *educación.*

Con el paso de los años, la idea de cultura ha sido transformada por diversas corrientes de pensamiento y con diversos propósitos, concediéndole nuevos matices y proporciones, y haciendo así que la definición de este concepto sea una empresa difícil de cumplir.

A continuación, conoceremos varias de las definiciones que muchos lingüistas, antropólogos y sociólogos han tratado de dar a la cultura. Es el caso del Humanismo, que nos ofreció una noción estética del término, como podemos observar en las palabras del intelectual galés Raymond Williams para quien la cultura “describe trabajos y práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical, literatura, pintura y escultura, teatro y cine” (Williams citado por Fischer, 1992: 16).

En el campo de la Antropología nos encontramos con otra acepción distinta que nos acerca a la diversidad de cualidades que califican la cultura. Uno de los que nos acerca a su significado es Edward Taylor que expone que la "cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad" (Taylor, 1871:1). Igualmente, los antropólogos estadounidenses Kroeber y Cluckhoholm más tarde completaron la definición de Taylor proponiendo lo siguiente:

> La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos. El núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas culturales, pueden ser entonces considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura (Kroeber et al. 1952: 285).

Las dos definiciones encontradas en el campo de la Antropología expresan una concepción de la cultura como la forma de vida, los valores y las prácticas que unifican un grupo.

Como ya habíamos visto antes, la Sociología también trata de darle a la cultura una definición, y esta la vemos en las palabras de Fischer (1992: 19) que la explica como "el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad". Esta concepción le da más amplitud de significado a las anteriores ya que recoge todo tipo de saberes, tanto intelectuales como artísticos.

Hoy en día, las definiciones que nos encontramos como la de la Real Academia de la Lengua Española (2001), "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." tratan de simplificar el concepto englobando lo fundamental de todas las acepciones existentes para proponer una definición más íntegra y explícita. Es la UNESCO la que reunió más de 200 acepciones para esclarecer el término *cultura* y que resume en las siguientes palabras:

> La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO: 1982).

2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La diversidad del concepto *cultura* en cuanto a su implicación en el aula de lenguas extranjeras ha sido un tema que varios autores han tratado, pero han sido Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) las que aclaren este término a través de unos conceptos que dan tres perspectivas diferentes:

- *La cultura a secas* (con minúscula), que incluye todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. "Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen para orientarse en situaciones concretas […] abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido" (2004: 4).
- *La Cultura con mayúsculas*, que abarcaría el arte, la música, la literatura, la historia etc. Los ejemplos que estas dos autoras proporcionan de este concepto son: "leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia…" (2004: 5).
- *La kultura con k*, que nos permitiría "identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación etc" (2004: 5).

Aunque hoy en día, frases como “la cultura y la lengua no pueden estar una fuera una de la otra” (Varón, 2009: 97), o “aprender otra lengua es en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo” (Areizaga et al., 2005: 29), son entendidas y apoyadas por la mayoría, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras no siempre ha sido así. Este concepto ha sufrido una gran evolución debido a la aparición de los diferentes enfoques metodológicos surgidos durante el siglo XX como vamos a ver a continuación.

Es el método conocido como *gramática-traducción* el primero en aparecer y el que se estuvo usando hasta principios del siglo XX. Su origen viene dado por la enseñanza de lenguas clásicas como el griego y el latín y consiste en la corrección gramatical y en manejar las destrezas escritas. El principal objetivo del discente es el leer textos literarios, por lo que el concepto que aquí estaríamos trabajando sería la *Cultura con mayúscula* (Miquel y Sans, 2004).

Después de este enfoque, surgieron otros que buscaban como meta la comunicación. Esto es debido al crecimiento de oportunidades para desarrollar relaciones comunicativas entre diferentes países que antes no se daban. La competencia oral pasó a ser la que más se trabajó, siendo la piedra angular del método directo en el que el objetivo era asociar directamente el significado y la lengua meta a través de la representación de situaciones reales en la que los alumnos podrían encontrarse en un futuro. En este enfoque hay una gran carencia de aspectos culturales, aunque se aprendían hechos y temas de la vida cotidiana de la lengua meta.

En las décadas de los 50-60 aparece el método *audio-lingual*. Es una respuesta al anterior que cayó en el error de no usar la traducción o no aprender la gramática y el vocabulario. El audiolingualismo se inclina por el desarrollo de habilidades orales ya que emerge durante la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de aprender lenguas extranjeras (Muñoz Restrepo, 2010). Este contexto bélico hizo que se necesitase un método rápido y eficaz para aprender la lengua meta, en el que la lengua estuviese enmarcada en situaciones habituales. Se considera la lengua un hábito que se adquiere mediante la filosofía conductista de estímulo-respuesta. Por lo tanto, la cultura no parece tener un lugar importante en este enfoque.

Años más tarde, en las décadas de los 60 y 70, se vuelve a cambiar de perspectiva a la hora de aprender una lengua debido al proceso mecanizado del anterior enfoque. Las causas de este cambio son los avances en diferentes campos humanísticos como la sociología, la psicología y las ciencias sociales. Se llega a un mayor entendimiento de la actividad en la mente de un ser humano y de cómo se desarrolla su personalidad. El objetivo es establecer un enfoque más humanista con el que se reconozca la trascendencia de la comunicación entre los seres humanos. El alumno debe ser capaz de emplear la lengua meta para poder comunicarse en sus contextos y con sus hablantes. Lo relevante para la *Cultura con mayúscula* como la historia, el arte o la música, deja paso a los valores y costumbres que tienen los hablantes de la lengua meta. Esto hace que la *competencia comunicativa* empiece a tener el peso que merece en la didáctica de una lengua, permitiendo al aprendiente a comunicarse de una forma efectiva en la lengua meta. Es durante este tiempo cuando aparecieron *la Vía Silenciosa, la Sugestopedia,* o *el Aprendizaje Comunitario de la Lengua*, métodos que tienen en cuenta cómo se encuentra el alumno a la hora de aprender la lengua meta y que hacen del componente cultural una parte fundamental del aprendizaje.

En la década de los setenta, surgieron dos nuevos métodos que pertenecían también a la corriente humanista. Estos eran *la Respuesta Física Total* y *el Enfoque Natural*, los cuales tienen como objetivo que la producción oral acabe emergiendo cuando deba, de una forma natural, sin forzar. Todo ello ocurre a través de un proceso en el que los alumnos están lo más relajados posible. Estos enfoques comparten algunas características con el *Método Directo* del que habíamos hablado antes por el gran uso de la competencia oral.

En el método de *Respuesta Física Total*, el aprendiz, primeramente, debe interiorizar cómo funciona la lengua meta y luego ya empezar a expresarse de manera espontánea, imitando así el proceso de adquisición del lenguaje de un niño. Por otro lado, en el *Enfoque Natural*, se utiliza la lengua meta en el aula siendo el profesor el que proporciona la cantidad de lengua y vocabulario precisa para llevar a cabo una enseñanza comunicativa de la lengua. El propósito de este método es que los alumnos "deberían ser capaces de transmitir significado de forma clara pero sin necesidad de ser correctos en todos los detalles gramaticales" (Krashen y Terrell, 1983: 71)

De los años 80 en adelante, el aprendizaje de lenguas se centró definitivamente en la enseñanza de la comunicación, apareciendo así dos enfoques que resultan esenciales para nuestros objetivos, por lo que les dedicaremos una atención especial: *la Enseñanza Comunicativa de la Lengua* y *la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas*. La diferencia entre ambos es una cuestión de enfoque, el primero considera la competencia comunicativa como el objetivo de la enseñanza mientras que el segundo prioriza el proceso en el que se aprende el contenido. De este último método hablaremos más adelante ya que es uno de los pilares en los que se sostienen las propuestas didácticas planteadas en este trabajo.

Es importante destacar cómo al crear contextos reales de la lengua meta, el tipo de cultura que aparece en estos últimos años tiene que ver con la información sobre la forma de vida, las costumbres, los valores, en vez de referencias a datos históricos, geográficos o artísticos. Esto se logra al desarrollar la competencia comunicativa y lo explica muy bien Areizaga:

> La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo, cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de un sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos (Areizaga, 2006: 2).

Por lo tanto, para concluir este apartado en el que hemos visto la importancia que tiene la cultura en la enseñanza de lenguas, citaremos a Varón (2009: 101) sugiere que "el papel ideal de la didáctica de lenguas es enfocarse en el aprendiz como sujeto que vive un proceso para aprender a comunicarse y a coexistir dentro de una lengua-cultura".

2.3. La competencia comunicativa

Como ya hemos dicho, a partir de los años 80 la enseñanza de lenguas se centra definitivamente en el enfoque comunicativo de la lengua, el cual prioriza la capacidad comunicativa como objetivo del enfoque. De esta manera, la *competencia comunicativa* empieza a ser el foco de todos los estudios debido a su gran importancia. El primero en hablar del término *competencia comunicativa* fue Dell Hymes en 1971. Este sociolingüista estadounidense fue el que introdujo el término con estas palabras:

> La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1971).

Pero, sin duda, hubo otros estudios anteriores y posteriores que investigaron este tema y a continuación vamos a verlos dada la importancia que tuvieron para el desarrollo del entendimiento de la *competencia comunicativa*.

Fue Noam Chomsky a mediados del siglo XX quien empezó a desafiar la percepción tradicional de la lingüística. Dentro de su visión innatista de la lingüística, propuso la teoría de la *Gramática Generativa Transformacional* que marcó un punto de inflexión tanto en el tratamiento de teorías sobre el aprendizaje como en la lingüística contemporánea. En ella, Chomsky situó la dicotomía entre competencia (*competence*), "el conocimiento innato de la lengua" y la actuación (*performance*), "el uso real de la lengua en situaciones concretas" (Chomsky, 1988: 4).

