



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

**TESIS DOCTORAL**

**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**

**PRESENTADA POR:  
M<sup>a</sup> DEL CARMEN MÉNDEZ GARCÍA**

**DIRIGIDA POR:  
DR. D. ALFONSO J. RIZO RODRÍGUEZ**

**JAÉN, 15 DE DICIEMBRE DE 2000**

ISBN 84-8439-051-9



**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**

**Méndez García**

**M<sup>a</sup> del Carmen**

**I.S.B.N** 84-8439-051-9

**Centro** Facultad de Filosofía y Letras

**Departamento** Filología Inglesa



---

## Nombre y apellidos del autor

Apellidos **MÉNDEZ GARCÍA**

Nombre **M<sup>a</sup> DEL CARMEN**

---

## Título de la Tesis Doctoral

**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**

---

## Fecha de lectura

**15 DE DICIEMBRE DE 2000**

---

## Centro y Departamento en que fue realizada la lectura

Centro **Facultad de Filosofía y Letras**

Departamento **Filología Inglesa**

---

## Composición del Tribunal / Dirección de la tesis

Dirección de la Tesis **Dr. D. Alfonso J. Rizo Rodríguez**

Presidente/a del Tribunal **Dr. D. Fernando Serrano Valverde**

Vocales

**Dr. D. Neil McLaren**

**Dra. D<sup>a</sup> Judith A. Carini Martínez**

**Dr. D. Gabriel Tejada Molina**

Secretario/a **Dr. D. Antonio Bueno González**

---

## Calificación obtenida

**SOBRESALIENTE CUM LAUDE (POR UNANIMIDAD)**

## RESUMEN

La presente tesis doctoral se encuentra estructurada en torno a tres grandes núcleos que, en su conjunto, pretenden poner de manifiesto que la enseñanza del componente cultural de la lengua extranjera es un aspecto esencial en el aprendizaje de idiomas, multidimensional y al que se le ha prestado, en líneas generales, escasa atención en nuestro contexto educativo.

El primer gran bloque se centra en torno a cuestiones teóricas de la más diversa índole. Inicialmente, se hace una revisión del concepto de competencia comunicativa desde el punto de vista diacrónico y partiendo de la lingüística para llegar finalmente al área de la didáctica de lenguas extranjeras. En el paradigma que se contempla alrededor de dicho concepto se han visto normalmente excluidas consideraciones de carácter cultural o, tal y como se ha denominado, la subcompetencia cultural. Sobre la base de estas premisas se construye un amplio estudio de las cuestiones más debatidas en el ámbito internacional acerca de la pedagogía de la cultura no nativa. Se trata de un campo tan extenso que, con el fin de estudiar los aspectos de naturaleza tan heterogénea de manera coherente, ha sido necesario estructurar el contenido en torno a cuatro conceptos fundamentales. En primer lugar, se debate acerca de la definición de cultura, ya que diversas concepciones de la misma han dado lugar a diferentes planteamientos y enfoques metodológicos. En segundo lugar, puesto que existen múltiples nexos entre la pedagogía del componente cultural y otras disciplinas de las cuales ha derivado muchos de sus supuestos y prácticas actuales, se ha dedicado una amplia sección al examen de la interrelación entre la didáctica cultural y áreas como la lingüística, las ciencias sociales y, dentro de ellas, la antropología, la psicología y, de manera más sucinta, la literatura, la historia o la geografía. En tercer lugar, se han destacado las diversas tradiciones que existen en nuestro entorno occidental en la enseñanza de la cultura extranjera así como las disciplinas que más habitualmente se ocupan del estudio de la misma. En último lugar, se ha analizado el componente cultural en el aula de idiomas, con especial atención a cada una de las partes constituyentes del programa cultural, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la cultura extranjera.

El segundo capítulo consiste en un acercamiento a la pedagogía de la cultura extranjera en España, mediante el análisis de una de las herramientas de enseñanza y aprendizaje más obvias, el libro de texto y, en concreto, el libro de texto de inglés de Bachillerato. En este capítulo se hace hincapié en la idea de que de los instrumentos empleados en el aula, el libro de texto merece una atención especial ya que, a juzgar por la experiencia de un gran número de docentes así como la mía propia, una porción considerable de la clase se encuentra determinada por el libro de texto, siendo puntuales y poco comunes los momentos en los que el profesor procede a la utilización de materiales suplementarios. En cuanto a la selección del Bachillerato, pienso que resulta muy útil investigar en torno al ámbito pre-universitario por varias razones: bien porque se trata del ciclo inmediatamente anterior al mundo universitario y en este nivel de enseñanza superior venimos detectando múltiples carencias en el alumnado, o bien porque se trata de una etapa determinante en la vida del estudiante ya que ha de prepararlo adecuadamente para el desarrollo de una profesión o para el acceso a la educación superior. Con el fin de comprobar, pues, el papel que en la práctica se le concede a la cultura dentro de la clase, se procede a examinar minuciosamente un corpus de libros de texto específicamente diseñados para esta asignatura del Bachillerato. Puesto que parece pertinente limitar la extensión de este estudio a una muestra representativa de tales libros, se realiza una selección que contemple el mayor número de casas editoriales que hubieran diseñado y comercializaran material para este nivel, a ser posible todas. Tras múltiples pesquisas, se descubre que las editoriales que cuentan con materiales para este ciclo son Cambridge University Press, Harrap-Grupo Anaya, Heineman ELT, Oxford University Press, Richmond Publishing, Alhambra-Longman y Burlington Books. La metodología de la que he hecho uso para indagar acerca del tratamiento que la cultura recibe en tales materiales didácticos ha consistido en la elaboración de una tabla de análisis cultural propia, aunque basada en las investigaciones de algunos de los expertos más reconocidos en el área como Damen (1987), Risager (1991), Clarke y Clarke (1990) y Abello Contesse (1997). Dicha tabla permite contemplar un número de variables relevantes, en concreto 57, que permiten indagar sobre el tratamiento que recibe la cultura extranjera en torno a cuatro grandes grupos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Para convertirla en un instrumento de medición objetivo así como para acotar de alguna manera el campo de estudio se han incorporado a la derecha de cada parámetro una serie de opciones extraídas del propio estudio que se han culminado con las categorías heterogéneas

“otro” y “no aparece”, las cuales permiten consignar datos no adscritos a las anteriores. Tal tabla se ha diseñado con la idea no solamente de favorecer el examen detallado del componente cultural en cada libro, sino también de permitir la comparación y contraste de los resultados obtenidos en cada uno de ellos para extraer conclusiones globales.

Así pues, este segundo capítulo consiste en una introducción al estudio realizado, un análisis en detenimiento de cada uno de los materiales seleccionados y, por último un examen de los resultados obtenidos en el análisis de manera global. Al final del capítulo se pueden comprobar los objetivos de carácter cultural que guían la concepción y el diseño de los materiales en cuestión, los contenidos acerca de la cultura extranjera que más comúnmente se incluyen y, siempre que haya sido oportuno, el grado de relación con la cultura española, las actividades o técnicas de aprendizaje cultura empleadas y la posible incorporación del elemento sociocultural al proceso evaluativo. Así pues, la aplicación de tal tabla de análisis cultural ha dado como resultado, a través del análisis específico de cada variable, acceder a un conocimiento global acerca de la relevancia otorgada a la cultura en los libros de texto y acerca de la forma en la que éstos incorporan tal componente. Muchos de los mismos resultan, sin lugar a dudas, ciertamente sorprendentes.

El último capítulo de este trabajo de investigación pretende conjugar y sintetizar los conocimientos adquiridos en los dos anteriores ya que, bebiendo continuamente de ambos, éste consiste en mi humilde contribución a la enseñanza de idiomas extranjeros. Aquí se aspira a ayudar en la medida de lo posible a subsanar algunas de las lagunas puestas de manifiesto en los capítulos precedentes acerca del tratamiento de la cultura extranjera en España mediante la propuesta de un currículum sociocultural específico para la asignatura de inglés en el Bachillerato. En la elaboración de tal propuesta se ha tenido en cuenta la legislación educativa vigente y, partiendo de la misma, se ha desarrollado un currículum centrado en el componente sociocultural. En él he procurado poner de manifiesto que es nuestro deber como profesores de inglés incluir en el aula una dimensión hasta ahora a menudo excluida de ella pero que puede ser muy motivadora a la vez que contribuye a dar mucho más sentido a la instrucción de idiomas extranjeros. Aunque soy consciente del riesgo que corro, en dicho capítulo sostengo que es posible realizar una enseñanza más estructurada de la cultura no nativa, para lo cual paso a especificar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación propios de tal instrucción que permitirían guiar una enseñanza menos anecdótica y más profunda de

un componente fascinante, relegado hasta ahora, en el mejor de los casos, a un discreto segundo plano, si no desterrado por completo del aula.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis is structured according to three great aspects. As a whole, it intends to reveal that the teaching of the foreign culture is a multidimensional and essential aspect in language learning and teaching which, in general terms, has scarcely been considered in our context.

The first chapter, mainly theoretical, is concerned with issues of a very different kind. The starting point has to be found in the revision of the concept of communicative competence from a diachronic and mainly linguistic perspective, although the chapter gradually lands on the pedagogy of foreign languages. In the most outstanding paradigms centred on communicative competence we have commonly witnessed the exclusion of or the little attention paid to cultural competence or cultural subcompetence. Based on these premises, the second part of this first chapter is built on a deep study of the matters most commonly discussed worldwide within the field of foreign language, or rather, foreign culture pedagogy. This is a very wide area so, with the purpose of examining these highly heterogeneous aspects, it has been necessary to organise the content according to four sections. First of all, there is a revision of the definition of culture, since different standpoints have given rise to various types of approaches. Secondly, it is highlighted that there exist close links between the pedagogy of the cultural component and other disciplines from which it frequently extracts many suppositions and on which it bases certain practical elements; hence, this section is devoted to the analysis of the relationship between cultural pedagogy and other areas such as linguistics, the social sciences —particularly, anthropology— psychology, and more concisely, literature, history or geography. Thirdly, attention has been paid to the disciplines and traditions or approaches traditionally used in the teaching of the foreign culture in some western countries. Finally, I have emphasised culture within the classroom, that is to say, the cultural program has been studied in detail by considering each of its components, objectives, contents, methodological aspects and assessment.

The second chapter deals with foreign culture pedagogy in Spain. Indeed, it is mainly concerned with the analysis of one of the most valuable tools in the teaching and learning process, the textbook, and, specifically, the textbook used in the subject



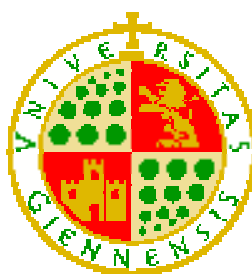
“English as a Foreign Language” in Bachillerato. Out of the different tools that can be used within the classroom, I think that the textbook becomes probably the most important one since, according to many teachers’ experiences, most of the lesson is generally determined by the textbook itself and it is only in punctual and uncommon moments that the teacher turns to supplementary materials. As to Bachillerato, it has been chosen because I consider extremely useful to do research into the levels previous to university education not only because Bachillerato is the stage that precedes higher education and at University we constantly come across certain deficiencies in our students, but also because this has become a determining phase since it is supposed to prepare thousand of teenagers for a working life or for higher education. With the aim of knowing, thus, the real role of culture within the foreign language classroom, a corpus of textbooks specially designed for English in Bachillerato has been analysed. After making the pertinent inquiries, I discovered that the publishing houses which have and market books for this level are Cambridge University Press, Harrap-Grupo Anaya, Heineman ELT, Oxford University Press, Richmond Publishing, Alhambra-Longman and Burlington Books. The methodology employed to find out the way culture is dealt with in these educational materials consists in the personal design of a table of cultural analysis. Although the table itself is original, it has been based on the research of some of the most outstanding experts on the field such as Damen (1987), Risager (1991), Clarke y Clarke (1990) y Abello Contesse (1997). This tool favours the study of 57 relevant variables grouped around four main categories: objectives, contents, methodology and assessment. In order to endow the table with the necessary objectivity as well as to delimit the analysis somehow, I have added, to the right of each parameter, a series of options extracted from this research usually ending with the heterogeneous categories “other” and “it does not exist”, both of which help record the data which cannot be assigned to the previous ones. This table of cultural analysis aims at providing, on the one hand, an in-depth study of the cultural component in each textbook while, on the other hand, it is an excellent means of comparing and contrasting the results obtained in each of them so as to draw global conclusions.

Hence, this second chapter is structured according to several sections: an introduction to the research, a detailed analysis of each of the selected textbooks and, finally, the global account of the main findings. This way, at the end of the chapter the reader gets a general idea of the cultural objectives on which the books are built, the

most commonly included contents or topics about the foreign and/or mother culture (in this case, the Spanish world), the activities and techniques used in the process of cultural learning and, finally, the way sociocultural aspects are included in the assessment. To sum up, the implementation of this table of cultural analysis results in the discovery of the importance attached to the cultural component in the textbooks and the way in which these materials incorporate it. Most of these findings are, no doubt, certainly surprising.

The third and final chapter intends to combine and synthesise the most outstanding aspects in the two previous ones since, referring constantly to them and deriving my knowledge of the topic from both, this is my humble contribution to foreign language teaching. Here, I intend to help insofar as it is possible to make up for some of the lacunae highlighted in the preceding chapters about the treatment of the foreign culture in Spain by including a personal proposal of a sociocultural curriculum specifically designed for the subject “English as a Foreign Language” in Bachillerato. In order to carry out this proposal, I have taken into account the educative legislation in our country as a base or foundations on which to build this final chapter. In the curriculum I have underlined that it is the task of the English teacher to include in the foreign language lesson a dimension generally excluded from it but which can be extremely motivating at the same time as it can contribute to endow the subject with a more meaningful status. Although I am aware of the risks I am, I hold that it is possible to aim at a more structured teaching of the foreign culture. Thus, I specify the objectives, contents, methodological considerations and assessment related to such instruction which, from my point of view, would give rise to a less incidental and deeper teaching of a fascinating component so far usually pushed into the background or even barred from the classroom.





UNIVERSIDAD DE JAÉN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

TESIS DOCTORAL

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

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ GARCÍA

JAÉN, OCTUBRE DE 2000





UNIVERSIDAD DE JAÉN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

TESIS DOCTORAL

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

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ GARCÍA

DIRECTOR DR. D. ALFONSO RIZO RODRÍGUEZ

JAÉN, OCTUBRE DE 2000



*A mi marido, padres y hermano  
por su profundo cariño e  
incansable apoyo.*





## AGRADECIMIENTOS

La presente obra no hubiera sido posible sin la inestimable ayuda de un nutrido grupo de personas a las que queremos hacer llegar nuestro más sincero agradecimiento:

Al Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén por su buena acogida y enorme consideración hacia mi persona. En particular, a todos aquellos miembros del mismo que me han prestado desinteresadamente una valiosa ayuda profesional así como a los que me han hecho el regalo de ofrecerme su amistad.

A las doctoras Jackie Collins y Angela Teixeira de la University of Northumbria at Newcastle, por permitirme iniciar mi investigación en universidades extranjeras y por hacer de mi estancia allí una muy grata experiencia.

A los doctores Lisa Morin, Gail Weinstein y, especialmente, H. Douglas Brown y May Shih de San Francisco State University, por facilitarme una enriquecedora y apasionante visita a Estados Unidos, por sus inestimables consejos, por hacer de mi estancia en una universidad norteamericana un periodo realmente aprovechable y por esforzarse en que los vínculos profesionales y personales que establecimos entonces no se pierdan con el paso del tiempo.

A la doctora Claire Kramsch de la University of California (Berkeley), por concederme el honor de una entrevista personal y de una enriquecedora discusión académica en su periodo vacacional.

A la doctora Gail Robinson de San Diego State University, por ofrecerme su preciosa casa, su lado más humano y sus sabios y determinantes consejos profesionales.

Al doctor Michael Byram, por su cálido recibimiento a la School of Education, University of Durham, su considerada atención y respaldo a mi trabajo de investigación y por brindarme la oportunidad de pertenecer al grupo de investigación internacional que desinteresadamente ha creado.

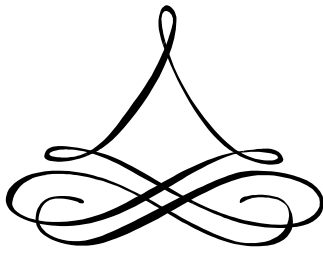
Al doctor e inspector de educación Jesús Pérez González, por el caluroso recibimiento a su casa, por su generoso interés y atención a mi trabajo de investigación y sus preciadas sugerencias para la elaboración de la parte conclusiva de esta tesis.

Al doctor Alfonso Rizo Rodríguez, director de la presente tesis doctoral porque su gran calidad humana y profesional han sido determinantes en mi trayectoria ya desde mi etapa de estudiante de Filología Inglesa, porque sin su aliento constante, su continua dedicación y su enorme rigor académico esta obra no hubiera visto la luz.

A mis amigos, muchos de los cuales lo son desde que comenzamos una andadura común como estudiantes de esta Universidad, en especial a Pedro, Olga, Paco y Yolanda, por facilitarme la labor siempre que les ha sido posible, por compartir conmigo tantos años repletos de incertidumbres, aspiraciones y logros y, simplemente, por estar ahí cuando les he necesitado.

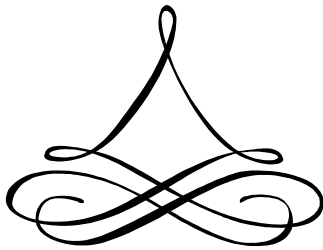
A mis padres y hermano, porque siempre me han guiado en la dirección adecuada, porque siempre están dispuestos a sacrificar su vida por la mía, porque todo lo que soy se lo debo a ellos.

A Miguel, por sus consejos profesionales, su infinita paciencia, por las muchas cosas que ha compartido conmigo, por iluminar y traer sosiego a mi vida durante tantos años y por estar a mi lado incondicionalmente.



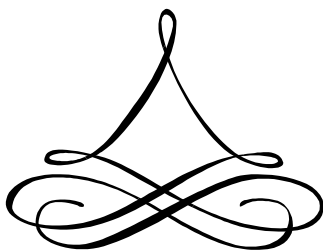
*"It has been said that without a culture  
we cannot see, but with a culture we are  
forever blind"*

*K. J. Irving*



*"Modern man . . . is educated to  
understand foreign languages and  
misunderstand foreigners"*

*G. K. Chesterton*





<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>xv</b>
<b>I. PRESENTACIÓN</b>	<b>xvii</b>
<b>II. OBJETIVOS</b>	<b>xviii</b>
<b>III. METODOLOGÍA</b>	<b>xx</b>
<b>IV. CONTENIDOS</b>	<b>xxii</b>
<b>1. CAPÍTULO PRIMERO MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>1</b>
<b>1.1. La competencia comunicativa</b>	<b>3</b>
1.1.1. El concepto de “competencia comunicativa”. Perspectiva histórica: definición y subcomponentes	3
1.1.2. Aplicación del paradigma teórico de competencia comunicativa a la pedagogía de segundas lenguas o de idiomas extranjeros. Principales métodos superados por el enfoque comunicativo	26
1.1.3. El periodo post-comunicativo y post-metodológico	36
1.1.4. Las tendencias metodológicas actuales en el área de idiomas extranjeros y el panorama educativo español	46
1.1.5. Delimitación del área de trabajo	49
<b>1.2. La subcompetencia cultural</b>	<b>51</b>
1.2.1. Definición de “cultura”: principales planteamientos y enfoques metodológicos	51
1.2.1.1. Introducción	51
1.2.1.2. La concepción tradicional de la cultura	54
1.2.1.3. Las concepciones antropológicas o sociológicas de la cultura	57
1.2.1.4. La definición simbólica de la cultura	66
1.2.1.5. Tabla de la correspondencia entre nomenclaturas y paradigmas en la definición de cultura	69
1.2.1.6. Definiciones globales de la cultura	69
1.2.2. La pedagogía del componente cultural de lenguas extranjeras. La actual interdisciplinariedad	73
1.2.2.1. La lengua y la cultura; la lingüística y la pedagogía de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras	74
1.2.2.1.1. La lengua, la cultura y el pensamiento: la hipótesis de Sapir-Whorf	75

TABLA DE CONTENIDOS

1.2.2.1.2.	Interrelación entre la lingüística y/o disciplinas paralelas y la enseñanza de la cultura _____	80
1.2.2.1.3.	Implicaciones pedagógicas _____	83
1.2.2.2.	Las disciplinas sociales; la antropología y la pedagogía de segundas lenguas y/o idiomas extranjeros _____	86
1.2.2.2.1.	La antropología en su relación con la enseñanza del componente cultural de la lengua extranjera _____	88
1.2.2.2.2.	La etnografía. Posibilidad de utilización de la misma como técnica pedagógica _____	92
1.2.2.2.3.	Implicaciones pedagógicas _____	96
1.2.2.3.	Cuestiones psicológicas del componente cultural; la psicología y la pedagogía de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras _____	100
1.2.2.3.1.	La percepción humana _____	100
1.2.2.3.2.	El fenómeno de aculturación o de ajuste cultural _____	106
1.2.2.3.3.	Variables en la adquisición de la lengua y cultura no nativas _____	114
1.2.2.3.4.	El malentendido pluricultural. Las actitudes hacia la otra cultura: posibilidad de modificación _____	125
1.2.2.3.5.	Implicaciones pedagógicas _____	136
1.2.2.4.	Conclusión: la enseñanza de la cultura término como punto de encuentro entre disciplinas _____	143
1.2.3.	Tradiciones de enseñanza de la cultura extranjera en el entorno occidental. Disciplinas actuales de estudio de la cultura _____	147
1.2.3.1.	Introducción _____	147
1.2.3.2.	La instrucción de la cultura término en el ámbito occidental _____	148
1.2.3.2.1.	La pedagogía cultural en Europa _____	148
1.2.3.2.1.1.	Alemania: una tradición enormemente arraigada _____	149
1.2.3.2.1.2.	Los países escandinavos y el debate internacional _____	152
1.2.3.2.1.3.	Francia y la historia de la civilización _____	154
1.2.3.2.1.4.	El Reino Unido: ¿la ausencia de tradición? _____	155
1.2.3.2.2.	La pedagogía cultural en Estados Unidos _____	157
1.2.3.3.	Disciplinas o áreas de estudio de la cultura. _____	160
1.2.3.3.1.	De “Landeskunde” a “Estudios de área” o “Estudios culturales” _____	161
1.2.3.3.2.	De “Trasfondo” a “Estudios culturales” _____	162
1.2.3.3.3.	Los estudios culturales: estudios americanos y estudios británicos _____	163
1.2.3.4.	Conclusión: los estudios culturales en España _____	165
1.2.4.	El componente cultural en el aula de idiomas _____	166
1.2.4.1.	La subcompetencia cultural _____	167

1.2.4.1.1.	Cuestiones relacionadas con la subcompetencia cultural	174
1.2.4.2.	El programa cultural	177
1.2.4.2.1.	Objetivos	178
1.2.4.2.2.	Contenidos	189
1.2.4.2.3.	Metodología y técnicas de enseñanza	202
1.2.4.2.4.	Evaluación	218
1.2.4.3.	Conclusión	230
<b>2.</b>	<b><i>CAPÍTULO SEGUNDO MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL: EL LIBRO DE TEXTO. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESPECÍFICAMENTE DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NUEVO BACHILLERATO ESPAÑOL</i></b>	<b>231</b>
<b>2.1.</b>	<b>Introducción</b>	<b>233</b>
<b>2.2.</b>	<b>El libro de texto como herramienta de aprendizaje cultural</b>	<b>233</b>
<b>2.3.</b>	<b>Análisis de los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo bachillerato español</b>	<b>241</b>
2.3.1.	Introducción	241
2.3.2.	Metodología de trabajo	241
2.3.2.1.	Selección de los libros de texto	242
2.3.2.2.	Obtención de los manuales	245
2.3.2.3.	Elaboración de una tabla de análisis cultural	245
2.3.2.3.1.	Propuesta	246
2.3.2.3.2.	Justificación	252
2.3.3.	Aplicación de la tabla de análisis cultural a los libros de texto	260
2.3.3.1.	Introducción	261
2.3.3.2.	Análisis individual de los libros de texto	264
2.3.3.2.1.	Libro número 1: Language in Use (Pre-Intermediate)	264
2.3.3.2.1.1.	Tabla de análisis del libro número 1	264
2.3.3.2.1.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 1	268
2.3.3.2.2.	Libro número 2: Language in Use (Intermediate)	282
2.3.3.2.2.1.	Tabla de análisis del libro número 2	282
2.3.3.2.2.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 2	285
2.3.3.2.3.	Libro número 3: <i>Pre-Select</i>	300
2.3.3.2.3.1.	Tabla de análisis del libro número 3	300



2.3.3.2.3.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 3 _____	303
2.3.3.2.4.	Libro número 4: <i>Select</i> _____	319
2.3.3.2.4.1.	Tabla de análisis del libro número 4 _____	319
2.3.3.2.4.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 4 _____	322
2.3.3.2.5.	Libro número 5: <i>Solutions for Bachillerato 1</i> _____	337
2.3.3.2.5.1.	Tabla de análisis del libro número 5 _____	337
2.3.3.2.5.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 5 _____	340
2.3.3.2.6.	Libro número 6: <i>Solutions for Bachillerato 2</i> _____	356
2.3.3.2.6.1.	Tabla de análisis del libro número 6 _____	356
2.3.3.2.6.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 6 _____	359
2.3.3.2.7.	Libro número 7: <i>Key Strategies</i> _____	374
2.3.3.2.7.1.	Tabla de análisis del libro número 7 _____	374
2.3.3.2.7.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 7 _____	378
2.3.3.2.8.	Libro número 8: <i>Exam Strategies</i> _____	394
2.3.3.2.8.1.	Tabla de análisis del libro número 8 _____	394
2.3.3.2.8.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 8 _____	397
2.3.3.2.9.	Libro número 9: <i>Results in 1º Bachillerato</i> _____	416
2.3.3.2.9.1.	Tabla de análisis del libro número 9 _____	416
2.3.3.2.9.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 9 _____	419
2.3.3.2.10.	Libro número 10: <i>Results in 2º Bachillerato and Selectividad</i> _____	436
2.3.3.2.10.1.	Tabla de análisis del libro número 10 _____	436
2.3.3.2.10.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 10 _____	440
2.3.3.2.11.	Libro número 11: <i>Vision 1</i> _____	456
2.3.3.2.11.1.	Tabla de análisis del libro número 11 _____	456
2.3.3.2.11.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 11 _____	459
2.3.3.2.12.	Libro número 12: <i>Vision 2</i> _____	477
2.3.3.2.12.1.	Tabla de análisis del libro número 12 _____	477
2.3.3.2.12.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 12 _____	480
2.3.3.2.13.	Libro número 13: <i>Front Line 1</i> _____	496
2.3.3.2.13.1.	Tabla de análisis del libro número 13 _____	496
2.3.3.2.13.2.	Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 13 _____	500

2.3.3.3.	Conclusiones: síntesis de las tendencias actuales en el tratamiento del componente cultural en los libros de texto diseñados para la asignatura de inglés del Bachillerato español _____	522
2.3.3.3.1.	Objetivos _____	523
2.3.3.3.2.	Contenidos _____	532
2.3.3.3.2.1.	Temática _____	532
2.3.3.3.2.2.	Ilustraciones _____	554
2.3.3.3.2.3.	Personajes _____	558
2.3.3.3.2.4.	Nivel nacional _____	572
2.3.3.3.2.5.	Nivel internacional _____	581
2.3.3.3.2.6.	El estereotipo _____	587
2.3.3.3.2.7.	La subjetividad; el estilo del autor _____	593
2.3.3.3.2.8.	Valoración del contenido cultural _____	598
2.3.3.3.2.9.	Consideraciones finales _____	609
2.3.3.3.3.	Metodología _____	610
2.3.3.3.4.	Evaluación del componente cultural _____	623
2.3.3.3.5.	Valoración personal _____	631
<b>3.</b>	<b><i>CAPÍTULO TERCERO PROPUESTA DE UN CURRÍCULUM SOCIOCULTURAL ESPECÍFICO PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DE BACHILLERATO EN ESPAÑA</i></b> _____	<b>639</b>
<b>3.1.</b>	<b>Introducción</b> _____	<b>641</b>
<b>3.2.</b>	<b>Aspectos implícitos en la elaboración de un currículum: cuestiones teóricas y terminológicas</b> _____	<b>642</b>
<b>3.3.</b>	<b>Aclaraciones preliminares en torno a nuestra propuesta de currículum sociocultural</b> _____	<b>647</b>
<b>3.4.</b>	<b>Propuesta de currículum sociocultural para la asignatura de inglés del bachillerato español</b> _____	<b>649</b>
3.4.1.	Justificación _____	649
3.4.2.	Objetivos _____	654
3.4.3.	Contenidos _____	660
3.4.4.	Orientaciones metodológicas _____	680
3.4.5.	Evaluación _____	687
<b>3.5.</b>	<b>Futuras áreas de investigación</b> _____	<b>691</b>
<b>4.</b>	<b><i>ÍNDICE DE TÉRMINOS</i></b> _____	<b>695</b>
<b>5.</b>	<b><i>ÍNDICE DE AUTORES</i></b> _____	<b>705</b>
<b>6.</b>	<b><i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b> _____	<b>713</b>



# **INTRODUCCIÓN**



## I. PRESENTACIÓN

La presente tesis doctoral pretende satisfacer una serie de intereses e inquietudes personales que surgieron de manera inconsciente a raíz de nuestra primera visita a un país de habla inglesa allá por julio de 1991. En aquellos años nos hallábamos cursando los primeros cursos de Filología en la que a la postre se convertiría en Universidad de Jaén y esta primera estancia, muy deseada desde mucho tiempo antes, tenía por objeto mejorar nuestro nivel de inglés así como permitimos descubrir un mundo hasta entonces desconocido.

He aquí que con un conocimiento mayormente teórico de la lengua inglesa o, como nuestros amigos británicos lo preferían denominar, “*bookish*”, aquella noche de julio aterrizamos en Inglaterra para pasar el mes siguiente en un área prácticamente fronteriza entre este país y Gales. Ni que decir tiene que los primeros días estuvieron marcados por la necesidad de comprender y hacernos entender en esta lengua extranjera que de pronto había cobrado vida plena. A la desesperación de los momentos iniciales por la dificultad intrínseca de utilizar a lo largo del día un idioma extraño, le siguió un periodo de relativa calma al experimentar cómo nuestras habilidades comunicativas en inglés mejoraban por segundos. Sin embargo, a medida que nuestro dominio de la lengua inglesa se hacía más patente advertimos que existía una nueva dimensión, que por entonces no sabíamos en qué consistía, para la que no estábamos preparados.

Lo cierto es que, mientras más nos relacionábamos con los miembros de esa comunidad, mayor era el número de ocasiones en las que algunos aspectos de la interacción resultaban desconcertantes. Obviamente, el carácter británico tampoco ayudaba, la sutileza de sus comentarios apenas dejaba entrever que nosotros también llegábamos a desconcertarlos, al igual que ellos lo hacían con nosotros. Solamente con el paso del tiempo, y con una gran dosis de amistad y confianza, pudimos ver esa sonrisa socarrona en las caras de nuestros anfitriones, seguida de pequeños consejos acerca de cómo funcionaban las cosas en su país. De pronto descubrimos la respuesta al dilema: en nuestra ignorancia, respaldada por nuestra visión etnocéntrica del mundo, habíamos dado por supuesto que los valores, las normas sociales y las asunciones propias eran extensibles al resto del planeta.

Al regresar a España comprobamos, ante nuestro asombro, que la mayor parte de los españoles, que tan decididos habían emprendido el viaje a lo desconocido, estaban insatisfechos con su experiencia en la comunidad británica, ya que solamente resaltaban lo incomprensible de la cultura extranjera, la dificultad (y poca voluntad) de relacionarse con los habitantes del país y el consuelo que habían sentido arropándose entre ellos. Por desgracia, hemos constatado que una buena parte de los contactos interculturales terminan de esta guisa.

Esta estancia, pues, fue seguida por muchas otras en las que el caballo de batalla, más que el código lingüístico, continuó siendo la comprensión de la cultura extranjera. A ello había que sumarle que, tras un periodo inicial de deslumbramiento, empezamos a experimentar altibajos en nuestra actitud hacia la misma. Aun así, considerábamos cada visita como positiva y enriquecedora para nuestra formación global, aunque no podíamos dejar de plantearnos qué era lo que a nosotros nos había permitido disfrutar de

la cultura extranjera mientras que a muchos otros les había ayudado a confirmar su opinión negativa de ésta.

Al finalizar nuestros estudios de Filología Inglesa todas estas preguntas, estos dilemas e inquietudes se hicieron cada vez más importantes, ya que estimábamos que, como profesora, estaba en la obligación de preparar a los alumnos para el arduo aunque enriquecedor acercamiento a las gentes y a la cultura extranjera. Desafortunadamente, no tenía ningún tipo de respuestas más que aquéllas que pudiera extraer de la experiencia personal.

Las circunstancias de la vida nos llevaron a plantearnos la oportunidad de cursar estudios de tercer ciclo y de comenzar la tesis doctoral. En nuestro caso, la decisión del tema no fue difícil, ya que de esta manera podríamos dar respuesta, desde el punto de vista científico, a una serie de cuestiones que desde hacía tiempo intentábamos responder y que nos parecen de suma importancia para hacer de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras un área más completa. Los aspectos a los que nos estamos refiriendo se resumen en una serie de preguntas como

- ¿Por qué el contacto con otra cultura resulta tan desequilibrante?
- ¿Por qué la comprensión de la misma parece tan complicada a los miembros de otras comunidades?
- ¿Qué razones mueven a una porción considerable de individuos a rechazar la cultura extranjera tras un periodo de estancia en ella?
- ¿Contribuye la educación española actual a preparar al estudiante para tales circunstancias y experiencias?
- ¿A qué se debe que en la instrucción de idiomas en este país se insista principalmente en el conocimiento del código lingüístico extranjero y en el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas como únicos requisitos para acceder a otras culturas?
- ¿Existen formas reconocidas de enseñar una cultura extranjera?
- ¿Sería conveniente incorporar el componente cultural al aula de idiomas extranjeros en España?
- ¿Qué pautas podrían ayudar a una enseñanza operativa del mismo?

## II. OBJETIVOS

Teniendo presentes estas motivaciones resolvimos ordenarlas de manera que dieran paso al trabajo de investigación adecuado. El primer escalón no era sino el esclarecimiento de los objetivos que guiarían el presente trabajo. En lo concerniente a las finalidades que nos mueven a emprender esta andadura, podemos hablar de un objetivo inicial que se puede desprender de los párrafos anteriores. Efectivamente, acometemos esta labor para satisfacer nuestra propia curiosidad, es decir, para intentar dar respuestas académicas o científicas a las múltiples preguntas que surgieron hace ya algunos años a raíz de nuestro primer contacto con la cultura extranjera y con sus gentes.

De modo similar, nuestro estudio tiene como otro de sus objetivos fundamentales compartir esta inquietud por el componente cultural con los docentes que ejercen en este país así como despertar su interés por descubrir los entresijos de esta dimensión, a nuestro entender prácticamente desconocida en el contexto educativo español.

Asimismo, una finalidad implícita en cualquier estudio científico, y nuestro análisis aspira a ello, consiste en llegar a conocer en profundidad y familiarizarse con los principales supuestos que sustentan la enseñanza de la cultura extranjera, las tendencias más extendidas en torno a este componente, los hallazgos más relevantes descubiertos a raíz de diversas investigaciones y los posibles consensos que se hayan alcanzado en torno a la instrucción de los aspectos socioculturales.

Íntimamente relacionado con el objetivo anterior, se halla nuestro afán por averiguar, desde una perspectiva más personal, las posturas individuales de los expertos en la materia así como las razones en las que apoyan sus opiniones y teorías.

Por otra parte, junto con este acceso al conocimiento teórico acerca del componente cultural, estimamos indispensable vislumbrar la manera en la que se ponen en práctica estos supuestos, en otras palabras, las diferentes formas en las que se enseña la cultura extranjera en distintos países, especialmente los de nuestro entorno occidental y comunitario por la proximidad ideológica y geográfica de España con ellos.

Además, en el nivel teórico también consideramos ineludible el hecho de aproximarnos a las posibles investigaciones llevadas a cabo en nuestro país alrededor de la instrucción de la cultura extranjera, ya sea desde el punto de vista teórico o desde una perspectiva más práctica. Ello nos permitirá contrastar el estado de la cuestión en España en relación con los estudios internacionales.

En consecuencia, una de las finalidades del presente trabajo de investigación gira en torno al contexto educativo español en dos frentes. En primer lugar, creemos ineludible familiarizarnos con las normativas y regulaciones en materia educativa con el objeto de comprobar la relevancia que conceden al componente cultural dentro del aula de idiomas. En segundo lugar, ello hay que ponerlo en relación con la realidad española, con la manera en la que se aborda o no la instrucción cultural. Sobre esta base, hemos de ser capaces de comparar el tratamiento de la cultura en la práctica en España y en otros países del entorno occidental.

Para ello realizaremos un análisis minucioso de un corpus de libros de texto especialmente diseñados para el nuevo Bachillerato en España con el fin de descubrir el papel que éstos le conceden al componente cultural. De entre las herramientas de aprendizaje le concedemos una gran importancia al libro de texto porque, como bien sabemos, se convierte en el instrumento que suele marcar la pauta en la clase de lenguas extranjeras y en el que descansan la mayor parte de las sesiones. En otro ámbito, el relacionado con los niveles educativos, pensamos que resulta muy útil para nuestra sociedad investigar acerca del mundo pre-universitario. Dentro de estos niveles pre-universitarios estamos especialmente interesados en el Bachillerato por varios motivos; en primer lugar porque es el ciclo inmediatamente anterior al acceso a la universidad y en este nivel de enseñanza superior venimos detectando múltiples carencias en los alumnos, y en segundo lugar porque a nuestro entender se trata de un ciclo de enorme relevancia para el estudiante, ya que es el que lo prepara para su vida de adulto en un contexto educativo superior o en el desempeño de una profesión.



Una finalidad que se desprende de las anteriores y las culmina consiste en contribuir humildemente a mejorar o facilitar la incorporación del componente sociocultural en este nivel a través de una propuesta de currículum sociocultural específico para el Bachillerato. Sin ánimo de parecer normativos en nuestras miras, tal propuesta se realizará con la intención y el ánimo de guiar, de ofrecer una serie de pautas generales pero lo suficientemente explícitas que ayuden a tratar de manera más completa el componente cultural. Es decir, nuestro objetivo final, tal propuesta, aspira a no ser sino un paso inicial que dé posiblemente lugar a trabajos más concretos, a más largo plazo y a través de los esfuerzos comunes de un grupo de profesionales, como pueda ser la publicación de programas culturales específicos a nivel regional o incluso institucional. Igualmente, creemos que nuestra propuesta puede resultar útil en la elaboración de materiales didácticos.

Desde otra perspectiva más general, aspiramos a demostrar que la enseñanza de inglés como lengua extranjera no ha de reducirse al dominio del sistema lingüístico y de las estrategias y habilidades comunicativas necesarias, sino que es preciso contextualizar la lengua extranjera en relación con la comunidad donde se desarrolló, en la que es modificada día a día y donde se utiliza como herramienta de interacción en todo momento; en otras palabras, pretendemos demostrar la inseparabilidad de la lengua y la cultura.

Con todo, el objetivo más ambicioso de este estudio se puede resumir en que, una vez familiarizados con esta área de estudio, seamos capaces de contribuir en la medida de lo posible a hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras una materia más completa que contribuya aun más al desarrollo equilibrado y a la formación global del alumno.

### **III. METODOLOGÍA**

Por lo que respecta a las herramientas de las que pretendemos hacer uso para acometer esta labor, es oportuno distinguir entre las de corte material y las de naturaleza humana.

Por una parte, parece indiscutible la necesidad de recurrir a los medios materiales como importantes fuentes de información. Así, una de las tareas a las que dedicaremos nuestros esfuerzos es la elección, obtención y consulta de las referencias bibliográficas más relevantes en el área de la enseñanza de la cultura extranjera. A este respecto, hemos de añadir que es insuficiente el número y la selección de obras en torno al componente cultural que se encuentran en la Universidad de Jaén, por lo que, en la medida de lo posible, se intentará paliar esta situación solicitando gradualmente los materiales oportunos para así contribuir a hacer de ésta una selección representativa y actualizada. Por supuesto, también tendremos necesidad de acudir a otras universidades cercanas y/o al préstamo interbibliotecario cuando no exista la posibilidad de adquirir el libro en cuestión.

Por lo que respecta a este tipo de fuentes materiales, hemos de distinguir entre herramientas primarias y secundarias. Las fuentes primarias son aquéllas que proporcionan un conocimiento extenso y/o global del fenómeno cultural, con frecuencia reducidas a los trabajos monográficos o a las colecciones que se centran en el área; en otras palabras, son los instrumentos más especializados que permiten un conocimiento

exhaustivo y profundo de la pedagogía cultural. Las fuentes secundarias tienen un carácter más reducido, consistiendo habitualmente en artículos que, si bien no ofrecen una información global acerca de este ámbito de estudio, tienen un enorme valor intrínseco al permitirnos adentrarnos en aspectos específicos de éste.

Paralelamente, recurriremos a fuentes de carácter gubernamental, es decir, normativas y decretos, que permitan nuestro acercamiento a las disposiciones legales en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras en España, y especialmente las cuestiones relativas a la instrucción de la cultura, en todos los niveles educativos obligatorios así como en el Bachillerato.

A continuación, realizaremos un examen detallado de los materiales didácticos y, en particular, dentro de la enorme variedad de recursos didácticos nos centraremos, por los motivos anteriormente expuestos, en los libros de texto y, en concreto, en los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés del Bachillerato español. Sin embargo, estimamos conveniente limitar la extensión de nuestro estudio a una muestra representativa de los mismos mediante una selección que contemple el mayor número de casas editoriales que han publicado para este nivel educativo, a ser posible todas, y, dentro de los libros de texto de cada una de ellas, si existiera más de una colección, procederemos a revisar la más reciente. Así pues, las editoriales que cuentan con materiales para el ciclo de Bachillerato son Burlington Books, Cambridge University Press, Harrap-Grupo Anaya, Heinemann ELT, Longman / Alhambra-Longman, Oxford University Press y Richmond Publishing. El estudio del tratamiento del componente cultural en las colecciones de estas casas editoriales se llevará a cabo mediante la elaboración de una tabla de análisis cultural propia, aunque basada en las investigaciones de algunos de los expertos más reconocidos del área, que permita valorar mediante el empleo de un conjunto de variables relevantes el acercamiento a la cultura extranjera en torno a cuatro grandes bloques: los objetivos culturales, los contenidos culturales, las técnicas de enseñanza cultural y la inclusión de la cultura en la evaluación.

Por otra parte, pensamos que las fuentes materiales han de compensarse con otras de carácter personal o humano. Efectivamente, a nuestro juicio resulta muy interesante e ilustrativa la posibilidad de realizar consultas y de hacer partícipes de nuestras inquietudes a los especialistas más importantes en el área de la enseñanza de culturas extranjeras, tanto mediante el correo tradicional o, preferentemente, el electrónico, como a través de entrevistas con ellos. De forma similar, pretendemos, si es posible, observar cómo ponen en práctica sus conocimientos en la propia enseñanza de la cultura extranjera a sus alumnos mediante la asistencia a alguna de sus clases. De igual manera, estimamos interesante la posibilidad de estar al día respecto a los trabajos paralelos que se realizan en otros países mediante el establecimiento de contactos con otros investigadores que compartan nuestras inquietudes y área de estudio. Por todo ello, tenemos intención de realizar una serie de estancias breves en universidades extranjeras, visitas contempladas en la Beca de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Cultura de la cual disfruto en la actualidad y que nos permitirán también acceder a nuevos fondos bibliográficos.

En suma, pretendemos hacer uso del mayor y más variado tipo de fuentes con el fin de adentrarnos en el apasionante, aunque a nuestro parecer olvidado, campo de la enseñanza del componente sociocultural de la lengua extranjera.

## IV. CONTENIDOS

Los contenidos de esta tesis doctoral se organizarán en torno a tres grandes núcleos o capítulos.

El primer capítulo pretende ser de corte eminentemente teórico. El punto de partida de este trabajo de investigación consiste en una revisión del concepto de “competencia comunicativa” así como de los principales componentes o subcompetencias que la componen. Dentro del concepto global de “competencia comunicativa” nos interesa el estudio del componente cultural, hasta épocas recientes excluido de los paradigmas más conocidos. En esta primera parte del capítulo se observará un claro movimiento desde el área de la lingüística, donde se originó el concepto y su estudio, hasta el área de la pedagogía de idiomas extranjeros, donde se ha aplicado con gran aceptación. De esta manera, quedará encuadrado el bloque central de nuestro estudio, la competencia cultural, a cuyo conocimiento dedicaremos la segunda parte de este capítulo primero también marcada por un movimiento obvio de la teoría a la práctica, es decir, al aula de idiomas. A lo largo de esta segunda parte, se introducirán términos clave tales como los que, sobre la base de su correspondencia con la lengua, hemos dado en llamar “primera cultura”, “cultura materna”, “cultura término” o “cultura meta”, así como el término de “pedagogía cultural” o “instrucción cultural” con el que haremos referencia a las investigaciones y hallazgos por parte de expertos en la enseñanza de la cultura extranjera.

El segundo capítulo, por otra parte, se centrará en una dilucidación del tratamiento que recibe la cultura extranjera en España en el nivel de Bachillerato a través de un meticuloso estudio de una muestra de libros de texto especialmente diseñados para tal ciclo (la elección de éstos y no de otros materiales didácticos y del ciclo de Bachillerato por encima de otros se basa en los motivos anteriormente explicados en el apartado dedicado a los objetivos). Con tal finalidad, elaboraremos una tabla de análisis cultural que nos permita analizar con detalle el papel de la cultura en la concepción de estos materiales didácticos, lo que, por ende, determinará sobremanera la relevancia concedida a la misma en la clase de idiomas. Ordenaremos las múltiples variables que la compongan en torno a los cuatro grandes bloques ampliamente reconocidos por nuestra legislación competente como pilares de la instrucción, a saber, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En nuestro caso, todos los parámetros contemplados facilitarán un estudio desde diversas perspectivas de los objetivos de carácter cultural que guían la concepción de los materiales en cuestión, del contenido acerca de la cultura extranjera en relación con la española, de las técnicas o actividades de aprendizaje cultural empleadas, así como de la posible incorporación de los aspectos socioculturales al proceso evaluativo. En definitiva, se trata, mediante el análisis de los diversos componentes que determinan el diseño del libro, de acceder a la relevancia concedida en tales libros de texto al componente sociocultural y a la manera en la que se produce el acercamiento al mismo.

Finalmente, sobre la base de los dos anteriores y bebiendo continuamente de las principales cuestiones o hallazgos en ellos reseñados, tenemos la intención de construir el capítulo tercero, nuestra pequeña contribución a la enseñanza de idiomas extranjeros. En éste queremos ayudar a subsanar ciertas lagunas que puedan ponerse de manifiesto en el capítulo primero y, sobre todo, en el segundo mediante una propuesta de

currículum sociocultural específico para la asignatura de inglés en el Bachillerato español. Este capítulo está guiado por la necesidad que sentimos, por una parte, de poner de manifiesto que es nuestro deber como profesores de inglés incorporar en el aula una dimensión hasta ahora generalmente excluida de ella pero muy motivadora y que favorece en gran medida la educación global del alumno; por otra parte, creemos en la oportunidad de mostrar que es posible especificar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que guíen una enseñanza más estructurada y menos anecdótica de un componente fascinante relegado hasta ahora, en el mejor de los casos, a un muy segundo plano, si no desterrado del aula de idiomas.



**CAPÍTULO PRIMERO**  
**MARCO CONCEPTUAL**



## **1.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

En épocas recientes, la competencia comunicativa parece haberse convertido en el objetivo principal de la instrucción de lenguas extranjeras. En efecto, en la legislación educativa de diversos países occidentales, incluida la de España, se explicita que la asignatura lengua extranjera ha de favorecer y propiciar, en el alumno, el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma no nativo.

Puesto que la relevancia del propio término, así como la del paradigma que se deriva del mismo es indiscutible, nos parece oportuno proceder a una revisión profunda de los precedentes históricos que contribuyeron a la incorporación del paradigma de la competencia comunicativa a la pedagogía de idiomas extranjeros. Así, desde una perspectiva sincrónica, se estudiarán los antecedentes que, en el campo de la lingüística, dieron lugar a la aparición del vocablo “competencia comunicativa”. De igual manera, se revisarán las propuestas más ampliamente reconocidas sobre las diversas subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa global. Tras ello, será preciso proceder al análisis de las implicaciones que trajo consigo la introducción de todos los planteamientos anteriores, inicialmente lingüísticos, a la pedagogía de lenguas extranjeras. Finalmente, la consideración de todos los elementos preliminares nos permitirá reconocer las carencias existentes en las propuestas de la competencia comunicativa por lo que respecta al componente cultural o sociocultural, el cual, tal y como se ha demostrado, determina sobremanera el éxito de la interacción que se produce entre miembros de dos culturas distintas.

### **1.1.1. EL CONCEPTO DE “COMPETENCIA COMUNICATIVA”. PERSPECTIVA HISTÓRICA: DEFINICIÓN Y SUBCOMPONENTES**

La introducción del término “competencia comunicativa” y la evolución y matización del mismo ha sido una de las más importantes aportaciones de la lingüística general al campo de la lingüística aplicada y, por medio de ésta, al terreno de la pedagogía a lo largo del siglo XX.

En realidad, fue el lingüista norteamericano Noan Chomsky quien, al delimitar el objeto de estudio de la lingüística general, acuñó el término “competencia” al oponerlo a “actuación”. Para Chomsky (1965: 3-4) la teoría lingüística ha de contemplar el análisis del lenguaje desde una perspectiva esencialmente idealizada. Así pues, en primer lugar se restringe el objeto de estudio a la consideración del hablante u oyente ideal que domina su lengua a la perfección y que pertenece a una comunidad lingüística homogénea. En segundo lugar, Chomsky afirma que dicho hablante u oyente al aplicar el conocimiento de su lengua a la actuación real nunca se ve afectado por lo que él llama condiciones gramaticales irrelevantes, tales como limitaciones memorísticas, distracciones, cambios de atención e interés, y errores:

“Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory



limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.”

De esta manera, Chomsky considera que es necesaria la distinción entre el complejo entramado mental que subyace bajo cualquier acto lingüístico — competencia— y esta producción y recepción tal y como suceden realmente en la interacción humana —actuación:

“We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealisation set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence.”

En consecuencia, la competencia constituye el objeto de estudio de la teoría generativa, que se convierte en un enfoque principalmente mentalista. Puesto que el conocimiento mental no se puede inspeccionar de forma directa, el enfoque que preconiza Chomsky para el estudio de la competencia presenta una base lógica más que empírica.

Sin embargo, a pesar de que Chomsky fuera quien introdujo el concepto de “competencia” frente a la noción de “actuación”, esta oposición ya había sido apuntada a principios del siglo XX por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure. Saussure (1978: 35) también comienza por delimitar el objeto de estudio de la lingüística y, tal y como haría Noan Chomsky en la década de los sesenta, considera que existe un campo primordial y otro accesorio, aunque ambos son interdependientes. Por lo que respecta a la rama principal del estudio del lenguaje, Saussure la denomina “lengua”. La lengua tiene un origen social pero, como la competencia, forma parte del entramado mental del hablante u oyente, siendo su estudio pues de corte psíquico. En cuando a la rama accesorio, el “habla”, constituye, al igual que la actuación, lo individual y personal, por lo que su análisis es importante sólo y cuando contribuya a un mejor conocimiento de la lengua:

“El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación y es psicofísica.”

Así pues, en el origen de la distinción chomskyana entre competencia y actuación se encuentra la división propuesta por Saussure entre lengua y habla. La aportación principal de Chomsky, además de la puramente nominal que según algunos teóricos como Hymes (1971: 273) es mucho más acertada, consiste en incluir procesos internos, al concebir nuestro entramado mental no como una mera acumulación o inventario de palabras, sino como un complejo sistema de procesos creativos. En resumidas cuentas, la distinción propuesta por Chomsky presenta una orientación psicológica ausente en la dicotomía de Saussure.

Sin embargo, a finales de los años sesenta y a principios de los setenta varias voces se levantaron contra Chomsky al entender que el marco teórico propuesto por él era excesivamente limitado y la línea de demarcación de sus límites se había trazado en el lugar equivocado. Lyons (1970) considera la distinción entre competencia y actuación como una necesidad tanto lingüística como metodológica. Sin embargo, él afirma que

Chomsky define como actuación, y por tanto como algo irrelevante, factores que han de ser incluidos dentro del área de la competencia:

“Although a distinction of this kind is undoubtedly both a theoretical and a methodological necessity in linguistics, it is by no means certain that Chomsky himself draws it in the right place. It can be argued that he describes as matters of “performance” (and, therefore, as irrelevant) a number of factors that should be handled in terms of “competence”.

Asimismo, una de las primeras y más influyentes críticas a la limitación del paradigma diseñado por Chomsky fue la de Dell Hymes (1967), quien, al considerar que la noción chomskyana de competencia como creatividad, gobernada por reglas, hace referencia solamente a la competencia lingüística, matiza este término acuñando uno mucho más global, el de “competencia comunicativa” que incluye las reglas sociales y funcionales del lenguaje — totalmente obviadas por Chomsky. De esta manera, Hymes define el término de “competencia comunicativa” como el tipo de conocimiento sobre las reglas y formas del lenguaje que nos permite comunicarnos funcional e interactivamente:

“[Communicative Competence] That aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts.”

En efecto, la introducción del concepto de “competencia comunicativa” por parte de Hymes supuso una verdadera revolución en el campo de la lingüística hasta tal punto que desde entonces ha desplazado y sustituido a la noción chomskyana de “competencia”. De esta guisa, la teoría lingüística deja de ser un ente principal y aislado para convertirse en una parte de una teoría más general que incorpora en igual grado y medida los factores socioculturales.

Según Hymes (1971: 272), el motivo por el que la Gramática Generativa excluye dichos rasgos socioculturales responde a lo que él denomina la perspectiva del “Jardín del Edén” en la que la actuación constituye una categoría imperfecta, y por tanto residual, porque parece haberse caído del estado de hablante u oyente perfecto:

“It takes the absence of a place for sociocultural factors, and the linking of performance to imperfection, to disclose an ideological aspect to the theoretical standpoint. It is, if I may say so, rather a Garden of Eden view. Human life seems divided between grammatical competence, an ideal innately-derived sort of power, and performance, an exigency rather like the eating of the apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world.”

En realidad, Hymes (1971: 272) argumenta que la exclusión de los elementos socioculturales por parte de la Gramática Generativa no es accidental, sino que responde al aspecto ideológico de fondo que subyace bajo toda propuesta teórica. En este caso, la lingüística moderna sostiene que ha de estudiarse la estructura del lenguaje en sí misma. Para ello restringe su campo de actuación a los datos claramente estructurables para disfrutar del prestigio científico que esto le confiere. Así pues, se estudia una materia fundamental para la vida humana:

“Any theoretical stance of course has an ideological aspect, and that aspect of present linguistic theory is not its invention. A major characteristic of modern linguistics has been that it takes structure as primary end in itself, and tends to depreciate use, while not relinquishing any of its claim to the great significance

that is attached to language. [...] On the one hand, by narrowing the concern to independently and readily structurable data, one can enjoy the prestige of an advanced science; on the other hand, despite ignoring the social dimensions of use, one retains the prestige of dealing with something fundamental to human life.”

Por lo tanto, Hymes (1971: 277) alude a la necesidad de una teoría acerca de la competencia comunicativa que pueda estudiar una comunidad de hablantes mucho más real, heterogénea y con una competencia diferencial, junto con el importante papel que juegan los rasgos socioculturales:

“Clearly work with children, and with the place of language in education, requires a theory that can deal with a heterogeneous speech community, differential competence, the constitutive role of sociocultural features. [...] Linguistic theory itself needs such a theory for its foundations to be secured — for example, one needs to study the rules of speech acts, discourse units, since ‘they enter as a controlling factor for linguistic form as a whole’.”

Una vez declarada la necesidad de una teoría lingüística que incluya un estudio diferencial de la competencia y la actuación, Hymes (1971: 277) pasa a afirmar que el conocimiento englobado bajo el término de “competencia” es no sólo gramatical, sino también apropiado. En efecto, la adquisición de una lengua lleva consigo, además del conocimiento puramente gramatical de la misma, un conocimiento sobre la forma adecuada de expresarse dependiendo del contexto en el que el hablante se encuentre:

“We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.”

Todo esto lo lleva a afirmar (1971: 278) que hay reglas de uso sin las que las reglas gramaticales serían inútiles. La evidencia de esta aseveración conduce a Hymes a proponer una nueva formulación de la teoría lingüística que tenga en cuenta los factores socioculturales.

Por consiguiente, Hymes diseña un marco teórico para la “competencia comunicativa” compuesto no sólo de estos dos componentes, sino de cuatro. El primero es el componente gramatical que se refiere a la posibilidad formal o sistémica. El segundo es el componente psicolingüístico definido como “si algo es factible” y en el que entran en juego factores memorísticos y aspectos perceptuales entre otros. El tercer componente es el sociocultural, el cual hace referencia a la propiedad contextual. Finalmente, se encuentra el componente probabilístico, es decir, si algo se lleva a cabo en realidad, pues, argumenta Hymes (1971: 281), un enunciado puede ser posible, factible y apropiado y no realizarse. Esta división de los factores incluidos dentro de la “competencia comunicativa” es el más completo y extendido hasta una década más tarde en la que Canale y Swain configurarían una división, bastante simple aunque ampliamente aceptada, de las distintas competencias incluidas en la mucho más general competencia comunicativa:

“If an adequate theory of language users and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognised to be in fact not of two kinds [grammaticality and acceptability] but of four. And if linguistic theory is to be

integrated with theory of communication and culture, this fourfold distinction must be stated in a sufficiently generalized way [...]:

Whether (and to what degree) something is formally possible;

Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;

Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;

Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.”

Además, Hymes (1971: 283-83) añade una nueva matización al concepto al afirmar que una persona que adquiere competencia comunicativa posee no sólo conocimiento sino también habilidad para el uso de la lengua. En consecuencia, aspectos tales como propiedad y aceptabilidad — que Chomsky había aceptado como elementos de la actuación — y otros tales como actitudes, motivación y demás factores sociales, pasan a ser parte de la “competencia comunicativa”. De este modo, a los aspectos puramente cognoscitivos incluidos inicialmente en la definición chomskyana de “competencia”, Hymes incorpora factores sociales, afectivos y volitivos que son igualmente esenciales en la noción de “competencia comunicativa”:

“I should take competence as the most general term for the capabilities of a person [...] Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter) [...] Knowledge also is to be understood as subtending all four parameters of communication just noted. There is knowledge of each. Ability for use also may relate to all four parameters. Certainly it may be the case that individuals differ with regard to ability to use knowledge of each: to interpret, differentiate, etc. The specification of ability for use as part of competence allows for the role of non-cognitive factors, such as motivation, as partly determining competence. [...] In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors, so far as the impact of theory on educational practice is concerned.”

Asimismo, y por lo que respecta a la noción de actuación, Hymes argumenta que Chomsky confunde la actuación real y las reglas de actuación que subyacen bajo la primera. En consecuencia, Hymes (1971: 283) considera que estas reglas de actuación, al estar ya claramente definidas dentro del paradigma de la competencia han de ser eliminadas del terreno de la actuación. Así pues, la actuación se refiere única y exclusivamente al uso real del lenguaje, que en ningún momento constituye una categoría residual de la competencia. Por el contrario, la actuación ha de asumir un papel importante puesto que el éxito de la comunicación depende de la correcta aplicación de los complejos procesos mentales que lleva consigo la actuación real, no sólo por parte del hablante, sino de todos los participantes en el acto comunicativo.

“The ‘performance models’ studied in psycholinguistics are to be taken as models of aspects of ability for use, relative to means of implementation in the brain, although they could now be seen as a distinct, contributory factor in general competence [...] Here the performance of a person is not identical with a behavioural record, or with the imperfect or partial realization of individual competence. It takes into account the interaction between competence

(knowledge, ability for use), the competence of others, and the cybernetic and emergent properties of events themselves”.

Basándose en el diseño de Hymes, Cooper (1968) afirma que la competencia comunicativa está compuesta no sólo por la competencia gramatical, sino también por la competencia sociolingüística. Sin embargo, Cooper sólo reconoce estos dos parámetros como partes integrantes de la competencia comunicativa.

“To communicate effectively, a speaker must know not only how to produce any and all grammatical utterances of a language, but also how to use them appropriately. The speaker must know what to say, with whom, and when, and where.”

Otra de las más conocidas aportaciones, en línea con la de Hymes, fue la de Campbell y Wales (1970: 242), quienes argumentan que el término de competencia, tal y como había sido anteriormente definido por Chomsky, no incluye ningún tipo de factores — tanto situacionales como verbales — relacionados con el entorno en el que se desarrolla la interacción. Éste resulta ser un componente esencial en una teoría del lenguaje, puesto que los factores relacionados con el entorno influyen sobremanera no sólo en el tipo de lenguaje utilizado sino también en el desarrollo general de cualquier acto de comunicación:

“Chomsky and many of the psychologists influenced by him have failed to give sufficient attention to the environmental factors involved in the development of what they call ‘communicative competence’.”

Así pues, el concepto de “competencia”, según Campbell y Wales (1970: 246), ha de ser extendido más allá de la restringida noción de competencia gramatical para incluir también la habilidad comunicativa del hablante. De hecho, para Campbell y Wales, si el estudio de los complicados procesos y factores que entran en juego en cualquier acto de comunicación humana ha de reflejar la realidad interaccional, el hecho de producir fragmentos apropiados al contexto en cuestión es mucho más definitorio e importante que la cuestión de la gramaticalidad.

Sin embargo, por lo que respecta al término “actuación” Campbell y Wales (1970: 246) aceptan la definición propuesta por Chomsky ya que ambos estiman que la actuación sólo refleja de manera indirecta e imperfecta las capacidades comunicativas del hablante u oyente:

“Competence in any sphere is identified with capacity or ability, as opposed to actual performance, which may only imperfectly reflect underlying capacity.”

Esto es lo que Campbell y Wales denominan “Competence 1” o la versión débil de competencia propuesta por Chomsky, es decir, la aceptación de los modelos de actuación como modelos — imperfectos — de competencia. No obstante, la segunda versión de competencia tal y como fue definida por Chomsky, lo que Campbell y Wales denominan “Competence 2”, es para ambos un término equívoco. En efecto, los gramáticos generativos afirmaban estudiar las habilidades humanas específicas al lenguaje. Sin embargo, lo que Chomsky y los demás gramáticos generativos hicieron en realidad fue trabajar en la llamada “Competence 3” (Campbell y Wales) que no es más que la competencia gramatical en la que el contexto, tanto situacional como verbal, se había omitido. En definitiva, Campbell y Wales definen el concepto de “competencia comunicativa” como “Competence 2”, es decir, el estudio de las habilidades humanas específicas del lenguaje.

En la misma época, filósofos del lenguaje como Habermas (1970) también reconocen la necesidad de una distinción entre competencia y actuación. Sin embargo, su definición de competencia no ha tenido gran influencia en el estado actual de la cuestión puesto que se trata, sin lugar a dudas, de un término esencialmente idealizado. En efecto, si un número considerable de voces se alzaban contra la idealización de la propuesta de Chomsky, el diseño de un paradigma aún más abstracto no presenta ninguna influencia en el campo de la lingüística. De todas maneras, traemos a colación dicha propuesta con el fin de completar nuestro estudio en el área de la competencia comunicativa. Así pues, Habermas, al crear un marco teórico propicio para el desarrollo de la semántica general, propugna una competencia que comprende el conocimiento de los rasgos del lenguaje formales y universales que posibilitan la comunicación humana. De esta manera, define la competencia comunicativa (1970: 138) como el dominio de una situación discursiva ideal:

“Thus, communicative competence means the mastery of an ideal speech situation.”

Otra definición de competencia comunicativa fue la propuesta por Jakobovits (1970). Jakobovits idea un modelo de competencia comunicativa formado por cuatro áreas de conocimiento: cinestesia, factores paralingüísticos, factores sociolingüísticos y factores psicolingüísticos. Como se puede observar, el rasgo más sobresaliente de este paradigma es la total exclusión de la competencia gramatical dentro del marco global de la competencia comunicativa.

Por consiguiente, en los setenta y debido a la aportación inicial de Hymes (1967), hay una gran controversia en torno a la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa entendidas respectivamente como el conocimiento sobre las reglas y formas del lenguaje y el conocimiento que permite al individuo comunicarse interactivamente. De esta manera, la competencia comunicativa es considerada como distinta de la competencia gramatical, y no se sabe con certeza si aquella ha de incluir ésta última.

Estudiosos del tema tales como Allen (1978), Jakobovits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974) y Widdowson (1971) abogan por una total independencia de la competencia lingüística y no entienden que ésta haya de formar parte de una teoría de la competencia comunicativa global. No obstante, Campbell y Wales (1970), Hymes (1972), Connors et al. (1978), Cooper (1968), Morrow (1977), Savignon (1972) y Munby (1981) consideran que es necesario el establecimiento de un paradigma global en el que la competencia comunicativa abarque otras subclases de competencia como la gramatical.

Sandra Savignon (1972), habiendo llevado a cabo uno de los mejores estudios dentro del área de la competencia comunicativa, incorpora la competencia lingüística como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, la aportación más importante de Savignon (1983: 303) es destacar la esencialidad de la interacción y de la cooperación de los participantes — de la que se ha impregnado en la actualidad el espíritu de la Reforma en la Educación Secundaria — en cualquier acto comunicativo como consecuencia de la natural relatividad de la competencia comunicativa, que es definida como:

“[...] functional language proficiency; the expression, interpretation, and negotiation of meaning involving interaction between two or more persons

belonging to the same (or different) speech community, or between one person and a written or oral text.”

De igual manera, Munby (1981) afirma que la competencia comunicativa ha de englobar a la competencia gramatical y que no se han de enseñar por separado puesto que la competencia gramatical es un componente esencial de la competencia comunicativa. Munby (1981: 22-27), pues, propone una teoría de la competencia comunicativa basada en tres componentes:

- a) Sociocultural (similar a la propuesta por Hymes).
  - a.1) Competencia y comunidad (la competencia es relativa y diferencial en una comunidad heterogénea).
  - a.2) Propiedad contextual (siempre unida a la propiedad lingüística).
  - a.3) Necesidades comunicativas (prioritarias a la selección de funciones y actos de comunicación a enseñar).
- b) Socio-semántico (adopta la noción de significado potencial de Halliday).
  - b.1) Lengua como opción semántica derivada de la estructura social (ver “significado potencial” de Halliday) y que favorece la construcción de programas basados en el significado.
  - b.2) Enfoque comunicativo (en el que se parte del estudio de nociones y, sólo en segundo lugar, se analizan las formas lingüísticas necesarias para expresar dichas nociones).
- c) Reglas del discurso (aunque no añade una nueva propuesta, sino que la más influyente viene de la mano de Widdowson (1978) sobre la cohesión y la coherencia, y de Halliday y Hasan sobre los cinco tipos de cohesión).
  - c.1) Selección de unidades comunicativas más que gramaticales en la especificación de un programa.
  - c.2) Reglas retóricas y significado contextual, y reglas gramaticales y significado referencial como igualmente importantes.
  - c.3) Competencia comunicativa (necesidad de redefinir las especificaciones del programa sobre la base del valor comunicativo del discurso).

Es de esta manera como a principios de los setenta la lingüística deja de ser un campo de estudio autónomo para pasar a tener puntos de encuentro cada vez más numerosos con disciplinas tales como la sociología y la psicología de las que deriva parte de su conocimiento actual. Así, Pride (1970: 287) afirma que el papel de la sociolingüística es esencial en el campo de la competencia lingüística puesto que la habilidad de usar la lengua correctamente dentro del contexto social es tan importante como la habilidad de crear oraciones gramaticalmente correctas. Además, esto no es más que un reconocimiento de la realidad en la que la lengua no existe por sí misma sino que penetra y se impregna de toda las experiencias sociales:

“The two points of view, the sociolinguistic and the psycholinguistic, can certainly be distinguished at the moment. But ultimately they must be reconciled. The ability to use one’s language correctly in a variety of socially determined

situations is as much and as central a part of linguistic ‘competence’ as the ability to produce grammatically well-formed sentences.”

En el mismo momento en que surgía toda esta polémica en torno al término de “competencia” a raíz del planteamiento inicial de Noan Chomsky, Halliday formuló una crítica un tanto novedosa que suscitó una segunda controversia acerca de la necesidad de la distinción teórica entre competencia y actuación. En efecto, la opinión de Halliday (1970: 145) acerca de la polémica originada por la propuesta de competencia frente a actuación consiste en afirmar que tal distinción es completamente innecesaria y equívoca:

“Here we shall not need to draw a distinction between an idealised knowledge of a language and its actualised use: between ‘the code’ and ‘the use of the code’, or between ‘competence’ and ‘performance’. Such a dichotomy runs the risk of being either unnecessary or misleading: unnecessary if it is just another name for the distinction between what we have been able to describe in the grammar and what we have not, and misleading in any other interpretation.”

Aunque por derroteros muy diferentes, Kempson (1989) también rechaza esta dicotomía al enmarcar, sorprendentemente, la teoría de la competencia comunicativa dentro de la teoría de la actuación.

Halliday (1978: 38) afirma que siendo imposible trabajar con tan alto grado y tipo de idealización, es preferible no distinguir entre lo gramatical y lo aceptable. De esta manera, no se puede aceptar la dicotomía entre competencia y actuación entendidas como lo que el hablante sabe y lo que el hablante hace respectivamente.

Sin embargo, Halliday (1978: 37) reconoce que el gran logro de Chomsky es demostrar que el lenguaje natural se puede estudiar como un sistema formal. El coste de tal estructuración es un alto nivel de idealización expresado en la distinción entre competencia — que se refiere al lenguaje natural en su forma idealizada — y actuación — que se refiere a todo lo demás y que se convierte en un verdadero cajón de sastre.

