



---

**Universidad de Valladolid**

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Construyendo puentes para una  
integración del componente cultural  
en el aula de inglés de Educación  
Secundaria: percepciones de  
profesores y estudiantes**

Tutor: D<sup>a</sup> Paloma Castro Prieto

Alumna: D<sup>a</sup> Susana Marrón González

Curso Académico 2014/2015



# INDICE

1. Introducción .....	5
2. Justificación .....	9
3. Objetivos .....	10

## **Parte I: La dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras**

4. La integración del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras. ....	12
4.1. Definición de cultura: un concepto complejo y dinámico. ....	12
4.2. Revisión del tratamiento de la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	15
4.3. Retos educativos en la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	18
5. Definiendo el papel de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras: direcciones hacia la competencia comunicativa intercultural .....	21
6. La dimensión cultural de la enseñanza de lenguas extranjeras en las directrices oficiales de la etapa de Educación Secundaria .....	24
6.1. Análisis de la dimensión cultural en la materia “Primera Lengua Extranjera”: la perspectiva del currículo nacional .....	24
6.2. Análisis de la dimensión cultural en la materia “Primera Lengua Extranjera”: la perspectiva del currículo autonómico de Castilla y León .....	25

## **Parte II: La presencia del componente cultural en el aula de inglés de Educación Secundaria.**

7. Metodología seleccionada y justificación de la misma .....	27
7.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos .....	28
7.1.1. Características de la muestra .....	29
7.1.2. Diseño del cuestionario .....	30
7.1.2.1. Cuestionario para los docentes .....	31
7.1.2.2. Cuestionario para el alumnado .....	32
7.2. Resultados: análisis e interpretación de los datos .....	32

8. Conclusiones e implicaciones didácticas de la investigación .....	42
8.1. Propuesta de intervención en el aula de inglés de Secundaria para abordar la integración de la dimensión cultural .....	47
9. Recomendaciones para futuras investigaciones .....	53
10. Bibliografía de referencia y de consulta .....	55
11. Anexos.....	59
11.1. Anexo I .....	59
11.2. Anexo II .....	63



## 1. INTRODUCCIÓN.

Desde sus orígenes, nuestro planeta ha sido habitado por un sinnúmero de civilizaciones cuyos vínculos respondían principalmente a grandes ambiciones de expansión comercial y política. La huella visible de estas interacciones ha quedado reflejada en la herencia cultural transmitida de generación en generación, tejiendo la historia de la humanidad a través de conquistas y tratados. Este instinto primitivo de supervivencia y de cooperación sigue marcando el rumbo de la sociedad del siglo XXI, aunque la transformación que experimenta el mundo actual parece no encontrar precedentes. Las relaciones internacionales que están germinando entre los diferentes países y la permeabilidad de las fronteras debido a la influencia de los medios de comunicación y nuevas tecnologías así como a los fenómenos de migración aceleran el proceso de la globalización. Ante este proceso imparable, los gobiernos son conscientes de la necesidad de hacer frente a la realidad multicultural y multilingüe desde su acción política. El objetivo primordial es favorecer la apertura de los ciudadanos a otras formas de vivir, de pensar, de ser y de sentir para construir los pilares de una sociedad democrática basados en la tolerancia, la solidaridad, la libertad y la igualdad. La educación se convierte en la vía imprescindible para alcanzar y velar por estos valores democráticos. Delors (1996) resalta, en su informe *La educación encierra un tesoro*, que la educación “debe lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a las demás mediante un mejor conocimiento del mundo” (p.51). Esta obra marca las direcciones que deben tomarse desde las políticas educativas para intentar dar respuesta a la diversidad social y cultural existente a través de la promoción de programas educativos basados en la inclusión, la educación en valores, la educación intercultural y el aprendizaje de varias lenguas extranjeras. Un ejemplo cercano es el caso de la Unión Europea, donde se promueven medidas para apoyar y proteger a lenguas y culturas minoritarias en riesgo de extinción o de exclusión social. A la vez, las instituciones europeas pretenden dar unidad a esa pluralidad gracias a la creación de una identidad común europea. Estos fenómenos dan testimonio del papel de los sistemas educativos en su labor de ofrecer una formación y enseñanza de calidad que prepare a los ciudadanos a familiarizarse e integrarse en esta realidad con la que entran en contacto en las aulas y la calle, y a la que deberán adaptarse a lo largo de la vida en el plano académico, profesional y personal. La proliferación de los diferentes programas de movilidad destinados a docentes y alumnado constituye una oportunidad única cuya experiencia les ayuda a adquirir y desarrollar las competencias necesarias en el contacto entre culturas y los hablantes que conforman su identidad cultural en ellas. Sin embargo, el aula es el primer escenario donde es, y debe ser posible, este contacto ya que se puede conseguir viajar en el espacio y en el tiempo a través del intercambio de opiniones, sentimientos y valores que fluyen de la interacción con la cultura extranjera.

Sin lugar a dudas, la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un papel imprescindible en la consecución de estos objetivos ya que se parte de una lengua y cultura que reflejan realidades socioculturales distintas a las propias. Partiendo de esta premisa, es inevitable que se despierte cierta curiosidad en el alumno que le lleve a descubrir aquello que le separa y que es desconocido, pero también aquello que le une a ellas. Este hecho explica la presencia inevitable e indisoluble del componente cultural de las lenguas extranjeras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el tratamiento de la cultura encuentra ciertos obstáculos dentro del aula de lenguas extranjeras. Con frecuencia encontramos en los materiales didácticos y en las metodologías un tratamiento superficial debido a que el fin de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido, por lo general, ayudar al alumno a adquirir la competencia lingüística del hablante nativo. Así lo reflejan las políticas educativas europeas con la promoción del aprendizaje de varias lenguas extranjeras y el impulso de los programas de bilingüismo en los centros de enseñanza. El objetivo es adquirir una de las ocho *competencias clave* definidas en sus bases: la comunicación en lenguas extranjeras. Sin embargo, en la consecución de este ideal nos planteamos el siguiente interrogante: ¿qué otros factores influyen en la comunicación considerando que un hablante es mucho más que los sonidos, significados y reglas gramaticales que emite? Si centramos la atención solamente en la adquisición del componente lingüístico estamos olvidando una pieza esencial para comprender la identidad del hablante: *la dimensión cultural de la lengua*. En numerosas ocasiones surgen malentendidos en la comunicación con nativos y no comprendemos las causas cuando somos conscientes de haber cumplido las normas lingüísticas adquiridas. El reconocimiento de estas situaciones y carencias comunicativas ha puesto de relieve la necesidad de trabajar esta dimensión y se ha constituido como objeto de estudio de gran interés en la investigación en lenguas extranjeras desde las últimas décadas del siglo XX. Los primeros debates surgieron en los años 60 con nuevos planteamientos que abandonaran la idea reduccionista de cultura como el estudio de los clásicos literarios. No fue hasta los años 70 y 80 cuando los aspectos culturales ganaron terreno en la enseñanza con la introducción del enfoque comunicativo. Este enfoque ponía el acento sobre las funciones y usos de la lengua en un contexto comunicativo real desde una perspectiva sociolingüística y pragmática. El concepto de cultura fue transformándose y desligándose de la cultura de prestigio intelectual para llegar a describir las costumbres y otros elementos de la vida diaria y popular de los hablantes. El acercamiento a la sociedad no implicaba, sin embargo, su comprensión más allá de la mirada conformada por la propia cultura. Surge así un nuevo interrogante que encuentra respuesta en la competencia intercultural, de gran interés especialmente a partir de los años 90 y con gran desarrollo en la actualidad. Las destrezas y conocimientos que aporta esta competencia en la interacción entre los individuos ofrecen una herramienta al alumno con la que interpretar, reflexionar y superar las diferencias desde el respeto y la tolerancia, apreciando el valor de cada una de ellas y superando los estereotipos y posibles

prejuicios para crear su propia percepción sobre la cultura extranjera de forma positiva. En el aula de lenguas extranjeras estos aspectos confluyen en la *competencia comunicativa intercultural* (Byram, 1997) puesto que el diálogo entre culturas surge en el contexto de la comunicación. A pesar del reconocimiento del valor sustancial de estas nuevas direcciones que fomentan el tratamiento del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras, existe una serie de retos educativos que gobiernos, editoriales, docentes y alumnos a los que deben hacer frente. Desde el cuestionamiento sobre qué cultura debe adquirirse, ante la confluencia de culturas dentro y fuera de un país, hasta el tipo de metodologías, materiales y recursos utilizados que favorezcan el enriquecimiento de alumnos y profesores en ese contacto con la cultura extranjera. Existen numerosos debates en torno a estas cuestiones que subrayan la necesidad de integrar la cultura como un elemento central del currículo de lenguas extranjeras para abrir la mirada al mundo desde la exploración y la reflexión activa del alumnado.

En el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) pretendo indagar sobre el tratamiento del componente cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, partiré del estudio del concepto de cultura con el propósito de comprender y aportar los elementos que se deben incluir en la dimensión cultural de la lengua extranjera. Posteriormente, se realizará una breve revisión de la bibliografía en relación a la integración del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras para conocer el recorrido y las nuevas metodologías, estudio que nos permitirá reconocer las deficiencias y/o obstáculos a los que se enfrenta la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como valorar y justificar los beneficios que la integración genera en el alumno. A continuación se procederá a identificar el tipo de tratamiento que recibe este componente en las directrices oficiales que establecen el currículo de la primera lengua extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico de Castilla y León. Este bagaje me permitirá obtener la información y reflexiones consecuentes necesarias para llevar a cabo el análisis de la realidad con respecto a la integración del componente cultural en el aula de inglés desde la perspectiva de profesores y estudiantes de centros de enseñanza de Secundaria. El objetivo final de esta investigación es determinar los elementos que favorecen y dificultan el desarrollo adecuado del componente cultural de la lengua inglesa y poder ofrecer recomendaciones futuras que mejoren la situación actual. Teniendo en cuenta las conclusiones derivadas de la investigación, diseñaré como propuesta de intervención diferentes actividades susceptibles de ser implementadas en el primer ciclo de Secundaria.

Con todo lo expuesto, pretendo destacar el papel crucial que tiene el componente cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y que conviene seguir estudiando para ofrecer una mayor orientación y concreción en la práctica docente con el apoyo de las normativas vigentes. El valor de la adquisición de destrezas, conocimientos y valores transmitidos en la



cultura no son solamente una fuente de motivación, sino también una fuente de desarrollo personal, académico y profesional. Es imprescindible en la formación integral de alumnos en proceso de maduración y de construcción de la identidad personal y social, cuyos beneficios se verán reflejados en la sociedad. De este modo, la preparación a una sociedad cambiante y heterogénea contribuirá a la construcción de un mundo igualitario y tolerante donde la convivencia sea posible y se rompan las cadenas de la discriminación, el odio y la violencia. Todos compartimos el mismo planeta y somos responsables directos de velar por los derechos y cumplir los deberes hacia los demás en calidad de individuos y “ciudadanos del mundo”, independientemente de la cultura en la que hayamos crecido y la lengua que utilicemos.

## 2. JUSTIFICACIÓN.

El interés que me ha llevado a indagar en el componente cultural de las Lenguas Extranjeras (en adelante, LE) surge en el marco del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Esta formación inicial me ha proporcionado las competencias docentes necesarias para ejercer en un futuro la profesión docente así como para reflexionar sobre las variables que influyen en el aprendizaje de las LE. En concreto, la realización de las prácticas de dicho Máster contribuyó a determinar el objeto de estudio ante la distancia observada que separaba los aspectos teóricos recibidos en éste y la práctica en un contexto real y auténtico, sujeta a constricciones que suponen todavía un reto para la integración del componente cultural de la LE. Por este motivo, consideramos que necesita especial atención y este trabajo pretende ofrecer posibles respuestas metodológicas y didácticas, fruto del desarrollo y consolidación de las competencias mencionadas.

Los siguientes aspectos constituyen, en mi opinión, las razones fundamentales por las que tomé la decisión de acercarme a este objeto de estudio:

- El gran interés que suscita en la actualidad la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras con la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas que sitúen a éste en una posición de igual relevancia al componente lingüístico. Por este motivo, un análisis de las metodologías anteriores es esencial para comprender las nuevas direcciones que contemplan este componente.
- La necesidad de crear conciencia sobre la relevancia de la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras por sus múltiples beneficios ya que permiten comprender y vivir en un panorama multicultural y multilingüe. Especialmente incidimos en el valor que tiene la lengua inglesa como lengua de comunicación internacional o *lingua franca*, por acercar esas múltiples realidades.
- La investigación en las prácticas docentes y la identificación del gran interés de los alumnos con respecto a la dimensión cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. La indagación en las percepciones del profesorado y alumnado se presenta como una herramienta útil y valiosa con la que obtener información que permita identificar, describir y analizar la realidad en cuanto a su integración en el aula de inglés de Educación Secundaria.
- Los aspectos culturales asociados a la lengua extranjera son integrados en el aula como algo secundario por lo que una orientación en el tipo de intervención es necesaria para contribuir a la creación de materiales y recursos didácticos que den respuesta al *qué* y *cómo enseñar* la cultura meta.

### 3. OBJETIVOS.

El objetivo principal que se pretende alcanzar al término de dicha investigación es conocer la situación actual de la enseñanza y aprendizaje en torno a la integración del componente cultural en el aula de inglés a partir de la indagación en un escenario real que ilustre cómo es la práctica educativa y las motivaciones del alumnado con el propósito de ofrecer posibles mejoras hacia una calidad educativa. Cabe mencionar que el presente trabajo está dividido en dos Partes –Parte I y Parte II– de acuerdo a la elaboración de los objetivos que se plantearon para resolver la problemática determinada en nuestro objeto de estudio.

En la Parte I, denominada La dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, hemos planteado los siguientes objetivos para elaborar el marco teórico:

- Comprender el concepto de cultura desde el análisis de sus elementos y de los criterios de su definición.
- Conocer y analizar la evolución de las metodologías utilizadas en la integración de la dimensión cultural de las LE.
- Identificar los retos que se presentan en la actualidad en torno a ésta.
- Valorar los beneficios del tratamiento del componente cultural en el aula de LE.

Puesto que nuestro interés se centra en la enseñanza de inglés como LE en el sistema educativo español, se examinará la integración de la dimensión cultural en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO). Por una parte, a través del currículo vigente, en el que se busca identificar los contenidos, objetivos y directrices generales en relación a dicha dimensión. Posteriormente, en la Parte II –La presencia del componente cultural en el aula de inglés de Educación Secundaria– se estudiará la realidad en el aula de inglés de dos centros educativos a partir de las percepciones de docentes y alumnos con respecto a esta dimensión, contrastando y buscando un paralelismo entre ambas. Los objetivos subyacentes a este estudio exploratorio serán:

- Analizar el grado en el que se contempla la dimensión cultural en la formación inicial y permanente del profesorado a partir de su propia valoración.
- Distinguir entre el tratamiento de la cultura que los docentes incluyen en su práctica (metodologías, contenidos, recursos didácticos y participación en programas lingüísticos y de intercambio) y la visión del alumnado respecto a ésta desde su percepción e intereses.
- Valorar la frecuencia y el tipo de contacto de ambos con la cultura o culturas meta.

- Conocer las limitaciones que influyen en el desarrollo de la dimensión cultural y las propuestas de mejora que los docentes consideran relevantes de cara al futuro.

La consecución de estos objetivos nos llevará a realizar una propuesta de intervención destinada al profesorado de inglés del primer ciclo de la ESO para integrar la dimensión cultural en sus clases y atender a las necesidades del alumnado que derivan del análisis y la reflexión sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación.

# PARTE I: LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

## 4. LA INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

### 4.1. Definición de cultura: un concepto complejo y dinámico.

El primer elemento que se debe abordar para comprender la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de las LE es el término ‘cultura’. A lo largo de la historia, diversas disciplinas, como la antropología, la sociología o la historia, han intentado definir un concepto que admite múltiples interpretaciones dependiendo de las metodologías aplicadas en el estudio de los aspectos y fenómenos culturales de la sociedad a la que se asocia. A la complejidad del estudio de la cultura se añade el impacto de la globalización, que abre nuevos horizontes y puentes entre las culturas del mundo. No obstante, un acercamiento hacia su significado y relación con la sociedad que conforma y describe, y en particular con la lengua asociada a ésta, es esencial para conocer las nociones precedentes así como las que germinan en la actualidad.

Tradicionalmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas se ha distinguido la cultura entre la Cultura con mayúscula y cultura con minúscula (en inglés denominados “big C” y “small c” respectivamente). La primera hace referencia a la historia de la civilización, entendida como un producto de ésta, e incluye la geografía, la historia, las ciencias y las artes. Siguiendo una perspectiva humanística clásica, es el símbolo de la educación y de prestigio intelectual (Kramsch, 2006). En contraposición, y desde una concepción antropológica y sociológica, encontramos la cultura con minúscula, sinónimo de cultura popular, que deriva de la práctica social de esa civilización: sus costumbres, comportamientos y tradiciones. Esta concepción de cultura como la vida cotidiana de la comunidad de los hablantes tiene sus bases en la etnografía, una de las ramas de la etnología o estudio de las culturas, desarrollada en el siglo XX. Su importancia reside en que se pasa del estudio de los productos culturales a las prácticas culturales y se relacionan con la lengua oral. Por lo tanto, la identidad cultural se forma en el seno de esa sociedad y se manifiesta a través de la actividad diaria, nexo de los individuos que la comparten. Saville-Troike (1989), citado por John Corbett (2003, p.96), expresa esta relación definiendo cultura como “what the individual needs to know to be a functional member of the community”. Los miembros de la comunidad tienen que conocer y participar activamente de esa cultura para integrarse y ser

integrados. A finales del siglo XX, se dio paso al estudio de las perspectivas de los miembros de esa cultura, es decir, lo que piensan, sienten y valoran, el entresijo formado por el pensamiento y la sensibilidad humana. Se inicia así una visión global de la noción de cultura que ha sido descrita por un gran número de investigadores, entre las que destaco la definición del antropólogo John H. Bodley (1994), citado por J.Frank (2013, p.3), como “what people think, make, and do” por sintetizar todos los elementos e incidir en el carácter de transmisión social de la cultura y del individuo como agente transformador, por el que la cultura adquiere naturaleza dinámica. Esta definición nos sugiere que la herencia cultural no es el único foco de análisis, sino que se expande a la realidad contemporánea de esa sociedad. Posteriormente, esta integración de prácticas, productos y perspectivas culturales se recoge en el conocido modelo “3P”<sup>1</sup> de la cultura, creado en Estados Unidos por la National Standards in Foreign Language Project (en adelante, NSFLP) en un intento de afianzar la enseñanza y aprendizaje de la LE con el establecimiento de los objetivos primordiales para que el alumnado adquiriera un dominio de la LE. Esta propuesta es un referente en la investigación actual sobre la pedagogía de LE porque subraya el papel vital de la cultura en el aula de LE con el propósito de superar la visión etnocéntrica y el énfasis en la adquisición de aspectos lingüísticos (Dema & Moeller, 2012).

Una vez explicado *qué* se entiende por ‘cultura’, debemos conocer la razón principal por la que es un centro de interés dentro de la enseñanza de las LE. La cultura es un componente cuya presencia es evidente e inevitable dentro del aprendizaje de una LE, ya sea introducida de manera implícita o explícita, intencionada o inintencionada por el profesor o el alumno. El origen de subyace en la estrecha relación entre lengua y cultura. Desde las diferentes ramas de la lingüística se ha intentado explicar el grado de dependencia y de interconexión entre ambas, dando lugar a un debate intenso sobre la posibilidad o no de concebirlas como elementos disociables. La primera teoría, y más extendida, expresa la interdependencia y retroalimentación entre ambas: la lengua está definida por la cultura y la cultura depende de la lengua. En primer lugar, la cultura se refleja en la lengua utilizada por los hablantes de la comunidad. Es un constructo social que, según el planteamiento de Geertz (1973), ayuda a formular y desarrollar el lenguaje, y permite así ‘perpetuar’ el conocimiento, creencias y actitudes, como observa J.P. Lantolf (1999, p.30). La lengua se constituye así como un sistema de símbolos en los que se transmiten aspectos culturales que pueden ser decodificados e interpretados por otros individuos. A partir de esta afirmación formulamos las dos funciones principales de la lengua: construir y definir la realidad (social y

---

<sup>1</sup> En los *Standards for Foreign Language Learning* (NSFLP, 1999) se define la cultura como “the philosophical perspectives, the behavioral practices, and the products – both tangible and intangible – of a society” (p. 47). Propone a los profesores el modelo 3P expresado en un diagrama triangular para dar explicación a la interrelación entre las perspectivas (actitudes, valores, creencias), prácticas (comportamientos aceptados por la sociedad) y productos (tangibles e intangibles) que el alumno debe conocer y comprender gracias a las estrategias metodológicas incluidas en la práctica docente.

cultural) que rodea al individuo y comunicar esa realidad para ser compartida con otros individuos. Por otra parte, la lengua es origen también de cultura, delimitándola en esa construcción de la realidad. El argumento principal viene dado por la relación entre el pensamiento y el lenguaje. La mente, que recibe señales a través de los sentidos, organiza la realidad y la conceptualiza a través del lenguaje. Esta hipótesis formulada por Whorf (1956) fue refutada con las teorías de Chomsky que defienden la existencia de conceptos y estructuras universales comunes a todas las lenguas y culturas independientemente del lenguaje utilizado (Corbett, 2003; Holme, 2003). No obstante, la cultura, según explica Brown (1986), es también el resultado de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento ya que “cultural patterns, customs, and ways of life are expressed in language” (p.45). La eterna paradoja de si la cultura es anterior a la lengua o la lengua conforma la cultura no impide que la relación entre una y otra sea incuestionable. Resulta interesante la propuesta del término ‘*languaculture*’ de Agar (1994) para expresar la imposibilidad de distinguir entre lengua y cultura precisamente por la existencia de esa conexión indisociable, simbolizada en la creación léxica del término que fusiona ‘lengua’ y ‘cultura’. No obstante, este concepto encuentra sus disidentes ante la realidad multicultural de la sociedad actual, que implica un cambio en la noción de la identidad cultural por el cruce de culturas. Un ejemplo lo encontramos en la definición de Risager (2006a):

On the one hand, the concept stresses that no language is languaculturally neutral: all languages have specific cultural (meaning) dimensions. ... On the other hand, the concept also implies that it is not the case that every language is associated with ‘a whole culture’ –whatever it is. (p.35-36)

En un mundo globalizado e interconectado gracias a las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las culturas y las lenguas tienen numerosos puntos de encuentro que generan una corriente de influencias difíciles de evitar. Este argumento debilita la concepción de cultura como algo único y distintivo respecto a otras que Baumann (1972) atribuía ya que, siguiendo las teorías de Risager (2006b), el encuentro produce alteraciones que cambian su configuración. La ecuación “one language = one national culture”, como apunta Kramsch (2006, p.11), deja de tener validez en un panorama social heterogéneo. Por otra parte, a esta problemática se une el hecho de que por su naturaleza dinámica, lengua y cultura se transforman constantemente como resultado de las prácticas sociales de los individuos. La cultura, afirma Kachru (1999), “evolves as people conduct their daily lives” (p.77).

La definición de cultura se convierte en una tarea ardua y compleja pero lo importante es que tanto docentes como alumnos reconozcan y comprendan los elementos y fenómenos culturales en todas sus vertientes y categorías. La diversidad cultural y lingüística debe considerarse como una fuente de riqueza en el aula de LE y una herramienta fundamental con la que trabajar para eliminar todo tipo de generalizaciones y estereotipos.

## **4.2.Revisión del tratamiento de la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Los aspectos culturales han emergido y emergen en la enseñanza y aprendizaje de la LE de manera natural por la relación, previamente mencionada, entre lengua y cultura. Aunque esta afirmación pueda parecer evidente, la reflexión sobre la integración del componente cultural es relativamente reciente y la investigación en el ámbito de las LE está encontrando nuevas direcciones. Su presencia ha estado, por lo general, relegada a un segundo plano ya que el objetivo primordial de la enseñanza de LE se ha dirigido hacia la adquisición y aprendizaje de la LE. Por este motivo, conviene hacer un pequeño recorrido sobre las metodologías de la LE que han ido construyendo el camino de la dimensión cultural para determinar la situación actual y las líneas a seguir en el futuro inmediato.

Hasta la primera mitad del siglo XX la dimensión cultural ha estado presente en la enseñanza de LE desde una perspectiva humanística que definía cultura como el conocimiento de las artes y, especialmente, de las grandes obras literarias. Sus bases se encuentran en el estudio de la cultura clásica, donde la lengua era una puerta de acceso intelectual a las formas de pensamiento de la sociedad. Esta visión de cultura, que Holme (2003) denomina “*classical-curriculum view*”, sigue teniendo prestigio en la actualidad y es visible especialmente en los programas de educación superior (p.ej.: Estudios Culturales). En esta época, la enseñanza de la LE seguía el tradicional método de la Gramática-Traducción que, aunque acercaba al alumnado a la realidad cultural del hablante nativo a través de su literatura, tenía como finalidad el aprendizaje mecánico de la gramática partiendo del análisis de las reglas gramaticales y puesto en práctica con la traducción de la lengua materna a la LE y *vice versa*. Los textos literarios constituían una de las bases para el aprendizaje de la LE al ser el modelo de nivel de lengua nativo ideal a adquirir, pero la cultura, al igual que la producción y expresión oral, era un elemento secundario. Con la explosión de la Segunda Guerra Mundial, la destreza oral comenzó a ganar importancia por la necesidad de comunicarse y relacionarse en otros idiomas y la metodología audiolingual imperaba en la enseñanza de la LE. Aunque el interés seguía centrado en el aprendizaje del componente lingüístico y en la adquisición de la competencia lingüística, ahora se ponía énfasis en las relaciones entre los elementos lingüísticos (sintácticos, fonéticos y léxicos) que componen la lengua debido al desarrollo de las teorías estructuralistas de Saussure. Esta metodología se basaba principalmente en la práctica de ‘*drills*’ o repeticiones para la adquisición de los componentes de la lengua citados. En los años 60, los primeros intentos para definir un papel diferente de la cultura en la enseñanza y aprendizaje de la LE comienzan a aflorar. Brooks (1968) argumenta que ésta no debe referirse exclusivamente al conocimiento de la civilización, sino que debe consistir un fin en sí mismo del aprendizaje de la LE, tal y como reproduce Clouet (2006). A partir de los años



70, los componentes culturales son tratados por su relación con el contexto de la lengua, que era el nuevo objeto de estudio, recogido en numerosas obras con autores como Seelye (1984). La enseñanza de la LE buscaba dar explicación a los procesos y elementos que la lengua entrañaba para comprender, según Baumann (1972), cómo los individuos podían llegar a adquirir “las formas sociolingüísticas culturalmente aceptadas” (citado por Scheu Lottgen, 1996, p.216). El argumento que subyacía es el de la relación entre lengua y cultura, donde el contexto ofrecía conocimientos culturales para comprender el acto comunicativo. Holme (2003) se refiere a este tipo de integración de la cultura como “*communicative view*” (p.18), en el que la cultura ofrece significados y contextos que son expresados lingüísticamente. La cultura, por lo tanto, seguía siendo un medio para la enseñanza de la lengua y no de dicha cultura. Con el desarrollo del enfoque comunicativo en los años 80, se reconsideró la relevancia del contexto convirtiéndolo en un elemento esencial para el buen desarrollo de la comunicación entre individuos. Conocer la lengua implicaba poder utilizarla en los diferentes contextos sociales y culturales, motivo por el que el alumno debía aprender las funciones y usos del lenguaje desde una perspectiva sociolingüística y pragmática. Estudiar el contexto era profundizar en los factores y relaciones que se originan e intervienen en la comunicación. Siguiendo la categorización de Hymes (1974), recogida por Kramsch (1993, p. 37-38), estos factores son los siguientes: setting, participants, ends, act sequence, key, instrumentalities, norms of interaction and interpretation and genre. Cada uno de ellos ejerce una influencia en la interacción entre dos interlocutores y están matizados por la cultura de ambos. Esta teoría todavía daba énfasis a la competencia comunicativa pero se abrió un nuevo camino a la dimensión cultural como un medio para interpretar la cultura extranjera a través del lenguaje y de otros elementos extralingüísticos. Se desarrolla un nuevo concepto de cultura que hace alusión a las formas de vida de los individuos de la comunidad hablante que dan sentido al contexto. Holliday (1999) añade recientemente más connotaciones al utilizar el término ‘small cultures’ en referencia a la cultura de grupos más pequeños e incluso al propio individuo, refleja Kramsch (2006). Esta autora define cultura como “the native speakers’ ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values” (p.13). Por lo tanto, la dimensión cultural va más allá de la competencia comunicativa acuñada por Hymes (1972), aunque ésta sea hasta el momento la clave de acceso directo a ella a través de la realización de tareas donde se pongan en práctica los usos sociolingüísticos del lenguaje. Seelye (1984), citado por Scheu Lottgen (1996), ya adelantaba la necesidad de conocer las connotaciones y comportamientos culturales que se dan en la comunicación con el objetivo de entender la cultura meta y el papel del profesor como activador de la curiosidad y la empatía en el alumno. A partir de estos planteamientos se identificaron nuevas competencias, como la competencia sociocultural y la competencia intercultural, que facilitarían el acercamiento y entendimiento entre las culturas (materna y extranjera) y generarían sentimientos y valores de respeto.

En el contexto europeo estas nuevas direcciones se consolidaron en el año 2001 en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL), y traducido al español en 2002. El Consejo de Europa establece las bases y pautas metodológicas, didácticas y pedagógicas de las políticas educativas europeas en el ámbito de las LE. Este documento es indispensable en referencia a la dimensión cultural de la LE por los enfoques que propone para la enseñanza: el enfoque orientado a la acción y el enfoque por competencias. La esencia de ambos enfoques reside en el papel activo en el proceso del aprendizaje del alumno. El alumno debe desempeñar ciertas tareas en calidad de “agente social” y debe saber adaptarse a la situación, circunstancias y contextos específicos a través de la aplicación y desarrollo de las “competencias generales” y las “competencias comunicativas” (Consejo de Europa, 2002, p.9). El componente cultural adquiere así un papel relevante ya que en ambas competencias se debe entender el aprendizaje de la LE como la adquisición de aspectos lingüísticos y culturales. Por una parte, la competencia comunicativa responde a la necesidad de conocer los componentes sociolingüísticos que subyacen a la lengua para que el alumno se familiarice con los usos y funciones de ésta. Esta competencia está integrada por la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, las cuales le proporcionan habilidades y conocimientos para desenvolverse en un contexto determinado y descubrir la realidad social y cultural a través de los usos del lenguaje. Por otra parte, las competencias generales se refieren a aquello que el alumno debe *saber* (conocimiento declarativo), *saber hacer* (destrezas y habilidades), *saber ser* (competencia “existencial” y *saber aprender* (capacidad de aprender). Éstas se desarrollan durante el contacto con la lengua y cultura extranjeras a través de las tareas a realizar. El alumno debe interactuar con eficacia haciendo uso de la competencia comunicativa pero aplicando asimismo estos “saberes” porque existen factores, entre los que destacamos los afectivos, actitudinales y comportamentales, que son externos al dominio de la lengua pero igual de imprescindibles en los encuentros con otros usuarios de la LE con identidades, valores y conocimientos socioculturales distintos a los propios.

Esta visión de competencias favorece la integración del componente cultural y abre una nueva etapa en la que el tratamiento e interpretación de la función final de la cultura dentro del aula de LE es el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 1997). Esta competencia tiene como objetivos el desarrollo personal del alumno, dotándole de destrezas y conocimientos que enriquezcan su personalidad y le hagan consciente de las conexiones entre la cultura de origen y la cultura extranjera, así como prepararlo positivamente para “nuevas experiencias culturales” (Consejo de Europa, 2002, p.47). Más adelante veremos cómo se concretan estas competencias en el currículo nacional de las primeras lenguas extranjeras.

### **4.3. Retos educativos en la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.**

A pesar de que el valor tanto intelectual como humano del aprendizaje de la cultura es reconocido gracias al impulso del enfoque comunicativo y a la consolidación del enfoque intercultural, existe una serie de interrogantes en relación a la incorporación de la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de LE que debemos plantearnos: ¿a qué cultura debe responder la enseñanza?, ¿cómo debe el docente integrarla en su aula?, y, por último, ¿cuál es la interpretación de ‘hablante competente’?

Por lo general, la cultura representada en el aula de LE está asociada a las comunidades de hablantes nativos mayoritarias. Este argumento es ilustrado por Kramsch (2006) en una investigación sobre la visión del profesorado con respecto al concepto de ‘cultura’, que se resume como el contexto donde la lengua nativa es hablada. Este contexto se explica en términos nacionalistas donde la historia, formas de vida y costumbres son únicas y distintivas de esa nación. Esta concepción tiene dos caras contradictorias: por una parte, facilita el aprendizaje de elementos cruciales desde la visión tradicional de la cultura extranjera, pero, por otro lado, puede ofrecer una visión generalizada, reduccionista, e incluso estereotipada. La labor del docente debe ser proporcionar en la medida de lo posible aspectos culturales de ambas sin que se llegue a distorsionar la realidad ya que el alumno se enriquece de esa diversidad y le prepara para vivir en una sociedad multicultural y aplicar las competencias descritas en el MCERL. Esta problemática se refleja de manera especial en la enseñanza de inglés como LE ya que ésta se relaciona con un sinfín de culturas y actualmente sostiene el estatus de lengua de comunicación internacional o *lingua franca*. Este hecho difumina las fronteras culturales, hasta el punto de que sea posible la pérdida de la identidad cultural asociada a la lengua, convirtiéndose en una “culture-free language” compartida y desposeída por todos, advierte Kramsch (p.18). Los docentes se encuentran con una realidad liderada por las relaciones internacionales en el ámbito político y económico y en algunos casos, señala esta autora, se opta por omitir las características nacionales y los estereotipos “for fear that culture might become political” (p.18). La lengua es considerada simplemente como un instrumento de comunicación entre países. Como hemos mencionado previamente, la cultura aflora en la lengua y en el contexto comunicativo de manera natural y esta neutralidad puede parecer utópica, especialmente porque la existencia de una lengua dominante e instrumental implica que haya otras que puedan sufrir lo que Holme (2003, p.19) denomina “cultural contamination”, o contaminación cultural, donde la identidad cultural esté en peligro.

