



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Maestro/a de Educación Primaria,
Mención en Lengua Extranjera –inglés–

Los contenidos culturales en los libros de texto de Lengua Extranjera –Inglés– en Educación Primaria

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Alumna: D^a Laura Martín Lozano

Valladolid, 2015

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado versa sobre aspectos relativos a la dimensión cultural que se inscribe en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lenguas extranjeras. Desde la revisión teórica y curricular al respecto para la etapa de Educación Primaria, se presenta una propuesta de investigación que comienza por la recogida de datos, los cuales son obtenidos de varios libros de texto de inglés –Lengua extranjera- de quinto curso. Los indicadores culturales que se desprenden de los contenidos abordados en esos libros de texto son objeto de análisis. Y la finalidad última se configura a partir de la interpretación de los resultados obtenidos, la cual nos permite proponer pautas y reflexiones para la mejora de las intervenciones didácticas en el aula de inglés –Lengua extranjera-.

Palabras clave: cultura, propuesta de investigación, libros de texto, aula de Lengua extranjera.

ABSTRACT

This End of Degree Project approaches issues about the cultural dimension that takes place in the teaching and learning process of foreign languages. We revise the main theoretical and curricular aspects in that regard for Primary Education stage. A research proposal is presented beginning by the data collection which is obtained from several English textbooks of fifth year of Primary. We analyze the cultural indicators underlying the contents embraced in these textbooks. The purpose of this work is built up by interpreting the outcomes, which enable us to propose guidelines and reflections to improve the didactic intervention in the English foreign language classroom.

Key words: culture, research proposal, English textbooks, foreign language classroom.

Índice:

Introducción.....	i
Justificación.....	ii
Objetivos.....	iii
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	1
1. Nociones culturales.....	1
1.1. La Multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad.....	1
1.2. El choque cultural (<i>Culture shock</i>).....	5
1.3. El diálogo intercultural.....	6
1.4. La consciencia cultural (<i>Cultural awareness</i>).....	7
1.5. De la competencia intercultural a la competencia comunicativa intercultural.....	7
1.6. El relativismo cultural.....	8
1.7. Las relaciones interculturales en el aula de Lengua extranjera.....	9
2. Un enfoque curricular de los aspectos culturales.....	12
2.1. Una mirada al ámbito curricular europeo.....	12
2.2. Los contenidos culturales en la legislación educativa nacional.....	13
2.3. Los contenidos culturales en el currículo de Educación Primaria de Castilla y León.....	16
2.4. Del currículo al aula de inglés: los libros de texto.....	18
PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
3. Contexto.....	19
4. Recogida de datos.....	21
5. Análisis de los libros de texto de inglés.....	24
6. Resultados.....	31
CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS.....	37

INTRODUCCIÓN

El concepto de cultura *a priori* nos resulta cercano y creemos conocer su significado, pero en realidad es un concepto muy cuestionado, amplio y generalizado. Si tomamos como referencia a nuestros antecesores, el hombre prehistórico, podemos decir que la cultura surge en el mismo momento en que se dan agrupaciones de individuos donde las costumbres, los usos y los valores son transmitidos de generación en generación para preservar, en este caso, el futuro de la humanidad. Este podría ser el origen de la cultura como algo que subyace tras el instinto animal de los humanos con el fin de garantizar su estancia en la Tierra. Así pues, hasta el descubrimiento de la escritura no había otro medio de transmisión de la cultura salvo el canal oral, por lo que todo aquello que después pasó a figurar de forma escrita enriqueció aún más todo este proceso de progreso que experimentaron los humanos. De esta forma, tanto por el canal oral como el escrito, nos ha llegado a nuestros días valiosa información sobre nuestro pasado, la cual hemos empleado para mejorar y conocer en profundidad al ser humano como miembro de una sociedad.

Teniendo esto en cuenta, podemos decir que la comunicación, tanto oral como escrita, es la responsable del desarrollo de este concepto de cultura que se ha ido ampliando a lo largo del tiempo. Dada su importancia, podemos añadir la definición de Tylor (1871) que enuncia que “la cultura en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” (p. 1). Harris (2011) cita de la siguiente manera: “cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”. (p. 4).

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, son muchas las formas que tenemos de preservar la cultura como herramienta de conocimiento y enriquecimiento social. Por ello, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se alude a la cultura en los siguientes términos:

La cultura ha pasado a convertirse en protagonista activo de la construcción de la Unión Europea, el nexo necesario para establecer una verdadera ciudadanía europea. Así, las manifestaciones culturales, la diversidad lingüística y el patrimonio cultural común son aspectos que han ido ganando peso en los sucesivos Tratados.

(Tomado del portal web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Por ello, queda de manifiesto la importancia que cobra el papel de la cultura en el contexto educativo -y por consiguiente en el aula-, y por su fuerte conexión con la competencia comunicativa. El vínculo que las une, Lengua y Cultura como un todo indisociable (Galisson, 1985), hace posible la convivencia de todos los individuos en una sociedad equitativa, igualitaria y democrática, siendo así el diálogo la mejor herramienta para la resolución de conflictos y el alcance de acuerdos por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para fortalecer las actitudes que se manifiestan en las relaciones interculturales. Estas responsabilidades se confían a los docentes, como agentes encargados de que los alumnos alcancen satisfactoriamente esta competencia (inter)cultural como fuente de enriquecimiento personal y social. Por ello, desde la formación inicial de maestros se les ofrece formación a este respecto y desde la Titulación de Grado en Maestro/a en Educación Primaria se proponen unas competencias generales, las cuales movilizamos en el presente trabajo. Competencias que -tomadas de la *Memoria del Plan de Estudios del Título Grado en Maestro – o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* conforme al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias- enunciamos en los siguientes términos:

1. Que el/la estudiante haya logrado desarrollar la capacidad para recopilar e interpretar datos conforme a un área de estudio, para después analizar y concluir los datos obtenidos, en este caso sobre un tema de índole social.

2. Que el/la estudiante sea capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a público tanto especializado como no especializado.
3. Que el/la estudiante haya mostrado que sabe aplicar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para poder emprender estudios posteriores con autonomía.

Y se plantean, además, unas competencias específicas que el estudiante ha de haber adquirido tras haber cursado el conjunto de asignaturas que conforman la mención, -en este caso la mención en lengua extranjera inglés- y que aquí reflejamos:

Materia: Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

1. Que el/la estudiante sea capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula fomentando la inclusión de todos los alumnos.

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas

2. Que el/la estudiante pueda afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado. Materia: Practicum

3. Que el/la estudiante sea capaz de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia para poder transmitirlo a sus alumnos.

OBJETIVOS

1. Identificar los componentes conceptuales que giran en torno a diferentes nociones culturales para su tratamiento en el aula de Lengua Extranjera –inglés–.
2. Identificar los contenidos culturales que se abordan en libros de texto de la asignatura de inglés –lengua extranjera- en Educación Primaria.
3. Analizar de forma descriptiva y comparativa los rasgos y componentes culturales que abarcan distintos libros de texto de inglés de quinto curso de Educación Primaria.
4. Proponer pautas y reflexiones para la mejora de las intervenciones didácticas en el aula de Lengua Extranjera –inglés– en Educación Primaria.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Nociones culturales

El concepto *cultura* es complicado de delimitar y definir en sólo unas pocas palabras y que éstas engloben un significado lo suficientemente amplio para que la definición esté completa. Podemos hablar de rasgos, de características o de situaciones en las que la cultura tiene lugar o forma parte, pero aun así no llegaríamos a un acuerdo sobre lo que es en realidad la cultura.

Para esclarecer el término podemos tomar la definición de Brown (1994), quien nos ofrece los rasgos que contiene el término cultura:

Culture might be defined as ideas, customs, skills, arts and tools that characterize a given group of people in a given period of time. [...] The mental constructs that enable us thus to survive are a way of life that we call culture. (p. 164).

Si bien esta definición se centra en aquellos aspectos perfectamente observables, Loveday (1982) ya incluyó las normas, los símbolos y las convenciones sociales propias de esa cultura, señalando que “it involves the implicit norms and conventions of a society its ‘going about doing things’, its historically transmitted but also acquired creative ethos, its symbols and its organization of experience”. (p. 34).

A partir del término cultura se han ido derivando otros términos, los cuales abordamos en el presente trabajo. Estos son la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad, que como bien indican los prefijos, se refieren a cosas diferentes, y el sufijo añadido, -dad, también tiene un carácter digno de tener en cuenta en lo que se refiere a la delimitación de todos los términos.

1.1. La multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad

Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* el prefijo *multi-* significa muchos, por lo que si añadimos ese prefijo a la palabra cultural, el significado pasa a indicar que algo está compuesto de varias cosas. En este sentido, si lo extrapolamos a la realidad cultural, podríamos hablar de sociedades multiculturales.

Particularmente, si lo expresamos en singular, estamos hablando de una sociedad multicultural. Por el carácter de esta palabra, podemos ver que es un adjetivo que nos describe cómo es esa sociedad. No obstante, para dar nombre al fenómeno que tiene lugar cuando en un mismo contexto conviven varias culturas, simplemente tendremos que añadir el sufijo –dad y de esta forma podremos hablar de la multiculturalidad como algo perfectamente definible. En este caso, viene simplemente a denotar el hecho de que en una sociedad existe más de una cultura conviviendo, no haciéndose alusión a las relaciones entre las mismas, pero sí distinguiendo y aceptando cada una de las culturas por separado. Un ejemplo que puede reflejar una realidad multicultural sería en un contexto de aula, donde conviven alumnos de diferentes culturas como por ejemplo la rumana, la musulmana o la inglesa.