En cuanto al marco teórico explicitado por Hymes al incluir no sólo el conocimiento sino la habilidad dentro del concepto de “competencia”, constituye en realidad, según Halliday (1978: 38), una teoría de la actuación. Además, al dividir la competencia comunicativa en cuatro subcomponentes, Halliday (1978: 32) estima que, al añadir un nivel de interpretación psicológica, introduce una complicación innecesaria que podría explicarse de forma más sencilla en términos sociolingüísticos o funcionales:

“In a functional grammar [a] language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realised. The question is rather: “how are these meanings expressed?”. This puts the forms of a language in a different perspective: as means to an end, rather than as an end in themselves.”

La propuesta de Halliday (1994<sup>2</sup>: xiii), pues, es considerar la lengua no en sí misma sino en estrecha relación con su uso ya que, al igual que Campbell y Wales, concibe que cualquier forma adoptada por el sistema gramatical de una lengua está fuertemente relacionada con las necesidades sociales y personales que dicha lengua está destinada a servir. Halliday (1978: 183-189) plantea un marco teórico en el que la lengua sea estudiada desde una doble perspectiva: como sistema y como institución.

A. SISTEMA	B. INSTITUCIÓN
------------	----------------



A.1. Sistema estratificado: A.1.1. Semántica A.1.2. Lexicogramática A.1.3. Fonología	B.1. Variación: B.1.1. Dialecto B.1.2. Registro
A.2. Sistema semántico organizado en componentes funcionales: A.2.1. Ideacional A.2.2. Interpersonal A.2.3. Textual	

Tras las críticas de Halliday, Hymes, Campbell y Wales, Kempson y otros estudiosos acerca de la necesidad o no de la distinción entre competencia y actuación y de la equivocada delimitación de sus límites, Chomsky escribe sobre ello en algunas de sus obras publicadas en la década de los setenta. En efecto, Noan Chomsky (1975: 7) se reafirma en su postura inicial afirmando que la distinción entre competencia y actuación es teóricamente necesaria:

“Linguistic competence, in the sense of this phrase introduced in later work, is understood as the speaker-hearer’s knowledge of his language as represented by a generative grammar. It is merely a conceptual confusion to fail to distinguish competence, in this sense, from performance, in the sense of linguistic behaviour, the actual use of language.”

Además, como respuesta a las críticas de que la gramática generativa obvia todo lo relacionado con el uso y el contexto en el que se produce la interacción, Chomsky ha de reconocer que el uso de la lengua incluye factores más allá de lo puramente gramatical. No obstante, el lingüista norteamericano sigue proclamando que la gramática generativa no adopta el punto de vista del hablante o del oyente, sino que tiene como finalidad exclusiva la descripción del conocimiento que dicho hablante u oyente posee de su lengua de forma interiorizada y que pone en práctica al usarlo en la comunicación real. Chomsky concluye declarando, al igual que hiciera en sus primeros escritos acerca de la competencia y la actuación en la década de los sesenta, que la gramática generativa es una teoría específica acerca de la competencia de la que es preciso excluir todo aquello relacionado con la aceptabilidad, que pertenece, según él, al ámbito de la actuación. Así pues, solamente la gramaticalidad, concluye Chomsky, es materia de estudio de la competencia, de la que se excluye todo lo relacionado con las normas de uso y el contexto:

“The use of language undoubtedly involves many factors beyond the grammar that represents fundamental properties of the speaker’s knowledge of his language. It is natural to suppose that models of the speaker and hearer will incorporate the “competence grammar” as a basic element. [...] It should be clear, then, that a generative grammar does not take the point of view of the speaker or hearer. Rather, it is a description, in the most neutral possible terms, of knowledge possessed by the speaker-hearer and put to use in normal discourse. A generative grammar is a theory of competence. [...] We may take “acceptability” to be a concept of the theory of performance, and “grammaticalness” a related notion of the theory of competence.”

Para Ellis (1994: 437) el hecho de que los teóricos generativos, a pesar de reconocer la posibilidad de existencia de una competencia que él llama “pragmática”, excluyan todo lo que no sea estrictamente gramatical es debido a que aquella se

entiende como distinta de la competencia gramatical. El conocimiento acerca de tal competencia es reducido y el estudio de su relación con la competencia gramatical presentaría, pues, grandes dificultades, por lo que su exclusión se debe, pues, a razones puramente prácticas:

“Generative theorists, including Chomsky, have acknowledged that it is possible to talk of pragmatic competence in the sense that speakers also internalize a set of rules that govern how language is used to construct discourse and to perform speech acts in socially appropriate ways. However, they typically exclude this too, not because an account of pragmatic competence is not needed, but because it is considered to be separate from grammatical competence and because it is still poorly understood. [...] Pragmatic competence, therefore, is excluded on practical grounds.”

Así pues, como consecuencia de todas estas aportaciones, a finales de los setenta Widdowson, entre otros, expresa la idea, ya ampliamente aceptada que aprender una lengua significa aprender a componer y entender oraciones correctas y también usar estas oraciones de forma apropiada a un contexto determinado para alcanzar un propósito comunicativo. Para Widdowson (1978: 3) la definición de “competencia” sólo engloba el conocimiento, pero no la habilidad como apuntaba Hymes.

Es el campo de la “actuación” el que necesita una cierta matización. Widdowson, siguiendo la dicotomía lengua-habla (Saussure) y competencia-actuación (Chomsky) propone la distinción entre “usage” — el grado de demostración del conocimiento que el hablante tiene de las reglas lingüísticas — y “use” — la habilidad para usar este conocimiento en la interacción real — dentro de la noción de actuación. Así, el que fuera en su momento un aspecto en cierta medida marginal — la actuación — pasa a tener un estatus mucho más importante al dotarlo no sólo del componente gramatical, sino también del comunicativo:

“The notion of competence has to do with a language user’s knowledge of abstract linguistic rules. This knowledge has to be put into effect as behaviour, it has to be revealed through performance [...] Usage, then, is one aspect of performance, that aspect which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules. Use is another aspect of performance: that which makes evident the extent to which the language user demonstrate his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication.”

De la distinción entre “usage” y “use”, Widdowson (1978: 11) deriva dos clases de significado oracional. En primer lugar, y como exponente de “usage” se encuentra el llamado “signification”, que es el tipo de significado expresado por las proposiciones al combinar palabras para formar estructuras siguiendo las reglas gramaticales. En segundo lugar, las oraciones también expresan otro tipo de significado denominado “value” al ser usadas con propósitos comunicativos. De esta manera, Widdowson especifica e incide en que la actuación demuestra no sólo el conocimiento lingüístico del hablante u oyente, sino también, y principalmente, su conocimiento sociolingüístico.

Para Widdowson, además, la realización de la lengua como “use” comprende dos tipos de habilidades: a) las relacionadas con la selección de formas oracionales en un contexto lingüístico determinado; b) las relacionadas con el reconocimiento de las funciones de los enunciados en una situación determinada. Ambas, gramaticalidad y

aceptabilidad, son interdependientes y de su correcta implementación depende el éxito de la interacción.

En consecuencia, la necesidad por la que abogan tanto Hymes y Campbell y Wales como Halliday y Widdowson de comprender que la lengua es inseparable del contexto social que la ha creado y en la que sirve de vehículo de comunicación, a partir de ese momento se convierte en un principio ampliamente aceptado por prácticamente todos los lingüistas. Sin embargo, la propuesta de Halliday de rechazar la noción de competencia resultó ser inviable ya que, tal y como afirmarían los principales lingüistas del momento, es necesario diferenciar el uso concreto de la lengua de las capacidades y habilidades mentales que subyacen a todo proceso de comunicación.

Siguiendo la dicotomía principal planteada a lo largo de los setenta entre competencia lingüística y competencia comunicativa, James Cummins (1979) propone una distinción entre “Cognitive/Academic Language Proficiency” (CALP) — dominio cognitivo/académico de la lengua — y “Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) — habilidades comunicativas interpersonales básicas. En realidad, se trata de una distinción paralela a la establecida por muchos de los lingüistas anteriormente citados en la que se diferencia entre un componente gramatical y otro sociolingüístico. Así, CALP constituye la dimensión del dominio de la lengua en la que el discente reflexiona sobre los rasgos del lenguaje fuera de un contexto determinado. BICS es la habilidad del hablante u oyente para comunicarse interpersonal y efectivamente. Cummins (1981) modificó estos dos términos al reemplazarlos por: “context-reduced communication” (Cummins y Swain (1986: 153): “where shared reality cannot be assumed”) y “context-embedded communication” — comunicación desprovista de contexto y comunicación sumergida en un contexto.

No obstante, el paradigma más extendido y aceptado en la actualidad en torno al concepto de “competencia comunicativa” fue delimitado por Canale y Swain (1980) y posteriormente matizado por Canale (1983) al revisar los modelos de Campbell y Wales, Hymes y Munby. Al igual que Campbell y Wales, Canale y Swain distinguen entre la versión fuerte y débil del término “competencia” frente a “actuación” tal y como fueron entendidas por Chomsky. En su versión débil, la dicotomía se centra en la distinción ya ampliamente aceptada por la comunidad lingüística entre conocimiento (competencia) y habilidad (actuación). Por el contrario, en la versión fuerte, la competencia es definida como el sistema lingüístico internalizado que posee un hablante ideal, y la actuación como aspecto que abarca los factores psicológicos que entran en juego en la percepción y producción del discurso. De esta manera, la versión fuerte del concepto de “competencia” de Chomsky es equivalente a una teoría gramatical (en su caso a la teoría de las reglas generativas), mientras que la “actuación” gira en torno a la aceptabilidad oracional como punto de interacción entre una teoría gramatical y otros factores no gramaticales en el uso de la lengua.

En su revisión del estado de la cuestión, Canale y Swain, al igual que hicieran Hymes y Campbell y Wales al afirmar que Chomsky había obviado lo apropiado en su teoría de la competencia como sinónimo de gramaticalidad, considera acertada la propuesta de aquéllos de ampliar esta noción por la de “competencia comunicativa” entendida como la relación entre la competencia gramatical — el conocimiento de las reglas de la gramática — y la competencia sociolingüística — el conocimiento de las reglas del uso del lenguaje. Además, frente al concepto de “competencia comunicativa”,

Canale y Swain (1980: 6) proponen el término “actuación comunicativa”, que es definida como la realización de estas competencias en el marco de la producción y comprensión de enunciados, es decir, en el complejo entramado de procesos que entran en juego en la interacción humana:

“We have so far adopted the term ‘communicative competence’ to refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use. Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realisation of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance).”

Sin embargo, con posterioridad Canale (1983: 5) rechaza el término “actuación comunicativa” y propone el término “comunicación real” con el fin de evitar la confusión existente en la lingüística moderna desde que Chomsky (1965: 4) introdujo las nociones de “competencia” y “actuación”. Así pues, la “comunicación real” es definida como la realización — indirecta e imperfecta — de los conocimientos y destrezas o habilidades incluidos en la competencia comunicativa bajo condiciones limitadoras tanto psicológicas como ambientales (limitaciones memorísticas y perceptuales, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido):

“Furthermore, a distinction was drawn between communicative competence and what is here labelled actual communication — the realisation of such knowledge and skill under limiting psychological and environmental conditions such as memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions and interfering background noises. The term ‘actual communication’ is preferred here since the earlier term ‘performance’ used by Canale and Swain (1980) and others has been a source of much confusion in applied linguistics since Chomsky (1965: 4) introduced the strong and weak senses of the terms ‘competence’ and ‘performance’ into modern linguistics.”

Su segunda matización está relacionada con la aserción de Hymes de que la competencia ha de ser entendida no sólo como conocimiento, sino también como habilidad para el uso del lenguaje. Canale y Swain consideran que aunque los factores volitivos y motivacionales entre otros hayan de ser incluidos dentro del campo de la actuación comunicativa, esto no implica que la habilidad para el uso haya de pertenecer a dicho campo. Canale y Swain argumentan que al no haber sido investigada, no existe una teoría que explique la inclusión de la “habilidad para el uso” ni que sobre ésta se pueda basar la construcción de un programa. Por lo tanto, abogan por una exclusión de la habilidad para el uso de una teoría global de la competencia comunicativa.

Canale (1983: 5), no obstante, en la revisión de sus postulados anteriores, rechaza la afirmación anterior y decide incluir tanto el conocimiento como la habilidad para el uso de tal conocimiento como parte de la competencia comunicativa:

“Communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication.”

A su vez, Canale comenta la tendencia de algunos lingüistas como Kempson (1989: 55) de vincular la destreza o habilidad de uso a la teoría de la comunicación real, es decir, al campo de la actuación:

“For a theory characterising a speaker’s ability to use his language appropriately in context, a theory of communicative competence, is, simply, a performance theory”.

Por el contrario, autores como Wiemann y Backlund (1980: 188) incluyen esta habilidad dentro del campo de la competencia pero considerando la actuación como parte de la competencia, y no como un ente separado de ésta.

En conclusión, Canale finalmente (1983) mantiene la postura de que es necesaria la incorporación tanto del conocimiento como de la habilidad en una teoría de competencia comunicativa, pues ambos subyacen a la comunicación real. Además, Canale argumenta que esta distinción es totalmente consistente e incluso indispensable en la dicotomía establecida entre competencia y comunicación real:

“Again, the view here is that both knowledge and skill underlie actual communication in a systematic and necessary way, and are thus included in communicative competence. Furthermore, this view is not only consistent with the distinction between communicative competence and actual communication, but depends crucially on it; in particular, this notion of skill requires a distinction between underlying capacities (competence) and their manifestation in concrete situations (actual communication).”

En tercer lugar, la aserción de Hymes y Jakobovits de que los factores psicolingüísticos tales como la memoria o las estrategias perceptuales hayan de ser tratados como parte de la competencia comunicativa no es compartida por Canale y Swain quienes, al igual que Campbell y Wales, sugieren que deberían formar parte de la actuación comunicativa puesto que se trata de limitaciones psicológicas generales y no hay motivo para su inclusión en un modelo de competencia comunicativa. No obstante, Canale y Swain secundan la propuesta de que los factores probabilísticos formen parte de la nueva teoría de competencia comunicativa.

Por lo que respecta a las teorías de competencia comunicativa diseñadas hasta el momento, Canale y Swain distinguen entre teorías de habilidades comunicativas básicas, perspectivas sociolingüísticas acerca de la competencia comunicativa y teorías integradoras de competencia comunicativa antes de pasar a explicitar su propia teoría.

Las teorías de habilidades comunicativas básicas especifican un nivel mínimo de destrezas comunicativas necesarias para ser competente en situaciones y circunstancias potencialmente más comunes en la lengua extranjera. Aunque la gramaticalidad y la propiedad lingüística sean necesarias, se considera que no constituyen elementos suficientes para el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que el aprendizaje ha de centrarse en la comunicación del significado. A pesar de que los modelos teóricos no estén completamente definidos, hay que resaltar el trabajo de estudiosos como Savignon (1972), Schultz (1977) y Van Ek (1976). Sin embargo, aunque, según Canale y Swain, hay motivos objetivos para conceder un cierto grado de preponderancia de lo significativo sobre lo apropiado, no existen razones teóricas para enfatizar la comunicación del significado sobre la precisión gramatical en los primeros estadios del aprendizaje, ya que ambos deberían ir unidos.

Las perspectivas sociolingüísticas de la competencia comunicativa suponen un conocimiento bastante más teórico y analítico. Los principales lingüistas que han trabajado en este área son Hymes y Halliday y su trabajo es esencial para el futuro desarrollo del enfoque comunicativo ya que analizan nuevos aspectos sobre la interrelación entre el contexto social, la gramática y las opciones semánticas. Sin embargo, aún hay lagunas en el área de investigación relacionada con las reglas de uso del lenguaje. Hymes (1967) emplea el término “acto de habla” para referirse a todos los procesos gobernados por las reglas del uso. Aunque cada “acto de habla” sea analizado en relación a sus componentes (participantes, escena, forma del mensaje, tema, clave, código, normas de interacción, normas de interpretación y género) como partes esenciales para el estudio del significado social de los enunciados, Canale y Swain consideran que a pesar de que la noción de competencia sociolingüística es fundamental en una teoría global de la competencia comunicativa, el conocimiento real acerca de la relación entre el contexto social y las formas gramaticales es escaso por ahora. Por el contrario, Halliday (1978) propone un enfoque basado en el “significado potencial”. Para él, la lengua es un sistema de significados potenciales indefinidos, es decir, la lengua concede al hablante u oyente un conjunto de opciones semánticas disponibles unidas a lo que éste puede hacer (comportamiento social) y a lo que puede decir (formas gramaticales). De esta manera, el sistema social determina un conjunto de opciones conductuales (lo que se puede hacer) que se realizan como conjunto de opciones semánticas (lo que se puede significar) que, a su vez, se realizan como un conjunto de opciones gramaticales (lo que se puede decir). En realidad, la noción de un significado potencial limitado por factores sociales es similar a la noción de competencia comunicativa de Hymes. No obstante, para Canale y Swain aunque los tres niveles han de ser distinguidos, no existe evidencia ni de que las opciones semánticas estén determinadas por las gramaticales ni que haya de darse prioridad al comportamiento social sobre las infinitas intenciones y opciones semánticas disponibles.

Por lo que respecta a las teorías integradoras acerca de la competencia comunicativa, todas ellas incluyen un conocimiento de los principios gramaticales básicos, un conocimiento del uso de la lengua en contextos sociales para llevar a cabo las diversas funciones comunicativas, y un conocimiento de la combinación de los enunciados y las funciones comunicativas de acuerdo con los principios del discurso. Los principales estudios llevados a cabo en este terreno vienen de la mano de Allen (1978), Allen y Widdowson (1974), Candlin (1978), Morrow (1977), Munby (1981), Stern (1978), Widdowson (1975), (1978), y Wilkins (1976). Los planteamientos iniciales se basan en la afirmación de que el propósito esencial del lenguaje es la comunicación, por lo que aspectos como la expresión personal pasan a un segundo plano. Asimismo, se cree que el uso modela las formas. Finalmente, se aboga (Widdowson, 1978) por la preponderancia del uso sobre las formas en la mente del hablante u oyente en cualquier acto de comunicación normal. Sin embargo, Canale y Swain consideran que todas estas teorías incurren en un exceso de énfasis en las funciones comunicativas y en las opciones de comportamiento social al seleccionar las formas gramaticales. Además, existe una falta de énfasis en los factores de complejidad y transparencia gramatical que puede conducir a una enseñanza poco efectiva de los aspectos gramaticales.

El estudio de las teorías propuestas hasta el momento conducen, según Canale y Swain, a la conclusión de que tratándose de marcos esencialmente teóricos su

implementación en el aula se convierte en poco menos que imposible. En primer lugar, no se ha prestado atención al estudio de las estrategias comunicativas, tan determinantes en la adquisición de idiomas. Aún más importante es la falta de una propuesta de secuenciación de conceptos semánticos, formas gramaticales y funciones comunicativas. Por último, no se ha indagado en aspectos tales como la evaluación y los niveles de consecución. Por lo tanto, la teoría acerca de la competencia comunicativa propuesta por Canale y Swain (1980: 29) tiene como finalidad la superación de estas lagunas y para ello afirman que cualquier acto de comunicación es imprevisible y creativo, implica interacción, tiene lugar en un contexto que determina la relación entre una proposición y su significado social, y presenta el propósito de reducir la incertidumbre de los participantes:

“Following Morrow (1977), we understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context [...] We assume with Candlin (1978) that the relationship between a proposition (or the literal meaning of an utterance) and its social meaning is variable across different sociocultural and discourse contexts. [...] We also agree with Palmer (1978) that genuine communication involves the ‘reduction of uncertainty’ on behalf of the participants.”

Igualmente, Canale (1983: 3-4) añade nuevos e interesantes aspectos en su concepción de la naturaleza de la comunicación tales como su realización bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones (fatiga, distracción, memoria), su propósito final, la utilización de lenguaje auténtico y su éxito sobre la base de los resultados que se producen en el intercambio y negociación de información entre, al menos, dos individuos.

Por consiguiente, el marco teórico acerca de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980: 29-31) comprende todos aquellos componentes necesarios en el uso cotidiano de una lengua. Con este fin, ha sido diseñado para el uso real en la enseñanza y evaluación de segundos idiomas o idiomas extranjeros. Al mismo tiempo, ambos especifican que en cada uno de los tres componentes iniciales (Canale y Swain, 1980) o cuatro componentes definitivos (Canale, 1983) de la competencia comunicativa que proponen hay que incluir el subcomponente de las reglas de probabilidad de ocurrencia.

- Competencia Gramatical: Esta competencia implica un conocimiento de todas aquellas áreas actualmente asociadas al término general de gramática, tales como la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología principalmente. Se trata de un componente completamente necesario para expresarse con precisión lingüística, pero, lejos de ser prioritario, se encuentra en igualdad de importancia con relación a los demás elementos:

“This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology. [...] Nonetheless, grammatical competence will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances.”

Canale (1983: 7) añade la noción de que el dominio del código lingüístico implica tanto los elementos verbales como los no verbales. Además, se amplía la

enumeración de aspectos gramaticales necesarios para conocer con profundidad el sistema lingüístico de cualquier lengua, tales como: vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, ortografía y semántica lingüística.

- Competencia Sociolingüística: Esta competencia engloba dos áreas fundamentales, las reglas de uso socioculturales y las reglas del discurso. Las reglas de uso socioculturales hacen referencia, en primer lugar, a la propiedad de expresión con relación a los componentes comunicativos explicitados por Hymes (1967) y, en segundo lugar, a la propiedad en cuanto al registro y/o estilo empleado por el hablante y el oyente en un contexto sociocultural determinado:

“This component is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood appropriately with respect to the components of communicative events outlined by Hymes (1967, 1968). The primary focus of these rules is on the extent to which certain propositions and communicative functions are appropriate within a given sociocultural context depending on contextual factors such as topic, role of participants, setting, and norms of interaction. A secondary concern of such rules is the extent to which appropriate attitude and register or style are conveyed by particular grammatical form within a given sociocultural context.”

La mayor variación del paradigma de Canale (1983: 7-10) en relación con el anteriormente propuesto por Canale y Swain (1980) consiste en modificar los aspectos comprendidos en la “competencia sociolingüística” para excluir las reglas del discurso. De esta guisa, sólo las reglas socioculturales de uso forman parte de la “competencia sociolingüística”, que se refiere, de esta manera, a la propiedad tanto de significado (funciones, actitudes, etc.) como de forma (relacionada con el significado a expresar) en un contexto sociolingüístico determinado. A todo esto, se añade la consideración de que, en el terreno de la propiedad, existen rasgos no sólo particulares a cada lengua y cultura sino también universales.

Con anterioridad a la aparición del modelo propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) un gran número de investigaciones se habían centrado en la delimitación de los aspectos abarcados por la “competencia sociolingüística”. Dentro de este campo destacan las aportaciones iniciales de filósofos de la lengua como Austin (1962) sobre “Actos de Habla” y Grice (1975) acerca del “Principio de Cooperación”. La obra de Austin gira en torno a la consideración de la comunicación como una combinación de actos cargados de propósito e intención que son usados sistemáticamente para alcanzar tal propósito. Grice, a su vez, manifiesta que existe una serie de máximas conversacionales — cantidad, calidad, relevancia y manera — cuya observancia permite al hablante mantener una conversación.

Estas tempranas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción — con fases tan definidas como la consecución de atención, nominación del tema, desarrollo del tema y terminación del tema — es, quizás, el ejemplo más completo y evidente de comunicación humana, y que ésta siempre tiene lugar en un contexto, que se convierte en elemento determinante de tal interacción. De esta manera, a partir de tales postulados, se irá ampliando gradualmente el conocimiento de los elementos a incluir dentro de la “competencia sociolingüística”, que goza de un estatus mucho más definido desde una perspectiva teórica y que ha dado lugar a valiosas aplicaciones en el terreno práctico en la actualidad.



Con relación al primer aspecto incluido por Canale y Swain en la “competencia sociolingüística”, la adecuación del lenguaje y las funciones al contexto sociocultural en el que tiene lugar, el análisis funcional del discurso incorpora, tal y como es entendido por Stern (1992: 155-176) un estudio de los siguientes elementos: a) características de los actos del discurso, b) norma y variedad, c) propiedad, d) registro, e) escena (se trata del contexto temporal y espacial de la situación, que es un elemento esencial para que se produzca una comunicación efectiva), f) participantes (los diferentes roles<sup>1</sup> y estatus de los comunicadores determina el tipo de comunicación y el grado de formalidad, previniendo la falta de propiedad y, por ende, cualquier tipo de malentendidos), g) propósito (siempre que se utiliza el lenguaje, el hablante tiene un propósito en mente y todas las posibilidades que la lengua ofrece son utilizadas con la mayor eficacia posible con el fin de llevar a cabo tal propósito).

Por lo que respecta al segundo elemento incorporado a la “competencia sociolingüística”, el registro empleado en una interacción determinada, éste hace referencia a los varios estilos empleados en distintas circunstancias sociales por un mismo hablante. Martin Joos (1967) propuso una de las clasificaciones más aceptadas de registros usando el criterio de formalidad: a) oracional (utilizado en discursos públicos ante una audiencia numerosa; las palabras y enunciados están planeados con antelación, la entonación es exagerada y la carga retórica es considerable), b) deliberativo (usado delante de audiencias aunque no tan grandes como el anterior, por lo que el uso de la lengua no es tan formal), c) consultativo (se trata de un diálogo, aunque lo suficientemente formal para que las palabras sean elegidas con cuidado), d) casual (tipo de lenguaje empleado en las conversaciones entre amigos, colegas y miembros de la familia; el cuidado en la elección de palabras es mínimo, de igual manera que las barreras sociales se mantienen bajas), e) íntimo (existe una ausencia total de inhibiciones sociales pues se emplea en la charla familiar, entre parejas o amigos íntimos). Los registros se manifiestan, pues, a través de rasgos tanto verbales como no verbales. Brown (1994<sup>3</sup>) destaca entre estos últimos la gesticulación y el lenguaje corporal, el contacto visual, la proximidad, los artefactos, las dimensiones cinestésicas y las dimensiones olfativas.

- Competencia discursiva. Canale (1983: 9-10) define este tipo de competencia como el dominio de las reglas del discurso — incluidas por Canale y Swain (1980) dentro de la competencia sociolingüística — concernientes a la forma y al significado para la formación de un texto (oral o escrito) unificado. La unidad del texto depende sobremanera de los dos elementos que componen la distinción de Widdowson (1978) entre la cohesión en la forma — definida como la manera en la que las proposiciones se unen estructuralmente dentro de un texto — y la coherencia en el significado — que se refiere a la forma en la que los significados contextuales se relacionan y unen en las partes del discurso:

“This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different

---

<sup>1</sup> Bueno González (1996: 350) apunta la distinción de Littlewood (1975: 202) entre cinco categorías de roles: roles inherentes (sexo, edad), roles adscritos (clase, nacionalidad), roles adquiridos (ocupación), roles accionales (son temporales y ocurren en el transcurso de nuestra vida: paciente, turista), y roles funcionales (ofrecimiento de ayuda).

genres. By genre is meant the type of text. [...] Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning. Cohesion deals with how utterances are linked structurally and facilitates interpretations of a text. [...] Coherence refers to the relationship among the different meanings in a text, where these meanings may be literal meanings, communicative functions, and attitudes.”

Dentro de este campo también destaca el estudio de Halliday y Hasan (1989) sobre los distintos tipos de cohesión que contribuyen a la unidad de un texto. Entre ellos, Halliday y Hasan destacan la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

Por último, Canale argumenta la necesidad de distinguir la competencia discursiva de la gramatical y de la sociolingüística sobre la base de la diversidad de su naturaleza. Sin embargo, reconoce la inexistencia de una división clara entre las reglas discursivas y las gramaticales (en cuanto a la cohesión) ni entre las reglas discursivas y las sociolingüísticas (en el terreno de la coherencia):

“It is reasonably clear that this notion of discourse knowledge and skill can be distinguished from grammatical competence and sociolinguistic competence [...] However, it is not clear that all discourse rules must be distinguished from grammatical rules (as concerns cohesion) and sociolinguistic rules (as concerns coherence).”

- Competencia Estratégica: Se trata de todas aquellas estrategias, tanto verbales como no verbales, utilizadas por el hablante y el oyente para compensar cualquier tipo de interrupción en la comunicación, ya sea debida a causas relacionadas con la actuación — (o “comunicación real” (Canale, 1983) — o a factores vinculados con la falta de competencia. De manera similar, Canale (1983: 10-11) añade la noción de que la competencia estratégica no solamente se limita a compensar distintos tipos de interrupciones, sino que también tiene como finalidad realzar la eficacia de la comunicación. Así pues, la competencia estratégica consiste en tres clases fundamentales: una ligada al área de competencia gramatical, otra relacionada con la competencia sociolingüística, y una última vinculada a la competencia discursiva. En realidad, es un componente hasta entonces olvidado y por ende poco estudiado en todas las teorías acerca de la competencia comunicativa y que ha resultado ser tremendamente útil y apropiado en la enseñanza de idiomas puesto que se ha demostrado que su enseñanza gradual, al igual que la de los demás componentes de la competencia comunicativa, dota al alumno de recursos necesarios para el dominio de una lengua:

“This component will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. Such strategies will be of two main types: those that relate primarily to grammatical competence and those that relate more to sociolinguistic competence.”

A partir de la aparición del paradigma de Canale y Swain (1980) han proliferado en las últimas décadas los estudios acerca de la hasta entonces obviada competencia estratégica. Dentro de las obras más notables en el área reproducimos a continuación las clasificaciones más ampliamente aceptadas que son las de O'Malley et al. (1985: 582-584), Tarone (1981: 286) y Chesterfield y Chesterfield (1985: 49-50).

<p><b>LEARNING STRATEGIES</b></p> <p><b>O'Malley et al.</b></p>	<p><b>COMMUNICATION STRATEGIES</b></p> <p><b>Tarone</b></p>	<p><b>SECOND LANGUAGE COMMUNICATION STRATEGIES</b></p> <p><b>Chesterfield y Chesterfield</b></p>
<p>1. METACOGNITIVE STRATEGIES</p> <p>1.1. Advance Organizers</p> <p>1.2. Directed Attention</p> <p>1.3. Selective Attention</p> <p>1.4. Self-Management</p> <p>1.5. Functional Planning</p> <p>1.6. Self-Monitoring</p> <p>1.7. Delayed Production</p> <p>1.8. Self-Evaluation</p>	<p>1. PARAPHRASE</p> <p>1.1. Approximation</p> <p>1.2. Word Coinage</p> <p>1.3. Circumlotion</p>	<p>1. REPETITION</p>
<p>2. COGNITIVE STRATEGIES</p> <p>2.1. Repetition</p> <p>2.2. Resourcing</p> <p>2.3. Translation</p> <p>2.4. Grouping</p> <p>2.5. Note Taking</p> <p>2.6. Deduction</p> <p>2.7. Recombination</p> <p>2.8. Imagery</p> <p>2.9. Auditory Representation</p> <p>2.10. Keyword</p> <p>2.11. Contextualization</p> <p>2.12. Elaboration</p> <p>2.13. Transfer</p> <p>2.14. Inferencing</p>	<p>2. BORROWING</p> <p>2.1. Literal Translation</p> <p>2.2. Language Switch</p>	<p>2. MEMORIZATION</p>
<p>3. SOCIOAFFECTIVE STRATEGIES</p> <p>3.1. Cooperation</p> <p>3.2. Question for clarification</p>	<p>3. APPEAL FOR ASSISTANCE</p>	<p>3. FORMULAIC EXPRESSION</p>
	<p>4. MIME</p>	<p>4. VERBAL ATTENTION GETTER</p>
	<p>5. AVOIDANCE</p> <p>5.1. Topic Avoidance</p> <p>5.2. Message Abandonment</p>	<p>5. ANSWER IN UNISON</p>
		<p>6. TALK TO SELF</p>
		<p>7. ELABORATION</p>
		<p>8. ANTICIPATORY ANSWER</p>
		<p>9. MONITORING</p>

<b>LEARNING STRATEGIES</b>	<b>COMMUNICATION STRATEGIES</b>	<b>SECOND LANGUAGE COMMUNICATION STRATEGIES</b>
<b>O'Malley et al.</b>	<b>Tarone</b>	<b>Chesterfield y Chesterfield</b>
		10. APPEAL FOR ASSISTANCE
		11. REQUEST FOR CLARIFICATION
		12. ROLE-PLAY

A modo de conclusión, Canale (1983: 12-14) justifica la propuesta de este nuevo paradigma acerca de las distintas competencias englobadas dentro de la competencia comunicativa al afirmar que se trata de factores separados que se encuentran en continua interacción. A pesar de ello, existe evidencia empírica para preconizar un enfoque modular más que global. Por el contrario, aunque hay poca evidencia para distinguir las cuatro áreas de competencia, la propuesta ha de ser entendida como una hipótesis basada en los estudios y análisis de investigadores conocidos en el área de la lingüística y en el de la enseñanza de lenguas extranjeras:

“In spite of the still small amount of evidence for the theoretical framework proposed here, there are reasons for assuming it as a working hypothesis. For instance, it has been developed on the basis of a careful analysis of empirical and theoretical studies bearing on communicative competence (Canale and Swain, 1980). Also it is similar in many respects to current frameworks that represent the work of prominent researchers in the fields of language and second language pedagogy (Allen 1980; Chomsky 1980; Halliday 1973; Hymes 1972b; and Stern 1978).”

Acerca de la propuesta de Canale y Swain, Stern (1992: 75) argumenta que su concepción de la competencia estratégica hace hincapié en la versatilidad cognitiva del discente al aprender la segunda lengua. No obstante, existen otros aspectos psicológicos que también podrían haber sido incluidos:

“Canale and Swain’s discussion of strategic competence stresses the cognitive versatility needed by the second language learner in using an imperfectly known language for effective communication. Other possible psychological aspects of communicative competence could be, but are not singled out in this interpretation.”

Finalmente, el paradigma diseñado por Canale y Swain (1980) y matizado por Canale (1983) presenta, como revisaremos en posteriores secciones, una serie de aspectos y propuestas para su utilización en la pedagogía de la segunda lengua, puesto que existe un gran desacuerdo y un número muy pequeño de investigaciones sobre la aplicación de la competencia comunicativa en el aula.

Desde la aparición del modelo diseñado por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) la incorporación de la competencia estratégica en los modelos de competencia comunicativa ha resultado ser uno de los componentes más importantes a la hora de proponer un modelo global acerca de las áreas incluidas en la competencia comunicativa. Uno de los planteamientos más influyentes por el momento es el modelo de Bachman (1990) que sustituye el término “competencia comunicativa” por

“communicative language proficiency” (dominio comunicativo de la lengua). Bachman concibe esta competencia global como una suma de tres subcomponentes.

a) La “competencia lingüística” se encuentra dividida en “competencia organizativa” y en “competencia pragmática”. La “competencia organizativa” corresponde a las competencias gramaticales y discursivas definidas por Canale y Swain, mientras que la competencia sociolingüística tal y como fuera delimitada por Canale y Swain pasa a formar parte de la “competencia pragmática” (Leech, 1983).

b) La “competencia estratégica” es considerada como un elemento esencial en el modelo de Bachman ya que se trata de un conjunto de habilidades generales que, tal y como propusiera Canale y Swain, necesitan de todos los elementos de las demás subcompetencias — competencia lingüística y habilidades psicomotoras — en el complicado proceso de la negociación del significado. Incluso Brown (1994<sup>2</sup>) comenta la posibilidad de adopción del modelo de Bachman en el futuro en lugar de la propuesta de Canale y Swain puesto que el paradigma de Bachman parece más apropiado debido a la importancia que le concede a la competencia estratégica.

c) Las “habilidades psicomotoras” corresponden a las cuatro destrezas descritas en el dominio de una lengua, la productiva y la receptiva, tanto desde el punto de vista de la oralidad como desde una perspectiva visual.

Reproducimos, pues, como modelo alternativo el paradigma diseñado por Bachman (1990) acerca de lo que él denomina “dominio comunicativo de la lengua”.

COMMUNICATIVE LANGUAGE PROFICIENCY		
<p>1. LANGUAGE COMPETENCE</p> <p>1.1. Organisational Competence</p> <p>1.1.1. Grammatical Competence</p> <p>1.1.1.1. Lexis</p> <p>1.1.1.2. Morphology</p> <p>1.1.1.3. Syntax</p> <p>1.1.1.4. Phonology /graphology</p> <p>1.1.2. Textual Competence</p> <p>1.1.2.1. Cohesion</p> <p>1.1.2.2. Rhetorical Organisation</p> <p>1.2. Pragmatic Competence</p> <p>1.2.1. Illocutionary Competence</p> <p>1.2.1.1. Ideational functions</p> <p>1.2.1.2. Manipulative Functions</p> <p>1.2.1.3. Heuristic Functions</p> <p>1.2.1.4. Imaginative Functions</p> <p>1.2.2. Sociolinguistic Competence</p> <p>1.2.2.1. Register and Dialect</p> <p>1.2.2.2. Cultural References and Figures of Speech</p> <p>1.2.2.3. Naturalness</p>	<p>2. STRATEGIC COMPETENCE</p>	<p>3. PSYCHOMOTOR SKILLS</p> <p>3.1. Productive</p> <p>3.1.1. Oral</p> <p>3.1.2. Visual</p> <p>3.2. Receptive</p> <p>3.2.1. Aural</p> <p>3.2.2. Visual</p>

Aún en la década de los ochenta, las críticas a las limitaciones del modelo propuesto por Saussure y Chomsky se han ido sucediendo. En el campo de la lingüística, Leech (1983: 3-4), siguiendo la línea de Hymes, Campbell y Wales y Halliday, afirma que el objetivo de Chomsky de mantener la independencia entre la

gramática y el uso y las funciones del lenguaje en una teoría de la competencia, dio como resultado la creación de un paradigma muy restringido, abstracto e idealizado. Sin embargo, con el paso del tiempo, tal y como fue apuntado unos años antes por Widdowson, la atención ha pasado de centrarse en la competencia a otorgar un papel primordial al terreno de la actuación.

Siguiendo el planteamiento de Halliday en sus estudios sistémico-funcionales, Leech (1983: 4) propone un paradigma alternativo en el que la gramática — el sistema formal abstracto — y la pragmática — los principios de uso del lenguaje — sean dominios complementarios dentro de la lingüística:

"A unified account of what language is has, I believe, been lost. Hence, the purpose of this book is to argue in favour of a fresh paradigm [...] In essence, the claim will be that grammar (the abstract formal system of language) and pragmatics (the principles of language use) are complementary domains within linguistics. We cannot understand the nature of language without studying both these domains, and the interaction between them. The consequences of this view include an affirmation of the centrality of formal linguistics in the sense of Chomsky's 'competence', but a recognition that this must be fitted into, and made answerable to, a more comprehensive framework which combines functional with formal explanations."

En consecuencia, esta obra ha de ser entendida como un verdadero manifiesto por parte de Leech y su resultado ha sido la inclusión de la pragmática como parte esencial en el estudio del lenguaje. Precisamente esta nueva disciplina abarca el estudio de los usos de la forma, el significado y el contexto, hasta entonces tan difíciles de estudiar de manera global.

Las matizaciones al concepto chomskiano de "competencia" no sólo se han sucedido en la década de los setenta y ochenta, sino que también en la década de los noventa estudiosos tales como Pérez Martín (1996: 315-16) estiman que se trata, hasta cierto punto, de una noción estéril, ya que la naturaleza de la comunicación no es únicamente lingüística, sino múltiple y mucho más compleja. Se trata, sin lugar a dudas, de un proceso en el que entran en juego factores tan diversos como la interacción social, la impredecibilidad, la creatividad, la propiedad, las condiciones psicológicas, la intencionalidad, el lenguaje real, los resultados reales, el intercambio y la negociación:

"Communication is a form of social interaction; it involves a certain degree of unpredictability and creativity; it provides constraints for appropriate language use; it is carried out under limiting psychological conditions (memory constraints, fatigue, distractions); it always has a purpose (persuade, greet, promise, etc.); it involves authentic language; and it is judged successful or not on the basis of actual results.

In addition, communication is understood as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes."

Todas estas aportaciones se pueden resumir en las palabras del lingüista británico David Crystal (1985: 66) quien afirma que:

"A particularly strong line of criticism emerged in the notion of communicative competence, which focuses on the NATIVE-SPEAKERS' ability to produce and

understand sentences which are appropriate to the CONTEXT in which they occur.”<sup>2</sup>

Sin embargo, es Stern (1992: 74-75) quien mejor define la complejidad que entraña la competencia comunicativa al definir sus aspectos psicológicos, perceptuales, cognitivos y afectivos:

“Psychologically, communicative competence has perceptual, sensorimotor, cognitive, affective, and psycho-social characteristics. Language use involves the whole person. Perceptually, it demands recognition and discrimination of phonological and syntactic clues. Speaking and writing bring into action sensorimotor systems which are constantly monitored by auditory, visual, or kinaesthetic perception. Cognitively, the acquisition and use of language requires planning, anticipating, and recognizing regularities of language use involving memory and habit formation. At the same time language use is ‘creative’, demanding the constant adaptation of the user’s linguistic resources to new and changing circumstances. From an affective point of view, language evokes emotional associations in the user, many of which are shared by other members of the speech community.”

A modo de conclusión cabe subrayar la necesidad de matización y evolución del concepto de “competencia” tal y como fue propugnado por Chomsky. Dentro de las numerosas aportaciones y críticas destacan, entre otras, las de Hymes, cuyo logro consiste en ampliar el marco teórico hacia la denominada “competencia comunicativa”, una competencia mucho más global. Similarmente, en el transcurso de la década de los ochenta, hemos de resaltar el modelo diseñado por Canale y Swain y por Canale, en el que se especifican por primera vez y con extrema claridad las distintas subcompetencias que forman parte de la “competencia comunicativa”. Este paradigma se ve matizado en la actualidad por propuestas como la de Bachman, aún no tan ampliamente extendida y aceptada como la anterior, pero con posibilidades de superarla en un futuro no muy lejano.

Consecuentemente, podemos manifestar que en el transcurso de las últimas tres décadas hemos sido testigos de la evolución de una noción extremadamente idealista y estéril a un paradigma mucho más productivo y en total consonancia con los conocimientos y habilidades necesarios para funcionar en cualquier lengua. De esta manera, una vez revisados los postulados que han propiciado el estado de la cuestión, es imprescindible un análisis de los enfoques pedagógicos a los que dichos paradigmas han contribuido.

### **1.1.2. APLICACIÓN DEL PARADIGMA TEÓRICO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA PEDAGOGÍA DE SEGUNDAS LENGUAS O DE IDIOMAS EXTRANJEROS. PRINCIPALES MÉTODOS SUPERADOS POR EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

Muchas y variadas han sido las tendencias pedagógicas desde el comienzo de la enseñanza de segundas lenguas y/o de idiomas extranjeros por parte de griegos y

---

<sup>2</sup> Mayúscula en el original.

latinos, hasta la actualidad. Éstas no han sido más que implementaciones prácticas de los principales supuestos teóricos acerca de la mejor forma de favorecer el complejo proceso de enseñanza y adquisición de lenguas. No obstante, la aparición de nuevos enfoques y tendencias metodológicas sólo se debe en parte a las indagaciones teóricas que tienen lugar en disciplinas afines, puesto que, tal y como Savignon (1983: 9) precisa, la investigación, como cualquier otro “producto social”, surge como respuesta a una serie de influencias o necesidades económicas, políticas, sociales e intelectuales.

“In fact, teaching methodologies respond to a variety of economic, political, social, and intellectual influences, only one of which is theoretical developments in related disciplines such as linguistics, psychology, and anthropology. Pressures in the market place, on the political front, and in society at large work along with dissatisfaction with the old ways to effect changes that, given the proper leadership and encouragement, result in the redefinition of methods and goals.”

En efecto, una gran parte de las distintas prácticas pedagógicas descansan en supuestos teóricos formulados sobre la base de una concepción determinada del lenguaje y del propósito que éste sirve en diversas épocas de la historia de la humanidad. Sin embargo, independientemente de la matización que se le quiera otorgar, la lengua siempre ha sido y será el mejor medio para proyectar al exterior nuestro mundo interior (tanto conceptual como emocional) y, en consecuencia, un instrumento privilegiado para dominar nuestro entorno.

En realidad, los diferentes enfoques empleados en la instrucción de idiomas a lo largo de la historia se pueden englobar dentro de dos grupos: los enfoques sintéticos y los enfoques analíticos. Los primeros hacen referencia a todos aquellos métodos basados en la enseñanza de las distintas partes del lenguaje por separado y paso a paso. Descansan en el postulado de que la adquisición de idiomas consiste en un proceso de acumulación gradual de partes con el fin de construir internamente una estructura global. Por el contrario, los enfoques analíticos no exigen un control tan cuidadoso de los aspectos lingüísticos.

En concreto, el método que ha prevalecido desde los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera estructurada en la época clásica hasta bien entrado el siglo XX es el enfoque gramatical, un claro exponente de los enfoques sintéticos y, en concreto, un modelo completamente prescriptivo. Su fundamentación teórica descansa en el supuesto de que aprender un idioma equivale a dominar su sistema gramatical, es decir, dominar una lengua implica principalmente conocer sus aspectos léxicos, morfológicos y sintácticos en el ámbito de la escritura o de la lectura. De esta manera, y a pesar de la existencia de problemas tales como la secuenciación y división del material gramatical por etapas o ciclos, el profesor tiene como finalidad inculcar al alumno gradualmente toda la gramática de la lengua en cuestión, que se selecciona a través de criterios tales como la simplicidad, regularidad, frecuencia y dificultad contrastiva.

De cualquier manera, los elementos lingüísticos se enseñan de manera aislada, es decir, fuera de todo contexto, con la finalidad exclusiva de favorecer la producción correcta de enunciados en el idioma extranjero pese a que la lengua empleada en el aula es la nativa. De esta forma, al alumno se le muestran ejemplos de uso correcto de la lengua y, para impedir que éste cometa errores, su producción también se controla en extremo. En efecto, las actividades consisten en una controlada manipulación del lenguaje, pero si el discente comete algún tipo de error el profesor o instructor le corrige



de manera inmediata. Por consiguiente, las pruebas evaluadoras están creadas para medir exclusivamente el nivel de precisión gramatical.

Además, la enseñanza del vocabulario forma parte integral del método. El vocabulario escogido por medio de criterios tales como frecuencia, alcance, disponibilidad, familiaridad y extensión constituye tan sólo una pequeña parte del léxico de la lengua y, además, presenta problemas tales como la selección y ordenación del mismo. De igual manera, constituye un vocabulario excesivamente culto y desfasado para ser utilizado en la comunicación cotidiana, pues se extrae de textos literarios escritos por autores consagrados en el momento de su selección.

Muchas han sido las voces que se han levantado contra tal enfoque afirmando que no constituye la forma más efectiva de instrucción y adquisición de una lengua. Wilkins (1976: 7-12) argumenta que el aprendizaje de la lengua no es completo, pues al enseñar las formas por el valor que tienen en sí mismas, los aspectos interiorizados se identifican con la forma más que como significado. En realidad, esto obedece al erróneo supuesto de que la forma y el significado presentan una relación directa unívoca. Igualmente, constituye un enfoque incompleto, como todo método basado en una enumeración o acumulación de aspectos formales. Además, la sintaxis no recibe el tratamiento necesario, por lo que el alumno encuentra dificultad en la formulación de enunciados completos. Por último, se obvia la instrucción acerca del uso de las formas en la comunicación real pues se presupone que, una vez interiorizado el sistema gramatical, el discente es intuitivamente capaz de extraer y emplear correctamente dichas reglas comunicativas.

Durante la segunda Guerra Mundial surge el enfoque audio-oral como modelo diseñado para contrarrestar la falta de atención a las destrezas orales por parte del enfoque gramatical. Esta innovación, que implica un cambio considerable en los hasta entonces bien definidos objetivos fundamentales en la adquisición de una lengua, viene de la mano de cambios sociales radicales en la primera mitad del siglo XX. Unida a un intercambio y movilidad de gentes y pueblos cada vez más común, en la segunda guerra mundial aparece la necesidad de comprensión y dominio oral de idiomas extranjeros por razones prácticas.

El enfoque audio-oral, pues, fue desarrollado por el ejército norteamericano y su enorme éxito se debió, entre otros motivos, a una selección exhaustiva de los alumnos propicios para seguir el programa que eran, sin lugar a dudas, miembros del ejército extremadamente inteligentes. Este programa consistía en un curso intensivo en el que el uso exclusivo de la segunda lengua en el aula, los grupos reducidos, y la alta motivación y habilidad de los discentes propició la consecución de excelentes resultados.

El enfoque audio-oral se inspira tanto en las descripciones estructurales de la lengua inglesa por parte de Bloomfield y Fries como en la psicología conductista de Skinner. La lengua pasa a ser considerada una acumulación de estructuras independientes — gramaticales, fonémicas y léxicas — cuya selección y gradación descansa en el criterio de frecuencia. Constituye, de esta manera, un enfoque altamente prescriptivo y sintético por naturaleza. Además el aprendizaje de idiomas consiste, tal y como se afirma, en la adquisición de hábitos lingüísticos que se crean a través de ejercicios manipulativos de sustitución y repetición de puntos gramaticales discretos y descontextualizados, “drills” que aseguran, mediante un fuerte control, que el lenguaje producido por el alumno sea totalmente correcto. En consecuencia, los escasos errores

que se detectan son corregidos ya que todo el proceso de enseñanza y evaluación se centra en la precisión gramatical.

Sin embargo, cuando el enfoque audio-oral se aplicó a la enseñanza de idiomas en escuelas masificadas resultó ser un verdadero fracaso.

Aunque los supuestos en los que descansa se hayan visto ampliamente superados a lo largo de los años, las principales aportaciones del método, tales como la importancia concedida al lenguaje oral y el empleo de ejercicios manipulativos de sustitución y repetición en ciertas áreas como la pronunciación, han sido ampliamente incorporados por otros métodos.

No obstante, estas contribuciones no formarán una parte esencial del enfoque que sustituyó al audio-oral. Por el contrario, de la mano de nuevos postulados lingüísticos que resaltan el papel fundamental que juega el contexto en relación a la lengua que en él ocurre, pero fuertemente enraizado en los principios del enfoque gramatical, surge el enfoque situacional que, por primera vez en la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros, preconiza una atención individual al discente y a sus necesidades educativas específicas.

El enfoque situacional es esencialmente un postulado analítico basado en el uso del lenguaje real, cuyo más claro exponente es el uso real de la lengua dentro del espacio físico del aula. El programa se encuentra estructurado sobre la base de una previsión de posibles situaciones reales en las que el hablante se pueda encontrar y de la lengua necesaria para hacerles frente. La diversidad estructural es, pues, inevitable. Además, se crean una serie de parámetros para descubrir los rasgos más significativos dentro de cada situación: contexto físico, canal, actividad lingüística, participantes, relación, etc. Sin embargo, tal y como expone Wilkins (1976: 17-18), a pesar de que la lengua se encuentre relacionada en situaciones específicas con el contexto situacional en la que ocurre, en la mayoría de las ocasiones el lenguaje empleado no está ligado a una situación espacio-temporal específica. Asumir esto es reconocer que el lenguaje potencialmente necesario en una situación determinada es imprevisible, por lo que tanto este enfoque como el gramatical privan al discente de una enseñanza encaminada a la adquisición de una habilidad comunicadora adecuada:

“Both leave the learner short of adequate communicative capacity.”

Sobre la base del enfoque situacional y con el objetivo de superar sus carencias, aparece el enfoque nocional, que obedece a la concepción de que el lenguaje expresa nuestros pensamientos y observaciones acerca de la realidad. Bestard Monroig y Pérez Martín (1992: 60-61) agrupan las distintas nociones en torno a dos categorías: (a) las de significado gramatical, tales como el tiempo o el espacio, que se encuentran relacionadas con el comportamiento de las palabras dentro de los enunciados; (b) las de significado modal, tales como la posibilidad o el deseo, que expresan la actitud del hablante hacia el mensaje producido.

Fuertemente ligado al enfoque nocional, el enfoque funcional tiene sus orígenes en los planteamientos del lingüista británico J.R. Firth, quien considera la lengua como esencialmente interactiva e interpersonal. Desde este momento, el término “función” ha sido interpretado de distintas maneras, aunque una tipología muy extendida de las funciones del lenguaje viene de la mano de Michael Halliday (1973), al emplear dicho término en relación con la naturaleza de la comunicación que descansa en la

consecución inherente de un propósito. Halliday distingue siete funciones del lenguaje: (a) instrumental (usada con el fin de manipular el entorno), (b) reguladora (empleada para controlar los acontecimientos), (c) representativa (con el fin de realizar afirmaciones), (d) interactiva (para mantener relaciones sociales), (e) personal (permite al hablante expresar sus sentimientos), (f) heurística (el tipo de lenguaje empleado para adquirir conocimiento), (g) imaginativa (para crear sistemas o ideas imaginarios).

A todas estas concepciones hay que sumar los planteamientos de Widdowson (1976: 144), quien aboga por la enseñanza del sistema lingüístico dentro del marco del discurso y con la finalidad de crear una habilidad para el uso con fines exclusivamente comunicativos:

“The teaching of language as communication calls for an approach which brings linguistic skills and communicative abilities in close association with each other.”

Este enfoque viene a subsanar, afirma Widdowson (1976: 74) y con ello expone el sentimiento general de los lingüistas de la época, los errores en los que incurren métodos anteriores al preconizar una enseñanza de la lengua de manera descontextualizada y poco relacionada con la práctica diaria:

“I believe that many of the difficulties that learners have had in the past derive directly from the teaching that has been imposed upon them. This has tended to represent language, to misrepresent language, as a set of formal elements to be manifested and apprehended by means of linguistic skills outside a real communicative context and without a real communicative purpose. Such a model of language is remote from the learner’s own experience and it is no wonder that he has difficulties in acquiring it.”

Así pues, en el complejo proceso comunicativo, se aboga por la intervención de tres factores de igual importancia. En primer lugar, operan las leyes o reglas lingüísticas que determinan la corrección del lenguaje empleado. En segundo lugar, esta interacción se produce en un contexto o situación espacio-temporal determinada que establece si dicho lenguaje se utiliza de manera apropiada. Finalmente, se considera que cualquier intercambio lingüístico obedece a la intención o propósito comunicativo del hablante, por lo que todos los elementos girarán en torno a dicha funcionalidad.

A raíz de todos estos supuestos surge el primer intento de clasificación de nociones y funciones del lenguaje por parte del Consejo de Europa. Efectivamente, dentro de él, J.A. van Ek (1975) propone en su publicación *The Threshold Level*, seis bloques de funciones básicas que el aprendiz de un idioma extranjero necesita conocer para hacerse entender y comprender en situaciones comunicativas cotidianas. Tales funciones, que constituyen el nivel umbral de conocimiento de una lengua, son:

- 1) Dar y pedir información
- 2) Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales
- 3) Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales
- 4) Expresar y averiguar sobre actitudes morales
- 5) Persuadir
- 6) Fórmulas de relación social

Además, hemos de resaltar la propuesta práctica de Wilkins que consiste en utilizar la habilidad comunicativa que otros enfoques no contemplan como punto de partida para el diseño de un enfoque nocional-funcional, un enfoque esencialmente analítico.

Dentro de dicho enfoque, que tiene como finalidad la propuesta de una fórmula ecléctica, los factores gramaticales también se incorporan, pero ligados a su uso, por lo que no se estudia la gramática en sí misma, sino como medio para alcanzar una competencia comunicativa adecuada. Igualmente, los supuestos practicables del enfoque situacional se incluyen en este modelo que pretende abarcar todo tipo de funciones, y no sólo las formas y funciones que ocurren en determinadas situaciones. Por consiguiente, los contenidos lingüísticos no presentan una secuenciación estructurada, sino que se programan con respecto a las necesidades semánticas y comunicativas del discente que marcan los objetivos a seguir. Sin embargo, este proceso es extremadamente complicado puesto que no existe una relación unívoca entre las formas gramaticales, los significados y las funciones del lenguaje. Consecuentemente, se preconiza un carácter cíclico de las nociones y funciones en el que se aumente progresivamente el repertorio semántico del alumno. A su vez, las formas lingüísticas serán más complicadas y específicas conforme avance el nivel del discente.

El principal problema que se plantea es la inexistencia tanto de un programa nocional establecido como de un estudio acerca de las posibilidades que ofrece. Wilkins (1976) propone una estructuración del programa esencialmente gramatical en las etapas más tempranas y semántico-funcional en las más avanzadas, en las que la utilización tanto de materiales auténticos como el juego de roles formen parte esencial de la práctica pedagógica. A pesar de las dificultades que plantea el modelo en cuanto a la evaluación de contenidos, el paradigma diseñado por Wilkins descansa en la combinación de tres categorías: a) semántico-gramatical, directamente relacionado con el significado ideacional, cognitivo o proposicional (expresión de las distintas percepciones de acontecimientos, los procesos, estados y abstracciones); b) modal, vinculado a la actitud que el hablante expresa hacia lo que expresa; c) categorías de la función comunicativa (en relación con el contexto tanto lingüístico como situacional en el que se produce).

Reproducimos el modelo ideado por Wilkins (1976: 22-55) como ejemplo de uno de los planteamientos iniciales y más conocidos de enfoque nocional-funcional factible sobre la base del cual descansan, aunque sufriendo continuas modificaciones, gran parte de los programas actuales de enseñanza de segundas lenguas y de idiomas extranjeros.

1. SEMANTICO-GRAMMATICAL	2. MODAL MEANING	3. COMMUNICATIVE FUNCTION
1.1. TIME: 1.1.1. Point of time 1.1.2. Duration	2.1. MODALITY, SCALES OF: 2.1.1. Certainty 2.1.1.1. Impersonalised	3.1. JUDGEMENT Y EVALUATION 3.1.1. Valuation 3.1.2. Verdiction

1. SEMANTICO-GRAMMATICAL	2. MODAL MEANING	3. COMMUNICATIVE FUNCTION
1.1.3. Time relations 1.1.4. Frequency 1.1.5. Sequence	2.1.1.2. Personalised 2.1.2. Commitment 2.1.2.1. Intention 2.1.2.2. Obligation	3.1.2.1. Committal 3.1.2.2. Release 3.1.2.3. Approval 3.1.2.4. Disapproval
1.2. QUANTITY: 1.2.1. (Un)divided reference 1.2.2. Numerals 1.2.3. Operations		3.2. SUASION 3.2.1. Inducement 3.2.2. Compulsion 3.2.3. Prediction 3.2.4. Tolerance
1.3. SPACE: 1.3.1. Dimensions 1.3.2. Location 1.3.3. Motion		3.3. ARGUMENT 3.3.1. Information 3.3.1.1. Asserted 3.3.1.2. Sought 3.3.1.3. Denied 3.3.2. Agreement 3.3.3. Disagreement 3.3.4. Concession
1.4. RELATIONAL MEANING: 1.4.1. Sentential relations: 1.4.1.1. Agent 1.4.1.2. Initiator 1.4.1.3. Object 1.4.1.4. Beneficiary 1.4.1.5. Instrument 1.4.2. Predication/attribution		3.4. RATIONAL ENQUIRY AND EXPOSITION
1.5. DEIXIS: 1.5.1. Time 1.5.2. Place 1.5.3. Person		3.5. PERSONAL EMOTIONS 3.5.1. Positive 3.5.2. Negative
		3.6. EMOTIONAL RELATIONS 3.6.1. Greetings 3.6.2. Sympathy 3.6.3. Gratitude 3.6.4. Flattery 3.6.5. Hostility

A raíz de los supuestos del enfoque nocional-funcional surge el enfoque comunicativo, término que Wilkins propone en detrimento del anteriormente llamado nocional-funcional (Wilkins, 1972). Desde el punto de vista teórico, el enfoque comunicativo es la aplicación en el terreno práctico de los postulados de la “competencia comunicativa” tal y como se entiende en la actualidad. Así pues, dicho enfoque es resultado de la implementación de los principales hallazgos que se han producido en las últimas décadas en áreas afines como la psicología, la teoría de la comunicación y, principalmente, la lingüística (tanto de la lingüística general por lo que respecta a aspectos puramente descriptivos, como de la lingüística aplicada en relación con elementos educacionales). A ello hay que sumarle (Savignon, 1983: 10) la aparición de una serie de necesidades e inquietudes pedagógicas en épocas recientes:

“The development of the concept of communicative competence as it relates to language teaching can be traced to two sources, one theoretical, the other practical. The former comes from the discussions in psychology, linguistics, and communication theory; the latter comes from pedagogical needs and concerns.”

En realidad, existen una serie de fuentes en la década de los setenta que propician la aparición del enfoque comunicativo. Stern (1992: 11-13) señala la importancia de dos fuentes científicas y tres pedagógicas. En primer lugar, menciona la tendencia a ampliar el campo de acción de los estudios sobre el lenguaje al adoptar perspectivas semánticas y sociales. Así pues, dicho enfoque emerge, entre otras, de las propuestas de Widdowson y Candlin en el Reino Unido sobre la base de los estudios lingüísticos de Firth y Halliday, de los hallazgos sociolingüísticos de Hymes y Labov, y de otros estudios de filósofos de la lengua como Grice, Austin y Searle. De todo ello se desprende un estudio mucho más exhaustivo de la lengua en relación con el mundo real. No obstante, Stern (1992: 163) pone de manifiesto que sus estudios son puramente lingüísticos aunque luego fueran adoptados en el campo de la pedagogía, dando lugar al enfoque comunicativo:

“When Hymes (1967) and Campbell and Wales (1970) contrasted communicative and linguistic competence, they did not in the main have second language pedagogy in mind. Their chief concern was to offer a theoretically more adequate scheme for the analysis of the native speaker’s intuitive language command, and the point they were making was that the native speaker’s knowledge of the language was more than knowledge of its grammar. A knowledge of language enables the speaker to function communicatively in the society to which he belongs. Language teachers were sympathetic to this view of language proficiency and readily adopted the concept of communicative competence as an expression of the goal for second language teaching.”

En segundo lugar, existe una serie de investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros que concluyen en la consideración de que el discente construye su propia competencia en la lengua extranjera de forma independiente y no necesariamente de acuerdo con la graduación de un programa. Así, pues se aboga por la necesidad de un enfoque más flexible e individualizado.

En tercer lugar, cabe destacar el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa como un intento sistemático de enseñar una lengua sobre las necesidades del alumnado y de desarrollar un currículo sobre la base de situaciones, papeles sociales, nociones y funciones. A las investigaciones de Van Ek y Alexander (1975) hay que sumar las propuestas de Wilkins (1976).

En cuarto lugar, hay que señalar la aparición de un currículo comunicativo basado en el contenido como resultado de los experimentos canadienses de inmersión en el francés. En ellos se enfatiza el contenido y el uso real. No existe una secuenciación gramatical o por actos de habla ya que se cree que sobre la base del contenido la competencia gramatical irá aumentando progresivamente y sin necesidad de instrucción. El lenguaje se utiliza para la comunicación real más que para simulaciones o juego de roles.

En quinto lugar, el enfoque comunicativo surge a raíz del énfasis humanista en los Estados Unidos. Los enfoques impersonales en los que resaltaba la figura del profesor han perdido crédito. Ahora se preconiza una instrucción en la que toman especial importancia las relaciones humanas.

La diversidad de fuentes hace posible una doble interpretación de la enseñanza comunicativa de idiomas: (a) la analítica o formal europea, que está basada en consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas (análisis de necesidades, teoría de los

actos de habla, análisis del discurso); (b) la no analítica o experimental norteamericana, que enfatiza el contenido y la importancia de las relaciones humanas sobre la base de profundas investigaciones en el terreno de la adquisición de idiomas.

Desde una perspectiva mucho más ligada con los elementos educacionales, el enfoque comunicativo se encuentra fuertemente enraizado en el enfoque nocional-funcional y supone una evolución del mismo.

Además la aparición del nuevo enfoque en la década de los setenta también es el resultado de una serie de cambios sociales y tecnológicos que conceden una importancia creciente a la lengua como vehículo de comunicación. Tal y como afirman Bestard Monroig y Pérez Martín (1992: 59-60):

“En un mundo como el actual, el lenguaje ha adquirido un protagonismo jamás conseguido en la historia. Los sofisticados medios técnicos de información y de comunicación que hoy forman parte integrante de nuestra vida diaria son los que han dado al lenguaje este protagonismo. La rapidez vertiginosa con que estos medios técnicos consiguen transmitir un mensaje a los más apartados extremos del mundo y del universo, han aumentado increíblemente la capacidad comunicadora del lenguaje.”

El enfoque comunicativo tiene como finalidad favorecer la creación y mejora de la competencia comunicativa, un complejo entramado en el que entran en juego rasgos psicológicos, socioculturales, físicos y lingüísticos. Los supuestos del enfoque comunicativo descansan en la consideración del lenguaje como un medio para la comunicación, por lo que el objetivo de todo proceso de enseñanza y aprendizaje es alcanzar una competencia comunicativa aceptable más que manejar las formas correctas del lenguaje. Así pues, el discente ha de ser entrenado en la correcta explotación de su limitada competencia comunicativa con el fin de participar con óptimos resultados en situaciones comunicativas reales.

Inevitablemente, en las fases de estudio iniciales el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa del discente depende sobremanera de la competencia comunicativa que éste posea en su lengua materna, del grado de motivación, de su propia actitud y del uso efectivo de las estrategias comunicativas.

Los principales postulados de este enfoque que se recogen a continuación constituyen una recopilación de los aspectos más definitorios del enfoque comunicativo propuestos por estudiosos como Widdowson (1978), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Brown (1994<sup>3</sup>), Bestard Monroig y Pérez Martín (1992), Ur (1992).

#### 1. Objetivo: La Competencia Comunicativa.

- Para alcanzar una competencia comunicativa global el alumno ha de ser instruido en todos y cada uno de sus cuatro componentes.

- La comunicación interpersonal forma parte del proceso de aprendizaje y ésta se basa en un proceso de interacción y de comprensión mutua continua.

#### 2. Diseño del programa.

- Se propone una base organizativa funcional y no formal puesto que se considera que en la realidad el lenguaje cumple unas funciones específicas. Además, se cree en la posibilidad de alcanzar un nivel de organización funcional tan estructurada como la gramatical. Por lo que respecta a la validez externa o aparente del programa

(*face validity*) Canale y Swain (1980) afirman que ésta tiene consecuencias motivadoras muy positivas.

- Se preconiza una integración de conocimientos entre los que se encuentran incluidos: conocimiento general del lenguaje y sus posibilidades, conocimiento específico del funcionamiento del sistema lingüístico de la segunda lengua, y conocimiento de su cultura.

### 3. Metodología.

- Todas las actividades realizadas dentro y fuera del aula han de favorecer el uso de la misma con fines comunicativos y no de manipulación lingüística.

- A pesar de ello, se considera necesario el dominio de las reglas del sistema lingüístico pero totalmente contextualizadas y bajo ningún concepto aisladas.

- Dichas actividades, además, han de responder a las necesidades comunicativas del discente. Todas ellas han de tener un objetivo o propósito claramente definido y especificado para que puedan ser significativas para el alumno.

- La interacción que se produzca en el entorno del aula ha de basarse en aspectos de comunicación genuina que incluya aspectos tales como materiales auténticos, objetivos relacionados con la consecución de fines específicos, creatividad e impredecibilidad.

### 4. Técnicas.

- Una de las técnicas principales consiste en el vacío de opinión e información con la finalidad de suscitar interés en los alumnos.

- Otra técnica igualmente esencial es el juego de roles, que se basa en la concepción del aula como un entorno privilegiado para el desarrollo de interacciones tales y como las que se producen en la vida cotidiana.

### 5. Lenguaje.

- El objetivo principal es la aceptabilidad lingüística y la fluidez antes que la precisión gramatical. De esta manera, se considera que el discente ha de producir enunciados significativos más que correctos.

- Se aboga por un estudio del discurso auténtico tanto en su forma oral como en su vertiente escrita.

- Además, el contexto situacional, social y cultural ocupan un papel fundamental puesto que determinan la propiedad del lenguaje utilizado.

- Se afirma, pues, que la lengua extranjera es el vehículo de comunicación en el aula, por lo que se excluye totalmente el uso de la lengua materna en la clase.

- En consecuencia, se cree, tal y como propone Krashen (1985) en su hipótesis del “Comprehensible Input”, que la lengua extranjera que se emplea en el aula contribuye sobremedida a aumentar la competencia comunicativa del discente. Para ello, dicha lengua ha de ser comprensible, no imposible, aunque el grado de dificultad de la misma ha de ir aumentando progresivamente.

### 6. Profesorado y alumnado.



- El profesorado ha de ser extremadamente competente y poseer, pues, un alto grado de competencia comunicativa.

- El papel del profesor sufre un cambio radical: ahora es un facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no un instructor o examinador. El profesor, pues, ha de instigar al alumno a desarrollar sus habilidades comunicativas. De esta manera, el control sobre los individuos se relaja a medida que el trato se hace más personal.

- El profesor ha de desarrollar una función que va más allá de los límites didácticos establecidos.

#### 7. Corrección de errores y evaluación.

- Los errores no han de ser corregidos en primera instancia, y sólo si el discente incurre en ellos de manera regular pueden ser corregidos en segunda instancia.

- Se ha de evaluar tanto el conocimiento (competencia) del alumno como la demostración de tal conocimiento en situaciones reales (actuación). De esta manera, distintos tipos de alumnos se benefician de diferentes dosis de ambas.

- Los procesos evaluadores han de medir sola y exclusivamente la fluidez en el idioma extranjero, obviando todo lo relacionado con la precisión gramatical.

- Las herramientas utilizadas para tal evaluación han de incluir tanto pruebas integradoras como pruebas basadas en puntos discretos.

Como se puede observar, las innovaciones que trae consigo el enfoque comunicativo suponen la superación de gran parte de las tendencias metodológicas anteriores. Todo ello es resultado de una consideración mucho más real y efectiva de los procesos que entran en juego en la práctica comunicativa cotidiana y que permiten el desarrollo efectivo de la interacción. Se trata, pues, desde nuestro punto de vista, de un enfoque en consonancia con la importancia que las principales corrientes lingüísticas, metodológicas y sociales le han concedido al lenguaje oral como medio privilegiado de comunicación.

No obstante, a pesar de que el enfoque comunicativo haya sido el más extendido y aceptado por la mayoría de los teóricos y de los profesores en su práctica docente habitual, no se trata del único método propuesto y aceptado en los últimos años. Por el contrario, existen una serie de planteamientos actuales que ponen en tela de juicio algunos de los supuestos más importantes del enfoque comunicativo y a los que dedicaremos nuestra próxima sección.