Poco tiempo después, en los años setenta, Hymes expuso su teoría sobre la *competencia comunicativa* como respuesta a las carencias que veía en la diferenciación que hacía Chomsky entre competencia y actuación. Por una parte analizaba las limitaciones que encontraba en dicha teoría, sugiriendo que hay otro tipo de saberes que permiten al hablante utilizar la lengua de una manera eficaz. Asimismo, tachaba de desafortunado el hecho de que existiese solo un *hablante ideal* para su teoría ya que vivimos en una sociedad heterogénea y existen diferencias de todo tipo, desde socioeconómicas a socioculturales que afectan al hablante a la hora de interaccionar con el mundo.

Fue así como Hymes empezó a hablar del concepto de *competencia comunicativa* y la urgencia de comprender el contexto y la comunidad de una lengua. Su idea de hablante competente la explica Rincón Castellanos en su artículo "La Competencia Comunicativa":

> Desde nuestra infancia, los seres humanos vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el hecho de saber cuándo podemos hablar o cuándo debemos callar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, para qué y en qué forma. Es decir, desde niños adquirimos un conocimiento no sólo de la gramática de nuestra lengua materna sino que también aprendemos sus diferentes registros y su pertinencia; somos capaces de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación nuestra y la de los otros (Rincón Castellanos, sin fecha).

Por lo tanto, aquí nos damos cuenta de que el hablante debe saber cómo, cuándo, dónde, y sobre qué debe hablar en la lengua en la que somos o queremos ser competentes. Y además, debe considerar quién participa en la comunicación y el contexto del que procede, porque la realidad de la que habla Hymes sobre el uso de la lengua y sus reglas tiene en cuenta a la sociedad y a la cultura que envuelve a los participantes de la comunicación.

Debido al éxito que obtuvo el concepto desarrollado por Hymes, otros autores siguieron su estela y lo completaron y mejoraron. Este es el caso del estudio realizado por Canale y Swain en 1980 que presentó un patrón de la competencia comunicativa dividido en tres subcompetencias:

- La *competencia gramatical* o *lingüística*, que comprende el absoluto conocimiento del código lingüístico, abarcando todos los aspectos y reglas de la lengua; es decir, el léxico, la sintaxis, la morfología, la fonología, la semántica etc (Canale y Swain, 1980).
- La *competencia estratégica* que incluye tanto las estrategias verbales como las no verbales, de las que el hablante hace uso cuando se encuentra con dificultades durante un intercambio comunicativo. Esto puede ser debido a la carencia de competencia o factores externos que intervienen en la interacción (Canale y Swain, 1980).

- La *competencia sociolingüística* es la capacidad que tiene el hablante para utilizar la lengua de manera adecuada al contexto, aceptando la importancia de los elementos que definen el contexto de la interacción, así como los participantes, la intención, y las convenciones relacionadas con el contexto social (Canale y Swain, 1980).

Después de tres años, Canale (1983) desarrolló más a fondo este modelo, haciendo de la *competencia discursiva* una competencia independiente al haberla separado de la *sociolingüística*. Esta nueva competencia se encargaría de combinar y enlazar frases y palabras para su comprensión como texto, tanto en la estructura como en el significado. Otro de los cambios incluidos por Canale en su estudio de 1983 es el hecho de aportar un sentido más a la *competencia estratégica* ya que fue propuesta como la que daba la capacidad para resolver dificultades en el intercambio comunicativo. De ahí que Canale añadiese también el sentido de mejorar la comunicación, independientemente de los obstáculos en la situación comunicativa.

En los años 80, Van Ek (1986) añadió dos competencias más a las ya propuestas por Canale. Una de ellas, que resulta particularmente relevante para los objetivos de este trabajo, es la *competencia sociocultural*, en la que el hablante es conocedor del contexto sociocultural de la lengua meta, entendiendo los referentes culturales presentes en ella. La otra competencia que introdujo es la *competencia social*, que es la destreza para interactuar con otros sujetos en diferentes situaciones sociales teniendo en cuenta factores como la motivación, la actitud, la empatía etc.

En la década de los 90, Bachman revisa el modelo de Canale y Swain y propone dos competencias más, reorganizando así las interrelaciones entre los distintos elementos de la competencia comunicativa. Por un lado, nos encontramos con la *competencia organizativa* que incluye las "habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos" (Bachman, 1990: 87). Y por otro lado, la *competencia pragmática* que "se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación" (Centro Virtual Cervantes, 2014)

2.4. La competencia comunicativa intercultural

Como hemos visto en el apartado anterior, a finales del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras encuentra la urgencia de desarrollar la *competencia comunicativa*. De la misma manera, se descubre la importancia que la cultura y por tanto la *competencia sociocultural* tiene dentro de este campo. Asimismo, en estas mismas fechas ocurren diversos cambios sociales que transforman las necesidades e intereses de los individuos, además de los motivos para formarse en una segunda lengua.

Estos cambios a los que me refiero vienen dados en buena medida por la internalización de los mercados y los medios de comunicación, lo que se conoce como *globalización.* En este fenómeno, el saber y la cultura tienen mucho que aportar para el crecimiento social y económico. Así lo señala Manuel Rubio (2009) "En la era de la globalización el conocimiento ha devenido en una mercancía, es decir, un valor que se intercambia y genera ganancias, puesto que permite el desarrollo tecnológico, la revolución de las comunicaciones y la producción de variados servicios a mercados cada vez más segmentados y exigentes." Es fundamental el hecho de que con la globalización también se muestra la integración y el contacto de otras prácticas culturales a las que no estamos acostumbrados, para lo cual Internet ha servido como herramienta clave acercando y disipando ciertas barreras.

Además de la globalización, el pensamiento postmoderno también ha servido como empuje al cambio en las sociedades contemporáneas ya que uno de los elementos que promueve es la diversidad. Es esta diversidad de culturas (multiculturalidad) y de lenguas (multilingüismo) la que ha hecho que se haya modificado el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de ahora, el propósito no es que el aprendiente sepa la lengua meta y pueda valérselas por sí mismo en el lugar donde se habla, sino que se conviertan en hablantes interculturales. Con ello nos referimos a lo que Byram y Fleming denominan "una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional" (Byram y Fleming, 2001: 16).

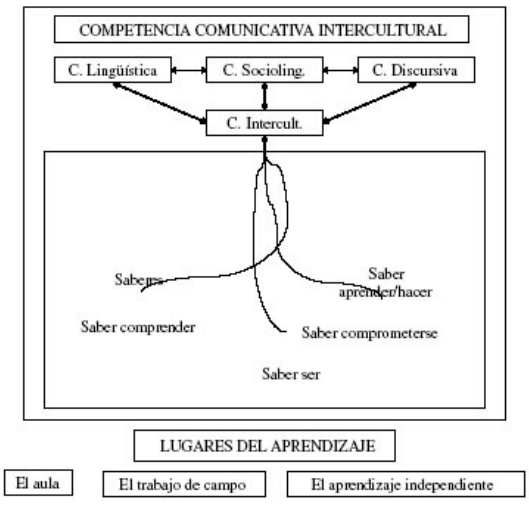
Fue precisamente Michael Byram quien extendió la idea de competencia comunicativa y sociocultural llegando a establecer un nuevo término, *la competencia comunicativa intercultural* (CCI). Estamos hablando de la capacidad que tiene un hablante para usar la lengua meta y para que, al mismo tiempo, pueda desenvolverse apropiadamente en contextos y con hablantes de culturas diferentes a la suya, además de con diferentes valores, actitudes y creencias que nosotros tenemos por universales ya que son los dominantes en la sociedad en la vivimos. Por último, Byram menciona la capacidad de ser crítico con las normas y pensamientos que se nos proporcionan así como con las que tenemos como propias (Byram, 1997).

Por consiguiente, hay una evolución en el propósito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: ahora se busca a lo que Kramsch (1998) llama *hablante intercultural*, capaz de adaptarse a cualquier intercambio comunicativo considerando tanto la cultura meta como la propia.

Byram (1997) también ha propuesto un modelo en el que se pueden apreciar las diversas competencias que constituyen la CCI, así como las facultades, llamadas por él *saberes*, que el aprendiente puede desarrollar para conseguir la CCI. A continuación, podemos ver dicho modelo en la figura 1:

Figura 1

Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1997)



(Rubio, 2009)

Estos *saberes* que propone Byram (1997) se adquieren en diferentes lugares debido a la exposición que tiene el hablante a la cultura meta tanto en el aula como por su cuenta. Rubio (2009) indica que el contacto que el discente tiene con la lengua meta puede ser efectivo o virtual:

> Efectivo, mediante la creación de un ambiente que permita la expresión de las singularidades culturales propias de los estudiantes y el acercamiento a determinadas comunidades; virtual, si consideramos las múltiples posibilidades que ofrecen los medios de comunicación (entre ellos, Internet) y el acceso al conocimiento que se difunde mediante revistas especializadas o interlocutores investidos de autoridad para referirse al tema (Rubio, 2009).

Dentro de este modelo propuesto por Byram, también fijó unas subcompetencias a las que llamó *saberes* y que son las que integran la *competencia intercultural*. Basándose en ese modelo, Manuel Rubio (2009) las enumera y describe de esta manera:

1. Actitudes (saber ser). Reconocer los valores, prejuicios y estereotipos que uno posee para dar paso a la curiosidad y apertura a significados, creencias y conductas diferentes. Esto supone una habilidad para "descentrarse" y configurar la propia subjetividad.