La siguiente etapa que debe ser cuestionada por los docentes es *cómo* integrar el componente cultural de la LE sin que quede eclipsada por el componente lingüístico o por un tratamiento superficial del mismo. Por una parte, y siguiendo el modelo de cultura 3P (NSFLEP,

1999), debe tenerse en cuenta que los diferentes elementos culturales requieren distintas formas de acercamiento y de presentación en el aula de LE dependiendo de su naturaleza (productos, prácticas y perspectivas). No obstante, hay aspectos culturales que requieren mayor profundidad y cercanía o contacto con la cultura, normalmente relacionados con las perspectivas y las prácticas de la sociedad, por parte de los profesores y del alumnado pero que tienen que tener cabida en el currículo ya que sería dejar una visión incompleta de la cultura extranjera. Contrariamente, los productos, aquellas creaciones o elementos compartidos y transmitidos generacionalmente, son incorporados con más frecuencia por su mayor visibilidad y accesibilidad. Esta paradoja es ilustrada ingeniosamente por Edward T. Hall (1976) en su analogía del iceberg cultural, donde distingue tres niveles de cultura: “surface culture”, “sub-surface culture” y “deep culture” (Frank, 2013, p.3). Esta clasificación permite reflexionar al docente sobre el nivel al que pertenecen aquellos elementos culturales que incorpora en el aula para hacerle consciente de la necesidad de ir más allá de lo evidente, de dar explicación a aquello que se esconde detrás de las palabras y del contexto en el que se presentan. Esta profundización exige al docente cambios en las metodologías y en los materiales didácticos utilizados ya que la cultura se vuelve un fin en sí mismo y no como un contexto de la comunicación. También implica una nueva dirección en las políticas educativas que establecen el currículo de las LE ya que el tratamiento de aspectos culturales debería ser incluido en las programaciones didácticas como parte de éstas y no como un apoyo para introducir elementos lingüísticos, tal y como defiende Areizaga (2000).

Por otra parte, el papel del profesor y del alumno es otro aspecto a reconsiderar en las nuevas direcciones del tratamiento cultural en la enseñanza y aprendizaje de la LE. Kramsch (1993) ilustra los tipos de roles presentes hasta la actualidad teniendo en cuenta el modelo de enseñanza. El primero de ellos es el modelo transmisivo en el cual el profesor proporciona información a través de datos sin incidir en la interpretación de éstos. El objetivo principal es dotar de conocimientos al alumno, que se convierte en un “recipiente” de información y tiene un papel pasivo. De acuerdo a la naturaleza social de esa información, la autora los clasifica en “statistical information” o información referente a la estructura y organización de la sociedad, “highbrow information” o conocimiento de las artes y los clásicos literarios, y “lowbrow information” o información sobre la cultura popular y folclórica ligada a los comportamientos, actitudes y formas de vida (pp. 23-24). Los dos primeros tipos de información se recogen en el modelo 3P de la cultura en los productos culturales ya que la primera hace referencia a los intangibles y la segunda a los tangibles, mientras que el tercer tipo correspondería a las prácticas culturales. La segunda posición de la enseñanza y aprendizaje de la cultura de la LE implica cierta interpretación de la cultura meta debido a la descripción de ésta a partir de los valores y sistemas humanos universales, donde las diferencias pueden surgir, pero el alumno no tiene un papel principal ya que, subraya Kramsch, depende de él interpretar expresamente esos significados. Por

último, la tercera dirección, y más reciente, integra los datos y los significados anteriores pero añade una tercera vertiente: la interpretación activa de ambos elementos desde las diferencias con la cultura materna. El profesor se convierte en un facilitador de información y guía en la interpretación de los significados, favoreciendo el juicio crítico del alumno, y por tanto, convirtiéndolo en el sujeto central y activo del aprendizaje. Aunque los tres enfoques son necesarios y pueden combinarse en la práctica docente, el último es imprescindible para comprender el papel primordial de la cultura en el aula de LE como fuente de entendimiento y de conexión entre culturas, uno de los principios de la competencia intercultural.

En consecuencia, el aprendizaje de una LE debe estar centrado en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia cultural. Sin embargo, el concepto de hablante competente se entiende más en su versión lingüística que cultural. Andersen (2006) advierte de los límites de una enseñanza centrada exclusivamente en la adquisición del ideal estatus de ‘hablante nativo’:

“Indeed, a common and usually quite unreachable goal for both teachers and learners of foreign languages has often been the ideal of either written or oral native-like fluency, based on the assumption that knowledge about the language is the necessary means of attaining this ideal; ... that solid or perfect knowledge about the language, more precisely about the language system, eventually generates, more or less automatically, solid or perfect performance in the language.” (pp. 87-88)

El conocimiento lingüístico es primordial para que la comunicación entre individuos sea eficaz pero hay otros elementos referenciales esenciales para el entendimiento y sin los cuales la comunicación puede ser interrumpida e incluso quedar vacía. La competencia cultural permite conocer y comprender el significado, contexto o referencia aludida en el acto de comunicación. Seelye (1984), señala Lottgen (1996, p.216), ya adelantaba la idea de que convertirse en un hablante nativo implica también conocer la cultura ante la posibilidad de que haya conceptos y percepciones que difieran de la propia cultura del estudiante. Para ser un hablante competente es necesario participar de las actividades de esa sociedad. La comunicación, como resalta Lund (2006, p.75), es parte de esas actividades por ser una construcción cultural pero no es la única. De ahí el nuevo modelo ideal de hablante competente “intercultural” o “transcultural” (Corbett, 2003) que tiene la capacidad de interpretar las actividades y comportamientos, ligados o no a la lengua, a partir de los conocimientos y competencias culturales.

## **5. DEFINIENDO EL PAPEL DE LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.**

Las respuestas a los planteamientos anteriores están germinando en una gran producción de estudios y propuestas educativas que dirigen la enseñanza de la dimensión cultural hacia nuevos territorios donde la pregunta clave actual es la finalidad de la integración de la cultura de la LE en el alumnado desde un punto de vista más psicológico y etnográfico. Lantolf (1999) cita a Robinson (1991) para señalar el vacío todavía presente en las metodologías, estrategias y recursos didácticos: “we have not looked at what it is that is acquired in the name of culture learning, how culture is acquired and modified, and by what processes” (p.28). Consideramos conveniente en este punto profundizar en estos aspectos para conocer el impacto y la trascendencia del tratamiento de la cultura en el aula de idiomas.

En primer lugar, la referencia a la cultura meta es visible en el currículo así como en los libros de texto de la LE. En ambos la competencia sociocultural está presente en relación a la competencia comunicativa puesto que engloba las competencias sociolingüística y pragmática, de acuerdo al MCERL. Como hemos observado en el marco teórico, el lenguaje tiene raíces socioculturales por lo que se constituye como una herramienta imprescindible para comprender la realidad y los significados socioculturales que el interlocutor transmite en los actos comunicativos. Por este motivo, el alumno debe saber interpretarlos tanto si se trata de aspectos culturales expresados verbal como extralingüísticamente, especialmente aquellos en los que las diferencias culturales son más acusadas. Esta interpretación implica que el alumno se acerque a otras formas de ver el mundo y se posicione, siguiendo los planteamientos de Kramsch (2006), entre éstas y la propia mirada modelada por la cultura en la que ha nacido y ha crecido. ¿Cuál sería la posición que debe tomar y por qué? La respuesta se encuentra en el denominado choque cultural, o *cultural shock*. Este concepto hace referencia al estado que una persona experimenta en este encuentro de culturas debido a las diferencias que se descubren con respecto a la propia cultura. Este fenómeno ha suscitado interés desde diversas disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología durante el siglo XX. Una definición que ofrece una visión global del efecto que provoca en el aprendiz de la LE es la de Brown (1986), quien lo define como:

“...feelings in the learner of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, unhappiness, sadness, loneliness, homesickness, and even physical illness. The person undergoing culture shock views his new world out of resentment, and alternates between being angry at others for not understanding him and being filled with self-pity” (p.35)

El choque cultural provoca sentimientos contradictorios y de diferente gradación que dependen de la naturaleza y actitud del propio sujeto, y, en gran medida, del interlocutor que participa en ese intercambio de información. Tal y como advierte Galindo (2005), es una reacción natural e inevitable que aflora en la comunicación ya que hay significados desconocidos que responden a “patrones contextuales y culturales” fuera del alcance meramente lingüístico (p.435). Por lo tanto, la enseñanza de LE debe exponer al máximo al alumno a la cultura extranjera y ayudarlo a desarrollar los mecanismos de regulación y de resolución de esos malentendidos, del desconcierto y sensación de “extrañeza” característicos de esta etapa para que se supere la crisis y la respuesta sea positiva y conciliadora. Este choque cultural es una etapa necesaria en la enseñanza de la cultura extranjera para conseguir con éxito la aculturación o *acculturation*, el proceso de adaptación a la nueva cultura (Acton & Walker de Félix, 1986). La aculturación debe entenderse como el objetivo final del aprendizaje de la cultura extranjera. No obstante, debe ser entendida como un proceso por el que el alumno comprende y sabe desenvolverse en la nueva cultura, aunque esto no implica que se pierda la propia identidad y se llegue a pensar y actuar como un nativo sino más bien tener una nueva mirada sensible que no sea, en la medida de lo posible, limitada por los valores y creencias de la cultura de origen (Valdés, 1986). Con ‘limitada’ resaltamos la idea de Kramsch (1993) de la aceptación de los límites en la adquisición de la cultura extranjera por el hecho de que la identidad del alumno no se aleja totalmente de la cultura materna, sino que encuentra un espacio, que la autora denomina “third place” o “culture of the third kind”, “that grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and the new cultures he or she is being introduced” (p.236). Esta “tercera cultura” es producto de la interacción del alumno con la cultura extranjera, del diálogo y la negociación entre ésta y la cultura materna. Por lo tanto, es necesario ir más lejos del simple hecho de conocer la cultura extranjera y observarla desde la mirada de la propia cultura, desde el nivel monocultural. La dimensión cultural de la LE da paso a una dimensión intercultural y provoca un cambio de gran envergadura en la enseñanza y aprendizaje de la cultura en el aula. Byram (1997) nos habla de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural definiéndola como “the ability to understand and relate to people from other countries” (p.5). Esta competencia es fundamental en esta comunicación intercultural, en ese encuentro de culturas que surge en el aula de LE, porque implica acercarse a la cultura extranjera pero a la vez reflexionar sobre la propia cultura con una actitud crítica. En este sentido, el alumno es el mediador entre ambas culturas, como señala Corbett (2003), para conseguir ese “third place” en el que el entendimiento y la conciencia transcultural tengan lugar a través de esa interacción. El alumno necesita ciertas habilidades y conocimientos que Byram distingue como los 5 componentes de la competencia intercultural: *savoir être* (actitudes y valores interculturales), *savoir* (conocimiento intercultural), *savoir comprendre* (interpretar y relacionar las culturas), *savoir apprendre/faire* (descubrir e interactuar) y *savoir s’engager* (conciencia

cultural crítica). Estos “saberes” preparan al alumno para las posibles diferencias que emergen en la comunicación con otros hablantes de la LE y le ayudan a desarrollar estrategias que le permitan conciliar la cultura extranjera con la propia. Es importante destacar el papel de la competencia comunicativa intercultural en el desarrollo de actitudes y valores de tolerancia, empatía y aceptación, necesarios para intentar superar las barreras del etnocentrismo y de los prejuicios. En este sentido, Corbett (2003) cita a Byram y Fleming (1998) porque aluden a este proceso de apertura y de superación de estereotipos e ideas preconcebidas como algo viable en el aula: “decentring from one’s own taken-for-granted world can be structured systematically in the classroom” (p.24). Esta afirmación contribuye a eliminar la idea de que solamente se puede adquirir la competencia comunicativa intercultural en contacto directo con hablantes nativos de la LE. Los profesores pueden y deben trabajar esta competencia para conseguir “hablantes interculturales” que estén preparados para un panorama multicultural y multilingüe con el que entrarán en contacto en el futuro tanto por motivos personales, académicos o profesionales.



## **6. LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS DIRECTRICES OFICIALES DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

Desde las políticas educativas europeas se advierte de la existencia de una sociedad multicultural y multilingüe que el docente debe tener en cuenta a la hora de ejercer su labor para responder eficazmente a las necesidades del alumnado y favorecer una educación inclusiva e intercultural. De igual manera, las diferentes leyes educativas españolas han recogido la importancia del aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras en el currículum de las diferentes etapas educativas.

Centrándonos en el currículum nacional español, el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en vigencia durante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), describe la formación integral del alumno como el fin último de la educación. Uno de los factores contribuyentes es la adquisición de aspectos culturales relacionados con la humanística, el arte, la ciencia y la tecnología (p.679), tratados en los objetivos, contenidos y competencias básicas de las diferentes materias por el impulso de la transversalidad. Desde los objetivos generales de etapa de la ESO también se menciona la necesidad de apreciar y ejercer respeto hacia otras culturas y manifestaciones culturales, así como a la propia, en el apartado j). Por otra parte, las competencias básicas de comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, y sociales y cívicas contribuyen a la adquisición de conocimientos y competencias culturales e interculturales que serán de utilidad para el alumno en su vida personal, académica y profesional.

### **6.1. Análisis de la dimensión cultural en la materia “Primera Lengua Extranjera”: la perspectiva del currículum nacional.**

En el caso de la enseñanza de LE, el componente cultural está presente en el currículum que establece los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura “Primera Lengua Extranjera”. De acuerdo a las pautas que establece el MCERL, la competencia comunicativa y la competencia intercultural son los ejes vertebradores de la enseñanza y aprendizaje de la LE y en ambas se incorpora la dimensión cultural de la lengua. El objetivo 9 de la materia contemplado en la LOE enfatiza la relación entre lengua y cultura al definir la LE “como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas

evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales” (REAL DECRETO 1631/2006, p.743). La lengua se convierte en una herramienta de diálogo, de interacción entre hablantes y culturas diferentes hacia las que se promueve una actitud receptiva y respetuosa. Este argumento de la dimensión social y cultural de la lengua también se ve reflejado específicamente en el bloque 4 de los contenidos denominado “aspectos socio-culturales y consciencia intercultural”. Incluye aquellos aspectos referidos a las costumbres, conocimientos geográficos e históricos, a formas de relacionarse social y comunicativamente, formas de vivir de los hablantes nativos de la LE, y la valoración e interés hacia el contacto con la cultura y la lengua como fuentes de enriquecimiento personal, contenidos que serán evaluados en relación a los propios en uno de los criterios de evaluación. El resto de bloques (I, II y III) alude a la cultura entendida como contexto de la LE ya que se explican los usos de la lengua y las habilidades lingüísticas y no lingüísticas asociadas a la situación y las convenciones sociales (p.ej. registro formal e informal y fórmulas de cortesía) desde las destrezas comunicativas.

Con la LOMCE se realizan algunos cambios en la reestructuración del currículo que conciernen directamente al componente cultural de la LE. En primer lugar, los bloques ya no corresponden a los contenidos, sino que se organizan en torno a las destrezas comunicativas. Dentro de cada bloque se configuran los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en los que se integra la dimensión social y cultural de la lengua. El anterior bloque 4 sigue presente en los contenidos de la LOMCE pero pasa a llamarse “aspectos socioculturales y sociolingüísticos” (Real Decreto 1105/2014, p. 424) e incluye los anteriores aunque añade los valores, las creencias y actitudes y el lenguaje no verbal, hecho que refleja la relación estrecha entre lengua y cultura pero que distingue a la vez entre elementos no ligados exclusivamente al campo lingüístico sino a la moralidad y los comportamientos de los nativos.

## **6.2. Análisis de la dimensión cultural en la materia “Primera Lengua Extranjera”: la perspectiva del currículo autonómico de Castilla y León.**

La implantación de la LOMCE intenta unificar la enseñanza de LE en la ESO a nivel nacional, motivo por el que no hay grandes diferencias con el currículo de Castilla y León, disponible en la nueva ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. El eje vertebrador sigue correspondiendo al desarrollo de la competencia comunicativa a través de la realización de tareas comunicativas y la interculturalidad.

Sin embargo, en la introducción a la materia “Primera Lengua Extranjera” se pueden observar algunos matices de gran valor para la orientación de la labor docente en torno al componente cultural. Por una parte, se pone de relieve la necesidad de una inmersión real en el aula a través de la lengua y su contexto para incentivar la participación activa del alumnado en los intercambios comunicativos y para acercarle, de igual manera, a “los aspectos socioculturales y de civilización del país referente del idioma” (p.32233). El componente cultural se convierte en una excelente fuente de motivación para el aprendizaje de la LE por lo que se impulsa el uso de materiales auténticos o adaptados, como canciones, anuncios, películas, historias y relatos, que reflejen la identidad cultural. De esta manera se pretende que la lengua sea clave de acceso a otra cultura y se produzca, de acuerdo a lo expuesto en esta orden, “una simbiosis entre culturas”. Esta metáfora ilustra perfectamente el fin último de la integración del componente cultural como la búsqueda del entendimiento, el intercambio y la cooperación entre dos culturas para que el alumno se beneficie de esas relaciones interculturales desarrollando competencias interculturales. Este interés ya se desprendía en la LOE en el DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. En una comparación con los contenidos del bloque 4 del currículo nacional vigente durante la LOE, el currículo autonómico introducía 6 contenidos exclusivos que hacían referencia explícita a los usos socioculturales de la lengua en las relaciones sociales, a la comparación de aspectos socioculturales respecto a los propios, y a una actitud de apertura y de respeto a formas de pensar, ver y organizar la realidad social y cultural diferentes a la propia. Con la LOMCE se eliminan, a excepción de los usos socioculturales de la lengua, que son recogidos en todas las destrezas. Probablemente esto sea consecuencia de asumir la interculturalidad como un hecho inherente en la enseñanza y aprendizaje de la LE y la cultura.