### **1.1.3. EL PERIODO POST-COMUNICATIVO Y POST-METODOLÓGICO**

Muchas, sin duda, son las contribuciones del enfoque comunicativo al campo de la pedagogía de idiomas extranjeros o segundas lenguas, aunque éstas se pueden resumir en una ampliación esencial de los objetivos tradicionales por medio del énfasis puesto en el carácter social, interactivo y negociador de la lengua, en cuyo aprendizaje el alumno pasa a ser un elemento activo. No obstante, tras algunos años de implementación se oyen cada vez más voces que afirman que en la práctica el enfoque comunicativo parece no ser tan efectivo como teóricamente se considera.

Stern (1992: 11) resume claramente el estado de la enseñanza, a finales de los ochenta y a principios de los noventa, en el que el término “comunicación” parece abarcar toda la instrucción:

“Of all the concepts in language teaching which have been widely used in recent years, the terms ‘communication’ or ‘communicative’ no doubt top the list. In the titles of books and articles, in the names of language courses and in curriculum guides, communication is a word which occurs with remorseless regularity. While some years ago everything in language pedagogy was ‘audiolingual’ and ‘structural’, ‘communication’ and ‘communicative’ have taken over the dubious privilege of being the fashionable terms today.”

Todas las críticas que analizaremos a continuación se deben a un aspecto esencial en la naturaleza del enfoque comunicativo que hasta hace poco se había obviado. En efecto, los marcos teóricos de la competencia comunicativa en los que descansa dicho enfoque han sido desarrollados teniendo en mente hablantes nativos monolingües, por lo que su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas o idiomas extranjeros parece no ser del todo acertada. En realidad, tal y como apunta Abello Contesse (1989: 45-52), el enfoque comunicativo constituye una idealización tanto de factores metodológicos como de factores sociolingüísticos y pedagógicos.

En primer lugar, los factores metodológicos contemplados por el enfoque comunicativo se encuentran lejos de la realidad, de las prioridades y de las necesidades de los alumnos, y de las horas reales de aprendizaje académico. En segundo lugar, dentro de los factores sociolingüísticos y pedagógicos el enfoque comunicativo proclama una especie de bilingüismo y biculturismo totalmente inviable. Efectivamente, en el terreno lingüístico, afirma Lightbown (1983) que hasta los seis años el niño ha dedicado entre 12.000 y 15.000 horas al aprendizaje de su lengua materna, que se reducen a unas 400 ó 450 horas dedicadas a la lengua extranjera en el caso de la enseñanza secundaria, y a un número inferior de horas en el Bachillerato en España. En cuanto a los aspectos sociales, su aprendizaje es aún más prolongado ya que la complejidad de lo apropiado en la lengua materna, que varía en extremo de una comunidad a otra, no se asimila en su totalidad hasta los 18 años. Finalmente, en el campo de la pedagogía, hay que subrayar la reducción del tiempo de aprendizaje de la segunda lengua, unida a otros aspectos como la formación del profesorado, el libro de texto, el centro en cuestión, etc. Además, afirma Abello Contesse, el enfoque comunicativo propone una enseñanza de las cuatro habilidades en la misma medida, aunque, según apunta Wilkins, la producción oral es la más compleja, y aún mucho más si a ello se le une lo comunicativo y lo apropiado. Abello Contesse (1989: 50) añade que la poca probabilidad de uso extensivo del idioma extranjero por parte del discente en su práctica cotidiana, probablemente restringida a situaciones receptivas en su mayoría, lo conduce a cuestionarse el porqué se sigue aplicando en clase un enfoque tan idealizado y alejado de la práctica docente:

“Por último, quizá el enigma principal por dilucidar ahora no sea ¿por qué se ha preferido en la enseñanza de un IE un enfoque metodológico que constituye, en gran medida, la negación de su propia realidad lingüístico-pedagógica? sino, más bien ¿cómo evitar que el quehacer teórico-práctico en el área de los IE continúe dependiendo de modelos, enfoques y métodos diseñados para explicar y ordenar satisfactoriamente ciertas particularidades de L1 o L2 sin necesariamente converger a otras realidades, como la enseñanza-aprendizaje de IE?”

Una de las críticas más conocidas del enfoque comunicativo viene de la mano de Swan (1985a y 1985b), quien afirma en el primer artículo (1985a: 2) que el enfoque comunicativo, al igual que otros enfoques a los que pretendía superar, incurre en los mismos errores que sus predecesores constituyendo un nuevo dogma:

“A dogma remains a dogma, and in this respect the ‘communicative revolution’ is little different from its predecessors in the language teaching field. [...] Along with its many virtues, the Communicative Approach unfortunately has most of the typical vices of an intellectual revolution: it over-generalizes valid but limited insights until they become virtually meaningless; it makes exaggerated claims for the power and novelty of its doctrines; it misrepresents the currents of thought it has replaced; it is often characterized by serious intellectual confusion; it is choked with jargon.”

Para Swan (1985a y 1985b), el enfoque comunicativo presenta un grave error en sus principios básicos debido a la falta de atención al conocimiento que el hablante ya posee en su lengua materna y a su experiencia del mundo. De esta manera, pasa a enumerar una serie de aspectos asumidos por el enfoque comunicativo y que él pone en tela de juicio.

Uno de los aspectos más definitorios del enfoque comunicativo es la aserción de que los enfoques anteriores no hacían un tratamiento adecuado del significado. La perspectiva empleada para enseñar el significado, según el enfoque comunicativo, ha de ser revisada ya que se cree que el éxito de un programa consiste en la incorporación apropiada del significado al mismo. Wilkins (1976: 10-11) afirma que los cursos tradicionales sólo hacían hincapié en lo que él denomina “usage” y no en el “use”. Quizás lo más novedoso de dicho enfoque es la sugerencia de que el valor de un enunciado en una situación determinada se puede especificar por medio de reglas de comunicación o de uso, aunque ni Wilkins ni Widdowson clarifican la forma de tales reglas. Además, Swan sostiene que es falso representar los enfoques anteriores como centrados en la forma a expensas del significado. De esta manera, Swan (1985a: 4-5) infiere que si el valor de una oración viene dado por la interacción entre el significado estructural y léxico con la situación en la que se usa, ambos confunden pensamiento con lengua puesto que olvidan que el discente tiene una lengua materna que le ayuda a saber tanto como el propio nativo de la lengua extranjera acerca de la comunicación humana. En consecuencia, esto no justifica la adopción de una nueva perspectiva para enseñar el significado. Así pues, la diferencia entre “usage” y “use”, afirma Swan, puede tener valor filosófico, pero no pedagógico. Además, de nada sirve subrayar la importancia del significado si no existe un aprendizaje apropiado de los aspectos gramaticales que faciliten una estructuración adecuada de significados.

En realidad, autores como Cook (1991) realizan una serie de aserciones en la misma línea. Cook hace hincapié en que el escaso interés del enfoque comunicativo en la enseñanza de aspectos formales da lugar a la fosilización o estancamiento de la competencia comunicativa que el discente pueda desarrollar. Esto es debido a que, tal y como afirma Widdowson (1990: 161), la puesta en práctica del enfoque comunicativo desde un punto de vista riguroso no supondría más que una reproducción tremendamente prolongada e ineficaz del proceso de adquisición lingüística natural. Por lo tanto, la importancia de una enseñanza estructural de los aspectos gramaticales, entre otros, queda puesta de relieve como modelo más efectivo y rápido.

De forma similar, Paulston (1974) hace una fuerte crítica del esquema nocional-funcional de Wilkins — sustento del enfoque comunicativo — al afirmar que las formas son generativas mientras que las nociones no lo son. Por lo tanto, Paulston aboga por una forma más lógica de organizar un programa y ésta consiste en la tradicional organización en torno a las formas que se encuentra bien definida y graduada. A su vez, Brumfit (1980), (1981) apoya dicha crítica y añade que mientras que los significados solamente se pueden enumerar sin un orden específico de aprendizaje, las formas gramaticales se pueden disponer siguiendo un orden lógico.

Ur (1996) también realiza una crítica similar del enfoque comunicativo con el fin de hacer una propuesta modificada del mismo (ver tabla más adelante) para ser utilizado con más éxito en la enseñanza real de idiomas extranjeros o de segundas lenguas. Secundando la aserción de Ellis (1994), hay que cuestionar la negación de la precisión lingüística, frente a la fluidez que preconiza el enfoque comunicativo, que pasa a ser considerada cada vez por un número mayor de estudiosos y profesores como un elemento esencial para que la lengua sea claramente comprensible. Así pues, Ur sostiene que la enseñanza de reglas lingüísticas es necesaria para ayudar al discente a producir la lengua correctamente.

En lo concerniente a la dicotomía entre lo estructural y lo funcional, Swan (1985b: 78-81) mantiene la hipótesis de que se trata de una dicotomía falsa. En efecto, hay que cuestionarse el privilegio de uno sobre el otro en la estructuración de programas de segundas lenguas ya que ambos presentan lagunas que se pueden subsanar con el otro (los programas semánticos listan sólo el vocabulario y estructuras relacionadas con las funciones o nociones, por lo que aspectos más generales y necesarios no se enseñan; los programas tradicionales no prestan atención a las expresiones convencionales tales como modismos o refranes). Así pues, se trata de dos aspectos complementarios puesto que los programas semánticos enseñan el lenguaje estereotipado y los programas estructurales o léxicos el creativo. Además, apunta que, al igual que con anterioridad se sobrevaloró el papel de la gramática, ahora se sobrevalora el de la pragmática. Sin embargo, Swan considera que es conveniente concentrarse en los problemas de forma antes de pasar al trabajo comunicativo, es decir, a las nociones y funciones, puesto que las funciones necesitan un conocimiento profundo tanto de estructuras como de vocabulario. A modo de conclusión, Swan afirma que la cuestión no es cuál de los dos es el más importante, sino cómo integrar, en una programación correcta, al menos ocho tipos de programas complementarios: funcional, nocional, situacional, temático, fonológico, léxico, estructural y por destrezas.

Otro aspecto que Swan critica fuertemente es la noción de propiedad. En efecto, Swan (1985a: 6-7) reconoce que existen una serie de enunciados que solamente son apropiados en circunstancias determinadas. No obstante, la propiedad es para Swan un aspecto entre otros, pero no un rasgo definitorio del lenguaje. Así como encontramos una serie de categorías aplicables a términos o expresiones concretas (animado, contable, etc.), la propiedad constituye una categoría similar. Si hay un grupo de expresiones marcadas por la propiedad, tales como el imperativo, la mayoría de los enunciados no lo están. Por el contrario, la mayor parte de las expresiones o vocablos (tales como “table” o “she was born in 1940”) no están marcadas por la propiedad social o situacional, no causando ningún problema al discente. Se trata, sin lugar a dudas, afirma Swan, del “efecto del juguete nuevo”, sobrevalorado por el niño, que no se puede desprender de él:

“It is a category that applies to certain items only: the same kind of things as ‘animate’, ‘countable’, or ‘transitive’. Items such as the imperative, *had better*, *bloody*, *I want*, *get* are marked for appropriacy in one way or the other; students have to be careful how they use them. But most items are not so marked. The past tense, for instance, or the words *table*, *design*, *blue*, *slowly*, *natural*, or the expression *to fill in a form*, or the sentence *She was born in 1940* — these items, and the vast majority of the other words, expressions, and sentences of the language, are unmarked for social or situational appropriacy of the kind under discussion. Consequently they cause the learner no special problems in this area. [...] What has happened here might be called the ‘new toy’ effect. A limited but valuable insight has been over-generalized [...] Unfortunately, this is a common occurrence in the communication sciences.”

Por lo que respecta a las destrezas y estrategias, Swan (1985a: 8-10) se lamenta de la proliferación de subdestrezas y estrategias equivocadas en los materiales didácticos. Entre ellas encontramos la predicción del mensaje que se va a escuchar o a leer. Según preconiza el enfoque comunicativo, parece que sólo el hablante nativo puede hacer predicciones sobre la base de su conocimiento del tema, familiaridad con el hablante o escritor, etc. Swan afirma que el hablante extranjero pone los mismos procesos en juego no sólo en su lengua materna, sino también en la extranjera. Si hace una predicción errónea se debe o a una falta de conocimiento del entorno o a una falta de dominio de la lengua. En un caso necesita información, en otro clases sobre la lengua. En ningún caso hay que enseñar una estrategia que el hablante ya posee. De igual manera se critica la negociación del significado y el adivinar lo que viene después. Por último, la propuesta de Swan es enseñar vocabulario. La instrucción del alumno en dichas destrezas y estrategias sólo ha de producirse en caso de que el discente tenga bloqueada una estrategia determinada y no la ponga en práctica de manera adecuada en el idioma extranjero.

A todo ello, añade Ur (1996), hay que incorporar la noción de que la lengua materna no ha de ser desterrada de la clase de idiomas extranjeros ya que resulta tremendamente útil en aspectos prácticos tales como la clasificación y la instrucción. Asimismo, y desde una perspectiva mucho más profunda, Swan (1985b: 85-86) hace hincapié en que el aprendizaje de lenguas extranjeras siempre conlleva una traducción mental de la primera a la segunda lengua y viceversa, y que a pesar de que la lengua materna pueda favorecer la aparición de errores, también muchos aciertos se deben a ella. Si esta correspondencia no tuviera lugar no se podría aprender una lengua extranjera. Además, nuestra lengua materna nos pone en una posición ventajosa a la hora de aprender un idioma extranjero puesto que nos permite aprender otro idioma sin recurrir a la infancia y categorizar el mundo de nuevo. De esta manera, Swan (1985b: 86) no puede entender el motivo de la exclusión de la lengua materna en el enfoque comunicativo:

“If, then, the mother tongue is a central element in the process of learning a foreign language, why is it so conspicuously absent from the theory and methodology of the Communicative Approach?”

Finalmente, Ur (1996) también aboga por el uso de materiales no auténticos, ya que los materiales auténticos frecuentemente se presentan en un grado de dificultad excesiva tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural. Swan (1985b: 84-85), también hace referencia a este punto y comenta que, al igual que se utiliza un vocabulario simplificado al escribir para un público infantil o para un público profano

en una materia científica determinada, es totalmente correcto y lícito adaptar el nivel de la lengua extranjera al conocimiento del alumno. Hay críticas sobre los diálogos artificiales utilizados por algunos métodos. Esto es un argumento no contra el uso de materiales no auténticos, sino contra los materiales de mala calidad. Swan plantea una utilización correcta de ambos materiales auténticos (que presentan la lengua real en uso y favorecen el uso de procesos inconscientes de adquisición) y materiales no auténticos (que presentan la lengua de forma económica, efectiva y controlada y permiten centrarse en los aspectos lingüísticos y contextuales que se desea).

Todo esto va unido a lo que Swan llama la “falacia de la vida real” propugnada por el enfoque comunicativo. Todas las actividades realizadas en el aula han de ser un reflejo de la vida real y emular la comunicación que en ella se realiza. No obstante, el aula no es el mundo exterior y aprender una lengua no equivale a usarla. Para Swan cualquier tipo de aprendizaje lleva consigo cierto grado de distanciamiento de la vida real (por ejemplo, un gato jugando en la casa pone en práctica destrezas, tales como el estar al acecho o saltar rápidamente, que luego utilizará para cazar ratones). De esta manera, hay que incluir en el aula un equilibrio entre actividades comunicativas y actividades que parezcan no tener valor comunicativo inmediato (repetición, traducción, etc.) pero que ayudan a desarrollarlo a largo tiempo.

Cook (1991), además, sostiene la hipótesis de que el uso de ciertas técnicas como el llamado vacío de información y opinión puede no ser tan motivador como en un principio se suponía ya que beneficia a un tipo determinado de estudiantes, los arriesgados y los de modo perceptivo independiente. Swan (1985b) añade que, a pesar de tratarse de técnicas cargadas de un enorme potencial didáctico, la información ha de ser interesante. Ejercicios tales como la búsqueda de información para viajar de Liverpool a Manchester, argumenta Swan, pueden ser poco relevantes para el alumno que posiblemente nunca se vea en esta situación. Por consiguiente, Swan propone que una práctica más interesante y directa puede surgir si a los alumnos se les pide que hablen de ellos mismos y de sus propias experiencias.

A modo de conclusión, Swan (1985a: 10-11) resume sus críticas al enfoque comunicativo en dos aspectos. En primer lugar, la actitud de “tabula rasa”, es decir, la creencia de que el alumno no posee o no puede transferir destrezas comunicativas desde su lengua materna a la lengua extranjera. En segundo lugar, lo que denomina “la falacia del sistema completo”, cuando se preconiza una enseñanza del sistema completo aunque parte de ello ya sea conocido por el discente.

“This ‘tabula rasa’ attitude — the belief that students do not possess, or cannot transfer from their mother tongue, normal communication skills — is one of two complementary fallacies that characterize the Communicative Approach. The other is the ‘whole-system’ fallacy. This arises when the linguist, over-excited about his or her analysis of a piece of language or behaviour, sets out to teach everything that has been observed (often including the metalanguage used to describe the phenomena), without stopping to ask how much of the teaching is (new to the students and (b) relevant to their needs.”

No obstante, Swan (1985b: 86-87) asume la realidad de la ley del péndulo y reconoce que la práctica pedagógica ha ganado en calidad con la implementación de gran parte de los supuestos del enfoque comunicativo. Asimismo, cree que, si mantenemos una cierta sensatez, nos beneficiaremos de los planteamientos didácticos de enfoques venideros.

“As the theoretical pendulum swings from one extreme to the other, each exaggeration is followed by its opposite. [...] It is difficult not to feel that we are teaching better than we used to. By and large, we have probably gained more than we have lost from the Communicative Approach.

In the same way, we shall probably benefit from the next language teaching revolution, especially if we can keep our heads, recognize dogma for what it is, and try out the new techniques without giving up useful older methods simply because they have been ‘proved wrong’.”

A modo de resumen, Ur (1996) propone una solución de compromiso en la que los supuestos del enfoque comunicativo sean matizados para una implementación mucho más eficaz en el aula. De esta manera, aboga por la siguiente revisión del enfoque comunicativo.

	<b>Communicative-Approach Revisited</b>
<b>Objective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Communicating in correct English.</li> </ul>
<b>Language</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Both discrete items and language in context depending on objective.</li> <li>▪ Correct, as used by educated, competent users of the language.</li> <li>▪ Both artificial and correct (authentic), depending on objective and level.</li> <li>▪ Stressing both form and meaning, depending on objective.</li> </ul>
<b>Learner Output</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sometimes controlled, sometimes free, depending on objective.</li> </ul>
<b>Tasks</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producing and understanding correct and meaningful language.</li> </ul>
<b>Errors</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usually controlled.</li> </ul>
<b>Mother Tongue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Used when cost-effective and to raise language awareness.</li> </ul>
<b>Tests Measure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Both fluency and accuracy.</li> </ul>
<b>Teacher mainly as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher.</li> </ul>

No obstante, desde nuestro punto de vista, la revisión del enfoque comunicativo propuesta por Ur supone una introducción de cambios esenciales que afectan sobremanera a los supuestos básicos de dicho enfoque. Por consiguiente, en este caso estaríamos definiendo no el enfoque comunicativo en sí, sino más bien un enfoque ecléctico, terminología que nos parece más adecuada dada tal solución de compromiso.

En efecto, tal y como afirma Cook (1991), el enfoque más utilizado por parte de gran parte del profesorado es el enfoque ecléctico que se basa en la conjugación de los principales supuestos del enfoque gramatical y del enfoque comunicativo, es decir, en un equilibrio de tareas tanto planificadas o académicas como espontáneas. En realidad, la programación está basada en la enseñanza de contenidos gramaticales, aunque los aspectos comunicativos también sean considerados como primordiales. Esto ha propiciado la aparición de programas múltiples, “multisyllabuses”.

Unida sobremanera al enfoque ecléctico se encuentra la controversia relacionada con la adopción de un programa de enseñanza previo. White (1988: 44) divide los programas de idiomas extranjeros en aquéllos que son diseñados externamente y aquéllos que contemplan la intervención de los destinatarios. Puesto que, argumenta Zaro Vera (1995), la enseñanza de idiomas en España, al igual que en otros muchos países, se encuentra reglada por organismos superiores (en el caso de nuestro país tanto

por los programas generales del Ministerio de Educación y Cultura o por las Comunidades Autónomas y por el Departamento o Seminario del centro) no existe ninguna razón para adoptar enfoques sin programa previo. Además, desde nuestro punto de vista, aparte de complicar sobremanera y de forma innecesaria la ya por sí compleja labor del profesor, a largo plazo se produciría una gran diversidad de niveles de consecución de objetivos por parte de distintos alumnos dependiendo exclusivamente de elementos tan subjetivos como el material didáctico elegido por el profesor.

Para comprender el estado de la cuestión en la actualidad, tal y como argumenta Zaro Vera (1995), también hemos de revisar otros tipos de enfoques que, a pesar de estar relegados a un segundo plano, han contribuido en distinto grado a la formulación de las tendencias más actuales en el campo de la pedagogía de segundas lenguas o de idiomas extranjeros.

En los Estados Unidos se han ido sucediendo una serie de enfoques englobados bajo el término enfoques humanistas por parte de Blair (1982) basados en las hipótesis del Input Comprensible de Krashen, quien formula la hipótesis de que la lengua se adquiere mediante la comprensión de un input cuya dificultad sea siempre ligeramente superior a la del nivel del discente. Asimismo, se aboga por todo tipo de actividades que ayuden a reducir la inhibición del alumno — hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen — para una adquisición efectiva de idiomas extranjeros. Los enfoques humanistas no presentan un programa previo, sino que preconizan una práctica en la que las actividades y materiales se vayan ajustando constantemente a las necesidades e intereses del alumnado. Estos enfoques afirman que las actividades han de ser totalmente significativas y reales y han de aparecer totalmente contextualizadas.

Los enfoques humanistas están relacionados con los enfoques de comprensión, entre los que destacan: “Total Physical Response” de Asher (1977) y “Natural Approach” de Krashen y Terrell (1983). Dentro de los enfoques humanistas (con implicaciones filosóficas-religiosas) encontramos propuestas como “The Silent Way” de Gattegno (1972<sup>2</sup>), “Community Language Learning” de Curran (1976) y “Suggestopaedia” de Lozanov (1979).

Otro enfoque mencionado por Zaro Vera es el llamado autonomía del lenguaje, que aboga por una instrucción y aprendizaje individualizado en el que se consideren las diferencias entre individuos y las necesidades específicas. Este enfoque se ha desarrollado principalmente en centros de recursos como el “Centre de Recherches et d’Application Pédagogiques en Langues” (CRAPEL) en la Universidad de Nancy II y “The Language Centre” y “Bell Study Centre” de la Universidad de Cambridge. No obstante, Zaro Vera argumenta que no existe motivo alguno para desarrollar un enfoque plenamente individualizado, aunque el enfoque puede ser claramente beneficioso si esta individualización se aplica a alguno de sus componentes tales como los materiales autodidactas, el trabajo por proyectos o los programas individuales de lectura intensiva.

Lejos de las corrientes metodológicas occidentales y norteamericanas hay que resaltar los métodos de la Europa del Este que, sorprendentemente, han obtenido resultados brillantes con escasos medios. Entre estos enfoques destaca el “Método Reconstructivo”, basado en la memorización de textos en la lengua extranjera y en actividades como la traducción, el relato o la expansión de los mismos. De esta manera, el alumno siempre trabaja con modelos, no pudiendo usar estrategias comunicativas compensatorias ni cometer errores formales. Otro enfoque con excelentes resultados es



el “Método Reproductivo-Creativo” desarrollado en la Universidad de Cracovia sobre la base del anterior.

Finalmente, Zaro Vera incluye los enfoques por tareas como resultado de todos los anteriores. Widdowson (1990: 119) interpreta que son productos del énfasis actual en la lengua como mediación más que como medio. En la consideración de la lengua como medio entran en juego aspectos como las propiedades sintácticas y semánticas y metodologías facilitadoras de su internalización; la programación está basada en unidades de significado tanto formales como funcionales y nocionales. En la noción actual de la lengua como mediación se cree que el lenguaje empleado ha de favorecer las condiciones para la negociación. Para Widdowson (1990: 120) el significado se alcanza no como resultado de un almacenamiento de información, sino mediante acciones concretas. De esta manera, la relevancia del programa ha ido perdiendo importancia (hasta su rechazo total por algunos enfoques) a medida que la relevancia de la tarea ha ido incrementando.

Zaro Vera destaca una serie de fundamentos teóricos en los que descansan tales enfoques: (a) en el campo de la pedagogía, y como resultado de las investigaciones de Dewey, Freire y Stenhouse, se atribuye un gran valor a lo realmente significativo en la lección que ha de ir unido a las áreas de interés del alumno; (b) en relación con la ampliación del paradigma lingüístico, hemos de señalar las teorías Firth, Hymes y Halliday que dieron lugar a la noción de competencia comunicativa y al enfoque comunicativo; (c) en cuanto a la adquisición de lenguas, juega un papel fundamental la formulación de las cinco hipótesis de Krashen, especialmente la del input significativo y la del filtro afectivo; (d) por lo que respecta al concepto de competencia estratégica, destacan Faerch y Kasper (1984a y 1984b); (e) en el terreno de la psicología cognoscitiva, que concede un lugar privilegiado a las estrategias de aprendizaje y al proceso de información, destacan O'Malley y Chamot (1990) por su secuenciación y gradación de tareas y actividades; (f) finalmente, ocupan un papel primordial las teorías de Vygotsky sobre el origen social del pensamiento del lenguaje.

A modo de conclusión, basándonos en Zaro Vera (1995) haremos una revisión de las líneas metodológicas actuales.

En primer lugar, la investigación lingüística discurre por derroteros marcados por las escuelas que analizan unidades superiores a la palabra o frase. Entre ellas se encuentra la Lingüística del Texto Europea y el Análisis del Texto Británico y Norteamericano. Similarmente, se está trabajando en una configuración definitiva del concepto y componentes de la competencia estratégica.

En segundo lugar, se ha producido un volumen considerable de investigaciones sobre los procesos cognoscitivos y el procesamiento de información. Ocupan un lugar privilegiado aspectos como los conocimientos previos del discente, los mecanismos que favorecen de los nuevos conocimientos con los anteriores, y las investigaciones sobre las estrategias (cognoscitivas y metacognitivas) que entran en juego en el aprendizaje de una lengua junto con las estrategias compensatorias de tipo tanto lingüístico como no lingüístico. Esto lleva a la consideración de que la adquisición de una lengua es un complicado proceso psicolingüístico y no meramente lingüístico.

En tercer lugar, el debate entre la lengua entendida como medio o como mediación (Widdowson, 1990) propicia un nuevo cambio en la concepción de la esencialidad de las funciones que sirve la lengua en la vida cotidiana.

En cuarto lugar, finaliza Zaro Vera (1995), merece la pena resaltar los estudios acerca de la adquisición de segundas lenguas en Estados Unidos donde el énfasis en las variables psíquicas y biológicas (tales como la inteligencia o aptitud, el estilo perceptivo o edad del alumno) y las variables emotivas y afectivas (como la motivación, timidez, empatía, o seguridad en sí mismo) a raíz de las hipótesis de Krashen, ha dado como resultado la concesión de un papel prioritario al estudiante como regulador y determinante de su proceso de aprendizaje.

En realidad, y en resumidas cuentas, coincidimos con el punto de vista de Stern (1992: 14) acerca de la ineficacia de cualquier método para comprender de forma global todas las circunstancias y procesos que entran en juego en la práctica pedagógica. En cuanto al enfoque comunicativo, el énfasis en un solo concepto, “comunicación”, constituye la misma falacia en la que cayeron enfoques anteriores al subrayar un solo aspecto de la compleja comunicación humana:

“Each new approach has presented a plausible case for its particular emphasis, but ultimately no single method has been sufficient in itself to deal with the great variety of circumstances, types of learners, and levels of instruction that constitute second language pedagogy. [...] As for the communicative approach, the reliance on a single overriding concept, ‘communication’, is a disadvantage which prevents communicative language teaching from being entirely satisfactory as a theoretical framework. In order to account for all varieties and aspects of language teaching we either stretch the concept of communication so much that it loses any distinctive meaning, or we accept its limitations and then find ourselves in the predicament of the ‘method’ solution: an excessive emphasis on a single concept.”

No obstante, la revolución comunicativa ha cambiado, sin lugar a dudas, la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros. De esta manera, los supuestos del enfoque comunicativo que han resultado ser claramente beneficiosos para la instrucción de idiomas se verán reflejados en futuras disciplinas.

“There is a widespread consensus that the new linguistic disciplines should be represented in language courses, and that they promise second language programmes which will be more lifelike, more authentic, more realistic, and less abstract than courses based entirely on phonology, lexis, and grammar.”

Por último, hemos de insistir en la falta de dominación de un enfoque pedagógico determinado a lo largo de los noventa. En realidad, nos hallamos en una época en la que la utilización de un método particular no es considerada como prioritaria ya que, como acertadamente indica Ur (1996: 6), es la práctica pedagógica diaria la que marca las pautas en la enseñanza de idiomas:

“Now this is, in my opinion, nonsense: you are a good teacher if as a result of your teaching students learn the language well, can function in it fluently and accurately. What methodology you use is up to you: communicative methodology is good insofar as it contributes to good teaching and learning. It is not a value in itself.”

Nuestra perspectiva será, pues, aquella que favorezca la aplicación y explotación de todos los supuestos que hayan resultado ser más efectivos a lo largo de la historia de la pedagogía de idiomas extranjeros, independientemente del enfoque en el que se engloben. Nos encontramos, de esta manera, dentro de las tendencias eclécticas, tan de moda en la actualidad. Stern (1992: 14) afirma que es imposible ser totalmente ecléctico

ya que esto implica perder, en cierto sentido, el norte y carecer de una perspectiva inicial:

“Eclecticists have intuitively grasped that practitioners cannot limit themselves to one teaching method, the results of a single research direction, or the approach offered by one or other of the disciplines. They are, therefore, ready to shift ground, and their openness to everything — technology, teaching innovations, new theories, emphasis on this or that discipline, various research studies — has been an advantage. Yet, unselective openness can also be self-defeating, since it leaves us without direction. We cannot choose everything, or our choices eventually become indiscriminate and unfocused.”

Sin embargo, pensamos que la adscripción a cualquier enfoque, por muy completo que este sea, implica, sin lugar a dudas y desde el primer momento, una limitación de campo que todo didacta ha de evitar.

En efecto, la razón fundamental que nos lleva a indagar dentro de un campo tan complejo y resbaladizo como la enseñanza de segundas lenguas y/o de idiomas extranjeros es, sin lugar a dudas, la fascinación que ejerce sobre el estudioso la búsqueda de nuevos y mejores caminos con el convencimiento de la inexistencia de soluciones universales.

#### **1.1.4. LAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS ACTUALES EN EL ÁREA DE IDIOMAS EXTRANJEROS Y EL PANORAMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

En esta sección nos proponemos hacer un estudio acerca de la influencia que los planteamientos educativos anteriormente discutidos han tenido en el proceso real de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros en España. Con tal finalidad, se trae a colación los decretos que regulan la instrucción de idiomas en tres niveles educativos: la Enseñanza Primaria, la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En relación al ámbito universitario, y al ser las distintas Universidades nacionales entes mucho más autónomos, no existe una regulación estatal tan estricta como en los estadios de aprendizaje anteriores, por lo que dicho nivel educativo no formará parte del análisis presente.

La regulación de la Enseñanza Primaria en nuestra comunidad autónoma, Andalucía, se encuentra en el B.O.J.A., concretamente en el Decreto 105/1992. Por lo que respecta al área de idiomas extranjeros, y teniendo en consideración la diferencia de nivel de instrucción — elemental en la Enseñanza Primaria e intermedio en la Secundaria y en el Bachillerato — los supuestos teóricos en los que descansa la Educación Primaria son esencialmente paralelos a los de la Educación Secundaria (Decreto 106/1992) y al Bachillerato (Decreto 126/1994), por lo que se analizarán conjuntamente, a pesar de que nuestro objetivo principal sea la etapa de Bachillerato.

La justificación de la inclusión de idiomas extranjeros en el currículo actual tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria atiende a razones de tipo sociológico y educativo. Ambas razones y algunas más se citan en relación con la inclusión de idiomas extranjeros en el Bachillerato. Entre ellas destacan “razones de tipo laboral, profesional, cultural, de ocio y de intercambios de información, además de una aspiración de un sector importante de la población”.

Los motivos sociológicos ponen de manifiesto la realidad actual del contexto de integración europea en el que se encuentra sumergido nuestro país. La integración europea ha propiciado la creación de los llamados marcos supranacionales en los que se produce un constante intercambio de personas, bienes e ideas. Así pues, para conseguir la formación global del ciudadano español, al dominio de la lengua materna es preciso añadir el estudio y conocimiento de, al menos, una segunda lengua y su cultura. Los andaluces, en concreto, han de alcanzar por medio de esta instrucción una nueva empatía y mayor tolerancia hacia otras formas de vida y organización social. Además, el conocimiento de idiomas extranjeros facilitará, sin lugar a dudas, la posibilidad de acceder a un mercado laboral mucho más amplio y competitivo.

Los motivos educativos conceden especial relevancia al conocimiento de un idioma extranjero con la consiguiente incorporación de otros códigos lingüísticos y adquisición de conceptos, estrategias y habilidades desconocidas. Por medio de la fusión de los nuevos conocimientos con las capacidades previamente adquiridas ha de afianzarse el dominio de la lengua materna. Como resultado, esta ampliación de horizontes, ha de llevar consigo el incremento de la competencia comunicativa del alumno.

El enfoque que se propone en el B.O.J.A. para alcanzar tal grado de competencia comunicativa es, principalmente, el enfoque comunicativo (ver sección anterior) cuyos rasgos más definitorios, según los decretos, son: la necesidad de propiciar la recepción y producción de mensajes contextualizados tanto orales como escritos, la afirmación de que aprender un segundo idioma es un proceso creativo en el que la producción de enunciados y vocablos erróneos constituye una fase ineludible, la aseveración de que la instrucción ha de ser cíclica y propiciando situaciones comunicativas, y la aseveración de que hay que utilizar textos auténticos que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos.

En los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras de la Reforma* también se explicita la oportunidad de adopción de un enfoque comunicativo tanto en la E.S.O. como en el Bachillerato. Dicho enfoque ha de ser esencialmente flexible para propiciar un aprendizaje centrado en el alumno en el que se trate la lengua de forma integral. Por lo que respecta a la Educación Secundaria esto se concreta en el diseño curricular (1989: 19-20) de un conjunto de nociones y funciones a las que se supedita la elección del contenido gramatical. Se trata, pues, de la concreción y adaptación al panorama educativo andaluz de algunas de las nociones y funciones que de forma pionera Wilkins propusiera en 1976 (ver secciones anteriores). A continuación reproducimos los epígrafes de las funciones y nociones que el alumno ha de adquirir al término de la Educación Secundaria.

1) Conjunto de funciones/nociones para establecer relaciones sociales dentro del aula.
2) Conjunto de funciones/nociones que el alumno utiliza para satisfacer necesidades inmediatas.
3) Conjunto de funciones/nociones para expresar la personalidad del individuo.
4) Conjunto de funciones/nociones utilizado para solicitar o pedir una acción a alguien.
5) Conjunto de funciones/nociones para conocer y explorar

la realidad que rodea al alumno.
6) Conjunto de funciones/nociones creativas e imaginativas.
7) Conjunto de funciones/nociones para expresar proposiciones o transmitir mensajes.

La competencia comunicativa que se define en los Decretos 105/1992, 106/1992 y 126/1994 y en los *Diseños Curriculares* presenta un claro paralelo con el paradigma diseñado por Canale y Swain (1980) y matizado por Canale (1983). De hecho, las cuatro subcomponencias derivadas de sus propuestas forman parte de la delimitación de la competencia comunicativa formulada en el B.O.J.A.

En primer lugar, hay un reconocimiento de la necesidad de incluir la competencia lingüística dentro de la competencia comunicativa como una subcomponencia con el mismo grado de relevancia que las demás. La competencia lingüística es definida como la capacidad de reconocer y formular mensajes correctos en los que entra en juego la fonética, la semántica y la morfosintaxis. En segundo lugar, existe una inclusión real de aspectos contextuales en la competencia sociolingüística, que se define como la habilidad de producir y comprender enunciados adecuados al contexto o situación. En tercer lugar, la competencia discursiva incluye la interpretación y producción de discursos coherentes tanto orales como escritos. Finalmente, la competencia estratégica presenta una finalidad compensatoria en todas aquellas lagunas de información que el hablante pueda tener.

Hasta este momento, los Decretos 105/1992, 106/1992 y 126/1994 aceptan y repiten el paradigma de Canale y Swain y de Canale. No obstante, los primeros dos decretos añaden una quinta subcomponencia inexistente en las más ampliamente aceptadas propuestas teóricas hasta ahora analizadas. En efecto, la innovación que trae consigo la delimitación de la competencia comunicativa de los Decretos anteriormente citados consiste en la incorporación de una quinta subcomponencia al paradigma, la competencia sociocultural, que es definida como la capacidad de familiarización con el contexto social y cultural de la lengua extranjera:

“[La competencia comunicativa] no se limita a los aspectos lingüísticos, sino que se extiende a todos los factores que conforman la comunicación. La competencia comunicativa se compone a su vez de:

- Competencia lingüística, o capacidad de reconocer y formular mensajes correctos poniendo en funcionamiento elementos fonéticos, semánticos y morfosintácticos.
- Competencia sociolingüística, o capacidad de producir enunciados adecuados dentro de un contexto o situación de comunicación, teniendo en cuenta que la elección de formas lingüísticas y modos de expresión está condicionada por los parámetros de la misma (intención de enunciación, relación entre interlocutores, objeto de la comunicación, etc.).
- Competencia discursiva, o capacidad de interpretar y producir diferentes tipos de discursos, orales y escritos, organizados en función de la situación de comunicación en la que son interpretados y producidos.
- Competencia estratégica, o capacidad de recurrir a estrategias de comunicación, verbales o no, tendentes a compensar lagunas o interrupciones en la comunicación.

- Competencia sociocultural, o capacidad de familiarizarse con el contexto social y cultural en el que se habla la lengua extranjera.”

Esta ampliación del paradigma de competencia comunicativa también se encuentra presente en los *Diseños Curriculares de la Reforma* de la Educación Secundaria. En concreto, en los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (1989: 13) se sintetiza la importancia del conocimiento del marco de referencia en el que se usa la lengua.

“El aprendizaje del idioma, aun siendo un fin en sí mismo por las nuevas vías que abre, queremos considerarlo al mismo tiempo el vehículo idóneo de acercamiento a las formas culturales que subyacen a él.”

A modo de conclusión nos gustaría afirmar que consideramos extremadamente oportuna y esencialmente necesaria la incorporación de la competencia sociocultural tal y como se describe en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía y en los *Diseños Curriculares de la Reforma* de la Educación Secundaria al paradigma global de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa y sus subcomponentes presentan así, desde nuestro punto de vista, una demarcación mucho más completa dado el carácter social y fuertemente cultural del lenguaje humano.

### **1.1.5. DELIMITACIÓN DEL ÁREA DE TRABAJO**

Desde nuestro punto de vista es necesario precisar que, dentro del campo de la pedagogía, en la actualidad se ha de poner en tela de juicio el valor de la enseñanza y el aprendizaje de los elementos tanto lingüísticos como pragmáticos de una lengua extranjera en sí mismos. En realidad, si la lengua se considera fundamentalmente un vehículo de comunicación que ayude gradualmente a disminuir todo tipo de barreras entre los distintos pueblos de la tierra, si la lengua es una herramienta de mediación, de negociación de significados, si la lengua expresa todo el sistema de actitudes y valores de sus hablantes, la lengua no puede ser meramente enseñada o aprendida de forma aislada de su contexto. Es decir, puesto que la lengua es creada, manipulada, cambiada y siempre utilizada por una comunidad con unas señas de identidad muy definidas su estudio ha de ir continuamente ligado al de la cultura de dicha comunidad.

Por todos es sabido que el espíritu de la Reforma Educativa en España aboga con toda claridad por una educación global del alumno. En el área de las segundas lenguas o idiomas extranjeros ello implica el desarrollo de una competencia comunicativa en la línea propuesta por Canale y Swain. Es decir, se trata de favorecer la creación y mejora gradual de una competencia comunicativa global por parte del alumno mediante el estudio pormenorizado de todos y cada uno de sus componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Es dentro de un área paralela a la competencia sociolingüística donde desarrollaremos nuestro trabajo posterior puesto que dicha competencia sociolingüística tal y como fuera definida por Canale (1983) — como el estudio de lo apropiado dentro de un contexto determinado, del estilo y del registro concreto que se emplea en diversas situaciones comunicativas — no da cabida a la inclusión de los elementos culturales de una lengua.

De esta manera abogamos, como ya se explicitara en los Decretos 105/1992 y 106/1992 de 9 de junio en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía y en los *Diseños Curriculares de la Reforma* de la Educación Secundaria, por la necesidad de ampliación de los componentes del concepto de competencia comunicativa a un quinto componente que igualmente denominamos “Competencia Sociocultural”. De esta manera, queda de manifiesto la oportunidad de nuestro estudio dentro del área de la competencia sociocultural puesto que, dada su reciente inclusión, necesita de un análisis mucho más profundo para la equiparación de su conocimiento al de las restantes subcomponencias comunicativas.

## 1.2 LA SUBCOMPETENCIA CULTURAL

Una vez encuadrada la materia central de nuestro estudio dentro del marco global de la competencia comunicativa, se hace imprescindible un profundo análisis de la “subcompetencia cultural”.

Desde nuestro punto de vista, el estadio inicial ha de girar en torno a una revisión de las diferentes definiciones del concepto de “cultura”, ya que nuestra postura respecto a una u otra determinará, en última instancia, nuestra propia práctica docente.

Desde otro ángulo, el tratamiento que hoy por hoy recibe el componente cultural en la pedagogía de idiomas extranjeros está basado en las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en otras áreas de conocimiento científico. Así pues, en segundo lugar procederemos a examinar con detenimiento la interdisciplinariedad que existe entre la pedagogía de lenguas extranjeras y otras áreas de estudio, de entre las que, por su estrecha relación con la pedagogía cultural, destacan la lingüística, la sociología y la antropología, y la psicología.

En tercer lugar, y desde un punto de vista más práctico, realizaremos un estudio acerca de la manera en la que la cultura extranjera se ha enseñado en diversos países occidentales que cuentan con una tradición, más o menos arraigada, en la introducción del componente cultural en el aula.

Finalmente, el último estadio en el análisis de la subcompetencia cultural será el más práctico, ya que girará en torno al componente cultural en la clase de idiomas, y de forma más específica, en torno al programa cultural.

### 1.2.1. DEFINICIÓN DE “CULTURA”: PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS Y ENFOQUES METODOLÓGICOS

#### 1.2.1.1 Introducción

Como ocurre en la mayor parte de las disciplinas de estudio científico, la definición de la propia disciplina es quizás la tarea más ardua ya que, en líneas generales, solamente se consiguen definiciones parcialmente satisfactorias que subrayan un cierto aspecto de la materia, obviando otros igualmente importantes.

En nuestro caso, la delimitación del concepto de “cultura” presenta serios problemas que tendremos oportunidad de examinar. No obstante, es curioso observar cómo todos coincidimos en el pensamiento de que uno de los rasgos más definitorios de una sociedad o comunidad es su cultura. Es más, todos tenemos una idea bastante clara de lo que significa el término. Así pues, el conflicto surge a la hora de expresar, de manera concisa y apropiada, lo que se entiende por “cultura”.

Por motivos pedagógicos es preciso distinguir inicialmente las dos vertientes principales de la cultura. Un número importante de estudiosos señala la necesidad de discernir entre lo que podríamos denominar “cultura individual” y “cultura colectiva”. Por “cultura individual” entendemos el entramado mental de cada persona construido



sobre la base de su propia experiencia a lo largo de toda la vida. Aunque, como veremos en secciones posteriores, la cultura individual es determinante a la hora de establecer contactos interpersonales e interculturales, la definición de cultura que nos ocupa — y que ha sido tema de debate a lo largo de todo el siglo veinte — es de carácter más general. Holec (1988) precisa que la cultura individual no ha de ser el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, sino el sistema de valores y actitudes compartido por las personas que pertenecen a una comunidad. No obstante Hughes (1986: 162) afirma lo contrario.

“Should culture study in the second language classroom try to achieve an understanding of an individual’s motives, intentions, desires, and reasons for behavior? Or, should the focus of our material and discussions concern forms of organization, concepts, customary beliefs, and patterns of behavior seen in relation to each other? [...] It is the contention of the writer that the first type of question is what is of major concern to the second language student.

To make this point clear, the types of questions which deal with needs, motives, desires, and purposes can be referred to as individual or psychological questions; those which inquire into ideas, beliefs, customs and forms of organization can be called institutional questions.”

La dicotomía planteada por Holec y Hughes ejemplifica dos formas diversas de entender la cultura que dan lugar a dos tendencias o propuestas metodológicas dispares. Sin embargo, la introducción de tal práctica en el campo de la didáctica o la pedagogía no es sino la consecuencia de una serie de debates mucho más tempranos en otras áreas de conocimiento. Por ahora, pues, nos basta con iniciar esta sección con la reflexión acerca de que cualquier hablante nativo de una lengua no solamente expresa su voz individual, sino —de manera inconsciente en mayoría de los casos— la voz de su propia comunidad (Lakoff y Johnson 1980, y Lakoff 1987).

Retomemos, pues, nuestra pregunta inicial: ¿qué se entiende por cultura? Sin lugar a dudas, se trata de un término de muy difícil delimitación. Williams (1983: 87) expresa la dificultad inherente del vocablo y atribuye tal circunstancia tanto a su complicada evolución histórica como al hecho de que en la actualidad se utilice en distintos campos de estudio que inciden en aspectos dispares de las prácticas culturales.

“Culture is one of the two or three most complicated words in the English language. This is so partly because of its intricate historical development, in several European languages, but mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines and in several distinct and incompatible systems of thought.”

Nos encontramos, pues, ante una de las palabras más complejas en los idiomas occidentales. Prueba de esta dificultad intrínseca es la obra de Kroeber y Kluckhohn (1952) titulada *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. En este libro los autores hacen una revisión crítica de más de 160 definiciones del vocablo y de todos los aspectos relacionados con la comunicación y la enseñanza sobre la cultura para llegar a la sorprendente conclusión de que no existe un denominador común entre ellas.

En una línea similar, Robinson (1985: 7) hace un estudio acerca de las definiciones de cultura ofrecidas por unos 350 profesores y educadores y concluye que, aunque éstas se pueden agrupar en cinco categorías principales (las dos últimas

mencionadas por un menor número de profesionales), los entrevistados son normalmente incapaces de clarificar sus definiciones.<sup>3</sup>

<b>Ideas</b>	<b>Comportamientos</b>	<b>Productos</b>	<b>Visión del mundo</b>	<b>Forma de vida</b>
Creencias	Idioma	Literatura		
Valores	Gestos	Folklore		
Instituciones	Costumbres/hábitos	Arte		
	Comidas	Música		
		Artefactos		

En realidad, el principal problema que plantea la definición es la existencia de esta extensa gama de significados que abarca el concepto de cultura. De esta manera nos encontramos la postura de estudiosos que bien no la definen o bien la entienden como un “todo” cuyo significado específico en ningún momento se explicita o detalla. Un claro ejemplo de ésta última lo encontramos en la obra de Seelye (1993: 14):

“Culture is seen to include everything people learn to do.”

Como consecuencia, se hace necesario un análisis detallado de aquellos aspectos de la evolución del término “cultura” relevantes para nuestro campo de estudio y de los distintos enfoques que cada concepción distinta del mismo ha producido. Para ello será necesario obviar significados más o menos filosóficos de la cultura como la primera noción del paradigma de Williams (1965: 57), la “ideal”, que concibe la cultura como un estado o proceso de perfección humana:

“There is, first, the “ideal” in which culture is a state or process of human perfection, in terms of certain universal values.”

Desde un punto de vista histórico, y si nos remontamos a las primeras acepciones conocidas del término, Williams (1983: 88-89) sitúa el origen del vocablo “cultura” en la palabra latina “*colere*” que, ya desde esta etapa inicial, englobaba significados tan dispares como: “habitar”, “cultivar”, “proteger”, “honrar con veneración”. Algunos de estos significados se separaron, aunque, en un número considerable de ocasiones, se fueron superponiendo a lo largo de la historia. Probablemente fue el periodo Romántico y su relación con los movimientos nacionalistas el que más claramente haya influenciado las acepciones del vocablo. En efecto, a partir de esta época, se considera la cultura en un eje no sólo diacrónico sino sincrónico, es decir, las “culturas” corresponden, por una parte, a diferentes naciones y periodos, y por otra, a diversos grupos socioeconómicos dentro de una nación. Así pues, cabe reseñar, ya desde este estadio y como tendremos ocasión de comprobar con posterioridad, que el término cultura no es sinónimo del de nación, estado o país.

Finalmente, es preciso subrayar que, aunque en las siguientes secciones procederemos a la distinción entre las consideradas “grandes” tendencias a la hora de definir la cultura, tales divisiones responden principalmente a motivos pedagógicos. En efecto, a pesar de que algunas de las definiciones se enmarquen con claridad dentro de una u otra concepción, también existe un número relevante de definiciones que podrían

<sup>3</sup> La traducción al español es nuestra.

ser consideradas como híbridas, ya que comparten los rasgos de varias nociones. Aun así, consideramos pertinente la siguiente clasificación por los ya aludidos motivos de claridad expositiva.

### 1.2.1.2. La concepción tradicional de la cultura

Stern (1992: 207-212) comenta la transformación que ha sufrido el término “cultura” desde una perspectiva histórica. En la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros o de segundas lenguas,<sup>4</sup> Stern distingue dos etapas claramente diferenciadas. La primera de ellas tiene lugar en el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial y también en el periodo de entreguerras. Esta etapa está fuertemente influenciada por la enseñanza de idiomas extranjeros en épocas anteriores en las que el objetivo fundamental era la posibilidad de tener acceso a las obras literarias escritas en el idioma extranjero. Para ello, además del estudio de la lengua en sí se necesitaba estudiar de forma sistemática la cultura del país y de sus gentes. Se trataba, sin duda, de un conocimiento enciclopédico en el que se incluían aspectos tan dispares como: geografía, historia, instituciones, grandes logros artísticos, música, drama, descubrimientos científicos, deportes, etc.

“The study of the history, geography, and institutions of the country was regarded as a useful background and complement to language and literary studies. Such cultural teaching also included the great accomplishments of the target community in the arts, music, and drama, as well as in scientific discovery, sports, and whatever other achievements the people take pride in.” (Stern, 1992: 207)

Goodenough (citado por Wardhaugh, 1992<sup>2</sup>: 217), en una de sus primeras definiciones de cultura, nos invita a reflexionar sobre lo que significa acceder al conocimiento cultural de una sociedad. En realidad, Goodenough expresa que el objetivo último de la obtención de tal conocimiento es llegar a operar de manera aceptable para ser reconocido como miembro del grupo:

“A society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for anyone of themselves.”

Robinson (1985: 10) denomina “cognitivos” tanto esta concepción de la cultura como el enfoque metodológico que se deriva de ella. Esta reconocida experta en el área de enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, trae a colación la concepción de cultura de Goodenough (1964) a modo de ilustración:

“Culture does not consist of things, people, behavior or emotions. It is the forms of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them.”

La definición cognitiva de la cultura engloba todo lo que una comunidad “comparte” desde el punto de vista introspectivo del hablante nativo; es decir, se piensa

---

<sup>4</sup> Aunque somos conscientes de la diferencia terminológica que existe entre una “segunda lengua” y una “lengua extranjera”, por razones pedagógicas así como por el uso que de tales vocablos se hace en la literatura utilizada, consideramos más apropiada la utilización de ambos como sinónimos. Si en algún momento hubiera necesidad de diferenciar entre estos términos, ello estaría convenientemente especificado.

que por medio de la acumulación de conocimientos similares a los que posee el miembro de la cultura objeto de estudio el discente ha de lograr construir en su entramado mental una forma de organización e interpretación del mundo similar a la del hablante nativo. Esta concepción de cultura como introspección, categorización e interpretación está muy relacionada con la idea de cultura como “visión del mundo”:

“The cognitive approach emphasizes the mechanism of organizing inputs. That is, culture itself is a process through which experience is mapped out, categorized and interpreted.” (Robinson, 1985: 10)

Williams (1965: 57), en su clasificación tripartita de la definición de cultura, categoriza en segundo lugar una acepción de cultura similar a la de Robinson en la que el componente esencial es el pensamiento y la experiencia humana. No obstante, el planteamiento de Williams es doblemente interesante. Por una parte, él propone una nueva terminología ya que denomina esta categoría de cultura “documental” como exponente no sólo del intelecto sino también de la imaginación. Por otra parte, Williams añade un matiz muy clarificador puesto que el análisis del componente cultural desde esta perspectiva solamente culminaría con una actividad de crítica por parte del discente.

“Then, second, there is the ‘documentary’ in which culture is the body of intellectual and imaginative work, in which, in a detailed way, human thought and experience are variously recorded. The analysis of culture, from such a definition, is the activity of criticism.”

Entre las concepciones cognitivas nos gustaría resaltar la de Bueno González (1996: 362), quien —en su descripción de la cultura como conocimiento conceptual sistemático— nos ofrece una definición original del fenómeno cultural al fusionar los dos tipos principales de conocimientos que el hablante nativo posee,<sup>5</sup> es decir tanto aquellos adquiridos de manera intuitiva como los aprendidos de manera consciente:<sup>6</sup>

“By ‘culture’ or ‘cultural knowledge’ we understand either the systematic conceptual knowledge about the culture and society of a particular language or the control of the sociocultural knowledge the native speaker intuitively has, or both.”

Byram, Morgan et al (1994: 48) explicitan estas dos maneras de conocer el mundo por parte del hablante nativo. Es obvio, comentan los autores, que la amplitud y el tipo de conocimiento que poseen distintos miembros de la comunidad depende en gran medida del grupo social al que el hablante pertenezca. No obstante, y en líneas generales, todos los hablantes nativos de una lengua, por el mero hecho de serlo, poseen dos tipos de conocimiento: el inconsciente, cuya principal función consiste en favorecer

---

<sup>5</sup> La doble vertiente que Bueno González subraya en su definición del conocimiento cultural, ha de ser comparada con la dicotomía que Krashen (1981: 100) establece entre “adquisición” y “aprendizaje” como principales maneras de obtener el conocimiento lingüístico.

<sup>6</sup> Partiendo de otra perspectiva a la hora de entender la lengua —de la dicotomía entre competencia y actuación— Monroy Casas (1995: 413) distingue entre el “código social” y el “código cultural”: “La competencia en su sentido primigenio, y por oposición a “uso” resulta más plausible cuando la lengua es vista como código social, resultado de procesos de adquisición, que definimos por oposición al código cultural, al que se accede por la vía del aprendizaje.”

la interacción social; y el consciente, adquirido a través de la educación formal, aunque igualmente necesario en el proceso de comunicación interpersonal:

“For the native speaker has knowledge which is internalised and unconscious but which the learner has to know consciously and, in some situations, substitute for his/her own unconscious knowledge. Much of this is 'recipe knowledge' of how to conduct social transactions [...] Native speakers also have stores of conscious knowledge acquired through formal education and the many informal channels of media and social interaction. [...] This is the kind of knowledge which is [...] just as significant for successful communication and interaction with native speakers (Risager, 1991). Such knowledge has historical, geographical, sociological dimensions.”

Desde una perspectiva mucho más global, es preciso subrayar que esta concepción cognitiva de cultura ha recibido numerosas nomenclaturas en la literatura. Desde la década de los sesenta ha sido diferenciada de la concepción del término que pasaremos a revisar en la etapa que Stern denomina “segunda”. Brooks (citado por Stern, 1992: 207-210) entiende que este tipo de cultura es “tradicional”, es decir, la manera típica de enseñar el componente cultural a lo largo de la historia. Brooks también la denomina “cultura formal”. Algunos autores se refieren a ella como “gran cultura”. Otros estudiosos como Valdes (1986: 28) utilizan el término “cultura con C mayúscula” y lo ponen en relación con los objetivos de la enseñanza de idiomas en épocas pasadas:

“The traditional reason for studying a language was to enable one to read its literature, and thus become a Cultured person, with a capital ‘C’.”

Valette (1986: 179) considera este enfoque tradicional como la “historia de la civilización” y lo define en los siguientes términos:

“Traditionally representing the “culture” element in foreign language teaching, it includes geography, history, and achievements in the sciences, the social sciences, and the arts.”

Como se puede observar, la enseñanza de la cultura de una lengua extranjera hasta el periodo de entreguerras abarcaba un conocimiento enciclopédico. Tanto es así que estudiosos como Hammerly (1982: 513-515) consideran que dentro de esta amplia gama de conocimientos es preciso distinguir entre dos categorías o áreas principales: (a) la cultura informativa o factual: la información, de corte geográfico e histórico principalmente, que la persona educada conoce acerca de su comunidad; (b) la cultura de logros: entendidos como logros artísticos y literarios.

*“Information (or factual) culture.* This refers to the information or facts that the average educated native knows about his society, the geography and history of his country, its heroes and villains, and so on.

*Achievement (or accomplishment) culture.* This is the traditional concept of ‘artistic and literary accomplishments.’”

Desde nuestro punto de vista, la doble vertiente que Hammerly distingue de esta cultura formal es, tal y como afirma Stern (1992: 211), adecuada y necesaria para diferenciar, de forma clara y sencilla, los dos tipos de conocimientos más importantes que engloba este enfoque.

Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3) también reconocen la existencia de una cultura tradicional que estudia los productos de una comunidad. Ellos denominan a este sentido de la cultura “estético”.

“The aesthetic sense. Culture with a capital C: the media, the cinema, music (whether serious or popular) and, above all, literature.”

Mediante esta terminología se alude al segundo tipo de cultura de Hammerly, la de “logros” (cine, literatura, música, medios de comunicación). No obstante, el paradigma de Adaskou *et al.* parece ser menos apropiado puesto que no incluye la otra vertiente que comprende la cultura formal: la informativa o factual de Hammerly.

A modo de resumen es preciso comentar que, aunque esta perspectiva ha resultado ser fructífera a la hora de conocer teóricamente un gran número de detalles de la cultura término, parece ser que el punto de partida del que surge es conflictivo por naturaleza. Efectivamente, resulta prácticamente imposible acceder a un conocimiento profundo de cualquier proceso interno, por lo que solamente se puede atisbar una pequeña parte del entramado mental de cualquier individuo.

Asimismo, este enfoque presenta otros inconvenientes. La dificultad que supone para el profesor la necesidad de abarcar conocimientos tan dispares sobre la cultura término y la casi imposibilidad de introducirlos en el limitado tiempo de la clase de lenguas extranjeras hace poco aplicable el método en la actualidad. Igualmente, la única manera de manejar una información cultural tan ingente ha sido la elaboración de listas de temas, que presentan, además del problema de la selección, la gran dificultad de presentar dicha información de forma que el alumno obtenga un conocimiento global y no parcial de la cultura término.

Estas consideraciones, junto con las nuevas investigaciones en otras áreas cuya extrapolación en el campo de la pedagogía resultaron ser igualmente beneficiosas, dieron como resultado el abandono casi completo del enfoque tradicional por otras prácticas más apropiadas de enseñanza de cultura en el aula.

### 1.2.1.3. Las concepciones antropológicas o sociológicas de la cultura

El segundo gran periodo en la enseñanza de la cultura de idiomas extranjeros se produce tras la Segunda Guerra Mundial (Stern, 1992: 206-208). Según Stern este segundo enfoque se encuentra representado principalmente por profesores de idiomas estadounidenses tales como: Allen y Valette (1977), Lafayette (1978), Rivers (1981), Hammerly (1982), Seelye (1978), Robinson (1987) y Damen (1987). Coperías Aguilar (1997: 549) añade el nombre de otros estudiosos que representan este enfoque: Lado (1957), Commanger (1970), Atienza (1993) y Brogger (1992).

En realidad, los cambios introducidos en la didáctica o pedagogía de idiomas extranjeros tienen un origen interdisciplinar ya que, de forma más o menos constante, se van incorporando al área algunas prácticas que resultan ser satisfactorias en otros campos. En concreto, la introducción de estas nuevas tendencias es fruto del auge general de las ciencias sociales en tal periodo, especialmente de la antropología y la sociología.

Las primeras definiciones modernas de cultura vienen de la mano de la antropología, una disciplina científica que en la primera mitad del siglo XX tiene muy poca relación con la pedagogía. Inicialmente, los estudios antropológicos estudian la

cultura de sociedades reducidas y “primitivas”, es decir, de pequeños grupos alejados de la civilización occidental. Las culturas objeto de análisis se caracterizan, en esta primera mitad del siglo XX, por un cierto grado de exotismo. En efecto, se trata de explicitar principalmente aquellos fenómenos que distan de las prácticas occidentales y que tanto maravillan al antropólogo. Para ello, en primera instancia, se describe todo tipo de comportamientos observables y, en la mayoría de los casos, desde el punto de vista del individuo nativo. En concreto, se detalla cómo los miembros de la comunidad adquieren las prácticas culturales de su propia sociedad.

Una de las definiciones antropológicas más influyentes y ampliamente citada a lo largo de este siglo es la del norteamericano Lado (1986: 52), quien expresa que una “cultura” no es sino “los modos de la gente”:

“Culture” as we understand it here, is synonymous with the “ways of a people.”

No obstante, “los modos de la gente” es un concepto demasiado genérico. El propio Lado (1986: 53) concretiza la afirmación anterior explicando que, para él, la cultura es un sistema estructurado de patrones conductuales:

“I assume with others that cultures are structured systems of patterned behavior.”

Dichos patrones de conducta están compuestos por unidades, cada una de las cuales está configurada por una “forma, significado y distribución” específica. Además Lado observa, al igual que Hoiyer (1953: 554), que la antropología cultural muestra un cambio gradual en la propia definición de cultura, desde un enfoque atomístico (es decir, la cultura como una colección de rasgos más o menos caprichosa) a un enfoque mucho más global y estructurado (la cultura como sistema o conjunto de sistemas de comportamiento).

Tanto la definición de cultura propuesta por Lado como las especificaciones acerca de la misma son esencialmente paralelas a la concepción de cultura del propio Sapir en 1949 (citado por Urresti, 1992: 555), quien sostiene que la cultura es todo el ensamblaje socialmente heredado que determina nuestras vidas:

“The socially inherited assemblance of practices and beliefs that determine the texture of our lives.”

Las definiciones de cultura anteriormente citadas han influenciado sobremanera las nociones acerca de la cultura en la actualidad. Probablemente una de las definiciones más completas en este sentido sea la de Scollon y Scollon (1995: 166-127), quienes mantienen que la cultura es cualquier tipo de práctica diaria —como las costumbres, la visión del mundo, la lengua, etc.— que una comunidad da por supuesto pero cuya existencia es fundamental. En efecto, la finalidad de todas estas prácticas es la organización interna de una sociedad de una manera tan coherente que le permita distinguirla de los demás grupos sociales:

“When we use the word “culture” in its anthropological sense, we mean to say that culture is any of the customs, worldview, language, kinship system, social organization, and other taken-for-granted day-to-day practices of people which set that group apart as a distinctive group. By using the anthropological sense of the word “culture”, we mean to consider any aspect of the ideas, communications or behaviors of a group of people which gives to them a distinctive identity and which is used to organize their internal sense of cohesion and membership.”

Montgomery y Reid-Thomas (1994: 5) también inciden en la definición antropológica de la cultura como un modo de vida, una serie de prácticas que mantienen la cohesión del grupo y hacen que se distinga de otros. Así pues, la cultura es:

“The whole way of life of a people or group. In this context, culture includes all the social practices that bond a group of people together and distinguish them from others.”

En consecuencia, Montgomery y Reid-Thomas, al igual que Lado y Sapir, ejemplifican lo que Scollon y Scollon (1995) consideran concepciones antropológicas de la cultura. Desde una perspectiva puramente nominal, gran número de los estudiosos más importantes, tales como Robinson (1985) y Byram (1989), la denominan “definición conductual de la cultura”. En la segunda mitad de este siglo, las nociones conductuales propiciaron la aparición de enfoques metodológicos del mismo tipo en el campo de la pedagogía o didáctica de lenguas extranjeras. La contribución principal de la antropología consiste en despertar la inquietud del profesor o pedagogo por una parte hasta entonces desconocida de la cultura: la cotidianeidad. En efecto, hasta la Segunda Guerra Mundial sólo los aspectos formales de la cultura de un país, la cultura con C mayúscula, se habían considerado dignos de estudio. El día a día se obviaba ya que no formaba parte de ninguna disciplina reconocida en el canon académico. No obstante, el auge de la antropología, con sus estudios de la forma de vida habitual de pequeños grupos sociales, hace plantearse al pedagogo la importancia de conocer la cotidianeidad de la cultura término para dotar al discente de los medios necesarios que le permitan funcionar en dicha comunidad.

Así, Robinson (1985: 8) afirma que este enfoque conductual se basa, como ya manifestara Lado, en conjuntos de comportamientos compartidos y observables tales como la tradición, los hábitos y las costumbres:

“From the behaviorist point of view, culture consists of discrete behaviors or set of behaviors, e.g., traditions, habits or customs, as in marriage or leisure. Culture is something which is shared and can be observed.”

De forma similar, Robinson (1985: 8) cita la definición que de tales prácticas conductuales hace Spradley (1972), quien también subraya los modelos de comportamiento observables de una comunidad como el punto de inicio de las prácticas conductuales:

“The behavioral definition focuses upon observable patterns of behavior within some social group. For this approach, the culture concept comes down to behavior associated with particular groups of people, that is, to “customs” or to “peoples” ways of life.”

Byram (1989: 43) completa esta definición del enfoque conductual —el cual rechaza fuertemente— al subrayar la consideración de que cualquier individuo es un elemento altamente influenciado por el entorno social al que pertenece:

“It [the view adopted here] is a rejection of the behaviorist-influenced view of culture as individuals’ environmentally influenced capacities to adapt appropriately to existence in a particular society.”

Asimismo, Hammerly (1982: 515) —quien en la sección anterior establecía la acertada distinción entre la cultura factual y la cultura de logros dentro de la llamada “cultura formal” o tradicional— habla de la necesidad de discernir también entre éstas y



el sentido que nos ocupa ahora, al que también denomina “conductual”. Desde su punto de vista, este tipo de cultura es la que se debería enseñar en el aprendizaje de idiomas extranjeros o de segundas lenguas.

Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3) denominan este significado de la “cultura” no “conductual”, sino “sociológico”. Se trata, sin lugar a dudas, de una cuestión puramente terminológica, puesto que incluyen aspectos mencionados o implícitos en las definiciones de Lado, Byram o Robinson como: el tiempo libre, las costumbres e instituciones, etc.:

“The sociological sense. [...] The organization and nature of family, of home life, of interpersonal relations, material conditions, work and leisure, customs and institutions.”

La definición conductual o sociológica de la cultura y los enfoques de enseñanza de cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua propiciados por ella a lo largo de la segunda mitad del siglo XX constituyen un área fuertemente extendida y respaldada por un gran número de estudiosos. Entre ellos podemos mencionar a Batchford (1986: 130), quien deriva su práctica pedagógica de la definición de Commager:

“I am speaking of culture as “a bundle of patterns of behavior, habits of conduct, customs, laws, beliefs, and instinctive responses that are displayed by a society,” a definition taken from Henry Steele Commager (1970:161).”

En su doble distinción de la práctica educativa en el área de la enseñanza hasta el presente, Kramersch (1993) afirma que una de las dos grandes maneras de enseñar la cultura de un país extranjero ha consistido en la utilización de “la información cultural”. No obstante, la delimitación que hace Kramersch de dicha información es un tanto novedosa y mucho más amplia de lo que hasta ahora se entendía por “información”. Esto se debe a que los nuevos límites establecidos por Kramersch (1993: 23-24) sobrepasan todo el conocimiento comprendido dentro de los enfoques cognitivos, para también englobar cualquier tipo de información conductual:

“Up to now, the teaching of culture in the language class has taken two main directions. One has focused on cultural information: statistical information (institutional structures and facts of civilization), highbrow information (the classics of literature and the arts), lowbrow information (the foods, fairs, and folklore of everyday life).”

Así pues, Kramersch no considera relevante la diferenciación que hemos establecido entre las prácticas cognitivas y las conductuales. Sin embargo, nosotros pensamos que dicha distinción es necesaria no sólo desde el punto de vista metodológico y de claridad expositiva, sino también desde una perspectiva mucho más objetiva ya que las definiciones conductuales significan la inclusión y contemplación de aspectos culturales de la vida cotidiana que, hasta este momento, no se consideraban dignos de estudio. Además, no todos ellos se han enseñado como “información”, sino por medio de actividades más cercanas a la adquisición inconsciente de tal competencia en la vida real. No obstante, aceptamos la crítica que hace Kramersch (1993: 23-24) acerca de la instrucción basada en la “información cultural”. Esta estudiosa afirma que mediante esta concepción se ha dado preponderancia a los hechos sobre el significado de los mismos. Así pues, como resultado de esta carencia de interés por el significado, aparece una nueva perspectiva.

Antes de pasar a analizar el enfoque siguiente, consideramos oportuno sintetizar las aportaciones del conductismo al campo de la enseñanza de culturas extranjeras. En principio, el trabajo en esta área ha dado como resultado la recogida de un número ingente de datos acerca de muchos grupos sociales desconocidos hasta entonces. Esto ha favorecido, sin lugar a dudas, el conocimiento de prácticas de convivencia inimaginables en nuestro entorno occidental. No obstante, el mayor problema que plantea este enfoque es la suposición de que una descripción detallada del comportamiento social conduce indefectiblemente a la comprensión de una cultura.