2. Conocimientos (saberes). Lograr la comprensión profunda de información relativa a las características singularizadoras de otras culturas, tanto en su dimensión externa (vestidos, códigos lingüísticos, artefactos materiales, patrones paralingüísticos) como interna (creencias, normas, valores, etc.).

3. Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender). Informarse sobre documentación que exponga la visión propia de tales grupos respecto de la historia, identificando situaciones de adaptación y resistencia, siendo capaz de articular una visión comprensiva entre diferentes interpretaciones frente a un mismo fenómeno.

4. Habilidades para descubrir e interactuar (saber aprender/hacer). Percatarse de las interacciones que desarrollan individuos de una misma cultura o de diferentes culturas para poder obtener significados y connotaciones sobre fenómenos propios de la vida cotidiana, la participación social y la configuración de proyectos de vida.

5. Conciencia cultural crítica/educación política. Asumir una postura política que oriente a la acción transformadora basada en el fomento y defensa de los derechos humanos reconocidos por la legislación internacional y nacional.

(Rubio, 2009)

2.5. El componente cultural en el MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (MCER) es un documento elaborado por el Consejo de Europa que propone una base común en la que apoyarse a la hora de elaborar programaciones de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, libros de textos y otro tipo de materiales y aspectos que nos encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Este documento se crea como modelo internacional para determinar los diversos niveles que coexisten en las lenguas europeas, aunque también ha servido como modelo para otras lenguas fuera de los límites de nuestro contienente. Igualmente, este texto es consultado tanto por profesores como por intituciones académicas y alumnos ya que es muy útil para guiarse y saber qué contenidos se deben saber en los diferentes niveles, o cómo diseñar los materiales o pruebas de evaluación.

Como ya hemos dicho, el MCER establece unos niveles para que el hablante que está aprendiendo una lengua sepa qué es lo que está aprendiendo o ya ha aprendido y qué debería aprender para conseguir cierto nivel. Existen seis niveles según el Consejo de Europa y se dividen en A1, A2, B1, B2, C1, C2 yendo de menor a mayor nivel de competencias. Cada uno describe los conocimientos y las destrezas que hay que alcanzar para desenvolverse eficazmente en cada uno, unificando los criterios para todos los idiomas. Además, permite cotejar el progreso de los alumnos en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, es una herramienta muy útil que ayuda al aprendiente de una lengua a adquirirla siguiendo un mismo patrón para conseguirlo, sin importar si la lengua que aprendes es inglés, noruego o cualquier otra referida en el MCER.

Este estándar de las lenguas proporciona una mayor facilidad a la hora de comunicarse entre diferentes profesores e instituciones europeas, lo que simplifica la colaboración e interacción entre ellas. De esta manera, este proyecto desarrollado por el Consejo de Europa, permite más unión y aproximación entre los diferentes países y sus lenguas y un mayor respeto por ellas y por sus culturas, fomentando así el multiculturalismo y el multilingüismo que tanto hemos nombrado en este trabajo.

La metodología que representa al MCER se fundamenta siguiendo la idea del enfoque comunicativo pero no solo orientado a la comunicación, sino también a la acción. En palabras del Centro Virtual Cervantes, "se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto". Por lo tanto, para ejecutar las tareas aquí descritas, el aprendiente tiene que impulsar una serie de competencias, no solo la comunicativa como habíamos visto anteriormente, también las competencias generales. Esta es una de las novedades que representa al Marco. Dado que una lengua está intrínsecamente relacionada con la cultura, en el capítulo cinco de este documento se detallan las diferentes competencias y los temas relacionados con el componente cultural.

El MCER modifica la organización de las competencias evitando lo descrito anteriormente por otros lingüistas, siendo la novedad la clasificación de las competencias bajo dos grupos principales: las competencias generales y las competencias comunicativas. De la misma manera, estos dos grupos están subdivididos por otros elementos que describiremos a continuación. Según el Marco, las competencias generales ejercen su influencia directamente en la formación integral del individuo desde su primera infancia, acompañándole hasta la vida adulta. En este proceso se cubren sus habilidades para la comunicación, es decir, la competencia comunicativa. Asimismo, las distintas circustancias comunicativas requieren un uso de las competencias generales.

El MCER hace una descipción detallada de los componentes que integran las competencias tanto generales como comunicativas. Para describir las competencias

generales utiliza el modelo de Byram y Zárate en el que se habla de la competencia intercultural, pero ahonda más en su explicación, mostrando los componentes que lo conforman:

Competencias generales:

- Conocimiento declarativo (saber)
  - Conocimiento del mundo
  - Conocimiento sociocultural
  - Conocimiento intercultural

- Las destrezas y habilidades (saber hacer)
  - Destrezas y habilidades prácticas
  - Destrezas y habilidades interculturales

- Competencia existencial (saber ser)

- Capacidad de aprender (saber aprender)

Competencias comunicativas:

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática
  - Competencia discursiva
  - Competencia funcional

Como se puede observar, este documento enfoca los aspectos culturales desde dos tipos de *saberes: saber y saber hacer*, ambos tratados en las competencias generales propuestas por el MCER. Para que se entienda mejor, el Marco argumenta que los

conocimientos socioculturales, al igual que la consciencia y las habilidades y destrezas interculturales se integran en las competencias menos relacionadas con la lengua ya que están en contacto directo con el desarrollo de la formación integral del aprendiente. Es aquí donde vemos la evolución del alumno como persona y como usuario de una lengua.

Además, aparte de detallar los puntos que forman parte de una sociedad y su cultura como por ejemplo lo relativo a la vida diaria, las relaciones personales, los valores, las creencias, las convenciones sociales, el lenguaje social, o los rituales sociales, este documento analiza el componente intercultural. De esta manera, hace reflexionar al alumno sobre las dos culturas, la propia y la meta y las diferentes impresiones y representaciones que se pueden crear. Asimismo, fomenta el desarrollo de las habilidades y destrezas interculturales que incluyen las siguientes capacidades:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

2.6. El componente cultural en el PCIC

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es un documento elaborado por el Instituto Cervantes que desarrolla los contenidos, los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación que se pueden seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Es una herramienta muy útil que hace más fácil el trabajo del profesor de español ya que detalla dicha lengua desde diferentes puntos de

vista. Este Plan nos presenta los contenidos gramaticales, léxicos, la semántica y la cultura en los seis niveles señalados por el MCER y lo hace de una manera muy clara en diferentes repertorios. Como acabamos de ver, el PCIC es exclusivo de la lengua española. Pero es tal su importancia y visión sobre la cultura en un aula de lenguas extranjeras, que merece la pena analizarlo de tal manera que nos sirva para dar clase de inglés a nuestros alumnos.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el MCER y considerando al alumno como discente de una lengua y su cultura, el PCIC retrata al aprendiente en relación con tres dimensiones, como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Además, en la introducción del PCIC se asientan los objetivos generales en relación con estas tres dimensiones y más concretamente lo encontramos en el apartado de hablante intercultural: visión intercultural; papel de las actitudes y los factores afectivos; referentes culturales; normas y convenciones sociales; participación en situaciones interculturales;y papel de intermediario social.

Una de las ventajas y novedades que vemos en el PCIC es el hecho de saber qué contenidos relacionados con la cultura se deben enseñar en el aula. Hasta ahora siempre había surgido este problema con el resto de estudios, sin embargo esto queda resuelto con los tres inventarios de los que dispone este Plan: Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales. Estos inventarios se pueden enseñar en los diferentes niveles creados por el marco, a criterio del profesor y dependiendo de las necesidades de cada grupo. En el caso de los dos primeros inventarios, se han creado tres fases en las que desarrollar los contenidos aproximación, profundización y consolidación. Sin embargo en el último, *Habilidades y actitudes interculturales* no encontramos esas fases y a continuación veremos la razón.

En la sección de los *Referentes culturales*, se estudia todo tipo de conocimientos generales sobre historia, geografía, literatura y otros temas que consideremos humanísticos y que ayudan a entender al país o comunidad que estudiamos. Este inventario no se centra en un país en concreto, sino en todos los países de habla hispana.

En la clasificación de *Saberes y comportamientos socioculturales*, los contenidos están relacionados con el modo de vida de cada comunidad de habla hispana,

con la organización social, las relaciones personales etc. Este punto es importante cuando se va al país en estudio ya que el alumno va a ser capaz de manejarse satisfactoriamente en la sociedad meta. En este caso, es muy difícil poder clasificar este apartado de cada uno de los países en los que se habla español, por lo tanto solo lo encontramos de España.

Estos dos inventarios coinciden respectivamente, con las descripciones sobre cultura vistas anteriormente en este trabajo, de Miquel y Sans (2004), *Cultura con mayúsculas* y *cultura a secas*. En el caso del tercer repertorio que veremos a continuación se trabajan aspectos necesarios para que nuestros alumnos se enfrenten a la realidad multicultural que les espera en un futuro próximo: hablamos del reconocimiento a la diversidad cultural o la percepción de diferentes culturas.

Así es que en el tercer inventario llamado *Habilidades y actitudes interculturales*, es donde se ven todos estos aspectos que acabamos de señalar. En él, se desarrollan las actitudes necesarias para dejar de lado los prejuicios y estereotipos que se tienen de otras comunidades, al mismo tiempo que se crea una actitud positiva hacia lo diferente. El objetivo que pretende esta perspectiva intercultural "es conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener" (PCIC web). Esto lo veremos más detalladamente en la siguiente sección dedicada a la cultura y lengua inglesa.