El prefijo *pluri-* proviene del adjetivo plural, que según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* hace alusión a múltiple, es decir, que se presenta en más de un aspecto. Esto nos conduce a pensar que dentro de un contexto pluricultural, estaríamos haciendo alusión no sólo a una cultura, ni siquiera dos, sino tres o más que conviven en el mismo contexto. Por el momento, la relación entre esas culturas no queda de manifiesto, pues sólo estamos definiendo un contexto por el carácter adjetival que la palabra adopta. Ahora bien, cuando hablamos del contexto pluricultural en el que las distintas sociedades en las diferentes etapas de la historia se han visto involucradas, ha dado lugar a la evolución de nuestra cultura actual como consecuencia de la interacción de las anteriores. Por ello, el mero hecho de que un contexto sea pluricultural al final originará la interacción de las culturas y por ello la asimilación de los aspectos más relevantes por ambas partes.

Si dejamos a parte ese carácter adjetival que adquiere la palabra pluricultural, y hacemos alusión al fenómeno estaremos hablando de cosas diferentes. Ahora estamos tratando con pluriculturalidad, donde la única diferencia ha sido añadir el sufijo –dad y que le concede un significado diferente a lo que hemos tratado anteriormente.

Por lo que, considerando la pluriculturalidad como un fenómeno, se eleva a la categoría de sustantivo y, por lo tanto, perfectamente definible en sí mismo. Podríamos definir la pluriculturalidad como la presencia heterogénea de culturas en un mismo contexto, con la singularidad –según Rodrigo (1999)- de que estas presentan “manifestaciones culturales que se consideran como propias y que tuvieron su origen en

comunidades de vida que en la actualidad se las considera como culturalmente distintas.” (p. 3). Esto se debe al carácter pluricultural del que hablábamos y del que podemos extraer la consecuencia de que nosotros actualmente somos así por la interacción que en su día llevamos a cabo con otras culturas. Esto nos remite a lo que bien señala Abdallah-Pretceille (2006) cuando expresa que “no se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo.” (p. 2).

De esta forma, podemos observar que todo lo que nosotros somos en la actualidad, es una consecuencia de lo que nuestros antepasados fueron en su día, y al mismo tiempo, nosotros somos el espejo sobre el que se reflejarán nuestros descendientes. La sociedad hacia la que avanzamos siempre será la consecuencia de lo que un día ésta fue en épocas anteriores. A modo de ejemplo podemos observarlo cuando empleamos ciertos anglicismos en nuestra vida diaria y que automáticamente aceptamos como nuestros, pero que en realidad no lo son.

Finalmente, y no por ello menos importante, nos centramos en la interculturalidad. Al igual que en las dos ocasiones anteriores, el prefijo *inter-* significa -según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*- entre varios. Es decir, ahora sí podemos afirmar que tanto en el adjetivo *intercultural* como en el sustantivo *interculturalidad* podemos apreciar que se hace una referencia directa a lo que son las relaciones entre las diferentes culturas. Por un lado, cuando hablamos de un contexto intercultural, estamos refiriéndonos a un contexto en el que tienen lugar diferentes interacciones entre las culturas, y por otro, cuando se alude a la interculturalidad estamos haciendo alusión al fenómeno que tiene lugar cuando varias culturas interactúan.

La interculturalidad podríamos definirla como la consecuencia de un contexto pluricultural, pues cuando en un mismo lugar conviven varias culturas sería inevitable que no se produjera interacción entre las mismas, o lo que es lo mismo, la interculturalidad. Pero también cabe resaltar, que a pesar de que un contexto sea multicultural, esto no implica que exista interculturalidad, pues el término interculturalidad comporta que la comunicación sea tolerante entre las diferentes culturas que conviven en un mismo lugar, de manera que a través de estas se produce el enriquecimiento por ambas partes y como consecuencia, el reconocimiento y la

valoración de cada una de ellas en un marco de igualdad (Buendía, 1992; Quintana, 1992; Jordán, 1996; Del Arco, 1998). De la misma forma, Michael y Thompson (1995) consideran la interculturalidad como:

una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales. (p. 33).

Así, podemos apreciar que está en manos del individuo el hecho de que sus interacciones y sus relaciones con otras culturas tengan un carácter intercultural de intercambio y de enriquecimiento de forma tolerante y que ambas partes se vean implicadas en todo el proceso, ofreciéndose aportaciones recíprocamente. Así pues, la interculturalidad implica una actitud de consciencia de uno mismo por parte del individuo para poder acercarse a los demás.

Para hacer alusión a estos tres términos de forma visual y reflejar la diferencia entre cada uno de ellos, ilustramos de la siguiente Figura:

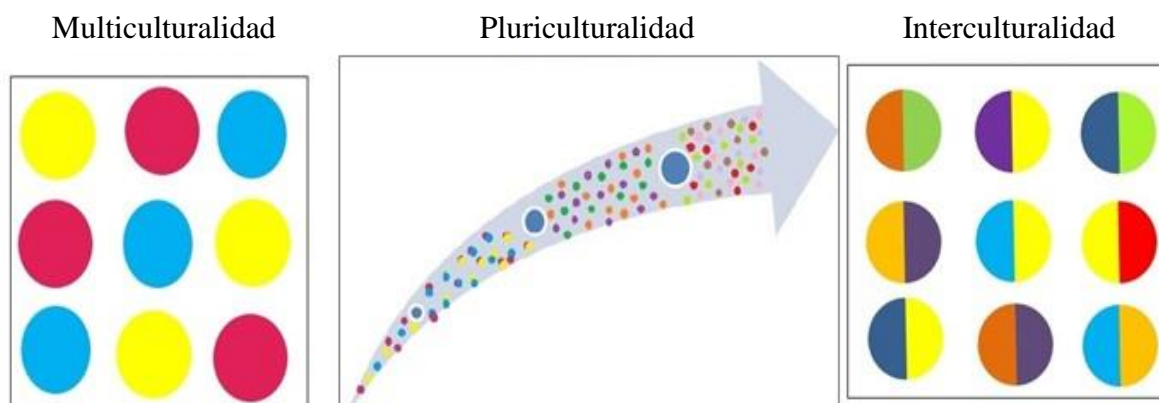


Figura 1. Visualización de las diferencias entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

El contorno de la primera imagen sobre la multiculturalidad denota el contexto donde todas las culturas se encuentran, y cada uno de los colores hace referencia a cada una de ellas. Todas las esferas están encuadradas en el mismo lugar y cada una de ellas se define como diferente de la otra, pero no podemos afirmar que exista relación entre ellas por el mero hecho de que se sitúen en el mismo contexto.

La segunda imagen –asociada a la pluriculturalidad- refleja el paso del tiempo haciendo referencia a la evolución cultural. La parte inferior de la flecha indica el inicio, donde cada una de las culturas habita por separado, pero cuando tiene lugar la interacción a lo largo del tiempo se va produciendo un entendimiento y aceptación de la otra cultura, de forma que a día de hoy, sin llegar a la punta de la flecha, nos encontramos con que la cultura que conocemos es consecuencia de las anteriores. La punta de la flecha indica el futuro de la cultura, que como hemos ido explicando será fruto de las interacciones actuales.

En la tercera imagen sobre la interculturalidad, podemos observar de manera visual, esferas que representan a distintos individuos que han interactuado con otras culturas y, como consecuencia de la interacción entre ambas, han quedado impregnados de aspectos de la otra cultura. Este término difiere del anterior en que el individuo es consciente de ello y sabe discernir entre unos rasgos culturales y otros. En el caso de la pluriculturalidad no es así, ya que es consecuencia del tiempo transcurrido que origina la evolución de las distintas culturas.

1.2. El Choque cultural (*Culture shock*)

La cultura está presente a lo largo de nuestra vida y se encuentra en todo nuestro entorno más cercano. De ahí el hecho de tomar determinadas normas sociales, rasgos, actitudes y formas de ver la vida diferentes a las de los demás. Ahora nos planteamos qué ocurriría cuando salimos de ese entorno cercano y dejamos atrás nuestra *zona de confort*, la cual White (2009) se refiere como: “a behavioral state within a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk” (p. 3). Este concepto está, a su vez, en relación con el denominado *choque cultural*. El choque cultural, tal y como nos recuerda el Instituto Cervantes –en su diccionario de términos clave de ELE–, se produce en aquellos individuos que salen de su zona de confort y se encuentran con una realidad muy diferente a la suya produciéndose por un lado miedos, inseguridades y ansiedad hacia ese nuevo contexto en una variable emocional, y por otro lado, en una variable cognitiva, lo que el individuo conoce del mundo y lo que descubre ahora. Según Oberg (1960) el término *culture shock* se refiere a la “anxiety that results from losing all of our familiar signs and symbols of social intercourse.” (p. 142).

A *priori* presenta dificultades para ese individuo el hecho de tener que enfrentarse a esa situación nueva para él, al idioma, al cambio horario, a las normas sociales... Todo parece estar en desorden hasta que se produce la acomodación al nuevo contexto, y por consiguiente, la adquisición y la interiorización de la nueva cultura.

Esta parte resulta fundamental, pues cuando nos encontramos en una realidad multicultural es esencial empatizar para aprender de otras culturas evitando progresivamente los malentendidos culturales y así llegar al entendimiento mutuo (Byram, 2008) y, por consiguiente, a una convivencia armónica donde el aprendizaje de ambas partes cobra protagonismo. En otras palabras, una realidad en la cual la interculturalidad pueda ocurrir.

1.3. El diálogo intercultural

Una vez superada la barrera de la zona de confort, el mejor vehículo para acercarnos a la nueva cultura es el *diálogo*. Podemos apreciar las diferencias culturales en las manifestaciones artísticas, las actitudes, las concepciones, el comportamiento, la educación, mediante la observación del entorno; pero la manera más eficaz y objetiva sería dialogando con los otros. Aquí, la comunicación cobra un papel fundamental, ya que permite un acceso directo a los pensamientos y a las opiniones de los demás permitiendo poner en juego la empatía. El mero hecho de ser entendido en un contexto ajeno es satisfactorio porque se crea un vínculo de confianza y de tranquilidad al comprobar que se puede abrir una vía de acceso hacia ambas culturas. De este modo, el conocimiento de otra cultura nos sirve no sólo para acceder a ella con más seguridad, sino para tener el sentimiento de aceptación social tan inherente en el ser humano. Esto nos conduce a mencionar el concepto comúnmente designado como diálogo intercultural. El Consejo de Europa (2008) en su Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural titulado *Vivir juntos con igual dignidad –lanzado el 7 de mayo de 2008 por los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa-* lo define como “un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos” (p. 21).