Sin embargo, es preciso subrayar que la aportación principal de la definición y del enfoque conductual han consistido en que sus planteamientos han propiciado una profunda reflexión acerca de la fuerte relación que existe entre cultura y comportamiento. La atención prestada a la conducta ha sido tal que autores como Murdock han estudiado con profundidad los patrones culturales que rigen el comportamiento humano hasta el punto de sugerir los siete universales del mismo. Según Murdock (1961: 45-54), todos nuestros comportamientos son algo más que meras conductas observables ya que:

1. Se originan en la mente humana
2. Facilitan las interacciones humanas y ambientales
3. Satisfacen necesidades humanas básicas
4. Son acumulativos y se ajustan a los cambios de las condiciones externas e internas
5. Forman una estructura consistente
6. Son aprendidas y compartidas por parte de todos los miembros
7. Se transmiten a las nuevas generaciones

Así pues, ante la necesidad de proceder a un estudio más profundo del tan complejo comportamiento humano y de sus significados o funciones, surge una nueva definición de cultura y un nuevo enfoque pedagógico, a los que Robinson (1985) denomina funcionales y cuyos principales representantes son Nostrand (1966) y Seelye (1978).

“The functionalist approach to culture is an attempt at making sense out of social behaviors.” (Robinson, 1985: 8-9).

Brogger (1992: 33) concibe esta noción antropológica de la cultura, que hace suya, como la profunda interrelación existente entre el comportamiento humano y las ideas que subyacen a él. Así, Brogger entiende que ambos —comportamiento y nociones o normas culturales adquiridas mediante la educación y la socialización— constituyen un ente inseparable:

“Culture may be seen as neither behavior as such nor ideas in themselves, but as a semiotic system expressing the relationship between them. Cultural assumptions do not exist apart from behavior, and behavior cannot be considered apart from cultural assumptions.”

La cultura, al igual que en el enfoque anterior, constituye un fenómeno social. Sin embargo, se considera necesario no solamente describir todo comportamiento, sino ir más allá de lo puramente observable para discernir el motivo por el que tales

comportamientos se producen. De esta manera, se afirma que bajo cualquier conducta subyacen una serie de motivos, razones o funciones. Dichos elementos no son fácilmente perceptibles, por lo que se asume que han de ser inferidos sobre la base de cualquier comportamiento observable.

Al igual que ocurría con la definición anterior, todos aquellos implicados en la descripción e interpretación de una cultura determinada no son, generalmente, miembros de la comunidad, sino antropólogos occidentales. Dichos estudiosos, que cuentan con influencias de otros campos como la psicología, sostienen que comprender los motivos que guían cualquier práctica cultural es un primer paso para el entendimiento y la tolerancia entre culturas.

Kramsch (1993: 24) considera este enfoque, al cual denomina “interpretativo” (producto de investigaciones en áreas afines como la psicología y la antropología), el segundo gran movimiento en la enseñanza de la cultura:

“The other direction taken recently has been to situate culture within an interpretive framework, taken from cross-cultural psychology or cultural anthropology, using universal categories of human behavior and inferencing procedures for making sense of foreign reality.”

En este estadio, consideramos oportuno subrayar una de las consideraciones más importantes acerca de esta definición funcional, la cual viene de la mano de Taylor et al. Taylor et al (1971) exponen que existe un abanico de significados más que compartidos por un grupo, es decir, un individuo posee una serie de ideas, concepciones y creencias<sup>7</sup> que los demás miembros de la sociedad también tienen. Taylor et al. denominan a éstos “significados comunes”. Su argumentación es muy similar a la de Malinowski (1923), quien acuña el término “contexto de cultura” para referirse al conocimiento institucional e ideológico que comparten los participantes en un acto de habla.

Tales significados compartidos por los miembros de la comunidad marcan las pautas del comportamiento social; así pues, tal y como afirma Byram (1989: 84), es preciso profundizar, ir más allá del mero análisis conductual para llegar a comprender una cultura determinada:

“To describe the behaviours, the artefacts, the institutions of a foreign culture is inadequate. It is to remain stuck in the behaviourism of pre-1957. It is necessary to give an account of the significance.”

Geertz (1975) presenta un planteamiento muy similar al afirmar la necesidad de distinguir entre “descripción escasa” (*thin description*) y “descripción densa o consistente” (*thick description*), entendiendo que la primera solamente significa la observación superficial de un comportamiento mientras que la segunda implica una observación mucho más profunda seguida de una interpretación de la misma. Su planteamiento, basado en que la “descripción densa” es la más apropiada, marca las

---

<sup>7</sup> Obsérvese el alto grado de afinidad existente entre esta perspectiva y la concepción cognitiva de cultura como proceso mental interno.

pautas de su investigación que, años más tarde darán como resultado el posicionamiento de Geertz a favor del enfoque simbólico.<sup>8</sup>

De manera similar, Barth (1969: 14) asume que existen dos tipos de elementos cuyo análisis es imprescindible. Así pues, no es suficiente describir los aspectos observables, sino que hay que llegar a lo que denomina “orientaciones de valores básicos”:

“The cultural contents of ethnic dichotomies would seem analytically to be of two orders: (i) overt signals or signs —the diacritical features that people look for and exhibit to show identity, often such features as dress, language, house-form, or general style of life, and (ii) basic value orientations: the standards of morality and excellence by which performance is judged.”

Estas observaciones llevan a Garfinkel (1972: 304) a rechazar el enfoque cognitivo al considerar que la esencia de la cultura no se encuentra en el hecho de compartir un conocimiento determinado, sino en la manera en que se comparten las reglas de interpretación del discurso y de la realidad:

“The basis of culture is not shared knowledge, but shared rules of interpretation.”

Desde una perspectiva mucho más práctica y con el fin de desarrollar el sentimiento de tolerancia al que se aludía con anterioridad, investigadores como Seelye (1993: 118) han planteado la posibilidad de reconciliar los universales que subyacen bajo todo comportamiento humano con la unicidad de las culturas:

“We hear “people are the same all over the world.” Yet there are obvious differences. How can we reconcile the universality of the species with the uniqueness of its many cultures?”

Seelye basa su razonamiento en la obra de Maslow (1971: 37) quien trata de encontrar los motivos universales del comportamiento humano basándose en la creencia de que todo ser humano comparte la condición de satisfacer una serie de necesidades en el siguiente orden de importancia: (a) necesidades fisiológicas; (b) necesidades de seguridad; (c) necesidades de pertenencia al grupo y de afecto; (d) necesidades de autoestima; (e) necesidad de realizar la labor para la cual uno se cree dotado. A su vez, Condon y Yousef (1975: 53-54) consideran esta noción como la “interpretación cultural de las necesidades básicas”. No obstante, Lee (1959: 70-77) hace una fuerte crítica de tal enfoque argumentando que los sistemas jerárquicos de necesidades generan cada vez más listas cuya extensión es difícil de manejar.

Sea como fuere, la obra del norteamericano Seelye —ya en el campo de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras y basada en la argumentación de Maslow— toma tintes funcionales o conductuales-funcionales. En realidad, Seelye (1993: 124-125) asume que mediante el conocimiento tanto de los motivos o necesidades que originan un comportamiento social determinado como de las diversas maneras en las que estas necesidades se satisfacen en una comunidad determinada, el aprendiz estará mejor dotado para entender la otra cultura, ser más tolerante y actuar en consecuencia cuando entre en contacto con ella:

---

<sup>8</sup> Obsérvese también la similitud entre las concepciones funcionalistas y los planteamientos simbólicos de tal manera que las primeras se pueden considerar precursoras de los segundos (ver sección 1.2.1.4.).

“A productive approach to understanding another society involves ascertaining the way culture has influenced basic needs, both in terms of the relative importance assigned by that society to a particular need and the ways provided by the society to satisfy the need.

Each culture offers its people a number of options for satisfying any particular human need. Many of these options are widely shared across cultures; the cross-cultural occurrence of other options is rare. Except in highly conventional circumstances, one can rarely predict with precision exactly what a person will do. But one can, with great precision, indicate the range of options within which a person will act to gratify a particular need in order to be considered “normal” by his or her neighbors.”

La definición de cultura que propone Urresti (1992: 555) puede ser considerada de corte funcionalista ya que esta autora entiende como cultura no sólo las pautas de comportamiento de una sociedad sino también la comprensión de las implicaciones que éstas llevan consigo:

“La cultura, en el sentido que a nosotros nos interesa tratar, está relacionada con un grupo o sociedad en particular, y esto serían las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una sociedad y el entendimiento común de las implicaciones que dichas pautas tengan.”

Si retomamos el paradigma de Williams (1965), cuya segunda definición comentamos en la sección anterior, la tercera concepción que él propone —a la que denomina “social”— podría enmarcarse dentro del paradigma funcional. De esta manera, Williams considera que la descripción de la forma de vida cotidiana de una sociedad es, en última instancia, expresión de ciertos valores y significados que subyacen a todo comportamiento. No obstante, la definición social de Williams también incluye algunos aspectos que, como tuvimos ocasión de analizar en la sección anterior, forman parte de la definición tradicional de la cultura, tales como el arte y las instituciones. En consecuencia, la mención de dichos aspectos formales de la cultura nos podrían llevar a considerar la noción “social” de Williams (1965: 57) como una definición híbrida, aunque probablemente más adecuada a las concepciones conductuales-funcionales al centrarse en el estudio de la forma de vida:

“There is a ‘social’ definition of culture, in which culture is a description of a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behaviour.”

Es preciso resaltar que la concepción funcionalista nos ha permitido avanzar en la ardua tarea del estudio de la cultura. Así pues, este aspecto ha facilitado el desarrollo de un conocimiento mucho más profundo acerca del funcionamiento de distintas sociedades y de la importancia de anticipar ciertas conductas sociales. No obstante, algunos estudiosos opinan que no es correcto asumir que se puede identificar objetivamente tanto el comportamiento como su función. Además, aun si aceptamos que exista esta posibilidad, el conocimiento de la función subyacente a todo comportamiento no tiene por qué conducir a un mejor entendimiento cultural o a una mayor tolerancia. Sin embargo, el énfasis de la concepción funcionalista en la búsqueda del significado subyacente al comportamiento social es un claro antecedente de la concepción que habría de aparecer con posterioridad: la noción simbólica.

En un sentido mucho más global, las dos tendencias analizadas en esta sección (la conductual y la funcionalista) forman parte de lo que se ha denominado en la

literatura “cultura con c minúscula”, el enfoque complementario a la enseñanza de la cultura formal o tradicional. Desde una perspectiva histórica, ambos enfoques (el tradicional y el sociológico) pueden ser considerados como las dos caras de una misma moneda (la enseñanza del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas).

Brooks en 1964 (citado por Stern 1992: 208) designa a este sentido “cultura profunda” puesto que su objeto de estudio traspasa el mero aspecto informativo del enfoque tradicional para analizar aspectos mucho más relevantes en el día a día de la comunidad. Algunos expertos también la denominan “cultura humilde”. Otros estudiosos como Valdes (1986: 28) utilizan el término “cultura con c minúscula” y lo relaciona con el cambio metodológico que introdujo la enseñanza comunicativa de idiomas:

“When needs changed and the purpose of language learning was communication, many turned away from literary study as from a thing defiled; those who sanctioned its continued use justified it on the basis of its being an excellent guide to the learning of culture (lower case).”

No obstante, Valdes critica la cerrazón actual al situar el punto de mira en la “cultura con c minúscula” puesto que, desde su punto de vista, el enfoque tradicional es aún necesario para todas aquellas personas interesadas en leer la literatura de otras comunidades en la lengua original de producción. Obviamente, el trabajo de Valdes en el área de la enseñanza de la cultura gira en torno a la literatura.

Esta innovación metodológica y su relación con diversos avatares históricos es ampliamente citada en la bibliografía. Tomalin y Stempleski (1993: 3), entre otros, citan ambas tendencias como dos aspectos que han determinado fuertemente los senderos de la enseñanza de la cultura en la actualidad.

“In Classical-Humanist models of language education, culture (which usually meant high culture with a capital C) traditionally occupied a prominent position. More recent models have tended to stress the behavioural aspects of culture, and in particular its role in communication (and communication breakdown).”

Contrario al planteamiento de Valdes, la propuesta de Tomalin y Stempleski critica el enorme trabajo realizado en el área de la enseñanza de “gran cultura” y en la falta de literatura acerca de la “cultura humilde”, empresa a la que dedican sus esfuerzos.

Valette (1986: 179), desde una perspectiva asimismo histórica, entiende que este segundo enfoque debe su existencia a disciplinas como la antropología y la sociología, ya que se centra en el devenir cotidiano de los pueblos. Igualmente, esta experta en el área de culturas extranjeras sostiene que la concepción sociológica o conductual es complementaria a la tradicional, y opina que ambas deben de ser objeto de estudio en el aula:

“Culture in the broad sense has two major components. One is anthropological or sociological culture: the attitudes, customs, and daily activities of a people, their ways of thinking, their values, their frames of reference. Since language is a direct manifestation of this phase of culture, a society cannot be totally understood or appreciated without a knowledge of its language. The other component of culture is the history of civilization.”

Este pensamiento se encuentra ampliamente extendido entre las personas que dedican su investigación a la enseñanza de la cultura. En este estadio, consideramos iluminadora la reflexión de Harrison (1990: 1), quien argumenta que es preciso enseñar los dos sentidos más importantes que integran la cultura para que, de esta manera, el componente cultural se pueda convertir en el tema o contenido que se necesita en la enseñanza de idiomas.

“Language teaching is, in a sense, a subject in search of subject matter; that subject matter could, or should be, culture, not merely the ‘high’ culture of literature, but, as expressed above, the views of a people, its variety and its essence.”

Finalmente, tal y como se ha mencionado anteriormente, las definiciones conductuales o sociológicas de cultura y sus enfoques metodológicos correspondientes plantean una serie de problemas que han conducido, en la actualidad, a la búsqueda de prácticas más satisfactorias. De esta necesidad surge una de las definiciones más novedosas de la cultura.

#### **1.2.1.4. La definición simbólica de la cultura**

En realidad, como sucede a lo largo de la historia, el punto de partida de esta nueva concepción de cultura es la combinación de aspectos que forman parte de las dos grandes tendencias anteriores. Por un lado, la base de la definición simbólica se encuentra en el enfoque cognitivo de la cultura y su concepción como procesamiento interno de información. Por otro lado, de la definición conductual-funcionalista, se retoma la idea del significado último subyacente a todo fenómeno conductual y la noción de que éste es un significado común compartido por todos los individuos pertenecientes a la comunidad.

Desde una perspectiva cronológica, Swidler (1986: 274) argumenta que la aparición de esta innovación conceptual y pedagógica es atribuible a la necesidad de superar los principales problemas que plantea el enfoque antropológico, tales como la imposibilidad de abarcar la forma de vida completa de una comunidad, que no es sino una labor enciclopédica. De esta manera, surge la noción de cultura como:

“Symbolic forms through which people experience and express meaning’.

Robinson afirma que los antropólogos simbólicos propician la aparición de este nuevo enfoque al estimar que la cultura es un sistema de símbolos y significados. Así pues, estos antropólogos estudian la relación entre el significado, la experiencia y la realidad: la cultura no es sino un sistema dinámico o en continua dialéctica en el que la experiencia pasada influencia el significado, que a su vez determina la experiencia futura, etc. Robinson (1985: 11), (1994: 115-116) deriva su definición simbólica de Dolgin *et al.* (1977), quienes definen el significado de la siguiente manera:

“Meaning is the product, not only of the association of “raw” experience with an already-defined “code” of name, but of the integration of successive past and present (and future: we experience our expectations, too) experiences into a coherent whole, a life-world, which each individual creates, but also internalizes (the creations of others becoming one’s own experiences) and projects onto his or her interactions with others.”

Tal y como subraya Robinson, la propia dinamicidad inherente al concepto de cultura es uno de los aspectos más definitorios del enfoque simbólico. Desde una

perspectiva similar, Leach (1982: 43) subraya la doble inestabilidad de la cultura: por un lado, el fenómeno cultural no es equilibrado en ningún grupo social; por otro lado, los aspectos culturales varían considerablemente en el tiempo:

“But only is there not uniformity in symbolic usage throughout any one society but the cultural differentia that are thus employed are highly unstable over time.”

Geertz (1975: 89) propone otra de las definiciones simbólicas del fenómeno cultural ampliamente citadas. En una línea muy similar a las definiciones anteriores, Geertz considera que la cultura es un modelo de significados encarnados en símbolos, un sistema de conceptos heredados a lo largo de la historia que permiten la comunicación humana. Así pues, se hace imprescindible traer a colación su definición de cultura como:

“an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes towards life.”

En la actualidad la definición simbólica cuenta con un gran apoyo por parte de un gran número de estudiosos del área a escala internacional. Byram (1989: 43), uno de los especialistas europeos más reconocidos en la enseñanza de culturas extranjeras, manifiesta que gran parte de su trabajo rechaza las concepciones conductuales de la cultura para girar en torno a nociones simbólicas de la misma:

“The view adopted here [...] is the ‘symbols-and-meanings’ conception of culture, associated with Geertz and others. It is a rejection of the behaviourist-influenced view of culture as individuals’ environmentally influenced capacities to adapt appropriately to existence in a particular society. [...] In this view, to teach culture is to teach the systems of meanings and symbols which carry the meanings, symbols both linguistic and non-linguistic.”

De esta manera, se aprecia otro de los grandes rasgos de este sentido simbólico de la cultura. En efecto, es preciso señalar la importante consideración acerca de que la enseñanza de la cultura no solamente ha de estudiar el significado de los símbolos lingüísticos, sino también de todos aquellos no lingüísticos o extralingüísticos que, como se ha demostrado por medio de estudios sociolingüísticos y pragmáticos, pueden conllevar, en un gran número de ocasiones, una carga de significado incluso superior a la de los símbolos lingüísticos.

Desde una perspectiva similar, Coperías Aguilar (1997: 549-550) cita la concepción que Atienza (1993) tiene de la cultura. Éste último basa su planteamiento en la definición simbólica:

“José Luis Atienza (1993: 4), tras citar la definición de Simard de cultura como: “todo lo que se refiere a la actividad social simbólica, expresiva, creadora de sentido, de valores y normas, de conciencia o de sensibilidad”, añade sus propias ideas y dice que la cultura de una lengua se encuentra: *en lo verbal*, [...] *en lo no verbal*, [...] *en lo que subyace a lo verbal y a lo no-verbal*, [...] *en lo que se superpone a lo verbal y a lo no-verbal*.”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Cursiva en el original.



Así pues, estas nociones subrayan de nuevo la importancia de los componentes no verbales como elemento definitorio de la cultura de un país.

Por lo que respecta a la cuestión terminológica, de nuevo Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3) proponen un vocablo distinto al referirse a la concepción que nos ocupa como “sentido semántico” de la cultura. Sin embargo, no se trata solamente de una diferencia de nomenclatura, puesto que su definición restringe las concepciones simbólicas anteriormente analizadas. En realidad, Adaskou *et al.* solamente contemplan el significado que incorpora la lengua, excluyendo así una gran parte del significado que comprenden los aspectos extralingüísticos. Así pues este sentido parece menos apropiado que las definiciones anteriores de cultura simbólica:

“The semantic sense. The conceptual system embodied in the language.”

No obstante, el cuarto y último sentido que Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 4) contemplan en su división cuatripartita de la cultura —el sentido pragmático o sociolingüístico— es claramente complementario al anterior, es decir, la combinación de ambos da como resultado la concepción simbólica tal y como se ha definido con anterioridad:

“The pragmatic (or sociolinguistic) sense. The background, social skills, and paralinguistic skills that, in addition to mastery of the language code, make possible successful communication.”

Probablemente, la tercera delimitación propuesta por Kramersch (1993: 24) podría considerarse como esencialmente simbólica al subrayar la importancia del significado cultural. Sin embargo, Kramersch va más allá de las definiciones simbólicas consideradas hasta el momento para proponer una cultura “de terceros lugares”, es decir, una cultura enriquecedora y en constante tensión entre la cultura nativa y la extranjera, que no sea ninguna de las dos pero que aglutine de manera significativa elementos de ambas:

“Recently a third direction has begun to emerge, one to which I hope this book will contribute. It, too, sees culture both as facts and as meanings, but it sees it as a place of struggle between the learners’ meanings and those of native speakers.”

A modo de conclusión nos gustaría aludir a las palabras de Robinson (1985: 11), quien considera que la noción simbólica de la cultura basada en la interacción dinámica entre el significado y la experiencia parece ser la más apropiada, puesto que esta noción no plantea las dificultades intrínsecas de los enfoques anteriores:

“This concept of culture as a creative, historical system of symbols and meaning has the potential to fill in the theoretical gaps left by behaviorist, functionalist and cognitive theories. This dynamic notion theoretically dwells on the interdependence between the derivation of meaning within the learner and cultural experience.”

Tanto es así que esta concepción parece ser la más adecuada para establecer la conflictiva relación entre la lengua y la cultura de una sociedad (cuestión a cuyo estudio dedicaremos la próxima sección). Muchas han sido las voces que se han alzado para defender la importancia del significado como la mejor manera de enseñar tanto la lengua como la cultura de una comunidad. Una de las más influyentes es la de Kramersch (1998: 31). Esta experta en la enseñanza de lenguas extranjeras —que propone una cultura de terceros lugares— opina que las demás prácticas no contribuyen sino a la presentación de una cultura de manera fragmentada:

“As educators who teach language in the full sense of the word, their obligation is to confront students with the meanings associated with the specific uses of words, not with disembodied ideas and beliefs.”

### 1.2.1.5. Tabla de la correspondencia entre nomenclaturas y paradigmas en la definición de cultura

Dada la complejidad de definir la cultura con relación a la enseñanza de idiomas extranjeros debido, principalmente, a los diversos sentidos que los autores más representativos otorgan al término, consideramos más que pertinente la inclusión de la siguiente tabla cuyo objetivo fundamental es la elucidación del concepto de “cultura” mediante la síntesis de los principales aspectos analizados en las secciones anteriores.

AUTORES	DEFINICIONES DE CULTURA						
	INICIAL	TRADICIONAL		ANTROPOLÓGICA		SIMBÓLICA	
BROOKS		Formal		Profunda			
TOMALIN ET AL.		Gran cultura		Cultura humilde			
VALDES		Cultura con c		Cultura con C			
VALETTE		Historia de la civilización		Antropológica/ Sociológica			
HAMMERLY		Informativa/ Factual	Logros	Conductual			
ADASKOU ET AL.			Sentido estético	Sentido Sociológico		Sentido semántico	Sentido pragmático
ROBINSON		Cognitiva		Conductual	Funcional	Simbólica	
WILLIAMS	Ideal	Documental			Social		
KRAMSCH		Información cultural			Cultura interpretativa	Cultura de terceros lugares	

### 1.2.1.6. Definiciones globales de la cultura

A pesar de las tres tendencias principales que hemos tenido oportunidad de analizar anteriormente con relación al concepto de “cultura”, es preciso subrayar la existencia de un gran número de autores que proponen una serie de nociones mucho más globales del fenómeno cultural. En efecto, una parte considerable de los expertos que trabajan en el área considera insuficiente una concepción parcializada de la “cultura”.

En realidad, cada día somos más conscientes de la importancia de la cultura en nuestras vidas cotidianas. Se podría incluso llegar a hablar de la “omnipotencia” del fenómeno cultural, ya que se le ha llegado a considerar como una especie de ser todopoderoso que rige nuestras vidas. Probablemente, sea Condon (1973: 4) el estudioso que mejor defina la supremacía de la cultura como guía excepcional del comportamiento humano al ilustrar su concepción del individuo como una marioneta que nunca consigue tener el control de sus propios movimientos:

“It is a system of integrated patterns, most of which remain below the threshold of consciousness, yet all of which govern human behavior just as surely as the manipulated strings of a puppet control its motions.”

Si la cultura es un fenómeno tan decisivo en nuestras prácticas diarias, restringir su concepción a una u otra perspectiva parece ser empobrecedor. Así pues, sobre la base del planteamiento de muchos expertos se encuentra el pensamiento de la importancia de la cultura como un todo que rige las vidas de los individuos, un todo que responde a

motivos tanto cognitivos, como conductuales y simbólicos. La justificación de este razonamiento se encuentra en la constatación de la necesidad de que exista una cultura en todas y cada una de las comunidades humanas. Una de las personas que mejor expresa la magnitud del fenómeno cultural es el prestigioso H. D. Brown (1994<sup>3</sup>: 164):

“That no society exists without a culture reflects the need for culture to fulfill certain biological and psychological needs in human beings.”

De esta guisa, nos encontramos con definiciones de cultura que engloban toda la forma o manera de vida, transmitida de padres a hijos, y que guía el destino de un grupo social. Se trata de concepciones muy cercanas a las conductuales, pero que van más allá del mero comportamiento. Un ejemplo es la definición de cultura de Fernández-Barrientos Martín (1992: 223) como la manera de vivir que heredamos de nuestros ancestros:

“Entendiendo por cultura *inherited way of life*.”

En términos similares, el propio Brown (1994<sup>3</sup>: 163) concibe la cultura como nuestro modo de vida, el contexto en el que existimos. Además, Brown retoma la idea —que ya apuntaran Scollon y Scollon en su definición antropológica— de que la cultura es un elemento esencialmente cohesivo destinado a mantener la unidad de la comunidad:

“Culture is a way of life. Culture is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the “glue” that binds a group of people together.”

El concepto de cultura que propone Brown (1994<sup>3</sup>: 164) combina esencialmente los principales elementos de las definiciones tradicional y antropológica, es decir, elementos relacionados tanto con el entramado mental del individuo como con cualquier tipo de aspectos fácilmente observables:

“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”.”

Loveday (1982: 34), desde una perspectiva igualmente amplia del fenómeno cultural, nos ofrece una concepción de la cultura que engloba elementos de los tres grandes bloques estudiados —cognitivo, conductual y simbólico. Así, Loveday afirma que la cultura no es sino un todo compuesto por las normas, convenciones, símbolos que ordenan nuestra experiencia:

“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 organisation of experience.”

De forma similar, Bowers (1992: 31) ofrece una concepción global de la cultura, a la cual considera una riqueza heredada. Además, su noción del fenómeno cultural es esencialmente original al basar todo el planteamiento en un análisis de los rasgos convencionales, es decir, Bowers (1992: 31-32) considera el fenómeno cultural como una suma de todos los rasgos convencionales que existen en nuestro entorno social. Dichos rasgos, según Bowers (1992: 31-32) consisten en:

- Recuerdos, que son la substancia que un grupo recuerda. Cualquier grupo se define y comunica sobre la base de este conocimiento compartido;

- Metáforas, que son las percepciones compartidas e incorporadas al lenguaje por medio de la alegoría, la alusión, el símil y el cliché.
- Máximas, o pautas implícitas o explícitas de comportamiento dentro de un grupo.
- Mitos, transmitidos por la educación —mitos canónicos religiosos, históricos nacionales y de literatura— y por los medios de comunicación —mitos contemporáneos.

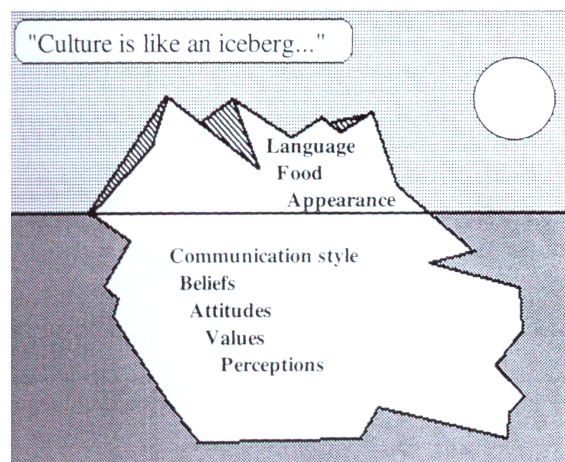
De este modo, la definición propuesta por Bowers (1992: 32) parece ser una de las más apropiadas al incluir no sólo el conocimiento, sino las percepciones y otros elementos como la tradición o los propios valores de una comunidad:

“A shared culture then [...] is an agglomeration of common knowledge, perceptions, values, and tradition, common between members of whichever group is in focus in a particular context. Many of these features —though by no means all— show through in verbal expression.”

Probablemente son Levine y Adelman (1993<sup>2</sup>: xvii) quienes ilustren de manera más concisa la complejidad implícita en la globalidad del fenómeno cultural al compararlo con un iceberg. Como hemos tenido oportunidad de señalar, solamente una pequeña parte de nuestra cultura es observable, se muestra sobre la superficie; pero bajo tal superficie subyace una gran parte de la misma que determina nuestras vidas. Esta última es más difícil de descubrir y analizar, aunque se considera mucho más relevante en nuestra interacción con los demás y puede causar bastantes más problemas de comunicación:

“The hidden nature of culture has been compared to an iceberg, most of which is hidden underwater. Like the iceberg, much of the influence of culture on an individual cannot be seen. The part of culture that is exposed is not always that which creates cross-cultural difficulties; the hidden aspects of culture have significant effects on behavior and on interactions with others.”

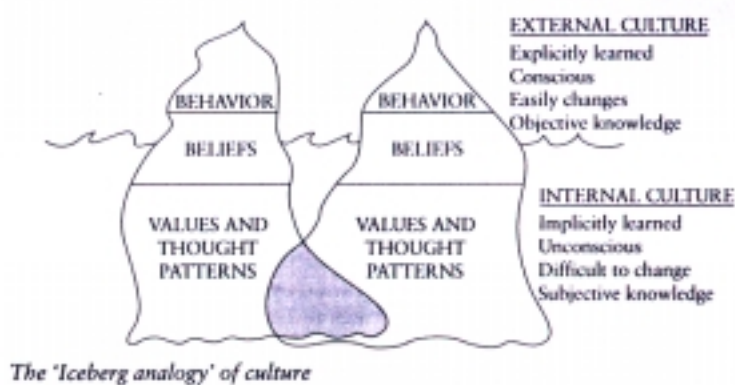
Así pues, la complejidad del fenómeno cultural queda claramente expresada en la siguiente representación gráfica de Levine y Adelman (1993<sup>2</sup>: xviii):



Varias han sido las voces que han afirmado, de igual manera, que la dificultad de toda cultura se encuentra bajo la superficie. Smith y Otero (1977: 2-4) consideran al ser

humano como un iceberg y afirman que una gran parte de nuestra cultura nunca se cuestiona ni examina —evaluaciones, explicaciones, concepciones del tiempo, suposiciones, etc. Un primer paso, según Smith y Otero, para intentar comprender a los demás es llegar a concienciarnos de nosotros mismos y de todo lo que asumimos como normal. Para estos expertos, comprender el fenómeno cultural empieza por analizar con detenimiento todo aquello que subyace bajo el “Nivel de Conciencia”.

Igualmente, Morgan (1998: 237) habla de la “analogía del iceberg” de la cultura. Para ello utiliza la siguiente figura de Weaver (1986: 135), quien, al examinar el periodo de ajuste que sufre el nativo de una cultura al entrar en contacto con otra, indica la existencia de dos tipos de cultura: (a) la cultura externa — la cual es objetiva, consciente, aprendida de manera implícita y fácil de modificar; (b) la cultura interna — subjetiva, inconsciente, aprendida implícitamente y difícil de modificar. Es obvio que



tener acceso a la segunda es mucho más complicado, aunque igualmente necesario.

Finalmente, no nos gustaría finalizar esta sección sin mencionar la concepción de cultura presente en la normativa actual del sistema educativo español puesto que dicha normativa es la que, inicialmente, marca las pautas de la práctica pedagógica de los educadores en España en niveles inferiores al universitario. En realidad, ninguna de las normativas vigentes en Andalucía proporcionan una definición del fenómeno cultural como tal, aunque una noción aproximada de lo que se entiende por cultura se puede observar en el Anexo II —dedicado a las lenguas extranjeras— del Decreto 126/1994 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. La concepción de cultura que subyace a tal normativa se muestra explícitamente en la página 69 al hablar de los contenidos que han de enseñarse relativos a los aspectos socioculturales. Parece ser que dicha noción —aunque excesivamente vaga en su primera parte— incluye aspectos de las concepciones tradicionales y antropológicas de cultura:

“Serán objeto de aprendizaje tanto las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente la lengua extranjera, como otros datos relevantes de carácter histórico, geográfico, étnico, etc. que contribuyan a ampliar el campo de conocimientos sobre dichos países y los hablantes de la lengua.”

Así pues, nos parece que la concepción de la cultura incluida en normativa española actual es un tanto restringida, por lo que precisa pequeñas matizaciones. En

efecto, a tenor de todas las consideraciones expuestas, hemos de afirmar que coincidimos con muchos de los autores citados anteriormente y con Robinson (1985: 12) en el riesgo que supone restringir la definición de la cultura a un punto de vista exclusivo. Ante tal situación, surge la necesidad de ofrecer una definición global del fenómeno cultural. Dicha concepción, tal y como afirma Robinson, ha de englobar el mayor número de perspectivas posibles, ya que, de manera contraria, nuestras prácticas docentes carecerán de la rigurosidad necesaria:

“Edward Hall (1959) has suggested that “culture is the sum total of a way of life of a people.” If we accept this definition of culture, then “understanding people of other cultures” must encompass a variety of spheres. Each of the above concepts of culture [traditional, behavioral, functional and symbolic] addresses a particular aspect and, as such, none are mutually exclusive in their relevance. The danger of a particular definition of culture lies only in its exclusive treatment in classes aimed at developing cultural understanding.”

Nuestra perspectiva no es una defensa del eclecticismo debido, como afirman algunos autores, a la imposibilidad de encontrar soluciones parcialmente adecuadas. Nosotros pensamos, al igual que Robinson,<sup>10</sup> que hacer nuestras todas aquellas prácticas cuya utilidad ha quedado claramente probada a lo largo de los años es no sólo enriquecedor, sino necesario. Concebir el fenómeno cultural como cognición o modelos de pensamiento, comportamiento, función, símbolo, valores o percepción, no significa acudir a un cajón de sastre —en el que cabe todo— a falta de una noción más parcializada que nos convenza. Tal y como Robinson ilustra con claridad, la elaboración concienzuda de un pastel lleva consigo la mezcla indefectible de ingredientes, aunque siempre en las cantidades oportunas. Puesto que nuestro “pastel” es la enseñanza de la cultura —y por supuesto, de la lengua— extranjera de manera global o, al menos, lo menos parcializada posible, se hace imprescindible una concepción más amplia del fenómeno cultural sobre la que se base, en última instancia, nuestra práctica docente. Será ésta, pues, la que se verá fuertemente influenciada y, sin lugar a dudas, favorecida por la consideración de aspectos tan dispares, aunque igualmente constitutivos de la cultura de cualquier grupo social.

### **1.2.2. LA PEDAGOGÍA DEL COMPONENTE CULTURAL DE LENGUAS EXTRANJERAS. LA ACTUAL INTERDISCIPLINARIEDAD**

La importancia que en la actualidad ha recibido el componente cultural en la pedagogía de idiomas extranjeros —tal y como se ha subrayado en la sección anterior— tiene sus orígenes en los muchos progresos que se han producido en otras ciencias. Así pues, consideramos extremadamente oportuna y necesaria una reflexión acerca de las áreas de estudio que han aportado y continúan aportando conocimientos fundamentales a la enseñanza y aprendizaje de la cultura de la lengua extranjera o segunda lengua.

En realidad, varias son las disciplinas cuyas contribuciones han resultado ser esenciales en la pedagogía del componente cultural. Desde nuestro punto de vista, los

---

<sup>10</sup> Conversación mantenida con Gail Robinson en julio de 1998 (San Diego State University; California, Estados Unidos).

planteamientos más influyentes y determinantes vienen de la mano de disciplinas como la lingüística, la sociología y la antropología, y la psicología. En consecuencia, dedicaremos nuestras próximas páginas al análisis detallado del componente cultural por lo que respecta a la contribución de estas disciplinas a la pedagogía o didáctica de lenguas extranjeras.

### **1.2.2.1 La lengua y la cultura; la lingüística y la pedagogía de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras**

Uno de los debates que más ha ocupado a los estudiosos a lo largo del siglo XX es el gran grado de afinidad que existe entre la lengua y la cultura. Parece ser que todos ellos coinciden en señalar que la lengua es parte de la cultura de una comunidad. En efecto, la existencia de la lengua dentro de cualquier cultura se debe a una serie de necesidades comunicativas básicas. Es en la propia cultura donde la lengua evoluciona y cambia, donde adopta o rechaza nuevos vocablos, nuevos significados o nuevas estructuras, y todo ello como resultado de una constante adecuación a las necesidades culturales y siempre cambiantes de la comunidad. Tanto es así que se puede argumentar que un cambio lingüístico siempre está relacionado con un cambio social, es decir —tal y como lo expresa Kaplan (1986: 8)— la fenomenología de una comunidad está reflejada en su lengua, y ésta, de alguna manera, ayuda a moldear la fenomenología.

En otro plano, la lengua es una de las señales de identidad cultural más evidentes, relevantes y peculiares de un grupo, a la vez que una forma de comportamiento humano (Urresti, 1992: 555). Sin duda alguna, la lengua es un fenómeno cultural de naturaleza particular; al contrario de lo que sucede con otras manifestaciones de la cultura, la lengua puede ser usada para hacer referencia a cualquier aspecto que vaya más allá de ella misma puesto que —excepto en el caso de la metalengua— la lengua siempre se utiliza para aludir a todo el entramado de ideas, pensamientos, hechos y realidades que preocupan y/o forman parte de la vida humana.

La lengua —además de ser también un instrumento lógico— se ha convertido a lo largo de la historia en el instrumento de socialización por excelencia a la vez que es un producto de la misma (Buttjes, 1991b: 3-4). Cortazzi (1990: 56-57) opina que la socialización es el proceso por medio del cual se adquieren roles adultos al internalizar las creencias y valores de nuestro grupo social. La socialización es un proceso largo y complicado; todos los adultos que rodean al niño, en su constante diálogo con él, transmiten progresivamente los significados y las convenciones de su cultura, es decir, las maneras de pensar, creer, sentir y actuar más adecuadas en la comunidad. Además de estas pautas de pensamiento y comportamiento, los adultos también socializan al niño en las maneras apropiadas de utilizar la propia lengua. Ochs y Schieffelin (1984: 276) argumentan que los primeros objetivos de los cuidadores del niño no consisten en proporcionarle información gramatical, sino en comunicarle los comportamientos básicos apropiados a las prácticas sociales más comunes. De esta manera, cuando el niño se convierte en adolescente, expresará no solamente enunciados gramaticales sino, principalmente, enunciados gramaticalmente correctos cargados de significados culturalmente determinados.

Como se puede observar, la socialización está fuertemente ligada a la transmisión cultural. Ambas se producen como resultado de la interacción y por medio de la lengua, parte esencial de la cultura. No obstante, se hace preciso señalar que existe una relación de correspondencia entre la lengua como vehículo de transmisión cultural y

la lengua no sólo como instrumento de adquisición cultural sino como herramienta de aprehensión e interiorización del mundo que nos rodea.

Brown (1994<sup>3</sup>: 183) entiende que la relación tan estrecha que existe entre la lengua y la cultura materna se debe a la coincidencia de las fases de desarrollo cognitivo y lingüístico en el periodo de adquisición de la primera lengua. Es decir, el niño que comienza a asimilar y a usar su propia lengua, aprende a la misma vez a delimitar, nombrar y categorizar el mundo que le rodea. Desde estos momentos iniciales, el niño vinculará para siempre una serie de significados a las formas lingüísticas — de ahí la dificultad intrínseca en el aprendizaje de otras lenguas con distintas formas lingüísticas y diferentes significados unido a ellas.

Así pues, desde el inicio de la vida humana, la lengua, la cultura y el pensamiento parecen estar íntimamente ligados. No obstante, la relación existente entre estos tres aspectos ha resultado ser bastante conflictiva. A ella se le ha dedicado un gran número de debates, de hipótesis y de réplicas durante todo el siglo XX. De esta manera, consideramos pertinente dedicar la siguiente subsección a la controversia que se ha suscitado en torno a la posible correspondencia entre la lengua, la cultura y el pensamiento.

### **1.2.2.1.1. La lengua, la cultura y el pensamiento: la hipótesis de Sapir-Whorf**

En la actualidad se acepta la idea de que la lengua, la cultura y el pensamiento son partes interdependientes del mismo todo. Esto explica el hecho de que la creación de idiomas artificiales como el Esperanto (Valdes, 1986: 1) hayan resultado ser un fracaso, ya que se tratan de lenguas “vacías” de significados, lenguas en las que nadie es capaz de pensar o sentir.

No obstante, algunos autores han dedicado en el pasado una gran parte de sus estudios a la dilucidación de si uno u otro influencia a los demás y en qué medida. El origen de la controversia hemos de encontrarlo en las ideas que Sapir recoge de Humboldt. Humboldt, ya a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, afirma que es la lengua la que moldea la visión que una persona tiene del mundo. Sapir, sin llegar a la postura extrema de Humboldt, reconoce la estrecha relación existente entre la lengua, la cultura y la visión del mundo de una comunidad y argumenta que no se puede comprender y apreciar una sin conocer las otras.

Sin embargo, será Whorf (1956), alumno de Sapir, quien retome los argumentos tanto de su maestro como de Humboldt para formular su conocida hipótesis. Ésta se ha denominado “determinismo lingüístico”, “relatividad lingüística”, “la hipótesis Whorfiana” o “la hipótesis de Sapir-Whorf”. El propio Whorf (1956: 212-214) hace una síntesis de su hipótesis:

“The background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade. Formulation of ideas is not an independent process, strictly rational in the old sense, but is part of a particular grammar and differs, from slightly to greatly, as between different grammars We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of



phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds—and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significance as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way—an agreement that holds through our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees.”

Whorf deriva su hipótesis de la comparación que establece entre algunas lenguas indias en Estados Unidos y lo que él denomina SAE (“Standard Average European”). Según Whorf, un gran número de lenguas europeas forma parte de esa “media europea *standard*” cuyo rasgo definitorio se encuentra en la medida en la que comparten una serie de características estructurales. Whorf comprueba que, en efecto, existen grandes diferencias a escala estructural entre las lenguas indias y las lenguas del grupo SAE.

La primera parte de la hipótesis que Whorf formula (Urresti, 1992: 556) consiste en afirmar que todos los niveles elevados de pensamiento dependen de la lengua. Ésta es una hipótesis apoyada por estudiosos como Barrow (1990: 4), quien manifiesta que tanto la habilidad de pensar inherente al género humano como la calidad de su pensamiento están íntimamente ligadas al dominio de la lengua. El pensar siempre tiene lugar mediante la lengua y está delimitado por ella. Diversas lenguas marcan la diferencia de la naturaleza del pensamiento de distintos grupos, de lo que se considera digno de ser razonado y, como resultado, desarrollan un tipo de lengua específico para hablar acerca de ello. El ejemplo que se cita es la evolución del pensamiento abstracto en las comunidades griegas clásicas (sobre la libertad del individuo), mientras que los persas, una cultura contemporánea, dirigían su pensamiento a aspectos más concretos.

Sobre la base de esta suposición e íntimamente ligada a ella, Whorf formula la segunda parte de su hipótesis. Él afirma que la consecuencia última de la disimilitud de estructuras entre las lenguas de ambos grupos (el de las lenguas indias y el de las lenguas pertenecientes al SAE) se encuentra en que los hablantes de unas lenguas u otras perciben el mundo de manera diferente, es decir, que la realidad percibida es relativa a la lengua del perceptor. Así, los miembros de una misma cultura comparten una misma visión del mundo gracias a la lengua que usan en sus interacciones. En resumen, la lengua determina la forma que sus hablantes tienen de percibir la realidad de su entorno perpetuando, de esta manera, la diferencia entre culturas.

Su conclusión, que las lenguas expresan modelos diferentes de ver el mundo, se encuentra respaldada por una serie de datos recogidos en torno a las categorías mediante las cuales distintos grupos culturales perciben y organizan el mundo externo. En primer lugar, Whorf alude al vocabulario de una lengua e infiere que la existencia o la inexistencia de un vocablo en una lengua concreta determina si los hablantes de dicha lengua son capaces de percibir o no esa realidad.<sup>11</sup> En resumidas cuentas, si la lengua de

---

<sup>11</sup> Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 225-236) subraya el gran número de estudios realizados acerca de las diferencias de categorización y de organización del vocabulario en distintas lenguas. Esto evidencia que existen diferentes modelos de segmentación de la realidad en distintas culturas. Los campos léxicos más examinados son: la familia, la naturaleza y el medio ambiente y los colores.

un grupo carece de una palabra para “amarillo”, los individuos que hablen dicha lengua no son capaces de percibir tal color.

En segundo lugar, Whorf trae también a colación la gramática de una lengua como prueba de la influencia que la lengua ejerce en el pensamiento. El sistema gramatical de cada lengua revela mucha más información de la puramente convencional: la gramática explicita la forma en la que una cultura organiza y segmenta el tiempo y el espacio, manifiesta sus creencias sobre el poder relativo de los seres (por ejemplo, el uso de la pasiva), etc. Con estas premisas en mente, el argumento que Whorf plantea es que si una lengua no presenta una marca gramatical que otro idioma posee (por ejemplo, el alemán moderno no distingue entre formas de presente simple y continuo como el español), los hablantes de la primera lengua carecerán de ciertos matices a la hora de observar y comprender el mundo que les rodea.

No obstante, a pesar de toda la evidencia con la que Whorf respalda su hipótesis, en los últimos años se ha levantado un gran número de voces, como la de Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 217) que sostienen que los argumentos de Whorf no son tan obvios como inicialmente pueda parecer:

“The exact nature of the relationship between language and culture has fascinated, and continues to fascinate, people from a wide variety of backgrounds. That there should be some kind of relationship between the sounds, words, and syntax of a language and the ways in which speakers of that language experience the world and behave in it seems so obvious as to be a truism. It would appear that the only problem is deciding the nature of the relationship and finding suitable ways to demonstrate it. But, as we will see, what is ‘obvious’ need not necessarily be ‘true’: the sun does not rotate around the earth, nor is the earth at the center of the universe!”

Boas (1986: 5-7) dedica uno de sus artículos al análisis de la primera parte de la hipótesis de Whorf —la afirmación de que la evolución del pensamiento hacia niveles superiores depende de la lengua. Boas considera errónea la afirmación de que la claridad de pensamiento de un grupo dependa de su lengua. Según él, se ha argumentado que la facilidad que presentan las lenguas europeas modernas a la hora de expresar nociones abstractas (por ejemplo: “el ojo es el órgano de la vista”, frente a las lenguas indias, que necesitarían locuciones más largas y concretas —como: “el ojo de una persona indefinida es su medio de ver”— para comunicar la misma noción) se corresponde con la precisión del pensamiento europeo actual y a su eliminación de todo detalle irrelevante. No obstante, Boas (1986: 7) considera poco probable la aseveración de que sea la lengua la que impida la evolución del pensamiento hacia lo general y abstracto. Desde su punto de vista, lo que verdaderamente determina la transformación del pensamiento hacia niveles de abstracción superiores no es la lengua, sino el nivel de desarrollo y las necesidades presentes en la propia cultura:

“Thus it would seem that the obstacles to generalized thought inherent in the form of a language are of minor importance only, and that presumably the language alone would not prevent a people from advancing to more generalized forms of thinking if the general state of their culture should require expressions of such thought; that under these conditions the language would be mounded rather by the cultural state. It does not seem likely, therefore, that there is any direct relation between the culture of a tribe and the language they speak, except in so far as the form of the language will be mounded by the state of the culture, but

not in so far as certain state of culture is conditioned by morphological traits of the language.”

Utilizando un razonamiento muy similar al de Boas, Robinson (1985: 15) entiende que las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos tiempos demuestran que la hipótesis de Whorf no es tan correcta como se pensaba en un principio. Según estos estudios son tanto el entorno como el estadio de desarrollo en el que se encuentre una cultura determinada los elementos que afectarán la percepción del individuo y la evolución de la lengua:

“More recent research shows that ecological conditions, level of technology and related socio-cultural institutions affect perception and subsequent language development rather than the reverse.”

Así pues, si la fase de progreso de una cultura parece ser determinante en la percepción del sujeto y en la evolución de la propia lengua, Holly (1990: 14) añade que los estudios psicológicos de Vygotsky muestran que existe una fuerte relación entre el sistema de significados de una lengua y el desarrollo psíquico individual. De esta manera, bajo todo mensaje producido por el ser humano subyace una especie de “significado oculto” culturalmente determinado.

Con relación al tema whorfiano de la influencia del vocabulario en la percepción del sujeto, varias han sido las críticas que se han escuchado. Fishman (1960, 1972) considera que al hecho de que una lengua no posea una palabra concreta se le pueden dar varias lecturas: (a) que al hablante de la misma le es más difícil hablar de ello; (b) que el hablante ve afectada su percepción, es decir, que tiene problemas para percibir aquello que no tiene nombre en su idioma; (c) que el hablante ve limitada su percepción, o lo que es lo mismo, que la lengua controla rigurosamente la forma en la que el individuo ve el mundo. Puesto que, según las opciones que Fishman ofrece, la conclusión a la que llega Whorf resulta ser la más extrema, algunos estudiosos han conseguido aportar pruebas que parecen refutar su argumento.

Loveday (1982: 40) trae a colación una ilustración real: en “luganda”, la lengua materna de muchos habitantes de Uganda, no existe ningún término para denominar al color “azul”. Puesto que los niños tenían dificultad en distinguir esta tonalidad, un profesor occidental consiguió que la pudieran apreciar simplemente señalando al color del cielo en un día claro. Éste y otros muchos ejemplos demuestran que la influencia que la lengua ejerce sobre la percepción es mucho menos determinante de lo que Whorf supone.

Es más, si hacemos alusión a la afirmación Whorfiana acerca de la influencia de la gramática en el pensamiento, expertos como Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 223) hacen nuevamente una fuerte crítica de las conclusiones a las que Whorf llega. Desde el punto de vista de Wardhaugh el hecho de que exista una categoría gramatical determinada en una lengua —y pone como ejemplo ciertos tiempos verbales en inglés moderno— y no en otra, solamente evidencia que en una lengua se puedan expresar nociones que no necesitan ser mencionadas en cualquier otra.

A modo de conclusión Loveday (1982: 44-45) afirma que la hipótesis whorfiana es totalmente incorrecta ya que una lectura literal de la misma conlleva el creer que dos lenguas estructuralmente disimilares tendrían dos versiones distintas de la misma realidad:

“Today it is perhaps easier to see how erroneous the belief is that perception and experience is wholly determined by language. Taken literally, linguistic determinism would mean that speakers of two structurally different languages would have two different versions of reality.”

Asimismo, Wardhaugh considera que la hipótesis de Whorf no ha podido ser probada objetivamente. La evidencia que Whorf aporta con relación al problema de inexistencia de ciertos aspectos de terminológicos y gramaticales en una lengua en ningún momento permite inferir que la lengua afecte a la percepción. Así, como ya apuntara Fishman, la conclusión más objetiva es que la carencia de ciertos elementos en el léxico y la gramática de un idioma solamente afectan la facilidad y concisión del hablante para expresar ciertas ideas puesto que, afirma Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 224), es posible hablar de cualquier cosa en cualquier lengua siempre y cuando el hablante esté dispuesto a utilizar cierto grado de circunlocución:

“The most valid conclusion concerning the Whorfian hypothesis is that it is quite unproved. It appears to be quite possible to talk about anything in any language provided a speaker is willing to use some degree of circumlocution. However, some concepts may be more ‘codable’, that is, easier to express, in some languages than in others.”

Efectivamente, el significado de las cosas no se encuentra incluido en la lengua de una manera objetiva. Al contrario, llegar a entender una lengua y los significados culturalmente determinados que ésta engloba es un proceso de descubrimiento (Kuna, 1991: 262), un acto en el que la negociación entre los hablantes es primordial. Asimismo, no podemos obviar la importancia que tienen en cualquier interacción aspectos como la presuposición (Lyons 1977), que es en gran medida un fenómeno culturalmente relativo. De esta manera podemos concluir que la lengua no es una entidad todopoderosa y rígida que gobierna nuestro pensamiento. Al contrario, la lengua pertenece a la comunidad y al individuo; son ellos quienes la utilizan y moldean para adecuarla a su complejo y cambiante sistema de significados.

En los últimos años, se han buscado posiciones menos extremas en la controversia suscitada por Whorf y por otros estudiosos. En lo que todos parecen estar de acuerdo es en la imposibilidad de separar la lengua y la cultura. Como muestra de ello nos gustaría hacer referencia a las palabras de Condon y Jousef (1975: 179-180):

“Dorothy Lee [...] offers what we believe to be a tenable position than that of either extreme. Her dispute with both positions is that we cannot separate language from culture, and indeed we cannot even make the conventional distinction between “words” and “things”.”

En la actualidad, no obstante, se considera que todo el debate suscitado por los planteamientos de Whorf no ha sido infructuoso. Fishman (1978) propone que la mejor lectura que se puede hacer de la hipótesis es la importante reflexión a la que conduce acerca de que distintas comunidades presentan una manera única de ver el mundo y que sus lenguas aportan claves sistemáticas de esa visión. Igualmente, autores como Farb (1973: 186-187) y Brown (1994<sup>3</sup>: 187) sostienen que hoy existe una visión bastante más moderada de la hipótesis whorfiana. Desde nuestro punto de vista, que coincide con el de ambos, probablemente la aportación más importante de la hipótesis de Whorf y toda la controversia que ha suscitado sea la profunda reflexión que se ha producido en torno a la inseparabilidad de la lengua, la cultura y el pensamiento de una comunidad:

“The language teaching profession today has actually attended to a more moderate view of the Whorfian hypothesis, if only because of the intuitive evidence of the interaction of language and culture.” (Brown, 1994<sup>3</sup>: 187)

Tratar de solucionar el debate acerca de la mayor influencia de la lengua sobre la cultura y/o el pensamiento o al contrario, plantear que la cultura moldea la lengua y/o el pensamiento, es una dilucidación tan carente de sentido como la discusión del huevo o la gallina (Robinson, 1985:14). No obstante, y ya en el ámbito de la pedagogía, el verdadero valor de la polémica suscitada por Whorf se encuentra en que el enfatizar la esencialidad de la cultura con relación a la lengua ha propiciado una nueva manera de concebir la enseñanza de idiomas.

### **1.2.2.1.2. Interrelación entre la lingüística y/o disciplinas paralelas y la enseñanza de la cultura**

En la segunda mitad del siglo XX, la investigación en ciertas disciplinas ligadas a la lingüística ha experimentado un crecimiento sorprendente. Tal ha sido la importancia de estos estudios que han permitido volver a dotar a la lingüística de las dimensiones culturales y contextuales de las que se le había desprovisto en aras de la objetividad científica.

Loveday (1982: 40-41) alude al movimiento de separación paulatina que se produjo entre la lingüística y los aspectos culturales de la lengua a partir de 1930. Este movimiento parece tener su origen en la escuela conductual o estructural que Bloomfield fundó en América. En sus investigaciones, Bloomfield se afirmó en la imposibilidad de llevar a cabo un análisis objetivo del significado lingüístico al considerarlo inaccesible para la ciencia. Este fue el inicio de una disociación cuyos componentes movimientos posteriores, como el generativo-transformativo de Chomsky, no fueron capaces de reconciliar.

No obstante, la aparición más reciente de disciplinas como el análisis del discurso y la pragmática o la sociolingüística, a medio camino entre la lingüística y la sociología, ha vuelto a propiciar una reflexión acerca del alto grado en el que la comunicación se ve afectada por factores culturales y/o contextuales.

De esta manera, hoy se asume que es necesario enseñar la lengua en un contexto. Kramsch (1993: 34-45) dedica una buena parte de su obra a la delimitación de las dimensiones del contexto en el que se produce cualquier acto de comunicación humano. Las distintas dimensiones propician la aparición de diversos tipos de significados de los cuales hemos de ser conscientes:

Dimensión lingüística: La elección de los elementos lingüísticos está determinada por:

- El co-texto, es decir, los elementos lingüísticos anteriores y posteriores. Ellos son los que dotan al texto de cohesión.
- El contexto interno del enunciado, es decir, las intenciones, suposiciones y presuposiciones de los hablantes y oyentes de manera que el discurso presente la coherencia necesaria.

Contexto situacional: Hymes (1974), sobre la base de los estudios de Malinowski, Firth y Jakobson, describe los factores que forman parte de este contexto externo, utilizando el acrónimo “SPEAKING”:

- “Setting” o “escenario” espacio-temporal en el que tiene lugar la interacción.
- “Participantes”, hablantes y oyentes que intercambian continuamente sus roles.
- “Ends” o “fines” que los participantes intentan conseguir.
- “Act sequence” o “secuencia de actos”, la forma y contenido del enunciado.
- “Key” o “clave”, el tono o manera en el que se expresa un mensaje.
- “Instrumentalities” o “instrumentos”, como la elección de canal y código.
- “Normas de interacción e interpretación” del discurso oral y escrito.
- “Género”, tanto oral como escrito.

Contexto creado por la interacción: La introducción de temas específicos de conversación o la reiteración de algunos aspectos de la información están fuertemente determinadas por las presuposiciones de los interlocutores.

Contexto de cultura: Es un término acuñado por Malinowski para hacer referencia al conocimiento institucional e ideológico compartido por los participantes.

Contexto intertextual: La relación de un texto con otros.

Además de estos factores interactivos, la sociolingüística (Preston, 1989: 53-121) también ha impregnado a la lingüística de su interés por las características individuales, no sólo inherentes (edad, sexo, origen, etnia, religión) sino también adquiridas (roles, especialización, estatus), como elementos igualmente definitorios en cada hablante a la hora de expresar sus enunciados mediante unas estructuras gramaticales u otras.

Asimismo, y fuertemente relacionado con la multiplicidad de significados inmersos en el discurso humano, especialmente el escrito, Barthes (1975) subraya que el mensaje de un texto no fluye directamente del escritor al lector, sino que éste ha de interpretarlo sobre la base de su experiencia, sensibilidad y visión del mundo. Así, el significado que se le atribuye a un texto puede o no coincidir con el del propio autor.

Al trabajo desarrollado por éstos y otros muchos expertos lingüistas, hay que añadirle el realizado por filósofos del lenguaje como Austin (1962) y Searle (1979) sobre los “Actos de Habla” y Grice (1971) acerca del “Principio de Cooperación”. Todos ellos han propiciado una nueva concepción de la lingüística que deja atrás a aquella disciplina que estudiaba exclusivamente las formas de la lengua para dar cabida a un análisis profundo del significado y demás elementos contextuales y culturales.

De esta manera, las áreas tradicionales que formaban parte de la lingüística — sintaxis, morfología, fonología y semántica— se han ido impregnando paulatinamente de aspectos contextuales. Brogger (1992: 49) incluso llega a hablar de la evolución hacia una nueva disciplina, la *lingüística cultural*, en la que sean objeto de estudio no sólo las estructuras y funciones del lenguaje, sino también las creencias y valores de una sociedad concreta.

Asimismo, Brogger (1992: 46-61) considera que se puede hablar de una sintaxis, morfología y semántica cultural —al igual que de una pragmática y de un análisis del

discurso cultural. Desde su punto de vista, son necesarias *la sintaxis y la morfología culturales*. La elección de construcciones gramaticales particulares para expresar significados particulares no es un acto inocente e irreflexivo. La sintaxis siempre presenta una realización precisa en un contexto determinado y siempre refleja intenciones y propósitos que en ciertos casos son culturalmente significativos, es decir, la manera de organizar un enunciado designa una forma específica de organizar el mundo. Por lo que respecta a la morfología, la elección de uno u otro morfema tampoco es un acto ingenuo, es decir, aspectos como la nominalización en un discurso sirven para expresar una postura ideológica concreta. Además, Brogger menciona la *pragmática cultural* puesto que cualquier acto de habla asume funciones específicas culturalmente. No obstante, la *subdisciplina* más importante de la “lingüística cultural” es la *semántica cultural*. Brogger afirma que el significado real de las palabras de una lengua sobrepasa a los significados que se les atribuyen en el diccionario. Aunque es imposible conocer todos los matices que el hablante nativo concede a las palabras de su lengua, sí es factible llegar a conocer las acepciones de los términos más comunes o aquellos que reflejan la visión del mundo de una sociedad determinada. En efecto, una gran parte de los expertos considera que la semántica constituye una de las disciplinas lingüísticas más relevantes en el estudio de la cultura en su relación con la lengua. En suma, Brogger concluye que aprender una lengua implica, por una parte, obtener un conocimiento general de sus ideas culturales, y por otra, dominar las maneras más comunes de expresar las mismas. De esta guisa, Brogger apunta la idea cada vez más extendida de la inseparabilidad de la lengua y su cultura.

Finalmente, no nos gustaría terminar esta sucinta aunque iluminadora revisión de la creciente interrelación entre los estudios lingüísticos y culturales, sin mencionar brevemente la investigación llevada a cabo en el área de la comunicación no verbal. Morain (1986: 64-65) mantiene que el ser capaz de leer y hablar otra lengua no asegura un entendimiento mutuo. Parece ser que las palabras en sí mismas presentan un valor muy limitado. La comprensión, pues, depende en gran medida de otros elementos culturales que van más allá de los puramente lingüísticos, es decir, aspectos de comunicación no verbal. Morain cita a Birdwhistell, quien afirma que una gran parte del significado social de cualquier interacción, aproximadamente el 65%, lo proporcionan claves no verbales. Tres son las áreas de estudio principales de comunicación no verbal:

- A. Lenguaje corporal: Movimientos, gestos, postura, expresión facial, mirada, tacto y distanciamiento.
- B. Lenguaje de los objetos: Señales, dibujos, objetos reales, artefactos, vestido y adorno personal.
- C. Lenguaje del entorno: Color, iluminación, arquitectura, espacio, dirección, entorno natural.

Probablemente, la disciplina a la que más estudios se le hayan dedicado es a la “cinesia”, término adoptado por Birdwhistell (1974) para aludir al estudio del movimiento corporal comunicativo. Aunque, comenta Morain (1986: 74-75), los expertos no llegan a un consenso que explique el comportamiento cinésico en la comunicación —“la escuela psicológica” considera que el comportamiento no verbal expresa emociones; “la escuela de la comunicación” mantiene que tal comportamiento se utiliza para regular las interacciones humanas, aunque ambas perspectivas no son irreconciliables— la verdad es que el estudio del movimiento corporal parece ser

fundamental para comprender la comunicación humana. A pesar de que el comportamiento no verbal tenga lugar de manera automática y a un nivel inconsciente, el alto contenido de significados que conlleva hace necesaria, no solamente una profunda investigación científica, sino también la inclusión de una enseñanza consciente de tales elementos en el aula de idiomas extranjeros.

A modo de conclusión, nos gustaría subrayar de nuevo el enriquecimiento del que han disfrutado gradualmente muchas áreas científicas como resultado del cada vez más frecuente contacto interdisciplinar. Así, disciplinas tan lejanas a mitad del siglo XX como la lingüística y los estudios culturales de un idioma determinado, parecen haber encontrado ese punto de encuentro —en el que cada una conserva su propia identidad aunque adopta los elementos más interesantes que le ofrece la otra— que les permite acceder a un estado de beneficio mutuo.

### 1.2.2.1.3. Implicaciones pedagógicas

La principal implicación que se desprende de las páginas anteriores es que nuestra práctica pedagógica ha de darle la misma importancia al estudio y análisis de lengua —en el que se incluyan tanto aspectos verbales como no verbales— que al de los aspectos socioculturales del idioma extranjero. De esta manera, la lengua extranjera dejará de ser un ente abstracto, objeto del aprendizaje en sí mismo, para convertirse en algo vivo, una entidad cuyo estudio permita al aprendiz ser consciente de la importancia que sus hablantes le confieren.

En este sentido, es preciso reconocer, como puntualiza Valdes (1986: viii), que aunque la necesidad de enseñar la cultura término en la comunidad materna del estudiante es menos apremiante que el aprendizaje de dicha cultura en la comunidad donde se produce, la introducción del componente cultural en la clase de idiomas extranjeros es esencial a la hora de comprender la lengua, motivar e interesar al alumno en la asignatura:

“While cultural instruction may be less important to the survival of the foreign language student in his own environment, it is still essential to any depth of understanding of the language, to the motivation and attitude of the student, and to the interest of the course.”

Además, coincidimos con Byram, Morgan et al. (1994: vii) en que el profesor de lengua es también, y por naturaleza, profesor de cultura —vínculo indispensable entre el aprendiz y la realidad que rodea a la lengua extranjera— y en que enseñar ambas forma parte de sus obligaciones:

“Since language and culture are inseparable, we cannot be teachers of language without being teachers of culture —or vice versa.”

El gran argumento esgrimido por parte de los principales estudiosos para aludir a la inseparabilidad de ambas es que la cultura proporciona un contexto significativo a la lengua (Seelye, 1993: 3). Brooks (1986: 123) cita las palabras de Politzer por lo que respecta a la necesidad de enseñar la cultura extranjera a la misma vez que la lengua para que el estudiante aprenda a conceder a los vocablos los mismos significados que el hablante nativo les otorga en la vida cotidiana:



“If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning.”

En los últimos años, numerosos estudios han demostrado que los principales problemas que se le plantean al estudiante en la comunicación con hablantes nativos de su idioma extranjero no son de carácter lingüístico sino cultural. En cada idioma las palabras sugieren imágenes culturales; su sentido va más allá del puramente referencial para evocar un mundo de significados culturalmente determinados. Precisamente, uno de los errores más comunes en los que incurre el estudiante es atribuir a las palabras extranjeras el mismo significado que concede a los términos nativos. La realidad es que, en cada enunciado el hablante indica —de manera más o menos explícita— diversos significados por medio de su dialecto, tono de voz, etc. aspectos como su sexo, edad, clase social y lugar de residencia. Es precisamente el conjunto compuesto tanto por esta red de matices como por la enorme gama de alusiones a la realidad cultural que se produce en cualquier acto de comunicación —y que en nuestra lengua materna es tan obvio y evidente— el aspecto que presenta mayor dificultad para alcanzar un dominio pleno de la lengua extranjera. Clark, en la introducción que realiza a la obra de Gaston (1984: 2), afirma que la asimilación de la segunda cultura es incluso más difícil que expresarse en la segunda lengua con una gramática y pronunciación impecables:

“For the average person, a complete assimilation of a second culture may be even more impossible than speaking with flawless grammar and accurate pronunciation.”

Hasta ahora, un gran número de profesionales consideraba que el bilingüismo era paralelo al biculturalismo, es decir, que aprender una lengua automáticamente conducía al aprendizaje de su cultura y al entendimiento con los individuos que forman parte de ella. Este pensamiento no es más que una falacia a la que Robinson y Nocon (1996) denominan el “síndrome del paseo en alfombra mágica hacia la otra cultura” —“the magic-carpet-ride-to-another-culture syndrome”. En efecto —como ya se ha apuntado y como tendremos ocasión de observar con más detenimiento en secciones posteriores— el dominio de la lengua no lleva implícito un entendimiento de la cultura y de las personas que viven inmersas en ella, es decir, la lengua no es la “llave” que abre automáticamente las puertas de otra cultura (Byram, 1991b: 17-18). Así, hacemos nuestras las afirmaciones de Urresti (1992: 558), Swiderski (1993: 7) y (Byram, 1989: 41) sobre la imposibilidad de conocer el verdadero significado de una lengua hasta conocer lo que significa su cultura.

Si hasta ahora el área de la lingüística aplicada ha estudiado con profundidad la gran diferencia que existe entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de la segunda lengua y de la lengua extranjera, en nuestros días se están llevando a cabo una serie de investigaciones acerca del aprendizaje de la primera y de la segunda cultura. El movimiento disonante que se produce en el entramado mental del alumno al aumentar su dominio de la lengua y de la cultura extranjera, afirma John-Steiner (1985: 368), consiste en que las dos lenguas sufren una separación constante mientras que las dos culturas se unen gradualmente (ver próximas secciones para un análisis más detallado). Este es un proceso extremadamente complicado ya que —como vimos con anterioridad— la primera lengua codifica la realidad. En consecuencia, es necesario (Swiderski, 1993: 5-9) coordinar la adquisición de la lengua y la cultura extranjera ya que la primera presenta una fuerte relación de dependencia con la segunda.

De esta forma, y gracias a las numerosas polémicas suscitadas a lo largo de este siglo, en la actualidad existe un número creciente de profesionales que reconoce la necesidad de equilibrar la instrucción entre el componente lingüístico y el componente cultural para proporcionar al alumno una educación más global.

Nuestra opinión en cuanto a la forma ideal de conocer e internalizar la lengua y la cultura de una comunidad extranjera coincide con la de Seelye (1993: 9). Idealmente, ambas tendrían que aprenderse de manera conjunta y en la comunidad original. Pese a que un número cada vez más importante de jóvenes en España tiene la posibilidad de realizar estancias más o menos largas en países de habla inglesa, aspectos como el coste económico y la madurez personal que se requieren nos impiden considerar este método de aprendizaje extensible a todo el alumnado del país. Así, la mejor manera de superar esta situación es la introducción sistemática del componente cultural en la clase de idiomas con un grado dedicación temporal, metodológica y práctica similar al del componente lingüístico y/o comunicativo.

Esta es una opinión cada vez más generalizada entre muchos especialistas y demás profesionales de la enseñanza de idiomas extranjeros. Muestra de ello son las palabras de Tavares y Cavalcanti (1996: 18):

“We believe that culture should not be seen as a support to language teaching but that it should be placed on an equal footing.”

A pesar de que, tal y como afirma Valdes (1990: 20-21), sea inevitable tratar algún aspecto de la cultura del idioma extranjero al enseñar la propia lengua, pensamos que, al menos en la realidad educativa española, los aspectos socioculturales han ocupado en la clase de idiomas un muy discreto segundo plano a lo sumo. El argumento de Valdes<sup>12</sup> es que el verdadero problema se encuentra en la concepción tan restringida por parte del profesorado de lo que se entiende por cultura. Desde su perspectiva, el enfoque pedagógico que se utiliza puede ser gramatical, pero el contenido siempre es cultural. No obstante, otros muchos especialistas entre los que destaca Byram (1989: 41-42) reconocen que, aunque la enseñanza de la lengua siempre lleva implícitas una serie de referencias culturales, en la realidad existe una disociación pedagógica entre la lengua y la cultura:

“The pedagogic separation of language from culture is thus justified in the sense that language can and does stand alone. [...] On the other hand, the tendency to treat language quite independently of the culture to which it constantly refers cannot be justified; it disregards the nature of language.”

Nuestra propia experiencia, que está más cercana a la de Byram y a las siguientes palabras de Clarke y Clarke (1990: 31), nos hace pensar que, aunque se reconozca la inseparabilidad de los componentes lingüísticos y socioculturales, en la práctica española se incide demasiado en la lengua extranjera, haciendo las referencias mínimas o incluso obviando el contexto sociocultural en el que se encuentra inmersa:

---

<sup>12</sup> Todos los planteamientos de Valdes (1986) van dirigidos, en última instancia, a sostener la inclusión en la clase de idiomas de la literatura y de los textos literarios como medio excepcional de llegar a conocer la cultura de la lengua extranjera.