2.7. La cultura y la lengua inglesa

El caso del inglés resulta bastante particular a la hora de considerar la interrealación entre lengua y cultura. Como es bien sabido, el inglés está considerado *lingua franca* internacional ya que es el idioma adoptado para el entendimiento común entre hablantes de diferentes lenguas. Según recientes estadísticas, lo hablan 335 millones de personas como primera lengua y 505 millones como segunda.

Tras lo expuesto hasta ahora, lo procedente sería adoptar una visión intercultural a la hora de interacccionar en este idioma. Sin embargo, en un artículo del *Herald*

Tribune de 2007, un francés llamado Jean-Paul Nerrière (exejecutivo de la empresa IBM) comenzó a hablar del término *globish*. En él, señalaba que "no es una lengua, es una herramienta" y a esta conclusión llega de la siguiente manera. En su época de ejecutivo en IBM tuvo que trabajar en Japón, y allí descubrió que las comunicaciones que hacía, en un inglés simplificado, con sus clientes coreanos y japoneses eran más exitosas que con los británicos y estadounidenses que a veces no conseguían entenderlo a pesar de hablar en algo cercano a su idioma y no al japonés o coreano. Fue en este momento cuando Nerrière estableció el *Globish*, una versión de un *inglés básico* con un vocabulario de solo 1500 palabras y lleno de gestos y repetición para la comprensión del mismo.

Nerrière explica el sentido del *Globish* destacando que "un idioma es el vehículo de una cultura. El Globish no quiere para nada ser eso. Es una manera de comunicarse". (Nerrière, 2005) Por lo tanto, aquí vemos una nueva visión de cómo aproximarse al aprendizaje de una nueva lengua en la que la importancia no recae en conocer la lengua en un nivel avanzado y mucho menos acercarse a la cultura de los hablantes con los que hacen intercambios comunicativos. Pero, como hemos visto a lo largo de este capítulo, es imprescindible integrar el componente cultural en la enseñanza de la lengua por lo que, si el inglés se ha convertido en una lengua internacional, lo que tenemos que hacer, o al menos lo que debemos intentar, es enseñar la cultura de <u>todos</u> los países en los que se hable esta lengua.

Por otro lado, y siguiendo la clasificación elaborada en el PCIC para la enseñanza del español, frecuentemente son los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales los únicos que se tratan en los libros de texto. Además casi siempre se refieren a los dos países más importantes en los que se habla el inglés: el Reino Unido y Estados Unidos. En cambio, no se trabajan ni la cultura del resto de países donde también se habla inglés, ni aspectos que desde mi punto de vista son más importantes, como por ejemplo el reconocimiento de la diversidad cultural, la percepción de las diferencias culturales o cómo adaptarte e integrarte en otra cultura, es decir, las habilidades y actitudes interculturales. Y como ya hemos dicho, esto es fundamental ya que vivimos en un mundo multicultural donde coexisten diversas culturas en un mismo espacio. Este será el caso de muchos de nuestros alumnos que

trabajarán en un futuro en empresas donde lleguen a convivir y compartir su tiempo con personas de distintas partes del mundo y que no compartan las mismas visiones y valores del mundo. Es por esto que es tan importante para nosotros enseñarlo ya que forma parte de la educación de nuestros alumnos y tenemos que hacer el esfuerzo por fomentarlo.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Una vez definido el concepto de cultura y su relación con la enseñanza de lenguas (mediante el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural) y una vez mencionado el desglose del componente cultural en los diversos inventarios propuestos por el PCIC, aún nos queda buscar el mejor modo de enseñar ese componente y es ahí donde aparece el enfoque por tareas. En la educación en general y en nuestro caso en la enseñanza de segundas lenguas, encontramos diferentes maneras de hacer llegar el conocimiento a nuestros alumnos. Para ello, utilizamos diferentes enfoques que reivindican una nueva forma de enseñar una lengua extranjera. Estos enfoques dan la posibilidad de poder elegir las técnicas y los medios apropiados al contexto que queremos trabajar en un determinado momento en nuestra aula de idiomas. Anteriormente, ya hicimos un repaso de los métodos de enseñanza de lenguas que se han estado utilizado hasta el día de hoy y esto nos ayuda a seguir con este apartado en el que nos centraremos en el *enfoque de la lengua basado en tareas*

El enfoque basado en tareas (EBT) aparece como respuesta al enfoque comunicativo de la lengua que surgió en los ochenta y que se basa en un modelo nocio-funcional que pone énfasis en las funciones del lenguaje más que en las formas. Su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes en las clases de segundas lenguas. Para muchos investigadores y docentes, esto no era suficiente en la adquisición de segundas lenguas por lo que desarrollaron el EBT. Este se estableció como respuesta al dominio tradicional del docente como figura central de la enseñanza, por lo que este nuevo enfoque fomentaría la autonomía del estudiante. Además, existía un pobre repertorio de funciones para enseñar en el aula y una marcada linealidad en el currículo de contenidos (Vacas Hermida, web).

Este enfoque que estamos tratando se llama enfoque por tareas, pero ¿qué es una tarea?, ¿en qué consiste? Varios autores han intentado abordar este término y así lo vemos en el recopilatorio de definiciones que recoge el Centro Cervantes:

> […] una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, […] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión […] En otras palabras, por

«tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.

(Long en la página web del Centro Virtual Cervantes)

[…] una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje […] dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas.

(Richards, Platt y Weber en la página web del Centro Virtual Cervantes)

[…] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

(Breen en la página web del Centro Virtual Cervantes)

[…] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

(Nunan en la página web del Centro Virtual Cervantes)

Todas las tareas que abordamos en un día cualquiera, implican un principio y un objetivo establecido que se consigue con la consecución de la tarea. Esto mismo se ha extrapolado a la didáctica de las lenguas y más concretamente en el caso del EBT. Lo que se pretende en este método es integrar de una manera global los contenidos que queremos abordar en un proceso en el que la lengua meta es el instrumento mediante el cual se realiza la tarea. Gracias a la metodología usada en este enfoque, se pueden trabajar todas las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, producción oral, producción escrita e interacción). Esto se debe a la gran variedad de tareas que se pueden diseñar, tantas como situaciones se encuentran en la lengua meta.

Cabe señalar que debido a la representación que se hace de situaciones cotidianas en este enfoque, se usan materiales auténticos o contextos reales de la lengua meta. Martha L. Florez y Eduardo Inzunza afirman que “las tareas pedagógicas son un vehículo para la presentación de muestras lingüísticas adecuadas como *input* que

generan oportunidades de comprensión, negociación de dificultades y a la vez producción" (Florez e Inzunza, 2011: 3). Por lo tanto, vemos que se pueden generar multitud de actividades en las diferentes destrezas ya que existe mucho material para elaborar propuestas didácticas para los alumnos. Son ese *input* y su continua exposición los encargados de que se desarrolle el concocimiento implícito que el alumno guarda en su subconsciente y que aflora automáticamente en el proceso comunicativo. Esto es así ya que uno de los objetivos que pretende este enfoque es el aprendizaje significativo del discente, hecho muy importante durante estos últimos años en la enseñanza de segundas lenguas.

Hay autores que señalan que entre las tareas diseñadas para este enfoque y las actividades más tradicionales de un libro de texto no hay mucha diferencia, pero como nos explica Cantero García en uno de sus artículos eso no es así y aquí están sus razones: "En el «enfoque por tareas» son los propios estudiantes los que proponen al profesor los trabajos a realizar, lo que diferencia este modelo del seguimiento rutinario de lo fijado en el libro de texto. La realización de tareas pasa a convertirse en una actividad motivadora, pues siempre está bien encaminada hacia la resolución del cometido final" (Cantero García, 2011: 142).

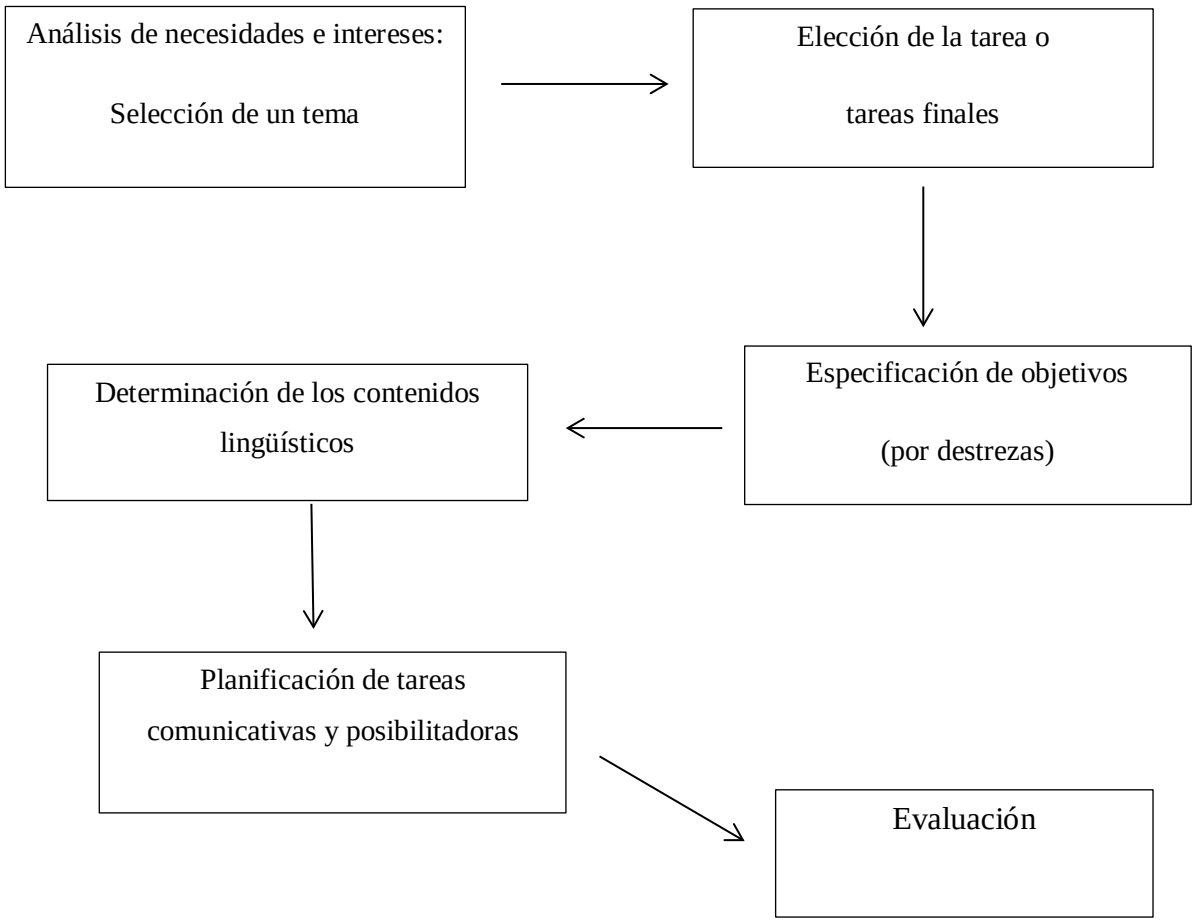
También es fundamental definir todos los factores que se desarrollan en el aprendizaje y por eso hay autores como D. Nunan y S. Estaire y J. Zanón que establecen en sus trabajos propuestas didácticas que posibilitan el desarrollo de contenidos curriculares en diferentes tareas. Para llevar a cabo las mismas, Nunan propone el cumplimiento de unos factores para definir su elección, disposición y evaluación:

1. el objetivo de la tarea (comunicativo, sociocultural, auto-aprendizaje, metalingüístico, cultural);
2. la naturaleza de la información que organiza la tarea (p.ej.: un texto escrito vs. una fotografía);
3. las actividades que genera (procedimientos —escribir, leer, etc.— y subtareas —usar el diccionario, p.ej.— implicados);
4. los roles del profesor y alumnos (relaciones profesor-alumno y alumno-alumno) que determina; y
5. los contextos (espacial-temporal) en los que se desarrollan las tareas.

(Centro Virtual Cervantes, Web)

El papel que asume el profesor en este enfoque es diferente a lo que se había visto antes del enfoque comunicativo. Él es el encargado de seleccionar y secuenciar las tareas. Asimismo, las adapta o crea según las necesidades o intereses de los alumnos. Además, en una clase donde se utilice este enfoque el profesor no es el encargado de predeterminar el tipo de lenguaje que se utilizará en ella, ya que, como hemos dicho antes, es el alumno el que, en el proceso comunicativo, utiliza el lenguaje que tiene en el subcosciente de una forma automática. Este vínculo que existe entre profesor y alumno es clave para que se lleve a cabo un buen proceso de andamiaje (Vygotsky, 1995).

En cuanto al diseño de tareas, el autor Vacas Hermida propone este esquema para diseñar una tarea:



(Vacas Hermida, n.d., Web)

El objetivo principal que tendrán nuestras propuestas didácticas será cultural ya que creemos que es uno de lo menos trabajados, habitualmente, sobre todo la parte que el PCIC denomina como *habilidades y actitudes interculturales*. Esto no quiere decir que no se trabaje el aspecto comunicativo o el auto-aprendizaje en estas propuestas, ya que, debido a la naturaleza de este enfoque, se trabajan también, pero de manera indirecta.

La repercusión que ha tenido el enfoque por tareas en la enseñanza del inglés ha sido muy positiva debido a la variedad de actividades que se pueden crear siguiendo esta metodología. Uno de los aspectos que este enfoque destaca es precisamente la relevancia de la cultura. Esto se debe a que el propio enfoque se concentra en el aprendizaje significativo de los alumnos lo que hace que la propia riqueza cultural que posee el estudiante ayude a entender la cultura meta.

La mejor manera que encontramos para aprender una lengua es por supuesto a través de la inmersión lingüística, porque participas en el proceso de transmisión de la lengua de manera activa y directa y la cultura está presente en cada momento ya que la viven directamente. Pero esta situación no es posible para nuestros alumnos de la ESO, por lo que la mejor manera que encontramos para que ellos alcancen nuestros propósitos es a través del enfoque basado en tareas. Esto se debe a que la comunicación que queremos fomentar no solamente es el objetivo sino el medio por el que se consigue. Además, ese proceso hasta llegar a la tarea final es el encargado de que nuestros alumnos se vayan enriqueciendo en todas las habilidades y actitudes interculturales que les proponemos. A través de cada tarea, los alumnos pueden aprender y comprender habilidades nuevas para ellos. Sin embargo, con otro tipo de enfoques esto no se da ya que únicamente se le da importancia a fomentar la comunicación sin hacer conscientes a los discentes de las realidades culturales que rodean a la lengua meta.

Esto que acabamos de decir ha sido manifestado anteriormente por otros autores, como Janón y Santillán, que además profundizan en la enseñanza de la cultura a través de este enfoque señalando que no solamente debemos enseñar lo que el PCIC llama referentes culturales sino que hay que ir más allá. Y la razón de esto, es que cada cultura es compleja y está compuesta por diferentes representaciones, comportamientos y actitudes. Para ellos, “en este sentido, el modelo de las tareas nos ofrece la posibilidad

de abordar los contenidos culturales de una manera más vivencial, realista e interesante, y de brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje incidental" (Janón y Santillán, 2009:2).

Además de todo esto, destacan cómo debe ser el papel del profesor en esta metodología:

> El enfoque por tareas demanda docentes en permanente conexión con los hechos cotidianos que van conformando la realidad de nuestro país, desde fechas conmemorativas, festivales, manifestaciones políticas, ferias, estrenos de espectáculos, etc., pero también con las controversias ideológicas y las antinomias sociales, para transmitir contenidos abiertos a la discusión, a la confrontación constructiva de las diferentes prácticas culturales, en las que la lengua sirva de herramienta para el aprendizaje y sea, a su vez, incorporada de una manera significativa. (Janón y Santillán, 2009:3)

Las propuestas didácticas que hemos preparado siguen el enfoque por tareas del que hemos hablado y nuestro objetivo ha sido el de desarrollar una perspectiva intercultural que sirva a nuestros alumnos como base para el desarrollo de una mirada crítica tanto a la cultura y lenguaje de su propia lengua como los de la meta. Por lo que al desarrollar esta posición intercultural, también impulsan sus destrezas comunicativas interculturales que son las que queremos mejorar en nuestra aula. Esto es lo que Florez e Inzunza denominan cultura como práctica y en la que el aprendiente "ve la cultura desde el punto de vista de la experiencia vivida por los individuos. Considera importantes factores como la sensibilidad al contexto, la negociación y la variabilidad. En este paradigma la competencia cultural se concibe como la habilidad de interactuar en la cultura meta de manera informada" (Florez e Inzunza, 2011).

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Como ya hemos dicho, hay aspectos de la cultura meta que son fundamentales a la hora de comunicarse pero que no aparacen en los libros de texto. Este es el caso de la cultura de los países minoritarios donde también se habla inglés y de las actitudes interculturales. Para superar este problema, creo que es fundamental que el profesor sea capaz de elaborar su propio material en función de las necesidades de sus alumnos.

Siguiendo el criterio visto hasta ahora, nuestras propuestas didácticas se van a centrar en hacer llegar a nuestros alumnos diferentes manifestaciones culturales a través del enfoque por tareas ya que, como hemos mencionado, creemos que es el más acertado para desarrollar las actitudes necesarias que dejan de lado los prejuicios y estereotipos que nuestros alumnos puedan tener. Para ello, la figura del docente va a ser imprescindible ya que los va a guiar por todo el proceso, además de motivarlos para que realicen las tareas de una forma satisfactoria. También se encargará de que el conocimiento transversal aparezca tanto en las actividades de las propuestas como en el aula, favoreciendo así valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Los temas que se tratan en las dos propuestas se ubican en el apartado de la cultura del PCIC y más concretamente en el segundo inventario (saberes y comportamientos socioculturales) y en el tercero que habla de *habilidades y actitudes interculturales.* Además de los contenidos culturales, estas propuestas didácticas trabajan todas las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, producción oral, producción escrita e interacción) para que el alumno siga desarrollando sus competencias comunicativas.

Es importante señalar que entendemos que no es imprescindible especificar el nivel al que va destinado porque, de la misma manera que refleja el PCIC, los contenidos tratados en nuestras propuestas pueden ser adaptados en función del nivel dependiendo de la ocasión en la que se desarrollen.

Para estructurar nuestras actividades vamos a usar el modelo propuesto por Vacas Hermida que hemos visto anteriormente en el trabajo.

1ª Propuesta "Weddings around the world"

1. Análisis de intereses: Selección de un tema.

Como ya hemos dicho, nuestro interés al realizar estas actividades reside en que nuestros alumnos adquieran las habilidades y actitudes interculturales de las que hemos estado hablando. Para ello creo que acercarles a la vida cotidiana de otras culturas es imprescindible. Es por esto que hemos escogido las bodas como tema para nuestra primera actividad, ya que nos acerca a las dos primeras secciones de cultura expuestas por el PCIC y nos va a ayudar a que nuestros alumnos aprendan a ser hablantes interculturales que es lo que se propone en el tercer inventario. La idea que planteamos es que a través de los *referentes culturales* y de los *saberes y comportamientos socioculturales* nuestros alumnos lleguen a adquirir esa visión crítica propuesta en las *habilidades y actitudes interculturales*.