1.4. La consciencia cultural (*Cultural awareness*)

De forma general, la consciencia cultural o *cultural awareness* es la clave, junto con el diálogo intercultural para poder reconducir el choque cultural y que el salto hacia fuera de la zona de confort sea más simple. El motivo viene dado por los cuatro niveles que nos define Howell (1982). El primero es el *unconscious incompetence*, donde el individuo percibe su forma de hacer las cosas como la única y no acepta ninguna otra, de este modo no existe la aceptación cultural. El segundo es el *conscious incompetence*, el individuo conoce la otra forma de hacer las cosas, pero considera la suya mejor. El tercero es el *conscious competence*, donde ambos individuos muestran su forma de hacer las cosas y eligen la que mejor se adapte a la resolución del problema. El cuarto es el *unconscious competence*, donde todos trabajan juntos para la creación de nuevos significados.

1.5. De la competencia intercultural a la competencia comunicativa intercultural

Desde un punto de vista competencial, Meyer (1991) nos define un nuevo tipo de competencia, la competencia intercultural, en los siguientes términos:

Intercultural competence, [...], identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences [...] and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilizing one's self-identity in the process of cross-cultural mediation and of helping other people to stabilize their self-identity. (p. 137)

Para comprobar que un individuo ha adquirido la competencia intercultural habría que llevar a cabo una observación de “su actuación intercultural”, que Meyer (1991) clasifica en cuatro niveles. El primero es el *nivel cero*, donde el individuo no es capaz de resolver ningún tipo de problema o conflicto intercultural. El siguiente nivel es el *nivel monocultural*, donde el individuo es consciente de la otra cultura con estereotipos, por lo que será incapaz de resolver cualquier situación intercultural.

El *nivel intercultural* es el tercero de los niveles y sostiene que el individuo es capaz de resolver cualquier situación intercultural, pues emplea todos los conocimientos que posee de ambas culturas, la materna y la extranjera, para resolverla.

Y finalmente el *nivel pluricultural*. Este nivel supone que el individuo entiende cómo funcionan ambas culturas y es capaz de desenvolverse en ambas pero sin perder su identidad cultural. Pero desde este planteamiento, la competencia comunicativa queda en un segundo plano, estando en el primer plano la competencia intercultural.

Por ello, y vinculado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, fue Byram (1997) quien adoptó el término específico de *competencia comunicativa intercultural*. Así pues, la clave para lograr la adquisición de ambas competencias podría residir en su complementariedad, o en las denominadas “developmental tasks” (Kordes, 1991). Estas tareas dejan de manifiesto la relación entre ambas competencias. La primera tarea es la *interacción interlingual* donde la prioridad es el aprendizaje de las reglas lingüísticas de la lengua extranjera para poder producir unos enunciados que poseen significado en sí mismos para el individuo. Esta primera tarea supone una primera toma de contacto con la lengua extranjera. La siguiente tarea es la *cooperación internacional* donde el individuo tiene la confianza suficiente para expresarse en la lengua extranjera, pues ya conoce las reglas y ahora se centrará en el oyente. Finalmente, el autor propone como tercera tarea la *comunicación intercultural* donde el individuo ya es capaz de identificar los significados culturales y por ello sabrá detectar las causas que provocan los malentendidos que surgen en la comunicación intercultural.

1.6. El relativismo cultural

Harris (1991) plantea el denominado relativismo cultural (*cultural relativity*) “con arreglo al cual toda pauta cultural es, intrínsecamente, tan digna de respeto como las demás.” (p. 5). Así, podemos deducir cómo el logro por parte de los individuos de la aceptación del relativismo cultural supondría aceptar y respetar todo lo que nos rodea y ser capaces de analizarlo desde el punto de vista desde donde se plantea, es decir, desde el contexto en el que esta cultura tiene lugar. Esto también supone que el individuo no sólo sea capaz de empatizar con otras culturas, sino de perder su identidad cultural. Por lo tanto, la solución a un mismo problema puede ser contemplada desde distintas perspectivas, siendo todas ellas válidas.

Aquí entra en juego la capacidad de cada uno para hacer autocrítica y reflexionar sobre la manera que tienen de proceder los demás con el fin de encontrar una fuente de conocimiento y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, pero desde el otro extremo nos encontramos con el etnocentrismo, fenómeno por el cual un individuo cree que su forma de actuar y sus propias creencias son las mejores, las más válidas y las más importantes. De esta forma, este individuo no valora las otras culturas, considerándolas inferiores, extrañas, e incluso menospreciándolas, y por consiguiente, no tiende a mostrar una actitud de tolerancia hacia ellas.

1.7. Las relaciones interculturales en el aula de Lengua extranjera

A lo largo de los años, la cultura ha ido cobrando cada vez más relevancia en la Educación teniendo que adaptar así las diferentes metodologías didácticas. Desde el aula de Educación Primaria, en la asignatura de Lengua Extranjera –inglés–, nos encontramos con diferentes metodologías en las que la cultura tiene un papel importante para el desarrollo de la misma. En el enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980), concretamente con las funciones comunicativas, nos damos cuenta de la importancia que tiene el aprendizaje de determinadas normas sociales para llevar a cabo una correcta y adecuada comunicación. El enfoque por tareas (Doyle, 1983; Long, 1985), se basa en la realización de tareas que tengan relación con la vida cotidiana, por lo que el conocimiento de la cultura en este aspecto resulta fundamental. Y finalmente la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), donde uno de los componentes principales es la cultura y el tratamiento de ésta dentro de todo el proceso de desarrollo de las unidades didácticas basadas en esta metodología que se muestra al servicio de la enseñanza bilingüe.

Esta introducción de la cultura en el aula se ha ido produciendo debido a la concienciación cada vez mayor por parte del profesorado de Lengua Extranjera. Para el aprendizaje de una lengua es necesario tener en cuenta el contexto donde ésta tiene lugar, por lo que toda introducción de aspectos culturales en el aula sirve para mejorar por tanto la adquisición de la nueva lengua. Por un lado el profesor tiene un papel relevante, pues será quién guíe todo el proceso y será el encargado de desarrollar los aspectos culturales, pero por otro lado, el alumnado también será, en ocasiones de manera inconsciente, quién marque estos aspectos culturales dentro del aula.

El contraste entre ambas culturas, la que conocen y la que están aprendiendo, hace surgir numerosas de preguntas que requieren ser respondidas para poder acercar ambas culturas y por consiguiente su aceptación.

Si bien, como se muestra en el iceberg de Cummins (1986) los aspectos culturales observables *-behaviours-* son los más evidentes para los alumnos, pues se sitúan en la parte superior del iceberg que queda visible. El profesor es quien deberá acercar aquello que no podemos ver a simple vista, las *-beliefs-* y que se encuentra en la parte sumergida del iceberg y por lo tanto, no apreciable a simple vista. De esta forma la cultura quedará debidamente tratada. En la siguiente figura se muestra lo antedicho de forma visual:



Figura 2: Adaptación de la metáfora del Iceberg Cummins (1986)

En el primer nivel, se encuentran todos los aspectos perceptibles en cada una de las culturas, y en el segundo nivel, aquellos aspectos que requieren de una observación más profunda y un tratamiento más hondo de la cultura para poder conocerlo. La metáfora del iceberg es válida para todas las culturas, por lo que resulta muy importante conocer primero el primer nivel de la propia cultura y luego el segundo nivel. La cultura se adquiere por los procesos de socialización en los que el individuo forma parte, donde podemos destacar como principales la familia y la escuela. Aquí es donde el individuo verá reflejada la cultura y la cual irá adquiriendo poco a poco. Un vez realizado este proceso que suele ocurrir a lo largo del tiempo, de manera lenta y en ocasiones inconsciente, estaremos preparados para conocer otras culturas, y al igual que con nuestra cultura primero conocemos el primer nivel y luego al segundo nivel para que el conocimiento de la cultura estudiada se realice de manera completa.

Así, cabe señalar que la cultura no está vinculada a la nación, sino más bien al individuo; por ello es dinámica. De esta manera resulta esencial que el alumnado tome contacto con la cultura de otros países de manera íntegra para que su aceptación y adquisición sea satisfactoria.

La limitación de la enseñanza del primer nivel de otra cultura, basada principalmente en tópicos, no resulta ser beneficioso para los alumnos porque no les da una visión completa y global de la cultura que están estudiando.

El espacio del aula debe satisfacer las necesidades que el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural comporta. Estar en disposición de un aula especialmente destinada para las clases de inglés permite ampliar las posibilidades de actuación y de simular situaciones comunicativas reales, por lo que el uso del lenguaje se hace más significativo para los alumnos.

Los materiales reales son muy importantes para el desarrollo de la clase de Lengua Extranjera, pues a través de éstos podemos acercar realidades culturales que de otra forma sería imposible. Cualquier elemento extranjero introducido en el aula supone, por un lado, aumentar la motivación del alumnado, por lo que prestará más atención, y por otro, mostrar algo distinto a lo que suelen ver en su día a día y ampliar así su visión del mundo que le rodea. Los materiales son una herramienta fundamental que empleada debidamente permitirá la implicación de los alumnos a la hora de conversar en el espacio del aula. En este sentido, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son una de las herramientas más útiles de las que el docente se puede dotar con el fin de lograr el acercamiento de la cultura en el aula de Educación Primaria. Esta herramienta a su vez, engloba diversos recursos accesibles para el profesorado y adaptados a cada uno de los niveles a los que van dirigidos estos recursos.