“Language and culture are widely accepted as being inseparable, and yet most language teaching bears little relation to socio-cultural context as broadly defined.”

No obstante, parece ser que en nuestros tiempos se está produciendo un cambio significativo por lo que respecta al papel que la cultura ha de jugar en el aula de idiomas. Estudiosos españoles de la talla de Fernández Barrientos (1992: 223), Urresti (1992: 555-558) y Coperías Aguilar (1997: 550), muy en la línea de los argumentos esgrimidos por un gran número de especialistas en todo el mundo, reivindican la integración, más o menos estructurada, del contenido cultural en la clase de idiomas con un grado de relevancia similar al del componente lingüístico. Como resultado de dichas peticiones por parte de profesionales de la enseñanza universitaria en España, aparece reglada la incorporación del contenido sociocultural de la lengua extranjera en la nueva Ley de Ordenación del Sistema Educativo Español y en los Diseños Curriculares de la Reforma para los niveles de educación obligatoria. El contenido cultural es concebido como el marco de referencia necesario que permita no sólo encuadrar adecuadamente la lengua sino también hacer un uso correcto de la misma:

“El uso de una lengua dada supone poder recurrir a un marco de referencia que, en parte, está determinado por el contexto sociocultural en el que evoluciona la población que la habla. El buen uso de esta lengua supone una cierta familiaridad con el contexto sociocultural.” (Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Secundaria 12-16, 1989: 13)

A la luz de tales circunstancias, podemos concluir afirmando que nuestra hipótesis acerca de la necesidad de una enseñanza de idiomas extranjeros más equilibrada, en la que se le conceda la relevancia que se merece a los aspectos socioculturales de la lengua en cuestión, parece estar en la línea no sólo de las investigaciones más novedosas realizadas en el extranjero, sino también de los estudios más recientes llevados a cabo en España. Muestra de ello es la incorporación de dichos aspectos a la normativa vigente en el estado español en los niveles educativos obligatorios. Así, el profesor de lenguas extranjeras ve la necesidad de dedicar parte de su labor a la enseñanza de los elementos socioculturales. Lo que esto implica en su perspectiva más amplia será objeto de estudio en nuestras próximas secciones.

#### **1.2.2.2. Las disciplinas sociales; la antropología y la pedagogía de segundas lenguas y/o idiomas extranjeros**

En las páginas precedentes —en concreto en el apartado 1.2.2.1.2— se ha visto reflejada la influencia cada vez más importante que ejercen en el estudio del lenguaje varias ciencias de corte social. Esto se debe, entre otros aspectos, a la reciente consideración de la lengua como parte importante del comportamiento humano gobernado por la tradición y la cultura (Fernández-Barrientos Martín, 1992: 223). En realidad, McKay y Hornberger (1996: ix) comentan que, actualmente, el estudio de la lengua en relación con la sociedad y con la cultura correspondientes se realiza mediante dos disciplinas que resultan ser complementarias. Por una parte, si el objeto de estudio es la manera en la que las fuerzas sociales y políticas influyen en el uso de la lengua, la disciplina encargada de llevar a cabo tales investigaciones es la “sociología de la lengua”. Por otra parte, la “sociolingüística” es la ciencia que contempla el binomio lengua y sociedad desde la perspectiva contraria, es decir, la sociolingüística se dedica al estudio de la forma en la que la lengua y su uso reflejan la sociedad.

Asimismo, estudiosos como Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 245-254) explicitan que la relación entre la lengua y la sociedad recibe un tratamiento mucho más específico por parte de áreas de estudio como la “etnografía de la comunicación” y la “etnometodología”, que no son sino ramificaciones de las ciencias anteriormente mencionadas. La “etnografía de la comunicación” —inicialmente “etnografía del habla” según la terminología de Hymes— es una nueva disciplina derivada de la antropología y de la lingüística que parece haber revolucionado el estudio de la lengua en relación con la cultura. La etnografía de la comunicación surge a raíz de los estudios que realizó el propio Hymes sobre los factores que se encuentran implicados en el habla. Así, una etnografía de un acontecimiento comunicativo lleva consigo una descripción de todos los elementos relevantes que ayudan a entender cómo dicha interacción alcanza sus objetivos. Hymes, en su consideración tanto de lo que el hablante necesita conocer para realizar una comunicación efectiva como de la manera en la que el sujeto lleva a cabo el aprendizaje de tales aspectos, logra dilucidar y sintetizar los factores sociales extralingüísticos que determinan la elección del hablante a partir de un inventario lingüístico bajo el acrónimo “SPEAKING” (ver sección 1.2.2.1.2.). El propósito de tal paradigma es descriptivo, puesto que ofrece un marco para la colección y análisis de datos acerca de la expresión, construcción y negociación del significado social. Además, la etnografía de la comunicación se ocupa de las convenciones que operan tanto a escala social, como a todos los niveles lingüísticos. De esta manera, Hymes ha logrado concienciar a los estudiosos del lenguaje acerca de la oportunidad de estudiar el habla en toda su complejidad, como un trabajo habilidoso por parte del interlocutor que revela su grado de sensibilidad y concienciación lingüística y social o cultural.

La “etnometodología”, a su vez, es una rama de la sociología que estudia el habla como medio de sostener la realidad y como parte de ella. Se trata de una disciplina interesada en los procesos y técnicas que el ser humano utiliza al interpretar el mundo que le rodea y en su interacción con él. La etnometodología se concentra en el empleo que hace el individuo del “conocimiento del sentido común”, el cual se puede definir como el entendimiento que necesita el sujeto sobre recetas, máximas, definiciones, etc. —tales como que el trueno va acompañado del rayo— para funcionar en su vida cotidiana. Dicho conocimiento se encuentra íntimamente unido al “razonamiento práctico”, entendido como la manera en la que el sujeto utiliza el sentido común en su vida diaria, es decir, la forma en la que la combinación de ambos le permite llegar a asumir una serie de prácticas y acontecimientos cotidianos hasta el punto de no cuestionarlos en ningún momento.<sup>13</sup>

Valgan estas consideraciones iniciales para invitar a la reflexión acerca de la fructífera interrelación que existe en el presente entre el estudio del lenguaje y el estudio de los factores sociales vinculados al mismo. No obstante, a pesar del número elevado

---

<sup>13</sup> Wardhaugh (1992<sup>2</sup>: 252-254) cita un experimento que Garfinkel realizó con sus alumnos para mostrar el número tan elevado de elementos que se dan por asumidos en cualquier interacción. A algunos de ellos, en sus conversaciones habituales con sus compañeros y familiares, se les pidió que no dieran nada por sentado, es decir, que cuestionaran todo aquello que no hubiera sido mencionado anteriormente de forma explícita en la conversación (por ejemplo, si un individuo hace el comentario acerca de la “cafetería” el estudiante de Garfinkel finge no entenderlo y solicita la aclaración del interlocutor). El resultado de tal experimento es la reacción inicial de sospecha de que algo va mal que se puede convertir con posterioridad, incluso, en una clara reacción de hostilidad.

de ciencias sociales relevantes, nos parece oportuno, por la importancia de las innovaciones conceptuales y metodológicas que ha propiciado, dedicar un análisis más profundo a las contribuciones de la antropología en relación con la enseñanza de segundas lenguas y de idiomas extranjeros.

### **1.2.2.2.1. La antropología en su relación con la enseñanza del componente cultural de la lengua extranjera**

Algunos estudiosos como Buttjes (1991b: 7-8) consideran que una de las ciencias sociales, la antropología y sus métodos de indagación científica, proporciona el eslabón perdido entre los estudios de lengua y los de cultura. En efecto, el trabajo de una serie de conocidos antropólogos como Boas (Valdes, 1986: 1) ha hecho posible aumentar sobremanera el conocimiento acerca de la relación entre lengua y cultura. De igual modo, resulta obvio, afirma Byram (1989: 42-43), que la lengua, además de estar cargada de significados culturalmente determinados, también encarna los valores y artefactos de la cultura en su propio significado referencial.

No es de extrañar, pues, que en la actualidad la antropología se haya convertido en una ciencia con un papel fundamental en el entendimiento, comprensión e instrucción de lenguas y culturas extranjeras. En líneas generales, la antropología es la disciplina que analiza la manera en la que las personas se convierten en miembros de su comunidad. Brogger (1992: 32-34) considera que la concepción antropológica de la cultura es esencialmente colectiva, designando el sistema de creencias de los seres humanos en general. Este concepto, pues, representa las asunciones y normas de la mayoría de los miembros de una comunidad, que han llegado a serlo a través de la educación y socialización que comporten. No obstante, para que este enfoque sea completo, dicha concepción ha de permitir observar tanto la unicidad como la diversidad de cualquier sistema cultural. Así, la cultura es representativa de los sistemas de creencias dominantes como de los no dominantes.

Además, desde otro ángulo, la mayoría de las investigaciones antropológicas están dedicadas al estudio de la adquisición de la cultura materna por parte de una serie de individuos; no obstante, la perspectiva no suele ser interna. Ello se debe a que la antropología, normalmente, explora otras culturas, es decir, el antropólogo se consagra al examen de aquellas sociedades que no son la suya propia. A pesar de esta perspectiva exterior, Byram (1989: 42-43) opina que las técnicas antropológicas de análisis cultural podrían y deberían ser utilizadas para estudiar también la cultura materna.

De diversa índole son los problemas, pues, que hoy en día plantea la antropología. Byram (1989: 45) apunta que la antropología, aunque existe desde hace más de cien años, es una disciplina que se encuentra aún en evolución en todo lo relacionado con sus procedimientos básicos, por lo que su utilidad se ve claramente restringida. Además, uno de los mayores inconvenientes de la antropología es que ha indagado, casi en exclusiva, acerca de sociedades lejanas, exóticas, relativamente simples e independientes. Dichas culturas resultan ser considerablemente distintas de aquéllas en la que se hablan todas las lenguas que se enseñan en el mundo occidental. Por lo tanto, nos encontramos con la falta y con la necesidad de investigaciones serias sobre las sociedades de las lenguas, segundas o extranjeras, comúnmente incluidas en los planes educativos de países como España. En una línea muy similar, Valette (1986: 180) sostiene que la enseñanza de culturas no nativas necesita de la cooperación entre

los profesores de los idiomas más comúnmente enseñados y los antropólogos que estudian la sociedad correspondiente, para lograr convertirse en un área de estudio mucho más completa. De igual manera, Swiderski (1993: 8) afirma que uno de los mayores inconvenientes de la antropología con relación a la enseñanza de segundas lenguas o de idiomas extranjeros, se encuentra en que los primeros antropólogos (como Mead) y sus más célebres sucesores solamente se ocupan de la adquisición de la cultura materna. Para ellos la adaptación a otra cultura se ve en el contexto bien del cambio de cultura histórica, o bien de la inmersión temporal que necesita de una serie de ajustes. El gran problema que esto conlleva es la inexistencia de un área dedicada a la adquisición de la segunda cultura en la antropología paralela a aquella parte de la enseñanza de idiomas, completamente consolidada, que se dedica al estudio de la adquisición de la segunda lengua. Así pues, Swiderski reivindica la necesidad de una concepción más amplia de lo que significa aprender una segunda lengua o idioma extranjero que ponga el aprendizaje de lenguas en la dimensión cultural, y, para ello, el instrumento ideal resulta ser la antropología. Por último, retomamos los argumentos de Byram, quien considera que resulta complicado difundir cualquier tipo de conocimiento antropológico, especialmente en su relación con la instrucción sobre la lengua término. Esto se deriva del hecho de que la antropología no constituya una disciplina “central”, es decir, una disciplina fácilmente asociada con el currículum escolar.

No obstante, a pesar de los problemas iniciales que conlleva el uso de la antropología para la pedagogía de segundas lenguas o de idiomas extranjeros, cada vez son más los expertos que consideran indiscutible la necesidad de extracción de ciertos conocimientos y prácticas antropológicas para su aprovechamiento en el aula. En efecto, la innovación más importante que la disciplina antropológica ha introducido en la didáctica de lenguas y culturas no nativas reside en su estudio de la cotidianidad, del día a día. Según vimos en el apartado 1.2.1, una de las direcciones más recientes en la enseñanza de cultura, comenta Kramsch (1993: 23-24), es la que se deriva de la psicología pluricultural<sup>14</sup> y de la antropología cultural. Hasta no hace muchas décadas, como ya tuvimos ocasión de estudiar, solamente se consideraba digno de estudio la llamada “historia de la civilización”, “la cultura con C mayúscula”. Con el auge de los estudios sociológicos o antropológicos (Valette, 1986: 179) se amplía la concepción de lo que merece la pena ser incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura para dar especial consideración a todos aquellos elementos que forman parte de las prácticas cotidianas y que permiten al individuo funcionar en su sociedad. Asimismo, la dirección antropológica, según Kramsch, trae consigo otra innovación al situar la cultura dentro de un marco interpretativo. Con este motivo, se han de utilizar las categorías universales del comportamiento humano e inferir ciertos procedimientos para conseguir que la realidad extranjera tenga sentido. Así, al aprendiz se le proporciona una clave para interpretar los fenómenos de la cultura término, la cual normalmente equivale a una cultura nacional.

Varios son los autores que opinan que, inicialmente, la antropología o, mejor dicho, alguna asignatura de corte antropológico debería de formar parte de los programas de la capacitación de los profesores. Hasta ahora, afirman Dunnet, Dubin y

---

<sup>14</sup> El término “pluricultural” es nuestra traducción, tras una consulta a la Real Academia de la Lengua Española, de los vocablos ingleses “cross-cultural” y “transcultural”.

Lezberg (1986: 158), dichos programas proporcionan al futuro educador una buena preparación teórica y práctica, pero poca o ninguna instrucción intercultural. Es más, Byram, Morgan et al. (1994: 61-62) subrayan que la mayoría de los profesores actuales han recibido una formación crítica y literaria muy en la línea de la enseñanza tradicional. Ello les ha permitido obtener un buen conocimiento y habilidades en la lengua extranjera. Sin embargo, tal conocimiento de la cultura término es el adecuado para ayudarle a conseguir una determinada competencia literaria. A pesar de ello, el conocimiento del que inicialmente carecía el futuro profesor, se ha visto un tanto compensado por medio de una serie de estancias en la cultura extranjera. Pero, de esta manera, la adquisición de la cultura ha sido un tanto incidental y basada en el aprendizaje experimental y personal más que en una descripción y análisis sistemático de la misma. Aunque la experiencia en la cultura de la lengua extranjera sea una fuente principal de conocimiento de dicha cultura, así como la forma ideal de adquirir la fluidez lingüística y un mejor conocimiento de la lengua y cultura como un todo integrado, dicha experiencia es variable de un individuo a otro. Además, la residencia en la cultura término no garantiza la adquisición y entendimiento del conocimiento cultural. De esta manera, Byram, Morgan et al. afirman que los estudios culturales tienen necesidad de un marco disciplinar, una teoría para enseñar al profesor. El futuro profesor ha de llegar a entender las diferencias culturales básicas así como los principales conceptos antropológicos. En consecuencia, sostienen Dunnet, Dubin y Lezberg, la antropología cultural y el análisis comparativo habrían de convertirse en los principales instrumentos para proporcionar al instructor la formación de la que carece.

Asimismo, expertos como Stern (1992: 205) sintetizan la enorme necesidad de incorporar en la enseñanza de la cultura no nativa conocimientos y técnicas derivadas de la antropología social y cultural, puesto que su finalidad es la descripción global de las formas de vida de una sociedad. Seelye (1992: 118) reflexiona sobre el paralelismo de los planteamientos de los lingüistas y de los científicos sociales. Al igual que los lingüistas piensan que un conocimiento explícito de las reglas gramaticales ayuda a que el aprendiz aprenda a hablar la lengua extranjera, un gran número de científicos sociales opina que un conocimiento de los códigos de comportamiento ayudará al estudiante a aprender la forma en la que actúan los individuos pertenecientes a sociedades distintas de la suya propia. Para ilustrar su afirmación, Seelye (1992: 126-129) cita algunos de los primeros estudios de carácter antropológico, realizados entre 1940 y 1960, que han resultado ser muy útiles para aumentar el conocimiento de otras sociedades, en general, y del propio ser humano, en particular. Inicialmente, el inventario antropológico de Murdock, favorece una profunda reflexión sobre el amplio abanico potencial de la acción humana. Dicha acción, se ha estudiado desde una multiplicidad de perspectivas, entre las que destaca la de Mead con su análisis de los “elementos de carácter nacional” cuya finalidad es la comprensión de cómo los patrones individuales y generales se integran en la sociedad. Desde otro ángulo, el estudio de Kaplan sobre la diversidad dentro de la nación resulta ser complementario al anterior. Por último, Seelye cita la relevante consideración de Hsu, quien enuncia un principio que los antropólogos han acabado por aceptar, a saber, que por muy entrenado que el antropólogo esté en la observación objetiva, no le es posible escapar completamente de la influencia de su propia cultura.

En efecto, el instrumento más importante del que dispone el antropólogo es la observación. Por medio de la observación se ha de llegar, mediante la interpretación, al

descubrimiento de las fuerzas ocultas bajo un determinado comportamiento o circunstancias. No obstante, una de las críticas que más se han escuchado acerca de las técnicas antropológicas es su falta de objetividad. Esto se debe a que ambas, la observación y la interpretación, siempre conllevan un cierto grado de subjetividad, es decir, por muy entrenado que esté el antropólogo en las técnicas objetivas, su propia visión del mundo y la de su misma cultura siempre subyacerán en su subconsciente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, por muy científica y objetiva que sea una ciencia, por muy experimental que sean sus técnicas, tras cualquier disciplina de conocimiento humano hay una carga más o menos grande de subjetividad. Esto no es sino consecuencia del grado de subjetividad que subyace bajo cualquier interpretación, hipótesis o tesis realizada por el hombre.

Además, la mayoría de los expertos, como Barro, Jordan y Roberts (1998: 78), coinciden en señalar que en los últimos años la antropología ha tomado un giro más crítico al reconsiderar sus descripciones tradicionales acerca de la manera en la que otros grupos dotan a sus vidas de sentido. Como resultado, la postura del antropólogo es cada vez más reflexiva, permitiéndole recapacitar sobre la compleja relación existente entre el investigador y el investigado y el problema implícito que lleva el “traducir al otro”. Asimismo, Byram (1989) establece un paralelismo entre el trabajo del crítico literario y del antropólogo, puesto que ambos son conscientes de que un mayor grado de cercanía entre la literatura o cultura objeto de estudio y la semántica propia dará como resultado un aprendizaje mucho más útil y duradero. Así, las interpretaciones del crítico literario sobre literatura extranjera para los hablantes de su lengua materna son similares al trabajo que realiza el antropólogo en su explicación de la cultura término a aquellos individuos que no han tenido oportunidad de experimentarla.

Así pues, muchos son los expertos que defienden que la antropología resulta ser extremadamente útil en la pedagogía de culturas extranjeras. Swiderski (1993: 8-9) mantiene que toda inclusión de técnicas antropológicas en el aula ha de estar precedida de una serie de investigaciones sobre la adquisición de la segunda cultura. Además, en el aula se reproduce la misma circunstancia que tiene lugar cuando el antropólogo investiga acerca de cualquier grupo social, a saber, que el aumento de la comprensión sobre otra cultura descansa, en gran manera, en la habilidad lingüística que el individuo alcance en la lengua no materna. Así, afirma Swiderski, el aprendizaje de la lengua término es el punto inicial, aunque el aprendizaje de la cultura correspondiente es el objetivo. Desde su perspectiva, la antropología se convierte en uno de los mejores métodos para tales fines.

De igual manera, Swiderski (1993: 37) sostiene que la antropología tiene un cometido muy importante para la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras ya que, mediante sus investigaciones y su trabajo de campo, puede llegar a proporcionar el conjunto de temas más relevantes relacionados con la cultura término que merezca la pena enseñar, es decir, las investigaciones antropológicas pueden resultar muy valiosas para dilucidar el contenido del componente cultural a incluir en las clases de lengua y cultura término. Byram (1989: 48) proclama, de igual manera, que la selección del contenido ha de estar basada en criterios derivados tanto de la investigación antropológica, como de la psicológica y de la pedagógica.

Todos los planteamientos precedentes nos permiten considerar la inclusión en el aula de algunos elementos relacionados con la investigación antropológica no sólo



plausible sino también deseable. De entre las técnicas empleadas por la antropología, una de ellas resulta ser especialmente fructífera para la instrucción de lenguas y culturas extranjeras. Al análisis de la misma, pues, dedicaremos las siguientes líneas.

#### **1.2.2.2.2. La etnografía. Posibilidad de utilización de la misma como técnica pedagógica**

La etnografía es uno de los métodos antropológicos más útiles para el profesor de lenguas y culturas extranjeras. Barro, Jordan y Roberts (1998: 76-78) definen la etnografía como el estudio de otras gentes y de los patrones sociales y culturales que dan sentido a sus vidas. El método etnográfico por excelencia, al igual que el antropológico, es el trabajo de campo. Mediante dicha manera de practicar el análisis cultural, el antropólogo y el etnógrafo indagan sobre la “realidad sentida o percibida” de la vida familiar del informante y sobre la manera en la que éste representa a los demás. En realidad, Barro, Jordan y Roberts (1998: 76) plantean que dichas prácticas son totalmente naturales al hombre, y para ello citan la reflexión del antropólogo Hymes sobre el ser humano. Según Hymes, el hombre nace etnógrafo, es decir, cualquier individuo experimenta la necesidad de entender el mundo que le rodea, de aprender a ser miembro de su comunidad mediante la observación, la escucha y, finalmente, el habla. Sin embargo, con el paso del tiempo y con la llegada de la madurez, el ser humano pierde el hábito etnográfico.

En líneas generales, Nunan (1992: 71) considera que existen dos elementos esenciales que han guiado la evolución de la investigación etnográfica. Por un lado, se encuentra la importancia del contexto del comportamiento humano. Por otro lado, se tiene en cuenta la relevancia de los sistemas de creencias subjetivas de todos aquellos individuos que participan en la investigación de los procesos y de los resultados. Así, a modo de síntesis, Nunan (1992: 53-58) enuncia las características de cualquier tipo de investigación etnográfica en los siguientes términos:

- Enfoque holístico: El investigador considera el fenómeno como parte de un contexto más amplio, de una realidad cambiante y dinámica. Asimismo, tiene en cuenta el comportamiento.
- Descripciones y explicaciones densas: El investigador recoge datos de todos los factores que pueden afectar el fenómeno que se escruta.
- Contextual: La investigación se realiza en el contexto en el que los sujetos viven y trabajan.
- Evita la obstrucción: Los investigadores evitan la manipulación de los fenómenos que se estudian.
- Cooperativo: La investigación implica la colaboración de otros sujetos además del investigador.
- Orgánico: La investigación necesita de la interacción entre el problema y la recogida e interpretación de datos.
- Necesita la observación: La investigación hace uso de la observación del participante y del que no lo es.
- Teoría bien fundamentada: La investigación despliega un enfoque bien fundamentado de aproximación a los datos: extrae su teoría de los datos,

yendo más allá de la descripción hasta llegar al análisis, interpretación y explicación.

- Interpretativo: La investigación incluye el análisis interpretativo de los datos.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Robinson (1985: 73) entiende que la etnografía es una técnica antropológica extremadamente provechosa no sólo para la obtención de información sino también para la propia evaluación de la instrucción. Asimismo, como proceso, la etnografía facilita la interacción y el entendimiento entre personas pertenecientes a diversas culturas, resultando, pues, una técnica excelente para favorecer las impresiones positivas de la otra persona y de su sociedad (ver sección 1.2.3).

Robinson (1985: 73-75) afirma que la etnografía es el método ideal para lograr describir una cultura o una situación dentro de cualquier cultura desde el punto de vista del miembro que pertenece a la misma, es decir, desde el punto de vista del que ella denomina “actor cultural”. Para ello, la etnografía utiliza una variedad de técnicas de observación —tales como entrevistas u observaciones del participante— aunque se diferencia claramente de otras técnicas de observación en el hecho de no estructurar, clasificar o categorizar de antemano aquello que se va a observar. El motivo por el cual no se realiza una preselección del fenómeno objeto de estudio se encuentra en que se quiere evitar, en la medida de lo posible, que el etnógrafo observe la otra cultura sobre la base de sus propias categorías culturales. En efecto, el objetivo de la etnografía es averiguar la forma en la que el miembro nativo de la cultura término organiza la experiencia. De esta manera, todos los conceptos que se tratan a lo largo de la investigación emergen naturalmente de la interacción, es decir, el observador no formulará la pregunta “¿quién es tu mejor amigo?” mientras que la categoría amigo y la jerarquía entre ellos no aparezca en la conversación de manera natural y espontánea.

De aquí se desprende otra de las características de la etnografía, a saber, el doble papel que juega el etnógrafo como observador y como participante. Cuanto más se involucre en la cultura término, el etnógrafo experimenta una mejora de su capacidad de describir la manera de sentir del miembro nativo, sus competencias para comportarse correctamente o la forma de anticipar e interpretar los acontecimientos. Esta doble función del etnógrafo ha sido criticada por algunos expertos, quienes argumentan que dicho papel del investigador como observador y como participante aumenta la subjetividad del estudio. No obstante, afirma Robinson, la práctica etnográfica, hoy por hoy, es la mejor técnica para lograr una descripción de la cultura desde el punto de vista del hablante nativo. Además, la interpretación que realiza el etnógrafo es esencialmente crítica ya que tiene la obligación de explicitar “cuando” y “por qué” se interpreta de la manera en la que se hace, es decir, una etnografía completa incluye la experiencia que el etnógrafo trae consigo a dicha investigación junto con los acontecimientos que le conducen a extraer una conclusión determinada.

El estudio etnográfico, asimismo, presenta otra característica definitoria: su realización en un entorno lejano al laboratorio. Ello se debe a que se trata de un estudio de casos más que de un análisis de datos cuantificables. Robinson enfatiza que se ha confundido lo que se puede conocer, aprender y describir, con lo cuantificable y mensurable. Desde su punto de vista, esto representa una visión muy restringida de la manera de observar e interpretar el mundo que nos rodea en aras de la ciencia

experimental y obviando otras formas de conocimiento posible. Robinson considera que el etnógrafo proporciona estudios de casos en situaciones particulares, todo ello descrito e interpretado concienzudamente.

Como ya apuntáramos con anterioridad, la información antropológica en general, y la información que proporciona la etnografía en particular, resultan ser muy productivas para la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras. Robinson (1985: 74-81), al igual que afirmaran Swiderski y Byram, considera que la etnografía proporciona la información cultural, el contenido cultural que ha de ser incorporado en la instrucción. Además, cuando se realicen buenas etnografías de las lenguas y culturas más enseñadas, la práctica pedagógica se verá fuertemente favorecida al ser posible incluir el punto de vista del miembro nativo de la comunidad, ya que en la mayoría de los libros de texto actuales solamente se muestra todo aquel contenido cultural que sea observable desde la perspectiva del individuo no nativo. Así pues, la etnografía no solamente resulta ser un instrumento para informar acerca del “qué” enseñar, sino también sobre el “cómo” hacerlo. La investigación etnográfica, al permitir al investigador desarrollar y describir las competencias necesarias para funcionar en una cultura no nativa, es el método ideal para proporcionar información sobre la mejor manera de organizar la instrucción. En consecuencia, el etnógrafo puede ofrecer una serie de claves o estrategias que ayuden al estudiante a armonizar sus conocimientos y experiencias sobre la primera y la segunda cultura. Finalmente, la etnografía también ofrece herramientas para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos culturales en el aula, es decir, la etnografía se constituye en un instrumento para conocer el “qué” y el “cómo” evaluar. Según Robinson (1985: 77), los métodos de evaluación del aprendizaje cultural que normalmente se emplean son, en gran medida, cuantitativos<sup>15</sup> (ver sección 1.2.4.). No obstante, los anteriores se han de complementar con técnicas de corte cualitativo. Entre ellas, la etnografía proporciona algunas como las entrevistas etnográficas, la observación del participante y las descripciones cualitativas.

A su vez, Robinson (1985: 81-84) subraya que los beneficios de la etnografía son aún mayores puesto que el propio proceso etnográfico promueve el entendimiento y las interacciones positivas entre miembros de diversos contextos culturales (ver sección 1.2.2.3.). Se trata de un proceso que logra reducir o incluso romper las barreras existentes entre los participantes por una serie de motivos. En primer lugar, el etnógrafo y el informante tienen necesidad de dedicarse tiempo, tiempo que es esencial para llegar a conocerse, entenderse y modificar las percepciones negativas que de la otra cultura y de sus miembros puedan existir. En segundo lugar, con el paso del tiempo se produce una profundización de discusión y observaciones, es decir, paulatinamente un tema general conducirá a otro más personal y profundo. El etnógrafo ha de agotar cada tema, y este proceso crea un vínculo afectivo y cognitivo al permitir a ambos, observador e informante, descubrir el gran número de cosas que tienen en común. En tercer lugar, el proceso etnográfico requiere de una escucha creativa y activa por parte del etnógrafo, el cual expresa su interés al construir siempre sus preguntas sobre la información proporcionada por el entrevistado en cada respuesta. Esto también da como resultado la existencia de una actitud cada vez más positiva del informante para con el observador.

---

<sup>15</sup> Dentro de los métodos de evaluación del aprendizaje cultural cuantitativos se encuentran técnicas psicológicas como los cuestionarios de actitud, los diferenciales semánticos y las escalas de etnocentrismo.

En cuarto lugar, el contraste entre el entorno del etnógrafo y el de sujeto entrevistado, ayuda al primero a realizar un aprendizaje sobre la propia persona y su habilidad para comunicarse, a la vez que alcanzar una mayor concienciación de su propia cultura. Así, la etnografía es un método muy fructífero en la reducción del etnocentrismo (ver 1.2.2.3.). Finalmente, el efecto último que se deriva de la práctica etnográfica se encuentra en la disminución e incluso desaparición de las barreras personales y culturales entre los individuos que participan en la misma.

En cuanto al proceso, Robinson (1994: 120) comenta que éste tiene como finalidad la obtención de información relacionada con los sentimientos y experiencias del entrevistado, es decir, la consecución de un tipo de conocimiento de primera mano y totalmente personal. Para ello se formulan toda una serie de preguntas deliberadamente abiertas, aunque nunca preparadas de antemano. La primera pregunta —aquella que inicia y conduce el proceso— es general y va dirigida a favorecer toda una serie de respuestas lo más personales posibles. Dicha pregunta inicial se formula en los siguientes términos: “¿Cómo se siente uno al...?” (“How does it feel to...?”). Tras ella, la entrevista continúa al construir el observador sus preguntas sobre la respuesta inmediatamente anterior del entrevistado. Es importante, de igual manera, que el entrevistador compruebe el significado último de la información proporcionada por el otro participante, para lo cual ha de solicitar continuamente la aclaración del mismo mediante la cuestión: “¿Qué quieres decir?” (“What do you mean?”). Finalmente, la relación que se establece entre ambos, entrevistador y entrevistado, durante el periodo de realización de las entrevistas, que, normalmente, necesita un espacio mínimo de varios días, resulta de lo más fructífera para ambos.

Así, por el tipo de información que proporciona y desde la perspectiva que lo hace, aquella del miembro de la cultura término, la entrevista etnográfica se convierte en una técnica ampliamente utilizada en antropología y en psicología (ver 1.2.3.). Además, Robinson y Nocon (1996: 437) consideran que la entrevista etnográfica se constituye en un instrumento igualmente valioso para el profesor de lenguas y culturas extranjeras, ya que se puede utilizar con éxito en el aula. Prueba de ello son una serie de estudios realizados por ella misma en San Diego State University (1996: 437-444) en los que demuestra que un número muy elevado de alumnos que llevaron a cabo entrevistas etnográficas redujeron considerablemente su grado de etnocentrismo y se mostraron más abiertos hacia otros sistemas de interpretación de la realidad.

Zarate (1991: 248-260) explica las posibilidades pedagógicas de otra de las técnicas etnográficas: el diario de observación.<sup>16</sup> Desde su punto de vista, en la mayoría de las ocasiones solamente es posible acceder al resultado final del trabajo etnográfico, es decir, la monografía científica. No obstante, Zarate considera que es igualmente necesario tener la posibilidad de conocer el proceso completo, ya que esto induce a la reflexión sobre la sociedad y cultura término. Este es el motivo por el que propone la utilización del diario de observación. Existen una serie de condiciones necesarias para realizar correctamente el diario: (a) la elección de un lugar que permita la observación directa de entidades de tamaño reducido, es decir, no se pueden estudiar objetos

---

<sup>16</sup> En su artículo Zarate (1991: 248-260) refleja un experimento llevado a cabo durante dos años con estudiantes de francés como lengua extranjera cuyo objeto es familiarizar al estudiante con el diario de observación.

excesivamente extensos como una ciudad o un determinado grupo social; (b) la elección de un lugar frecuentado por el observador en su vida cotidiana; (c) la elección de un lugar en el que sea posible observar una pluralidad de representaciones. Para superar la distancia que separa la observación empírica de la observación estructurada es necesario un mínimo de precisión. Así, el observador ha de explicitar tanto la fecha y hora de comienzo y terminación de la observación como el plano de la ubicación (dibujado en el momento o bien reproducido de memoria). La primera observación ha de incluir un preámbulo en el que se detalle minuciosamente la localidad, su entorno y su historia, así como la identidad de los actores sociales y el estatus explícito del observador en dicha localidad. Se trata de explicar todos los datos que el observador conoce pero que son desconocidos para el lector potencial. Por lo que respecta a la redacción de la observación, ésta se produce con posterioridad, creando problemas de memorización. Zarate sostiene que el diario muestra cualidades científicas cuando exista una distancia crítica entre el observador y lo observado. Consecuentemente, ha de producirse en el estudiante una nueva manera de ver el mundo, la cual permita romper la imagen de una localidad familiar a la vez que ésta es transformada en un objeto de sorpresa. En el estadio final, el cronista puede llegar a descubrir las reglas implícitas que estructuran la localidad observada.

En líneas generales, Byram y Fleming (1998: 11) mantienen que los enfoques etnográficos facilitan la ampliación de las perspectivas del aprendiz. En realidad, el sujeto ha de ser consciente de que existen muy pocos elementos que puede asumir acerca de aquellos miembros de la otra cultura con los que interactúa. No obstante, la incorporación de algunas prácticas etnográficas en la clase de lengua extranjera permite tanto aumentar la información del estudiante como facilitar su interacción con los miembros de la lengua y cultura término. De esta manera, la antropología y la etnografía resultan ser instrumentos de aprendizaje especialmente útiles para preparar al alumno que va a realizar una estancia en la comunidad término ya que el mero contacto con los miembros de otro grupo puede no ser tan beneficioso para reducir el etnocentrismo del individuo como en principio se creía (ver sección 1.2.3.).

A modo de conclusión, pues, es preciso subrayar la importancia que ha tenido la investigación antropológica, en general, y la investigación etnográfica, en particular, para la incorporación de una serie de consideraciones, enfoques e instrumentos relevantes a la pedagogía de lenguas y culturas no nativas.

### **1.2.2.2.3. Implicaciones pedagógicas**

Aunque la mayoría de las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los enfoques antropológicos y etnográficos ya han sido apuntadas y comentadas en las páginas precedentes, en esta sección pretendemos realizar una recopilación de los elementos más destacables y relevantes para el aula de idiomas.

En general, Barro, Jordan y Roberts (1998: 76-79) opinan que los enfoques antropológicos y etnográficos ofrecen al aprendiz de lenguas y culturas extranjeras la oportunidad de vincular el conocimiento y la concienciación cultural con su propia competencia comunicativa. Dichos enfoques presentan el potencial de modificar el estatus del componente cultural en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por un lado, la novedad de los enfoques antropológicos etnográficos reside en enfatizar la importancia de comprender la manera en la que ciertas prácticas y discursos culturales llegan a

convertirse en dominantes en una sociedad determinada. Por otro lado, tales enfoques ilustran el proceso de “viajar” entre dos culturas, de comprender y entender una aun perteneciendo a la otra.

Por este motivo y ya en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, se ha de observar que la investigación antropológica es una fuente esencial en la construcción de los programas de aprendizaje cultural. En efecto, tal investigación resulta ser muy relevante en la dilucidación del contenido cultural y en la decisión sobre la perspectiva desde la que el mismo ha de enseñarse.<sup>17</sup> De igual manera, autores como Buttjes (1991b: 12-13) opinan que la observación etnográfica es útil para construir material de enseñanza<sup>18</sup> y también material para instruir a los futuros profesores. Por último, la etnografía también puede convertirse en una herramienta esencial a la hora de evaluar el aprendizaje cultural que ha realizado el alumno. No obstante, a pesar de su gran utilidad en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, el grave problema que se plantea hoy por hoy es que, hasta el momento, existen pocas investigaciones antropológicas y etnográficas de las culturas pertenecientes a las comunidades cuyas lenguas se estudian más frecuentemente en el mundo occidental. Por este motivo, un número cada vez más nutrido de expertos solicita que dichos estudios sean llevados a cabo en un futuro lo más cercano posible.

Kramsch (1993: 172) especifica que el profesor tiene que ser principalmente etnógrafo de su propio proceso de enseñanza. Así, él debe controlar todos los elementos que forman parte de su instrucción y mantener un diario en el que éstos se especifiquen. En dicho diario habría que incluir una descripción detallada de las actividades que dieron un buen resultado, de aquéllas que fallaron, una breve nota acerca del motivo por el que resultaron de una u otra manera y recomendaciones para el futuro.

Desde otro ángulo, Dunnet, Dubin y Lezberg (1986: 168) conducen a la consideración de que al profesor de lenguas extranjeras no le es posible tener un conocimiento enciclopédico ni convertirse en un lingüista, psicólogo, filósofo, antropólogo cultural, etc. a la misma vez. Sin embargo, dichos autores enfatizan que

---

<sup>17</sup> Byram (1989: 44) considera inapropiados el modelo de objetivos, contenidos y métodos conductuales y propone, como la mejor alternativa, basar el aprendizaje cultural en los logros más relevantes de la investigación antropológica.

<sup>18</sup> Risager (1991a: 182-192) puntualiza que una de las claves para mejorar el aprendizaje cultural se encuentra en la producción de los libros de texto. En la actualidad, muchas de las personas que elaboran dicho material no han recibido la instrucción necesaria en el campo sociológico y antropológico para clasificar los temas y utilizar los enfoques óptimos. Risager sugiere que para que la cultura deje de estar a la sombra se necesita, entre otras cosas, un enfoque interdisciplinar en la producción de libros de texto. Así, en dicho proceso han de intervenir especialistas de diversas áreas: expertos en enseñanza de idiomas extranjeros, antropólogos, historiadores, ilustradores, actores (para las fotografías) y escritores profesionales que creen libros de texto más imaginativos.

No obstante, a pesar de la falta de material producido de tal manera, Byram (1989: 45) cita la existencia de un libro de texto, *Man: a Course of Study*, que utiliza la investigación antropológica para el currículum de la lengua y cultura extranjera. Según Byram, varias son las ventajas de dicho manual: mostrar cómo aspectos complicados de una disciplina académica se pueden presentar de manera óptima a niños de 10 a 12 años; solucionar el problema de la carencia de conocimiento antropológico por parte del profesor al convertirlo en un aprendiz como sus propios estudiantes, aunque superior a los mismos en ciertas habilidades y en su comprensión del proceso; y, finalmente, utilizar una metodología atractiva, factible y deseable mediante la utilización del vídeo.

unos rudimentos de dichas disciplinas, entre las que destacan la antropología, pueden ser muy beneficiosos para el futuro profesor de idiomas extranjeros. Así, en la formación de dichos profesionales sería interesante recomendar un curso, o, al menos, unas sesiones de antropología con carácter etnográfico, así como unas nociones de comunicación interpersonal, o lingüística antropológica. Ello facilitaría la propia concienciación del futuro profesor sobre su propia lengua y cultura como punto de partida hacia la lengua y cultura término. Así, por lo que respecta a la manera de introducir el aprendizaje cultural en el aula, la gran mayoría de los profesionales recomiendan iniciar el mismo con la formulación al alumnado de preguntas sobre la propia cultura materna con la finalidad de facilitar su comprensión de lo que significa la existencia humana como seres culturalmente determinados.

Si se considera el proceso desde el punto de vista del alumno, Barro, Jordan y Roberts (1998: 80-81) inciden sobre la noción del aprendiz como etnógrafo. En efecto, las investigaciones más recientes demuestran que el método etnográfico proporciona el vínculo entre lo intelectual y lo experimental. Diversas situaciones de aprendizaje, entre las que destaca la estancia en la cultura término por parte de un número cada vez más elevado de alumnos, favorecen la combinación que surge de aplicar un conjunto de marcos conceptuales al análisis cultural con la experiencia del trabajo de campo del etnógrafo. Así, el aprendiz que se sumerge en la comunidad de la lengua extranjera —aunque no exclusivamente éste, sino, como veremos a continuación, incluso el aprendiz que en su propia comunidad mantiene contacto con miembros de la cultura término por diversos medios— tiene un gran número de oportunidades para comunicarse con múltiples informantes y desarrollar una mente reflexiva y crítica.<sup>19</sup> Barro, Jordan y Roberts opinan que es esencial preparar al alumno para su interacción con miembros de la cultura no nativa, especialmente cuando se trata de realizar una estancia en la misma. Para ello citan uno de los programas que han utilizado con éxito, el cual se inicia con una introducción teórica a la etnografía, seguida de un estudio etnográfico, la redacción del mismo y su interpretación crítica. Algunos autores, entre los que se incluyen Byram, Morgan et al (1994: 105), incluso son partidarios de llevar a cabo el primer estudio etnográfico en la comunidad nativa —el cual denominan “home ethnography”— para pasar luego a realizarlo en la comunidad no nativa y, a ser posible, en su propio entorno natural. De esta manera, el estudiante ha de aprender a confiar más en su propia observación de la realidad que en el conocimiento inmediatamente percibido, el cual, como tendremos ocasión de estudiar más adelante, no es tan fiable como pueda parecer.

En esta línea, Byram (1989: 42-43) sugiere que las técnicas antropológicas de análisis de culturas extranjeras se pueden y deben utilizar en el aula para proceder a un análisis profundo de la cultura materna. Desde su punto de vista, dichas técnicas permiten convertir lo familiar en extraño para hacerlo más accesible al conocimiento consciente, así como propiciar la inspección y revisión del mismo. En realidad, se trata

---

<sup>19</sup> Cada vez son más numerosos los experimentos realizados por expertos en la enseñanza de culturas extranjeras y cuya finalidad es la implicación directa del alumno en el aprendizaje cultural. Fleming (1998: 155) describe un proyecto que realizó en la comunidad de la lengua término y que consistía en rodar en vídeo, junto con sus alumnos, una serie de prácticas comunes en la cultura extranjera. Todo ello forma parte del estadio inicial de un proceso que, en sus etapas finales, permite conducir una investigación antropológica sobre las costumbres y modos de actuar de los miembros de la cultura término.

de favorecer la habilidad del propio alumno para realizar un aprendizaje significativo y crítico de las diversas maneras de representar y categorizar la realidad. Así, es importante proporcionar al estudiante las habilidades necesarias para llevar a cabo una investigación sistemática y objetiva sobre la propia cultura y/o la cultura extranjera. Este es uno de los objetivos incluidos en la Reforma de la Educación en España. Efectivamente —aunque será más adelante cuando se procederá al análisis de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del aprendizaje cultural y, para ello, se recurrirá a todos aquellos aspectos del componente cultural mencionados en las leyes educativas vigentes en España— la comprensión de los métodos de investigación científicos se contempla, como no podía ser de otra manera, en uno de los objetivos generales del Bachillerato. Es de esta manera como queda patente la importancia de la utilización de los métodos antropológicos y etnográficos en el aula de lenguas extranjeras para favorecer el aprendizaje global del alumno:

“Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico utilizándolos con cierto rigor, en el estudio de los objetos de conocimiento específicos de las diferentes disciplinas y en situaciones relacionadas con la experiencia cotidiana, personal o social.” (Decreto 126/1994 del 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, Anexo I: 44)

Como ya tuvimos ocasión de observar, una de las técnicas antropológicas y etnográficas más importantes es la observación por parte del participante, cuyo objetivo es intervenir en ella y experimentarla desde “dentro”. Según Byram (1989: 49) cualquier otra perspectiva sería insignificante, ya que dejaría al aprendiz anclado a su cultura materna y juzgando la cultura término con los modelos y patrones inadecuados a la misma, no siendo capaz, pues, de entender la relación entre la lengua que está aprendiendo y la cultura de la que la primera forma parte.

En relación con otro método asimismo relevante, las entrevistas etnográficas, Robinson y Nocon (1996: 437) afirman que se pueden utilizar con éxito en el aula. Para ello existen diversas posibilidades: entrevistar a miembros de la lengua y cultura término que residan en la comunidad nativa del alumno, entrevistar a dichos miembros en su propia comunidad si el estudiante va a realizar una estancia en la misma, o bien, una de las más plausibles hoy día, establecer una serie de conversaciones y entrevistas con miembros de la cultura extranjera por medio de las nuevas tecnologías como internet, de entre las que destaca la posibilidad de establecer contacto utilizando el correo electrónico. Afortunadamente, cada vez son más los programas de cooperación internacional —en nuestro entorno, en concreto, existen varios subvencionados por la Comunidad Europea— que favorecen que los centros escolares, de cualquier nivel educativo, permitan al alumno llegar a “conocer” a miembros de otras comunidades, incluida la de la lengua término. Si retomamos la consideración de Robinson, las entrevistas etnográficas resultan beneficiosas para el alumno porque incorporan su propio ego, es decir, le ayudan a concienciarse de su papel como ser cultural. Asimismo, también favorecen un enfoque basado en las similitudes entre las diversas culturas, proporcionando un contexto en el que se evite el distanciamiento de los interlocutores. Además, una de sus grandes ventajas reside en que se pueden utilizar en etapas educativas tanto avanzadas como elementales, aunque, para que sean más efectivas, han de estar integradas al currículum y al nivel de conocimiento de la lengua extranjera que muestre el alumno. Por último, por todos los motivos explicados con anterioridad, la



entrevista etnográfica, pues, se convierte en un instrumento ideal de cambio personal e interpersonal.

Con esta última consideración nos gustaría finalizar la discusión sobre la relevancia de incluir algunos de los logros de la investigación antropológica y etnográfica, así como sus métodos más productivos de indagación, a la pedagogía de lenguas extranjeras. Sin duda alguna, la introducción de ciertos los elementos de la disciplina antropológica, cuya oportunidad de aplicación en el aula ha sido demostrada, dará como resultado una enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura extranjera no sólo más completa, sino también desde una perspectiva, la interna, que normalmente está ausente en dicho proceso.

No obstante, la antropología y demás disciplinas de corte social no son las únicas cuya investigación ha facilitado la comprensión del componente cultural, así como la posibilidad de una instrucción más óptima del mismo. Entre las disciplinas que más han aportado a la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras se encuentra, asimismo, la psicología, al análisis de cuyas aportaciones al área de la pedagogía está dedicada la próxima sección.

### **1.2.2.3. Cuestiones psicológicas del componente cultural; la psicología y la pedagogía de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras**

Los modelos teóricos acerca de la enseñanza del componente cultural de segundas lenguas o lenguas extranjeras se han beneficiado considerablemente de las investigaciones que a lo largo del siglo XX se han llevado a cabo en el ámbito de la psicología. Según los expertos, parece ser innegable que en el aprendizaje de la cultura entran en juego necesariamente todo tipo de factores cognitivos. Sin embargo, al igual que aprender una lengua no implica de manera automática ser capaz de desarrollar un conocimiento cultural sin instrucción previa, llegar a apreciar una cultura no nativa y las gentes que forman parte de ella no es solamente producto de una acumulación progresiva de información. Efectivamente, los estudios más recientes ponen de manifiesto que la cultura es principalmente una variable afectiva hasta tal punto importante que la actitud hacia la segunda cultura o cultura extranjera y sus miembros resulta ser un elemento determinante en el dominio último de la propia lengua no nativa.

Se hace necesaria, pues, una revisión de lo que significa en la vida de cualquier persona la adquisición de una cultura. Al igual que la investigación acerca de la lengua materna ha permitido no sólo conocer en más profundidad la adquisición de segundas lenguas o de lenguas extranjeras sino también mejorar las condiciones de aprendizaje de las mismas en el aula, el estudio de la adquisición de la cultura materna abre nuevos horizontes que permiten alcanzar un mayor conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de culturas extranjeras.

#### **1.2.2.3.1. La percepción humana**

Según Robinson (1985: 26-46), existen dos perspectivas fundamentales sobre la adquisición y transmisión de la cultura materna. Conforme a la primera de ellas, la perspectiva empírica, este proceso de aprendizaje sumamente complejo se produce siempre en un contexto integrado y de manera gradual, tras una exposición repetida. Además, el éxito en la adquisición de la primera cultura radica también en la intervención de todos los modos sensoriales o perceptivos, tanto verbales como no

verbales, tales como: la emoción, el espacio, el tiempo, el movimiento corporal, el oído (la lengua), el tacto, el gusto, el olfato y la vista. Así pues, el individuo ha de utilizar inconscientemente y de manera integrada una gran variedad de modos de aprendizaje (analíticos, emocionales, táctiles, cinéticos, temporales, fisiológicos, olfativos, visuales y estéticos). La segunda perspectiva de la adquisición y del cambio cultural es la filosófica. Para Marx el cambio cultural es un proceso socio-histórico y dialéctico en el que el cambio no es sino una síntesis de lo viejo y lo nuevo. El hombre, pues, no presenta una naturaleza fija, sino que integra las nuevas situaciones dentro de los elementos conocidos para, de esta forma, dar lugar al estado de la existencia presente que, por naturaleza, es dinámico. Asimismo, Hegel concibe el cambio como un proceso tridimensional compuesto por una fase de “tesis”, seguido por otra de “antítesis” y culminado por un estadio de “síntesis”.

A tenor de lo que propugnan tanto la teoría empírica como la filosófica sobre la adquisición y el cambio cultural, la cultura materna, aquella en la que el ser humano se sumerge desde su primer día de vida, es un elemento definitorio y muy influyente en cualquier miembro del grupo, debido no sólo a la forma y a las condiciones normalmente irrepetibles en las que se aprende, sino también al hecho de convertirse en el conocimiento básico del entramado mental del individuo sobre cuya base se producirán futuras modificaciones. Geertz (1975, citado por Byram, 1989: 104) rechaza aquellas hipótesis que contemplan el desarrollo biológico cerebral como el primer estadio evolutivo que permite al individuo “inventar” su cultura, y concluye afirmando que los procesos de adquisición de la cultura materna son irrepetibles debido a la coincidencia o simultaneidad del desarrollo biológico y cultural en el ser humano. Midgley (1980: 236) no solamente corrobora esta hipótesis, sino que la que completa con el concepto de “instinto”, es decir, el potencial cultural individual se realiza mediante una exposición constante a la cultura, al igual que el potencial lingüístico se realiza por medio de una exposición gradual a la lengua. En líneas muy similares, Byram (1989: 105-106) menciona la “Ley del desarrollo cultural” de Vygotsky, la cual incide en que cualquier función en el desarrollo infantil aparece en dos planos: entre los individuos, como categoría inter-psicológica, y en la mente del niño, como categoría intra-psicológica. En el proceso de internalización, el adulto juega un papel fundamental al estructural todo el entorno en una “zona de desarrollo próxima” que se crea mediante la interacción, es decir, la adquisición cultural —al igual que la lingüística— tiene lugar mediante una exposición del individuo a elementos que se encuentran un estadio más allá de su desarrollo actual. Así, conforme el niño crece, su contexto sociocultural (que comprende a las personas que lo rodean y al entorno en que vive) se irá expandiendo, y con él, todo su conocimiento de la realidad.

De esta manera, la experiencia cultural se convierte en un fenómeno tan determinante en el ser humano hasta el punto de llegar a afectar su percepción de la realidad. Desde la perspectiva de Robinson (1985: 15-25), existen cuatro tipos de experiencias culturales que determinan la percepción:

- a) La familiaridad del contenido. La familiaridad afecta a lo que vemos con relación a cualquier objeto y a lo que pensamos de él.
- b) La organización de los estímulos. El ser humano organiza la experiencia nueva sobre la base de la experiencia antigua, la cual es por una parte

cultural o compartida, y por otra parte individual o idiosincrásica. En el análisis de la organización del estímulo entran en juego varios aspectos:

- Organización anticipada: La investigación psicológica demuestra que los objetos que aparecen ordenados de forma diferente al orden anticipado, es decir, aquéllos que son incongruentes con nuestra experiencia y expectativas previas, o bien no son inicialmente percibidos o bien tardan más en serlo.<sup>20</sup>
  - Modo perceptual preferido: dependencia<sup>21</sup> / independencia de campo. Robinson alude a la división de los modos de percepción de Witkin et al. (1962) entre aquél que enfatiza el conjunto (dependencia) y aquél que pone el énfasis una parte (independencia). Aunque una cultura determinada favorezca la utilización de uno o de otro, en distintas situaciones dentro de la misma cultura puede haber una tendencia cualquiera de ellos. Asimismo, la etnia y el sexo del individuo son elementos definitorios en la elección del modo perceptual.
  - Escolarización formal e inclinaciones potenciales: La escolarización occidental, con sus actividades analíticas, fomenta la utilización de la independencia de campo e inclina al alumno a su elección. Así, este modo se sitúa en el extremo más prestigioso mientras que el otro elemento del continuo, la dependencia de campo, se encuentra en el extremo menos valorado. No obstante, las últimas investigaciones concluyen que parecen existir más similitudes de estilo perceptual entre individuos de diversas culturas aunque del mismo nivel socioeconómico, que entre gente de la misma cultura y diverso estatus.
- c) El modo de “input”. La cultura también determina la manera de presentar la información (la cultura occidental favorece la presentación bidimensional, verbal y visual, mientras que otras culturas prefieren manejar el objeto real, utilizando el tacto, el olfato, el oído o el gusto).
- d) El modo de “output”. La experiencia cultural circunscribe igualmente la manera de responder a la información (verbal, cinética, etc.), que está estrechamente relacionada con la forma de presentarla.

Así pues, hoy en día un número importante de estudiosos coincide en señalar la relevancia de la experiencia cultural del ser humano en todas sus facetas, ya que dicha experiencia afecta sobremanera a su percepción. Pero el influjo de la experiencia cultural no termina ahí, sino que la propia percepción, a su vez, presenta una influencia

---

<sup>20</sup> Robinson, en algunas de sus conferencias (como la que tuvo lugar en San Diego, California, en julio de 1998), lleva a cabo el siguiente experimento que ilustra cómo el condicionamiento previo afecta la percepción. Una parte de la audiencia ha de cerrar los ojos mientras la otra parte observa una serie de diapositivas o proyecciones que representan a un hombre. Luego repite el proceso mostrándole a la primera sección del público imágenes relacionadas con ratas. Cuando, finalmente, se le pregunta a la audiencia en conjunto acerca de lo que se observa en una tercera proyección distinta, un grupo ve a un hombre mientras que otro observa una rata.

<sup>21</sup> En la literatura actual, se ha considerado peyorativo el término “dependencia de campo”, por lo que se sugiere la utilización de la expresión “sensibilidad de campo”.

indudable sobre el comportamiento individual. Por este motivo es imprescindible, una vez enunciados los cuatro tipos de experiencias culturales que afectan la percepción, estudiar con mayor detenimiento la manera en la que esto tiene lugar. En el estudio de la forma en la que dicho proceso sucede utilizaremos dos fuentes principales, los estudios de la norteamericana Robinson y del europeo Byram. Desde la perspectiva de Robinson (1985: 50-54), la experiencia cultural influye en la percepción social en tres aspectos fundamentalmente:

El primer elemento que entra en juego son las llamadas “claves”. Dichas claves afectan a la percepción que el individuo tiene de los demás en el significado más amplio de la palabra, es decir, no solamente de las otras personas, sino también de sus comportamientos y del contexto en el que se hallen (Freedman et al. 1981: 97). Así, existen dos tipos de claves fundamentales: las claves físicas (tales como el propio físico, la altura, los rasgos faciales, la vestimenta, etc.) y las claves conductuales (tanto verbales, como extraverbales y no verbales). La experiencia en una cultura determinada ayuda a familiarizar a la persona con las claves y expectativas propias de la misma y mediante este proceso de “similitud perceptual” se fomenta la afiliación del individuo al grupo.

En segundo lugar aparecen los “esquemas” que no son sino estructuras cognitivas mediante las cuales el ser humano interpreta la información. De manera más específica, Rumelhart (1980: 34) define los esquemas como una estructura de datos para representar conceptos genéricos en la memoria, es decir, un esquema contiene la red de interrelaciones que se cree que existe normalmente entre los constituyentes del concepto en cuestión. Asimismo, identifica tres maneras de aprender: (a) adición, la más frecuente, y que consiste en agregar a la memoria trazos de la nueva experiencia; (b) sintonización, modificación de un esquema para adecuarlo a la experiencia; (c) reestructuración, o creación de esquemas nuevos.<sup>22</sup> Los esquemas, esta especie de teorías mentales, funcionan principalmente en relación con las personas y los acontecimientos. Los esquemas de personas se estructuran en torno a los rasgos tanto de una persona particular, como de clases o grupos de personas (como los profesores, por ejemplo). La experiencia cultural determina las características asignadas a cada uno de ellos y si alguien no se ajusta a esa imagen, se le etiqueta de “extraño” y suele provocar rechazo. Por lo que respecta a los esquemas de acontecimientos, se pueden concebir de una manera más dinámica como guiones, entendidos como “secuencia de acontecimientos estándar” (Schank y Abelson, 1977: 38). Los guiones son aspectos del conocimiento específico usados para participar e interpretar eventos que tienen lugar en un entorno concreto y en los que el individuo ha tomado parte en repetidas ocasiones.<sup>23</sup> Puesto que varían sobremanera entre culturas (una cena de negocios en Japón —ilustra Robinson (1985: 52)— es muy distinta a una cena de negocios en Estados Unidos), la

---

<sup>22</sup> Si se acepta que en el desarrollo infantil también juegan un papel esencial los dos últimos modos de aprendizaje se está ratificando la hipótesis de la existencia de “esquemas innatos” como punto de partida cognitivo. Aunque este planteamiento contradice las teorías de Geertz y Vygotsky —consideradas como más acertadas— tal planteamiento parece estar íntimamente ligado al ampliamente aceptado concepto de potencial cultural.

<sup>23</sup> Para la interpretación de situaciones en las que el individuo no se ha encontrado con anterioridad se utilizan “planes y objetivos”. Según Schank y Abelson (1977: 70), un plan está formado por información general de la manera en la que los actores consiguen sus objetivos.

percepción positiva del acontecimiento y de los participantes depende de su grado de adecuación al guión.

La tercera dimensión, que se constituye en la más relevante en cuanto a la percepción personal, es la “evaluación de los demás”. Hay varios aspectos que entran en juego. Uno de ellos es la percepción de los rasgos particulares. Las investigaciones psicológicas propugnan la llamada “Teoría de los rasgos centrales” que defiende la postura de la existencia de unos rasgos personales más significativos o centrales que otros. La evaluación de una persona está en gran parte delimitada por el grado de rasgos positivos que en ella se perciban; no obstante, éste es un proceso en gran parte determinado por la propia cultura puesto que la atribución de valores, la adscripción de cierta positividad o negatividad a cualquier rasgo, es un fenómeno cultural por naturaleza. Un segundo aspecto determinante en la percepción de los demás es la proyección del sujeto y el grado de similitud. Existe una gran tendencia personal de proyectarse en los demás, estableciéndose entonces una gran relación entre sujeto y logro. La apreciación de la otra persona depende, pues, de la semejanza que perciba el sujeto con relación a los demás, ya que un grado de similitud mayor favorece la apreciación de la otra persona. Este aspecto ha recibido especial atención, lo cual ha dado lugar a la proposición de varias teorías por parte de diversos autores. Según la “Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger” (citada por Byram, Morgan et al, 1994: 37-38), poseer ideas consistentes con las de otra persona provoca un sentimiento de bienestar y, al contrario, la internalización de planteamientos inconsistentes con las del otro produce una sensación de incomodidad. Como resultado, los interlocutores se encuentran constantemente en una búsqueda activa de la reducción de disonancia o inconsistencia. Asimismo, Byram, Morgan et al. (1994: 38) trae a colación la “Teoría del equilibrio de Heider”. El ser humano espera que las personas de su preferencia compartan sus ideas y modelos de comportamiento, lo cual da lugar a una actitud de equilibrio. Cambiar la propia actitud, aceptar las diferencias o intentar modificar las ideas del otro son estrategias que parecen corresponderse con posturas positivas, neutras o negativas en una escala afectiva. Sampson (1971: 104) sugiere la “Opción de diferenciación cognitiva”, es decir, el reconocimiento de la diferencia sutil en el punto de atención como el mejor método para establecer el equilibrio. El último aspecto igualmente relevante en la evaluación personal son las primeras impresiones. El ser humano tiende a evaluar a los demás en sus primeros encuentros, de manera muy rápida y sobre la base de poca información. No obstante dichas impresiones son en extremo duraderas y muy difíciles de modificar.

Como se ha podido observar, la experiencia cultural influencia tanto las claves y esquemas personales como la evaluación de los demás por parte del individuo. Una mínima diferencia en cualquiera de ellos puede dar lugar a malentendidos culturales, acerca de los cuales debatiremos con posterioridad. No obstante, parece oportuno en este estadio dedicar las próximas líneas al estudio de las llamadas “inclinaciones cognitivas” (Robinson 1985: 62-71; 1994: 117-121). Diversas investigaciones psicológicas demuestran que el ser humano no siempre percibe e interpreta la realidad de manera objetiva y racional. Por el contrario, existen una serie de inclinaciones cognitivas que producen en el individuo una percepción selectiva, sesgada y sumamente subjetiva.

Inicialmente, la percepción humana presenta un alto grado de “tendencia hacia la consistencia”, que es especialmente relevante en la concepción de las personas.

Efectivamente, una vez que el individuo se ha formado una impresión acerca de los demás, crea un marco de referencia interno cuyos componentes resultan muy difíciles de modificar. Para mantener la consistencia se distorsiona o rechaza, de manera más o menos inconsciente, toda aquella información que no se ajuste al marco de referencia previamente establecido.<sup>24</sup> Esto produce lo que Robinson (1985: 65) denomina “el efecto de aureola frente al efecto de cola bífida”, es decir, la tendencia general de percibir al otro como extremadamente bueno (efecto aureola) o como malo en exceso (efecto de cola bífida). En líneas similares, existen una serie de teorías que sustentan el concepto de tendencia hacia la consistencia. Entre ellas cabe destacar la “Teoría de las expectativas de estatus” de Cohen y Roper (1972), quienes propugnan que el estatus percibido, tanto de uno mismo como del otro, no solamente afecta a la evaluación que de él se hace, sino también a la posible interacción que se establezca entre ambos.

Asimismo, las teorías psicológicas de la percepción analizan los fenómenos de las “claves destacadas” y de los “errores perceptuales”. Existen una serie de claves o rasgos que sobresalen, por distintos motivos, de entre los demás. Estas claves diferentes parecen ser más fáciles de recordar que otras más comunes. Este fenómeno se combina con los errores perceptuales, es decir, el juicio normalmente exagerado de la frecuencia en la que algunos acontecimientos ocurren.<sup>25</sup> Dicha conjunción parece estar en la base de una percepción desmesurada de las diferencias en detrimento de las semejanzas. Freedman et al (citados por Robinson, 1985: 66) relacionan este efecto negativo con la “noción de orientación coste”, la cual plantea que el ser humano fundamenta cualquier decisión en los “costes”, defectos o cualidades negativas, en mayor medida que en las cualidades positivas.

Por último, la psicología estudia la posibilidad de “inferencias erróneas” y de “errores de atribución”. Según la “Teoría de la atribución”, el ser humano utiliza el comportamiento observable en los demás, para luego inferir acerca de todo lo que no sea observable. Parece ser bastante frecuente el llegar al inferir de manera errónea, y esto se debe a que, en muchas ocasiones, el sujeto conjetura a partir de una información incompleta o inexacta. Los elementos destacados, por ejemplo, están más fácilmente disponibles en la memoria y son más influyentes causalmente. Además, existen errores de atribución al juzgar las causas y el comportamiento: si se debe a un error propio, el individuo lo atribuye a factores externos, como las circunstancias; si, por el contrario, el error es del otro, la persona lo imputa a factores internos tales como el comportamiento del interlocutor. Todo ello se debe a la preponderancia inherente del comportamiento

---

<sup>24</sup> Diversos experimentos muestran que esta aplicación del conocimiento parcial a un grupo completo, esta generalización en gran parte injustificada se constituye en la base del estereotipo — fenómeno analizado en próximas páginas.

<sup>25</sup> Recientemente y en sus discursos públicos, Robinson realiza el siguiente experimento para demostrar la importancia de las claves destacadas y de los errores perceptuales. Antes de entrar en la sala, distribuye unas pocas toallas (10 o 15) entre los asistentes y les ruega que se las coloquen sobre los hombros. Cuando, una vez iniciada la conferencia, pregunta a la audiencia si han notado algo extraño, todos ellos coinciden en afirmar que hay personas que llevan una toalla. Cuando, de nuevo, les cuestiona acerca de si son muchos o no los que las portan, un gran número de la audiencia contesta que son la mayoría de los asistentes. Robinson, pues, demuestra que la percepción humana no es en absoluto objetiva.

ajeno en toda valoración de los demás, aspecto que parece dominar nuestra percepción o apreciación personal.

Así pues, sobre la base el estudio de la percepción expuesto con anterioridad, que permite comprender en su conjunto la complejidad psicológica del ser humano, se puede afirmar que el complicado proceso de percepción humana se encuentra íntimamente ligado a la experiencia cultural. Es más, parece ser que el desarrollo cognitivo y moral del individuo son interdependientes, coincidiendo los estadios por los que ambos pasan e influyendo uno sobre el otro. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo en psicología evolutiva acerca del pensamiento infantil y del adolescente —ver sección 1.2.2.3.4— resultan ser especialmente importantes para el pedagogo, en general, y para el profesor de idiomas extranjeros, en particular, para la comprensión y posible mejora de la pedagogía del aprendizaje cultural. Sin embargo, antes de centrarnos en tales cuestiones, nos parece más oportuno estudiar los principales factores o variables que entran en juego en la adquisición de lenguas o culturas distintas de la(s) materna(s), análisis al que estará dedicada la siguiente sección.

### **1.2.2.3.2. El fenómeno de aculturación o de ajuste cultural**

Como punto de partida en el estudio del proceso de ajuste cultural, nos parece oportuno traer a colación la publicación de Acton y Walker de Felix (1986: 20-29) en la que se recogen los principales modelos o marcos teóricos de los procesos psicológicos que entran en juego en la “aculturación”, fenómeno estrechamente ligado al desarrollo cognitivo y afectivo del individuo. En realidad, algunos autores opinan que el proceso de aculturación a una cultura no nativa supone una experiencia personal tan completa porque es un proceso esencialmente análogo al de socialización en la lengua y cultura materna. Acton y Walker de Felix (1986: 20) definen la “aculturación” como el proceso de adaptación gradual a la cultura término sin que se produzca necesariamente un abandono de la identidad lingüística nativa. Como ya apuntáramos, los modelos propuestos en torno a esta adaptación se refieren tanto al adulto que penetra en una nueva cultura como al niño que forma parte de ciertos programas bilingües llevados a cabo en la educación pública:

“*Acculturation*, the gradual adaptation to the target culture without necessarily forsaking one’s native language identity, has been proposed as a model for both the adult entering a new culture and the child in the bilingual program in a public school.”

El siguiente cuadro resumen de las cuatro etapas del modelo de aculturación (Acton y Walker de Felix, 1986: 20-32) nos proporciona una perspectiva global de los principales estudiosos y de sus contribuciones al área. Acton y Walker de Felix consideran que han sido cuatro las líneas fundamentales o las perspectivas desde las cuales se ha estudiado el proceso de aculturación:<sup>26</sup> la aculturación en sí misma, el

---

<sup>26</sup> Pujol Berché (1987: 555-563), en su estudio acerca de los autóctonos catalanes en su relación con los emigrantes de origen español residentes en Cataluña, distingue entre identidades personales e identidades culturales. Las identidades presentan un carácter dinámico, construyéndose y modificándose en función del ciclo vital por medio de los contactos que cada sujeto y grupo mantengan con otros sujetos y grupos. Además, las identidades tienen un carácter dialéctico e incluso paradójico, ya que la identidad hace referencia tanto a ser distinto como a ser igual a los demás. No existe identidad si no está presente esta confrontación del sujeto con los demás. Pujol Berché afirma que tanto el emigrante como el sujeto

desarrollo cognitivo, el afecto en su relación con la aculturación y los modelos de personalidad.<sup>27</sup>

---

autóctono necesitan reelaborar sus identidades para ser capaz de aceptarse el uno al otro sin dejar de ser ellos mismos y sin sentirse culpables de traicionar a su grupo.

<sup>27</sup> Hemos realizado una reproducción de la tabla y la traducción de los términos al español lo más fidedigna posible. No obstante, por motivos de claridad, se ha querido dejar constancia, mediante la introducción de tres líneas divisorias, de las cuatro perspectivas principales.