Creemos que es una actividad idónea ya que en una boda se refleja la cultura de una comunidad, tanto en la ropa, como en la comida o en la música. Todo tipo de saberes socioculturales y actitudes interculturales están presentes en estas celebraciones. Asimismo, como ya hemos manifestado, el enfoque por tareas nos permite que esta competencia intercultural se establezca en nuestros alumnos a través del proceso.

2. Elección de tarea o tareas finales.

La elección de la tarea final la hemos hecho en base a nuestros intereses como docentes. Queremos que los alumnos sean capaces de elaborar e interpretar una información para que desarrollen una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales que puedan tener. Como tarea final les hemos planteado la preparación de una presentación grupal sobre la boda que les hemos asignado (cuatro grupos sobre cuatro culturas diferentes: india,china,judía y árabe). En ella tienen que hablar de similitudes y diferencias entre la boda española y la boda asignada. Para ello tienen que usar el PowerPoint y de esta manera facilitar la exposición de toda la información recogida. Con esta tarea esperamos que nuestros alumnos desarrollen una visión crítica y tolerante y adquieran las capacidades de un hablante intercultural.

3. Especificación de objetivos.

El objetivo principal de esta actividad es puramente cultural. Como ya hemos señalado, queremos que nuestros estudiantes de inglés puedan responder de forma positiva a la interacción con contextos culturales de diferente procedencia. Además de revisar cómo es una boda en España, nuestros alumnos también aprenderán las características de estas celebraciones procedentes de otras culturas pero que sin embargo, son muy comunes en países como el Reino Unido debido a su gran índice de población inmigrante.

Existen también otros objetivos que son más secundarios a pesar de su importancia. Hablamos de los lingüísticos ya que no olvidamos que estamos en clase de inglés y hay que seguir trabajando la gramática o el vocabulario para impulsar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos. Otro de los objetivos que nos marcamos con esta actividad es el auto-aprendizaje de los estudiantes y esto lo conseguimos gracias al tipo de enfoque elegido. Como ya hemos mencionado, el enfoque por tareas fomenta la autonomía del estudiante, dejando al profesor como guía del proceso de aprendizaje del alumno.

4. Determinación de contenidos lingüísticos.

Los contenidos lingüísticos que vamos a abordar en estas tareas van relacionados con la temática de las bodas. Los tratamos a través del uso de la descripción de fotos y vídeos por parte de los alumnos e introduciendo vocabulario relacionado con las bodas en alguna de las tareas.

5. Planificación de tareas.

En la primera tarea de la actividad, hemos propuesto un ejercicio que nos sirva de calentamiento para el resto del proceso. Consiste en crear un debate entre los alumnos a través de unas fotos que les voy a mostrar. En esas fotos aparecen cuatro personas en su mayoría conocidas y que pertenecen a diferentes etnias. Sin embargo, no todos son británicos, por lo tanto lo que tienen que hacer los alumnos es identificar sí lo son o no y por qué creen eso.

La intención de esta actividad es que todos los alumnos participen activamente en la tarea expresando sus opiniones sobre el tema y que salgan a la luz esos prejuicios

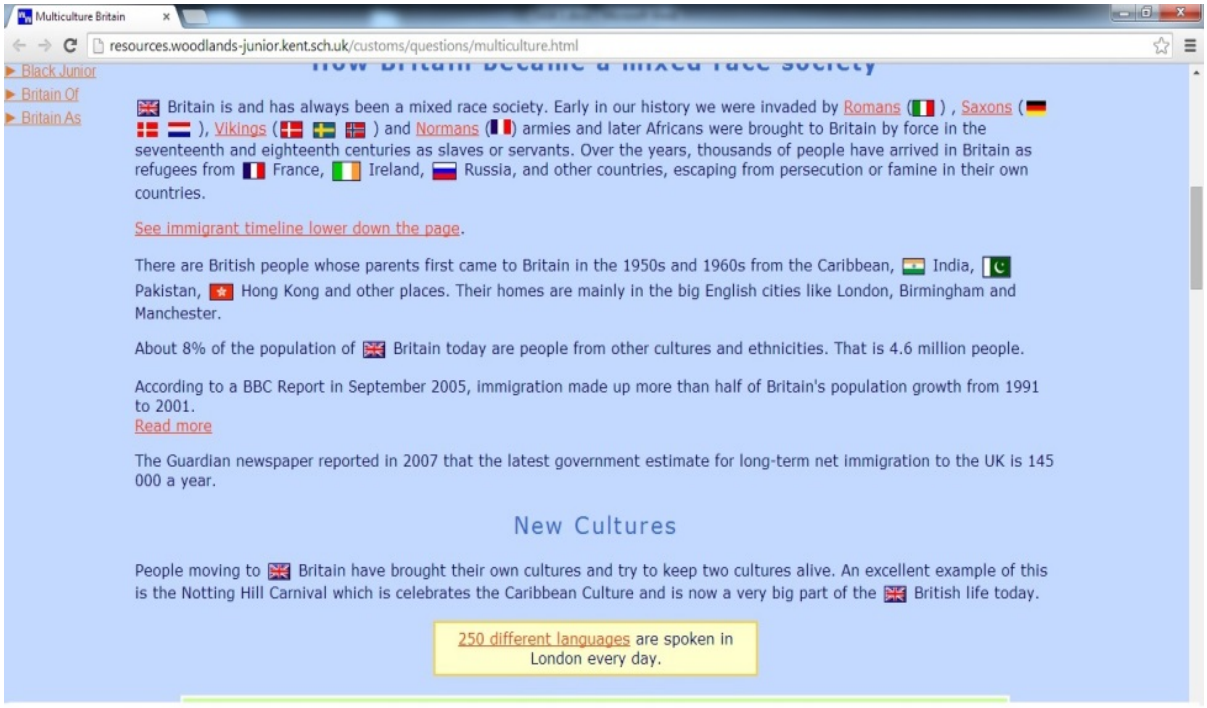
que muchos de ellos pueden tener hacia otras culturas para que de esta manera podamos cambiar esas actitudes con las siguientes tareas y hacerles ver que la realidad de lo que piensan es otra.

La segunda tarea nos va a ir introduciendo el tema sobre el que va a girar el resto de tareas, las bodas. En él, los alumnos tienen que expresarse en la lengua meta explicando a la profesora lo que saben sobre este tipo de celebraciones en España. Para fomentar la participación, la profesora va haciendo preguntas a los alumnos tales como: ¿Cómo crees que es una boda en España?, ¿sabes si hay más de un tipo?, ¿dónde se suelen celebrar?, ¿cuánto duran?, ¿qué tipo de ropa se suele llevar? Etc. En esta tarea se les presentará un cuadro con vocabulario relacionado con las bodas para que puedan comunicarse satisfactoriamente en la lengua meta.

Para aquellos que no hayan asistido nunca a una boda y no les queden claros ciertos aspectos, he buscado un video en el que observamos una tradicional boda española en la que se ve la celebración, los invitados y el resto de rituales con los que te puedes encontrar. A continuación, podemos ver el momento en el que los invitados tiran arroz a los novios, algo típico de nuestra cultura y que no se da en otras como podrán comprobar nuestros discentes:

En la siguiente tarea, *tarea 3*, los alumnos se tienen que situar en sus grupos de trabajo, previamente establecidos y que se componen de cuatro alumnos: uno con altas capacidades, otro con bajas y dos pertenecientes a la media para que así el grupo esté equilibrado. Entre los cuatro tienen que averiguar las diversas culturas que viven en

Reino Unido. Para ello, pueden ayudarse de unos enlaces que ha preparado la profesora para que busquen información.



Estas actividades tienen lugar en la sala de ordenadores para que los estudiantes tengan un espacio de trabajo en el que dispongan de internet y puedan trabajar cómodamente en grupos. Asimismo, el profesor siempre está presente y los ayuda en las dudas que los alumnos puedan tener, pero siempre fomentando el trabajo autónomo para que los estudiantes sean capaces de adquirir una de las competencias básicas en su proceso educativo, *aprender a aprender*.

La tarea número cuatro se basa en la investigación por parte del grupo de la boda que se le ha asignado. Para ello, disponen de un video en el que se muestra la celebración correspondiente a la cultura señalada y dos enlaces en los que los estudiantes pueden encontrar toda la información necesaria. Dicha investigación, consiste simplemente en definir las características principales de las bodas y recogerlo por escrito porque será útil para futuras tareas.

Al igual que en la tarea número 2, donde los alumnos eran capaces de fijar una mirada crítica en su propia cultura mientras analizaban una boda tradicional española, en esta tarea tienen que hacer lo mismo con la cultura meta que se les presenta para llegar a lo que el docente espera, que se conviertan en hablantes interculturales.

Por último, tenemos la tarea final, en la que como ya hemos dicho, cada grupo tiene que hacer una presentación al resto de la clase sobre la boda asignada y las características que la describen. Además, tiene que establecer un apartado en el que señalen las diferencias y similitudes entre la celebración de la cultura propia y la de la meta.