# **PARTE II: LA PRESENCIA DEL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En este apartado del presente Trabajo Fin de Máster se abordará el tratamiento del componente cultural en el aula de inglés de la ESO a partir de una investigación llevada a cabo en dos centros educativos que permite conocer las percepciones de docentes y alumnos en torno a este objeto de estudio. Una vez realizada la interpretación de los resultados obtenidos, se aportarán una serie de recomendaciones metodológicas y didácticas enfocadas a la orientación en la investigación y en la intervención docente.

## **7. METODOLOGÍA SELECCIONADA Y JUSTIFICACIÓN DE LA MISMA.**

El estudio de las percepciones de profesores y alumnos de inglés como “Primera Lengua Extranjera” en la ESO sobre la dimensión cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE responde al deseo de indagar en la realidad educativa para verificar en qué grado se cumplen en la práctica los aspectos teóricos revisados en la literatura y determinar cuáles son las deficiencias o los elementos mejorables.

Para comenzar, haremos una breve referencia al concepto de paradigma con el objetivo de comprender el adoptado en la construcción del diseño de investigación. El primer autor que se refiere a “paradigma” es Khun (1962), quien lo define como modelo científico que aporta problemas y soluciones a una determinada comunidad científica y que tiene valores de universalidad y legitimidad dentro de un periodo determinado de tiempo debido al progreso y la evolución de esos problemas. Proporcionan una guía, “un mapa” según el autor, en la labor investigadora para obtener y definir la información necesaria en torno a las teorías, métodos, y normas.

En la elección del paradigma se ha consultado la clasificación recopilada por Gurdíán-Fernández (2007) de los tipos de paradigmas atendiendo a las características de sus distintas dimensiones: paradigma positivista (racionalista, cuantitativo), paradigma interpretativo (naturalista, cualitativo) y paradigma socio-crítico (naturalista, cualitativo).

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, nos pareció conveniente utilizar como paradigma principal el paradigma interpretativo por las características de dicha investigación, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Es un estudio que comienza con la observación directa en el aula de inglés en torno a la integración del componente cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- A partir de esta exploración se extraen datos significativos con los que se determinan los factores que influyen en el objeto de estudio, base para la construcción de hipótesis que posteriormente son sometidas a verificación a través de los cuestionarios y contrastadas con la teoría.
- La realidad es múltiple, dinámica y existe en el contexto temporal y espacial del caso seleccionado. El estudio de las percepciones de los sujetos (docentes y alumnos) implica que la realidad se ve influida por la subjetividad de sus opiniones y motivaciones, que construyen esa realidad a través del lenguaje en los cuestionarios.
- La finalidad consiste en comprender e interpretar la realidad a través de las percepciones de los sujetos para poder profundizar en la relación entre los sujetos (profesores, alumnado) y el objeto de estudio (la dimensión cultural de la lengua inglesa).

No obstante, se trata de ofrecer a la comunidad educativa una visión de la dimensión cultural de la LE en unos contextos particulares y en una población determinada. En consecuencia, no debe ser generalizable sino más bien ser entendido como una aportación que oriente las investigaciones futuras hacia una mejora en el ámbito educativo ya que la realidad educativa es múltiple y debe interpretarse teniendo en cuenta el contexto educativo. En este sentido, nuestro proyecto comparte la finalidad del paradigma socio-crítico por los siguientes motivos:

- El propósito de la investigación no busca la generalización sino profundizar en el tipo y grado de integración del componente cultural en el aula de inglés a partir del estudio de casos para poder transformar la realidad y solventar o minimizar los problemas diagnosticados a través de la acción.
- Desde la observación directa de la práctica real es posible hacer aportaciones a la teoría para que posteriormente la práctica educativa se nutra de ésta.
- Las muestras no son aleatorias sino que siguen determinados criterios.

### **7.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.**

Consideramos que recabar la mayor cantidad de información posible permite que la investigación sea más completa y se puedan delimitar con mayor concreción las variables a estudiar para que el proyecto tenga una mayor cohesión y validez. Por este motivo integramos

técnicas de obtención de datos cuantitativas, como el cuestionario, que complementen el paradigma cualitativo en el que nos situamos.

El punto de partida de la investigación fue la observación directa en el aula. Durante el periodo de prácticas del presente Máster en el Colegio Nuestra Señora del Carmen de Valladolid se tomaron notas en torno a la integración del componente cultural en el aula de inglés de 1º y 2º de la ESO. El análisis de los diferentes factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyó a detectar la problemática que envuelve al tratamiento del componente cultural y formular así la finalidad y objetivos de nuestra investigación. A raíz de esta observación y de la posterior documentación bibliográfica, se optó por la técnica de la encuesta como herramienta principal de recogida de datos. Martínez (2007) señala que este tipo de técnica tiene gran valor porque ofrece datos referentes a las opiniones, los intereses, las motivaciones y las vivencias personales de los sujetos. Precisamente por el interés que tenemos en conocer las percepciones de profesores y alumnos el cuestionario es nuestra mejor opción ya que se obtiene una mayor cantidad de información en menos tiempo, el anonimato de los participantes disminuye la presión en dar una respuesta “esperada” por el encuestador (fenómeno conocido como “deseabilidad social” (Martínez, 2007)) y, por último, es aplicable a otros contextos.

El procedimiento de obtención de datos se realizó mediante contacto personal y *vía* correo electrónico con los docentes para explicarles la finalidad de la investigación y solicitar permiso para la participación del alumnado por la minoría de edad, advirtiéndoles del carácter anónimo de los cuestionarios. Posteriormente, el cuestionario fue presentado, explicado y distribuido en las clases en colaboración con los profesores con el propósito de estar disponible para un trato directo con los alumnos. En el caso de los docentes, se distribuyeron los cuestionarios aunque se les informó previamente de la disposición de la versión digital del cuestionario. A pesar de algunos inconvenientes como el tiempo invertido, la dificultad en el diseño y análisis posterior de los cuestionarios o los gastos derivados, se compensó con la elevada participación de alumnos, que ha permitido obtener una muestra bastante amplia, y especialmente con el gran interés que mostraron durante y después del proceso de cumplimentación de los cuestionarios. Ha sido gratificante observar cómo tanto alumnos como docentes planteaban preguntas que propiciaban la reflexión sobre nuestro objeto de estudio y se abría un pequeño debate, indicador de un notable interés por transformar la situación en relación a la práctica docente.

#### **7.1.1. Características de la muestra.**

En nuestro caso, consideramos de gran relevancia conocer la opinión y la experiencia personal tanto de docentes como de alumnado de la ESO por el papel que desempeñan y del cual depende el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como primera lengua extranjera, y poder de esta manera contrastar las percepciones de ambos. En el proceso de selección de los

participantes se han tenido en cuenta las restricciones que supone el acceso a la información, como la disponibilidad horaria o la colaboración de los participantes y centros educativos, y la naturaleza del TFM.

La muestra de profesores corresponde a profesores en activo de inglés como primera lengua extranjera de centros educativos de Secundaria. Gracias a las relaciones establecidas con los profesores del departamento de inglés del centro concertado Nuestra Señora del Carmen durante las prácticas y al contacto con antiguos profesores del instituto público IES La Vaguada de Zamora, el acceso a la información fue sencillo y se mostró un gran compromiso. El tamaño total es de 7 participantes (5 mujeres y 2 hombres), cuyas edades están comprendidas entre los 35 y los 65 años. A excepción del participante con maestría, el nivel académico del resto es licenciatura. La mayoría tiene una experiencia docente entre los 11 y 20 años (2 profesoras y 1 profesor), y el mayor nivel educativo impartido es ESO y Bachillerato (2 hombres y 3 mujeres).

Por lo que se refiere a la elección de la muestra del alumnado, los criterios seguidos fueron la pertenencia al primer ciclo de la ESO (cursos 1º y 2º) de los centros educativos en los que ejercen los profesores encuestados. Una doble razón explica la selección de este nivel educativo: conocer la opinión, relación y motivaciones de los adolescentes más jóvenes en relación a la cultura asociada a la lengua inglesa para tenerlas en cuenta en la práctica docente futura, y, por otro lado, la mayor participación y curiosidad que en cursos superiores disminuye. No obstante, y debido a las restricciones mencionadas, se eligió un único grupo de cada uno de los cursos de cada centro. En total se ha tomado como muestra un total de 64 alumnos (59,37% de alumnas y 40,63% de alumnos), de los cuales 35 pertenecen a 1º de la ESO (57,14 % alumnas y 42,86 % alumnos), y 29 cursan 2º de la ESO (62,07 % alumnas y 37,93% alumnos).

### **7.1.2. Diseño del cuestionario.**

Previo a la descripción del proceso de elaboración del cuestionario, es preciso hacer una breve referencia al concepto de esta herramienta de obtención de datos. García (2002) lo define como “un sistema de preguntas racionales, ordenadas de forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible” (p.29).

En el diseño del cuestionario se han concretado las preguntas y respuestas en relación a los objetivos formulados y al tipo de sujetos interrogados, dispuestas en orden de menor a mayor complejidad. Se trata de un cuestionario de propia elaboración, decisión tomada al no encontrar en la bibliografía consultada herramientas que se adapten a nuestros objetivos. Es necesario mencionar en este punto que existe un número reducido de estudios cuyo interés sean las percepciones de docentes y alumnos en torno a la integración de la dimensión cultural de la lengua extranjera inglesa. Recientemente Carrillo (2014) publica un artículo relevante cuyo objeto de

estudio son las percepciones de los docentes de ESO y Bachillerato y Escuelas de Idiomas en algunas provincias de Andalucía. Otro ejemplo lo encontramos en un estudio internacional realizado por Castro y Serco (2005), cuyo objeto de estudio son las percepciones de los docentes con respecto a los objetivos de la enseñanza de la cultura y el tiempo dedicado a ésta. A nuestro entender, el punto de vista de los alumnos es imprescindible y debe ser considerado en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del conocimiento e interpretación de sus motivaciones y deseos para lograr un ajuste y una mejora de la educación. El objetivo es conocer en qué grado se asemejan o distancian las percepciones de ambos sobre la cultura y su integración en el aula de inglés. Aunque los resultados no sean extrapolables fuera del contexto de este estudio, es una aportación al ámbito de las LE.

Nuestro cuestionario es de tipo predominantemente estructurado por las respuestas cerradas de la mayoría de los ítems. Esta elección se justifica en el deseo de comprobar las hipótesis sobre las metodologías, los contenidos, los recursos didácticos y otros aspectos relacionados con la integración del componente cultural en la clase de inglés, en un intento de extraer la información de manera más precisa ya que se ofrecen las respuestas de forma categorizada en expresiones de frecuencia y cantidad (mucho, bastante, regular, un poco, nada), o aquellas estipuladas para no desviar la información y proporcionar una fácil lectura al participante. La combinación de preguntas cerradas con un número de preguntas abiertas responde a la necesidad de explorar la interpretación personal sobre los ítems para dar mayor libertad al sujeto de expresar su opinión. De esta manera, se puede complementar la información de carácter cuantitativo con la cualitativa. Se incluyen preguntas de carácter sociodemográfico, como son la edad, el sexo y el nivel académico, para definir el tipo de muestra y, por otra parte, preguntas relacionadas con las experiencias, opiniones y motivaciones de los sujetos para profundizar en el tema. La estructuración del cuestionario pretende dar cohesión y coherencia interna a la investigación con la búsqueda de paralelismo entre percepciones de docentes y alumnado, motivo por el que las variables expresadas en los ítems son tratadas en ambos cuestionarios.

#### **7.1.2.1. Cuestionario para los docentes.**

El cuestionario responde al diseño de 2 hojas impresas por ambas caras y consta de un total de 20 preguntas (véase Anexo I). Al principio de éste se ha considerado oportuno indicar el propósito de la investigación, las instrucciones para la realización del cuestionario y la gratitud por su colaboración en éste. En total hay 17 preguntas cerradas y 3 abiertas, a través de las cuales se analizan las variables que se clasifican en torno a los siguientes aspectos: información personal y profesional (ítems 1-6), interpretación personal del concepto cultura (ítem 7), formación académica inicial y permanente como docente de la LE (ítems 8-10), tipo de contacto con la



cultura de países anglosajones (ítem 11), integración de la dimensión cultural en el aula de inglés (12-17,19-20) y relevancia de la dimensión cultural de la LE (ítem 18).

### 7.1.2.2. Cuestionario para el alumnado.

El cuestionario fue diseñado teniendo en cuenta la edad del alumnado, con una adaptación del lenguaje en el caso de las preguntas y respuestas comunes al del docente y con la inclusión de imágenes que resultasen atractivas y familiares para fomentar la participación. El cuestionario está formado por 11 preguntas, de las cuales 2 son abiertas, y giran en torno a los siguientes aspectos: nivel educativo (ítems 1 y 2), interpretación del concepto de cultura (ítem 3), perspectiva sobre la integración del componente cultural en el aula de inglés (ítems 4, 7, 8 y 9), contenidos culturales de interés (ítems 5 y 6), y contacto con la cultura de países anglosajones (10).

## 7.2. Resultados: análisis e interpretación de los datos.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por la muestra representativa de docentes y alumnos de inglés de los centros mencionados. Para llevar a cabo el análisis se han utilizado procedimientos cuantitativos que permitan medir e interpretar los datos en valores de frecuencia y porcentajes y se ha trabajado con la herramienta informática de gestión y análisis de datos Excel. En el caso de las preguntas abiertas, como por ejemplo en la definición del concepto “cultura”, primero se ha analizado el contenido de las respuestas organizándolo en categorías para poder aplicar posteriormente el análisis cuantitativo.

Comenzaremos con el análisis de las percepciones del profesorado en torno a los ítems diseñados exclusivamente para ellos y que tienen relación con la formación docente. La variable sexo, que refleja la disparidad por sexos en la profesión docente (71,43% mujeres frente al 28,57% de hombres), no tiene una gran influencia en el análisis de los ítems por lo que solamente nos referiremos a ella en casos donde haya una diferencia notable. Los resultados en relación a los ítems (8,9, y 10) sobre la valoración de la presencia de la dimensión cultural de la lengua inglesa en la formación docente recibida fueron los siguientes:

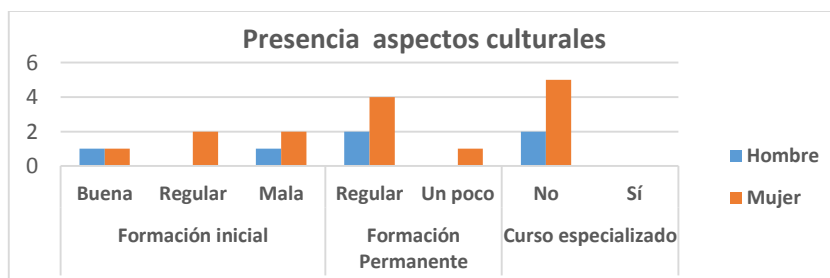


Figura 1. Tratamiento aspectos culturales en la formación inicial y permanente.

Como podemos observar, la mayoría (42,85%) califica como “mala” la formación inicial universitaria en aspectos culturales, y se corresponde con los encuestados de entre 45 y 65 años, mientras que los más jóvenes (35-45 años) la perciben como “buena”. La formación permanente del profesorado parece integrarlos en mayor grado, aunque todavía en el rango de “regular” (exactamente el 85,71% de los encuestados) y sin ofrecer cursos especializados para trabajar la dimensión cultural que preparen al docente para su integración en el currículo y en el aula.

Pasaremos ahora a analizar en paralelo las percepciones de profesorado y alumnado sobre la integración de la dimensión cultural en el aula de inglés. En primer lugar, los ítems 7 y 3 del cuestionario del docente y del alumno, respectivamente, nos sirven para explorar la interpretación personal del concepto de cultura a través de una breve descripción o definición como ítem introductorio al tema. Al tratarse de una pregunta abierta, hemos categorizado la información en torno a dos variables: elementos de la cultura e identidad cultural. En orden decreciente se exponen a continuación los elementos culturales identificados en las respuestas, que giran en torno a las prácticas, productos y perspectivas: el 57,14% incluye las costumbres o modos de vida, el 42,85 % las tradiciones (p.ej. las “festividades”), el 42,85% las actitudes (p.ej. las “manera de ser y de hacer”), el 42,85 % las manifestaciones artísticas (p.ej. “la literatura”), el 14,28% la historia, la geografía y la organización social. Por otra parte, todos los docentes aluden a la identidad cultural que reflejan estos elementos y que la definen como distintiva de otros individuos, aunque con diferentes matices: la mayoría (5 de 7 docentes) la identifican con el país donde se habla la lengua extranjera, y solo 2 la identifican con grupos o comunidades de hablantes que no representan la identidad nacional. Dos docentes aluden a la formación de la identidad cultural del individuo a través de la “transmisión” de los “conocimientos” de esa comunidad en la que están inmersos. Haciendo una comparación con la definición obtenida del alumnado, se observa que las variables “elementos de la cultura” e “identidad” también están recogidas en su noción de cultura. A pesar de que el concepto es complejo, los alumnos de 1º y 2º engloban aproximadamente los mismos elementos, aunque los de 2º ofrecen una descripción más detallada. El 76,56 % identifican cultura con “costumbres”, haciendo referencia principalmente a la vestimenta y la gastronomía. El segundo elemento más identificado son las tradiciones (el 46,87%), que incluye las fiestas y celebraciones. En tercer lugar se hace referencia a las “manifestaciones artísticas” (el 45,31%), donde se refieren principalmente a la música, los monumentos, la pintura y la literatura. En un porcentaje inferior se refieren a los “valores morales”, como la forma de ser y la forma de “hacer”. Por lo que respecta a la identidad cultural, se hace alusión principalmente al “país” o a la “sociedad” que habla la lengua, hecho que refleja cómo relacionan la lengua como vehículo de expresión cultural. También hacen alusión a la cultura como “conocimientos” o como “el saber”, aunque solamente un porcentaje de alumnos del 15,62%. Llama la atención la respuesta de 3 alumnos que indican que la cultura es transmitida

de generación en generación, con la apreciación de una alumna de 2º como el valor que nos define en la actualidad.