El docente, por su parte, debe adaptar su metodología y sus programaciones para poder atender al tratamiento de los aspectos culturales. Es quien debe proponer una variada tipología de actividades en las que el alumnado sea el principal protagonista, de manera que la interacción entre todos los miembros del aula tenga lugar. El carácter de guía les proporcionará a los alumnos un apoyo, el de facilitador de conocimiento será como una fuente de consulta negociando con los alumnos aquellos contenidos que quieren aprender. Preguntar a los alumnos sobre aquellos aspectos relacionados con lo que se está tratando es una gran estrategia, pues de esta forma podremos conocer sus

inquietudes y el nivel de motivación será mucho más alto. A partir de aquí y en relación con lo que se está tratando, resulta ser una de las mejores estrategias que el docente puede aplicar para lograr que los alumnos aprendan. Desde esta perspectiva, la cultura sería el vehículo a través del cual los demás contenidos son impartidos.

La participación activa por parte del alumnado, junto con la introducción de la cultura en el aula será el punto de partida para desarrollar la competencia intercultural.

2. Un enfoque curricular de los aspectos culturales

2.1. Una mirada al ámbito curricular europeo

Debido a la globalización, cada vez son más los centros educativos que acogen a estudiantes de origen extranjero, por lo que nos encontramos con una gran diversidad cultural que como docentes debemos de ser capaces de hacer frente.

Desde el Consejo de Europa y en el documento *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2010) se nos presentan una pautas para la elaboración de un currículo que acoja las condiciones esenciales para la implementación de una Educación plurilingüe e intercultural. El documento citado sugiere una serie de recomendaciones siendo la primera de ellas el hecho de tener en cuenta el contexto donde se va a llevar a cabo el desarrollo de este currículo, lo que esto requiere, las posibilidades que se tienen y las limitaciones. También hay que tener en cuenta el currículo existente y tomar en consideración todas estas recomendaciones, las características del alumnado y el nivel de la etapa de Educación Primaria en la que se encuentran.

De entre estas pautas recogidas en el documento, nos encontramos sugerencias para formular los objetivos, los contenidos, los criterios para evaluar la competencia intercultural y además de un *teacher training* que se considera imprescindible para la correcta puesta en práctica del desarrollo de este currículo adaptado, además de al grupo, a la propia Educación plurilingüe e intercultural. Finalmente, se hace referencia al *learning by doing*, donde los alumnos adquieren el papel principal en el proceso de aprendizaje y se valora el alumno activo que es capaz de reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo gestiona sus conocimientos.

2.2. Los contenidos culturales en la legislación educativa nacional

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte encontramos el CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) que ha sido creado para apoyar, asesorar y guiar a aquellos profesionales de la educación para dotarles de recursos y poder atender a la diversidad. También el Programa Bilingüe MECD/British Council el cual hace hincapié en la alfabetización del inglés y al que ya pertenecen un total de 84 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.

En el marco nacional, podemos analizar algunos aspectos que se tratan en *Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, nº 52 de 1 de marzo de 2014). El primero de ellos sería el hecho de fomentar el desarrollo de las competencias, y en este caso, centrando el interés en la definición que nos ofrece de competencia: “la competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes culturales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Sec. I. p. 19350). Dentro del conjunto de competencias que se recogen en el currículo y que se deben desarrollar, destacamos dos de ellas, la competencia en comunicación lingüística y la competencia en conciencia y expresiones culturales, por su fuerte conexión con la temática que nos ocupa.

Los objetivos en la Ley vigente –la *Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E. n.295 de 10 de diciembre de 2013) (LOMCE)*– pasan a ser generales para toda la etapa de Educación primaria, pero aun así podemos contemplar tres de ellos como fundamentales para ser mencionados en lo que a cultura se refiere.

El primero de ellos es el recogido en el apartado a) que expresa lo siguiente: “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (Sec. I. p. 19353).

El segundo es el que se recoge en el apartado c), el cual se formula en términos de: “adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (Sec. I. p. 19353).

Y el tercero es el que corresponde al apartado d) en donde se expone: “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (Sec. I. p. 19353).

Si centramos la atención en el apartado curricular dedicado a la primera lengua extranjera, nos encontramos con que con este planteamiento que aparece en la Ley, hace referencia a la globalización en la que ahora mismo todos los ciudadanos estamos siendo testigos y que tiene como consecuencia la adaptación de nuestras vidas a los nuevos retos que se nos plantean. Esto supone una apertura hacia nuevas visiones en todos los ámbitos, a saber: político, económico, social y cultural.

Por ello, resulta muy importante desde la Educación dotar a los ciudadanos de recursos, instrumentos y estrategias para desenvolverse en la sociedad, y el que se destaca en este caso es el aprendizaje de las lenguas.

Como consecuencia, el aprendizaje de otras lenguas supone una sensibilización por parte de los ciudadanos hacia otras culturas, de manera que encuentren éstas como una fuente de enriquecimiento personal. Así, el uso de la lengua en un contexto adecuado supondrá por tanto satisfacer a ambos, el aprendizaje de las lenguas y el conocimiento de otras culturas.

Finalmente, seleccionamos los enunciados culturales que aparecen reflejados de manera literal, tanto en los contenidos, como en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables comunes a los cuatro bloques de la Primera Lengua Extranjera -Bloque 1. Comprensión de textos orales, Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción, Bloque 3. Comprensión de textos escritos y Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción-. Enunciados que recogemos en la siguiente tabla:

Primera Lengua Extranjera		
Contenidos comunes a todos los bloques	Criterios de evaluación comunes a todos los bloques	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. • Funciones comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. • Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p. e. una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p. e. inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace presentaciones breves y sencillas sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase; indicar sus aficiones y las principales actividades de su día a día; presentar un tema que le interese decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas). • Se desenvuelve en transacciones cotidianas. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos en las que se establece contacto social, se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos. • Escribe correspondencia personal breve y simple en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato.

Tabla 1: Selección de enunciados culturales de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que aparecen en el *Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*

2.3. Los contenidos culturales en el currículo de Educación Primaria de Castilla y León

En el ámbito autonómico de Castilla y León, y de acuerdo con lo establecido en la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (B.O.C.Y.L. n.117), se establecen varios objetivos, de los cuales podemos extraer como objetivo cultural “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (p. 44184). También queda de manifiesto en una de las siete competencias que recoge *conciencia y expresiones culturales*.

Efectuando una revisión y una comparación entre ambos currícula, podemos observar que la Orden es más detallada y ofrece unas orientaciones curriculares más contextualizadas en lo que se refiere a los aspectos culturales. Estos enunciados culturales (contenidos) son comunes a todos los bloques y existe una separación por bloques de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje en cada curso.

Al igual que en la LOMCE, la Orden que regula al ámbito autonómico recoge unas consideraciones acerca de la cultura. Asume las nuevas exigencias de la sociedad actual y por ello cobra relevancia la escuela para hacer frente a estas demandas. El desarrollo de la competencia comunicativa contribuirá a su vez al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, para ofrecer una perspectiva de tolerancia hacia las otras culturas.

Esta Orden incluye unas orientaciones metodológicas a tener en cuenta en el desarrollo de las clases de inglés –Lengua extranjera-. En cuanto a los contextos, tienen que ser los adecuados a la lengua, de manera que el docente adoptará un papel de guía y facilitador del aprendizaje empleando en este caso en concreto las actitudes y valores adecuados. El alumno, por su parte, deberá mostrar curiosidad, interés y respeto hacia otras culturas, así como aprender distintos aspectos relevantes de las mismas.

En el desarrollo curricular de cada curso, nos encontramos con un marco denominado “contenidos comunes a todos los bloques”, en el que se incluyen los contenidos relacionados con aspectos socioculturales y sociolingüísticos, funciones comunicativas, estructuras sintáctico-discursivas y el léxico empleado durante las clases. Ilustramos en la siguiente Tabla aquellos que comprenden aspectos culturales:

Primera Lengua Extranjera (Quinto curso)		
Contenidos comunes a todos los bloques	Criterios de evaluación comunes a todos los bloques	Estándares de aprendizaje comunes a todos los bloques
<p>• Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</p> <p>-convenciones sociales (<i>otras fórmulas de saludos y despedidas, por ejemplo, “Have a wonderful day/ Enjoy your weekend...”</i>)</p> <p>-normas de cortesía y registros (“<i>How are you?</i>”; “<i>You are welcome</i>”).</p> <p>-costumbres (<i>hábitos y rutinas con horarios</i>) y celebraciones: (<i>Bonfire night ...</i>)</p> <p>-condiciones de vida (<i>vivienda, entorno</i>).</p> <p>-valores, creencias y actitudes (<i>interés y respeto por las diferencias culturales de los países de habla inglesa</i>).</p> <p>-lenguaje no verbal y comportamiento (<i>proxémica, contacto corporal</i>).</p> <p>-valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.</p> <p>• Funciones comunicativas:</p> <p>-Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.</p> <p>-Saludos, despedidas, presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones.</p> <p>-Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, permiso.</p> <p>-Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo y el sentimiento.</p>	<p>• Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.</p> <p>• Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>• Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos.</p>	<p>• Responde adecuadamente en situaciones de comunicación.</p> <p>• Participa en conversaciones, cara a cara o por medios técnicos en las que se establece un pequeño contacto social, se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se ofrece algo a alguien, se dan instrucciones.</p> <p>• Escribe correspondencia personal breve y simple siguiendo un modelo dado para dar las gracias, felicitar a alguien, hacer una invitación, o hablar de sí mismo y de su entorno inmediato.</p>

Tabla 2: Selección de enunciados culturales de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que aparecen en la ORDEN EDU/519/2014, (B.O.C.Y.L. n.117).