6. Evaluación.

Por un lado, vamos a tener la evaluación de los contenidos lingüísticos, que haremos a través de una rúbrica:

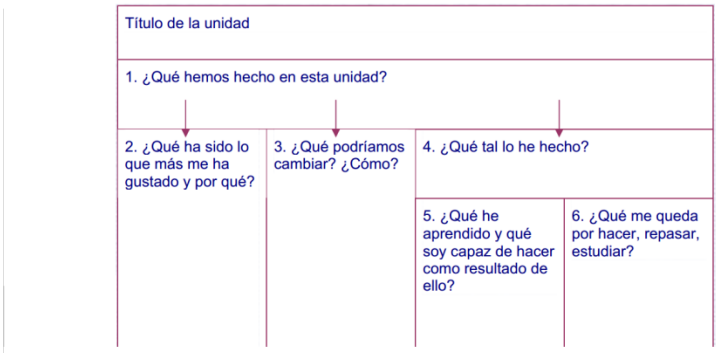
Trabajo personal ---------- 20%

Trabajo en grupo ---------- 30%

Presentación ---------- 40%

Participación, interacción, pronunciación -------- 10%

Por otro lado, la evaluación de nuestro principal objetivo, que es la adquisición de *habilidades y actitudes interculturales*, la haremos a través de una ficha para el seguimiento individual del proceso donde veremos las reflexiones de nuestros alumnos.



(Estaire, n.d.)

A esta ficha añadiríamos una pregunta final: ¿Crees que han cambiado tus actitudes hacia otras culturas? ¿te resultan ahora más atractivas o interesantes?

Es en esta evaluación donde esperamos ver los resultados que distinguen a nuestros alumnos como más próximos al hablante intercultural que requiere el aprendizaje de lenguas.

2ª Propuesta "Foods From Around the World"

1. Análisis de intereses: Selección de un tema.

Al igual que en la otra actividad queremos proporcionar a nuestros alumnos las herramientas para adquirir las capacidades comunicativas interculturales de las que hemos hablado a lo largo del trabajo. Hemos escogido el tema de la comida ya que a través de este se puede llegar a los alumnos fácilmente debido al interés que les crea. Además les permite conocer platos de diversos países para así fomentar el respeto por lo diferente.

2. Elección de tarea o tareas finales.

Como tarea final hemos propuesto que nuestros alumnos escriban un texto breve al director del colegio en el que tienen que pedirle la inclusión de su plato extranjero favorito en el menú del colegio argumentando por qué lo quieren y explicándole aspectos positivos sobre la inclusión del mismo.

3. Especificación de objetivos.

El objetivo principal de esta actividad es también puramente cultural. Como ya hemos señalado, queremos que nuestros estudiantes de inglés puedan responder de forma positiva a la interacción con contextos culturales de diferente procedencia. A través del análisis de unas viñetas de una novela gráfica vamos introducir el tema de la diversidad culinaria existente en nuestra sociedad.

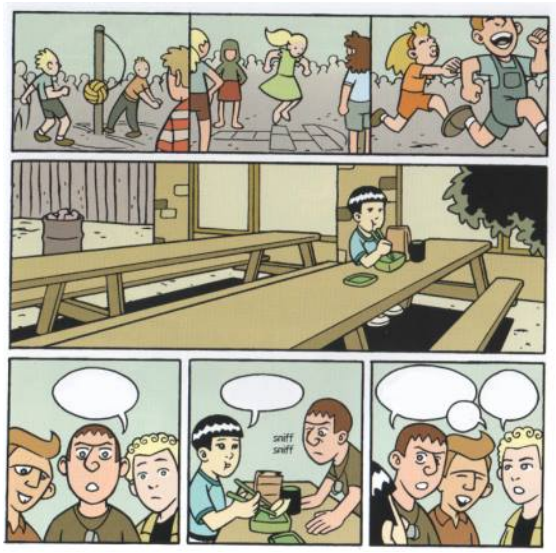
Al igual que en la actividad anterior, además del objetivo cultural también encontramos el lingüístico y el de auto-aprendizaje ya que volvemos a utilizar el enfoque por tareas para nuestros propósitos interculturales.

4. Determinación de contenidos lingüísticos.

Los contenidos lingüísticos que vamos a abordar en estas tareas van relacionados con la temática de la comida. Los tratamos a través del uso del análisis de fotos por parte de los alumnos o introduciendo vocabulario relacionado con la comida en alguna de las tareas.

5. Planificación de tareas.

Las actividades se desarrollan en torno a unas viñetas de una novela gráfica de Gene Lue Yang, en la que nos encontramos un patio de un colegio y varias escenas que ocurren durante ese momento.



(Gene Lue Yang, 2006)

Como vemos, en la tres últimas escenas aparecen unos chicos hablando, aunque no podemos leer lo que dicen ya que los bocadillos están vacios. Por ello, la primera tarea que van a desarrollar los alumnos es la de rellenar individualmente los bocadillos escribiendo lo que ellos piensan que los personajes están diciendo. Tienen que tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla.

En la segunda tarea los estudiantes van a explicar al resto de los compañeros en su grupo lo que han escrito y por qué lo han escrito. Es fundamental que los discentes se

comuniquen aunque carezcan del vocabulario que quieren expresar, ya que a través de estas tareas los alumnos irán mejorando todas sus competencias, no solo la intercultural que es en la que ponemos el peso de esta actividad.

Tras dar el tiempo oportuno para que nuestros alumnos puedan terminar esta tarea, la profesora va preguntando por la clase qué es lo que han puesto los alumnos, sí lo que han escrito es positivo o negativo y sobre todo el por qué de lo que han escrito. Después de dedicarle un tiempo a comentar los resultados, la profesora proyecta la tira original del cómic:

(Gene Lue Yang, 2006)

Y aquí es donde los alumnos tienen que realizar la tercera tarea, que consiste en analizar en sus grupos lo que pasa en estas viñetas y señalar si conocen casos similares y que expliquen por qué pasan. En el caso de no saber parte del vocabulario que aparece en la tira hay varios ordenadores con acceso a internet en el aula para que pueden ayudarse.

El propósito de este analisis es que se den cuenta de que en otras culturas existen otros horarios para las comidas y que por eso, mientras todo el mundo está jugando solamente el niño asiático está comiendo. Además, también es fundamental que los alumnos no tengan miedo a probar comida de otros países simplemente porque es desconocida para ellos, que no porque sea “rara” va a saber mal. Asimismo, esta

actividad pretende acabar con prejuicios como que los chinos comen perros, como sugiere uno de los personajes.

Tras hacer todo este trabajo previo en el que los alumnos van adoptando los valores que les queremos inculcar, llegamos a la cuarta tarea. En ella los discentes tienen que contestar unas preguntas dentro de sus grupos fomentando así que se cree una conversación en la que se trate el tema de la diversidad a la hora de comer.

En la siguiente tarea, la quinta, hemos planteado un ejercicio en el que tienen que unir la nacionalidad con el plato típico procedente del país. Como es posible que no conozcan varios de los platos, yo les explicaría qué lleva cada uno aportándoles además una foto para que puedan visualizarlo. Dependiendo de la disponibilidad del entorno, el paso lógico siguiente sería traer algún plato de comida étnica o diferente al aula. En un centro escolar con variedad de población inmigrante resultaría muy útil, en colaboración con el coordinador de interculturalidad, pedir a los alumnos procedentes de otros países que trajeran un plato típico de su país. Otra alternativa sería que la profesora trajera algún plato típico de otras culturas y pedir a algunos alumnos que estén familiarizados con otras comidas que preparen algún plato. La degustación de estos platos ayudaría, sin ninguna duda, a superar estereotipos y prejuicios mejor que ninguna clase teórica.

En la tarea 6, queremos que los alumnos participen en la elaboración de algún plato de otra cultura pudiendo aprovechar la población inmigrante de nuestros centros. Si eso no fuese posible la profesora se encargaría de traer alguno para que los estudiantes pudieran probarlos. Es una tarea perfecta para que los alumnos experimenten de primera mano los sabores de otras culturas.

Por último, llegamos a la tarea final en la que como ya hemos dicho los alumnos tienen que escribir un pequeño texto en el que pidan al director la inclusión de su plato extranjero favorito enumerando las razones por las que sería positivo hacerlo.

6. Evaluación.

Por un lado, vamos a tener la evaluación de los contenidos lingüísticos que lo haremos a través de una rúbricas idéntica a la empleada en la propuesta anterior:

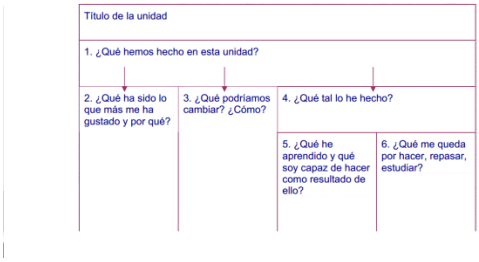
Trabajo personal ---------- 20%

Trabajo en grupo ---------- 30%

Presentación ---------- 40%

Participación, interacción, pronunciación -------- 10%

Por otro lado, la evaluación de nuestro principal objetivo que es la adquisición de *habilidades y actitudes interculturales* la vamos a hacer a través de una ficha para el seguimiento individual del proceso donde veremos las reflexiones de nuestros alumnos. La ficha también es la misma que en la primera actividad, y también añadiríamos una pregunta específica de reflexión intercultural:



Por medio de estas actividades que acabo de proponer, los estudiantes podrán ser conscientes de las culturas que rodean su comunidad y cómo cuando aprendes una lengua, ésta viene unida a unos valores, unas costumbres que no siempre tienen que ser los mismos que ellos comparten. Valorarán así la importancia de la tolerancia a la vez que desarrollan su empatía por lo diferente, llegándo a percibirlo de una manera positiva, sin caer en estereotipos o prejuicios.

5. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha ido evolucionando durante los últimos años debido a la también constante evolución del mundo. Un mundo que ha hecho que diferentes personas con distintos orígenes y distinta manera de relacionarse con la sociedad hayan tenido que interactuar y entenderse entre ellos. La importancia de este hecho no solo reside en la comunicación lingüística que puedan tener sino también en la capacidad de aceptar estas nuevas culturas y valorarlas positivamente. Es precisamente esto lo que hemos pretendido con este trabajo, ya que creemos de vital importancia que el discente pueda comunicarse en la lengua meta, en nuestro caso el inglés, con personas de todo el mundo y en cualquier tipo de situación. Y para ello la cultura es imprescindible. No hablamos de que el alumno llegue a memorizar datos geográficos o literarios, sino de que sepa enfrentarse a situaciones en las que compare su propia cultura con otras y se eduque gracias a las diferencias entre ellas. Es decir, que aprenda valores que le ayuden a respetar lo distinto y que le hagan ver lo diferente como bueno e interesante.

Por otro lado, concluimos que un método muy adecuado para que nuestros alumnos acaben siendo hablantes interculturales es el enfoque basado en tareas. Como ya hemos dicho, este enfoque se caracteriza por la realización de varias tareas que se entretejen hasta llegar a la tarea final que es donde se culmina todo el proceso y se obtiene el producto que el profesor propuso en un principio. Pero lo realmente importante para nosotros es lo que ocurre en ese proceso y cómo la lengua meta nos sirve de vehículo para conquistar el objetivo de que nuestros estudiantes se comuniquen interculturalmente.

El enfoque por tareas ofrece la posibilidad de que los alumnos adquieran conciencia de percepciones e interpretaciones de otras culturas dejando atrás los estereotipos; de que comprendan su riqueza de matices y sus rasgos comunes y además, de que desarrollen una actitud crítica hacia la propia cultura percibiendo no solo lo propio como adecuado. Asimismo ofrecer gran flexibilidad para introducir temas culturales, el diseño que proporciona este enfoque facilita la adquisición de los contenidos culturales que proponemos siendo en el transcurso de las tareas donde el alumno consigue obtener las habilidades que le facilitan ser un hablante intercultural.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AREIZAGA, E., GÓMEZ, I. y IBARRA, E. (2005) "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación". *Revista Psicodidáctica*. Nº 2, p.p. 27-46. Universidad del País Vasco.
- AREIZAGA, E. (2006) "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Revista Psicodidáctica*, Nº12, Universidad del País Vasco.
- BACHMAN, L. (1990). "Habilidad lingüística comunicativa". En LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters ltd.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". *Signos*, Nº17. pp. 56-61
- CANALE, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CANTERO GARCÍA, V. (2011) "La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: Una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe". *Tendencias Pedagógicas* Nº17. [en línea]
  http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_12.pdf
  [Consulta: 2 de junio 2014]
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2014) "El concepto de competencia comunicativa". Instituto Cervantes.

[en_línea] http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz04.htm [Consulta: 27 de mayo 2014]

- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Centro Virtual Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya
  [en_línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [Consulta: 27 de mayo 2014]
- ESTAIRE, S. (sin fecha) "La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas." *Catedu.* [en_línea] http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf [Consulta: 20 de junio 2014]
- FISCHER, G.N. (1992) *Campos de Intervención en Psicología Social.* Madrid: Narcea
- FLOREZ, M. L. e INZUNZA, E. C. (2011) *Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas.* FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011. [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_11FlorezInzunza.pdf?documentId=0901e72b812ef9de [Consulta: 31 de mayo 2014]
- HYMES, D. H. (1971) *On communicative competence.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JANÓN, M. Y SANTILLÁN, V. (2009) "Abordaje de los contenidos culturales: estrategias de aprendizaje por tareas". Signos Universitarios Virtual, año VI. Nº8 [en línea] http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/suvn08.htm [Consulta: 4 de junio 2014]
- KRAMSCH, (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

- KRASHEN, S. y TERRELL T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* Hayward, CA: Alemany Press. 183pp.
- KROEBER, L. y CLUCKHOHOLM, C. (1952) "Culture: A Critical Revision of Definitions and Concepts." *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology,* Vol. 47, Nº1
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Red ELE*, Nº 0. Marzo 2004. [en línea] http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000373.pdf [Consulta: 18 de mayo 2014]
- MUÑOZ RESTREPO, (2010) "Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica." *Revista Universidad EAFIT*. Vol. 46. Nº159.
- NERRIÈRE, J. P. en BLUME, M. (2005) "If you can't master English, try Globish" [versión electrónica] *The New York Times*. Publicado el viernes, 22 de abril, 2005. [en línea] http://www.nytimes.com/2005/04/21/arts/21iht-Blume22.html?pagewanted=all&_r=0 [Consulta: 27 de mayo 2014]
- NUNAN, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2001) *Diccionario de la lengua española.* Vigésima segunda edición. http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=cultura
- RINCÓN CASTELLANOS, C. A. (sin fecha) *La competencia comunicativa*. Unidad 11 [en línea] file:///C:/Users/valdimomo/Downloads/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF [Consulta: 19 de mayo 2014]
- RUBIO, M. (2009) "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente". *Estudios Pedagógicos*, v.35, N° 1:273-286. [en_línea] http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100017 [Consulta: 26 de mayo 2014]
- TAYLOR, E.B. (1871) *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom.* London:

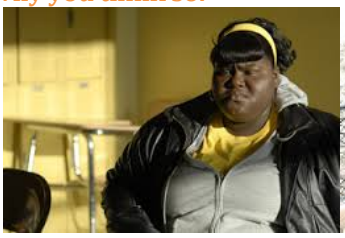
Bradbury, Evans and Co. [en línea] http://books.google.es/books?id=AucLAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false [Consulta: 18 de mayo 2014]

- UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio – 6 de agosto de 1982. [en línea] http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf [Consulta: 18 de mayo 2014]
- VACAS HERMIDA, A. (n.d.) "El enfoque por tareas". *Tierra de Nadie*. [en línea] http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm [Consulta: 31 de mayo 2014]
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- VARÓN, M. E. (2009) "Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Forma y Función Vol. 22 nº1* Enero-Junio del 2009. Pp-95-124. Bogotá, Colombia
- VYGOTZKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto, Montevideo.
- YANG, G. L. (2006) *American Born Chinese*. First Second Book.
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 7-8, 55-90.

Anexo

WEDDINGS AROUND THE WORLD

TASK 1. Take a look at the pictures and discuss who is British and who is not British and why you think so.



TASK 2. Explain to the teacher what you know about weddings in Spain: What is a wedding like in Spain? Is there more than one type? How long do they take? What kinds of clothes do the attendants wear? Take a look at the vocabulary box .

Bride	groom	engagement	propose
best man		dowry	witness
wedding cake		honeymoon	bridesmaid

Example: https://www.youtube.com/watch?v=jdWWOvWGeDw

TASK 3. Divide the class into four groups of four people and find out about different cultures living in the UK. You can use the following links to search for information.

http://resources.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/multiculture.html

http://www.everyculture.com/Cr-Ga/England.html

TASK 4. Every group corresponds to a different culture. Watch the video within your groups and make a list with all the characteristics of the selected wedding as we did with the Spanish example. You will find all the information needed for each group below.

Group 1. Indian wedding
Example: https://www.youtube.com/watch?v=fwbcX6RJDbE

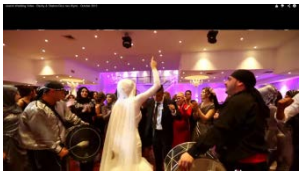
Further information: http://www.bashcorner.com/characteristics-of-a-typical-indian-wedding/

http://worth-a-million.blogspot.com.es/2011/12/25-characteristics-of-big-indian-event.html

Group 2. Jewish wedding
Example: https://www.youtube.com/watch?v=RJyeqkiSaac

Further information: http://www.aish.com/jl/l/m/48969841.html

http://www.somethingjewish.co.uk/articles/951_jewish_weddings.htm



Group 3. Arabic wedding
Example: https://www.youtube.com/watch?v=nFYmqLIGHYs

Further information: https://www.youtube.com/watch?v=7ChefU6kUZY

http://traditionscustoms.com/people/lebanese-traditionsm

Group 4. Cantonese wedding
Example: https://www.youtube.com/watch?v=WFd3uvWb4no

Further information:

http://www.cultural-china.com/chinaWH/html/en/14Traditions30.html

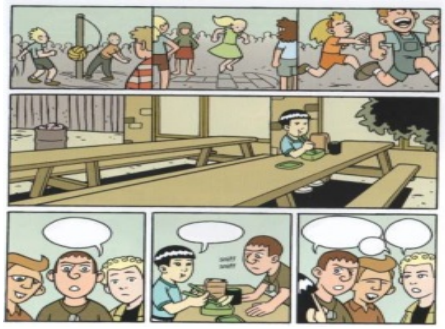
http://en.wikipedia.org/wiki/Chinese_marriage

FINAL TASK

In groups, prepare a presentation of the assigned wedding describing all the characteristics. Then talk about the similarities and differences between this type of wedding and a Spanish wedding. Use PowerPoint or a similar program for the presentation.

Foods from around the world

Task 1. Look carefully at the comic strip and fill in the speech balloon writing down what you think they are saying.



Task 2. Discuss within your group what you have written and why.

Task 3. Look at the original strip and analyse what the characters express.

Task 4. Discuss these questions within your groups.

What's your favourite food?

What was the last foreign food that you ate?

Where did you eat it?

Is foreign food becoming more popular in your country?

What kinds are the most popular?

Why are they popular?

Task 5. Match the food with the nationality.

Dim Sum	Italian
Curry	Iranian
Fish and Chips	Peruvian
Tortilla	Brazilian
Pizza	Moroccan
Sabzi Khordan	Chinese
Cebiche	Indian
Feiojada	British
Couscous	Spanish

Task 6. Bring food to class!

Final Task

(Group work) Write a short text asking the headmaster of the school the inclusion of your favourite foreign food. Explain to him the positive aspects of this inclusion.