El segundo aspecto a considerar es el tiempo lectivo destinado al componente cultural, evaluado en los ítems 12 y 4 respectivamente. El 85,71% de los docentes afirma dedicar entre 1-25% del tiempo frente al componente lingüístico, mientras que solamente un 14,06 % de los alumnos comparten esa visión, ya que piensan que el profesorado dedica entre un 25-50% del tiempo. Sin embargo, existe una diferencia en la variable Curso, donde los alumnos pertenecientes a 1º de la ESO creen que el profesor destina “bastante” (equivalente al 50-75% del tiempo), probablemente porque surge del alumno o de la intención del profesorado, mientras que los de 2º de la ESO con un 48,3% optaron por “poco” (25-50% del tiempo), hecho que evidencia la relevancia otorgada al componente lingüístico como fin de la enseñanza y aprendizaje de la LE.

Pasamos a profundizar en la frecuencia con la que los contenidos culturales se integran en el aula por parte del profesorado estableciendo una comparación con los intereses de los propios alumnos, correspondientes a los ítems 13, y 5 y 6 de los respectivos cuestionarios. El rasgo más sobresaliente de los resultados es que los profesores conceden mayor interés a las costumbres (el 100%, bajo la opción de “bastante”), mientras que para el alumnado son las manifestaciones artísticas (con un porcentaje del 34,4 %, bajo la opción de “mucho”). El 57,14 % del profesorado atribuye a éstas últimas una relevancia media o “regular”, siendo la puntuación máxima obtenida. Sin embargo, ambos coinciden en que las tradiciones están y deben ser “bastante” presentes en las clases. En cuanto a los contenidos culturales con menor puntuación encontramos las ciencias por parte del profesorado, con mayoría absoluta en la baja integración bajo la opción “un poco”, y la religión y las creencias según la opinión del 32,8% del alumnado. Además, es llamativo el tratamiento de la moral como “un poco”, atribuido por el 57,14% de los docentes, y “nada” por el 14,28%, que pone de relieve la falta de profundidad en valores, actitudes y normas morales para la comprensión de la cultura meta. Este hecho es especialmente relevante para el alumnado de 2º de la ESO, a quien este contenido le interesa “bastante” como valor máximo (31%), probablemente por la curiosidad de conocer formas diferentes de ser y de actuar.

El siguiente análisis gira en torno a los resultados de los ítems número 14, 15, 16 y 17 del cuestionario docente y 7,8 y 11 del cuestionario del estudiante. Los ítems mencionados recogen datos con respecto a la metodología y los recursos y materiales didácticos, es decir, cómo se integra la dimensión cultural de la lengua inglesa en el aula. De los datos obtenidos se deduce que la cultura se trabaja más con el apoyo de un auxiliar de conversación, precisamente por el valor

que supone la presencia de una persona nativa con la que comparar la propia cultura de manera directa. Concretamente el 85,71% de los profesores determinan que es una herramienta de trabajo que utilizan “bastante”, a excepción del 14,28% restante que, sorprendentemente, los aprovecha “nada” como portadores y transmisores de la cultura meta. Este último dato nos lleva a pensar que el profesorado necesitaría una orientación profesional para rentabilizar la inversión del gobierno en este tipo de programas cuyo objetivo es exponer al alumno en una inmersión lingüística y cultural auténtica. Por su parte, el 56,25 % de los alumnos lo valora entre las opciones de “mucho” y “bastante”, aunque deja entrever que cerca de la mitad del alumnado opina que su motivación es inferior por lo que nos planteamos un cambio en las metodologías que se utilizan para aprovechar este recurso auténtico. En el segundo puesto los dos medios principales de explotar el componente cultural son el libro de texto y los materiales complementarios, ambos con un porcentaje del 71,42% en la opción “bastante”. Los materiales complementarios encuentran el apoyo mayoritario del alumnado (37,5%), pero las referencias culturales de los libros de texto no son de gran interés para éste, ya que el 34,4 % eligió la opción “regular”, especialmente en el curso de 2º de la ESO donde representa casi la mitad (el 48,3% exactamente). Esto induce a pensar que los contenidos no son lo suficientemente atractivos y adecuados para el alumnado y que a medida que avanza el nivel educativo la diferencia es mayor entre lo que los alumnos esperan y lo que las editoriales le presentan en los libros de texto. Por otra parte, las respuestas que hacen referencia a la forma de tratar los aspectos culturales y el papel de alumnos y profesores en este proceso son bastante dispares. Destaca el bajo nivel de integración de las experiencias y anécdotas personales que el profesor puede compartir con sus alumnos, que expresan 4 de los 7 docentes, frente al interés mostrado por los alumnos que las sitúan con mayoría en “bastante” (37,5%). El mismo desequilibrio ocurre en la respuesta sobre el diálogo establecido por el profesor con los alumnos a través de preguntas para que compartan sus propias experiencias y conocimientos sobre la cultura meta: un porcentaje mayoritario del 42,2% de alumnos lo estiman bastante valioso. Podríamos decir que se evidencia una mayor demanda del alumnado hacia el aprendizaje colaborativo, construido a través del diálogo con los iguales y que complementarían a las anécdotas transmitidas por el profesor, pasando a ser el sujeto activo que reflexiona y comparte sus reflexiones personales. Por el contrario, los profesores estiman en un 57,14% que integran bastante la cultura de la LE mediante la comparación con la propia cultura, pero esta no constituye una estrategia metodológica que los alumnos aprecien demasiado (solamente el 20,31% disfruta bastante). Otra forma de tratar las diferencias y semejanzas de la cultura meta y la cultura extranjera es a través de la referencia a los estereotipos. El 57,14% de los docentes se sirve “bastante” de éstos, pero solamente el 14,06 % de alumnos lo aprecia en el mismo grado. Esta percepción de los alumnos puede encontrar su origen en el tipo de tratamiento que reciben los estereotipos, ya que no ir más allá de éstos y remitirse continuamente a las

características generalizadas probablemente influyan en la disminución de la motivación. La última estrategia metodológica se basa en desarrollar la competencia investigadora en el aprendizaje de la dimensión cultural del inglés. Llama la atención el paralelismo encontrado entre la visión de profesores y alumnos en este caso, puesto que ambos conceden poca importancia a esta labor de descubrimiento y construcción del conocimiento cultural. Casi la mitad de docentes la promueve “un poco”, y cerca de un tercio de los alumnos la aprecian de forma moderada, especialmente entre los de 2º de la ESO. Estos resultados demuestran que el tratamiento de la cultura en el aula de inglés en estos contextos queda relegado a la mera transmisión de los contenidos y los alumnos se convierten en sujetos pasivos del aprendizaje cultural. Por último, la organización y desarrollo de actividades extraescolares, como excursiones, talleres, concursos, clubs o jornadas, que fomenten el contacto con la cultura de la LE es mínima, representada entre los valores “nada” y “un poco” en el 87,51% de los docentes. Si comparamos con los resultados de los alumnos, la propuesta de estos proyectos recibe una exitosa acogida entre el alumnado, donde al 45,3% le motivaría “mucho”. En el ítem 17 del cuestionario docente se especifican otro tipo de actividades formativas que corresponden a los proyectos lingüísticos y de movilidad. Cinco de los siete profesores participan o han participado en intercambios lingüísticos con países anglosajones, de los cuales uno de ellos también ha acogido el programa Comenius y el conocido concurso The Big Challenge promovido por la Universidad de Cambridge.

En cuanto a los recursos didácticos utilizados para integrar los aspectos culturales de la lengua inglesa, se han analizado los ítems en torno a esta cuestión que corresponden al 15 y 16 del cuestionario para docentes y al 8 para alumnos. Por una parte, los recursos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC) para explotar el componente cultural no reciben gran acogida entre los docentes. Los recursos TIC se incluyeron como variable en este ítem porque, como hemos visto en el marco teórico, suponen una fuente de contacto real, directo y actualizado con la cultura de la LE a la que se asocia. Por otra parte, la competencia digital constituye una de las competencias profesionales del docente y de las competencias clave establecidas en el currículo de la ESO. De los resultados obtenidos, cabe destacar que el 85,71 % de los docentes no utilizan ni redes sociales y blogs ni wikis y webquests, hecho que podemos relacionar con el bajo fomento de actividades de investigación sobre la cultura, y el 100% los juegos multimedia. Los recursos TIC más utilizados son los recursos multimedia de los portales educativos (un 28,57% bajo la opción “bastante”), seguido de las presentaciones en formatos digitales (un 28,57% bajo la opción “un poco”) y los formatos de lectura digital (libros, revistas y cómics). Estos datos contrastan a simple vista con los intereses de los alumnos, a excepción de las wikis y webquests, que demandan el uso de las tecnologías para acercarse a la cultura,

especialmente a través de los juegos multimedia (53,1% en la opción “mucho”), redes sociales y blogs (34,4% en la opción “bastante”) y presentaciones digitales (32,8% en “bastante”). Por otra parte, se ha analizado el tipo de materiales auténticos con los que se trabaja el componente cultural puesto que ofrecen un contacto directo con productos culturales reales que motiven y acerquen la realidad de los países de habla inglesa. Los tres materiales que más utilizan los docentes, aunque de manera regular, son los audios, los vídeos y las obras literarias, en un porcentaje de 42,85% cada uno dentro de las respuestas posibles. Llama la atención que los documentos reales, tales como folletos, billetes o carteles informativos, y los objetos reales típicos que representan la cultura solamente se utilizan entre “poco” y “nada”, lo que supone el 71,42% de los participantes. Sin embargo, los alumnos se inclinan por la opción “mucho” para trabajar el componente cultural dentro de las categorías de videos (el 62,5%), audios (el 54,7%) y objetos típicos (el 39,1%). Estos tres recursos son los tres primeros tanto en 1º como 2º de la ESO, muestra de la gran aceptación que tienen. Con el ítem 16 del cuestionario del profesor se pretende contrastar la percepción que tienen los profesores sobre los recursos que estiman más atractivos para el alumnado con los resultados mencionados. Se prueba el hecho de que los tres primeros recursos de la clasificación del profesorado coinciden con los tres mencionados (vídeos, audios, objetos típicos), y los que menos aceptación tienen corresponden a las obras literarias y la prensa. Así se refleja en el análisis de los cuestionarios del alumnado, donde las obras literarias, quedan desplazadas por los objetos reales, y ocupan el último lugar en las preferencias de los alumnos, a favor de la prensa donde el 32,8% del total obtenido como mejor resultado bajo la categoría “bastante” (aunque existen diferencias visibles entre 1º y 2º, siendo en este último curso donde la prensa es más importante que los documentos reales, al contrario que en el primero). Por lo tanto, se plantea el siguiente interrogante: ¿por qué los profesores recurren a estos materiales ocasionalmente si tienen conocimiento de la motivación que aporta al alumnado? Más adelante en los ítems 19 y 20 del cuestionario del profesorado, referentes a las limitaciones para la integración de la cultura, encontraremos alguna respuesta.

Otro de los aspectos a analizar son los beneficios que la integración del componente cultural aporta al alumnado. Los resultados derivan del estudio del ítem 18 en el cuestionario del docente y del equivalente (ítem 9) del alumno. Las variables hacen referencia al tipo de conocimientos, actitudes y procedimientos en torno al desarrollo y adquisición de la competencia de comunicación lingüística, la competencia de aprender a aprender y la competencia intercultural. En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis:

VARIABLES	MUCHO		BASTANTE		REGULAR		UN POCO		NADA	
	(D)	(A)	(D)	(A)	(D)	(A)	(D)	(A)	(D)	(A)
Facilita la asimilación de los contenidos lingüísticos	0%	21,88%	<b>71,42%</b>	<b>31,25%</b>	14,29%	25%	14,29%	17,19%	0%	4,69%
Demanda contenidos culturales	0%	<b>31,25%</b>	<b>57,14%</b>	28,13%	14,29%	18,75%	28,57%	15,63%	0%	6,25%
Presta más atención en clase	0%	26,56%	<b>71,42%</b>	<b>29,69%</b>	0%	<b>29,69%</b>	28,58%	10,94%	0%	3,13%
Se esfuerza en realizar las tareas con elementos culturales	0%	17,19%	<b>57,14%</b>	<b>28,13%</b>	28,57%	26,56%	14,29%	20,31%	0%	7,81%
Se expresa en inglés de forma oral	0%	21,88%	<b>57,14%</b>	<b>29,69%</b>	28,57%	26,56%	14,29%	14,06%	0%	7,81%
Aumenta su contacto con la cultura y lengua inglesa fuera del aula	0%	<b>28,13%</b>	<b>57,14%</b>	25%	28,57%	20,31%	14,29%	12,5%	0%	14,06%
Desarrolla actitudes de tolerancia y respeto	<b>14,29%</b>	<b>42,19%</b>	<b>42,85%</b>	37,5%	14,29%	10,94%	28,57%	7,81%	0%	1,56%
Muestra una actitud de empatía hacia personas de la otra cultura	<b>14,29%</b>	<b>28,13%</b>	<b>42,85%</b>	37,5%	28,57%	20,31%	14,29%	7,81%	0%	6,25%
Reflexiona sobre la propia cultura	0%	21,88%	<b>42,85%</b>	<b>25%</b>	28,59%	<b>25%</b>	28,59%	14,06%	0%	14,06%
Aprecia la cultura extranjera	0%	28,13%	<b>71,42%</b>	<b>35,94%</b>	14,29%	21,88%	14,29%	9,38%	0%	4,69%
Muestra mayor apertura a lo diferente	<b>14,29%</b>	<b>31,25%</b>	<b>57,14%</b>	<b>31,25%</b>	14,29%	21,88%	14,29%	14,06%	0%	1,56%
Va más allá de los estereotipos	0%	<b>32,81%</b>	<b>71,42%</b>	21,88%	14,29%	18,75%	14,29%	17,19%	0%	9,38%

Figura 2. Resultados del análisis de la percepción de docentes (D) y alumnos (A) con respecto a los beneficios.

Como se observa, los valores máximos para cada una de las respuestas del profesorado se sitúan en la opción “bastante”, lo que puede traducirse como la aceptación del papel relevante de la dimensión cultural en el alumnado de la ESO, tanto en la competencia comunicativa lingüística (71,42% para la asimilación de contenidos lingüísticos y 57,14% para la expresión oral), como en la competencia de aprender a aprender (57,14% demanda contenidos culturales y se esfuerza en realizar las tareas) y la competencia intercultural (71,42% aprecia la cultura extranjera; 57,14% muestra mayor apertura). Hay una orientación mayor hacia los beneficios interculturales de una pequeña sección de los docentes (14,29%), que coinciden con la mayoría del alumnado. La única respuesta donde los profesores muestran mayor discordancia es en la variable “reflexión sobre la propia cultura”, donde el 57,14% piensa que el grado de reflexión del alumnado es entre “regular” y “un poco”. Si comparamos estos resultados con los obtenidos de la propia percepción de los alumnos, encontramos algunas diferencias. En primer lugar, los alumnos consideran que el respeto y la tolerancia (en un 42,59%), ir más allá de los estereotipos (32,81%) y una mayor apertura hacia la cultura extranjera (31,25%) ejercen la mayor influencia bajo la categoría “mucho”, a diferencia del “bastante” del profesorado. Por otra parte, coinciden con el profesorado en que facilita el aprendizaje lingüístico y les motiva a profundizar y conocer más sobre la cultura

extranjera, pero se aprecia la mayor relevancia que tiene esta última variable (31,25% eligió “mucho” como primera opción y valor máximo, frente a la opción “bastante” del profesorado). Por último, se confirma la teoría que el profesorado advertía sobre la deficiencia en el grado de reflexión sobre la propia cultura, donde el 25% del alumnado afirma tener conciencia de la cultura de origen de manera “regular” y el 14,06% “nada”.

Otro de los interrogantes que nos interesa averiguar es el tipo de contacto con la cultura meta que experimentan profesores y alumnos fuera del aula de inglés. Este es el objetivo de los ítems 11 del cuestionario del profesor y 10 del alumno. Los resultados se muestran a continuación:



Figura 3. Tipo y frecuencia de contacto con la cultura extranjera de los profesores.