<i>Teórico</i>	<i>Turista (1)</i>	<i>Superviviente (2)</i>		<i>Inmigrante (3)</i>	<i>Ciudadano (4)</i>	
Schumann	Pidginización	Pidginización	A C T U A L I Z A C I Ó N			
Brown	Periodo sociocultural crítico					
Clarke					Choque de consciencia	
Cummins	Habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS)				Dominio del lenguaje cognitivo-académico (CALP)	
Wong-Fillmore	Novato	Principiante avanzado			Competente	Muy Competente
Ausubel	Exploración	Manipulación			Adquisición de conocimiento	Aumento del ego
Gardner y Lambert	Instrumental y/o integradora				Instrumental y/o integradora	Integradora sólo
Maslow	Seguridad física	Desarrollo de la identidad			Autoestima	Actualización personal
Bloom	Recibir	Responder			Organizar un sistema de valores	Actuar dentro de un sistema de valores
Guiora	Ego de L1 sólo <sup>28</sup>	Ego de L1 mientras el de L2 se desarrolla			L2 distinto	Ego L2 integrado en el de L1
Cope	Manejo de ansiedad	Manejo de interacción		Competencia en la autocorrección	Profesor	
Lozanov	Infantilismo	Nueva identidad				
Curran	Dependencia del profesor/grupo	Alimentación del profesor/grupo		Independencia del profesor/grupo		

Aunque más adelante retomaremos los autores principales y sus modelos para un análisis más profundo de sus planteamientos, ahora creemos conveniente realizar un breve comentario de las propuestas registradas en la tabla anterior. En líneas generales, existe un consenso acerca de los estadios fundamentales que el inmigrante o alumno de programas bilingües ha de superar para alcanzar un nivel óptimo de aculturación. La primera etapa, que Acton y Walker de Felix denominan “turista”, se corresponde con aquellas circunstancias en las que el sujeto realiza una breve estancia en la otra comunidad, siendo totalmente consciente de su regreso inminente a su propio país. Se trata de un periodo en el que la novedad de la otra cultura maravilla al extranjero, cuyo conocimiento de la misma es por naturaleza superficial e incompleto. La segunda fase,

<sup>28</sup> L1 es la fórmula que se emplea para designar brevemente a la primera lengua o lengua materna. L2, asimismo, es la denominación de la segunda lengua. En la literatura hay ciertos autores que la emplean para aludir a ambas, la segunda lengua o el idioma extranjero. No obstante otros, cuya nomenclatura preferimos, hacen la clara distinción entre segunda lengua (L2) e idioma extranjero (FL o IE, en español).

la de “superviviente”, tiene lugar cuando el individuo, que ha de pasar un periodo de tiempo muy superior en la otra comunidad, es capaz de aprender los rudimentos funcionales de la lengua y cultura no materna para realizar con éxito las actividades cotidianas básicas. Parece existir unanimidad en torno a la necesidad de superación de estos dos estadios, en los que se sigue teniendo como punto de referencia la lengua y cultura materna, si se quiere acceder al “umbral de la aculturación” de la otra sociedad. Este proceso de aculturación culmina, a través del periodo de “inmigrante” —durante el cual el conocimiento del sujeto acerca de la lengua y la cultura no nativa se incrementa hasta llegar a ser, por primera vez, punto de referencia individual, acercándose al grado de competencia similar al que una persona educada posee en su lengua materna— hasta el de “ciudadano”, sumamente difícil de lograr, ya que implica una adaptación tan enorme que apenas se le reconozca con respecto al propio nativo.

Por lo que respecta a los tres teóricos más relevantes que han trabajado en la aculturación propiamente dicha —primera subdivisión en la tabla— existen grandes semejanzas entre sus propuestas. Schumann (1978) ha estudiado con detenimiento la similitud que existe entre el proceso de pidginización<sup>29</sup> y la adquisición de segundas lenguas puesto que, argumenta él, la lengua de ambos tiende, en líneas generales, a permanecer “congelada”, es decir, el individuo presenta una estructura que no evoluciona con normalidad, no logrando así el desarrollo de un código elaborado. Brown (1980) denomina “periodo sociocultural crítico” a esa fase en la que el aprendiz alcanza una interlengua<sup>30</sup> en extremo similar al “pidgin”. Brown sostiene que existe una fase de encuentro inicial con la otra cultura en la que la motivación es especialmente fuerte y es precisamente en este momento cuando se debe realizar una gran parte del aprendizaje lingüístico. Si este periodo pasa sin que el individuo supere el “umbral de la aculturación”, su competencia puede quedarse en un estadio funcional (fenómeno semejante al proceso de pidginización de Schumann). Por último, Clarke (1976) dedica sus esfuerzos a la etapa que va más allá del “periodo sociocultural crítico de Brown”, a la que designa mediante el término “choque de consciencia”. En este estadio el

---

<sup>29</sup> Un “pidgin” es aquella lengua que se produce en comunidades en las que, por motivos históricos, dos lenguas entran en contacto, la autóctona y la del grupo foráneo (normalmente superior cultural, técnica y económicamente). En un principio ambas se mantienen separadas; conforme la importancia de la lengua no nativa aumenta, su uso en la vida pública, por una gran parte de la población, se diferencia del uso de la lengua materna en el entorno familiar. En un último estadio se crea el “pidgin” como vehículo de comunicación en todas las esferas, una lengua híbrida, con un vocabulario restringido y una gramática en extremo simplificada, que comparte características de ambas aunque no es ninguna de ellas. Así, el pidgin, resalta Richards (1972: 247) se produce como producto y no como causa de desigualdades sociales.

<sup>30</sup> El concepto de interlengua (“interlanguage”), que ha resultado ser en extremo productivo, fue propuesto por Selinker (1972) —quien lo adaptó del término “interlingual” de Weinreich (1953)— para hacer alusión al sistema interno del aprendiz de segundas lenguas en un momento determinado. Se trata de un sistema que se encuentra constantemente entre la primera y la segunda lengua y cuya distancia entre una y otra se corresponde con el grado de competencia comunicativa. Si la competencia comunicativa del individuo aumenta, su interlengua se aleja progresivamente de la lengua materna para aproximarse a la segunda lengua o lengua extranjera. Así la interlengua es un sistema intermedio que, idealmente, coincidiría en su último estadio con el idioma no materno, aunque esta competencia prácticamente nativa solamente se alcanza en contadas ocasiones. Puesto que la interlengua, al igual que el fenómeno de pidginización, presenta dos variables principales, la lingüística y la social, su estudio parece ser de lo más oportuno en relación con fenómenos tales como la inmigración, o el propio aprendizaje de idiomas en el aula.

individuo es capaz de comunicarse con hablantes nativos de su segunda lengua o idioma extranjero haciendo uso de un lenguaje sofisticado, coincidiendo esto con su concienciación acerca de matices culturales sutiles en los que el aprendiz de segundas lenguas casi nunca repara. Avanzar más allá de este nivel, es sinónimo de convertirse virtualmente en nativo, estadio que casi nunca se alcanza.

En cuanto al estudio de la aculturación en su relación con el desarrollo cognitivo, Cummins (1981) distingue entre “Habilidades comunicativas interpersonales básicas”, que son esencialmente distintas en las dos lenguas, y “Dominio del lenguaje cognitivo-académico”, con muchos más elementos en común debido a la similitud de estrategias que entran en juego en el ámbito académico. Por otra parte, los cuatro estadios propuestos por Wong-Fillmore (1983), aunque con denominaciones diferentes —novato, principiante avanzado, competente y muy competente— son paralelas a los de Acton y Walker de Felix. No obstante, Wong-Fillmore añade una quinta fase que éstos últimos omiten por no considerarla adecuada, la “habilidad de escribir poesía de calidad profesional en la segunda lengua”. De forma similar, los cuatro estadios del desarrollo cognitivo de Ausubel (1968) —exploración, manipulación, adquisición de conocimiento y aumento del ego— coinciden a grandes rasgos con las propuestas por Acton y Walker de Felix.

En la investigación realizada acerca del afecto y la aculturación, resalta el planteamiento de Gardner y Lambert (1972). Puesto que sus trabajos serán unos de los que estudiaremos con más profundidad a continuación, solamente aludiremos de forma escueta a la interrelación existente, según estos estudiosos, entre el aprendizaje de una segunda lengua y una orientación positiva hacia el mismo. Gardner y Lambert distinguen entre los dos tipos de orientaciones más importantes: la orientación instrumental —el deseo de aprender una lengua por motivos utilitarios tales como la obtención de un trabajo—, y la orientación integradora —el anhelo de integración plena en la comunidad no nativa. Su hipótesis es que, aunque los dos tipos de motivaciones facilitan el aprendizaje de la otra lengua y cultura, será solamente la orientación integradora la que permita alcanzar el último estadio de la aculturación. Por el contrario, Maslow (1954) identifica una jerarquía de necesidades humanas que van desde la necesidad de alimento y seguridad, pasando por el sentimiento de identidad y autoestima, hasta la actualización personal. Asimismo, Bloom (1974) presenta un modelo similar al anterior que atiende al recibimiento, la respuesta y valoración, la organización del sistema de valores y la actuación de acuerdo con tal sistema.

Finalmente, un número importante de investigadores ha planteado una serie de modelos de personalidad y de desarrollo de roles ampliamente conocidos. Guiora (1972) entiende el proceso de desarrollo de una identidad en la segunda lengua como un procedimiento en el que se incorpora una segunda personalidad —aspecto en el que incidiremos próximamente. Según Guiora, la aculturación depende en gran medida del ego que exista en la primera lengua y cultura. Si el sujeto presenta un nivel de autoestima elevado en su cultura materna, la posibilidad de alcanzar con éxito los estadios superiores de aculturación en otra es mucho más real. Así, la personalidad, afirma Guiora, juega un papel fundamental en la aculturación. Por otra parte, Cope (1980) identifica cuatro etapas relacionadas con la formación de un psicoterapeuta o consejero habilidoso. En la primera, “manejo de la ansiedad”, el aprendiz comienza a adquirir el vocabulario y las teorías requeridas para empezar a aconsejar; la segunda etapa, “interacción”, está marcada por el control de las estrategias que mantienen al

cliente hablando; en la tercera fase, “competencia en la autocorrección”, el profesional ya es capaz de conducir una terapia completa; pero será el último estadio, “profesor”, en el que logre desarrollar la difícil habilidad de transmitir su conocimiento a los demás. Desde otra perspectiva, Lozanov (1979) afirma que es necesario que se produzca un alto grado de “infantilismo” en el adulto, es decir, que el aprendiz adulto desarrolle actitudes infantiles que lo desinhiban si éste desea alcanzar con éxito el “umbral de la aculturación”. Finalmente, Curran (1976) basa su modelo en la evolución de una nueva “personalidad” en la lengua no nativa. Así pues, el aprendiz ha de progresar desde una dependencia exagerada en el profesor y en los compañeros, hasta una independencia de ellos en el tercer estadio de la aculturación. Parece ser posible, concluyen Acton y Walker de Felix, que la práctica pedagógica conduzca al sujeto hasta esta tercera etapa que va más allá del “umbral de la aculturación”, aunque la aculturación dentro del aula parece ser incapaz de llevar al individuo al estadio superior. Ello, pues, no se realizará hasta su total inmersión en la realidad y cotidianeidad de la lengua y cultura término.

Estas cuatro direcciones que se han tomado para estudiar la aculturación suponen, desde nuestro punto de vista, una clara reflexión sobre el significado último del aprendizaje de lenguas y culturas no nativas. En efecto, la incidencia en factores tales como la cognición, el afecto y la personalidad como elementos determinantes de dicha adquisición pone de manifiesto una nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros o de segundas lenguas en la que muchas más variables hayan de ser tenidas en cuenta.

Con el ánimo de recopilar los aspectos más importantes del fenómeno de aculturación, creemos necesario comentar el primer análisis del mismo que fuera realizado por Oberg (citado por Brislin y Pedersen, 1976: 14) a finales de la década de los cincuenta. Oberg fue el primer experto en hablar de la existencia de una serie de etapas por las que el individuo ha de pasar en su proceso de adaptación a la cultura no nativa. El paradigma de Oberg ha sufrido una serie de modificaciones principalmente terminológicas —como demuestra el análisis de la aculturación realizado más arriba— aunque en la actualidad sigue siendo igualmente válido. Oberg considera que existen cinco etapas principales.

- Periodo de incubación, durante el cual el individuo se siente eufórico al considerar la nueva cultura que le rodea como interesante, excitante, e, incluso, apasionante. Se trata de una fase breve, seguida por un periodo de crisis.
- Periodo de crisis, o de “impacto cultural” (ver más adelante) que se deriva de la dificultad insuperable que presenta cualquier actividad cotidiana, la cual se realizaba fácilmente y de manera automática en la cultura nativa. Esta dificultad de acción percibida genera un sentimiento de hostilidad hacia la cultura término, a la que se la etiqueta de “irrazonable”. Este periodo de crisis suele ser duradero, aunque, con el tiempo, dará lugar a una etapa más enriquecedora.

- Periodo durante el cual se empieza a comprender la cultura que acoge al sujeto,<sup>31</sup> cuya ansiedad anterior se va convirtiendo en tranquilidad a medida que el entendimiento y la aceptación de la cultura no nativa aumenta.
- Periodo de aceptación de la cultura término al ir obteniendo y formulando de ella, de manera progresiva, una imagen equilibrada de sus aspectos tanto positivos como negativos.
- Periodo de impacto cultural contrario, que tiene lugar cuando el sujeto regresa a su cultura nativa y ha de reajustarse a su antiguo entorno.

En líneas generales, y como se ha tenido ocasión de observar con anterioridad, la gran mayoría de los expertos reconocen los cuatro primeros estadios de ajuste cultural, y, aunque las nomenclaturas son diversas —muchos hablan de euforia inicial, irritación y hostilidad, ajuste gradual y adaptación— de una u otra manera, se hace referencia a las cuatro primeras etapas descritas por Oberg, que no son sino resultado del conflicto que experimenta el individuo al comprobar que existe una gran divergencia entre sus propias expectativas y sus experiencias reales en la otra cultura. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el quinto estadio de Oberg es igualmente esencial puesto que, aunque en menor medida de lo que sucede en la cultura no nativa, el, más o menos breve, periodo de reajuste necesario al volver a la cultura materna constituye un elemento de desequilibrio psicológico que ha de quedar explícito.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> El segundo y tercer estadio de la aculturación han sido estudiados en mayor profundidad que las fases anteriores ya que ambos representan la existencia de la tensión necesaria para lograr una adquisición de la lengua y cultura término. Relacionados con el final de la segunda etapa y el comienzo de la tercera se encuentran una serie de nomenclaturas de las que sobresale la de “anomía”. Snow y Shapira (1985: 13) la describen en los siguientes términos: “Anomie (literally, meaning having no norms, social ties, or identity) is a concept taken from research in the sociology of industrialization (Durkheim, 1897) and describes the symptoms of adjustment difficulties faced by most people in urban, industrialized communities. This concept has been borrowed into the field of language learning in order to describe the feelings immigrants as well as bilinguals often experience in their struggle to maintain comfortable contacts with their two cultural traditions”.

En la actualidad, el término “anomía” se emplea con relación al aprendizaje de lenguas y culturas no nativas para aludir al sentimiento de incertidumbre social, de insatisfacción, de no pertenencia ni a la cultura materna ni a la cultura término que experimenta el aprendiz al inicio del tercer estadio y que, gradualmente, irá disminuyendo hasta llegar a desaparecer casi por completo al final de la tercera fase.

Otros autores llegan a hablar incluso de un periodo de “esquizofrenia”, un periodo igualmente crucial en el aprendizaje, durante el cual el aprendiz percibe sus encuentros con los miembros de la comunidad que lo acoge como amenazadores y emplea mecanismos de defensa.

<sup>32</sup> Brislin y Pedersen (1976: 16) comentan que este fenómeno ha sido denominado, en alguna de sus obras anteriores (Brislin y Van Buren, 1974), “crisis de reentrada”. Dicha crisis está relacionada tanto con los Cuerpos de Paz que vuelven a Estados Unidos como con los estudiantes extranjeros de regreso a su país natal. El periodo de reajuste que se produce al regresar a la cultura materna parece ser especialmente difícil, principalmente porque se trata de un fenómeno inesperado en la mayoría de los casos. Asimismo, tal reajuste es doblemente difícil al caer en la cuenta el individuo que no solamente él ha cambiado, sino también la cultura que abandonó en un momento anterior. Esto puede ser aún más doloroso a causa de que las expectativas personales de regreso suelen estar distorsionadas por un sentimiento favorable irreal causado por la propia ausencia.

Desde otra perspectiva, el proceso de ajuste a otra cultura es descrito por Rhinesmith en 1970 (citado por Brislin y Pedersen, 1976: 16-17) en tres categorías relacionadas con la posible dirección que tome el individuo. La primera es la huida, el hecho de evitar la interacción con los habitantes de la cultura término y de reaccionar a la defensiva. Se produce, así, un rechazo de las gentes de la otra cultura al considerarlas causantes del malestar individual, paralelo, en algunos casos, a la búsqueda de amparo en la comunidad de los propios compatriotas que pueda existir en la cultura término. Tanto si el sujeto huye hacia la cultura extranjera o hacia su propia cultura, el resultado siempre suele resultar en una dependencia mayor de la cultura que se elija. La segunda categoría es la lucha, una respuesta hostil y agresiva a la cultura término, inicialmente, aunque de igual manera en relación con la cultura nativa. La tercera categoría es la adaptación, el ajuste cultural requiere que no exista ningún rechazo, ni de uno mismo ni de los demás, sino una adaptación al nuevo entorno mediante una postura flexible y abierta.<sup>33</sup>

Finalmente, nos parece ilustrativo recopilar los principales fenómenos que se suceden en relación con el proceso de aculturación o de ajuste cultural en el siguiente cuadro. Brislin y Pedersen (1976: 19-20) citan el modelo de Conway (1969) como el más apropiado para la representación de los movimientos psicológicos relacionados con la satisfacción personal que se producen en el individuo. La originalidad del modelo de Conway reside en su extensión de la clásica curva<sup>34</sup> en forma de “U” hasta completarla con la hipótesis de la curva en forma de “W”, la cual ha sido ampliamente aceptada en la descripción del fenómeno de ajuste<sup>35</sup> cultural.

---

<sup>33</sup> La mayoría de los expertos asume que, normalmente, el sujeto alcanza, en mayor o menor grado, un nivel aceptable de aculturación o de ajuste a la otra cultura. Gochenour y Janeway (1977: 15-22) sintetizan los siete estadios que, desde su punto de vista, el individuo ha de atravesar en este proceso de enriquecimiento personal. En el planteamiento de Gochenour y Janeway —basado esencialmente en la comunicación y en la interacción— aspectos como el impacto cultural apenas tienen cabida. Los siete estadios por los que ellos abogan son: establecimiento del contacto y de las comunicaciones esenciales, establecimiento de “bona fides” a la vez que se es aceptado por la otra comunidad, observación de lo que sucede e intento de comprensión de ello, establecimiento del papel del individuo en el marco de los roles de la cultura término, conocimiento consciente de uno mismo, desarrollo consciente de los atributos y habilidades necesarias, y derivación de una relación autosuficiente y significativa en la cultura extranjera. Lo novedoso de su enfoque es que ambos proponen una serie de actividades prácticas en el aula que ayuden al estudiante a pasar de uno a otro estadio.

<sup>34</sup> Seelye (1993: 58) considera que han sido tres las formas principales de representar los altibajos que se producen en la intensidad emocional del sujeto que permanece durante un tiempo en otra cultura. Dos de ellos solamente prestan atención al fenómeno que se produce en la cultura término: la curva en forma de “U” (que representa un movimiento de fuerte depresión, seguido de una recuperación gradual tras un año o dos hasta el total restablecimiento), y la curva en forma de “J” (que indica un declive tras la llegada, culminado por una ascensión paulatina). El tercer modelo, la curva en forma de “W” representa, en realidad, dos curvas en forma de “U”, la segunda de la cual refleja los problemas de reajuste que el individuo experimenta al regresar a su propia cultura.

<sup>35</sup> Valdes (1986: x) considera que el término “ajuste” posee connotaciones chovinistas ya que implica el abandono de una cultura por otra. Por este motivo, sugiere el vocablo “aprendizaje” de una cultura extranjera o de una segunda cultura a la vez que argumenta que para aprender el funcionamiento de una cultura no es preciso ser parte de ella. Nosotros, no obstante, preferimos mantener los términos “aculturación” y “ajuste” en su sentido más moderado, es decir, sin llegar al extremo de pérdida o abandono de la cultura materna. Desde nuestro punto de vista, “aprender” o adquirir una lengua y cultura

NIVELES DE SATISFACCIÓN DEL SUJETO QUE REALIZA UNA ESTANCIA EN LA CULTURA TÉRMINO						
Novedad Fase 1	Conflicto Fase 2	Ajuste Fase 3	Satisfacción Fase 4	Dificultad Fase 5	Satisfacción Fase 6	Aceptación Fase 7
●			●			●
		●			●	
	●			●		

La hipótesis del ajuste cultural, pues, contempla siete fases principales, en gran parte paralelas a los cinco estadios del impacto cultural de Oberg. El inicio siempre conlleva niveles muy altos de satisfacción debidos al efecto que produce lo novedoso, también llamado “efecto de aureola” o “efecto de luna de miel”. Pronto, le sigue un periodo de conflicto causado por las exigencias de acomodación a la nueva cultura. Poco a poco el proceso de ajuste comienza a recompensar al individuo, cuyos niveles de satisfacción se pueden ver finalmente restablecidos justo antes del regreso a la cultura materna. A ello contribuye en gran medida la idea de reunión con la familia y amigos, a la vez que el efecto de novedad producido por el regreso a casa. Estas primeras fases se corresponden con la curva “U” del ajuste. Finalmente, se vuelven a producir una serie de dificultades relacionadas con el reajuste a la cultura nativa, sucedida por una recuperación gradual y culminada con el restablecimiento de un nivel de satisfacción elevado.

### 1.2.2.3.3. Variables en la adquisición de la lengua y cultura no nativas

Abundantes han sido las investigaciones y la literatura en torno a los factores, especialmente psicológicos y sociales, que determinan el éxito o el fracaso de la adquisición de la lengua y la cultura término. Aunque una buena parte de ellas han tenido como objeto de estudio bien el contexto de aprendizaje de segundas lenguas y culturas en entornos de bilingüismo, o bien el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de inmigrantes, la posibilidad de extrapolación de ciertos elementos al proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros en el aula, nuestro principal objetivo, ha dado como resultado un mejor conocimiento de las prácticas más óptimas para una instrucción formal más efectiva.

El conocimiento actual de los factores socio-psicológicos que parecen determinar considerablemente el proceso de adquisición de segundas lenguas no es sino el resultado de un número ingente de investigaciones llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX. Ardua ha sido la progresión puesto que, como ocurre en todas las áreas en las que los aspectos psicológicos son el principal objeto de análisis, su estudio y medición resultan ser en extremo complicados al tener el investigador solamente acceso a una muy limitada información acerca de la introspección humana. Sin embargo, existe una razón muy poderosa por la que ellos dedicaron sus esfuerzos a esta empresa. Efectivamente, el principal objetivo que impulsó a determinados estudiosos a profundizar en un área de conocimiento tan compleja es el intento de dar respuesta a la pregunta ¿por qué, estando bajo las mismas condiciones, algunos aprendices de segundas lenguas logran un mayor dominio de las mismas que otros? Snow y Shapira (1985: 3) comentan que algunos trabajos iniciales se centraron en la medición de

---

no nativas precisa realmente de un cierto “ajuste” o “adaptación” a las mismas o, en otras palabras, de una apertura de miras y de una ampliación de los rígidos esquemas de la lengua y la cultura materna.

“aptitudes”, aunque estas indagaciones sólo explicaron una pequeña parte del problema ya que, por naturaleza, todo ser humano en condiciones normales tiene aptitudes para los idiomas, como demuestra el éxito en la adquisición de la lengua materna. Así, las siguientes investigaciones partieron de la premisa que el dominio de la lengua término era resultado de la “metodología” empleada en el aula, por lo que estuvieron dedicadas a impulsar un cambio en los métodos y técnicas de instrucción. De nuevo, al comprobar que, a pesar de la aplicación de la misma metodología, no todos los sujetos progresan de la misma manera, estos estudios dieron solamente respuesta a parte del problema.

Fue en este contexto, de la mano de Gardner y Lambert (1959), donde apareció una nueva perspectiva, la socio-psicológica, que ha resultado ser mucho más acertada. Estos investigadores fueron los primeros en estudiar la relación que existe entre la actitud y/o la motivación y el logro o dominio de segundas lenguas. Sus primeras conclusiones indicaban que el dominio de la segunda lengua está fuertemente relacionado con la actitud hacia sus hablantes nativos y el interés de aproximación social a dichos hablantes. Todos sus experimentos fueron realizados en el entorno canadiense con el fin de comprobar la posibilidad de cambio social a través de la innovación educativa. Por este motivo se llevaron a cabo una serie de programas de inmersión en francés durante los tres primeros años del periodo de escolarización de un grupo de niños que tenían el inglés como lengua materna. La hipótesis inicial de Gardner y Lambert es que el aprendizaje de una segunda lengua no retarda el del idioma materno. Este programa —cuyo éxito propició su extensión a Maine, Luisiana y Conética— proporciona al alumno un tipo de instrucción que permite no solamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas adecuadas, sino que pone en marcha también la modificación de ciertas actitudes. Gardner y Lambert concluyen que al final del periodo de experimentación, el estudiante se identifica igualmente con el grupo nativo como con el no nativo. Puesto que gran parte de sus esfuerzos están destinados al componente actitudinal, ambos finalizan afirmando que las actitudes juegan un papel fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas.

Asimismo, basándose en la noción de “identificación” en la primera lengua Gardner y Lambert (1972) consideran que dicha concepción se corresponde con la de “actitud y logro” en la segunda lengua. Como consecuencia, propugnan que la principal motivación que permite al alumno dominar una lengua no nativa es la “motivación integradora”, es decir, el deseo de identificación con los miembros de otro grupo etnolingüístico. Para ello, el aprendiz ha de poseer una serie de características personales específicas (tales como una mentalidad abierta, curiosidad, etc.) que, junto con la experimentación de un cierto grado de insatisfacción con su cultura materna, le permitan desarrollar las habilidades necesarias para abandonar su grupo y formar parte del otro. Por otra parte, según Gardner y Lambert, el otro tipo de motivación, la “instrumental”, facilita en menor medida el aprendizaje de otras lenguas y esto se debe a que en gran parte se corresponda con motivos de satisfacción personal, es decir, el anhelo de reconocimiento social o las ventajas económicas que el conocimiento de otro idioma pueda aportar no están verdaderamente relacionadas con un interés genuino por la lengua y cultura no materna. Por último, Gardner y Lambert analizan lo que ellos denominan “intensidad motivadora”, el esfuerzo y la persistencia que el aprendiz invierte en sus estudios. A pesar de que dichos estudiosos consideren la motivación integradora como la ideal para la adquisición de segundas lenguas, ellos concluyen que



inicialmente no debería existir diferencia alguna entre el grado de esfuerzo asociado con ambas motivaciones.

A pesar de las afirmaciones de Gardner y Lambert, existe una cantidad representativa de estudios que ponen en tela de juicio la validez de sus planteamientos y de sus experimentos. En líneas generales, McGroarty (en la obra editada por McKay y Hornberger, 1996: 3-46) resalta que los trabajos de Lambert y Gardner, y de Lambert y otros compañeros presentan una limitación muy importante: el estar alejados de la realidad del aula. Además, en términos de validez, Robinson (1994: 114-115) opina que la lectura que hace Lambert de sus experimentos no es del todo acertada. Aunque los niños formaran parte de un programa de estudios bilingües, parece ser que el dominio de la lengua término no les ayuda a sentirse más próximos del grupo de dicha lengua, sino que, por el contrario, al salir de clase y en su vida cotidiana los individuos se aferran a su grupo nativo. De esta manera, Robinson puntualiza que el programa de inmersión en Canadá, frente a lo que opinan sus precursores, lo único que demuestra es que el estudiante puede llegar a ser funcionalmente bilingüe sin favorecer esto un cambio de actitudes hacia posturas más cercanas a los hablantes nativos de la lengua término, ya que parece ser que tras el programa sus actitudes hacia los miembros de la cultura no nativa continúan incluso negativas. Igualmente, añade Robinson, los estudios llevados a cabo durante años por Nocon en “San Diego State University” demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua no modifica en ninguna medida las actitudes de los estudiantes hacia el otro grupo. Así, concluye Robinson, existe poca investigación o, incluso ninguna, que muestre que el dominio de la lengua no nativa produzca en el individuo actitudes positivas hacia el grupo de la lengua término, aunque sí que hay evidencia de lo contrario, en otras palabras, existe evidencia de que las actitudes positivas hacia la otra cultura facilita la adquisición de la lengua.

Además, otra de las críticas a los experimentos canadienses radica en que no se haya podido demostrar empíricamente que el profesor tenga que alentar la motivación instrumental. En este sentido Snow y Shapira (1985: 7) mencionan la publicación de una serie de estudios que replican los planteamientos de Gardner y Lambert. Uno de ellos fue llevado a cabo en 1972 por Lukmani en relación la adquisición del inglés en India. Desde su experiencia, el dominio de la segunda lengua se encuentra mucho más relacionado con la motivación instrumental y prueba de ello es que los alumnos con motivación integradora obtengan calificaciones inferiores. Asimismo, Brown (1994<sup>3</sup>: 168-169) cita las investigaciones que Oller et al realizan sobre las actitudes de estudiantes chinos, japoneses y mejicanos en su aprendizaje del inglés en los Estados Unidos. Los resultados parecen ser contradictorios, aunque uno de sus estudios demuestra que los aprendices que alcanzan mayor dominio del idioma extranjero son aquellos que no se van a quedar en Estados Unidos permanentemente. De esta forma, Brown (1994<sup>3</sup>:169) considera que no existen datos para hablar de la supremacía de uno u otro tipo de motivación, aunque sí parece claro que el aprendiz, en su dominio de la lengua extranjera, se beneficia de actitudes positivas y se perjudica de cualquier actitud negativa. De manera similar, Snow y Shapira (1985: 8) llegan a la conclusión que todos estos estudios ponen de manifiesto la importancia de una serie de componentes, como la aptitud, la actitud y la motivación, en la adquisición de segundas lenguas y por extensión, según nuestra opinión, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Asimismo, afirman Snow y Shapira, la preponderancia que Gardner y Lambert conceden a la motivación integradora, como muestran trabajos posteriores,

parece estar injustificada puesto que se cree que el tipo de motivación más efectiva depende del contexto de aprendizaje. En nuestro caso, el alumno de Bachillerato que estudia inglés en España presenta, generalmente, una motivación instrumental clara relacionada con la superación de la materia en dicho nivel educativo. La posibilidad de despertar en él otro tipo de motivación, aunque complicada, parece recaer en gran parte tanto en el profesor como en el contexto familiar y socioeconómico que le rodea.

No obstante, la persona que ha realizado una mayor investigación en el área de la aculturación es Schumann (1986: 379-392). Para él, se trata de un proceso que presenta principalmente una doble vertiente: lo social y lo afectivo. De esta manera, Schumann define la aculturación como la integración social y psicológica del aprendiz en la comunidad no nativa. Dicha integración sitúa al estudiante en un continuo en relación con el grupo de la lengua y la cultura término que parte desde la distancia más remota hacia una inmensa proximidad social y afectiva. Sobre la base de estos supuestos, Schumann añade nuevos matices a la concepción de aculturación. En efecto, él entiende que existen dos tipos de aculturación: aquella que, originada en su deseo de adopción de los valores del grupo no nativo, permite al estudiante tomarlo como punto de referencia (se trata de una concepción similar a la de Gardner y Lambert); y aquella que favorece la integración social y la apertura psicológica del individuo necesarias para adquirir la lengua término.<sup>36</sup> Según Schumann, ambas posibilitan la adquisición de la segunda lengua por medio del contacto psicológico y social.

Desde la perspectiva de Schumann (1986: 379-92) existe toda una red de factores que favorecen o impiden la adquisición de segundas lenguas. Aunque todo su trabajo se centre en segundas lenguas, y no en idiomas extranjeros, los planteamientos de Schumann, al estar basados en el proceso de adquisición de tales lenguas en el aula, parecen ser en cierta medida aplicables al aprendizaje de idiomas extranjeros. Según este gran experto, existe todo un conjunto de factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas: factores sociales, afectivos, de personalidad, cognitivos, biológicos, aptitudinales, personales, de input, y de instrucción. La tabla siguiente reproduce de manera más explícita la taxonomía de dichos factores. A pesar de su amplitud, Schumann solamente desarrolla el grupo de los factores sociales y de los afectivos, al análisis de los cuales pasaremos a continuación.

<b>TAXONOMÍA DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS</b>	
FACTORES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Patrones de dominación</li> <li>▪ Modelo de integración del sujeto</li> <li>▪ Cerrazón</li> <li>▪ Cohesión / Tamaño</li> <li>▪ Congruencia</li> <li>▪ Actitud</li> <li>▪ Periodo de residencia estimado en la comunidad de la lengua término</li> </ul>
FACTORES AFECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impacto cultural</li> </ul>

<sup>36</sup> Desde nuestro punto de vista esta segunda concepción del fenómeno de la aculturación presenta una más fácil aplicación en la pedagogía de idiomas extranjeros. Si nos centramos en la realidad educativa española, dicha noción es mucho más productiva puesto que, afortunadamente, un número cada vez mayor de estudiantes de inglés tiene la posibilidad tanto de establecer un contacto directo con hablantes nativos de dicha lengua residentes en nuestro país como de viajar a países de habla inglesa.

<b>TAXONOMÍA DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impacto lingüístico</li> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Permeabilidad del ego</li> </ul>
FACTORES DE PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tolerancia de la ambigüedad</li> <li>▪ Sensibilidad al rechazo</li> <li>▪ Introversión</li> <li>▪ Extroversión</li> <li>▪ Autoestima</li> </ul>
FACTORES COGNITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo cognitivo</li> <li>▪ Procesos cognitivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Imitación</li> <li>○ Analogía</li> <li>○ Generalización</li> <li>○ Memorización</li> </ul> </li> <li>▪ Estilo cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dependencia de campo</li> <li>○ Amplitud de categorías</li> <li>○ Inferencia cognitiva</li> <li>○ Autocorrección (self-monitoring)</li> </ul> </li> </ul>
FACTORES BIOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lateralización</li> <li>▪ Transferencia</li> <li>▪ Infrasisistemas</li> </ul>
FACTORES APTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aptitud para las lenguas modernas</li> <li>▪ Coeficiente intelectual</li> <li>▪ Estreptosimbolia</li> </ul>
FACTORES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Patrones de “nesting”</li> <li>▪ Transición</li> <li>▪ Ansiedad</li> <li>▪ Reacción a los métodos de enseñanza</li> <li>▪ Elección de estrategias de aprendizaje</li> </ul>
FACTORES DE INPUT	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frecuencia</li> <li>▪ Elementos destacados</li> <li>▪ Complejidad</li> <li>▪ Tipo de interlocutor</li> </ul>
FACTORES DE INSTRUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos</li> <li>▪ Profesor</li> <li>▪ Método</li> <li>▪ Texto</li> <li>▪ Duración</li> <li>▪ Intensidad</li> </ul>

En uno de sus artículos más importantes, Schumann (1976) se pregunta acerca del motivo por el cual la adquisición de la lengua materna normalmente se realiza con éxito, mientras que esto no sucede siempre con la segunda lengua. Desde su punto de vista, la investigación sobre el posible dominio de la lengua no materna ha insistido en los efectos de la aptitud y la motivación, pero no en los factores sociales. Así, Schumann (1976: 135-136) dedica sus esfuerzos a la elucidación del componente social, especificando que la “ distancia social” es aquel elemento que está relacionado con el individuo que es miembro de un grupo social, el cual entra en contacto con otro grupo que utiliza una lengua distinta como medio de comunicación. La hipótesis que Schumann plantea es que a mayor distancia social entre los dos grupos, mayor dificultad tendrá el sujeto para adquirir la lengua término, es decir, aquella del nuevo grupo con el que entra en contacto:

“Social distance pertains to the individual as a member of a social group which is in contact with another social group whose members speak a different language. The assumption is that the greater the social distance between the two groups the more difficult it is for the members of the 2LL group to acquire the language of the TL group”.<sup>37</sup>

Siete son los principales factores que miden la distancia social entre dos grupos distintos que entran en contacto. Con relación a ellos, Schumann (1976: 136-141) especifica las situaciones óptimas para que la adquisición de segundas lenguas tenga éxito. Antes de analizar dichos factores de la distancia social, creemos conveniente hacer una breve ilustración de los mismos. Sobre la base del cuadro resumen que el propio Schumann (1976: 140) realiza, aunque modificándolo en gran medida por motivos de claridad, hemos elaborado la siguiente tabla acerca de las buenas o malas situaciones de aprendizaje según este experto:

FACTORES DE DISTANCIA SOCIAL	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	
	MALAS	BUENAS
▪ DOMINIO / SUBORDINACIÓN DE UN GRUPO	✓	
▪ DESEO DE ASIMILACIÓN / ACULTURACIÓN		✓
▪ GRADO BAJO DE CERRAZÓN		✓
▪ CULTURA DEL APRENDIZ COHESIVA / GRANDE	✓	
▪ CULTURAS SIMILARES		✓
▪ ACTITUDES POSITIVAS HACIA EL OTRO GRUPO		✓
▪ PERIODO LARGO DE ESTANCIA EN EL GRUPO DE L2		✓

- Patrones de dominación: La posibilidad de que uno de los dos grupos sea dominante, no dominante o subordinado con respecto al otro en términos de estatus político, cultural, técnico y económico. Si tanto una comunidad como la otra se consideran respectivamente como grupos semejantes, la distancia social será mínima, favoreciendo el aprendizaje de la segunda lengua. Si uno u otro grupo es dominante o subordinado, el grado de distancia será mayor, impidiendo así la adquisición del otro código lingüístico.
- Modelo de integración del sujeto: Existen tres estrategias de integración: asimilación (abandono del estilo de vida y valores propios y adopción de los del grupo de la segunda lengua), aculturación (adaptación a la manera de vida y valores del otro grupo a la vez que se mantienen y usan los propios para el contacto con los miembros del grupo nativo) y preservación (rechazo de la forma de vida y valores del otro grupo a favor de los propios). Schumann afirma que la asimilación aumenta el aprendizaje de la segunda lengua, la aculturación es el término medio, y la preservación dificulta tal adquisición.
- Cerrazón:<sup>38</sup> Implica factores como la elección de la pareja, separación institucional y la manera de asociación de los miembros. Si a los miembros de ambos grupos se les permite casarse libremente con los

<sup>37</sup> Schumann utiliza la expresión “2LL” para referirse al aprendiz de segundas lenguas (“second language learner”) y la abreviatura TL para aludir a la lengua término (“target language”).

<sup>38</sup> Schumann (1976: 137) toma el término cerrazón (“enclosure”) de Schermerhorn (1970), quien lo utilizó para hacer referencia a los aspectos de integración estructural.

otros, comparten las mismas instituciones y las mismas profesiones, el grado de cerrazón será bajo, favoreciendo, pues, la adquisición lingüística. Por el contrario, un grado alto de cerrazón impide la adquisición de la lengua término.

- **Cohesión:** Si el grupo al que pertenece el aprendiz es cohesivo, sus miembros tienden a agruparse entre sí y a separarse del otro grupo, manteniéndose así la distancia social. Por el contrario, si el grupo del aprendiz no es cohesivo, habrá una mayor incorporación entre los miembros de ambas sociedades, disminuyendo la distancia social. El tamaño es un factor estrechamente relacionado con el anterior, si el grupo del aprendiz es grande, el contacto intragrupal tiende a ser más frecuente que el contacto entre grupos, manteniéndose así la distancia social.
- **Congruencia:** La similitud entre los dos grupos también afecta a la distancia social. Si existe una percepción de un alto grado de similitud de una cultura con relación a la otra, la interacción se ve favorecida y la distancia social se reduce.
- **Actitud:** Si los dos grupos se valoran positivamente, esta valoración también será apreciada por el aprendiz y esto facilitará la adquisición de la lengua término.
- **Periodo de residencia estimado en la comunidad de la lengua término:** Una estancia larga en la comunidad no nativa ayuda a reducir la distancia social.

Schumann concluye su análisis de los componentes de la distancia social afirmando que todos estos factores interactúan, dando lugar a situaciones de aprendizaje de segundas lenguas más o menos favorables. No obstante, asegura él, una gran parte del éxito de la adquisición de la segunda lengua se debe a la elección individual, ya que cualquier sujeto puede “violarse” la tendencia general de su grupo nativo. Asimismo, el concepto de distancia social de Schumann (1976), como comentáramos anteriormente, se extiende al de pidginización. Este estudioso mantiene que la nueva lengua que surge como mezcla de otras dos es, en parte, resultado de varios grados de distancia social y psicológica, y se erige en símbolo de identidad única separada de ambas culturas. De la misma manera, Schumann sostiene que la interlengua de muchos aprendices de segundas lenguas es en extremo similar a la pidginización. En realidad, es el mismo proceso pero con la sutil diferencia que en el caso de la pidginización ha tardado varios siglos en formarse, mientras que en la mente del sujeto se produce en unos pocos meses o años de aprendizaje.

Por lo que respecta a estudios más recientes acerca de la “Hipótesis de la Distancia Social” de Schumann, algunos teóricos como Svanes (1987) argumentan que en el proceso de aculturación, contrariamente a lo que Schumann propone, el grado de aceptación de la cultura término es inversamente proporcional a la proximidad cultural entre la cultura nativa y la cultura no nativa del aprendiz. Con la finalidad de respaldar esta segunda hipótesis, Dagmar Scheu y Bou Franch (1994: 49-57) realizan un experimento en España con estudiantes de español como lengua extranjera en la Escuela de Idiomas de Valencia. Existen tres grupos fundamentales de informantes en relación con el concepto de “distancia social” de Schumann: los europeos como grupo cercano,

los asiáticos como grupo lejano y los árabes como grupo intermedio. Para este experimento utilizan un cuestionario dividido en cuatro apartados: el primero es un test de diferencial semántico en el que se caracterizan a los hablantes de la segunda lengua por medio de catorce adjetivos; el segundo presenta un formato idéntico pero referido a los propios compatriotas del informante (ambas secciones son adaptaciones del cuestionario de Gardner y Lambert, 1972); en el tercero los estudiantes han de listar los catorce adjetivos según su orden de preferencia; el cuarto y último consiste en cinco preguntas de comparación entre el país de origen y el país de la lengua término. A pesar de que el objetivo inicial de Dagmar Scheu y Bou Franch sea el refutar la hipótesis de Schumann, el estudio que llevan a cabo no les permite hacerlo por falta de resultados concluyentes. No obstante, dicho estudio les permite afirmar que el dominio lingüístico y la actitud favorable hacia la lengua y cultura término se desarrollan en el aprendizaje de manera conjunta.

Desde otra perspectiva, la propuesta de Schumann presenta una grave dificultad, a pesar de que la “Hipótesis de la Distancia Social” haya significado el análisis de factores que hasta ese momento han pasado desapercibidos. En efecto, el gran problema que se plantea es que, al ser un fenómeno en gran parte subjetivo, no se han encontrado la manera y los medios que posibiliten una medición de la distancia social. Brown (1994<sup>3</sup>: 179-181) cita la solución que Acton (1979) propone a tal dilema. En lugar de intentar medir la “distancia social real”, él propone medir “la distancia social percibida”, es decir, no es relevante conocer la distancia social real, sino la que el aprendiz percibe, puesto que son las apreciaciones personales las que forman parte de su propia realidad. Acton diseña el “Cuestionario de Supuesta Diferencia de Actitud” (PDAQ: “Professed Difference in Attitude Questionnaire”) que permite observar la percepción de la cultura materna en relación con la cultura término con la que se entra en contacto. Parece ser que el cuestionario mide con precisión la distancia percibida en tres dimensiones: (a) entre el aprendiz y sus compatriotas; (b) entre el aprendiz y los miembros de la cultura término; (c) entre los propios compatriotas y los miembros de la cultura no nativa. Todo ello se realiza en torno a conceptos puntuales tales como: el automóvil, el divorcio, la policía, etc. Acton sugiere que el buen aprendiz se encuentra en un punto medio, es decir, se percibe a sí mismo como ni excesivamente cercano ni lejano en relación con sus compatriotas o con los miembros de la otra cultura. Este punto medio, como tendremos oportunidad de observar a continuación, parece ser la posición ideal que permita equilibrar el conocimiento de la propia lengua y cultura, con la adquisición de otro idioma y su cultura.

En otra plano, Schumann (1986: 379-92) también delimita los factores afectivos, los cuales parecen ser igualmente necesarios en el proceso tanto de aculturación como de adquisición y dominio de la segunda lengua. Schumann afirma que son cuatro las variables afectivas:

- Motivación: Son las razones para aprender la segunda lengua. Schumann alude a los dos tipos de motivación planteados por Gardner y Lambert (1972), las cuales hemos analizado con anterioridad.
- Permeabilidad del ego: Se trata de un concepto propuesto por Guiora (1972) y al cual también hemos aludido previamente. Basándose en la noción Freudiana de “ego corporal”, es decir, de aprendizaje de los límites del propio cuerpo, Guiora plantea la existencia de un “ego lingüístico”

mediante el cual el niño es consciente de las fronteras de su propia lengua. Guiora explica la habilidad que tienen algunos individuos para adquirir una pronunciación casi nativa en la segunda lengua. Ello se debe a que en los primeros estadios de la vida humana el ego lingüístico es permeable, para convertirse, con el paso de los años, en un ego fijo y rígido. La permeabilidad del ego puede inducir a bajar el nivel de inhibición del adulto, aspectos de los que depende en gran medida el aprendizaje de la segunda lengua.<sup>39</sup>

- Impacto lingüístico: Schumann cita la reflexión de Stengal acerca de los miedos que experimenta el adulto al hablar en una lengua no materna. En primer lugar, teme parecer cómico. Al niño le gusta “disfrazarse”, y a ello se debe su éxito en la adquisición de otras lenguas. De aquí se desprende que el dominio de la otra lengua que pueda alcanzar el adulto dependa del número y grado de características infantiles que aún conserve. En segundo lugar, el adulto presenta una serie de dudas acerca de si las palabras reflejan sus ideas, mientras que el niño no experimenta esta ansiedad. Finalmente, el adulto obtiene un alto grado de gratificación narcisista al articular su propia lengua, gratificación de la que le priva la segunda lengua.
- Impacto cultural: El choque cultural es la ansiedad que resulta de la insatisfacción que produce la entrada en otra cultura al experimentar el sujeto un estado de dependencia permanente, ya que los mecanismos automáticos que le ayudaban a llevar una vida normal en su comunidad no le sirven en la otra. Varios son los procesos y estadios de ansiedad que se suceden y que, como veremos, pueden llegar a producir un rechazo de la segunda lengua y cultura, incluso de la lengua y cultura materna.

Para concluir el análisis de los factores sociales y afectivos que influyen en la adquisición de una segunda lengua, Schumann (1986) formula su hipótesis. Él considera que adquirir una lengua no nativa es solamente un aspecto de la aculturación. La aculturación resulta ser, afirma Schumann, la causa remota que permite que el aprendiz establezca el contacto con los hablantes nativos de la segunda lengua. Así, será la interacción verbal la causa aproximada que le permita acceder a la negociación del input. De esta manera, será dicha negociación, finaliza Schumann, la que opere como la causa inmediata que permita la adquisición de la segunda lengua.

Finalmente, se puede afirmar que todas las controversias y discusiones científicas provocadas por los estudios de Schumann han propiciado el reconocimiento

---

<sup>39</sup> La noción de permeabilidad del ego de Guiora presenta grandes paralelos con la “Hipótesis del Filtro Afectivo” de Krashen (1981). Krashen plantea la relación que existe entre los factores afectivos — tales como la ansiedad, la motivación y la confianza en uno mismo— y la adquisición inconsciente de la lengua. Según la “Hipótesis del Filtro Afectivo”, el aprendiz que se encuentra en un estado afectivo negativo (exceso de ansiedad, falta de confianza, etc.) empleará inconscientemente un filtro o bloqueo mental que le impedirá adquirir la segunda lengua.

Desde el punto de vista de Krashen, existe una diferencia entre la “adquisición” como fenómeno inconsciente, y el “aprendizaje” como proceso consciente. Krashen considera que la manera óptima de obtener conocimiento es la adquisición. Nosotros no hemos querido entrar en tal disquisición, por lo que hemos utilizado ambos términos como sinónimos.

de la interdependencia que existe entre el componente lingüístico y el actitudinal, es decir, entre el éxito del aprendizaje de la lengua y el mantenimiento de actitudes positivas hacia dicha lengua término y hacia su cultura.

En este estadio, consideramos oportuno retomar uno de los principales factores afectivos a los que Schumann hace alusión: el “impacto cultural”. En general, existe un consenso en torno a la consideración del fenómeno de impacto cultural como uno de los componentes más importantes dentro del proceso de aculturación. Los expertos consideran que el impacto cultural, estadio que sigue al de euforia inicial y precede al de comienzo de recuperación, es necesario ya que crea la tensión necesaria para favorecer la adquisición tanto de los elementos lingüísticos como culturales no nativos.

Un número considerable de publicaciones en las últimas décadas ha estado dedicado al análisis de este proceso psicológico sumamente personal y, al parecer, inevitable que se produce cuando el individuo penetra en una segunda cultura o en una cultura extranjera. La primera persona que denominó este fenómeno “impacto cultural” fue el antropólogo Oberg en 1958 (citado por Brislin y Pedersen (1976: 13-14). Oberg estima que el “impacto cultural” es la ansiedad resultante de la pérdida del sentimiento o sentido personal acerca de “cuándo hacer qué y cómo”. En términos similares Brislin y Pedersen (1976: 13) definen el “impacto cultural” como la ansiedad que experimenta el sujeto al perder las claves personales que le permiten funcionar en una realidad de la que todos dependemos:

“Culture shock describes the anxiety that happens when a person loses all the familiar cues to reality on which each of us depend.”

Brislin y Pedersen (1976: 13) también citan la definición del impacto cultural propuesta por Hall en 1959. Hall considera que el choque cultural es una eliminación o distorsión de muchas de las claves familiares que el individuo encuentra en su comunidad por la sustitución de otras claves que le son extrañas:

“Hall (1959) defined culture shock as a “removal or distortion of many of the familiar cues one encounters at home and the substitution for them of other cues which are strange.”

Kohls (1979: 7) realiza una revisión de las situaciones que producen el “impacto cultural”. Inicialmente, éste sucede cuando el individuo pierde sus claves culturales y modelos conocidos o familiares debido, normalmente, a la necesidad de vivir y trabajar durante un periodo considerable de tiempo en una situación que él considera ambigua. El impacto cultural también tiene lugar cuando el sujeto se encuentra en una circunstancia en la que se espera que funcione con la máxima habilidad y velocidad, de lo cual no es capaz debido a que las reglas de la otra cultura no le han sido explicitadas con anterioridad. Finalmente, existe un fuerte impacto cultural cuando se cuestionan o ponen en tela de juicio los valores culturales que hasta ese momento se consideraban como absolutos.

Brislin y Pedersen (1976: 13) comentan que, según Heiss y Nash, la experimentación de un pequeño grado de ansiedad es un fenómeno habitual en cualquier persona que entra en una cultura nueva. No obstante, ciertos individuos se convierten en verdaderas “víctimas” del impacto cultural, sufriendo un declive de su espontaneidad, flexibilidad, e invención, hasta tal punto determinante que su comportamiento normal se ve trastocado. Seelye (1993: 58-59) afirma incluso que aunque el individuo se concienzue intelectualmente de lo que impacto cultural supone y lucha contra él, más



tarde o más temprano acabará padeciéndolo. Es más, el hecho de padecer el impacto cultural en una segunda cultura, no exime de volver a experimentarlo en cualquier cultura no nativa a la que el individuo se incorpore.

No obstante, y a pesar de lo que pueda parecer, el impacto cultural afecta de manera positiva al aprendizaje individual. Brislin y Pedersen (1976: 14-15) citan las 7 formas en las que, de acuerdo con Adler (1972), esto tiene lugar: (a) aprender implica cambiar de un marco de referencia cultural a otro, padeciendo así los individuos cambios en el entorno cultural; (b) el impacto cultural supone una importancia y significado único para el sujeto, al experimentar una intensa vivencia personal de especial significado para ellos; (c) el cambio es provocativo, por lo que se fuerza al sujeto a la introspección y al autoexamen; (d) el ajuste es extremo en sus altibajos, debido a lo cual los individuos padecen varios tipos de frustración, ansiedad y dolor personal; (e) la confrontación fuerza la investigación acerca de las relaciones interpersonales; (f) las nuevas ideas conducen a la experimentación de nuevas actitudes y comportamientos, por lo que se suceden una serie de procesos de “prueba y error” hasta que surge la respuesta conductiva apropiada; (g) todo ello ofrece oportunidades ilimitadas de contraste y de comparación de sus experiencias, tanto en la cultura término como en la nativa. Así, concluyen Brislin y Pedersen (1976: 15), el gran resultado del impacto cultural es el aprendizaje que supone tanto de la cultura materna, como de la propia identidad personal:

“The greatest impact of culture shock is in learning about and confronting one’s own culture. [...] By comparing the familiar and unfamiliar, sojourners learn something about their own identity.”

Condon y Yousef (1975: 262) matizan la noción de “impacto cultural”. Desde su perspectiva, normalmente se incide en la parte de dicho impacto relacionada con el individuo que penetra en otra cultura. No obstante, existe otra cara del “impacto cultural” que no se menciona con frecuencia y que está relacionada con los miembros de la cultura que acoge al visitante. Condon y Yousef consideran que dichos sujetos también sufren un fuerte impacto cultural con la llegada del extranjero, puesto que el comportamiento del mismo, no del todo conforme con el de la cultura término, produce una serie de reacciones y de ajustes pertinentes en los individuos pertenecientes a tal cultura:

“There is another “culture shock” often not noticed: that is the reaction of the people in the host culture to the visitor’s behavior”.

En otro ámbito, parece interesante subrayar el hecho de que en la literatura existan una serie de términos íntimamente ligados al de “impacto cultural”. Esto se debe en gran medida a que para algunos estudiosos el término “impacto” o “choque” sea hiperbólico, y prefieran otras denominaciones más matizadas, aunque éstas, en realidad, no hacen sino referencia a aspectos incluidos dentro del fenómeno de “impacto cultural”. Uno de los más discutidos, de acuerdo con Brislin y Pedersen (1976: 15), es el de “fatiga cultural”, nomenclatura propuesta por Guthrie en 1966 y relacionada con los voluntarios del Cuerpo de Paz estadounidense. Szanston (1966: 44) define este fenómeno como el cansancio físico y emocional que se produce como resultado de una serie de pequeños ajustes a la cultura término en la que uno se halla. Así, en palabras de Szanston, la “fatiga cultural” es:

“The physical and emotional exhaustion that almost invariably results from the infinite series of minute adjustments.”

Aunque sus efectos son más sutiles, la “fatiga cultural” consiste en un ajuste permanente a la cultura término que nunca se ve completado, puesto que los voluntarios del Cuerpo de Paz han de volver a su país natal más tarde o más temprano. Existe un gran paralelo entre la experiencia de estos voluntarios y la del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera que pasa un periodo de tiempo determinado en la comunidad no nativa. En realidad, todos los profesionales de idiomas extranjeros que regularmente visitamos las comunidades donde se hablan dichas lenguas hemos experimentado un cansancio, tanto físico como psíquico, al final de cualquier jornada debido al número ilimitado de pequeños ajustes, algunos de corte más consciente que otros, que se han debido producir para funcionar con normalidad en la cultura no nativa.

Otro término relacionado con los anteriores es el de “impacto de roles” (Brislin y Pedersen, 1976: 15). Se trata de un fenómeno que sucede de manera más gradual y cuyos efectos suelen ser más duraderos. El “impacto de roles” es el sentimiento de ambigüedad que el aprendiz tiene acerca de su papel como profesional en la cultura término que, junto con una serie de relaciones poco convincentes con los habitantes de la comunidad extranjera, dificulta el ajuste del individuo a la jerarquía social del país que lo acoge.

En realidad, los fenómenos relacionados con el impacto cultural —fase definitoria en proceso global de aculturación o ajuste cultural— están estrechamente relacionados con la percepción humana anteriormente estudiada. Ambos surgen de la dificultad que presenta el individuo para observar la misma realidad que los miembros de la cultura no nativa, ya que, como tuvimos ocasión de analizar, nuestra propia cultura nos enseña a discriminar entre aquellos aspectos que merecen ser apreciados y todos lo que han de ser ignorados. Esto se encuentra en la base de los malentendidos culturales, aspectos a cuyo estudio dedicamos la próxima sección.

#### **1.2.2.3.4. El malentendido pluricultural. Las actitudes hacia la otra cultura: posibilidad de modificación**

Muchos son los expertos que reflexionan acerca de los factores que dan lugar al malentendido cultural, origen no sólo de disputas entre individuos de diferentes comunidades sino también de conflictos internacionales de la más diversa índole.<sup>40</sup> Numerosos trabajos se han publicado sobre las causas últimas de este fenómeno, y la posibilidad de modificar las percepciones negativas que un individuo pueda tener de otros grupos o comunidades. Desde este ángulo, la figura del profesor de segundas lenguas o de idiomas extranjeros adquiere una nueva dimensión que, hasta épocas recientes, había pasado inadvertida. Efectivamente, en un mundo en el que cada día existen menos fronteras físicas, el profesor ha de canalizar su enseñanza de tal manera

---

<sup>40</sup> Además, y desde la perspectiva del aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras, Gatbonton y Tucker (1971: 137-143) realizan un estudio en Filipinas en el nivel de educación secundaria con alumnos que estudian el inglés como lengua no nativa. Al comparar las interpretaciones que ellos dan de ciertos textos literarios en inglés con las de un grupo de personas que tiene el inglés como lengua materna, concluyen que en las interpretaciones del grupo filipino existe un alto grado de malentendido, el cual puede provocar aburrimiento y pérdida de interés en el estudio del inglés.

que, en la medida de sus posibilidades, contribuya a eliminar el tipo de fronteras más poderosas: aquellas que existen en la mente de cada individuo. Para ello ha de ser consciente, por una parte, de las causas que subyacen bajo el malentendido cultural y, por otra, de las posibles maneras de reducir el grado de ofuscación del aprendiz.

Robinson (1985: 55-62) indaga acerca de las causas últimas que producen el malentendido cultural y llega a la conclusión de que éstas se encuentran en la disimilitud de percepción. Esta diferencia de percepción, especialmente de claves y esquemas —conceptos analizados en secciones anteriores—, contribuye a favorecer las impresiones negativas de los miembros de otras culturas. Desde su punto de vista, existen una serie de motivos que contribuyen al malentendido cultural. Primeramente, Robinson afirma que la existencia de suposiciones culturales distintas acerca de la situación y del comportamiento apropiado da lugar a este fenómeno. Además, el malentendido cultural también se produce por una manera diferente de estructurar la información y los argumentos de una conversación en relación con la organización de un discurso de forma más o menos directa. Asimismo, este fenómeno se origina sobre la base de una manera distinta de hablar —particularmente en cuanto al uso de aspectos extraverbales como el tono y el ritmo— y de interactuar, en términos de reciprocidad de la comunicación.<sup>41</sup> No obstante, Robinson (1994: 121) considera que estos malentendidos que se deben efectivamente a disimilitudes reales son los menos peligrosos y los más fáciles de solucionar, puesto que es suficiente con dotar al aprendiz de la información necesaria sobre las prácticas culturales de la otra comunidad. Sin embargo, el malentendido verdaderamente difícil de tratar es aquél que se debe a las inclinaciones cognitivas personales —ver secciones anteriores— tales como la tendencia hacia la consistencia, las claves destacadas, y las inferencias erróneas y los errores de atribución. Éstas precisan, como veremos más adelante, intervención a través de técnicas basadas en la empatía y en la analogía.

Como tuvimos ocasión de estudiar, la percepción y las actitudes individuales se encuentran en gran manera determinadas y delimitadas por la experiencia cultural. Tucker y Lambert (1973: 247), en sus investigaciones acerca de los experimentos de inmersión en Canadá, argumentan que la motivación del aprendiz se encuentra especialmente ligada a factores socioculturales de su entorno como la composición etnolingüística de la comunidad de la que es miembro, las actitudes que los padres muestren hacia el grupo minoritario, y las actitudes y expectativas que en el estudiante desarrollen los profesores. Esta formación cultural es tan poderosa que lleva al ser humano a considerar a sus modos y formas como la “norma” y, por ende, “desviaciones” de la misma todo aquello que no se ajuste a los patrones de su primera cultura (Lado, 1986: 59). Seelye (1993: 39) ofrece un ejemplo que ilustra hasta qué punto la percepción humana se encuentra parcializada por la cultura materna. Este experto en la enseñanza de cultura extranjera trae a colación una encuesta publicada en un periódico estadounidense que demuestra cómo, a veces, incluso la mención de un

---

<sup>41</sup> Robinson (1987:142-146) analiza los diversos estilos discursivos que pueden surgir en torno a variables como: la reciprocidad del discurso, que determina si una conversación es simétrica o asimétrica; la estructura de la conversación, que depende tanto de si ésta es directa o indirecta como de la expresión del acuerdo o desacuerdo entre los hablantes; el input y su comprensión desde la perspectiva del hablante y del oyente; las limitaciones culturales relacionadas con la toma de turnos, la longitud de la pausa, y la interrupción.

nombre que parezca extraño produce desdén y, lo que aún es más grave, rechazo. Dicha publicación refleja el estudio de las actitudes de los americanos hacia 58 grupos étnicos, entre los que se incluye uno ficticio, el de los “Wisians”. A pesar de que el 61% de los encuestados afirmara que no sabía lo suficiente acerca de ellos para clasificarlos, un significativo 39% los sitúa entre los grupos étnicos con poca estima.

Así pues, sobre esta representación parcializada de otras culturas, originada en la visión humana del mundo totalmente moldeada por la cultura materna (Brown, 1994<sup>3</sup>: 166), surge un fenómeno ampliamente citado en la literatura: el estereotipo cultural, uno de los causantes más directos del malentendido entre culturas.

“Our cultural milieu shapes our world view —our *Weltanschauung*— in such a way that reality is thought to be objectively perceived through our cultural pattern, and a differing perception is seen as either false or “strange” and is thus oversimplified.”

Scollon y Scollon (1995: 155) puntualizan que el estereotipo aparece inicialmente cuando se entiende que es posible tratar dos culturas o grupos como opuestos:

“Ideological statement or stereotyping often arises when someone comes to believe that any two cultures or social groups, or, as we prefer to call them, two discourse systems, can be treated as if they were polar opposites.”

Entonces, una vez que se considera oportuno someter a las dos culturas a dicho proceso de polarización, todo el procedimiento gira en torno al establecimiento de una serie de contrastes simplificados entre los grupos culturales. Efectivamente, la simplificación excesiva es la característica más sobresaliente del fenómeno del estereotipo. No obstante, el distintivo más pernicioso del proceso (Scollon y Scollon, 1995: 155; Brown, 1994<sup>3</sup>: 166), es la asignación de las características — bien positivas o bien negativas— que inicialmente estaban atribuidas al grupo, a todos los miembros de la comunidad, ignorando la unicidad de cada ser humano. Así pues, el fenómeno del estereotipo se puede definir como:

“A stereotype is a category that singles out an individual as sharing assumed characteristics on the basis of his or her group membership. The stereotype may be accurate in depicting the “typical” member of a culture, but it is inaccurate for describing a particular person, simply because every person is a unique individual and all of a person’s behavioral characteristics cannot be accurately predicted on the basis of cultural norms.” (Brown, 1994<sup>3</sup>: 166)

“Such general cultural ideological statements, then, focus on simplistic contrasts between cultural groups. Stereotyping arises from such ideologies by focusing upon individual members of cultural groups. It is the process by which all members of a group are asserted to have the characteristics attributed to the whole group. [...] Stereotyping is simply another word for overgeneralization. The difference, however, is that stereotyping carries with it an ideological position. Characteristics of the group are not only overgeneralized to apply to each member of the group, but they are also taken to have some exaggerated negative or positive value.” (Scollon y Scollon, 1995: 155)

En el plano terminológico, Scollon y Scollon sostienen que el “estereotipo” es otro término para designar la “generalización” exagerada, aunque el estereotipo se diferencia ligeramente de la generalización en la carga ideológica que conlleva. Levine y Adelman (1993<sup>2</sup>: xxviii-xxix) puntualizan que existe diferencia semántica entre el

término “generalización cultural” y “estereotipo”, la cual estriba en la exageración, limitación de perspectiva y aplicación indiscriminada de una serie de etiquetas a todos los miembros del grupo, característicos del estereotipo, frente a la visión menos parcial y más objetiva de la realidad relacionada con la generalización cultural. Frente al estereotipo, la generalización cultural es necesaria para poder delimitar la ingente cantidad y diversidad de información acerca de cualquier comunidad y, de esta manera, facilitar el entendimiento y la asimilación del conocimiento cultural en sus aspectos más definitorios.

A modo de recopilación, se puede afirmar que el fenómeno del estereotipo es ideológico por naturaleza, no presta ninguna atención a las diferencias individuales, y además, limita y ciega al individuo, no permitiéndole reparar en otros aspectos igualmente importantes. No obstante, la razón por la que el estereotipo es tan poderoso se encuentra en su anclaje al mundo real, es decir, todo estereotipo, por muy exagerado que sea, está basado en la realidad e incorpora una pequeña parte de la misma. Ésta, sostiene Seelye (1993: 64), resulta ser la paradoja implícita en el estereotipo:

“Stereotypes pose an interesting paradox. Although often woefully out of date or outrageously derogatory, they often capture characteristics that are common in the target society.”

Scollon y Scollon (1995: 154-163) afirman que existen dos tipos de estereotipos. En primer lugar, ambos hacen referencia al menos estudiado, el “estereotipo positivo”, que es todo aquel que atribuye al grupo no nativo una serie de características excesivamente favorables, obviando, por motivos de diversa índole, cualquier aspecto negativo del mismo. Desde el punto de vista de Scollon y Scollon, dentro del estereotipo positivo destacan dos falacias que proporcionan una visión igualmente sesgada de la realidad. Por un lado, se encuentra la “falacia de la solidaridad”, que surge cuando se combina falsamente un grupo con otro que, en verdad, no es análogo del primero (por ejemplo, la fusión de todos los chinos con las mujeres norteamericanas). Por otro lado, se halla la “falacia del agrupamiento”, originado en el agrupamiento de comunidades diversas bajo la misma etiqueta (por ejemplo, la visión que el sujeto occidental tiene de los asiáticos como gentes pertenecientes a un único grupo, pasando por alto las múltiples diferencias que existen entre ellos). Sin embargo, aunque el estereotipo positivo dé lugar a una visión extremadamente optimista de la realidad, sus efectos suelen ser inofensivos comparados con los del estereotipo más peligroso: “el estereotipo negativo”.

El estereotipo negativo representa una verdadera obstrucción para la comunicación interpersonal. En líneas generales, dicho estereotipo es el resultado y la culminación de todo un proceso compuesto por los siguientes estadios: (a) originariamente, se produce una comparación o contraste entre dos culturas sobre la base de una sola dimensión; (b) gradualmente, se enfatiza esta diferencia ideológica artificial, atribuyéndole las causas de un problema de comunicación determinado; (c) paulatinamente, se le asigna un valor positivo a una comunidad —que suele ser la nativa— y, como contrapartida, se le concede un valor negativo al otro grupo —es decir, el de la lengua y la cultura término; (d) a continuación, se produce una regeneralización de este proceso al grupo completo, es decir, a todos y cada uno de sus miembros; (e) finalmente, se asume que estas características son genéricas o raciales. De esta manera, el alto grado de conflicto que plantea el estereotipo negativo se deriva

de su observación aguda de la realidad, lo cual da lugar a la formación de un estereotipo perenne que presenta un enorme problema para la comunicación intercultural.

No obstante, sea el estereotipo positivo o negativo, no siempre se puede asumir que su existencia favorezca siempre una serie de procesos negativos, aunque éstos resulten ser innegables. Efectivamente, es preciso resaltar el efecto pernicioso del estereotipo en relación con aspectos como la generalización excesiva y el rechazo del componente personal. Además, cabe subrayar la facilidad con la que se producen los estereotipos falsos, es decir, la atribución a un grupo de una serie de características que son simplemente falsas. Aunque, sin lugar a dudas, el aspecto más destructivo del estereotipo es su lado peyorativo y despectivo, su poca valoración e incluso desdén de la otra cultura. Asimismo, y en otro plano, Kramsch (1993: 93) considera que, normalmente, y por miedo al estereotipo no se estudia la cultura término con profundidad, es decir, teniendo en cuenta la multiplicidad de culturas que la componen en relación con el estatus socioeconómico, la orientación sexual, el género, etc. Sin embargo, Brown (1994<sup>3</sup>: 166-167) afirma que el estereotipo también da lugar a procesos positivos. Uno de ellos está relacionado con la posibilidad de que, en algunos casos, las percepciones sean precisas y respondan a la realidad (por ejemplo, comenta Brown, es cierto que los norteamericanos consideran la distancia en términos más amplios que los franceses, es decir, que lo que para un norteamericano está “cerca”, para un francés se situaría en una distancia “considerable”). No obstante, siguiendo la distinción de Levine y Adelman (1993<sup>2</sup>: xxviii-xxix) entre generalización cultural y estereotipo, consideramos que a lo que Brown alude mediante este ejemplo entra dentro de la primera, generalización que por naturaleza es necesaria en la categorización cualquier conocimiento humano. Finalmente, estamos de acuerdo con Brown en que el aspecto más positivo que se puede extraer del fenómeno del estereotipo estriba en la enorme contribución que la comprensión y análisis profundo del mismo supone para favorecer un aprendizaje significativo por parte del individuo.

De este modo, el estereotipo se encuentra relacionado con la cognición y el afecto, constituyéndose en un fenómeno esencialmente unido a la actitud personal hacia la cultura nativa y a la percepción de uno mismo, de los demás y de la propia cultura materna. Como cualquier conocimiento que se produce en los primeros estadios de la vida humana, está profundamente ligado al componente afectivo, desarrollándose, pues, en la infancia como resultado de la actitud que los padres, compañeros y demás individuos con los que el niño interactúe muestren hacia la cultura término.

Como fenómeno de corte actitudinal en esencia, una de las actitudes que con más frecuencia se producen en relación con el estereotipo —y con otros fenómenos en los que entre en juego la comparación entre culturas, incluyendo la fatiga cultural— es la actitud “etnocéntrica” (Seelye, 1993: 66). El etnocentrismo se origina cuando el individuo atribuye a las características de su propia cultura la etiqueta de “universales”, considerando positivo todo lo relacionado con su cultura materna, y derogando todo lo que no pertenezca a la misma.