2.4. Del currículo al aula de inglés: los libros de texto

Cada docente elabora de manera particular las programaciones didácticas de cada una de las áreas que imparte. Para ello, se toma como referencia el currículo oficial correspondiente a la Comunidad Autónoma a la que pertenece y a partir de estas referencias legales, se adapta el currículo conforme al centro y al aula. El currículo contiene los contenidos mínimos que se deben abordar en el aula de Educación Primaria, además de los criterios de evaluación correspondientes y los estándares de aprendizaje.

Es frecuente también el uso de libros de texto que se emplean como referencia para el desarrollo de las clases y los cuales se corresponden tanto en contenidos y criterios de evaluación como en estándares de aprendizaje con los que vienen reflejados en las disposiciones oficiales. Los libros de texto pueden ser una herramienta que resulta de gran utilidad para poder obtener una visión global de todos los contenidos que se han de tratar en el aula. La selección de un libro de texto adecuado supone el análisis y la supervisión por parte del docente encargado de la asignatura para evaluar si dicho libro se adapta a su metodología, si incluye los contenidos que se exigen y si el nivel está adecuado al nivel del grupo de alumnos al que va dirigido.

Teniendo esto en cuenta, podemos decir que para la elaboración de una programación didáctica del área de Lengua Extranjera –inglés-, habrá que tener en cuenta el currículo oficial y los materiales de los que se disponen. En ocasiones, hay contenidos que no aparecen en currículo oficial, pero para ello se tiene en cuenta la Comunidad Autónoma para que cada docente adapte estos contenidos y los amplíe. La ampliación de los contenidos, así como la forma de evaluar quedan bajo el criterio de cada docente en particular.

Las orientaciones metodológicas y el desarrollo de las competencias que aparecen reflejadas en el currículo oficial también son competencia del docente. Por un lado, poner en práctica y tomar como referencias las orientaciones metodológicas y por otro, la realización de diferentes actividades que promuevan el desarrollo de las competencias en los alumnos. Estos, por su parte, han de ser conscientes de todo el proceso de aprendizaje de los contenidos a medida que se van tratando, así como del proceso de evaluación que el docente pone en marcha para conocer el grado de adquisición de los contenidos y el desarrollo de las competencias.

PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordamos en esta Parte II los procedimientos metodológicos que se emplean para llevar a término la propuesta de investigación que ya anunciamos en la Parte I del Trabajo. Procedimientos que comienzan por la contextualización de los objetos de análisis –los libros de texto- en un centro escolar, seguida de la recogida de datos, cuyo análisis nos conduce a realizar interpretaciones derivadas de los resultados obtenidos.

3. Contexto

La descripción del contexto del centro aquí definida, pertenece a un colegio público ubicado en la localidad de Medina del Campo (Valladolid).

Está ubicado en un barrio periférico, el cual cada vez presenta más población debido al gran número de viviendas que se han ido construyendo en la zona. Principalmente nos encontramos con casas de planta baja y antiguas viviendas.

La diversidad de este centro está formada, por un lado, por familias de etnia gitana y por otro, por miembros de distintas nacionalidades. De alumnos matriculados de distintas procedencias en este centro, podemos destacar la nacionalidad rumana, pero también hay alumnos de otras nacionalidades como Colombia, Uruguay, Cuba, República Dominicana, Marruecos y Perú.

Por ello, para dar respuesta al contexto multicultural en el que el centro se encuentra inmerso, desde el colegio se proponen desarrollar valores de respeto, solidaridad y tolerancia hacia los demás. También, para lograrlo, se pretende potenciar el pensamiento crítico, la colaboración y la cooperación del trabajo en equipo.

Los objetivos de etapa mencionados en los currícula, nacional y regional, han sido adaptados por el centro, de los cuales podemos extraer algunos de carácter cultural. Principalmente se basan en el conocimiento para poder obrar en consecuencia, del desarrollo de habilidades sociales y de la comprensión de la situación de los diferentes individuos que forman parte del contexto multicultural.

En el Plan de Atención a la Diversidad se incluyen dos aspectos culturales relevantes que como profesionales de la docencia se pretenden fomentar en los alumnos.

Uno de ellos es el apoyo a todos los alumnos extranjeros que se encuentren en desventaja social por diversas circunstancias, como el desconocimiento de la cultura y el idioma, y el otro es desarrollar la competencia intercultural en todos los alumnos del centro.

Es competencia, por tanto, del personal docente encargarse de desarrollar la competencia intercultural en igualdad en el alumnado, y este por su parte de poner en práctica actitudes de respeto hacia los demás, las distintas culturas, las formas de pensar y de actuar.

El Proyecto Bilingüe del centro tiene en cuenta los aspectos culturales y los incluye como uno de los objetivos que los profesionales docentes en Lengua extranjera –inglés- deben poner en práctica para lograr una concienciación por parte de los alumnos hacia la cultura inglesa. En este caso, como se trata de la Lengua Extranjera –inglés-, el estudio se centrará principalmente en la cultura inglesa, aunque esto no implica que otros aspectos culturales puedan ser estudiados desde la cultura inglesa. El acercamiento de la cultura al alumnado supone poner crear o añadir una nueva perspectiva de los distintos contextos en los que la lengua inglesa tiene lugar y por tanto adaptarse más a sus necesidades. Esta amplia visión admite que cada alumno en particular se encuentre más cómodo en el estudio de la lengua cuando encuentre el entendimiento mutuo o *mutual understanding*.

La metodología se basa principalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero para ello se requiere de un contexto adecuado para que se desarrolle con eficacia. La competencia comunicativa supone que el individuo sea capaz de desenvolverse en diferentes situaciones acorde con el contexto que se le presenta (Hymes, 1972). De esta forma, la creación de un clima adecuado y el uso de materiales reales son fundamentales.

Con la incorporación de la lengua inglesa en las denominadas Disciplinas No Lingüísticas, se abre un abanico de posibilidades para tratar la cultura desde diferentes perspectivas. De esta forma el contexto donde se emplea la Lengua extranjera es más amplio por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa se logra más satisfactoriamente.

Entre las actividades con motivo cultural que se llevan a cabo en el centro nos encontramos con “Halloween”, “Thanksgiving day”, “Christmas”, “St. Valentine’s

Day”, “St. Patrick’s Day”, “Easter” y May Day“. De todas estas actividades culturales, cada curso escolar se selecciona una de ellas y se lleva a cabo como un proyecto conjunto de todo el centro, en el que todos los alumnos y profesores se ven implicados. Por su parte, en el aula, cada docente lleva a cabo aquellas actividades culturales que considera relevantes poner en práctica con sus alumnos, y por lo general, suelen ser dos por cada trimestre. El docente prepara las actividades y a lo largo de una semana o un día se dedica al tratamiento de esa fiesta cultural, su estudio y su puesta en práctica por parte de todos los alumnos.

4. La recogida de datos

Nos embarcamos en el proceso de recolección de datos en virtud del contexto en el que se inscribe el centro, el aula y el alumnado. Para ello utilizamos como instrumentos de recogida de datos varios libros de texto del aula de inglés de quinto curso de Educación Primaria, los cuales constituyen un material de referencia en el área para este nivel educativo. Se trata de las herramientas principales de las cuales disponen tanto docente como alumnado, propuestas desde el propio centro educativo.

Así pues, nos proponemos describir el libro de texto empleado, con el fin identificar aquellos contenidos y aspectos culturales esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural. La descripción se basa en la identificación de los apartados de los que los libros de texto están compuestos, el número de otros libros y/o cuadernillos que se incluyen y de los recursos extra que se proponen además de los libros de texto. Esta descripción nos ofrecerá una visión general de cómo se trata la cultura en el libro y, por consiguiente, el desarrollo de la competencia intercultural.

El libro de texto pertenece a un conjunto de libros que deben de trabajarse de manera conjunta. Son el libro de texto o “Pupil’s Book”, el libro de actividades o “Activity Book” y finalmente un libro en el que se recoge la progresión que experimenta el alumno a lo largo del curso. También dispone de un libro para el profesorado o “Teacher’s Book” -en el que se recogen las soluciones de los ejercicios de ambos libros-, así como aspectos metodológicos a tener en cuenta por el docente a la hora de explicar e impartir las clases y un CD con los ejercicios de comprensión oral tanto para practicar como para el examen final.

Además, dispone de una página web con diferentes recursos y actividades que se pueden emplear en el aula. Cabe destacar a este respecto que ninguna está relacionada de manera directa con la cultura.

El libro de texto o “Pupil’s Book” consta de diez unidades con sus respectivos títulos que dejan entrever matices de la metodología CLIL (Coyle, Marsh y Hood, 2010), a pesar de que esta metodología no se vincula especialmente con el aula de Lenguas extranjeras. Cada unidad, a su vez, está formada por varios apartados: gramática, vocabulario, un apartado específico para CLIL, estrategias de lectura, pronunciación y estrategias de escritura. También incluye un apartado en el que se destacan una serie de recomendaciones que el alumnado puede poner en práctica con el uso de este libro de texto. De entre estas podemos destacar actividades que contribuyen al desarrollo de la responsabilidad social, del entendimiento mutuo, de la tolerancia y del comportamiento ético, así como del trabajo en grupo. La gramática se centra en contenidos de diferenciación de tiempos verbales complejos y diferenciación del uso de determinados adverbios, dando por hecho que se conoce más a fondo la gramática. Algunos ejemplos son la diferencia entre el uso de “too” y “enough”, el estilo indirecto o los comparativos.

El léxico está centrado en el tema sobre el que se está trabajando. El libro proporciona unas orientaciones sobre palabras clave que se tratan en la unidad, y los alumnos a lo largo de la misma lo pueden ir ampliando. El apartado de CLIL por su parte, se centra principalmente en temas de ciencia, alguno relacionado con matemáticas, y de ciencias sociales. También hace referencia al tipo de proyecto que los alumnos tendrán que llevar a cabo al final de cada tema, trabajo en grupo, por parejas o individual. Los apartados de estrategias de lectura y escritura plantean una serie de actividades con el fin de animar a los alumnos para que las pongan en práctica. Finalmente, el apartado de pronunciación se corresponde con la comprensión auditiva donde se prioriza la pronunciación sobre las estrategias de la comprensión oral. Al final del libro se incluyen unos ejercicios de repaso que ponen en marcha diferentes estrategias para el aprendizaje de una Lengua extranjera (Oxford, 1990).