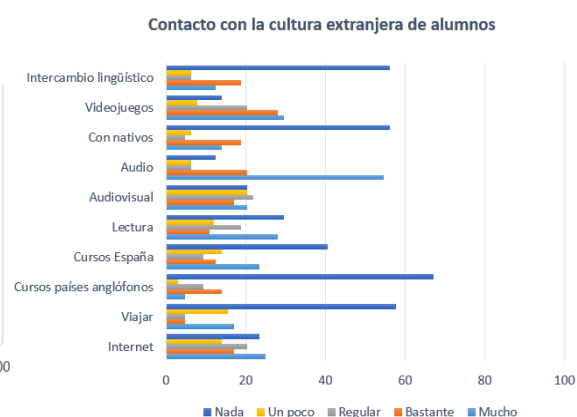


Figura 4. Tipo y frecuencia de contacto con la cultura extranjera de los alumnos.

Como se puede observar, las formas principales de contacto de los docentes con la cultura de países de habla inglesa son, por orden decreciente, los materiales audiovisuales como películas, series o documentales (87,51%), la comunicación con hablantes nativos (71,42%) y la búsqueda de información en Internet (85,71%). Por una parte, se refleja un gran interés por la cultura extranjera con el contacto directo a través de material multimedia auténtico y con el uso de las TIC, aspectos que demuestran una motivación por descubrir y mantenerse actualizado en aspectos culturales. A esto debe añadirse el enriquecimiento que supone el contacto con nativos, una puerta abierta al diálogo y a la profundización en la cultura extranjera que ofrece otro punto de vista. Sin embargo, el alto porcentaje que indica la poca frecuencia con la que experimentan una inmersión en la cultura de países anglosajones a través de la participación en cursos (el 42,84% eligió “nada”) debe ser tenido en cuenta para promover un contacto directo y real que le ayude a desarrollar la competencia intercultural necesaria para formar al alumnado. Esta misma situación se refleja en la gráfica de los alumnos, donde la mayoría no tiene ningún tipo de contacto directo con la cultura meta ni a través de la inmersión, como viajes (57,81%) o cursos de inglés en el extranjero (67,19%), ni con el contacto con nativos, como intercambios lingüísticos (56,25%) o



contacto en redes sociales (56,25%). Por otra parte, el hecho de que los medios de contacto más populares sean los materiales audiovisuales, los videojuegos e Internet, refleja de nuevo el tipo de recursos didácticos con los que están más familiarizados y con los que más disfrutan. También se confirma la poca recepción de la cultura través de la lectura (libros, cómics, etc.), donde la mayoría (29,69%) no tiene ningún tipo de contacto, motivo por el que ya en el ítem 8 se apreciaba el bajo interés por trabajar la cultura con obras literarias pero sí a través de la prensa y la lectura digital. Esta tendencia debe ser considerada por los docentes ya que el aula es el escenario diario donde los alumnos pueden tener contacto directo con la cultura y estos recursos pueden ser explotados para acercarse a la cultura sin necesidad de viajar al país.

En este apartado analizaremos el ítem 19 del cuestionario del docente que hace referencia a las limitaciones que afectan en su práctica para la integración de los aspectos culturales:

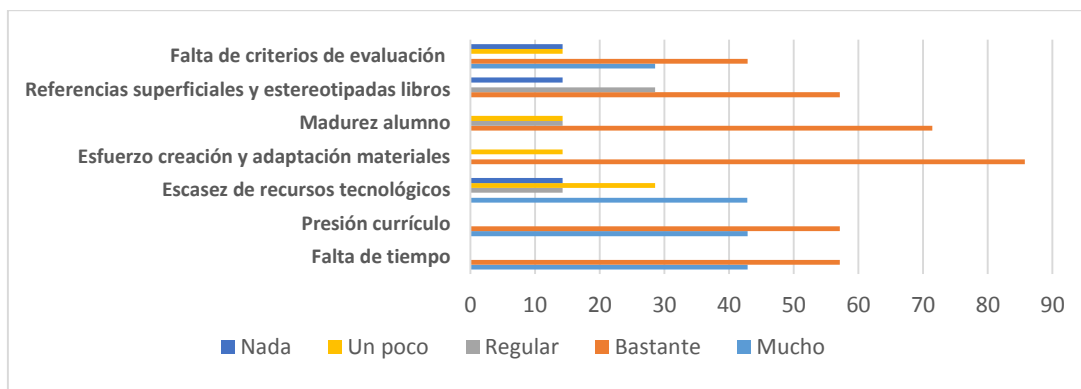


Figura 5. Tipo y grado de influencias en la limitación de la enseñanza y aprendizaje del componente cultural de la lengua inglesa.

En esta gráfica se observa la opinión de los docentes sobre las variables que afectan al tratamiento del componente cultural. Bajo la valoración “mucho” los tres factores determinantes son, con la inclinación del 42,85% del profesorado en todos ellos, el tiempo lectivo disponible de la asignatura, la presión por completar los mínimos del currículo y la escasez de recursos tecnológicos en los centros donde imparten clase. En segundo lugar, nos percatamos de que los mayores inconvenientes que influyen bajo la valoración de “bastante” son: el esfuerzo requerido en la creación y adaptación de materiales auténticos (85,71%), que explicaría el bajo índice de utilización de documentos y objetos típicos reales en el ítem 15 a favor del uso del libro de texto como se observa en el ítem 14; la consciencia de la complejidad de ciertos aspectos culturales para el nivel madurativo del alumno (71,43%), que se relacionaría con el bajo porcentaje de integración de aspectos culturales como la moral y las creencias del ítem 13 y del uso de metodologías basadas en la comparación y la reflexión sobre la propia cultura del ítem 14; y, en último lugar, la deficiencia encontrada en los libros de texto por el tratamiento superficial y

centrado en estereotipos de la cultura de la LE (57,15%), que encuentra conexión con el bajo índice de atracción de los alumnos en el uso de éstos (ítem 7).

Después de conocer las limitaciones, hemos considerado esencial explorar las propuestas de mejora que los docentes estiman oportunas para una mejor integración del componente cultural y cerrar así la investigación. Esta pregunta corresponde al ítem 20 y se trata de una pregunta abierta, por lo que se ha ordenado la información en categorías para poder medirla estadísticamente. La primera variable hace referencia a las editoriales, sugerida por la mayoría de los docentes (el 57,14% exactamente). Seis de los siete docentes piensan que debe haber una revisión en los contenidos culturales integrados en los libros de texto, de los cuales dos proponen incluir “temas más actuales y atractivos”, uno sugiere “una adaptación de los contenidos al nivel académico” y otro alude a la creación de material complementario que pueda estar disponible para el “autoaprendizaje” del alumno. La importancia concedida al libro de texto justifica el alto valor que lo situaba como el principal recurso para trabajar la cultura en el aula, después del apoyo del auxiliar, en el ítem 14. Tal y como se expresa en el anterior ítem, la falta de recursos tecnológicos llevan al profesorado a centrarse en el libro de texto como herramienta didáctica y metodológica. Por otra parte, la segunda variable corresponde a los programas de intercambio e inmersión lingüística y otras actividades extraescolares. Este factor es expresado por dos de los siete docentes, que relacionan con una mayor inversión en estos programas para potenciar el contacto de los alumnos con la cultura y la “experimenten de primera mano”. Esta propuesta ayudaría a desarrollar la competencia intercultural mencionada en el ítem 9, y disminuiría el alto porcentaje que indicaba no participar en intercambios lingüísticos en el ítem 10 del cuestionario del alumno y a la baja frecuencia con la que los profesores organizan estas actividades.

## 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado expondremos las principales conclusiones que se pueden extraer a partir de la interpretación de los resultados obtenidos y concluiremos con una propuesta de intervención.

En primer lugar, trataremos la formación de los docentes de los centros seleccionados en esta investigación como punto de partida para los posibles cambios en la enseñanza y aprendizaje de la cultura de la LE. Del análisis de los cuestionarios observamos claramente que la formación permanente que reciben en torno a los aspectos culturales es de un nivel muy bajo y, aún más relevante, que nunca han asistido a cursos destinados específicamente al tratamiento de éstos en los centros de formación e innovación educativa. Estos datos muestran que efectivamente nos encontramos con un nivel de formación en la enseñanza de la cultura meta muy alejado de las diferentes teorías estudiadas en la literatura que indicaban el progreso y el interés creciente en la integración del componente cultural en la práctica educativa. Este hecho es de gran trascendencia dado que la mayoría de los profesores participantes son mayores de 45 años y recibieron una formación universitaria sobre la cultura meta deficiente, motivo por el que consideramos que el desarrollo profesional a lo largo de la profesión docente es una oportunidad para transformar esta situación a través del desarrollo de las competencias necesarias. Conviene mencionar en este momento que uno de los objetivos de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación es el “aprendizaje a lo largo de la vida” o *life-long learning*, que explica la necesidad de seguir adquiriendo y desarrollando los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para adaptarse a una sociedad cambiante y plural. En el caso del profesorado la formación continua es esencial por una doble razón. La primera se justifica en que las características y demandas del alumnado también varían dependiendo del contexto educativo, familiar y socioeconómico, y el profesor debe adaptarse y descifrar sus intereses, motivaciones y percepciones sobre la cultura extranjera a tratar. En segundo lugar, la propia naturaleza dinámica y múltiple de la lengua extranjera y las culturas a las que se asocia implica una continua relación de investigación, conocimiento y comprensión de ambas que le permita incluirla en la práctica docente para hacer conscientes a los alumnos de la evolución. En este sentido, el profesor tiene un papel activo fundamental como alumno y como mediador intercultural en un alto nivel de exigencias, que García (2009) señala así:

“se ven constantemente enfrentados al reto de seguir aprendiendo, en su papel de mediadores entre la lengua y la cultura extranjera, por un lado, y sus alumnos por otro. Están obligados a revisar continuamente el conocimiento de la lengua y de la cultura extranjeras y de las suyas propias” (p.499)

Por lo tanto, es imprescindible incidir en que el sistema educativo debe ofrecer una formación adecuada que apoye y guíe al profesor en este proceso de actualización sobre la cultura meta, sin olvidarnos de la importancia de reflexionar sobre la propia cultura ya que también sufre transformaciones en el tiempo y constituye el eje fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural descrita en las prescripciones oficiales. A pesar de que los docentes mantienen un contacto frecuente con la cultura extranjera en sus diversas formas (especialmente comunicándose con hablantes nativos de la LE y con el consumo de material audiovisual como películas o series), es primordial que, además de estas experiencias y conocimientos, el profesorado realice cursos especializados en el tratamiento de la cultura de la LE con el propósito de aprovechar este contacto y trasladarlo al aula mediante las metodologías, estrategias y recursos convenientes. Uno de los motivos por los que más de la mitad de profesores no tratan las experiencias y anécdotas personales generadas en este contacto puede deberse a la falta de estrategias didácticas que le ayuden a explotar este conocimiento directo y real. El 57,14 % de los docentes afirma asistir con bastante frecuencia a cursos de formación en España, por lo que es importante que se revise la integración de la cultura para cambiar la situación, especialmente por ser un lugar de encuentro y difusión de ideas compartidas entre los profesores asistentes. No ocurre lo mismo con la realización de cursos formativos en países anglófonos, donde el 42,84% nunca participó. Aunque suponen una inversión económica importante para el gobierno, la promoción de estos cursos facilitaría una inmersión auténtica que ayudaría a aportar la experiencia y anécdotas mencionadas que los alumnos reclaman, sumado al conocimiento para comparar la cultura meta con la propia.

Otra de las conclusiones derivadas del estudio se relaciona con el progreso visible del sistema educativo en torno a la formación inicial del docente. De acuerdo a la percepción de los docentes más jóvenes (35-45 años) el tratamiento de aspectos culturales es positiva e implica un cambio en las bases de la formación docente. No obstante, la formación permanente debe ser la herramienta que perfeccione y complete las competencias profesionales adquiridas en la formación inicial y que le proporcione la seguridad necesaria para llevar a cabo la enseñanza de la cultura y no se produzca una brecha entre la formación inicial y la formación continua.

Esta brecha debe ser superada si el propósito es cambiar la forma de enseñar la cultura de los profesores en activo. Para ello se requiere una formación apropiada que permita establecer una cultura de la enseñanza de LE basada en la integración del componente cultural y lingüístico al mismo nivel. La formación, sin embargo, repercutirá en la práctica docente si bien en esta influyen otros factores. Como evidencian los datos, los principales obstáculos a nivel de programación de aula son la temporalización y el desarrollo del currículo. Por una parte, se prueba la hipótesis que explicaba que el tiempo dedicado al componente cultural es todavía muy inferior en comparación con el del componente lingüístico y queda situado en un plano secundario a pesar

del interés que suscita entre el alumnado. Otra de las limitaciones que convierten al componente cultural en un elemento complementario por la atención recibida es la presión que sienten los docentes en completar los mínimos del currículo, lo que confirma un currículo centrado en objetivos de dominio lingüístico y no tanto cultural. Cabe matizar que esta situación se agrava conforme avanza el nivel educativo en el sistema educativo, como reflejan los alumnos de 2º de la ESO. Un tercer obstáculo en torno al currículo es la referencia insuficiente del componente cultural en los criterios de evaluación según el punto de vista del profesorado. En el análisis de las prescripciones oficiales vigentes que regulan el currículo de la primera lengua extranjera valorábamos que el componente cultural se integra en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en relación a la competencia comunicativa, en la que se use la lengua en un contexto y con una función determinada atendiendo a los aspectos sociolingüísticos y socioculturales en los que se enmarca la comunicación y rechazando el tratamiento meramente formal de la lengua tradicional que daba prioridad a la gramática, el léxico o la fonética. Por lo tanto, el planteamiento de estos límites relacionados con el desarrollo del currículo por parte del profesorado deja entrever la falta de conexión y de correspondencia entre la teoría y pautas normativas y la práctica real.

La investigación refleja además la necesidad de cambios sustanciales en los materiales didácticos utilizados. Tras el análisis se concluye que los libros de texto siguen siendo el elemento de referencia en la enseñanza y aprendizaje de LE. Por este motivo los docentes muestran una gran preocupación por el tratamiento del componente cultural que recibe en ellos y plantean una serie de propuestas que giran principalmente en torno a los materiales disponibles de las editoriales. Entre las deficiencias encontradas se revela un tratamiento insuficiente en las actividades que contienen y la superficialidad en el tratamiento de los contenidos culturales que impide la reflexión y profundización en la cultura meta como principios de la competencia intercultural, hecho que nos recuerda al modelo del iceberg cultural de Hall (1976). La falta de profundidad en el tratamiento va unida a la distorsión y la limitación de la visión de diversidad en el concepto de cultura que provoca la referencia a estereotipos reflejada en los libros. Sin embargo, más de la mitad de los encuestados afirma tratar los estereotipos, con la intención de ir más allá de los tópicos y generalizaciones. Una parte del profesorado hace referencia a la existencia de contenidos culturales no diseñados ni adaptados adecuadamente al nivel educativo donde se imparten. Probablemente sea una de las razones por las que la mayoría considera que la comprensión de ciertos temas culturales complejos encuentra obstáculos en el grado de madurez intelectual y personal del alumnado. Otro profesor detecta la presencia de contenido obsoleto, que, consecuentemente, impide una visión real y coherente con la realidad social y cultural asociada a la LE. Todos estos motivos pueden relacionarse con la percepción del alumnado sobre los libros de texto. Este material didáctico provoca una distancia entre el alumnado y la cultura

meta, marcada por la falta de atracción en cuanto a diseño y contenidos se refiere. No obstante, tanto alumnos como profesores confían en el material complementario ofertado por las editoriales. Por una parte, los profesores desean que las editoriales elaboren este tipo de material para trabajar el componente cultural ya que al alumnado le interesa mucho y, por otro lado, la creación de sus propios materiales es una tarea que consideran laboriosa. No obstante, no debemos olvidar que el docente es el responsable de la selección del libro de texto con el que trabajará en los diferentes cursos y es imprescindible que examine todos estos inconvenientes si desea integrar la cultura extranjera con éxito. Además, el libro de texto es un referente pero no significa que el profesor deba relegar la función de creación de material exclusivamente a las editoriales sino que debe comprometerse a complementarlo con sus propias aportaciones y con las competencias desarrolladas en la formación profesional.

Una formación apropiada y enriquecedora en metodologías de LE es fundamental para que el docente sepa cómo integrar el componente cultural y poder aplicarlo en el aula con el apoyo de los recursos y materiales didácticos que resulten más eficaces y beneficiosos para el aprendizaje del alumno. El profesor debe ser consciente del papel que desempeñará así como del papel del alumno que debe definir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Del análisis de los resultados podemos observar que la práctica docente se basa predominantemente en la transmisión de la información cultural. Los contenidos culturales tratados con mayor frecuencia en el aula de inglés por el profesorado coinciden con las prácticas y los productos de la civilización que incluía el modelo 3P de cultura de la NSFLP (1999). Entre ellos destacan las costumbres, las tradiciones y las manifestaciones artísticas. El alumnado muestra gran interés por el arte en primer lugar, especialmente por la música y el cine, y por las costumbres de la vida cotidiana (formas de vestir, gastronomía, etc.) y las tradiciones como festividades típicas. Es llamativo el poco interés que despiertan las perspectivas (valores morales, formas de pensar, formas de sentir, creencias y religión, etc.) en ambos sujetos, de lo que se desprende la complejidad de estos contenidos y se confirma la hipótesis del iceberg de Hall que explicaba el tratamiento de los aspectos culturales visibles sin adentrarse en lo más profundo, tal y como se observa en los libros de texto. En consecuencia, consideramos que es necesario conocer las perspectivas de la civilización de la cultura meta puesto que es la única manera de comprender y conocer la forma de ser y de actuar de los hablantes. Por otra parte, el método tradicional de la transmisión de los contenidos culturales es importante, pero debe complementarse con otras estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que cedan el papel principal al alumnado en la construcción del conocimiento cultural y del desarrollo de la competencia intercultural. La razón principal reside en que el propio alumnado da relevancia a metodologías que incluyan el diálogo entre iguales y entre profesor y alumno para compartir y comparar experiencias, anécdotas y opiniones personales sobre la cultura meta, mientras que el profesorado tiende a utilizarlas de

forma regular. Otra manera de favorecer la conciencia crítica y el aprendizaje significativo que tanto alumnos como profesores no usan con frecuencia es la investigación. La búsqueda y organización de información cultural de forma autónoma es recomendable porque el alumno adquiere un papel activo en las actividades donde descubren y construyen el conocimiento cultural con una actitud reflexiva.