A partir de esta consideración general acerca de la normalidad con la que se producen las actitudes etnocéntricas, en este estadio, consideramos relevante el estudio que la psicología evolutiva realiza de las actitudes hacia otras culturas en las dos etapas de formación más importantes —la infancia y la adolescencia— con el fin de comprender las prácticas pedagógicas más oportunas a cada edad. Según Byram,

Morgan et al. (1994: 16-17) la mayoría de los estudios que ponen en relación la psicología evolutiva y la pedagogía se han centrado en las etapas pre-adolescentes y, de manera más concreta, en la educación primaria. Piaget y Weil (Byram, Morgan et al, 1994: 16-20) en un modelo dedicado al entendimiento del espacio por parte de niños, en concreto, a la comprensión de su propio país, aseguran que éstos han de alcanzar un proceso de “descentralización” y, para ello, necesitan pasar por tres etapas sucesivas: (a) egocéntrica, en la que sus enunciados sobre cualquier país se basan en preferencias momentáneas; (b) sociocéntrica, en la que sus opiniones son un fiel reflejo de las de su entorno social; (c) recíproca, que tiene lugar entre los 10 y 11 años y en la que son capaces de percibir los distintos puntos de vista que los demás tienen acerca de ellos. No obstante, autores recientes como Wiegand (citado por Byram, Morgan et al. 1994: 31) consideran que las actitudes en los niños de educación primaria son mucho más neutras de lo que Piaget y Weil suponen, puesto que, afirma Wiegand, antes de aprender acerca de otras comunidades, el niño no suele tener una disposición ni positiva ni negativa hacia las mismas, simplemente no ha pensado en ello.

En cuanto a la etapa siguiente, Wiegand considera que en la adolescencia, frente a lo que propugnaban Piaget y Weil, se produce una curva descendente en la buena voluntad internacional e interracial. En una línea muy similar, Langford (citado en Byram, Morgan et al 1994: 19) estudia el pensamiento adolescente y sugiere que existen tres aspectos de dicho pensamiento novedosos en relación con etapas anteriores: dos de ellos son matemáticos o científicos, y uno general, el pensamiento sistemático. Así, la diferencia fundamental entre el pensamiento infantil y el adolescente consiste, según la nomenclatura de Piaget, en la evolución desde el pensamiento operacional concreto al pensamiento formal-operacional. No obstante, Langford, basándose en las propuestas de otros especialistas, cuestiona que el paso de uno a otro pensamiento conlleve el desarrollo de la reciprocidad y la descentralización a edades tan tempranas como las que propone Piaget (10 u 11 años). Así, matiza Langford, hay que tratar con extremo cuidado, como mínimo, la afirmación de que el pensamiento adolescente se corresponde con el desarrollo completo del entendimiento de los puntos de vista de los demás. Desde una perspectiva paralela, Melde (citado por Byram, Morgan et al, 1994: 20-22) opina que alcanzar el pensamiento formal-operacional, aunque necesario, no es suficiente. Desde su punto de vista, también se necesita crear una concienciación crítica, más que conservadora, de la vida social, ya que el desarrollo moral del pensamiento depende de la capacidad individual de hacer de la comunicación un punto de partida para la reflexión, la argumentación y la descentralización, y esto se produce entre los 12 y los 20 años, edades más tardías de las apuntadas por Piaget. Asimismo, Byram, Morgan et al. (1994: 23-24) concluyen que aunque el sujeto no llegara a alcanzar el estado de operaciones formales, la enseñanza de lenguas extranjeras es aún pertinente puesto que posee un valor educativo intrínseco tanto en relación con la lengua como con la cultura no nativos:

“Should learners not reach a formal operations stage, however, our interpretation of the experience of language learning [...] suggests that there is still considerable educational value in language and culture teaching.”

Ante la diferencia que existe en el tipo de pensamiento infantil y adolescente, un gran número de estudiosos se plantea la existencia de una edad óptima para adquirir la cultura extranjera. Al igual que se ha buscado con insistencia la edad idónea para aprender una segunda lengua o lengua extranjera por su relevancia en la programación y

en el currículum, la instrucción de la cultura no materna parece estar íntimamente ligada al desarrollo individual. Tucker y Lambert (1973: 248) afirman que, idealmente, la enseñanza de la cultura término ha de empezar a edades tempranas, preferentemente antes de los 10 años, ya que es a esta edad cuando los extranjeros son “diferentes pero interesantes”, convirtiéndose, con el paso de los años en “diferentes y malos”. Robinson (1985: 46-47) matiza que es en la niñez cuando se produce el desarrollo cognitivo básico, es decir, algunos psicólogos mantienen que la inteligencia y la personalidad se forman en los primeros meses de vida, mientras que otros sostienen que esto tiene lugar hasta los 7 años de edad. Es en esta etapa inicial en la que se suceden los niveles básicos de representación mental y de los prototipos que limitan cada categoría. En consecuencia, pues, bastantes modelos de percepción suelen tener lugar en la niñez, por lo que, aunque las modificaciones perceptuales se sucedan a lo largo de toda la vida, la influencia de la cultura no materna puede ser mayor en esta etapa temprana. Sin embargo, a pesar de que los modelos perceptuales sean mejor aprendidos en la infancia, otros aspectos de la cultura tales como: la identificación, la afiliación al grupo y las actitudes hacia los demás —tal y como argumentaran Wiegand, Langford o Melde— parecen adquirirse de manera óptima en la adolescencia. La adolescencia, pues, se convierte en la edad crítica para la consolidación de la propia identidad, marcando asimismo el pilar sobre el que descansarán cualquier tipo de actitudes hacia los demás, por lo que se perfila como el periodo ideal para ampliar las fronteras individuales. De este modo, afirma Robinson (1985: 47), la enseñanza de la cultura extranjera se ha de relacionar con distintos objetivos en cada periodo, aunque todo aquello relacionado tanto con la percepción como con las actitudes sea posible modificarlo a lo largo de toda la vida:

“Any discussion on optimal ages must conclude with a word of caution. ‘Optimal’ refers to the time at which something may be most easily acquired. While perceptual patterns may be more easily acquired in childhood, and group affiliation in adolescence, perceptual patterns and affiliation can be modified throughout life.”

Así pues, si en la adolescencia el individuo empieza a ser realmente consciente de su propia identidad y, en su afán de autoafirmación, se producen en él normalmente actitudes de rechazo a los demás y actitudes etnocéntricas, una vez que esto ha sucedido el profesor tiene como misión principal el motivar un cambio de actitudes en el alumno. No obstante, algunos estudiosos se hacen la siguiente pregunta: ¿es lícito cambiar las actitudes del aprendiz? Desde nuestro punto de vista, cualquier proceso educativo, por naturaleza, implica un cambio de actitud en el sujeto. Además, nosotros no defendemos que el objetivo del educador sea erradicar las actitudes negativas con el fin de sustituirlas por actitudes totalmente positivas. Por el contrario, a nuestro parecer, una instrucción global ha de evitar caer en la tentación de favorecer en el alumnado tanto un serie de actitudes negativas como positivas sin ningún fundamento real, es decir, dicha instrucción ha de ser objetiva y presentar la cultura término de la manera más completa posible, con sus cualidades y sus defectos, al igual que ocurre en la cultura materna. De este modo, pensamos que el profesor ha de tomar como punto de inicio el despertar en el aprendiz adolescente —nuestro principal objeto de estudio— actitudes neutras, esencialmente críticas y de respeto tanto hacia la cultura materna, como hacia la cultura extranjera. Así, cuando el individuo llegue a concienciarse de que el ser humano no es sino producto de su propia cultura, un ser culturalmente determinado, entonces



comenzará a tener actitudes cada vez más abiertas hacia lo “diferente” y más positivas hacia toda aquel miembro de una comunidad distinta.

Varias son las maneras en las que se puede favorecer la apertura de mente de cualquier sujeto. Tucker y Lambert (1973: 248-249) sugieren dos estrategias alternativas para modificar el componente actitudinal una vez que el alumno ha adquirido los estereotipos y actitudes negativas que su propia comunidad le ofrece acerca de la cultura término. La primera estrategia consiste en un estudio intensivo de la lengua extranjera a través de un programa de inmersión lingüística. La segunda estrategia se apoya en la preparación indirecta, es decir, al alumno se le enseñan aspectos de la cultura término antes de pasar a instruirlo acerca de la lengua de dicha cultura. Sin embargo, comentan Tucker y Lambert, esta segunda estrategia puede producir dos tipos de reacción negativa que hay que conocer: la “anomía secundaria” o insatisfacción del estudiante al comprobar que no ha desarrollado las habilidades lingüísticas para expresar todos los conocimientos que ha adquirido sobre la otra cultura; y la “reacción echh” o disgusto que experimenta el individuo al ser expuesto a valores, tradiciones o costumbres asociadas a la cultura término y que le son totalmente ajenos. No obstante, concluyen Tucker y Lambert, un profesor habilidoso es capaz de convertir cualquier aspecto, por muy negativo que sea, en un elemento que posibilite el aprendizaje de sus alumnos.

Asimismo, Robinson (1985: 85-94) propone una serie de modelos para modificar las percepciones negativas de los demás. Ella considera errónea la afirmación de Seelye, quien opina que proporcionar al sujeto una noción de lo que va a ocurrir cuando entre en contacto con miembros de la cultura término, incluso si ello lleva consigo enfatizar las diferencias negativas, le ayuda a superar el impacto cultural. Desde el punto de vista de Robinson, la predicción basada solamente en el conocimiento, sin la existencia o consecución de las habilidades necesarias para hacer frente al acontecimiento, aumenta las percepciones negativas y la incertidumbre. Es más, la investigación psicológica muestra que la predicción de un acontecimiento negativo causa más ansiedad que ninguna predicción. En este sentido, Robinson cita el concepto de “incapacidad aprendida” de Seligman —que hace referencia a la falta de control de acontecimientos probables—, incapacidad que conduce al sentimiento de que el individuo no es capaz de realizar las acciones correctamente, lo cual, a su vez, repercute en sus esfuerzos futuros. Si relacionamos esto con el sentimiento de anomía parece ser que las causas de la frustración y hostilidad que suele llevar consigo se deben a la ausencia (real o no) de habilidad para controlar la situación. Así, Robinson sostiene que la mejor manera de reducir el grado de estrés es mediante el desarrollo de estrategias de actuación o de control necesarias en relación con un acontecimiento, a lo que se ha de sumar el juicio personal sobre la creencia en sus propias habilidades para hacer frente a la situación. Además, parece ser que cuando el sujeto cree que el origen del conflicto es interno presenta un nivel más bajo que cuando considera que las causas son externas. A tenor de los argumentos anteriores, Robinson propone un enfoque basado en la teoría del aprendizaje social para modificar el comportamiento y la actitud negativa. Tal modelo implica el dominio de los seis estadios siguientes por parte del alumno:

1. Equiparación psicológica. Para comprender es necesaria una equiparación psicológica entre lo nuevo y lo conocido, en otras palabras, si es preciso, hay que modelar los acontecimientos para que iguallen el nivel de complejidad, función y valor percibido por el observador. Así, la presentación de un evento de

la cultura término de manera directa (domar serpientes) puede ser menos efectiva que la presentación modificada del mismo para asemejarse a las prácticas de la cultura materna (domar perros).

2. Similitud de modelos. Los modelos semejantes presentan una equiparación psicológica mayor e influyen considerablemente el aprendizaje que los modelos diferentes.
3. Variedad de modelos y ensayos de observación. La variedad de modelos es beneficiosa para ayudar al alumno a sintetizar y a evitar la mera imitación.
4. Observación de consecuencias positivas. La percepción de las consecuencias positivas de los modelos que se temen tiene un efecto alentador en el aprendiz.
5. Exposición repetida a tareas graduadas. El cambio de comportamiento y actitud es un asunto de tiempo. Poco a poco el estudiante ha de pasar del estadio de observación, a través de la etapa de participación en el modelo, hasta la fase de independencia en la que es capaz de realizarlo por sí mismo. Para ello se requiere una dedicación de tiempo cada vez mayor y una graduación de las tareas.
6. Juicio o creencia de que el alumno “puede hacerlo”. El aprendiz cree en sí mismo con relación a aspectos como el dominio propio de la tarea (en función de criterios como la dificultad intrínseca, cantidad de esfuerzo y tiempo, ayuda externa, circunstancias de la situación y despertar emocional), el “feedback” que recibe de los demás (profesores, compañeros, hablantes nativos), y su propia valoración de los niveles de éxito alcanzados y de la recompensa obtenida.

Estrechamente ligado a los planteamientos precedentes, y también en relación con la posibilidad de favorecer una apertura de miras en el sujeto, es preciso analizar una de las nociones más debatidas recientemente, la de “empatía”, que ha sido estudiada, entre otros, por Byram, Morgan et al. (1994: 24-30). Según Byram (1989: 89) la empatía está íntimamente ligada a la tolerancia, entendida como la aceptación de los demás, el contener los deseos de destruir o expulsar a todo individuo que disturbe. No obstante, la empatía es más exigente, ya que requiere una verdadera comprensión, un cambio de punto de vista, actividad más comprometida y enriquecedora que la mera aceptación pasiva. Incluso Byram, Morgan et al. (1994: 24) llegan a definir la empatía como el proceso mediante el cual el sujeto ha de “ponerse en la piel del otro” (*“placing oneself in someone else’s shoes”*). No obstante, Robinson (conversación mantenida con ella en San Diego State University, 1998) sostiene que, debido a la experiencia personal de cada individuo, al ser humano le es imposible “ponerse en la piel de otro”, “ponerse en los zapatos de otro”, si lo traducimos directamente del inglés ya que, afirma Robinson, es imposible llevar todos aquellos zapatos que no sean los de uno mismo al causar éstos rozaduras o ampollas.

Desde nuestro punto de vista, la aclaración de Robinson es acertada y, por lo tanto, preferimos la definición menos extrema de la empatía que el propio Byram y sus colegas (1994: 28) ofrecen citando a Eisenberg y Miller. Estos últimos consideran que la “empatía” implica tanto la percepción del estado o condición emocional del otro como el ser consecuente con ello. Eisenberg y Miller distinguen la “empatía” de la “simpatía”, la cual, desde su perspectiva, es una señal de parcialidad, de falta de objetividad, características que no facilitan la empatía, la cual tiene como aspecto definitorio principal la existencia de una “distancia crítica” necesaria.

Byram y sus colegas (1994: 25) puntualizan que existe una gran diferencia entre el aprendiz que opera en el ámbito personal de una interacción real con miembros de la cultura no nativa, y el aprendiz en una situación pedagógica.<sup>42</sup> No obstante, ellos opinan que ambas posibilidades favorecen la enseñanza de la cultura, enfatizando, la primera, la instrucción por medio de la observación, e incidiendo, la otra, en el contexto cultural general y en la imaginación necesaria para trascender las fronteras culturales hasta llegar al entendimiento. En el proceso empático existen una serie de aspectos importantes tales como la personalidad, la situación, los grupos sociales, la identidad nacional —siendo los dos últimos más relevantes para la instrucción en el aula—, la edad, el género, la etnia y la región. No obstante, al ser la empatía un proceso eminentemente emocional, algunos autores se plantean el poco conocimiento que aún se tiene en cuanto a la relación que existe entre lo afectivo y lo cognitivo, y formulan la siguiente pregunta: ¿es posible considerar la empatía generada por medio de procesos cognitivos como empatía verdadera? Byram, Morgan et al. (1994: 30) responden a esta cuestión afirmando que la empatía requiere una combinación de los dos, lo afectivo y lo cognitivo. Muestra de ello son las prácticas pedagógicas más recientes, las cuales, mediante la inclusión de una dimensión más imaginativa, facilitan el aprendizaje cognitivo a través del afectivo.

Idealmente, finaliza Byram (1989: 90-91), todo proceso empático ha de culminar con el abandono, por parte del estudiante, de la semántica de su lengua y cultura materna, y con la adopción de la semántica de la lengua y cultura término<sup>43</sup> mediante un salto imaginativo. Como es sabido, una gran parte de los patrones relacionados con la primera lengua y cultura es aprendida de manera inconsciente. En el caso de la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras, el aprendizaje consciente puede actuar como sustituto. No obstante, por muy completa que sea la experiencia con la segunda cultura, normalmente a los significados le faltará la carga experimental y afectiva de la primera lengua. Esta carga estará igualmente limitada incluso si, dentro de la instrucción, se realizan las visitas periódicas a la cultura término, ya que el contacto entre grupos no reduce necesariamente la hostilidad. En realidad, Byram (1989: 103 y 115) hace suyas las palabras de Bochner, quien afirma que, de las cuatro maneras de residir en el extranjero —de pasada, chovinista, marginal, y mediadora— solamente la última es artífice de la empatía, y sólo ella implica un crecimiento personal como resultado de la vinculación de los patrones de la cultura término con los de la cultura

---

<sup>42</sup> Morgan (1998: 228-237) opina que una de las mayores diferencias estriba en que en la interacción real (por ejemplo, aquella que se produce como resultado de programas o experimentos de intercambio) además de los factores cognitivos y afectivos entran en juego los factores situacionales que se constituyen en elementos igualmente determinantes del éxito o fracaso de estos encuentros entre miembros de distintas culturas.

<sup>43</sup> Byram, Morgan et al. (1994: 23) citan la consideración de Baumgratz-Gangl acerca del sentido último del aprendizaje de idiomas. Para Baumgratz-Gangl, el aprendizaje de una lengua extranjera y, especialmente, la adquisición de los significados específicos de la misma, están íntimamente relacionados con un cambio de perspectiva y un entendimiento de la cultura término. Así, sugiere que los términos “Schule” y “école” solamente son sinónimos en un nivel muy alto de generalización ya que, en su uso cotidiano, cada uno de ellos presenta una constelación de significados ligada a un espacio y a un tiempo determinados en una sociedad específica. Finalmente, Baumgratz-Gangl asevera que, mediante el método de comparación consciente, el aprendiz integra los nuevos significados en su memoria, lo cual da lugar a una neutralización de emociones y a una reducción de la agresión en las relaciones interpersonales.

materna. De esta manera, concluye Bochner, el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera conlleva una reestructuración de los esquemas cognitivos y afectivos individuales, haciendo del aprendiz una persona distinta.

No obstante, numerosos han sido los expertos que han interpretado esta reestructuración de los esquemas cognitivos y afectivos que se produce mediante la adquisición de la lengua y cultura término como el desarrollo de una segunda identidad. En efecto, si retomamos los conceptos de aculturación y de ajuste cultural, en su estadio terminal y, de forma extrema, ambos implican la creación de un segundo ego. Sin embargo, nuestro punto de vista es el contrario. Aunque el individuo abandone su comunidad nativa y consiga adaptarse a la otra cultura, la implicación que tiene el afirmar que éste desarrolle una segunda personalidad es considerarlo como un sujeto un tanto carnavalesco, que se pone una máscara u otra, un disfraz u otro dependiendo de la situación donde se encuentre. Así pues, consideramos que es preferible hablar en lugar de la creación de una “segunda identidad” —tanto en este caso como en la circunstancia que nos ocupa, la del aprendiz de inglés como lengua extranjera en España— de una única identidad que, a lo largo de los años y en su adquisición de otros códigos culturales, se va enriqueciendo.

Loveday (1982: 44-45) expresa esta idea afirmando que lo que se produce en la mente del aprendiz de otros códigos culturales es una nueva constelación de significados y relaciones apropiadas para distintos escenarios lingüísticos:

“Actually, it is not so much that a new personality or different attitudes are adopted in an L2 but that a new constellation of relationships, a new configuration of topics to be discussed, and ways of discussing them may arise in the different language setting.”

Asimismo, Byram (1989: 109) establece un paralelismo entre las modificaciones de los esquemas mediante los cuales el individuo ordena su experiencia, que se producen cuando su espacio social se extiende en su propia cultura, y el proceso de aculturación a la cultura a la que se expone:

“An analysis of the modifications which an individual makes as his ‘social space’ extends is an analysis of his acculturation to the different dimensions of the whole culture to which he is gradually exposed.”

En la actualidad, cada vez son más los autores que, como Gaston (1984: 2), propugnan una serie de objetivos muchos más realistas en relación con el aprendizaje de lenguas y culturas no nativas. Así, las siguientes palabras de Gaston expresan dicho pensamiento al reconocer que el principal objetivo, mucho más realista que la asimilación total, es el despertar de una concienciación cultural, el reconocimiento de que la cultura afecta la percepción, valores, actitudes y comportamiento humanos:

“What may be more realistic and valuable than striving for total assimilation of the target culture is the development of an awareness of culture and the intercultural skills that one develops on the way to cultural awareness. [...] Cultural awareness can be seen as a recognition that culture affects perception and that culture influences values, attitudes and behavior”.

Quisiéramos finalizar con la siguiente consideración de Robinson (1985: 21; 1994: 116) que recoge a la perfección nuestra postura en relación con el aprendizaje de idiomas. Robinson asevera que la necesidad, cada vez más fuerte, de entendimiento

interpersonal solamente se puede conseguir mediante la “versatilidad cultural” o, lo que ella denomina el “color púrpura”:

“For language learners who already have an established culture, second cultural acquisition implies the development of cultural versatility. What we want to strive for is what I call ‘the color purple’ [...] For example, let us imagine that the learner’s current meaning, based on past experience, is ‘blue’; and the new second cultural objective is ‘red’. According to symbolic anthropology, proof of acquiring the second cultural objective would be the color ‘purple’.

The idea behind the ‘color purple’ is that it represents a synthesis between the learner, his or her own culture, and the new cultural objective to be acquired.” (Robinson, 1994: 116)

Para finalizar, hemos de reflexionar acerca del sentido último de la enseñanza. Desde nuestra perspectiva, la relevancia de la instrucción de lenguas e idiomas no nativos, pues, se halla en las posibilidades que ésta ofrece y en las responsabilidades que la misma concede y requiere. De esta manera, el objetivo más exigente, aunque connatural al proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas y culturas extranjeros, consiste en el intento de ampliación de los horizontes personales del alumno mediante procesos que favorezcan la creación de un vínculo mental que le permita enlazar, de manera significativa, los modelos novedosos de la lengua y cultura término con los aspectos familiares de la primera lengua y cultura. Así, se producirá un crecimiento y un enriquecimiento no sólo académico, sino, lo que es mucho más importante, personal.

### **1.2.2.3.5. Implicaciones pedagógicas**

Numerosas son las implicaciones didácticas que se desprenden de los estudios realizados en el área de la psicología y en otros campos cercanos debido, como se ha tenido posibilidad de observar, a la amplitud y profundidad de los mismos. A continuación, pues, se retoman algunas de las nociones que nos han ocupado para pasar, brevemente, a la consideración de las principales repercusiones que estos planteamientos teóricos pueden tener para una enseñanza más eficaz de la lengua y cultura extranjera.

A modo de síntesis de los principales aspectos estudiados en esta sección, es ilustrador observar en la siguiente figura de Jin y Cortazzi (1998: 114) cómo los estudios acerca de la distancia social y de la distancia psicológica —que inicialmente se originaron de circunstancias alejadas del aula tales como los estudios acerca de los emigrantes— se ven complementados con la consideración de la relevancia de otro tipo de distancia mucho más cercana a la práctica pedagógica, a la cual denominan “distancia académica”. En este modelo, que Jin y Cortazzi designan “modelo de sinergia cultural de la adquisición de segundas lenguas y de uso de la lengua académica”, resulta manifiesta, pues, la influencia de una manera de instrucción precisa que el alumno reciba y en la que se destacan como elementos determinantes aspectos tales como el uso de la lengua académica, la relación entre el profesor y el alumno, la orientación cultural académica y el impacto cultural académico:

ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA Y USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE		
DISTANCIA SOCIAL	DISTANCIA PSICOLÓGICA	DISTANCIA ACADÉMICA
<b>Congruencia</b> Similar/distinta Familiaridad/aislamiento social	<b>Atribución del carácter de las culturas término/de origen</b> Estereotipada/realista Positiva/negativa	<b>Uso académico del lenguaje</b> Escucha, habla, entonación, escritura, vocabulario, modelos discursivos, pausa, anotaciones, toma de turnos, cita, referencia
<b>Orientación cultural</b> Individual/colectivo Petición de ayuda/espera de oferta de ayuda Respeto de la privacidad/oferta de ayuda	<b>Impacto cultural</b>	<b>Relación tutor - estudiante</b> Personal, social, académica
<b>Conocimiento de las sociedades y culturas término/de origen</b>	<b>Situación económica</b> Preocupación Consecuencias sociales	<b>Orientación cultural académica</b> Implicación activa/participación pasiva Alternativas/solución única Evaluación crítica/aceptación crítica Individual/colectiva Independencia/dependencia Responsabilidad del hablante y escritor/responsabilidad del oyente y lector
<b>Racismo</b> Superioridad/inferioridad Racismo invertido	<b>Mantenimiento de identidad</b> Tolerancia/agresión Dignidad Desprestigio	<b>Impacto cultural académico</b> Expectativas académicas Presentación académica Conocimiento de los sistemas de educación Motivación para el estudio Proceso de investigación Métodos de investigación Estrategias de enseñanza – aprendizaje Impacto cultural inverso
	<b>Impacto lingüístico</b> Actitudes hacia el aprendizaje de idiomas Equilibrio de competencia lingüística/aculturación Confianza/falta de confianza Fatiga lingüística Interacción social y emocional/ procesamiento cognitivo	

Aunque alguno de los elementos precedentes se retomarán más adelante, por ahora nuestro punto de partida es, como en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno, sus intereses y necesidades y las expectativas que éste tiene de la lengua extranjera. Byram, Morgan et al. (1994: 18) inciden acerca de la importancia que el profesor ha de conceder a dichas expectativas del aprendiz sobre la asignatura de lengua extranjera, ya que éstas han estado motivadas, entre otros factores, por su experiencia como alumnos en otras materias, sus hermanos y compañeros mayores, y su propio entorno social. Asimismo, es imprescindible resaltar que el alumno no es una “tabula rasa”, es decir, el individuo presenta un entramado mental específico determinado por su experiencia cultural que le sirve siempre de base y soporte para futuros aprendizajes.

De esta manera, se desprende que cada estudiante es diferente, lo cual implica que el profesor ha de realizar una presentación de la cultura término desde una perspectiva múltiple para beneficiar a todos y cada uno de los alumnos.

De igual manera, Robinson (1985: 22-24) opina que para alcanzar la versatilidad cultural el profesor ha de incluir tareas que favorezcan tanto los dos modos perceptuales principales (dependencia/independencia de campo) como las distintas maneras de presentación y de respuesta de la información (verbal, visual, y táctil principalmente). Además, (Robinson, 1985: 26-44) puesto que en la adquisición de la primera lengua y cultura entran en juego aspectos como la cognición, la emoción, el sonido, el espacio, el tiempo y, sobre todo, los cinco sentidos, el profesor que pretenda hacer del suyo un aprendizaje significativo y duradero de la lengua y cultura extranjeras, ha de emplear un enfoque multimodal mediante el cual se utilicen actividades que faciliten la exploración de otras facetas más allá de la puramente cognitiva. De igual manera, se han de emplear en el aula una gran variedad de modelos de ensayo y observación tales como proyectar películas de vídeo, invitar a que miembros de la comunidad término visiten la clase, promover la enseñanza en grupo y por medio de los compañeros, etc. Robinson (1985: 16-17), asimismo, sostiene que, puesto que la experiencia cultural afecta enormemente a la percepción del sujeto, el mejor método de enseñanza de culturas extranjeras es aquél que parte de lo conocido (aspectos de la propia cultura) para llegar a lo desconocido (la cultura término), es decir, es necesario establecer una especie de “puente mental” con el contenido familiar como punto de partida.

Otro método especialmente productivo (Robinson, 1985: 54) en la adquisición de la cultura término es todo aquél que se base en las similitudes. Puesto que, como tuvimos ocasión de observar, un alto grado de similitud entre modelos hace que aumente el gusto por lo nuevo, parece ser que una de las herramientas más útiles para el profesor se encuentra en la consideración de incluir un programa basado en similitudes culturales, más que otro que sólo se centre en lo diferente o en lo exótico. En efecto, aunque todas aquellas tareas que permitan al alumno experimentar en situaciones reales o simuladas de la cultura término resulten ser bastante provechosas en el aprendizaje del componente cultural, Robinson (1985: 91) subraya la efectividad de los modelos basados en las similitudes, sobre todo, en los estadios iniciales de aprendizaje. No obstante Byram (1989: 55) considera que esta similitud, aunque necesaria, resulta no ser un criterio suficiente para la selección y el análisis de un fenómeno cultural. Para él, pues, es imprescindible incluir un nivel explicativo tanto en la selección de los fenómenos como en la presentación de los mismos.

Puesto que, como ya se ha subrayado, cualquier tipo de aprendizaje implica una modificación de las claves y los esquemas personales, Robinson (1985: 72) mantiene que es necesario proporcionar al alumno un conocimiento correcto de las claves, esquemas, sistemas de significado e inferencias de la cultura término. Igualmente, Byram (1989: 113-114) opina que el profesor ha de facilitar la mejor manera en la que dicha modificación se pueda producir. Así, éste siempre tiene que considerar la información nueva que va a proporcionar a la luz de la diferencia de ésta con los esquemas del aprendiz, por una parte, y en relación con el grado de perceptibilidad de la diferencia, por otra. Atendiendo a las tres posibilidades que ofrece la teoría de los esquemas de Rumelhart —adición, sintonización y reestructuración— si la nueva información se parece a algún aspecto de la primera cultura, el profesor ha de favorecer la adición; de lo contrario, la sintonización y la reestructuración son más adecuadas.

Parece ser que sobre la base de todas ellas ha de estar uno de los procedimientos más productivos en la enseñanza de culturas no nativas, la comparación consciente entre la cultura materna y la cultura término que lleve a una profunda reflexión acerca de las mismas. En realidad, Tucker y Lambert (1973:248) apuntan que tanto el método basado en las similitudes como el que se apoya en los contrastes culturales, lejos de ser opuestos, pueden actuar con mayor eficacia si se complementan. De esta manera, Tucker y Lambert opinan que, sobre todo en las etapas iniciales de la instrucción cultural, es recomendable presentar contrastes culturales que favorezcan, por parte del alumno, el reconocimiento de las similitudes básicas comunes al ser humano.

En cuanto a los diversos tipos de reacciones que provoca la aculturación, y con el objeto de ayudar a todos aquellos alumnos que vayan a realizar una estancia en la cultura término —o incluso con el fin de concienciar al alumnado de su existencia como seres culturalmente determinados— el profesor tiene como principal misión la de reconocer el trauma que el proceso de ajuste o adaptación a la nueva cultura va a producir en el estudiante y ayudarlo a entenderlo y superarlo en la medida de sus posibilidades (Valdes, 1986: vii). Brown (1994<sup>3</sup>: 174) concluye afirmando que, aunque no existe ningún tipo de “vacuna” que evite las reacciones negativas ligadas a la adaptación a otra cultura y al impacto que esto produce en el individuo, un profesor sensible y perceptivo puede ayudar en gran medida al alumno a superar sus miedos y a pasar con éxito de una fase a otra.

En lo concerniente al fenómeno inicial del malentendido cultural y a los procesos empáticos en los que, tras un periodo de instrucción, éste se ha de tornar, Byram, Morgan et al. (1994: 28-37) opinan que en todo ello debe estar inicialmente basado en favorecer una actitud crítica y una neutralidad empática en el alumno que permitan la construcción de las normas culturales adecuadas. Stern (1992: 91-97), sin embargo, sostiene que una orientación neutra es preferible, afirmando que la adulación o la condena excesiva de la cultura término es errónea. Desde nuestro punto de vista, Stern saca a relucir uno de los aspectos más llamativos de la enseñanza de culturas extranjeras: la idea que se le ofrece al alumno de la otra comunidad en términos polares, es decir, bien como un lugar paradisíaco o bien como una especie de lugar maldito. Probablemente, la perspectiva más productiva ha de estar basada en una visión más real de la cultura no nativa que ofrezca, como otros sistemas culturales incluido el materno, los elementos más positivos, junto con aquellos que no lo son tanto. De esta manera, consideramos que si el profesor favorece una postura inicial crítica y neutra hacia ambas, la primera y la segunda cultura o cultura extranjera, con el paso del tiempo posibilitará que el alumno desarrolle actitudes más favorables hacia ambas.

Así pues, a más largo plazo, tal y como apunta Brown (1994<sup>3</sup>: 169), las investigaciones han demostrado que el aprendiz se beneficia de las actitudes positivas que éste muestre hacia la lengua y cultura término. En consecuencia, Brown considera que el mejor método que ayude a modificar las actitudes negativas es todo aquél que esté basado en la afectividad. En realidad, la mayoría de los expertos actuales subrayan el papel destacado que tiene el componente afectivo para producir un cambio o modificación de la actitud, normalmente cerril, del estudiante. Robinson y Nocon (1996: 444) citan la postura de Kramsch, quien opina que la manera óptima de facilitar tal modificación es aquélla que se produce a través de la cognición y del estudio crítico de la lengua. Por el contrario, Robinson piensa que dicha apertura mental se producirá principalmente por medio del contacto personal y de la práctica social. Además,



concluye Robinson, probablemente el método por excelencia para lograr tales fines se encuentre en las prácticas etnográficas (ver sección 1.2.2.).

Byram, Morgan et al. (1994: 28-37), a su vez, citan la clasificación tripartita de Allport, en su trabajo sobre prejuicios, sobre las actitudes individuales: (a) flexibles y amigables; (b) rígidas y, a veces, neuróticas; (c) cambiantes y amorfas dependiendo de la situación. Si se acepta esta teoría, el papel del profesor reside en alentar, finalmente, la aceptación positiva de otras culturas con el primer grupo, asumir como inevitable el segundo, y concentrarse en animar al tercer grupo para desarrollar actitudes positivas. No obstante, existe un grave peligro si se adscribe con demasiada prontitud a un individuo al segundo grupo. Sin embargo, la investigación evidencia que —tal y como pasamos a ilustrar en la tabla siguiente— existe un nutrido número de dimensiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que influyen las actitudes del alumno (Byram, Morgan et al, 1994: 33-37), a las que el profesor ha de prestar especial atención y considerar con detalle.

DIMENSIONES QUE INFLUENCIAN LA ACTITUD DEL ALUMNO	
PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Credibilidad del profesor</li> <li>▪ Atractivo del profesor</li> <li>▪ Clima o atmósfera que cree</li> <li>▪ Punto de partida común con la audiencia</li> </ul>
MENSAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilidad del mensaje</li> <li>▪ Miedo o ansiedad provocada por ciertos mensajes</li> <li>▪ Nivel de participación/compromiso (cognitivo/afectivo) que suscite en el participante</li> <li>▪ Vínculos que establezca con otras asignaturas</li> <li>▪ Orden de presentación de la información</li> <li>▪ Número y complejidad de los argumentos</li> </ul>
AULA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de entorno, objetos, etc. en los que tiene lugar la instrucción</li> </ul>
ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expectativas de la forma y de la manera de dividir la información</li> </ul>

Además de estas dimensiones, e igualmente en relación con el malentendido cultural y especialmente con la formación de estereotipos, Byram, Morgan et al. (1994: 30) consideran necesario ofrecer al alumno una información o perspectiva de la cultura término de la forma más profunda posible. Así, mediante el entendimiento de la forma de vida de los demás, se produce una reducción del estereotipo. No obstante, estos autores llaman la atención acerca de los estereotipos o preconcepciones que se deben a “creencias inferenciales”, es decir, aquellas creencias que son resultado de la experiencia y de las expectativas individuales. Robinson (1985: 72) afirma que, con el fin de evitar el sentimiento personal de “culpa” o “vergüenza” del individuo, el profesor tiene que quitar importancia a los errores de atribución mediante el énfasis en el entorno y los factores situacionales. No obstante, el gran peligro de este tipo de estereotipos es que, en efecto, se trata de concepciones muy difíciles de alterar, porque el sujeto selecciona, de manera inconsciente, solamente aquella información que refuerza las actitudes existentes. De esta manera, el profesor ha de ser consciente de que en circunstancias específicas, la instrucción de determinados aspectos puede conducir a efectos opuestos a lo esperado, así como conocer su posibilidad de influencia en el desarrollo cognitivo, afectivo y moral del estudiante y en su crecimiento personal. En la

misma línea Robinson (1985: 18) afirma que el profesor ha de conocer que sin ningún tipo de intervención, el ser humano selecciona e interpreta el estímulo en relación con su propia experiencia cultural y sus expectativas. Esto implica que para que la instrucción tenga el resultado deseado, el profesor ha de llamar la atención al alumno sobre los aspectos o interpretaciones que constituyen el objeto de la enseñanza y sobre los cuales él tiene que incidir en repetidas ocasiones. Además, puesto que las primeras impresiones son duraderas y difíciles de modificar, Robinson (1985: 54) subraya la relevancia de considerar con detenimiento la manera óptima en la que se introducen los elementos culturales extranjeros.

Estrechamente relacionada con los planteamientos anteriores se encuentra la afirmación de que uno de los mejores antídotos para evitar el estereotipo y las generalizaciones extremas e injustificadas, según Seelye (1993: 64), es el conocimiento del mayor número posible de miembros de la cultura término que permita al estudiante reconocer factores como la diversidad y la heterogeneidad de cualquier comunidad. En el caso que nos ocupa —el proceso de aprendizaje de inglés por alumnos españoles en España— esto es cada día más factible no sólo por la movilidad de ciudadanos europeos, la cual favorece el conocimiento de miembros de la cultura término que viven en el entorno de la propia comunidad del estudiante, sino también por medio de las nuevas tecnologías como internet y, sobre todo, el correo electrónico, que facilitan una comunicación barata, rápida y eficaz.

Así pues, el control que el profesor realice del aprendizaje cultural resulta ser crucial en dicho proceso. Si los esquemas personales han de sufrir una modificación para permitir el abandono de la centralización personal y la aparición de la versatilidad y de la empatía en el aprendiz, sus propias percepciones de los demás tienen que cambiar. En este sentido Byram (1989: 116-117) considera que el mero contacto directo con los nuevos fenómenos o individuos puede no ser suficiente. Una de las estrategias que él propone es la utilización inicial, a la hora de presentar cualquier fenómeno novedoso, del punto de vista que tienen los extranjeros acerca de la propia etnia del estudiante. De esta manera, se ayuda al aprendiz a reconsiderar sus ideas sobre, no sólo la cultura materna, sino también sobre la cultura término. Además, puntualiza Byram, para que el resultado sea el esperado, es preciso que todo ello se realice dentro de un ambiente agradable y distendido. Asimismo, añade Robinson (1985: 92) no hay que olvidar las consecuencias positivas que tienen para el alumno el “feedback” y el elogio del profesor con relación a sus esfuerzos y a su propio proceso de aprendizaje.

Sea como fuere, Robinson (1985: 70-71) mantiene que una de las mejores maneras de promover la empatía es la experiencia directa con miembros de la otra cultura, método que se complementa con el fomento de la empatía por medio de la analogía, es decir, todos aquellos instrumentos que provoquen en el alumno un sentimiento parecido o análogo al del miembro de la comunidad término. Para ello, Robinson ha utilizado con éxito experimentos que utilizan como enunciado inicial la expresión: “Me sentí ... cuando ...”.

Por último, todas las consideraciones precedentes sobre el aprendizaje cultural han de ser puestas en relación con el desarrollo psicológico del aprendiz. Hemos de recordar que el alumno adolescente —y especialmente el de Bachillerato, al cual se dirigen nuestras pesquisas— se encuentra en un periodo crítico tanto por lo que respecta a la consolidación de su propia identidad, como en lo referente a la formación de

actitudes hacia los demás. De esta manera, el profesor de lenguas y culturas extranjeras se encuentra con una fase inicialmente conflictiva de cuya dificultad ha de ser consciente. No obstante, enseñar al estudiante que se encuentra en este periodo evolutivo también conlleva una enorme recompensa implícita, una satisfacción de lo más gratificante siempre y cuando la instrucción del idioma extranjero, y en este caso del componente cultural del mismo, sea la adecuada.

Finalmente, nos gustaría poner fin a esta sección haciendo una breve mención a las normativas vigentes en España y, más concretamente, en Andalucía. Como es obvio, no todos los factores y elementos objeto de estudio en las páginas siguientes quedan recogidos en la Reforma Educativa. Así, nos parece necesario reflexionar acerca de los aspectos, métodos, enfoques y demás elementos que se han omitido en tales normativas en relación con el componente sociocultural y, de manera más específica, acerca de su vertiente psicológica para, en la medida de lo posible, tratar de incorporarlos al aula con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, y a pesar de que este no sea el momento de analizar con detenimiento los objetivos, contenidos, y metodología relacionados con el componente cultural de la lengua extranjera — ya que se procederá en la sección 1.2.4. a un análisis profundo de todos sus componentes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación— es preciso mencionar que algunos de los aspectos más destacados que hemos tenido ocasión de estudiar ya se encuentran incluidos en la normativa vigente. Ello no es sino prueba de la importancia, cada día más obvia, que se le ha de conceder a todos aquellos aspectos psicológicos e individuales ligados al proceso de adquisición de lenguas y culturas extranjeras. En realidad, la ampliación en toda la normativa de los objetivos educativos desde los meramente cognitivos, a los procedimentales y actitudinales se convierte en un verdadero reconocimiento de la relevancia que se le ha conferido al desarrollo de unas actitudes precisas como elementos en gran medida determinantes del éxito de la instrucción.

De esta manera, si hacemos un repaso por la última etapa de educación obligatoria, la Educación Secundaria Obligatoria, el *Diseño Curricular de Inglés* (1989: 15) considera fundamental el desarrollo en el alumno de una serie de actitudes o capacidades socio-afectivas, entre las que destacan la relevancia de la autoestima y de la tolerancia y el respeto como elementos favorecedores del proceso:

“La interacción en el aula deberá considerarse base de la comunicación y factor determinante del aprendizaje en un marco de respeto y tolerancia.

La capacidad de autoestima y confianza en uno mismo se considerarán factores favorecedores del aprendizaje de una lengua.”

No obstante, la mayoría de los aspectos tratados con anterioridad se encuentran resumidos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (1989: 13) al establecer los principales objetivos de la competencia sociocultural:

“Tres objetivos pueden resumir la competencia sociocultural:

Hacer descubrir al alumno otros modos de pensamiento y comportamiento.

Sensibilizarle a la influencia del marco socio-cultural sobre el comportamiento del hablante de una lengua extranjera.

Contribuir a la eliminación de los prejuicios y estereotipos.”

Asimismo, el *Decreto 126/1994*, el cual establece las enseñanzas del Bachillerato en Andalucía, proclama como uno de sus objetivos la valoración crítica de otras formas de organización social así como la comprensión de la relatividad de toda norma cultural. Como se puede observar, todo ello está íntimamente ligado a conceptos anteriormente estudiados tales como la apertura de mente o fronteras del alumno, o la versatilidad cultural:

“Valorar de forma crítica otros modos de organizar la realidad y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.” (Páginas 66-67)

El citado decreto presta igualmente atención (página 69) a otros aspectos actitudinales como el estereotipo y el impulso de actitudes de respeto y aprecio por otras culturas. Además, (página 75) se considera a la lengua extranjera como un vehículo privilegiado para conocer otras culturas y establecer relaciones interpersonales. Para ello, se plantea que la mejor actitud hacia la información de la cultura término ha de ser receptiva y crítica. Por último, (página 76) se propugnan como métodos de aprendizaje de cultura la observación, el contraste y el análisis. Todo ello, junto con una actitud de respeto y curiosidad, supone, tal y como afirmamos anteriormente un enriquecimiento individual y de la propia cultura:

“Respeto y curiosidad hacia otras culturas y valoración de la propia, desarrollando el sentido reflexivo ante manifestaciones de estas culturas y considerando que la relación con hablantes de otras lenguas supone un enriquecimiento de la cultura propia”. (Página 78)

En consecuencia, consideramos enormemente ilustrativo este breve análisis de la normativa educativa vigente en España en la actualidad. Nos gustaría concluir afirmando que el componente psicológico ha cobrado en la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras una importancia que nunca antes había tenido. Sin lugar a dudas, dicha inclusión representa un gran avance en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje al propiciar una profunda reflexión acerca de la complejidad de todos los parámetros que facilitan la formación global, completa, integral, tolerante y versátil del alumno en un mundo en el que los individuos pertenecientes a diferentes culturas están destinados a entenderse.

#### **1.2.2.4. Conclusión: la enseñanza de la cultura término como punto de encuentro entre disciplinas**

En las secciones anteriores hemos tenido ocasión de estudiar las aportaciones más novedosas de diversas disciplinas —entre las que se han destacado la lingüística, la antropología y la psicología— al terreno de la enseñanza de la cultura de segundas lenguas o de lenguas extranjeras. No obstante, y como de todos es sabido, la pedagogía del componente cultural presenta una serie de relaciones interdisciplinares con otras áreas de estudio de carácter más tradicional tales como la propia filología, la literatura, la historia y la geografía, principalmente. Puesto que la analogía entre estas disciplinas y la enseñanza de la cultura es mucho más conocida, hemos preferido centrar nuestro estudio en las áreas que en los últimos años han marcado los derroteros de la instrucción del componente cultural. Sin embargo, consideramos que este análisis de la interdisciplinariedad de la pedagogía de culturas y lenguas extranjeras no estaría completo sin la mención de las principales cuestiones relacionadas con estas ramas tradicionales del conocimiento humano. Por lo tanto, esta sección ha de concluir con un

somero aunque ilustrativo repaso de los aspectos más sobresalientes en torno a dicha interrelación.

En primer lugar se ha de considerar la instrucción del componente cultural en su perspectiva filológica, es decir, la enseñanza de la cultura a la luz de su fuerte conexión con la filología. Desde el punto de vista histórico, la filología se ha encontrado siempre en la base de los estudios humanísticos, englobando áreas de conocimiento como la historia, la literatura, el análisis lingüístico y la cultura. Por medio de tales herramientas el filólogo había de llegar al análisis completo de cualquier tipo de textos. Aunque la separación de tales ramas de conocimiento del “tronco” filológico ha sido paulatina en los últimos siglos hasta convertirse en disciplinas independientes, Brogger (1992: 93-94) observa que el énfasis actual en la interpretación semiótica del texto para la cual se utilizan elementos lingüísticos, culturales y literarios no es sino evidencia de la clara interdisciplinariedad que existe entre tales ciencias.

En otro plano, cabe subrayar que las investigaciones más numerosas que se han sucedido a lo largo de todo el siglo XX giran en torno a la posibilidad de uso de la literatura como principal herramienta de aprendizaje cultural. Valdes (1990: 28-29) es una de las personas que más ha defendido la interrelación de ambas en el terreno de la enseñanza de idiomas extranjeros, es decir, la conexión entre la literatura, como un vehículo privilegiado de comprensión de la cultura, y la cultura y su estudio, como elementos indispensables para un mejor entendimiento de la literatura. Desde su punto de vista, la lectura y comprensión de los textos literarios<sup>44</sup> necesita de la puesta en práctica de un conocimiento cultural previamente adquirido o acumulado, a la misma vez que facilita el incremento del saber cultural del sujeto. De esta manera, muchas han sido las propuestas sobre la manera óptima de explotar el texto literario en el aula de lenguas extranjeras. Schewe (1998: 204-221) sostiene que el drama, o mejor dicho, una novela culturalmente rica en la que abunden los diálogos entre sus personajes, contribuye sobremanera a comprender los procesos del entendimiento cultural. Así pues, Schewe propone una cuidadosa selección de fragmentos literarios, tras la cual se proceda a un análisis detallado de los mismos mediante técnicas como la elaboración de preguntas —desde las iniciales centradas en los personajes, hasta las más complejas centradas en su amplio entorno cultural (histórico, social, económico, etc.). Kramersch (1993: 130-131) propone un modelo de explotación de textos literarios mucho más elaborado que se basa en los factores que determinan el contexto de la comunicación agrupados en el acrónimo “SPEAKING” de Hymes (ver 1.2.2.1.2.). Kramersch afirma que la mejor forma de explotar el texto literario es alentar al alumno para que éste modifique uno o varios de los factores contextuales y medite sobre el cambio de significado textual que esto produce (por ejemplo, si el autor sitúa el entorno o “setting” de una interacción en la ciudad, al alumno se le hace reflexionar sobre qué repercusión tendría en el significado del pasaje el que la elección del entorno hubiera sido distinta). Para Kramersch el principal argumento para utilizar la literatura en el aula de idiomas se encuentra en la posibilidad de ofrecer al aprendiz una voz particular de un escritor entre

---

<sup>44</sup> Valdes (1990: 28-29) define los textos literarios como aquéllos producidos por autores más o menos consagrados. Por lo tanto, de la categoría literaria Valdes excluye todas las adaptaciones y simplificaciones de los mismos realizadas para el estudiante de idiomas extranjeros.

las muchas voces de su comunidad.<sup>45</sup> De esta manera, al ofrecer los textos literarios una serie de oportunidades de negociación dialógica del significado, Kramersch asevera que el lector, es decir, el estudiante, encontrará su propia voz en la lengua y cultura término. En la fase final del proceso, esta estudiosa norteamericana (1993: 240) aboga por el desarrollo de una cultura crítica que ayude a reconocer el poder del contexto y que permita crear la distancia crítica necesaria.

Sin embargo, a pesar de la abundancia de expertos que defienden la enseñanza de la cultura de la lengua término por medio de la literatura, Harrison (1990: 46-52) advierte que existen una serie de problemas implícitos en el empleo de tal disciplina en el aula de idiomas. Una de las dificultades que se plantea es que la lectura del extracto que pueda hacer el aprendiz no coincida con el significado original del autor. Así, surgen una serie de inconvenientes tales como la necesidad de conocimiento de un contenido cultural específico que determina la respuesta personal imprescindible en cualquier acto de comunicación. Para superar dichos aspectos, Harrison propone una elección lo más sensata posible de los textos objetos de estudio. Seelye (1993: 16-18) también advierte del peligro que supone basar la enseñanza de la cultura en la literatura. Para él, la literatura normalmente se centra en sociedades pasadas más que en las comunidades contemporáneas. Asimismo, la literatura, opina Seelye, es más conveniente para llevar a cabo un estudio de los temas de interés universal que para la comprensión de la unicidad cultural. Todos estos argumentos llevan a este experto norteamericano a concluir que la literatura y otras artes solamente ofrecen una perspectiva limitada de la información cultural, por lo que es preferible utilizar la literatura como una herramienta que ilustre los patrones sociales una vez que éstos hayan sido previamente identificados por medio de las ciencias sociales. De esta manera Seelye expresa la convicción de muchos estudiosos actuales acerca de que las ciencias sociales han de ser la fuente de conocimiento principal y la literatura ilustradora o ejemplo de las mismas.

Si la literatura, pues, entremezcla una parte de la realidad histórica y social con una proporción más o menos elevada de elementos ficticios, parece oportuno acudir a otra disciplina que ofrezca una visión más objetiva de la comunidad. Varios son los autores que coinciden en subrayar la importancia de unir la pedagogía del componente cultural con la propia historia. Byram (1989: 74) cita el pensamiento de Poirier y Rosselin sobre la necesidad de contextualizar doblemente los materiales utilizados en la instrucción cultural, es decir, tales materiales han de situarse tanto en un marco contemporáneo, como en un marco histórico. Efectivamente, en la tradición filológica occidental la enseñanza de la cultura término siempre ha tenido en cuenta la importancia del eje diacrónico. En la actualidad, el énfasis en la necesidad de contextualización ha contribuido, si cabe con más fuerza, a una nueva valoración del papel de la historia en la instrucción de la lengua y cultura extranjera. Es más, diversos estudiosos resaltan el paralelismo que existe entre la historia y la enseñanza de la cultura, ya que la primera no

---

<sup>45</sup> Según Kramersch (1993: 207) la literatura y otras artes, así como diversos discursos públicos difundidos por los medios de comunicación, cumplen una función esencial en cualquier sociedad ya que contribuyen a la creación de lo que ella denomina “imaginación cultural”. Así, Kramersch argumenta que a la realidad de los hechos y acontecimientos históricos y culturales de un pueblo, siempre se le superpone una imaginación cultural que no es real pero que es igualmente necesario conocer como aspecto indispensable de la cultura global de cualquier grupo.

es sino un viaje en el tiempo, mientras que la segunda significa un viaje en el espacio. Así, uno de los planteamientos actuales es la relevancia de utilizar algunas de las técnicas de enseñanza de la historia —que son muy familiares para el alumno— en el aula de idiomas puesto que la historia cuenta con una gran tradición en el currículo escolar. De igual manera, se le insta al profesor de idiomas extranjeros a trabajar conjuntamente algunos temas culturales con el profesor de historia. Sin embargo, Mariet (1991: 93) matiza, muy acertadamente desde nuestra perspectiva, que la enseñanza de la historia en el contexto europeo e internacional ha de realizarse mediante la inclusión de un nuevo punto de vista más objetivo y menos hiriente, es decir, en el contexto actual al estudiante francés no se le puede presentar la figura de Napoleón como un héroe, sino como un individuo que masacró a muchos españoles. De esta manera el profesor contribuye al tan ansiado entendimiento entre miembros de diversas culturas.

Paralelamente, la geografía es considerada como otra de las disciplinas íntimamente ligadas a la enseñanza de la cultura término. Seelye (1993: 36) enfatiza la oportunidad de dedicar unas cuantas sesiones iniciales al estudio del atlas en relación con la lengua y cultura término, puesto que su experiencia le demuestra que la ignorancia del alumno en este aspecto suele ser la tónica. Asimismo, diferentes expertos recomiendan establecer una serie de vínculos interdisciplinarios entre el profesor de idiomas y el de geografía.

Así pues, nos gustaría concluir esta amplia sección dedicada a la interdisciplinariedad de la pedagogía de lenguas y culturas no nativas resaltando los múltiples puntos de encuentro que presenta la enseñanza del componente cultural con diversas áreas del saber humano. A pesar de la imposibilidad del hombre de abarcar todos los conocimientos de diversas disciplinas, en nuestro caso creemos que es imprescindible que el profesor de lengua y cultura extranjera se familiarice en la medida de sus posibilidades y sea consciente de la necesidad de extraer parte de sus conocimientos y prácticas pedagógicas de las áreas más estrechamente relacionadas con la instrucción de la cultura.<sup>46</sup> Nos referimos, pues tanto a aquéllas tradicionalmente

---

<sup>46</sup> Existe un número cada vez más nutrido de expertos que resaltan la vertiente ideológica de cualquier tipo de enseñanza, aunque especialmente la de la lengua y cultura no nativa. Swiderski (1993: 169) es uno de los pocos que presenta una postura optimista al afirmar que la política normalmente se queda muy lejos de la práctica pedagógica, al estar ésta gobernada por fuerzas que escapan al control de los políticos. No obstante, diversos autores coinciden en señalar que el profesor, en general, y el profesor de lenguas y culturas extranjeras en particular, ha de ser consciente de que cualquier escolarización, cualquier proceso mediante el cual se transmitan conocimientos se encuentra, bien a favor de una determinada ideología política que lo sustenta o bien en contra de la misma. Holly (1990: 11) utiliza el término “currículo no explícito” (“unspoken curriculum”) de Illich para hacer mención a los temas que no se manifiestan abiertamente en el currículo pero que impregnan todo el proceso de enseñanza en una sociedad determinada. Desde su punto de vista, la desigualdad social y las relaciones de poder que se producen en la vida real se reflejan en el aula, puesto que existe una figura —el profesor— que posee el conocimiento que le falta a otro sujeto —el alumno. Su opinión es que el orden social está basado en la disparidad de conocimiento y de poder entre la élite y las masas.

Si consideramos la instrucción de la primera lengua en el ámbito escolar, el uso estándar de la misma no es arbitrario, sino que depende del poder social. Además, hemos de comprender que este proceso presenta un carácter claramente regulador y normativo cuya finalidad es la unificación de la nación. Byram (1989: 31) considera que, desafortunadamente, en sociedades con diversas etnias como el Reino Unido la enseñanza de la primera lengua tiene como objetivo principal la sustitución de la lengua minoritaria por la mayoritaria.

asociadas con la misma, como a otras cuya afinidad con tal proceso de instrucción es mucho más reciente. De esta forma, también se abre una puerta para el trabajo en equipo, para la interdisciplinariedad en la que tanto insiste el actual sistema de ordenación académica en España, aunque parece ser que esto, en su aplicación práctica actual, tiene más de utopía que de realidad.

Por último, hemos de retomar el motor original que nos ha impulsado a dedicar tan amplio estudio a la consideración del componente cultural en su relación con otras áreas de conocimiento. Efectivamente, nuestro objetivo ha sido el proceder a un análisis lo más completo posible de aquellos aspectos que las recientes investigaciones han destacado como más relevantes en torno a la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. Sin duda alguna nuestras indagaciones muestran la enorme complejidad inherente en la instrucción del componente cultural así como la multiplicidad de factores que normalmente se obvian, pero que han de ser tenidos en cuenta en una completa instrucción cultural. No obstante, lejos de conducir dicha complejidad al desaliento del profesor de lengua y cultura extranjera, desde nuestro punto de vista, ello no supone sino un reto para lograr alcanzar una enseñanza cada día más completa y multidimensional de la cultura no nativa.

### **1.2.3. TRADICIONES DE ENSEÑANZA DE LA CULTURA EXTRANJERA EN EL ENTORNO OCCIDENTAL. DISCIPLINAS ACTUALES DE ESTUDIO DE LA CULTURA**

#### **1.2.3.1. Introducción**

A pesar de que en España no exista en la actualidad, ni haya existido en las últimas décadas, una tradición establecida acerca de la enseñanza del componente cultural de la lengua extranjera, ésta no ha sido la tónica en algunos países occidentales. En efecto, a lo largo del siglo XX y por motivos de diversa índole, un número

---

Mucho más complicada es, a escala política y social, la elección de la lengua extranjera que se enseña en una comunidad determinada. O'Doherty (1973:251-252) asevera que la elección de una segunda lengua —lo cual presenta un gran paralelo con la decisión sobre la lengua extranjera que se enseña en cualquier sociedad— está determinada por criterios sociales, económicos, tecnológicos y culturales. Aunque seamos reacios a la hora de reconocerlo, tal decisión no solamente determinará el currículo escolar a todos los niveles, sino que favorecerá el desarrollo de un tipo de profesionales en detrimento de otros. De esta manera, la práctica pedagógica depende en gran medida de decisiones políticas. Barrow (1990: 3-9) afirma que al enseñar el inglés como lengua y cultura extranjera el profesor transmite una serie de valores y creencias deseables por encima de otras que no lo son. Barrow considera esto como connatural al proceso de enseñanza y aprendizaje y mantiene que el docente, aunque ha de ser consciente de ello, no ha de sentirse culpable sino intentar que su instrucción sea lo más neutra y objetiva posible. Asimismo, Holly (1990: 15) sostiene que, en la actualidad, el mayor vehículo de colonización ideológica en todo el mundo es el inglés. Varios son los escritos que tratan el tema con profundidad. Entre ellos resalta el de Prodromou (1988: 73-83), quien se plantea la validez de la idea ampliamente aceptada de que el inglés es un instrumento de lucha por el crecimiento y el desarrollo tecnológico.

No obstante, en nuestro entorno, consideramos bastante adecuada la afirmación de Holly (1990:18), quien concluye acertadamente que el profesor ha de ser consciente de la enorme carga ideológica que conlleva cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial el de los elementos no nativos, para evitar mostrar actitudes serviles hacia la lengua y cultura extranjera.



considerable de países no muy lejanos del nuestro ha resuelto introducir, explícitamente y en los diversos niveles del sistema educativo, la instrucción de la cultura extranjera como complemento de la enseñanza de la propia lengua no nativa. Además, en este ámbito se han sucedido toda una serie de intensos y productivos debates sobre la pedagogía de la cultura término, los cuales han permitido un mejor conocimiento de la forma más apropiada y deseable de tratar dicho componente en el aula.

Es obvio que la enseñanza de la cultura de la lengua término en España no ha recibido, en épocas pasadas, la consideración y el tratamiento, tanto teóricos como prácticos, otorgados a tal instrucción en diferentes sistemas educativos del entorno. Es más, en la actualidad, la discusión científica sobre la cultura extranjera y la inclusión del citado componente en el aula se encuentran aún en un estadio tímido e incipiente. Por este motivo, pensamos que es preciso proceder a la revisión de las diversas maneras en las que el debate cultural se ha reflejado o, mejor dicho, se refleja en las clases de idiomas extranjeros de otros países del ámbito cercano. Este será el objeto de estudio en la sección 1.2.3.2. No obstante, nuestro debate no sería completo sin una mención a las principales disciplinas, materias o áreas de estudio actuales que se ocupan de la enseñanza de la cultura extranjera, a lo que estará dedicado el punto 1.2.3.3.

### **1.2.3.2. La instrucción de la cultura término en el ámbito occidental**

El objeto de esta sección es el análisis del tratamiento de la cultura extranjera en países que cuentan con una experiencia, más o menos extendida en el tiempo, en la instrucción de la cultura extranjera. Por razones de proximidad geográfica y cultural, nos centraremos en dos grandes bloques: el europeo y el norteamericano.

#### **1.2.3.2.1. La pedagogía cultural en Europa**

A lo largo de la historia, numerosas han sido las disciplinas que en Europa se han dedicado a la enseñanza de las diversas culturas y civilizaciones. Mariet (1991: 85-88) opina que una constante que se ha sucedido en el eje diacrónico es la protección de cada disciplina de las posibles incursiones de otras áreas de conocimiento, así como la reivindicación que se produce en cada una de ellas al considerarse a sí misma como la mejor equipada para el estudio intercultural.

En la época clásica, el área de estudio por excelencia es la filosofía, la cual se erige en la disciplina sintetizadora o aglutinadora de los saberes más diversos. Dentro de la filosofía, Mariet (1991: 86-87) estima que las disciplinas más apropiadas para la enseñanza de la cultura y de la civilización, propia o extraña, son tanto la ética como la educación cívica. En los periodos históricos posteriores, tales como la Edad Media o el Renacimiento, las lenguas y culturas consideradas dignas de estudio, y de emulación, son el griego y el latín. Esto es una causa directa de la consideración de dichas civilizaciones como representativas de la universalidad, del origen común de una Europa que poco a poco se desmembra. El aprendizaje de ambas, tanto en el aspecto lingüístico como en el cultural, se realiza mediante el estudio de la literatura griega y latina. Por lo tanto, durante la Edad Media y el Renacimiento, áreas de conocimiento que hoy en día se consideran independientes tales como la literatura, la lingüística y los estudios culturales, se encontraban íntimamente ligadas y se estimaba que cada una de ellas ofrecía una perspectiva distinta de la misma realidad. Con la llegada del Romanticismo y de los movimientos nacionalistas fuertemente unidos al mismo, se produce una reconsideración del término “cultura” basada en la oposición de la “propia”

a la “ajena”. En este momento emerge la noción de “respeto” por las distintas culturas humanas, un concepto que parece tomar cada vez más fuerza en la actualidad. Además, en el siglo XIX se acelera el proceso de separación de las disciplinas englobadas bajo una rama común, la filología. Dicho proceso culminará a lo largo del siglo XX con la consolidación de áreas de estudio independientes como la lingüística, la literatura y los estudios culturales.

Así pues, este somero repaso histórico nos permite observar el movimiento de vaivén que se produce en relación con el tema que nos ocupa, la enseñanza de la cultura extranjera. A lo largo de la historia occidental se constata la dedicación de una parte de la clase del idioma extranjero al aprendizaje de la cultura de la que éste forma parte. Sin embargo, la distinción entre el componente lingüístico y el cultural, así como la pérdida de importancia del segundo a favor del primero, es un fenómeno mucho más reciente y, como veremos a continuación, más acusado en unos países que en otros. Finalmente, la importancia actual que se le ha vuelto a conceder a la cultura extranjera, tanto en el ámbito teórico como práctico, se ha convertido en la mejor manera de intentar restablecer el equilibrio perdido.

En este estadio, parece oportuno realizar un breve estudio de los caminos seguidos en los diversos países occidentales en su relación con la enseñanza de la lengua y, especialmente, de la cultura extranjera.

### **1.2.3.2.1.1. Alemania: una tradición enormemente arraigada**

Buttjes (1991a: 49) afirma que un número importante de expertos británicos y norteamericanos — de entre los que destaca a Pickett, Stern o Byram — consideran que la integración de la cultura en la enseñanza de la lengua extranjera es una práctica específicamente alemana o, a lo sumo, extendida por el continente europeo:

“From British and American points of view the practice of integrating culture within foreign language teaching has often appeared as a specific German, or at least Continental, predilection.”

En realidad, en la historia de la pedagogía de idiomas extranjeros en Alemania la cuestión de la cultura y de los estudios culturales ha sido objeto de innumerables debates. En el eje diacrónico, dos son los términos principales que se vienen asociando con la enseñanza de la cultura en Alemania: “*Kulturkunde*” y “*Landeskunde*”.<sup>47</sup> En la bien establecida tradición germana, la cultura ha jugado papeles muy diversos. Por este motivo, a lo largo de los años el término “*Kulturkunde*” se ha ido impregnando de toda una serie de connotaciones ideológicas, en su mayoría negativas. Así, dicho término ha sido en gran medida criticado, desautorizado y relegado por el vocablo “*Landeskunde*”, considerado por muchos como una nomenclatura mucho más neutra y objetiva.

Desde la perspectiva de Buttjes, la enseñanza de la cultura del idioma extranjero ha sido tema de debate continuo en Alemania. Sin embargo, el papel que ha jugado la cultura ha estado fuertemente determinado por los diversos avatares históricos, políticos e ideológicos. De esta manera, la pedagogía de la cultura se ha movido, principalmente, en dos direcciones opuestas marcadas por dicha cronología: la necesidad de

---

<sup>47</sup> Literalmente, “*Kulturkunde*” significa “conocimiento de la cultura”, y “*Landeskunde*” “conocimiento del país”.

autoafirmación chovinista, de descrédito de otras sociedades e, incluso, de agresión política, por una parte; y la creencia en la posibilidad de comunicación intercultural y de intercambio cultural, por otra.

Buttjes (1991a: 52-54) comenta que los primeros programas en los que se une el componente lingüístico con el cultural tienen lugar en el Renacimiento y se originan alrededor de la actividad comercial. Sin embargo, en el siglo XIX, salvo en contadas excepciones, la orientación cultural parece haber caído en el olvido. Posteriormente, el énfasis que ponen en la lengua oral y en la comunicación expertos como Viotor, Palmer y Jespersen, supone la aparición de un nuevo vínculo entre dicha lengua y la realidad extranjera, o “*Realienkunde*”.<sup>48</sup>

Así, a principios del siglo XX, los objetivos culturales de la lengua extranjera giran en torno a intereses políticos, comerciales y/o profesionales. La enseñanza de la cultura, pues, tiene como principal objeto, en esos momentos, la presentación imparcial y realista de la sociedad. Además, durante la primera mitad del siglo XX, apunta Buttjes (1991a: 49-50), la cultura no deja de formar parte del currículum de lenguas extranjeras. En esta época, lo que hoy entendemos por Alemania forma parte del imperio Germano-Prusiano y la educación se encuentra principalmente restringida a un alumnado perteneciente a la élite social, con una ideología en gran medida conservadora. Estas raíces conservadoras permiten comenzar a utilizar la enseñanza de idiomas como una herramienta ideológica a favor de una excesiva afirmación etnocéntrica en los periodos de expansión imperialista y militar.

Como consecuencia, en el periodo de entreguerras (Buttjes, 1991a: 54-56), una serie de circunstancias contribuyen a reemplazar estos objetivos culturales de la enseñanza de idiomas, inicialmente cosmopolitas y bienintencionados, por otros de naturaleza política e ideológica. Las lenguas extranjeras eran aún consideradas como instrumentos útiles para la sociedad, el comercio y la educación. Sin embargo, el contenido cultural sufre un proceso paulatino de alejamiento de la realidad social para quedar reducido al estudio de una serie de rasgos nacionales simples y simplistas. Asimismo, el método utilizado es la comparación explícita entre la cultura materna y la extranjera con la finalidad de obtener un conocimiento de las debilidades y de los puntos fuertes de esta última, siempre a favor del beneficio nacional. Precisamente en esta época se empiezan a oír una serie de voces discordantes que atacan el carácter etnocéntrico y manipulativo de “*Kulturkunde*”. No es de extrañar, sin embargo, que la educación nazi aproveche el cariz que toma la enseñanza de lenguas extranjeras para devaluar las culturas y sociedades extranjeras.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial el nacionalismo germano se encuentra fuertemente desprestigiado. Como consecuencia, tras la Segunda Guerra Mundial, esta fuerte carga ideológica y esta instrumentalización de algunas parcelas educativas dan lugar a fuertes críticas, tanto en Alemania Occidental como en Alemania Oriental, que repudian el papel de la cultura dentro de la enseñanza de idiomas extranjeros, al

---

<sup>48</sup> A principios del siglo XX el término “realia” engloba dos acepciones distintas. Además del significado que hoy en día se le conoce, es decir, los objetos reales y visibles que se pueden mostrar de la cultura término, alrededor de 1900 el vocablo “realia” también incluye cualquier aspecto de la realidad social extranjera. Así esta segunda acepción se encuentra fuertemente relacionada con el significado literal de “*Realienkunde*” como “conocimiento de la realidad”.

haberse convertido ésta en una “aberración de la filología”. El término “*Kulturkunde*”, ahora más que nunca, se evita durante muchos años. Sin embargo, gran parte del pensamiento nacionalista y político alemán vuelve en el periodo de la Guerra Fría, alentándose desde el gobierno en los años cincuenta una visión conservadora de la cultura. Además, esto propicia la aparición de una nueva disyuntiva: la inconveniencia de la enseñanza de la cultura a favor de la instrucción literaria. Así, el resultado final, argumenta Buttjes, es la total deconstrucción de la cultura en la enseñanza de idiomas entre las décadas de los sesenta y de los setenta.

No obstante, Buttjes (1991a: 50-58) continúa, durante este periodo se intenta devolver a la educación su equilibrio original. De esta manera, tiene lugar un duro proceso mediante el cual se logra disociar el contexto ideológico de la enseñanza de idiomas extranjeros. A finales de la década de los sesenta — cuando el estudio de un idioma extranjero se convierte en obligatorio para cualquier alumno que abandone la educación primaria — las lenguas extranjeras ya han perdido su carácter elitista, aunque siguen siendo un instrumento de selección social. De igual manera, la introducción del laboratorio de idiomas deja poco o ningún espacio al contenido cultural. Solamente se incluirá dicho contenido si es beneficioso para el aprendizaje de la lengua. Puesto que ésta se concibe en términos conductuales, la cultura se admite exclusivamente en relación con el turismo y el consumismo.