Si bien la cultura está presente en todo el libro de texto mediante imágenes que muestran personas de diferentes nacionalidades interactuando entre sí, los contenidos culturales son más significativos en los apartados destinados a la comprensión de textos

escritos, puesto que generalmente tratan aspectos relacionados con el tema pero con matices culturales. También se encuentra presente de manera implícita en el apartado de metodología CLIL, siendo más notoria en unas ocasiones que otras. Todo el libro está impreso a color.

El libro de actividades o “Activity Book” contiene los mismos apartados que el libro de texto, pero este está destinado a realizar actividades de refuerzo en relación con lo que se va trabajando con otro libro. Básicamente se centra en la realización de actividades que, a diferencia del otro libro de texto incluía actividades o tareas de iniciación para realizar por alumnos. Los contenidos culturales se muestran en forma de imágenes y dibujos, además de estar incluidos en las actividades en formato escrito, por lo que resulta más escaso que el libro de texto. El libro está impreso en blanco, negro y azul.

El libro que recoge actividades para valorar el progreso que va haciendo el alumno está impreso en los mismos colores que el libro de actividades. Simplemente recoge ejercicios de ampliación sobre el tema, que sirvan de repaso y de comprobación por parte del alumnado para comprobar el grado de adquisición de los contenidos.

Finalmente, en el libro del profesor, el contenido se centra en las soluciones de las actividades tanto del libro de texto como del libro de actividades. Incluye las directrices metodológicas que el docente puede llevar a cabo para la realización de las actividades, las cuales reúnen las condiciones para el desarrollo de la competencia intercultural, pero no de manera completa. Fomenta el trabajo en grupos y el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo por parejas y la toma de decisiones, así como actividades de reflexión sobre algunos temas en concreto que se realizan de manera conjunta.

El tiempo empleado para las clases de inglés es de cuatro horas diarias de sesenta minutos cada una de ellas. La escritura de la fecha en inglés en la pizarra por parte de los alumnos era uno de los aspectos metodológicos que se tenían en cuenta cada vez que comenzaba la clase de inglés.

Principalmente el libro de texto es la herramienta más empleada, y no así la introducción de otro tipo de materiales reales en el aula. El empleo de las TIC tampoco es el recurso más utilizado.

A pesar de no abordarse temas relacionados con la cultura inglesa en el día a día, ya que no están presentes en el libro de texto, sí se celebran las fiestas tradicionales de los países de cultura inglesa. Primero se les anuncia a los niños cuándo va a tener lugar la fiesta, que día es y lo que se suele hacer en ese día de festividad cultural. Dependiendo del tipo de fiesta, se requiere más o menos tiempo para prepararlo, por lo que, o bien abarcan toda la hora inglés del día de la fiesta trabajando sobre lo que se suele hacer, cómo, dónde y por qué, o bien en otras ocasiones requieren de todas las horas de la semana de la hora de inglés para preparar la festividad. Aquí, dependiendo de cada profesor en particular, se les va mandando realizar actividades, así como buscar y recopilar información, ensayar una canción o baile, y, si es posible, el docente introduce en el aula materiales reales típicos de la fiesta que se está celebrando.

Cada año una de las fiestas más representativas de los países de habla inglesa es seleccionada para celebrarse de manera conjunta por todo el centro. Los docentes se coordinan para llevar a cabo la celebración. Dependiendo del tipo de celebración optan porque cada grupo realice una cosa diferente y se lo muestre a los demás, o todos en conjunto realicen lo mismo. Estas actividades requieren por su parte dejar de lado el libro de texto por un día -o varios-, de manera que toda la atención se centra en la celebración de la festividad.

Por lo general, este tipo de actividades de carácter cultural que se llevan a cabo en los centros siempre están incluidos en la Programación General Anual, con independencia de si aparecen o no en los libros de texto.

5. Análisis de los libros de texto de inglés

La inmigración en la que nos encontramos inmersos en el momento actual tiene como consecuencia la presencia cada vez de más de alumnado procedente de diferentes nacionalidades, dando lugar a contextos multiculturales. Por esto, resulta fundamental el desarrollo de la competencia intercultural en los alumnos con el fin de no sólo acercar otras culturas, sino para conocerlas como medio para la resolución pacífica de conflictos y llegar a un entendimiento mutuo.

Un tratamiento de la cultura en el aula de inglés es el mejor momento para hacerlo, pero el tratamiento de esta cultura supone un análisis más profundo de la misma y dejar en un segundo plano o como ampliación todas las demás.

El objeto de estudio en este caso es la lengua inglesa y una de las mejores maneras de lograr la competencia comunicativa es mediante la interiorización de la cultura de los países donde esa lengua es hablada.

Tras la revisión del libro, podemos apreciar que en el apartado de la cultura en CLIL se tratan básicamente aspectos culturales en general. También en los apartados de comprensión escrita y oral, los temas abarcan contenidos culturales, pero una vez más no se hace referencia a contenidos propios de la cultura inglesa. Podríamos decir que se trata de una cultura relacionada con la interacción entre las personas entorno a un tema de carácter social que los vincula. De esta forma estamos tratando aquellos aspectos en los que individuos de varias culturas están de acuerdo en la esfera del entendimiento mutuo. En ocasiones se aprecian las diferentes formas de abordar los problemas según la cultura, pero no queda perfectamente definido cada uno de los puntos de vista.

Por ello, sí se atiende a contenidos de carácter cultural, pero enfocados a las relaciones personales y sociales entre los miembros de un grupo. Podemos decir que algunas funciones comunicativas se propician, ya que en el trabajo en grupo tienen que llegar a acuerdos y expresar sus opiniones sobre un tema, por lo que tienen que expresarlo de la manera en la que se dice en la lengua inglesa. También algunas de las normas de cortesía, como pedir algo por favor o presentar alguna justificación ante algún incidente, requieren de normas gramaticales propias de la lengua a tratar y que en ocasiones difieren de lo que normalmente conocemos. Pero, por otra parte, otros aspectos culturales, tanto observables *-behaviours-* como no observables *-beliefs-* según la metáfora del iceberg de Cummins (1986), quedan de manifiesto por su escaso tratamiento dentro del libro de texto.

Los títulos de las unidades se centran en tópicos que en muchas ocasiones no tienen relación con la cultura. Son tópicos seleccionados en función de si su tratamiento se adapta a la parte gramatical que corresponde. Al no estar relacionados con la cultura, no se incluyen en el primer nivel del Iceberg.

El léxico se encuentra vinculado al tópico y se sugiere al alumno emplearlo en las diferentes actividades de carácter gramatical, en la puesta en práctica de estrategias de lectura y de escritura, y en las actividades de interacción oral (trabajos en grupo y por parejas).

El rasgo cultural apreciable en el léxico es la identificación de palabras que como concepto dicen lo mismo, pero se pronuncian y escriben de manera distinta conforme al idioma.

El tratamiento de la cultura en los apartados de CLIL, se basa en aspectos de carácter social y no en tanto así del carácter cultural en relación con la lengua inglesa. También, cabe destacar, que el apartado de CLIL también está relacionado con otras materias como las matemáticas, donde el énfasis está en el contenido, y no en los otros tres apartados. A modo de conclusión podemos decir que los contenidos son la prioridad en estos apartados, su tratamiento, su análisis y su puesta en común. También, contribuye a la competencia intercultural, pero no es su totalidad, pues sólo propone actividades que se realicen por grupos en las que se tiene que llegar a un acuerdo para llevar a cabo un proyecto conjunto.

El estudio de la gramática en sí misma ya supone un acercamiento a la cultura inglesa por la forma en la que esta se desarrolla, sus estructuras gramaticales y sintácticas, en lo que difiere de cómo se organizan en otras lenguas, por lo que podemos decir que se trabaja aunque no de manera exhaustiva. Queda en evidencia la falta de comparaciones entre las distintas expresiones de una misma cosa en los diferentes países de lengua inglesa o de pronunciación. También el acercamiento del fenómeno pluricultural que se pone de manifiesto en algunas de las palabras que se han tomado del inglés al castellano y que consideramos como propias.

Los textos propuestos en el libro de texto como herramienta para la puesta en práctica de estrategias de lectura, en general abordan temas de carácter cultural, pero sin profundizar en el segundo nivel del Iceberg. Muestran todo aquello observable y en referencia a varias culturas, no a la cultura inglesa en particular. Sí podemos apreciar que las actividades propuestas después de la lectura de los textos sugieren preguntas que dejan entrever otros puntos de vista posibles en lo referente al tema que están tratando, pero, como ocurría en el caso anterior, no se plantea de forma clara el punto de vista sobre el tema desde la perspectiva de la cultura inglesa.

El apartado destinado a la comprensión auditiva es el que trata de manera más profunda aspectos de la cultura inglesa, como es la pronunciación y los tipos de acentos. No es suficiente con saber cómo se escribe la palabra, sino como se pronuncia para poder expresar y, a su vez, entenderla en un contexto y en una situación comunicativa.

Esto forma parte de la competencia comunicativa que nos proponemos desarrollar en el alumnado, pero también en la competencia intercultural pues se atiende al hecho evitar los malentendidos que puedan aparecer a través del diálogo.

La competencia intercultural aparece de manera visual en imágenes en las distintas relaciones entre personas de distinta nacionalidad. La visualización de estas imágenes por parte del alumnado supone ofrecer una visión más global de cómo es el entorno que nos rodea, y no sólo el entorno cercano, sino también el lejano. Da una imagen más real de cómo está organizado el mundo en realidad y cómo la cultura pertenece a cada individuo en particular. Si bien no trata aspectos culturales propios de los países de lengua inglesa, sí refleja las interacciones entre personas, lo propone como actividad para trabajar a lo largo de las unidades, lo que en parte contribuye también al desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado.