El tipo de recursos didácticos al alcance de los centros educativos y de los docentes es otro elemento esencial en la enseñanza de la cultura meta. La mayoría de los docentes ha considerado la escasez de recursos tecnológicos del centro como uno de los principales obstáculos. Los resultados muestran cómo los recursos TIC están prácticamente ausentes en el aula y se recurre a las formas tradicionales. Las excepciones son los recursos multimedia de los portales educativos, las presentaciones en formatos digitales y la lectura digital. Estos datos contrastan con los intereses del alumnado, quienes prefieren los juegos multimedia, las redes sociales como los blogs y las presentaciones. Hay que tener en cuenta la mayor exposición a las TIC del alumnado, razón por la que se les denomina “nativos digitales”. Sería recomendable utilizar las TIC para fomentar la investigación y el contacto con la cultura meta dentro del aula por las múltiples posibilidades de acceso que se crean en la Sociedad de la Información, desarrollando así la competencia clave digital apreciada en las prescripciones oficiales. En segundo lugar, los materiales auténticos juegan un papel fundamental en el contacto directo con la cultura extranjera por acercar la realidad cultural de los países anglófonos. Entre los materiales más explotados por los docentes encontramos los vídeos, audios y obras literarias. En el caso de la opinión de los alumnos, coinciden en que los vídeos y audios son los de mayor atracción e interés, pero los objetos típicos reales reemplazan en popularidad a la literatura. Llama la atención que los docentes utilizan con muy baja frecuencia estos objetos representativos de la cultura al igual que los documentos reales (folletos, mapas, etc.) a pesar de su valor didáctico y de ser una fuente de gran motivación para el alumnado por acercar la realidad sociocultural de los hablantes de la LE.

Cabe destacar el papel del gobierno en la promoción y la financiación para la realización de programas que fomenten el contacto real del alumnado con la lengua y cultura extranjeras tanto dentro como fuera del aula. Tanto profesores como alumnos reclaman la participación en programas de intercambio lingüístico y de movilidad por los beneficios académicos y personales que aporta una inmersión real. Por otra parte, se aprecia el valor del programa de auxiliares de conversación extranjeros en España y se constituye como un recurso imprescindible por ofrecer un contacto directo con hablantes nativos, representantes de la lengua y la cultura meta, abriendo un marco de diálogo entre las dos culturas dentro de los límites temporales y físicos del aula.

Por último, remarcar que tanto alumnos como docentes valoran positivamente la integración del componente cultural de la LE en su contribución al desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural, a pesar de las limitaciones encontradas en la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, influye en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística facilitando el aprendizaje de los elementos lingüísticos y la expresión oral. La segunda repercusión es la motivación: los alumnos muestran mayor interés y trabajan mejor. La tercera conclusión que extraemos de los resultados hace referencia al desarrollo de la competencia intercultural. Alumnos y profesores destacan el papel de la integración del componente cultural en torno a un mayor desarrollo de la tolerancia, el respeto, la empatía, la apertura y la apreciación positiva de la cultura extranjera. Sin embargo, la reflexión y la comprensión sobre la propia cultura requieren una mayor atención en el aula para lograr llegar a lo que García (2009) denomina, siguiendo la terminología de Meyer (1991), el nivel intercultural, donde “el estudiante esta mentalmente situado entre las dos culturas”. Previamente los docentes señalaban que la comparación de la cultura meta y la cultura de origen es una metodología que usan con bastante frecuencia. Es importante, por lo tanto, que el alumnado tenga conciencia de su propia cultura para poder compararla con la extranjera traspasando “las gafas de nuestra cultura”, como la autora señala, es decir, la interpretación desde la realidad extranjera desde nuestra propia perspectiva.

### **8.1. Propuesta de intervención para abordar la dimensión cultural de la lengua inglesa en el aula de Secundaria.**

A la vista de los resultados obtenidos, consideramos necesaria la contribución al ámbito de la enseñanza de la dimensión cultural de la lengua inglesa con una serie de actividades y recursos didácticos que permitan poner en marcha las medidas, estrategias y respuestas oportunas a las necesidades de alumnos y docentes que resaltan de nuestra investigación con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la primera lengua extranjera.

#### **➤ Gamificación de las actividades de aprendizaje cultural**

La gran acogida que reciben los juegos multimedia en el alumnado encuestado nos hace plantear la explotación del componente lúdico de las actividades, adaptando o recreándolas conforme a una serie de reglas y objetivos, por los numerosos beneficios que aporta en el proceso de aprendizaje, tales como la motivación por su naturaleza competitiva, el compromiso en la resolución del problema o reto planteado y la participación activa del alumnado.

Proponemos explotar el valor didáctico de los objetos típicos de la cultura extranjera. Si no se dispone de *realia* el docente puede recurrir a imágenes tanto impresas como digitales puesto



que el objetivo es que el alumnado reconozca y asimile el objeto a la cultura meta, comprendiendo las funciones, los valores y el trasfondo cultural que representan. Algunas de las actividades que podrían llevarse a cabo en el aula serían:

- Mostrar los objetos al alumnado en la mesa del profesor o, en su defecto a través de una presentación de Powerpoint, durante un tiempo limitado, al final del cual tendrá que taparlos. A continuación, cada grupo puede hacer una lista con el nombre de aquellos que reconocen y compartirla con el resto de grupos para ver quién consigue el mayor número. El siguiente paso consistiría en describir los objetos de acuerdo a las características que les atribuyen. Por último, el profesor entregaría *flashcards* con la información cultural relevante que explique los valores y funciones del objeto para que puedan comparar sus conocimientos previos, intuiciones y preconcepciones erróneas. Una alternativa sería crear una especie de bazar en el que sean los encargados de atribuir las etiquetas con la información a los productos.
- Pedir a los alumnos llevar a clase objetos que consideren representativos de su propia cultura. Los diferentes grupos tienen que encontrar semejanzas y diferencias en un paralelismo entre éstos y los que asocian a la cultura extranjera. El equipo ganador será el que consiga el mayor número de semejanzas y diferencias correctas.
- Organizar en el aula un mercadillo o un salón de subastas en el que cada grupo pretende vender al resto un objeto representativo de la cultura extranjera. Para ello debe usar estrategias de persuasión para convencer al resto mediante la explicación de la utilidad o el significado cultural de los objetos. El ganador será el que consiga vender el mayor número de objetos y recaude más “dinero” de la divisa extranjera.
- Adaptar el juego “¿qué tengo en el coco?” mediante la creación de tarjetas con imágenes de símbolos culturales de la cultura extranjera. El juego consiste en que un estudiante muestre la tarjeta en su frente al resto de compañeros, a quienes debe hacer preguntas cerradas para adivinar el objeto de su tarjeta.

Otro tipo de actividades gamificadas podrían destinarse al conocimiento de contenidos históricos, geográficos, científicos y artísticos puesto que se les presta poca atención en la práctica docente de acuerdo a los resultados. Por ejemplo:

- Adaptar el juego de “¿Quién es quién?” para descubrir personajes célebres de la cultura anglosajona. Para ello se les proporcionarán tarjetas con la información personal y profesional de los representantes y en un tablero se muestran las fotos o imágenes de éstos. El objetivo es adivinar qué personaje es cada una de las fotos a partir de las descripciones.
- Adaptar el juego de “pasapalabra” para repasar los conceptos, ideas y datos relevantes de la cultura meta que hayan sido tratados en las sesiones precedentes.

### ➤ **Webquests**

El uso de webquests está justificado en la necesidad de incentivar la competencia investigadora del alumnado y rentabilizar el uso de los recursos tecnológicos disponibles, como el laboratorio de idiomas o la sala de informática. Estos recursos permiten trabajar el componente cultural de manera significativa debido al papel activo del alumno, protagonista del aprendizaje por la autonomía y la construcción del conocimiento cultural con técnicas de trabajo colaborativo. El profesor debe definir de forma precisa el aspecto cultural a analizar así como las páginas web que el alumnado debe utilizar en la búsqueda de la información para dar respuesta a los interrogantes planteados. Los alumnos deberán presentar al resto de los compañeros las conclusiones de su investigación. En particular reincidimos en las presentaciones orales con ayuda de recursos digitales ya que el alumnado encuestado muestra interés y, por otra parte, necesita mejorar la destreza oral. Asimismo, consideramos la posibilidad de grabar las presentaciones finales de cada trabajo grupal para subirlo al blog de la asignatura, o en su caso del centro educativo, con el objetivo de compartir y comentar de forma respetuosa las impresiones y reacciones porque el alumnado valora las redes sociales y blogs como recursos educativos digitales por su familiarización.

A continuación se proponen algunos contenidos culturales para la creación de webquests en referencia a las manifestaciones artísticas por ser el elemento cultural que suscita mayor interés en el alumnado. El arte refleja la cultura de la sociedad, por lo que a través de ella podemos conocer tanto prácticas, perspectivas como productos. Algunas propuestas son las siguientes:

- La industria cinematográfica en países de habla inglesa: festivales del cine, películas representativas, actores y actrices famosos, entre otros muchos. El proyecto final consistirá en el diseño de carteles para exponerlos en el aula.
- La arquitectura de diferentes ciudades de los países anglófonos: tipo de construcciones y edificios, monumentos representativos, historia y trasfondo cultural. El proyecto final puede ser la elaboración de una guía turística en formato papel que contenga imágenes, información, curiosidades, y mapas urbanos que muestren una ruta por la ciudad.
- Estilos de música relacionados con los países anglófonos: orígenes e historia, tipo de instrumentos, danzas, estilos de vida, vestimenta asociada, canciones y emociones expresadas. La presentación final consistirá en un powerpoint final que integre vídeos y audios que ilustren estos aspectos culturales.
- Movimientos artísticos de la pintura: características, representantes y descripción de obras pictóricas. El proyecto final en este caso será la creación de una exposición de pósters que contengan la información recabada, las emociones que le evocan las obras e incluso las

obras creadas por los propios alumnos, ya sea adaptándolas a otros contextos o recreándolas con técnicas como el collage.

### ➤ **Role-plays**

El juego de roles es una estrategia de enseñanza y aprendizaje muy útil en el aula de idiomas para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. De acuerdo a la normativa vigente que establece el currículo de lenguas extranjeras, el alumnado deberá conocer elementos tanto de la comunicación verbal como no verbal. En este sentido, el juego de roles ofrece el contexto social y cultural que el alumnado necesita para comprender la cultura extranjera en la situación comunicativa correspondiente. Por otra parte, creemos que constituye un recurso didáctico esencial para la comprensión e interpretación de las perspectivas de otras personas con identidades culturales diferentes a las propias. En este sentido, Martín (1992) explica que “los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás” (p.63). Por lo tanto, en esta interacción el alumno desarrolla actitudes de apertura, empatía, tolerancia y respeto hacia la otra cultura, al mismo tiempo que reflexiona sobre la propia cultura por las interferencias y malentendidos que surgen y que deberán ser debatidos posteriormente. Para que esta competencia intercultural tenga lugar en el aula es importante definir con precisión la situación comunicativa, el problema o asunto cultural a recrear y el papel de los interlocutores, así como su perfil sociocultural. Por este motivo, conviene dar autenticidad a los diálogos y crear un escenario simulado cercano a la realidad en la medida de lo posible. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, proponemos el uso de material auténtico, en particular de documentos y objetos reales representativos de la cultura extranjera, que haga más real la dramatización. Algunas de las situaciones comunicativas para el uso de esta técnica son las siguientes:

- Situación 1: El alumno A quiere ir de compras en una ciudad inglesa y su amigo inglés, el estudiante B, le propone ir a tiendas de segunda mano. El alumno A rechaza y prefiere ir al centro comercial, pero están a punto de cerrar. Finalmente, van a las tiendas de segunda mano y se sorprende del patrón de tallas inglés. Su amigo se enfada porque finalmente no compra nada.
- Situación 2: El alumno australiano A invita al alumno B a su fiesta de cumpleaños que celebra en su casa. El día de la fiesta, el alumno A está enfadado porque el alumno B llegó más de media hora tarde, llevó amigos sin avisar y no le hizo un regalo.
- Situación 3: El alumno estadounidense A invita a cenar a un restaurante al alumno B. El alumno B se niega a dejar una propina tan abundante al camarero porque en España no es

costumbre y además no está satisfecho con el servicio: el agua natural que pidió se la dieron con gas y nota que le están metiendo prisa para dejar el sitio a otros clientes.

### ➤ **Debates**

En respuesta a la necesidad del alumnado de compartir con los compañeros las opiniones y sentimientos derivados del contacto con la cultura extranjera, hemos seleccionado este recurso porque permite discutir diferentes puntos de vista ante temas que planteen una problemática o un dilema moral y les ayude a desarrollar una conciencia crítica desde el respeto y la empatía. Es importante que el profesor organice los debates de acuerdo a las siguientes indicaciones: las posturas posibles que el alumnado tiene que adoptar, la división de la clase en función de las posturas a defender o rechazar, su papel de moderador y el tiempo disponible. Conviene recordar que uno de los pasos previos a la realización de un debate es explicar las funciones del lenguaje que recogen las prescripciones oficiales para poder utilizar estrategias

Debido al interés que muestran los alumnos por la prensa y el material audiovisual, creemos que estos recursos son de gran utilidad para realizar debates ya que aportan temas actuales y reales de la cultura extranjera. Para ejemplificar el tipo de actividades ofrecemos algunas pautas:

- Lectura de una noticia sobre celebraciones típicas de los países anglófonos. Posteriormente, dividir la clase en dos grupos y debatir las características, símbolos, valores y creencias ligadas a la celebración desde la perspectiva del extranjero y del nativo. Concluir con la puesta en común de los argumentos y con la comparación con alguna celebración propia que sea semejante a la extranjera.
- Visualizar un vídeo silenciado de una noticia relacionada con las costumbres de los hablantes nativos. A continuación, el alumnado deberá escribir en un papel una idea que le sugieren esas prácticas culturales con el objetivo de conocer las preconcepciones. El profesor recogerá los papeles y los mezclará en una bolsa para después sacar algunos y preguntar al alumnado si comparten o no la idea y qué percepción tienen.
- Distribuir una hoja que contenga una serie de afirmaciones sobre estilos de vida (gastronomía, vestimenta, rutinas diarias, etc.) de un país anglófono. El alumnado deberá debatir si son verdaderas o falsas. Posteriormente el profesor mostrará imágenes o vídeos que representen las costumbres citadas con la finalidad de que el alumnado compare sus conocimientos previos con la realidad cultural y abandone estereotipos o ideas erróneas.
- Mostrar anuncios publicitarios que aparezcan en revistas, periódicos y televisión. Los alumnos primero describirán las imágenes en relación al formato, el contenido y los

valores que transmite el anuncio. Posteriormente crearán su propio anuncio con la referencia cultural para comprobar el nivel de conciencia cultural y fomentar la creatividad y las destrezas de expresión oral y escrita.

Con el propósito de favorecer el descubrimiento de la cultura meta de forma autónoma en el alumnado, sería recomendable que estas actividades fueran planteadas por ellos mismos. Por ejemplo, se podría destinar cierto tiempo al comienzo o al final de la clase, como actividad de rutina, para que el alumnado compartiera noticias de la prensa en formato papel o digital en relación al mundo anglosajón para abrir un pequeño debate con el que se mantengan actualizados.

### ➤ **Intercambios lingüísticos y auxiliar de conversación**

Estos programas permiten el contacto directo con hablantes nativos y constituyen una estrategia didáctica útil y enriquecedora en el alumnado por la posibilidad de comparar sus conocimientos, ideas e impresiones con una fuente auténtica. Frank (2013) sugiere este tipo de recursos para confirmar o deconstruir el conocimiento cultural que se ha adquirido a lo largo del aprendizaje. En especial es interesante contrastar la información que describen los libros de texto ante las deficiencias encontradas y comprobar que los estereotipos no representan a todos los miembros de la cultura cuando se conoce a alguien en particular y de diferentes orígenes culturales.

Los intercambios lingüísticos son enriquecedores porque permiten la comunicación real con hablantes nativos de la edad del alumnado que probablemente tengan una visión de gustos, valores y estilos de vida diferente. Los docentes de ambos centros de intercambio deberían establecer un programa en el que traten los contenidos culturales de forma comparativa para poder llevar a cabo una puesta en común. Aunque no se lleven a cabo las estancias lingüísticas por razones económicas, una de las alternativas es el contacto en soportes digitales, como las redes sociales con las que el alumnado está familiarizado. Existen plataformas y programas impulsados por las políticas europeas, como e-Twinning, en las que los profesores pueden compartir proyectos.