El libro de actividades o “Activity Book” no aporta nada a mayores de lo que se trata en el libro de texto o “Pupils’ Book”, sino que se centra en la puesta en práctica de diferentes estrategias y el repaso y/o refuerzo y consolidación de los contenidos gramaticales y del léxico del tema.

Finalmente, tanto el libro de evaluación del alumno y el apartado final del libro de texto, contribuyen escasamente a la adquisición de contenidos culturales, pues solamente proponen más actividades de refuerzo, en la misma lógica que las anteriormente mencionadas.

Las herramientas propuestas como recurso para emplear en el aula de manera digital, tampoco incluyen apartados destinados al tratamiento de la cultura inglesa de manera más profunda, sino que se trata de actividades de ampliación de lo que se va abordando en clase.

El segundo nivel del Iceberg no se trabaja de manera explícita a lo largo de todo el libro de texto, sino que alguna actividad vislumbra –ligeramente- algunos de los aspectos que pueden incluirse en la parte sumergida del Iceberg.

Este libro de texto en particular trata la cultura de manera general, quedando de manifiesto el poco tratamiento que se da a la propia cultura inglesa. Las funciones comunicativas que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa constituyen la parte que más acerca al alumnado al uso de la lengua inglesa y, por

consiguiente, a su cultura. Propone y muestra las diferentes maneras formas de pedir y ofrecer algo, expresar opinión o ideas, pero no así las convenciones sociales y las normas de cortesía, pues da por hecho que el alumno ya las conoce, no siendo por ello objetos de estudio.

Los contenidos que están incluidos en el primer nivel del Iceberg tampoco aportan abundante información sobre la cultura inglesa. No existe ningún apartado destinado al tratamiento de las celebraciones tradicionales de los países de lengua inglesa, ni a sus costumbres, concepciones, percepciones sobre aspectos determinados, etc. En este sentido, rompe los convencionalismos habituales porque las unidades programadas, por ejemplo, para ser impartidas en la época de Navidad, tampoco abordan esta temática en ninguno de los sentidos.

Finalmente, referido al segundo nivel del Iceberg, las concepciones y las percepciones particulares de la cultura inglesa no se tratan en los libros de texto. No hay evidencia de la puesta en práctica de actividades en las que se traten como objetivo fundamental mostrar al alumnado a las ideas en la que difieren una cultura de otra.

Para recogerlo de manera más resumida y visual, presentamos la siguiente tabla en la que se han establecido unos criterios para clasificar los contenidos que se tratan en el libro de texto, y a su vez, teniendo en cuenta si se corresponden con las funciones comunicativas, el primer nivel y el segundo nivel del Iceberg de Cummins (1986) y con los contenidos reflejados en la ORDEN *EDU/519/2014* correspondiente a la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Tabla de contenidos culturales	
Funciones comunicativas	
Criterios	Libro de texto
<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones sociales (saludos, despedidas...) 	No hay evidencias del tratamiento de las convenciones sociales dentro del libro de texto (diálogo o conversación entre dos o más personas).
<ul style="list-style-type: none"> • Normas de cortesía 	Se da por hecho que se aplican en las diferentes interacciones entre los alumnos cuando trabajan en las actividades que se proponen en grupos o parejas.
<ul style="list-style-type: none"> • Petición y ofrecimiento 	Al igual que en las normas de cortesía, se da por hecho que los alumnos ya disponen de esa información.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de acuerdo, opinión o preferencia 	Es la función comunicativa que más se trabaja a lo largo de todo el desarrollo de las unidades del libro de texto. En múltiples actividades se sugiere el uso correcto este tipo de expresión con el fin de llevar a cabo buenas relaciones entre los miembros de un grupo.
1º Nivel del Iceberg	
<ul style="list-style-type: none"> • Costumbres 	No están relacionadas con las de la cultura inglesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Celebraciones 	No hay ningún apartado dentro del libro de texto que haga referencia a las celebraciones típicas.

<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de vida 	<p>Una de las unidades hace referencias a las condiciones de vida de varias personas en función del tipo de trabajo que ejercen. Al recoger estas experiencias en inglés podemos decir que por un lado muestra otras formas de vida de personas de habla inglesa, y simplemente otras formas de vida que también se pueden dar en nuestro entorno y por lo tanto no somos tan diferentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento 	<p>Mediante las imágenes se deja entrever como puede ser el comportamiento, pero con herramientas Media se apreciaría de una forma más clara.</p>
<p>2º Nivel del Iceberg</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones, percepciones 	<p>No quedan de manifiesto de forma explícita ni implícita en los libros de texto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación espacial y temporal 	<p>No hay evidencias de la orientación espacial y temporal propias de la cultura inglesa en los libros de texto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Normas 	<p>Las ven implícitas en las interacciones, pero es papel del docente hacer saber a los alumnos como se gestionan de manera correcta.</p>

Tabla 3: Correspondencia de contenidos culturales del libro de texto según indicadores establecidos.

6. Resultados

Tras la revisión del currículo oficial y del libro de texto podemos interpretar que el desarrollo de la competencia intercultural no se realiza de manera exhaustiva. Ambos contribuyen a su desarrollo pero sin centrarse demasiado, pues priorizan los contenidos léxicos y gramaticales y la puesta en práctica de estrategias de lectura y escritura.

En primer lugar, el currículo oficial nacional propone unos contenidos relacionados con los aspectos culturales a tratar con sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, pero de forma general dejando autonomía para ampliar y o modificarlos según cada Comunidad Autónoma en particular. El currículo oficial de Castilla y León ofrece unas pautas más específicas en cuanto a los enunciados culturales, pero los criterios y estándares de evaluación no se incluyen dentro de este apartado de contenidos comunes a todos los bloques. A pesar de ello, en los cuatro bloques se incluyen criterios de evaluación y estándares de aprendizaje con respecto a estos contenidos comunes que van más allá de los propios contenidos, pues evalúan de forma más concreta y referida a un contexto en particular donde esos contenidos se ponen en marcha. Como se muestra en la Tabla 2, ambos currículos presentan los mismos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, con la diferencia de que en el currículo autonómico se realiza una ampliación de contenidos para hacerlos más concretos y definidos, salvo las funciones comunicativas que aparecen mencionadas de igual forma. También sólo se realiza ampliación de uno de los criterios de evaluación, porque los estándares de aprendizaje aparecen enunciados de la misma manera que en el currículo nacional. En ambos casos, los contenidos se centran en el primer nivel de Iceberg, y por tanto en todo aquello que nos resulta observable. De esta forma, el desarrollo de la competencia intercultural no se realiza de manera completa. Se deja a criterio del docente el hecho de profundizar en el segundo nivel del Iceberg de manera que, a priori, la cultura se trata de manera superficial.

Y en segundo lugar, ambos currículos sí que se centran en contenidos propios de la cultura inglesa que acercan al alumnado a conocer más acerca de esa cultura, pero al igual que ocurre con los contenidos de los currículos, se centran en el primer nivel del Iceberg. Se parte del hecho de que el objeto de estudio es la lengua inglesa y por consiguiente es necesario la presencia de un estudio de la cultura inglesa, pero más

centrado en el mero desarrollo de la competencia comunicativa, sin profundizar hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

El libro de texto por su parte, acerca escasamente la cultura inglesa a los alumnos, pues no queda de manifiesto su tratamiento a lo largo de todas las unidades que lo componen. El tratamiento de la cultura se refiere a las culturas en general y no a la inglesa en particular y lo realiza mediante la temática de los textos que se proponen para desarrollar estrategias de lectura y en el apartado de CLIL. Se asume que el tratamiento de los contenidos propios de la lengua inglesa ya supone un aspecto cultural, sin profundizar en el segundo nivel del Iceberg.

El desarrollo de la competencia intercultural se ve reflejado en el hecho de que se tiene en cuenta que el aula es un contexto multicultural y por ello promueve el trabajo en grupo y diversas actividades para desarrollar las habilidades sociales en los alumnos, pero no en el tratamiento de la cultura inglesa en particular. Se desarrolla de manera general, pues este tipo de actividades ya se trabajan en otras áreas y el apartado de la competencia intercultural se tiene en cuenta desde todos los niveles de concreción curricular.

Un estudio exhaustivo de la cultura inglesa con el fin de desarrollar la competencia intercultural, supondría dar a conocer los aspectos más relevantes de la cultura, hacerlo más cercano a los alumnos empleando diversas herramientas, pero también realizar comparativas entre una cultura y otra, pues así se podría observar cómo se desarrollan otras formas de vida y ampliar sus horizontes culturales. En este sentido, el libro de texto muestra otra forma de aprender un idioma, otras formas de trabajar; pero se encuentra descontextualizado porque no es fehaciente a lo que significan determinados aspectos en la cultura inglesa.

El acercamiento a la cultura se produce a través del libro de texto o “Pupils’ Book” porque tanto el libro de actividades como el libro de evaluación del alumno no proponen nada a mayores para el tratamiento de cultura. También es significativo el hecho de que el libro de texto pone la atención sobre el tratamiento de los contenidos mediante el estudio de unos tópicos en el apartado de CLIL, y además del desarrollo de estrategias de lectura y escritura, no tanto así sobre las estrategias de expresión y comprensión oral. Esta última, tampoco es tratada de manera convencional, pues se centra en la pronunciación y no en la comprensión del idioma, por lo que en este sentido

podemos afirmar que posee más matices de carácter cultural propio de la lengua inglesa. Si lo observamos desde otro punto de vista, podemos establecer que el libro de texto da por hecho que el alumnado posee determinados conocimientos de la gramática inglesa, por lo que el siguiente paso sería el tratamiento de la información en ese idioma y el perfeccionamiento del mismo.

Si tenemos en cuenta los contenidos propuestos en el currículo regional oficial en relación con los tratados en el libro de texto, podemos observar que existen ciertas diferencias. Ambos parten del hecho de que los alumnos se hallan en un contexto multicultural y, en consecuencia, proponen actividades para promover la cooperación y la colaboración mediante diferentes actividades grupales o la puesta en práctica de alguna metodología en particular. Sin embargo, en lo que respecta a los contenidos culturales comunes que aparecen en el currículo, no son tratados de la misma forma en el libro de texto. Están más centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa y el docente es el responsable de contextualizar las situaciones. Tampoco son tratados los aspectos culturales típicos de la cultura inglesa, pues parece sobreentenderse que el alumno ya los conoce, por lo que se centra más en el desarrollo de estrategias.

Mientras que el currículo propone unos contenidos centrados en la lengua inglesa -junto con los aspectos socioculturales y sociolingüísticos acercando más así la cultura inglesa al alumnado-, el libro de texto está más centrado en el perfeccionamiento de la lengua y el desarrollo de estrategias de tratamiento de información del idioma estudiado, y no así en aspectos relevantes de la cultura.

También cabe destacar el hecho de que algunos de los contenidos típicos que se suelen estudiar en el área de inglés no lo son, en este caso, en este libro. El uso de este libro de texto como herramienta supone por parte del docente ser el encargado de preparar actividades que engloben la dimensión cultural, ya sea a nivel individual de aula, o más general de centro. Además, si se desea profundizar aún más en el tratamiento de la cultura inglesa y, por consiguiente en el desarrollo de la competencia intercultural, es también competencia del docente emplear más herramientas que complementen al libro de texto.

Ambos, currículo y libro de texto, contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural, pero de manera general y válida para cualquier cultura. Pero si tenemos en cuenta que el objeto de estudio, en este caso, es la lengua inglesa y su cultura, existen determinados aspectos que deberían ser tratados más en profundidad para contribuir al desarrollo de la misma.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia intercultural resulta fundamental para contribuir al desarrollo integral de los individuos de la sociedad. Por ello desde el aula de Educación Primaria y concretamente en la asignatura de Lengua Extranjera –inglés– cobra vital importancia el desarrollo de esta competencia, ya que el objeto de estudio es un nuevo idioma desarrollado en otro contexto y por lo tanto con otras creencias, orientaciones y percepciones de la vida.

El acercamiento cultural que se propone desde el currículo de Educación Primaria, donde se sientan las bases para su posterior desarrollo dentro del aula, están centrados en el estudio de los aspectos incluidos en el primer nivel del Iceberg, y no en tanto así al segundo nivel del Iceberg.

El libro de texto supone una herramienta a través de la cual el docente puede mostrar a los alumnos estos aspectos culturales, pero sin olvidar que se requiere de una contextualización adecuada para ello y, por lo tanto, del uso de otro tipo de herramientas como materiales reales y recursos TIC. Esto requiere un trabajo de análisis exhaustivo de la situación para poder seleccionar aquellos materiales que más se adapten a lo que queremos lograr, pues hay que tener en cuenta que todo se realiza de manera simulada, y por ello se han de seleccionar los materiales de manera adecuada para contextualizar a los alumnos la cultura que se está estudiando.

Tanto el libro de texto como el currículo oficial tienen en consideración que el aula es un contexto multicultural a través del cual es necesario desarrollar determinadas habilidades sociales centradas en la tolerancia y el respeto mutuo. Pero esto no resulta suficiente, pues el fenómeno de la pluri e interculturalidad tiene también lugar en la sociedad actual, pero no se trata de una manera más profunda y por lo tanto no contribuyendo así de una forma más verdadera al desarrollo de la competencia intercultural que se persigue.

La utilización del libro de texto como una herramienta de trabajo posee una parte positiva, pues sirve al alumnado como apoyo para el estudio de la materia y como instrumento donde encontrar información y conocimientos sobre el tema, por lo que en este sentido resulta fundamental el hecho de que la presencia del tratamiento de la cultura se encuentra también incluida en el libro. Pero por otro lado, no deja de ser una

herramienta más de trabajo que debería complementar a otro tipo de actividades y a la metodología del docente, pues para tratar la cultura se necesita un ambiente contextualizado de manera que este tratamiento sea más real y cercano para el alumnado.

El docente, por su parte, empleando este libro de texto, pasa a ser un guía de todo el proceso, pues el objetivo final es el perfeccionamiento del idioma y el tratamiento de la información mediante la puesta en práctica de determinadas estrategias, dando por hecho de que el alumnado ya posee cierto nivel de conocimiento del idioma como para ser autónomo en el aprendizaje. De esta forma, habiendo descrito que el uso de este libro de texto resulta incompleto para el desarrollo de la competencia intercultural, cobra especial importancia su papel dentro de todo el proceso, pues requiere de la búsqueda de otro tipo de actividades, contenidos, metodologías y recursos que le doten de todo aquello que se requiere para el correcto desarrollo de la competencia intercultural, puesto que este aprendizaje no se basa sólo en la interiorización de contenidos, sino en la vivencia de experiencias interculturales que les conduzcan a la comprensión de la realidad multi y pluricultural.

El alumnado, desde su papel de receptor de información y partícipe activo en la dinámica del aula, debe mostrar una actitud crítica ante las diferentes situaciones en las que se halla inmerso y, por consiguiente, analizar la información que recibe de diferentes puntos de vista, como son el libro de texto, las actividades de trabajo en grupo y la información que recibe desde su ámbito cercano en relación con la cultura.

El estudio de la cultura inglesa supone un punto de partida desde el cual se debe de hacer un estudio en profundidad y llegar hasta el segundo nivel del Iceberg para poder así dotar a los alumnos de experiencias que le sirvan a su vez para abrir su mente a otras culturas con las que tomará contacto en otro momento de su vida, ya sea en un contexto escolar o en su vida personal. Por ello, es importante dejar claro desde dónde se parte en el estudio de la cultura inglesa y cuál es el propósito final para que el desarrollo de la competencia intercultural se realice de manera óptima.

Algunas reflexiones y pautas para el docente de lengua extranjera –inglés–

La finalidad última se configura a partir de la interpretación de los resultados obtenidos, la cual nos permite proponer pautas y reflexiones para la mejora de las intervenciones didácticas en el aula de inglés –Lengua extranjera–.

Teniendo en cuenta la autonomía que presenta cada docente para la elaboración de sus programaciones didácticas con respecto al tratamiento y a la presentación de los contenidos al alumnado, sería conveniente, por su parte, considerar el segundo nivel del Iceberg de Cummins en relación con aquellos aspectos de carácter cultural propios de la cultura inglesa con el fin de desarrollar la competencia intercultural de manera adecuada.

En general, cuando nos centramos sólo en la parte superior del Iceberg, lo observable, estaríamos mostrando únicamente una parte de lo que implica una cultura en su totalidad. De esta forma, como docentes profesionales en Educación y con el fin de mejorar nuestra práctica docente, al hacer una revisión de las programaciones didácticas incluyendo también los aspectos culturales que no son observables a simple vista, estaríamos ofreciendo al alumnado una visión más acertada de la realidad en la que cada vez estamos más involucrados.

El empleo de diversas herramientas de trabajo, como libros de texto, recursos web, las TIC, materiales reales, etc. proporciona más posibilidades de desarrollar actividades en el aula que permitan potenciar el desarrollo de la competencia intercultural. Por su parte, la selección de actividades es una de las claves más importantes, pues determinarán la manera de proceder y abordar los enunciados culturales por parte del alumnado. Dado que el segundo nivel del Iceberg representa aquellos aspectos más particulares de cada cultura, resulta imprescindible la puesta en práctica de proyectos, tareas y actividades en las que vean reflejados.

Tanto el centro, los alumnos, como los docentes, tienen un papel fundamental en todo este proceso, pues el trabajo en equipo cobra importancia en el desarrollo de esta competencia. La colaboración y cooperación de todos los miembros en su conjunto hace que se cree una conciencia más tolerante y abierta a las posibilidades de realizar actividades, tareas y proyectos que contribuyen a la formación integral de todos los miembros a través del desarrollo de la competencia intercultural.

REFERENCIAS

- Abdallah-pretceille, M. (2001). *La Educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Beacco et al. (2010). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburgo: Council of Europe
- Buendía, L. (1996). *Formación de los profesores para una escuela intercultural*. En I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural. Almería.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Ciccarelli, S.K. y White, J.N. (2009). *Psychology*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes – Anaya.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima Segunda Edición. (En Línea). Disponible en <http://www.rae.es/> Recuperado el 2 de junio de 2015.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159–199.
- Harris, M. (1991). *Introducción a la Antropología cultural*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo”. *Ra Ximhai. Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable*, 3(2), 429-442.
- Howell, W. S. (1982). *The empathic communicator*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

- Hymes, D.H. (1972) . On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings.* (pp. 269-293), Harmondsworth: Penguin.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores.* Barcelona: CEAC.
- Kordes, H. (1991). *Intercultural learning at school: limits and possibilities.* En D. Buttjes y M. Byram (eds.) (pp. 287-305).
- Long, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: task based language teaching. Modelling and assessing second language acquisition.* En K. Hyltenstam y M. Pieneman (ed.) Avon: Multilingual Matters.
- Méndez García, M. C. (2000). La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural. Tesis doctoral. Universidad de Jaén (España).
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners.* En D. Buttjes y M. Byram (eds.), (pp. 136-158).
- Michael, S. O. y Thompson, M. D. (1995). Multiculturalism in higher education: transcending the familiar zone. *Journal of higher education management*, 11(1), 31-48.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.Y.L. n.117).
- Quintana, J. M. (1992). *Características de la educación multicultural.* En A.A.V.V. Educación Multicultural e Intercultural. Granada: Impredisur.
- Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado).
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural.* Barcelona: Anthropos.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture.* Londres: J. Murray.