En el caso del apoyo de un auxiliar de conversación en el aula, conviene explotar al máximo las ventajas de la presencia prolongada de estos representantes de la cultura meta. Es importante que, además de desarrollar la competencia comunicativa y promover la inmersión lingüística, se valore la oportunidad de establecer conexiones entre las dos culturas. Para ello recomendamos que el auxiliar de conversación trabaje de forma cooperativa con el profesorado y prepare actividades donde la cultura emerja para que el alumnado pueda contrastar con sus ideas y su propia cultura.

## **9. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.**

Con el presente TFM se pretende ofrecer una visión del tratamiento que recibe el componente cultural de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la etapa de Educación Secundaria. Asimismo, se han aportado una serie de actividades, recursos y estrategias didácticas que sirvan de guía ante las deficiencias diagnosticadas en nuestra investigación. No obstante, durante este proceso han surgido nuevos interrogantes que merecen, a nuestro entender, ser objeto de estudio para contribuir al modelo integrado de componente lingüístico y componente cultural, así como profundizar en la literatura disponible y en estado de evolución desde el enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras contemporáneo.

Una selección de recomendaciones que nos planteamos para la investigación futura en este ámbito es la siguiente:

- La ampliación de la muestra del estudio para obtener una mayor representación de la población estudiantil y docente y, en consecuencia, datos que permitan conocer la realidad educativa con mayor profundidad y fiabilidad. En particular sería interesante ampliar el estudio a los cursos de 3º y 4º de la ESO para conocer la evolución de la percepción de los estudiantes en torno a la práctica docente, las motivaciones y el contacto que mantienen con la cultura meta.
- La profundización en las respuestas obtenidas a través de la exploración de los tipos de estrategias, recursos y materiales didácticos que se utilizan para conocer de manera más precisa la práctica docente y la respuesta del alumnado ante ésta.
- El estudio de la cultura reflejada en la enseñanza y aprendizaje de LE en torno a los elementos, contenidos culturales y países representados para trabajar la competencia comunicativa intercultural.
- El tratamiento del componente cultural de la LE en la formación del profesorado. Por una parte, elaborar propuestas de cursos de formación permanente especializados con la finalidad de mejorar la práctica docente de aquellos que se encuentran en activo aportándole recursos y materiales didácticos, estrategias de aprendizaje y metodologías adecuadas a las necesidades del alumnado actual. Por otra parte, examinar y valorar la formación inicial universitaria que reciben los futuros docentes en torno al plan de formación (asignaturas, metodologías, etc.) para detectar posibles carencias que permitan avanzar en la integración de este componente en el aula de forma satisfactoria y eficaz.
- La búsqueda y el establecimiento de conexiones entre la cultura extranjera, su proyección en otras asignaturas del currículo de Secundaria y la cultura propia. De esta manera se

fomentaría el tratamiento transversal de la cultura extranjera que permitiría una mayor profundización e integración en el currículo.

Nuestro proyecto pone de manifiesto la necesidad de continuar explorando la integración del componente cultural en el aula de LE ante los obstáculos y retos que distancian la teoría de la práctica real. El binomio lengua y cultura está presente en la enseñanza de LE pero la preponderancia de los aspectos lingüísticos deja a la cultura en un plano secundario, anecdótico y difuso dentro del contexto de la comunicación. Desde las nuevas metodologías basadas en la integración de la dimensión intercultural, el objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras no se reduce a adquirir la competencia comunicativa con la que el alumno puede conversar atendiendo al contexto sociocultural y discursivo o haciendo uso de los elementos de la comunicación verbal y no verbal. El ser humano es sociable por naturaleza por lo que las relaciones que se establezcan con otras personas deben ser positivas y constructivas en una doble dirección, más allá del entendimiento lingüístico. Este hecho cobra especial importancia en una sociedad que se caracteriza por la diversidad cultural y lingüística pero que, al mismo tiempo, acerca a las personas debido a la influencia del proceso de la globalización. La enseñanza de lenguas extranjeras es especialmente uno de los escenarios de esta confluencia de semejanzas y diferencias por la exposición del alumno a otras formas de vivir, actuar, pensar y sentir que resultan desconocidas y diferentes. Tanto profesores como alumnos deben situarse en este encuentro de culturas para prepararse y superar el posible choque cultural. El profesor necesita recibir una formación adecuada que le permita orientar y ofrecer las herramientas necesarias al alumno para que desarrolle el juicio crítico en el diálogo y descubrimiento de la cultura meta. El aula de lenguas extranjeras es, en este sentido, una ventana al mundo que descubrirán a lo largo de la vida ya sea por motivos académicos, laborales o personales. Por lo tanto, favorecer la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en el aula es imprescindible para la interacción con hablantes nativos de la lengua y cultura extranjeras. Gracias a ella el alumno es capaz de generar sentimientos y valores de empatía, tolerancia y respeto que le serán útiles para la convivencia en la sociedad. La labor de los gobiernos es poner los medios y las medidas oportunas para que esto sea posible. No olvidemos que el fin de la educación es el progreso y la formación de personas que puedan construir un mundo donde los prejuicios, la discriminación y la violencia sean erradicadas.

## 10. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA Y DE CONSULTA.

- Acton, R y Walker, J. (1986). Acculturation and mind. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 20-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. En K. Risager, (2006). *Linguacultural Dimensions. Language and Culture. Global Flows and Local Complexity* (pp. 110-136). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Andersen, H. L. (2006). Authenticity and Textbook Dialogues. En H. L. Andersen, K. Lund y K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 87-105). Aarhus: Aarhus University Press.
- Areizaga, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 194-202.
- Baumann, R. (1972). An ethnographic framework for investigation of communicative behaviour. En Abrahams, R.D y Troike, R.C. (Eds.), *Language and Cultural Diversity in American Education*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall. (Citado en Scheu Lottgen).
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, 204-217. (Citado en Clouet).
- Brown, H.D. (1986). Learning a second culture. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. En J. Corbett (Ed.), (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carrillo, M. J. (2014). Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 21, 265-279.
- Castro, P. y Sercu, L. (2005). Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time. En Sercu et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An international investigation* (pp. 19-38). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.



- Clouet, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum*, 5, 53-62.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Instituto Cervantes. Anaya.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Frank, J. (2013). Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 51(4), 2-11.
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *El profesor de español LE-L2*. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (A. Barrientos Claver, coord.), 1, 493- 506.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press. (Citado en Frank).
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264. (Citado en Kramersch (2006)).
- Holme, R. (2003). Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. En M. Byram y P. Grundy (Eds.), *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp.18-31). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (Citado en Kramersch (1993)).
- Kachru, Y. (1999). Culture, context, and writing. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 75-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, C. (2006). Culture in Language Teaching. En H. L. Andersen, K. Lund y K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 11-25). Aarhus: Aarhus University Press.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. (Trad. V. de Agustín Contin). México: Fondo de Cultura Económica. (Original en inglés, 1962).
- Lantolf, J.P. (1999). Second Culture Acquisition: Cognitive considerations. En E.Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp.28-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, K. (2006). The awareness of context in second language acquisition theories. En H. L. Andersen, K. Lund y K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 57-87). Aarhus: Aarhus University Press
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE, MEC.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.), *Mediating Languages and Cultures*. (pp.136-158). Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (Citado en García).
- NSFLEP (1999). *Standards for foreign language learning in the 21<sup>st</sup> century*. En Dema, O. & Moeller, J.A, (2012). *Teaching culture in the 21st century language classroom*. Paper 181. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Disponible en:  
[http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181?utm\\_source=digitalcommons.unl.edu%2Fteachlearnfacpub%2F181&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fteachlearnfacpub%2F181&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) [2015, 3 de mayo].
- Risager, K. (2006a). Culture in Language: A Transnational View. En H. L. Andersen, K. Lund y K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 27-45). Aarhus: Aarhus University Press.
- Risager, K. (2006b). *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Robinson, G. (1991). Second Culture Acquisition. En J.P.Lantolf, (1999). Second Culture Acquisition: Cognitive considerations. En E.Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp.28-47). Cambridge: Cambridge University Press.

Scheu Lottgen, D., (1996). La integración de aspectos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera. *Resla*, 11, 213-224.

Seeyle, H.N. (1984). *Teaching Culture*. Illinois: National Textbook Company. (Citado en Scheu Lottgen).

### ***Documentos legislativos analizados***

Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 99, de 23 de mayo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 10 de diciembre de 2013.


Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 86, de 8 de mayo de 2015.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, nº 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, de 3 de enero de 2015.

## 11. ANEXOS.

### 11.1. Anexo I.

 <b>Universidad de Valladolid</b>	<p>Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</p> <p><b>CUESTIONARIO: El componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la ESO.</b></p> <p>Investigación para el Trabajo de Fin de Máster Susana Marrón González Curso 2014-2015</p>
---	---

Estimado docente:

A continuación encontrará algunas preguntas sobre la integración de la cultura de la lengua extranjera en el aula de inglés.

No hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación de sus conocimientos, sino de ofrecer su opinión anónima desde su experiencia como docente de inglés.

Muchas gracias por su colaboración.

**INSTRUCCIONES: Marque con una equis (X) sobre la opción que considere más representativa en su caso. En las preguntas abiertas, por favor, sea lo más preciso posible.**

1. Edad:  25-35  35-45  45-55  55-65  +65
2. Sexo:  Hombre  Mujer
3. ¿Cuál es su nivel de estudios?  
 Diplomatura  Licenciatura  Máster  Doctorado
4. ¿Qué estudios realizó para dedicarse a la docencia?  
 CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)  
 Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria
5. ¿Podría indicar su experiencia docente en la enseñanza de inglés?  
 1-10 años  11-20 años  21-30 años  Más de 30 años
6. ¿Qué nivel educativo imparte en el centro educativo?  
 ESO  ESO y Bachillerato
7. ¿Qué entiende por cultura?

---

---

---

---

8. En sus estudios universitarios, la formación en aspectos culturales de la lengua extranjera (LE) fue:  
 Insuficiente  Mala  Regular  Buena  Muy buena
9. Por lo general, los cursos de formación permanente del profesorado integran el componente cultural de la LE:  
 Mucho  Bastante  Regular  Un poco  Nada

10. ¿Ha acudido a algún curso de formación del profesorado sobre la enseñanza del inglés a través de la cultura?

No  Sí. Por favor, indique el aspecto o aspectos culturales tratados:

---



---

11. ¿Cómo mantiene el contacto con la cultura o culturas de la lengua extranjera?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Busco información en internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajo a países anglófonos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo cursos de formación de inglés en países anglófonos (educación formal e informal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asisto a cursos de formación en España					
Leo la prensa, libros, obras literarias, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veo series, películas, documentales, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho la radio, canciones, podcasts, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantengo contacto con nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Frente al tiempo lectivo dedicado al componente lingüístico, usted dedica al componente cultural:

0% del tiempo  1-25 % del tiempo  25-50 % del tiempo  
 50-75 % del tiempo  75-99 % del tiempo  100 % del tiempo

13. ¿Con qué frecuencia integra los siguientes aspectos culturales ligados a la lengua inglesa?

ASPECTO CULTURAL	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
<b>Las costumbres</b> (comidas, vestimenta, horarios, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Las tradiciones</b> (ritos, celebraciones, festividades, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La religión y creencias</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La moral</b> (valores, actitudes, normas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Las manifestaciones artísticas</b> (cine, literatura, pintura, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>La historia</b> (política, economía, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Las ciencias</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Otros:</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Cómo integra los aspectos culturales en el aula del inglés?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
A través de materiales complementarios al libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explotando el contenido cultural de las actividades del libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentando experiencias y anécdotas personales en los países de cultura anglófona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preguntando a los alumnos sobre sus experiencias con la cultura anglófona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparando la cultura de los países anglófonos con la propia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haciendo referencia a los estereotipos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incitando a los alumnos a la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con actividades extraescolares (excursiones, jornadas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con el apoyo de un auxiliar de conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Incorpora los aspectos culturales a través de los siguientes recursos didácticos:

RECURSOS	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
<b>TIC</b>					
Redes sociales y blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentaciones (ppt,prezi,etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis, webquests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos multimedia de portales educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros, revistas y cómics digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Materiales auténticos</b>					
Folletos, billetes, carteles informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetos representativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audios (canciones, podcasts, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeo (películas, cortometrajes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. De los recursos mencionados en la pregunta anterior, nombre los 6 más atractivos para los estudiantes en orden decreciente:

---



---

17. ¿Participa o ha participado en proyectos lingüísticos y de movilidad para fomentar el contacto con la lengua y cultura inglesas?

No     Sí (Indique cuál(es): \_\_\_\_\_)

18. ¿Cómo cree que se refleja en el alumno la integración de los elementos culturales?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Facilita la asimilación de los contenidos lingüísticos (gramática, léxico, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demanda contenidos culturales dentro del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presta más atención en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se esfuerza más en realizar las tareas con elementos culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se expresa en inglés de forma oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumenta su contacto con la cultura y lengua inglesa fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrolla actitudes de tolerancia y respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muestra una actitud de empatía hacia personas de la otra cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexiona sobre la propia cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprecia la cultura extranjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muestra mayor apertura a lo diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Va más allá de los estereotipos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. En la integración de aspectos culturales las siguientes limitaciones afectan...

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Falta de tiempo en las sesiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presión por completar los mínimos del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escasez de recursos tecnológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esfuerzo en la creación y adaptación de materiales auténticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nivel de madurez insuficiente para abordar aspectos culturales complejos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referencias superficiales y estereotipadas en los libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de criterios de evaluación de los contenidos culturales en el currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la integración de la cultura de la lengua extranjera?

---




---




---

## 11.2. Anexo II.






**CUESTIONARIO: MI CONTACTO CON LA CULTURA DE PAÍSES DE HABLA INGLESA**

*INSTRUCCIONES: Marca con una X en el cuadro la opción más adecuada.*



Universidad de Valladolid



1. ¿En qué curso estás?     1º ESO     2º ESO     3º ESO     4º ESO    /     Bilingüe
2. Eres ...     Alumno      Alumna 
3. ¿Qué significa 'cultura' para tí? (Describe brevemente)

---










---



---

4. En la clase de inglés, ¿cuánto tiempo dedica tu profesor/a a la cultura?
   
 Nada     Muy poco     Poco     Bastante     Mucho     Siempre
5. Cuando aprendes inglés, ¿cuánto te interesan...?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
 <b>Las costumbres</b> (comidas, vestimenta, horarios, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>Las tradiciones</b> (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>La religión y creencias</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>Los valores morales</b> (valores, actitudes, normas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>El arte</b> (cine, literatura, pintura, música, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>La historia</b> (geografía, política, economía, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 <b>Las ciencias</b> (inventos, científicos/as, descubrimientos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Otros:</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Qué tres aspectos culturales te atraen más? (Ordena de mayor a menor interés)

---




---



---

7. ¿Cuánto disfrutas de la cultura extranjera con...?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Los materiales extra preparados por el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades y temas del libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anécdotas que cuenta el profesor de su experiencia con nativos o en países de habla inglesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experiencias compartidas por ti o tus compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparaciones de la cultura extranjera con la española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estereotipos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades donde tengo que investigar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades extraescolares (excursiones, talleres, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clases con el auxiliar de conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





8. Me gusta trabajar la cultura extranjera a través de ...

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Redes sociales y blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposiciones orales (powerpoint, prezi, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis, webquests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Páginas web educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros, revistas, cómics digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folleto, billetes, mapas, etc. reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetos típicos reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canciones, grabaciones de radio, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeos (películas, series, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prensa (revistas, periódicos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ¿Por qué te parece importante aprender en clase de inglés sobre la cultura extranjera?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Me ayuda a recordar palabras o estructuras gramaticales con más facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me anima a querer saber más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy más atento porque tengo curiosidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo más interés en realizar las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me esfuerzo en comunicarme en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me intereso por conocer más sobre la cultura fuera del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto las diferencias con la cultura extranjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me ayuda a comprender la cultura de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descubro y entiendo mejor mi propia cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valoro la cultura extranjera de forma positiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo curiosidad por descubrir culturas diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me doy cuenta de que los estereotipos no representan a todos los hablantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Para aprender la lengua y cultura extranjeras fuera de la clase de inglés

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
Viajo con mi familia/amigos a países de habla inglesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo cursos de inglés en los países de habla inglesa (cursos de verano, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo cursos de inglés en España (academias, campamentos de inglés, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veo películas, series, documentales, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego a videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en un intercambio lingüístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leo libros, cómics, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho canciones, la radio, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me comunico en redes sociales con nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Busco información en internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros: .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Organiza tu centro alguna de las siguientes actividades para inglés?



	DURACIÓN	PAÍS	¿Has participado alguna vez?
<b>INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO</b>	(días, trimestres, curso, etc.)		
<b>Redes sociales</b> ( <input type="checkbox"/> Skype, <input type="checkbox"/> Facebook, <input type="checkbox"/> Blogs, <input type="checkbox"/> Twitter, <input type="checkbox"/> Otros:.....)			
<b>Correo electrónico</b>			
<b>Cartas</b>			
<b>Viaje de intercambio con centro de un país anglófono</b>			
<b>VIAJE DE FIN DE CURSO</b>			
<b>PROYECTOS</b> ( <input type="checkbox"/> talleres, <input type="checkbox"/> jornadas, <input type="checkbox"/> concursos, <input type="checkbox"/> club de inglés, etc.)			