En otros términos, la posibilidad de una enseñanza imparcial y objetiva comienza a ser realidad a partir de los setenta ya que, a lo largo de la década, se suceden, de nuevo, una serie de discusiones sobre el inglés y el francés como lenguas extranjeras. Además, después de 1970 la necesidad del impulso hacia la modernidad se siente enormemente en Alemania con un mercado en expansión de cursos de idiomas utilitarios. Asimismo, con el paso de los años, y al igual que ocurre en otros países, Alemania acepta la idea ampliamente extendida de que los estudios sociales — cuya relación con la pedagogía del componente cultural ha sido analizada en la sección 1.2.2.2. — se convierten en uno de los mejores modelos para la enseñanza de idiomas extranjeros. Finalmente, al término de la década de los ochenta, se empiezan a aunar los objetivos comunicativos y culturales de la enseñanza de idiomas extranjeros. Asimismo, y de manera graduada, se comienza a reconocer que dicha enseñanza ha de contribuir a la creación de una educación democrática, empática y solidaria con otras culturas.

En este momento, pues, es preciso preguntarse qué se entiende por “*Landeskunde*”. Originariamente, en la tradición alemana este tipo de enseñanza de cultura está relacionada con la mera transferencia de información, principalmente sobre las instituciones de la sociedad extranjera. De esta manera, el conocimiento que se ha estado transmitiendo en Alemania forma parte de la Cultura con “C” mayúscula: historia, geografía, instituciones, literatura, arte y música. Sin embargo, en la actualidad, las múltiples tendencias y debates actuales en torno a la instrucción del componente cultural — propiciadas, principalmente, por las ciencias sociales y la psicología — han contribuido a una revisión del término “*Landeskunde*” y de los principales objetivos que guían la instrucción de la cultura. Como consecuencia, hoy por hoy, la enseñanza de la cultura extranjera en Alemania ha perdido parte de su tradición informativa para dar paso a nuevas formas de entender el aprendizaje cultural en las que entran en juego factores como la cotidianeidad, el desarrollo moral o el propio proceso de descentralización. No obstante, y fieles a su tradición, la gran mayoría de los expertos germanos siguen reconociendo la necesidad de proporcionar y obtener un conocimiento

de la cultura término como la mejor manera de comprender los valores y significados que el miembro de la comunidad extranjera adquiere y comparte con la sociedad a la que pertenece.

Byram (1989: 60) cita las tres grandes orientaciones que, según Buttjes, se pueden encontrar en nuestros días en el área de “Landeskunde”. La primera de ella es denominada “pragmático-comunicativa”, lo cual implica una visión de la cultura como soporte para la comunicación óptima cuando el estudiante visite el país extranjero. Se trata, claramente, de una concepción turística de la cultura que determina, a su vez, el tipo de materiales seleccionados. Buttjes entiende que la segunda orientación, “entendimiento ideológico”, tiene como finalidad proporcionar al alumno un entendimiento crítico del pueblo extranjero, así como de las propias perspectivas y valores propiciadas por la cultura materna. Finalmente, se incluye la posición calificada “orientación hacia la acción política” que no es sino una evolución de la anterior ya que al alumno se le alienta para que vaya más allá de la mera aceptación de los hechos y para que responda o actúe de manera crítica en su propio entorno.

No obstante, uno de los problemas que se plantean en Alemania, especialmente en la antigua Alemania Oriental, es la precaria preparación del futuro profesorado para enseñar la cultura extranjera. A pesar de ello, muchas de las innovaciones introducidas recientemente parecen estar propiciando la obtención de mejores resultados.

Finalmente, cabe resaltar que estas líneas han pretendido mostrar cómo la enseñanza de la cultura de la lengua extranjera — entendida tradicionalmente como transmisión de información sobre la cultura término — ha ocupado en la mayoría de las ocasiones un lugar importante en el sistema educativo alemán. De igual manera, cabe subrayar que un número considerable de pedagogos y expertos alemanes han desempeñado un papel destacable en el debate internacional sobre la pedagogía de la cultura, aunque, probablemente, el rasgo más destacable de la enseñanza de la cultura en Alemania es su intensa relación y profunda interdependencia de las circunstancias históricas, políticas e ideológicas imperantes. Afortunadamente, los expertos y profesores alemanes se han sumergido plenamente en el debate internacional, eliminando del aula la peligrosa carga ideológica e impregnándola de las más novedosas innovaciones y tendencias en la pedagogía de la cultura.

### **1.2.3.2.1.2. Los países escandinavos y el debate internacional**

Risager (1991b: 33-34) subraya la diversidad como característica fundamental del debate y de la enseñanza cultural en los países escandinavos. De nuevo, hay que establecer un paralelo entre la enseñanza de los idiomas extranjeros y la historia social de cada país aunque, en líneas generales, Risager sostiene que los tres países están profundamente relacionados con la cultura Europea.

La enseñanza de idiomas extranjeros en Escandinavia ha estado considerada como una actividad necesaria para la educación general del individuo. Además en los tres países, sus habitantes han sido y son muy conscientes de la necesidad de tener acceso a los idiomas extranjeros debido a la propia naturaleza de las lenguas escandinavas, sin difusión apreciable fuera de sus fronteras. Así pues, no es extraño que, desde épocas tan tempranas como los comienzos del siglo XIX, la enseñanza de idiomas

modernos haya sido obligatoria en la educación secundaria. Los primeros códigos no nativos que se introdujeron en el sistema educativo fueron el alemán y el francés, aunque, desde el principio del siglo XX, aparece con gran fuerza el inglés.

Durante el siglo XX, en particular en la segunda mitad del mismo, Risager (1991b: 36-37) estima que los tres países se encuentran claramente abiertos hacia el occidente y la cultura, industria, e influjo general de la cultura angloamericana, especialmente de la estadounidense. De los países escandinavos Suecia presenta una mayor influencia de los Estados Unidos, Noruega está orientada hacia ambos, Estados Unidos y el Reino Unido, mientras que Dinamarca presenta mayor relación con la cultura europea y germana, aunque tampoco vuelve la espalda al mundo angloamericano.

Actualmente, la enseñanza de idiomas extranjeros está presente en todos los niveles educativos. El inglés ha logrado una posición privilegiada, ya que es la única lengua extranjera obligatoria en la educación primaria. El alemán y el francés presentan una situación similar como idiomas alternativos y opcionales. En el currículum oficial la cultura también está presente. Risager (1991b: 39) apunta que la orientación cultural se introdujo entre los objetivos curriculares ya en el año 1962 en Suecia, en 1975 en Dinamarca y en 1985 en Noruega.

Como ocurre en el resto de los países occidentales, la educación general sufre una serie de modificaciones en las décadas de los sesenta y setenta. Así, también en Escandinavia se produce un movimiento desde una educación literaria e histórica centrada en las culturas nacionales europeas, a una educación más integral y sociológica que comprende las culturas y sociedades a niveles regionales, nacionales y globales.

Por lo que respecta a la cultura, Risager (1991b: 40-41) mantiene que las discusiones mantenidas por los especialistas se han limitado, en líneas generales, a los foros nacionales. A pesar de que los países escandinavos hayan recibido la influencia de las tendencias que han tenido lugar fuera de sus fronteras, hasta fechas muy recientes los expertos no han mencionado explícitamente los debates internacionales. Curiosamente, de manera paralela al desarrollo de los propios debates nacionales, la mayoría de los materiales de enseñanza se han producido en los propios países escandinavos.

En el ámbito internacional los estudios culturales presentan diversas tendencias. La primera de ellas es la justificación de la necesidad y oportunidad de dichos estudios. Otra tendencia se centra en la historia del desarrollo de los estudios culturales. Finalmente, también se debate sobre el contenido de los estudios culturales. Según Risager esta última tendencia presenta una división en varios apartados: la tendencia social e histórica, dedicada a favorecer la comprensión por parte del alumno de la estructura, desarrollo y relaciones mutuas de las sociedades; la tendencia antropológica, cuya finalidad es proporcionar al alumno una perspectiva comprensiva y favorable de las diferentes condiciones sociales y culturales; la tendencia pragmática, mucho más utilitaria pues se ciñe a la habilidad del alumno para comunicarse en la cultura término.

El término danés que designa los estudios culturales es “*kulturformidling*”, que significa “transmisión cultural”. Hoy en día los debates que se producen en Dinamarca cubren todas las cuestiones anteriormente citadas y todos los niveles educativos. Asimismo, se delibera sobre la cultura en general (por ejemplo, se trata de aspectos que engloben a todas las lenguas extranjeras). En Noruega, los términos empleados para los

estudios de la cultura son “*kulturkunnskap*” y “*bakgrunnskunnskap*”, los cuales se refieren respectivamente al “conocimiento cultural” y al “conocimiento del entorno”. En este país, la característica más sobresaliente reside en que la mayor parte de las investigaciones se centran en la enseñanza del inglés a todos los niveles educativos, especialmente las universidades y otras instituciones de educación superior. Por lo que respecta a Suecia, los vocablos que designan los estudios culturales son “*realia*”, así como “*kulturorientering*” u “orientación cultural”. La enseñanza de lenguas extranjeras en Suecia cuenta tanto con una profunda tradición metodológica y pragmática como con una enorme autosuficiencia en la producción de materiales de enseñanza a niveles elementales e intermedios. No obstante, los estudios culturales apenas se debaten y, cuando se discute sobre ellos, se relacionan con situaciones de inmigración.

Finalmente, hemos de incidir en la tradición tan arraigada que existe en Escandinavia en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta tradición también se ha expandido al área de la pedagogía de idiomas extranjeros que nos ocupa, la pedagogía del componente cultural. Aunque el conocimiento y prácticas en torno a la enseñanza de la cultura muestren una serie de variaciones dependiendo del país en cuestión, el aspecto más relevante se encuentra en que la cultura extranjera haya recibido en el mundo escandinavo una atención y una amplitud de miras de la que no ha sido objeto en países como España.

### **1.2.3.2.1.3. Francia y la historia de la civilización**

Según Byram (1989: 60-61), en Francia se ha producido en las últimas décadas un resurgimiento del interés prestado a la enseñanza de la cultura extranjera. Prueba de ello es la reciente aparición de una serie de publicaciones sobre la pedagogía cultural en el país vecino. Aunque cada vez sean más los estudiosos franceses en el área, probablemente sean las investigaciones teóricas y metodológicas llevadas a cabo por Zarate las que hayan impulsado y propiciado la situación de prestigio actual con la que se relaciona la enseñanza de la cultura término.

No obstante, Francia cuenta con una gran tradición en la instrucción de la cultura. Byram, Morgan et al. (1994: 11) consideran que Francia ha desarrollado a lo largo de los años un número importante de escritos críticos y teóricos que han logrado que se le conceda la misma relevancia a la lengua que a la cultura.

El vocablo empleado en el ámbito francés para hacer referencia al componente cultural extranjero es el de “*civilisation*”, es decir, “civilización”. Tomalin y Stempleski (1993: 6) subrayan la existencia de enormes paralelismos entre el tratamiento que ha recibido la cultura término en Francia y en otros países cercanos, tales como Alemania o Italia. Para estos expertos, una de las características más definitorias de la manera en la que se ha practicado la enseñanza de la cultura extranjera en Francia mediante el estudio de la “*civilisation*” — al igual que ha sucedido en Alemania en el área de “*Landeskunde*” o en Italia en lo que se ha denominado “*civiltà*” — reside en que su enfoque ha estado basado en la acumulación de conocimientos. En efecto, en el país galo la pedagogía del componente cultural de la lengua extranjera ha estado exclusivamente centrada en proporcionar información sobre la vida e instituciones no nativas. De nuevo, somos testigos de cómo la tradición europea de instrucción cultural se corresponde con el tratamiento exclusivo de la “Cultura con C mayúscula”. Aunque en secciones anteriores se ha podido observar que este tipo de información es solamente

uno de los aspectos que han de incluirse en la pedagogía cultural, la contrapartida positiva de este enfoque radica en que el alumno tiene acceso a un conocimiento profundo y completo de las instituciones extranjeras, a veces, incluso más completo que el de sus propias instituciones nativas.

Sin embargo, en épocas más recientes, y aunque la instrucción de la cultura extranjera en Francia nunca deje de mirar a sus raíces históricas, los debates internacionales — con sus innovaciones o nuevas consideraciones en el tratamiento del componente cultural — han logrado la inclusión en la práctica pedagógica francesa de una serie de consideraciones, elementos y perspectivas de las que carecía hasta hace unos años.

En el momento presente, expertos como Mariet (1991: 84-99) abogan por una enseñanza de la cultura extranjera desde la perspectiva intercultural (ver sección 1.2.4.). Mariet afirma que el rasgo más definitorio actual de la sociedad francesa es su pertenencia a la cultura global de la Unión Europea. Así como el enfoque intercultural se encuentra presente en algunas asignaturas francesas, tales como la música, Mariet reivindica un tratamiento similar de las lenguas y culturas extranjeras. Para él, la educación ha de contemplar el proceso de europeización como el primer paso para conseguir una futura “interculturalización”.

#### **1.2.3.2.1.4. El Reino Unido: ¿la ausencia de tradición?**

Byram (1989: 63) afirma que si hay un rasgo que defina la situación actual de la enseñanza de la cultura extranjera en Gran Bretaña, éste reside en la falta de consideración seria de las cuestiones relacionadas con tal tipo de instrucción.

Desde la perspectiva histórica, sin embargo, Byram (1991a: 73-83) se lamenta de la toma de una decisión política como circunstancia que ha marcado, durante la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de idiomas extranjeros en Inglaterra. La decisión política a la que alude es la introducción y difusión, en el ámbito de la enseñanza secundaria, de las llamadas “*comprehensive schools*” por todo el país. Este proceso está impulsado por el deseo inicial de proporcionar el mismo tipo de educación a todo el alumnado, ya que se cree que es preciso extender a toda la población el tipo de educación que inicialmente se recibía en las “*grammar schools*” — instituciones donde se impartía la enseñanza de más calidad en el Reino Unido a una serie de alumnos brillantes, previamente seleccionados sobre la base de sus aptitudes y calificaciones. En esta última modalidad de enseñanza secundaria, la inclusión de, al menos, un idioma extranjero era obligatorio, así que esta obligatoriedad se hace extensiva a todo el alumnado de secundaria.

Puesto que los estudiantes han de tener el mismo currículo, un gran número de sujetos comienzan a experimentar una serie de dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera. Cuando a estos alumnos se les obliga a cursar la asignatura durante cinco años, se producen serios problemas de disciplina. La solución que se encuentra a tal conflicto es la siguiente: si para el individuo es complicado el aprendizaje de la lengua francesa, aún puede “tener el mismo currículo” si asimila algunos elementos del “entorno francés”. Es más, como en ese momento Gran Bretaña busca la incorporación a la Unión Europea, la noción de “estudios franceses” se extiende a la de “estudios europeos”. Puesto que el programa tanto de unos como de los otros está diseñado para aquellos alumnos que no han tenido un buen rendimiento en el aprendizaje del idioma



extranjero, con el paso del tiempo, el resultado que se puede apreciar es que todos los elementos educativos relacionados con la cultura extranjera adquieren un estatus muy bajo, con poca o nula consideración social.

Byram afirma que la manera en la que esto debería haberse llevado a cabo es mediante el sistema de evaluación. En el Reino Unido, una gran parte de las asignaturas es evaluada por un tribunal externo al centro. Puesto que el contenido del examen determina el contenido de la asignatura, si no existe un examen por parte de un tribunal externo, el contenido de la asignatura lo establece el propio profesor, teniendo la asignatura un estatus bajo. Este fue el caso de los cursos de idiomas centrados en la vertiente cultural.

Posteriormente, se consideró que los alumnos habrían de conceder una nueva importancia al aprendizaje de la lengua extranjera si se les lograra persuadir de la necesidad de comunicarse en dicha lengua. Además, con la finalidad de que el alumno encontrara más atractivo el aprendizaje de idiomas, así como para demostrar que el estudiante había alcanzado el objetivo de la asignatura, se introdujo un test sobre la misma. Sin embargo, las posibles situaciones de las que el individuo podría formar parte en el extranjero se reducen al ámbito del turista para el que un cierto conocimiento cultural es relevante. El resultado es que no sólo el libro sino también el profesor de idiomas extranjeros se centran exclusivamente en preparar al alumno para subsistir como un turista “incondicional” cuando resida fuera de su sociedad. De esta manera, el futuro profesor asume que será su curiosidad, respeto e incluso amor por el país extranjero lo que le permita ampliar sus horizontes y profundizar en el conocimiento de la cultura término. Como consecuencia, los estudios del entorno cultural de la lengua extranjera siguieron teniendo un muy discreto segundo plano en la evaluación, y, por consiguiente, en la enseñanza de idiomas. De esta manera se observa cómo con la introducción de las prácticas comunicativas a las aulas de idiomas en Gran Bretaña y, a pesar de la necesidad de una “competencia sociolingüística”, aún se sigue proporcionando al alumno más aventajado una instrucción principalmente basada en la “competencia discursiva”. El resultado con el que nos encontramos es que la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras no ha podido evitar que los estudios culturales sigan teniendo un estatus bajo. De nuevo, la cuestión de la evaluación contribuye a tal circunstancia, ya que ésta se centra en la medición de las habilidades comunicativas del sujeto. No es de extrañar, pues, que la cultura siga siendo un corolario de lo que se considera aspecto principal de la enseñanza de idiomas extranjeros, a saber, el componente lingüístico.

Byram (1991a: 82-83) concluye que el tratamiento del componente cultural en el Reino Unido parece continuar formando parte de este círculo vicioso: puesto que existe poco interés teórico en los estudios culturales, las prácticas del aula apenas son objeto de debate. No obstante, Byram opina que la única manera de solucionar esta circunstancia pasa por la aparición de nuevas propuestas de currículum nacional.

En los últimos años, no obstante, las investigaciones de Byram parecen haber dado los frutos deseados. Él mismo comenta en un volumen publicado en 1994 que, gradualmente, se está empezando a conceder más importancia a los estudios culturales como disciplina relevante en la enseñanza de idiomas. Prueba de ello es la inclusión de una serie de cursos nuevos en las universidades de Lancaster y Warwick sobre “Estudios Británicos”, es decir, sobre la cultura británica. Asimismo, se han ido

sucedido un número importante de conferencias y seminarios monográficos sobre la enseñanza de la cultura extranjera. Estos foros de debate teórico están impulsando, sin lugar a dudas, la inclusión del componente cultural en su vertiente práctica, es decir, en el aula de idiomas. Finalmente, Byram, Morgan et al (1994: 2) comentan con satisfacción cómo en Inglaterra y en Gales se ha introducido en el Currículo Nacional de primaria y secundaria, concretamente en la asignatura de Lenguas Extranjeras Modernas, un nuevo elemento de “concienciación cultural”. Por último, una de las líneas de investigación que marcan el estado actual de los estudios culturales en el Reino Unido es la realización, por parte de expertos en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras como Byram, de una serie de proyectos conjuntos con un grupo de entendidos en la misma área en otros países de Europa.<sup>49</sup>

En suma, por lo que respecta a Gran Bretaña, las bases de la pedagogía cultural, aunque tardías, parecen estar definitivamente establecidas. A pesar de no contar con una tradición en la pedagogía cultural tan arraigada como la existente en Alemania, Escandinavia o Francia, el Reino Unido parece estar supliendo en los últimos años esta carencia, ocupando un papel cada vez más relevante en el debate internacional.

### **1.2.3.2.2. La pedagogía cultural en Estados Unidos**

A lo largo de la historia estadounidense parece existir un movimiento recurrente en una gran parte de las prácticas sociales y culturales. En efecto, puesto que desde sus orígenes como estado moderno este inmenso país ha estado colonizado y poblado por habitantes europeos, siempre se ha tendido a considerar a Europa como la principal fuente a la hora de extraer cualquier tipo de saber y conocimiento. Sin embargo, los norteamericanos han sido conscientes de las diferencias existentes entre su realidad y la propia realidad europea. Por este motivo, en Estados Unidos han comprendido que es necesario no sólo realizar una adaptación inicial de cualquier elemento externo, sino también desarrollar sus propias prácticas o saberes a partir de tal transformación. Probablemente éste sea uno de los principales factores en los que reside gran parte del éxito norteamericano actual en numerosos ámbitos culturales, económicos, o tecnológicos.

Si nos centramos en el entorno educativo y, más concretamente, en el papel desempeñado por las lenguas y culturas extranjeras, comprobamos cómo este movimiento se ha ido repitiendo con frecuencia. Así, en los comienzos de la enseñanza de lenguas no nativas en Estados Unidos se toma el modelo europeo, es decir, la introducción del griego, latín o hebreo como únicas lenguas dignas de estudio. No obstante, dado el alto número de inmigrantes que llegan a Norteamérica regularmente, los educadores empiezan a considerar — mucho antes de que esto ocurriera en Europa — la oportunidad de incluir en el sistema educativo algunos idiomas extranjeros modernos. Así, antes de que concluya el siglo XVIII, en 1779, se establece la primera

---

<sup>49</sup> Un ejemplo de tales proyectos de colaboración es el artículo de Byram y Cain (1998: 32-44) en el que se relata el proceso y resultados obtenidos en un experimento llevado a cabo por ambos. Byram y Cain coordinan la introducción en algunas aulas de idiomas de sus respectivos países, Inglaterra y Francia, de una serie de aspectos culturales de la lengua extranjera, el francés en el caso de Byram y el inglés en el de Cain. De este tipo de experimentos de cooperación “intercultural” parece ser que se obtienen resultados muy alentadores, abriendo una nueva puerta en el área de la investigación de la pedagogía cultural.

cátedra de lenguas extranjeras en el “College of William and Mary”. Asimismo, el francés logra sustituir al hebreo en Harvard.

En relación con la enseñanza de la cultura extranjera en Estados Unidos y, más concretamente, a la manera en la que ésta se ha llevado a cabo en el siglo XX, de nuevo hemos de volver la vista a lo que sucede en Europa. Parece ser que el auge que en la segunda mitad de este siglo toma el componente cultural en países como Francia o Alemania propicia la dedicación de una serie de investigaciones y prácticas a la enseñanza de la cultura término. Como consecuencia, con el paso de los años, el estudio de la cultura relacionada con la lengua extranjera es considerado como un elemento cada vez más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en estos primeros momentos la instrucción de la cultura no nativa está basada en los modelos europeos, es decir, en el análisis de la llamada “Cultura con C mayúscula”. De igual manera, la evaluación del componente cultural ha de estar en consonancia con la enseñanza del mismo, y prueba de ello es la introducción de una sección cultural en exámenes tales como los “New York State Regents” cuyo formato queda reducido a una serie de ejercicios de elección múltiple. Sin embargo, con el advenimiento de los modelos comunicativos de enseñanza de idiomas extranjeros, las prácticas anteriores reciben fuertes críticas. Valette (1986: 181) comenta que, a pesar de lo fácil que resulta la preparación y puntuación de la parte cultural del examen de “New York State Regents”, la exclusiva utilización de los ejercicios de elección múltiple obliga al estudiante a memorizar una serie de listas de nombres, lugares, fechas y acontecimientos. De esta manera, y siguiendo los dictámenes de la enseñanza comunicativa de idiomas, se decide eliminar no sólo este tipo de formato, sino también la propia sección dedicada al componente cultural en tales exámenes.

Así, a partir de la década de los setenta, el aprendizaje de la cultura extranjera en los Estados Unidos se desliga definitivamente de la tradición europea para adecuarse a las circunstancias peculiares del país norteamericano. Aunque en algunos momentos la instrucción de la cultura término se realice de manera paralela a como ésta se lleva a cabo en Europa — ya que también en el viejo continente existe una nueva concepción de la forma óptima de enseñar el componente cultural — en Estados Unidos se originan una serie de prácticas específicas entre las que cabe destacar el llamado “enfoque experimental”.

Gochenour (1977: 29-35) apunta que aunque el término “aprendizaje experimental” es producto del siglo XX, tal tipo de conocimiento del mundo exterior existe desde que el hombre es hombre (por ejemplo, el ser humano aprende a no tocar el fuego tras haberse quemado previamente). Gochenour afirma que en Estados Unidos el aprendizaje experimental forma parte de la educación formal. Esta manera de instrucción ha ido experimentando un auge tan enorme en Norteamérica que en 1974 se crea una institución, “Cooperative Assessment of Experiential Learning”, con el fin de subvencionar un número de estudios e informes relativos a dicho aprendizaje.

El aprendizaje experimental se considera, inicialmente, un elemento motivador para hacer comprender al alumno la relevancia de estudiar y entender la lengua y cultura extranjeras. Por este motivo, el aprendizaje experimental forma parte de los cursos

dedicados a preparar a estudiantes norteamericanos para su inminente estancia en el extranjero.<sup>50</sup>

La base sobre la cual descansa el aprendizaje experimental es la consideración de la manera en la que el hombre asimila cualquier tipo de conocimiento en su entorno natural. En el mundo real, la adquisición de nociones nuevas se realiza mediante la implicación de los dos hemisferios, el izquierdo y el derecho, es decir, para hacer suyo el mundo que le rodea el ser humano utiliza tanto la parte analítica, lineal, verbal e intelectual, como la mitad espacial, intuitiva y visual. Puesto que el individuo aprende en el mundo real al producirse una combinación de ambas, en el mundo académico también hay que armonizarlas y no oponerlas. Gochenour sostiene que la educación tradicional americana está dedicada a la utilización del hemisferio izquierdo, a lo verbal, intelectual y racional. Mediante la educación experimental, se pretende asimismo poner en funcionamiento el hemisferio derecho, es decir, el aprendizaje experimental presenta una naturaleza y objetivos de carácter holístico. Wallace (1977: 23-27) opina que el aprendizaje intelectual, no obstante, ha de preceder al experimental para que éste sea efectivo.<sup>51</sup> Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de favorecer la conversión de la “concienciación intelectual” en una “concienciación emocional” que permita interpretar la cultura término desde una perspectiva más correcta. Tal proceso constituye un reto personal cuyo resultado final ha de ser no sólo el entendimiento de la nueva cultura, sino también el autoanálisis y el mejor conocimiento de uno mismo.<sup>52</sup> En suma, Murray (1977b: 160) sintetiza la diferencia que existe entre el aprendizaje académico y el experimental al afirmar que en el segundo, frente a lo que ocurre en el primero, el alumno es parte de lo aprendido, implicándose intelectual y emocionalmente en el proceso.

En consecuencia, se puede observar cómo a partir de la década de los setenta, los estudios teóricos y la introducción de la cultura extranjera en el aula de idiomas en Estados Unidos muestran un carácter muy peculiar debido a las circunstancias propias del gran país norteamericano. Entre ellas destacan: el gran número de lenguas y culturas extranjeras que han llegado a formar parte del mosaico estadounidense, la existencia de un ejército y de un Cuerpo de Paz que han de conocer los elementos más sobresalientes de la lengua y cultura no nativa para llevar a cabo sus ocupaciones en países de habla no inglesa, o la necesidad de enviar a los propios estudiantes norteamericanos a la

---

<sup>50</sup> El aprendizaje experimental ha estado normalmente vinculado con términos como “programas de orientación pluricultural” — cursos intensivos y breves cuyo objetivo es enseñar a los miembros de una cultura la forma de interactuar en otra cultura con efectividad y mínimo malentendido interpersonal — y “educación pluricultural” — el conjunto de experiencias que a lo largo de los años pueden tener los individuos en un país extranjero (Brislin y Pedersen, 1976: 1).

<sup>51</sup> Wallace (1977: 23) ilustra sus planteamientos teóricos por medio de una anécdota que le ocurrió en la India. Cuando era estudiante, realizó un proyecto sobre la sequía y el hambre en este país, proyecto que obtuvo la mejor calificación. Unos años después tuvo la oportunidad de viajar a Calcuta y fue testigo de la recogida de una docena de cadáveres de las calles de esta ciudad. Para Wallace, su paseo por Calcuta convirtió su concienciación intelectual inicial en una concienciación emocional.

<sup>52</sup> El volumen editado por Batchelder y Warner (1977), además de una serie de aportaciones teóricas necesarias para la comprensión del aprendizaje experimental, también ofrece una amplia variedad de actividades de carácter experimental que invitan a la reflexión individual sobre la propia persona y cultura, la cultura término, el objeto del aprendizaje de idiomas y la posibilidad de cambio individual que la experiencia en el extranjero pueda traer consigo.

comunidad término durante un periodo de tiempo más o menos extenso para una adquisición óptima de la lengua y cultura extranjera.

Hoy por hoy, hemos de resaltar que los expertos estadounidenses en la enseñanza de culturas extranjeras o de segundas culturas son, probablemente, los más numerosos, y sus investigaciones y contribuciones de las más relevantes en el ámbito mundial. De igual manera, en los Estados Unidos, el gran número de estudios interdisciplinarios llevados a cabo en las últimas décadas ha permitido dotar a la pedagogía del componente cultural de su riqueza y profundidad actual. Así pues, no es posible concluir citando una tendencia dominante en la pedagogía cultural en Norteamérica. Probablemente, se podrían ver casi tantas orientaciones como expertos, aunque sí es posible observar en las investigaciones de algunos de ellos — como las de Robinson sobre la entrevista etnográfica entre miembros de diversas culturas como una de las mejores técnicas de entendimiento pluricultural — una continuidad de ciertos planteamientos del aprendizaje experimental de los setenta.

### **1.2.3.3. Disciplinas o áreas de estudio de la cultura.**

La cultura, como hemos reseñado, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera durante el siglo XIX y principios del XX. Durante esta época, el estudio de lengua extranjera se encuentra íntimamente ligado al campo de la filología. Así, se procede a ofrecer una cuidadosa explicación histórica y una interpretación de la lengua de un texto siempre relacionadas con el periodo y cultura a los que pertenecen. Se trata, sin lugar a dudas, de una verdadera aproximación interdisciplinaria al análisis de los textos en la que existe una conjunción entre el análisis lingüístico, literario y cultural. No obstante, durante las primeras décadas del siglo XX, el aprendizaje de idiomas extranjeros pierde su anterior orientación interdisciplinaria, quedando reducido su estudio al ámbito de la lingüística, por un lado, o al de la literatura, por otro, obviándose, por lo tanto, el componente cultural.

Sin embargo, desde la década de los setenta y de manera gradual, se ha ido reconociendo que la cultura es un elemento necesario en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que se la considera un aspecto necesario en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Aun así, los estudios sobre la cultura no se fundamentan exclusivamente en el papel que jugaban en la filología de principios de siglo, sino que han recibido una serie de influencias y contribuciones de otras disciplinas, principalmente de las ciencias sociales. Como pudimos observar en la sección anterior, en nuestro entorno occidental han ido surgiendo una serie de disciplinas ligadas al aprendizaje de la lengua extranjera, aunque hasta cierto punto independiente del mismo, que se ocupan del estudio de la cultura término. Normalmente estas áreas de estudio se encuentran de manera casi exclusiva en el nivel educativo superior, es decir, la universidad, donde toman la forma de asignaturas dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece el aprendizaje de la lengua extranjera.

En líneas generales, en el estudio del ámbito anglosajón la disciplina que se dedica al análisis de la cultura extranjera recibe el nombre de “*Estudios Culturales*” (“*Culture Studies*”). No obstante, en países como el Reino Unido y Estados Unidos existen una serie de asignaturas correspondientes a la anterior pero con la peculiaridad de que estudian su propia cultura; éstas reciben el nombre de “*Estudios Británicos*” (“*British Studies*”) y “*Estudios Americanos*” (“*American Studies*”) respectivamente. En otros países, como ya se pudo observar anteriormente, la disciplina que estudia la

cultura extranjera recibe diversos nombres: “*Landeskunde*” en Alemania, “*Civilization*” en Francia o “*Kulturkunnskap*” en Escandinavia.

No obstante, Brogger (1992: 12) considera que la misma existencia de disciplinas de estudio cultural ha provocado una serie de debates centrados en la necesidad de mostrar y probar a los demás su estatus como disciplina científica y como asignatura académica. Desde el punto de vista de Brogger (1992: 13), la investigación que se ha llevado a cabo sobre los estudios americanos y los estudios británicos durante la década de los ochenta justifica la existencia de tales como disciplinas científicas. Sin embargo, los avances parecen ser lentos aunque esto no ha de desalentarnos, ya que, incluso en la época de especialización lingüística de los cincuenta y sesenta, la enseñanza de lenguas extranjeras no se consideraba como una materia capaz de generar sus propias necesidades académicas y líneas de investigación.

### 1.2.3.3.1. De “*Landeskunde*” a “*Estudios de área*” o “*Estudios culturales*”

En Alemania la disciplina encargada del estudio de la cultura extranjera, como hemos visto previamente, recibe el nombre de “*Landeskunde*”. Sin embargo, hoy por hoy, el vocablo “*Landeskunde*” parece plantear una serie de problemas en este país, sobre todo en la antigua Alemania Oriental, por lo que se hace necesario concebir distintas soluciones.

En primer lugar, autores como Kerl (1991: 63-72) proponen una nueva terminología, “*Estudios de Área*” (“*Area Studies*”), con la finalidad de anunciar el nacimiento de una disciplina que incorpore las nuevas tendencias en la enseñanza de la cultura. El gran problema que Kerl observa es que, a pesar de la necesidad de los estudios de área, a escala teórica se sigue denegando o, al menos, cuestionando el estatus de los mismos como disciplina científica. Desde su punto de vista, a los estudios de área se les considera, como mucho, un trabajo o actividad interdisciplinar extra que complementa disciplinas tradicionalmente aceptadas como tales. Por lo tanto, Kerl solicita a los profesionales de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras una mayor reflexión intelectual para establecer un marco teórico que permita la creación de los estudios de área como una disciplina académica independiente, así como la instauración de un marco institucional específico por parte de las autoridades competentes.

Por lo que respecta a la nueva disciplina, Kerl define el país en sí mismo como el objetivo de las investigaciones de los estudios de área. Así, de la tradición de *Landeskunde* se toman elementos como proporcionar la información necesaria sobre la cultura extranjera. No obstante, Kerl estima que existe una nueva tendencia o interés en los estudios de área que surge de la necesidad de entender las relaciones sociales del país extranjero con el propósito de comprender mejor los procesos actuales. Como consecuencia, los estudios culturales deben de ser entendidos como una disciplina de carácter integrador cuyo contenido no puede ser comprendido por las disciplinas filológicas tradicionales. Por el contrario, el desarrollo de los estudios de área coincide con una serie de necesidades sociales que requieren el mejor entendimiento de la compleja realidad social de las comunidades objeto de estudio.

Desde otra perspectiva, Kane (1991: 239-241) comenta la resistencia con la que el Ministerio alemán se encuentra al introducir los estudios de *Landeskunde* en los estudios de formación de futuros profesores de inglés en la antigua Alemania Oriental. Inicialmente existen problemas como la falta de profesores capaces de impartir la

asignatura y la carencia de bibliotecas y demás recursos para la investigación. Sin embargo, la mayor parte de las reacciones negativas proviene de los profesores de lingüística y literatura, quienes consideran la asignatura de Landeskunde como una especie de popurrí cuya naturaleza amorfa le impide alcanzar el prestigio de una disciplina académica.

La solución que Kane plantea, muy similar a la de Kerl, es la redefinición de Landeskunde como “*Estudios Culturales*”, es decir, la sustitución de una disciplina que cuenta tradicionalmente con poco prestigio académico por otra nueva que parece emerger con objetivos más adecuados a nuestro tiempo. Los estudios culturales, según Kane, es la disciplina que estudia la forma en la que los sistemas de creencias se hacen realidad en el contexto social. Así, estos estudios se centran en aspectos como la sociedad contemporánea y la relación existente entre los microniveles y los macroniveles de la sociedad, es decir, entre los individuos, grupos sociales y las comunidades. Como se puede observar, pues, Kane concibe los estudios culturales de manera muy similar a la que Kerl definía los estudios de área, por lo que parecen ser dos términos paralelos, si no sinónimos para delimitar las fronteras entre el antiguo y el nuevo tratamiento de la cultura en Alemania.

### **1.2.3.3.2. De “Trasfondo” a “Estudios culturales”**

Brogger (1992: 15-18) hace referencia a los estudios sobre la cultura extranjera en Escandinavia, y más concretamente, en Noruega. En la década de los sesenta la asignatura que se ocupa del análisis de la cultura en Noruega recibe el nombre de “*Trasfondo*” (“*Background*”). Como su nombre indica, no se considera un área de estudio en sí misma, sino que ha de servir de trasfondo de algo que, según Brogger, nunca se termina de especificar.

En la práctica pedagógica cotidiana, la realidad es que, en esta época, los profesores de lengua apenas se refieren a este “trasfondo”, mientras que los profesores de literatura introducen cualquier tipo de información literaria complementaria que estiman necesaria. Como resultado, el término trasfondo no termina de caracterizar ni a un campo de estudio propio, ni a su posible relación interdisciplinar. Más bien, hace referencia a la información adicional que se le proporciona al alumnado sobre los países cuya lengua estudian. Además, al no existir una teoría que lo sustente, se llega a considerar el “trasfondo” como una especie de “hijastro” (en palabras de Brogger) de las dos grandes disciplinas, la lengua y la literatura. Todo ello da lugar a que el profesor de “trasfondo” se encuentre sin ningún tipo de ayuda externa, intentando cubrir el mayor número de aspectos posible sobre la sociedad británica y americana, aunque a este esfuerzo no le sigue otro similar para procurar dilucidar el verdadero marco teórico que sustenta sus prácticas diarias. El resultado, según Brogger, es una especie de “laissez-faire” académico al que se le ha de sumar un fuerte sentimiento de impotencia frente a una materia cuyo contenido parece no tener límites.

Desde la perspectiva de Brogger, muy similar a la de Kerl y Kane en el ámbito educativo alemán, la solución hay que buscarla en la interdisciplinariedad que permita la integración de varias áreas de estudio. Por tanto, él propone la introducción en Escandinavia de un modelo similar al de los estudios americanos los cuales, afirma Brogger, son los estudios culturales que cuentan con una mayor tradición.

### 1.2.3.3.3. Los estudios culturales: estudios americanos y estudios británicos

Los estudios británicos y los estudios americanos, como se ha mencionado anteriormente, son las disciplinas que en el Reino Unido y en Estados Unidos, respectivamente, se dedican al análisis de la propia cultura nativa. Desde la perspectiva cronológica, los estudios americanos son los primeros en aparecer en el ámbito académico, surgiendo entre 1930 y 1940. La idea que guía a los estudios culturales, desde sus orígenes, es el alzarse como una materia interdisciplinar o multidisciplinar que, según Brogger (1992: 19), retoma la orientación característica de la educación humanística tradicional. Sin embargo, la propia aparición de los estudios culturales suscita una gran polémica en Estados Unidos puesto que su carácter interdisciplinar se contraponen con la tendencia general que existe entonces de intentar alcanzar un alto grado de especialización en cada materia. A pesar de ello, los estudios americanos se expanden rápidamente durante las décadas de los cincuenta y sesenta.

Brogger (1992: 20) explica que los estudios americanos dan lugar, durante esta segunda mitad del siglo XX, a la interpretación simbólica de la cultura (sección 1.2.1.4.), es decir, a la concepción de que la cultura es el resultado de la interacción entre las circunstancias sociales y los significados que los individuos le imponen. Es por ello que, al insistir en la importancia de los símbolos y mitos como estrategias de expresión literaria y cultural, surge la llamada escuela de “mitos y símbolos” de los estudios americanos basada en esta nueva concepción de la cultura, la cual se convierte, desde entonces, en la base teórica de los estudios americanos.

En lo concerniente a los estudios británicos, hemos de decir que su creación como disciplina académica es más reciente, aunque, en la actualidad, se ha convertido en una materia presente en un buen número de universidades en Gran Bretaña. Junto con los estudios británicos, en el Reino Unido también han surgido con fuerza una serie de disciplinas que, a su vez, se dedican al análisis de las culturas extranjeras. Según Byram (1989: 58) el término empleado con relación a la educación secundaria es el de “*Estudios del Entorno*” (“*Background Studies*”), el cual engloba cualquier conocimiento que complementa el aprendizaje de la lengua extranjera. Dicho conocimiento se refiere, normalmente, a la información que se le proporciona al alumno sobre las costumbres y vida cotidiana, aunque tampoco se olvidan las instituciones sociales no nativas. En la educación superior, por el contrario, se ha introducido el vocablo “*Estudios de Área*” (“*Area Studies*”) para aludir a una serie de cursos que no se centran exclusivamente en la literatura, lo cual solía ser la pauta dominante.

En la actualidad, no obstante, nos encontramos con la aparición reciente de una nueva disciplina de carácter mucho más global, los “*Estudios Culturales*” (“*Cultural Studies*”). Los estudios culturales se fundamentan, en gran medida, en un número considerable de elementos tomados de los estudios americanos y de los estudios británicos aunque esta nueva disciplina, al contrario de lo que ocurre con las dos anteriores, se dedica al estudio de las culturas extranjeras. Varios son los expertos que emplean y proponen el uso de la terminología “estudios culturales”. Entre ellos se encuentra Byram (1989: 58), quien recomienda el empleo del vocablo a pesar de que éste no se use en la educación británica, e incluso en ningún otro sitio, sobre todo para aludir a la materia que aglutina la amplia gama de significados que se le ha otorgado recientemente.



Byram (1989: 3-4) define los estudios culturales en los siguientes términos:

“Under the term ‘Cultural Studies’ I refer to any information, knowledge or attitudes about the foreign culture which is evident during foreign language teaching. ‘Cultural Studies’ is taught and learnt both overtly and implicitly, both consciously and incidentally, in much the same way as other components of the overt and hidden curriculum, and thus merits thorough discussion in curricular terms. It is an important feature of the viewpoint taken here that Cultural Studies should not be considered merely as incidental to the ‘real business’ of language teaching.

Cultural Studies has a rightful place as part of language teaching, not just as an adjunct to language teaching, not just as a means of creating better communication but as an integral component with appropriate aims and methods. It certainly plays a role in language teaching in the sense that words in the foreign language refer to meanings in a particular culture creating a semantic relationship which the learner needs to comprehend.”

Así, para Byram los estudios culturales incluyen cualquier tipo de información, conocimiento o actitudes sobre la cultura extranjera que sean necesarios para el aprendizaje de la lengua término. Como ocurre con el componente lingüístico, el componente cultural ha de ser tratado de forma tanto implícita e inconsciente como explícita y consciente. No obstante, la aseveración más importante que realiza Byram, planteamiento que compartimos plenamente, es que los estudios culturales no han de considerarse como secundarios o incidentales en relación con el aprendizaje de la propia lengua, sino como un componente integral y esencial, con la misma importancia que el lingüístico. De esta manera, Byram propone una mayor y mejor investigación sobre los objetivos, metodología y evaluación de los estudios culturales para que éstos se conviertan en una verdadera disciplina académica.

En épocas más recientes Brogger (1992: 13-14) considera que el carácter interdisciplinar de los estudios culturales le ha permitido seguir una metodología con una triple vertiente tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza: el punto inicial es el análisis histórico y social, tras el cual se procede al análisis cultural de los sistemas de creencias dominantes, para conseguir, finalmente, un análisis textual en el que se entiendan las maneras en las que estos sistemas de creencias dominantes se codifican en el lenguaje.

Por último, cabe subrayar el auge que en la década de los noventa han experimentado los estudios culturales. Probablemente su reciente éxito como disciplina académica se deba a que, en la actualidad, ésta sea la única materia que englobe parte del conocimiento filológico o humanístico tradicional con las conclusiones más útiles de otras ciencias de carácter social. Por supuesto, no todas las informaciones o conocimientos de esta disciplina serán aplicables a todos los niveles educativos. No obstante, los estudios culturales ofrecen nuevas perspectivas para la pedagogía, la cual haciendo un uso óptimo de los recursos que dichos estudios le ofrecen, puede considerar a los estudios culturales como una de sus mejores fuentes, principalmente por lo que respecta a la elucidación de los objetivos y contenidos culturales que han de ser incluidos en el currículum de la lengua extranjera.

#### 1.2.3.4. Conclusión: los estudios culturales en España

En estas páginas hemos sido testigos de cómo el aprendizaje de la cultura extranjera ha estado presente, de una u otra manera, en los currículos de lenguas extranjeras de varios países occidentales. Asimismo, ha sido posible apreciar las diversas modificaciones que el tratamiento del componente cultural ha sufrido a lo largo de los años en dichos países de nuestro entorno con el propósito de adecuar sus prácticas pedagógicas a las teorías y tendencias más innovadoras. Finalmente, se ha podido comprobar cómo el debate cultural y la relevancia concedida a tal componente ha dado lugar a la aparición de una serie de disciplinas recientes que estudian, con una perspectiva interdisciplinar y/o multidisciplinar, la cultura propia o extranjera de la manera más completa y global de lo que probablemente nunca se haya realizado.

Sin embargo, en la literatura revisada apenas se menciona nuestro país así como la pedagogía de la cultura extranjera en España. Por lo que respecta a las publicaciones fuera de nuestras fronteras, ni existe ningún tipo de reseña sobre la posible tradición o falta de ella en cuanto a la enseñanza del componente cultural en nuestro país, ni se alude a uno o varios expertos en el área de la instrucción cultural, ni se hace referencia a la existencia de una disciplina que estudie la cultura propia o extranjera, ni siquiera se menciona la influencia que el debate internacional pueda haber tenido o llegar a tener en nuestras aulas.

No obstante, existe una excepción que merece la pena subrayar, el artículo que Cornut-Gentille D'Arcy (1999: 5-15) dedica a los estudios culturales en España y su papel dentro de la educación superior ("Cultural Studies in the Spanish university: its place, its problems"). Esta profesora de la Universidad de Zaragoza sostiene que en España existe un interés en los estudios culturales, estudios centrados en la realidad mediante la vinculación de los problemas sociales y políticos, y dentro de los que se pueden distinguir cinco grandes campos, la teoría, los medios de comunicación, la textualidad, la identidad de género y etnia y la identidad geográfica. Sin embargo, Cornut-Gentille D'Arcy considera que existe una gran diferencia entre la manera en la que se abordan los estudios ingleses ("*English Studies*") en España y en el Reino Unido debido a que, mientras que en las universidades de este último país los estudios culturales se han constituido en un área de investigación, aquí solamente forman parte (probablemente marginal) de los estudios ingleses. Con la excepción de la asignatura de "Historia y cultura de los países de habla inglesa" en el tercer año de Filología Inglesa (impartida bien por un profesor del Departamento de Filología Inglesa o por profesores de otros Departamentos de Humanidades), los estudios culturales se insertan en los programas de las asignaturas de lengua y literatura ya que, éstas son las grandes áreas del saber y, tales estudios, según ella, sólo un área residual y poco reconocida. Por lo tanto, la situación real sigue siendo que el programa de Filología Inglesa descansa sobre los dos pilares o disciplinas claves, la lengua y la literatura, a la vez que a la cultura se le otorga un papel secundario como materia complementaria. No obstante, dado que el término "estudios culturales" está de moda, algunos estudiosos lo adoptan sin propiciar un verdadero debate intelectual, social y político dando paso, y ésta es su opinión general del estado de la cuestión, a la aparición de una nueva versión de los estudios culturales tan conservadora que apenas merece la aplicación de tal terminología.

Este panorama, que en principio parece desolador, varía si recurrimos a las publicaciones nacionales o regionales. En ellas se puede observar cómo existe un

número cada vez mayor de profesionales en este país que se interesan e inquietan por el tratamiento de la cultura en el currículum de idiomas extranjeros. Incluso alguno de ellos como Becher y Giersiepen (1993: 639-644) proponen un modelo para su integración. Asimismo, afirman que el mejor término que en español hace referencia al conocimiento de la cultura del país extranjero es el de “*Cultura-Civilización*”. Probablemente, este término sea mucho más preciso que el utilizado por nosotros, “cultura”, aunque nuestro uso del mismo se justifica por miedo a caer en la reiteración. Finalmente, nos gustaría que estas líneas ayudaran a reflexionar sobre la presencia o ausencia de investigaciones llevadas a cabo en el área de la cultura, tanto nativa como extranjera, así como aquéllas centradas en su posible inclusión en el currículum de la propia lengua extranjera. No obstante, nos gustaría terminar con una nota optimista, ya que nos consta que existen varios investigadores jóvenes trabajando en este campo de estudio. De igual manera, hemos de insistir en la inclusión de alguna asignatura de carácter cultural en los actuales planes de Filología Inglesa, más concretamente la asignatura troncal “Historia y cultura de los países de habla inglesa” de 8 créditos, como resultado de numerosos esfuerzos realizados por la universidad española<sup>53</sup> para proporcionar al estudiante una mejor y más completa formación filológica.

#### **1.2.4. EL COMPONENTE CULTURAL EN EL AULA DE IDIOMAS**

A lo largo de esta segunda parte del primer capítulo se ha procedido a realizar una revisión de los principales planteamientos teóricos de la cultura extranjera y/o segunda cultura. Todo ello se ha llevado a cabo mediante el agrupamiento de los fundamentos que sustentan la pedagogía del componente cultural en torno a tres grandes núcleos. El primero de ellos se centra en el debate suscitado sobre la definición más adecuada de la cultura de una comunidad o grupo social. El segundo núcleo engloba los aspectos más destacados de la productiva interrelación o interdisciplinariedad de la pedagogía cultural y de otras áreas de estudio cercanas como la lingüística, la psicología y las ciencias sociales. Finalmente, el tercer bloque se ocupa de las maneras en las que se ha encauzado la instrucción de la cultura extranjera en diversos países de nuestro entorno occidental durante el siglo XX.

Así pues, se puede apreciar cómo nuestro estudio presenta una clara dirección hacia la práctica educativa en el aula, es decir, la trayectoria seguida por el mismo parte inicialmente de los supuestos o fundamentos teóricos más determinantes que sustentan la enseñanza de la cultura extranjera, para concluir, finalmente, con la propia práctica docente. En realidad, dicho movimiento refleja nuestra concepción de la investigación académica o científica realizada en el campo de la didáctica, ya que entendemos que teoría y práctica no son sino dos caras de la misma moneda, que la necesidad de llevar a cabo una mejor práctica pedagógica conduce a la investigación teórica, y que el objeto

---

<sup>53</sup> La asignatura anteriormente citada se encuentra incluida en los nuevos planes de estudio que conducen al título de “Licenciado en Filología Inglesa”. Dichos planes fueron aprobados por el Consejo de Universidades con fecha 14 de diciembre de 1995 y publicados en el Boletín Oficial del Estado (artículo 10.2 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, Boletín Oficial del Estado de 14 de diciembre).

último de toda investigación teórica ha de ser el propiciar una mejor y más completa práctica docente.

Por estos motivos, pensamos que nuestro recorrido por las principales consideraciones en torno a la instrucción de la cultura no nativa ha de finalizar en el aula de idiomas. En consecuencia, dedicaremos esta sección, la cual completa nuestra revisión del debate internacional sobre la cultura extranjera, al tratamiento que recibe el componente cultural en la clase de lenguas extranjeras.

#### **1.2.4.1. La subcompetencia cultural**

En este estadio es preciso retomar el argumento de la primera parte de este extenso capítulo. A lo largo del mismo se afirma que en el paradigma más extendido sobre la competencia comunicativa — la cual se considera el principal objetivo que el estudiante de lenguas extranjeras ha de alcanzar tras el periodo de enseñanza y aprendizaje — se obvia uno de los componentes más importantes para lograr el verdadero entendimiento de la propia lengua extranjera y de su contexto. A dicho componente, inexistente en el paradigma de Canale y Swain, nos referimos mediante el término “subcompetencia cultural”.

Aunque el debate internacional sobre los estudios culturales o interculturales apenas si se ha producido durante esta segunda mitad del siglo XX, Buttjes (1991b: 11) comenta que esta tendencia parece haber sufrido un gran cambio durante la última década, puesto que a partir de la segunda mitad de los años ochenta se han sucedido toda una serie de discusiones sobre la cultura. Desde nuestro punto de vista, tales discusiones han fomentado la investigación en torno a aquella parte de la competencia comunicativa que muchos autores echaban en falta en el paradigma de Canale y Swain.

Dentro de estos nuevos estudios y apoyándose en una de las tendencias más importantes que nos encontramos en la literatura reciente, hemos de mencionar los planteamientos de Meyer. En efecto, Meyer (1991: 136-158) escribe uno de los artículos más iluminadores sobre la competencia que el alumno ha de desarrollar en relación con la cultura extranjera. Desde su punto de vista, para que el estudiante logre alcanzar el grado de competencia comunicativa deseado en el idioma extranjero, en el proceso de instrucción ha de estar incluido tanto el estudio de la lengua como el de la cultura no nativa. En estrecha relación con esta última, Meyer (1991: 137) define un nuevo tipo de competencia, la “competencia intercultural”, en los siguientes términos:

“Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker 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 between one’s own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one’s self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other people to stabilise their self-identity.”

Meyer, pues, sostiene que la competencia intercultural, como parte de la competencia comunicativa global que el estudiante ha de alcanzar en la lengua extranjera, es en última instancia la habilidad que el individuo ha de desarrollar para comportarse de manera adecuada y flexible en su interacción con miembros de la

cultura extranjera. El alumno tiene que ser poco a poco más consciente de las diferencias culturales que existen entre su comunidad nativa y la extranjera, así como de los problemas que ello pueda causar. Al final del periodo de instrucción, según Meyer, el individuo ha de erigirse en un mediador cultural, aprendiendo a equilibrar su identidad y la de los demás.

Tal definición de competencia intercultural, añade Meyer, implica que ha de existir una coincidencia entre la acción y la interpretación. Puesto que una gran parte de la enseñanza de la cultura extranjera se realiza a escala cognitiva, solamente se fomenta la concienciación de las diferencias culturales, no incidiéndose, en líneas generales, en enseñar al estudiante a cómo actuar en situaciones pluriculturales. Por lo tanto, Meyer propugna que la mejor forma de propiciar la competencia intercultural en sus dos facetas principales (la acción y la interpretación) es mediante la comunicación realizada en situaciones reales en las que intervengan miembros de diversas comunidades (esto se puede llevar a cabo en el entorno nativo del estudiante invitando, por ejemplo, a individuos de la cultura extranjera que habiten en la sociedad de alumno).

Desde la perspectiva de Meyer (1991: 141-143) la mejor herramienta para comprobar si el sujeto alcanza la competencia intercultural deseada es mediante la observación de su “actuación intercultural”. Al examinar la actuación del estudiante en distintas circunstancias o situaciones interculturales al profesor le es posible conocer hasta qué punto entiende el estudiante la forma de vida de la cultura término, es decir, hasta qué punto ha logrado el individuo evitar el conflicto con su propia identidad cultural para convertirse en un mediador intercultural. En consecuencia, Meyer reconoce cuatro niveles de actuación intercultural:

- Nivel cero: En este estadio el estudiante es incapaz de solucionar ningún tipo de problemas interculturales.
- Nivel monocultural: En esta etapa la visión que tiene el aprendiz de la cultura extranjera es todavía estereotipada y etnocéntrica. Por lo tanto, aún no está capacitado para resolver los problemas interculturales, puesto que utilizará cualquier tipo de reglas, valores, normas o técnicas relacionadas con la superación de dificultades en su cultura materna.
- Nivel intercultural: En este punto el alumno emplea toda la información adquirida sobre su cultura materna y la cultura extranjera — información que es de diversa naturaleza: histórica, económica, psicológica, sociológica, etc. — para entender y poder explicar, desde un punto de vista mucho más objetivo, las diferencias culturales entre ambas. De esta manera, el individuo es capaz, por primera vez, de emplear otro sistema de valores y normas culturales, lo cual posibilita, asimismo, el aumento de su grado de empatía hacia la cultura extranjera. Se trata de un continuo en el proceso de aprendizaje que le permite situarse mentalmente entre las dos culturas. La técnica que aplica ahora para solucionar los conflictos interculturales es el denominado “*método sic-et-non*”. Meyer recoge esta nomenclatura propuesta por el estudioso medieval Petrus Abelarlus para describir un tipo de argumentación y aprendizaje escolástico, y la emplea en su descripción de la competencia intercultural. En su crecimiento intercultural, el alumno se mueve entre dos polos opuestos, es decir, el individuo discurre continuamente entre como son las cosas en su comunidad nativa (“*sic*”) y cómo son éstas en la

sociedad extranjera (“non”). En suma, Meyer afirma que en esta fase el sujeto se muestra capacitado para rebasar el mero conocimiento de las diferencias culturales y mostrar una serie de técnicas de negociación y mediación interculturales.

- Nivel pluricultural: En este estadio, el superior en el paradigma de Meyer, el individuo hace uso de todo su conocimiento cultural y de los propios principios de cooperación internacional para reconocer que cada cultura tiene su propio valor. Así, desarrolla un entendimiento no solamente intercultural sino pluricultural, es decir, el estudiante supera los límites de su propia cultura y de la cultura extranjera para poder solventar cualquier tipo de conflicto en el que entren en juego otras naciones o grupos culturales. Para ello el sujeto ha de encontrar un equilibrio personal que le permita trascender los límites impuestos por su cultura nativa sin abandonar sus vínculos con la misma.

Así pues, los distintos niveles que Meyer contempla en relación con la actuación intercultural se corresponden, de hecho, con idénticos niveles de desarrollo de competencia intercultural. Sin embargo, Kordes (1991: 287-288) señala que el gran problema que plantea dicho desarrollo de la competencia intercultural como parte global de la competencia comunicativa del alumno en la lengua extranjera reside en que el crecimiento de la competencia cultural no es paralelo ni está subordinado al aumento de la competencia lingüística.

Kordes (1991: 289-297) opina, al igual que Meyer, que la función final del proceso de instrucción de lenguas extranjeras es el aprendizaje intercultural. Pero antes de alcanzar esta etapa terminal, Kordes afirma que el alumno ha de superar con éxito varios peldaños a los que denomina “tareas de desarrollo” (“developmental tasks”). Tales tareas muestran la relación que existe entre la competencia lingüística y la competencia intercultural. La primera tarea recibe el nombre de “interacción interlingual” y hace referencia al periodo en el que el principal objetivo es la adquisición de las reglas lingüísticas de la lengua extranjera que permitan la producción consciente de enunciados significativos. En esta fase, en la que por primera vez entran en contacto el idioma materno y el extranjero, el estudiante experimenta diversos tipos de miedos (como el miedo a no ser capaz de comprender e interiorizar el sistema de la lengua o a no poder expresarse correctamente) que le producen inseguridad. En el siguiente peldaño Kordes sitúa la tarea de “cooperación internacional”. Se trata de aquella etapa que surge cuando el estudiante se considera capacitado para expresarse con corrección en la lengua término. La característica más sobresaliente ahora es la concentración en nuevos horizontes que van más allá de los puramente lingüísticos, es decir, el alumno supera la preocupación por la lengua extranjera para centrarse en el componente humano, en el interlocutor. El centro de atención es ahora el contenido cooperativo y comunicativo de la interacción internacional. Por lo tanto, el individuo ha de intentar encontrar un equilibrio entre la reflexión o interpretación de la información y la producción o interacción internacional. Todo ello le ha de conducir a la tercera tarea, la “comunicación intercultural” en la que el alumno tiene que ser capaz de dilucidar los significados culturales que provocan malentendidos en el diálogo entre miembros de diversas comunidades. Como ya se mencionara anteriormente, la comunicación o competencia intercultural es, a la vez, causa y consecuencia de esta serie de procesos que culminan con el distanciamiento óptimo que permite la relativización cultural. Idealmente, el estudiante ha de alcanzar el papel de mediador, aunque Kordes opina que

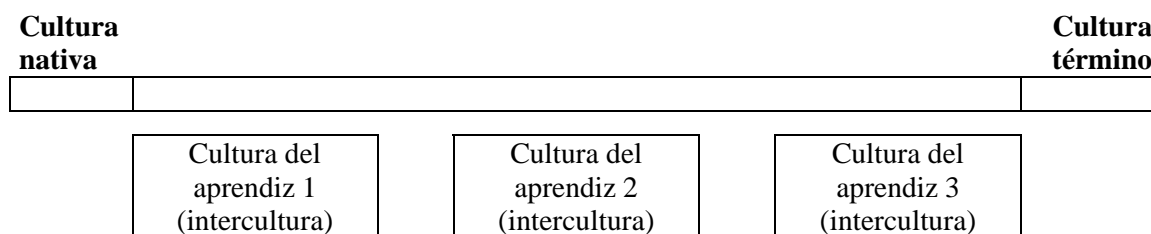
el aprendizaje intercultural casi nunca se produce como resultado de la instrucción de la segunda lengua.

Paralelamente, Meyer (1991: 155) se plantea, tras haber observado a un grupo nutrido de estudiantes, si el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado es el resultado de la instrucción formal. Desde su punto de vista, existen varios aspectos de dicha competencia que dependen de diversos elementos y circunstancias que no es posible enseñar. Por lo tanto, Meyer (1991: 157), al igual que Kordes, concluye aseverando que la competencia intercultural no se produce como resultado natural de la enseñanza de lenguas extranjeras. En realidad, parece ser que algunos individuos con una competencia lingüística muy reducida pueden ser excelentes mediadores interculturales y, al contrario, ciertos alumnos con una enorme competencia lingüística pueden fracasar como mediadores interculturales. Este es el motivo por el que Meyer sostiene que la competencia intercultural se encuentra íntimamente ligada a la identidad personal:

“Intercultural competence is closely related to self-identity”.

Sin embargo, esta afirmación no le quita importancia a la instrucción cultural ya que algunos alumnos logran alcanzar dicha competencia intercultural. Por este motivo, diversos autores sostienen que este hecho demuestra que se han de idear programas de lenguas extranjeras que realmente faciliten al alumno la construcción de su propio patrón o modelo no sólo de la lengua, sino también de la cultura extranjera mediante actividades que aúnen el conocimiento con la experiencia personal, es decir, lo que estos expertos propugnan es el diseño de programas que posibiliten el desarrollo de una competencia tanto interlingual como intercultural.

En este sentido, Kordes (1991: 300-301) retoma la noción de interlengua de Selinker y, en su consideración de los paralelismos que existen entre el aumento de la competencia lingüística y cultural, propone el término “*intercultural*” para denominar el constante estadio de transición entre la cultura nativa y extranjera, es decir, las diversas etapas por las que ha de pasar el alumno en su desarrollo de la adquisición de la cultura extranjera. Con el vocablo “intercultural” Kordes hace referencia al grado de competencia cultural del individuo, el cual siempre se sitúa en un continuo entre ambos polos, la cultura materna y la cultura término, produciéndose un movimiento de separación de la primera conforme el grado de dominio de la segunda es más evidente. Kordes (1991: 301) representa gráficamente el desarrollo del aprendizaje intercultural mediante el gráfico siguiente:<sup>54</sup>



Sin embargo, y a pesar de los paralelismos existentes entre los procesos de aprendizaje de la lengua y de la cultura extranjera, Kordes (1991: 302) subraya que

<sup>54</sup> Este gráfico es nuestra traducción del original.

existen menos posibilidades de controlar la adquisición intercultural que la lingüística. Por lo tanto, aunque el aprendizaje intercultural es posible, el educador ha de tener presente que la propia adquisición de la cultura extranjera es mucho más complicada que el aprendizaje de la lengua extranjera:

“Although a foreign culture is even less learnable than a foreign language, nevertheless intercultural learning is possible. There are, however, fewer opportunities to control intercultural learning than is the case with foreign language acquisition.”

Finalmente, y hechas estas salvedades, Kordes, al igual que Meyer, opina que el estadio terminal de la competencia intercultural es el distanciamiento óptimo de la cultura materna que permita tanto la relativización de la misma como el propio crecimiento personal. Para lograr desarrollar tal grado de competencia intercultural, según Kordes, el alumno ha de experimentar algún tipo de impacto cultural que le lleve a comprender que la antigua manera de organizar la experiencia ha de ser puesta en tela de juicio y que es precisa la utilización de una serie de nuevos mecanismos y orientaciones hasta entonces desconocidas por el sujeto.

A modo de síntesis, estimamos oportuno introducir la siguiente tabla<sup>55</sup> a la que Kordes (1991: 304) denomina “etapas de aprendizaje intercultural” y que refleja gráficamente los principales aspectos en torno a la competencia intercultural:

	<b>Desarrollo de la Competencia</b>	<b>Cultivo de la identidad</b>	<b>Area de experiencia</b>
<b>Etapla pluricultural</b>	Formación de la Perspectiva	Formación de la Identidad	Experiencia Cultural (propia/extranjera)
<b>Etapla Intercultural</b>	Relatividad	Ensayo de roles	Experiencia social
<b>Etapla Monocultural</b>	Reciprocidad	Carácter explícito	Experiencia interpersonal inmediata

En este estadio hemos de proceder a la matización del término “competencia intercultural”. Como se puede observar en la literatura que se acaba de revisar, el desarrollo de la competencia intercultural es el objetivo principal de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. No obstante, varios autores también hablan de otras etapas, actuaciones o competencias relacionadas con la que nos ocupa, entre las que se han destacado la “monocultural” y la “pluricultural”. Esto nos conduce a preguntarnos si la terminología “competencia intercultural” es la más apropiada para hacer referencia a todo el proceso, es decir, para aglutinar las demás competencias. Nosotros estimamos que sería conveniente la utilización de un vocablo que englobara todos estos tipos de competencias, puesto que parece ser que la intercultural no es sino una de las varias etapas en los planteamientos anteriormente analizados. De esta manera, y en consonancia con el paradigma de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) (en el que se incluyen las subcompetencias gramatical, sociolingüística,

<sup>55</sup> Esta tabla y las posteriores son nuestra traducción del original.



discursiva y estratégica) proponemos el término “subcompetencia cultural”<sup>56</sup> para referirnos a aquella parte de la competencia comunicativa global del individuo en la lengua extranjera que permite su comprensión y entendimiento del contexto cultural en el que se encuentra la lengua, así como de los miembros de la comunidad que tiene dicha lengua como vehículo de comunicación. Se trata de una subcompetencia cuya peculiaridad estriba en fomentar — a partir del análisis del significado último de la relevancia de la cultura materna como uno de los factores más determinantes en la vida del individuo — cierto cambio personal que permita tanto la relativización de todo sistema de creencias como la flexibilidad personal en el contacto con miembros de la cultura término o de otras culturas.

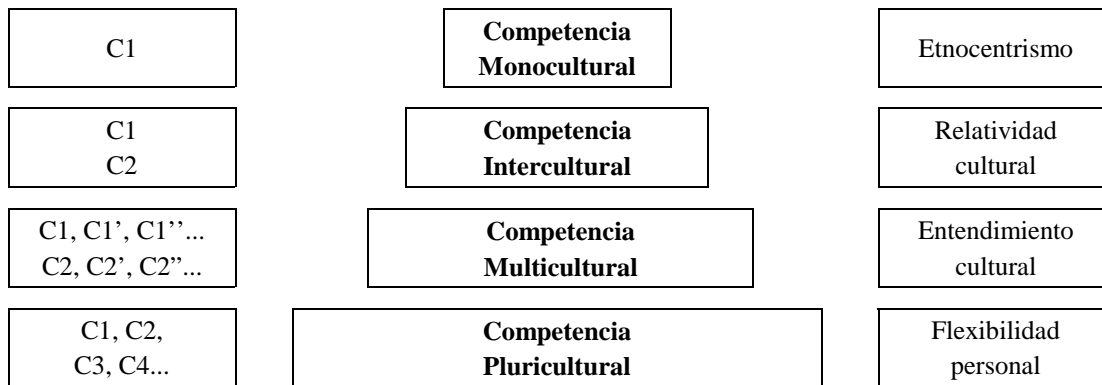
De esta manera, consideramos la “subcompetencia cultural” como la aglutinadora de todo un proceso de apertura de mente y de horizontes en el que se distinguen varias etapas o estadios de enriquecimiento cognitivo y personal. Así pues, el primer nivel sería la “competencia monocultural”, es decir, la interpretación de las circunstancias o acontecimientos de la cultura extranjera mediante los patrones de la cultura materna. No obstante, el último peldaño de este periodo de “competencia monocultural” consistiría en propiciar en el alumno el reconocimiento del papel determinante de la cultura materna en la vida de cualquier individuo. Esto daría lugar al segundo tipo de subcompetencia cultural, la “competencia intercultural” tal y como la concibe Meyer (1991: 141-143), como una competencia que permita al alumno emplear otro sistema de valores y normas culturales, una competencia que le ayude a situarse entre su cultura materna y la cultura extranjera. Al tercer estadio podríamos denominarlo “competencia multicultural”,<sup>57</sup> entendida como la profundización en el conocimiento intercultural que lleva consigo la comprensión y entendimiento de la diversidad étnica, lingüística y social tanto de la comunidad materna como de la extranjera. Finalmente, si volvemos al planteamiento de Meyer podemos hablar de un estadio terminal de “competencia pluricultural”, casi imposible de lograr, que permite sobrepasar los límites de la cultura materna y de la cultura término para lograr un entendimiento pluricultural.

A continuación procederemos a reflejar gráficamente los principales elementos que componen la “subcompetencia cultural”:

<b>SUBCOMPETENCIA CULTURAL</b>
--------------------------------

<sup>56</sup> Por lo que respecta a la elección del vocablo “cultural” hemos de hacer una matización. Algunos autores emplean el término “sociocultural” por considerarlo más completo y preciso. Sin embargo, puesto que la “subcompetencia cultural” se compone de una serie de competencias en las que se utiliza la expresión “cultural” (monocultural, intercultural, etc.), creemos que, en aras de la claridad y sencillez terminológica, es preferible proponer el uso sistemático de la palabra “cultura” en todo el paradigma.

<sup>57</sup> El término multicultural y la definición del mismo se han extraído de una publicación de Risager (1998: 242-254) referida a los enfoques de enseñanza de cultura. En un claro paralelo con las etapas de desarrollo de la subcompetencia cultural, esta experta menciona el “enfoque cultural extranjero” (basado en que la noción cultura se corresponde con la de país), el “enfoque intercultural” (fundamentado en que unas culturas se interrelacionan con otras), el “enfoque multicultural” (que contempla las distintas culturas que coexisten en la misma comunidad), y el “enfoque pluricultural” (cuyo punto de partida es la relación existente entre todas las culturas).



A modo de esquema de lo que hoy en día se entiende por competencia cultural o sociocultural merece la pena recurrir al paradigma que propone Byram (1997: 56) sobre las cuatro dimensiones de la competencia sociocultural, aquélla que ha de alcanzar el hablante intercultural (“*intercultural speaker*”). Byram las sintetiza bajo el término francés “*savoirs*” referido a los siguientes aspectos:

- *Savoir-être*, la capacidad afectiva de abandonar actitudes etnocéntricas y establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas.
- *Savoir-apprendre*, el conjunto de habilidades que se requieren para interpretar sistemas culturales ajenos y significados o pautas desconocidas.
- *Savoirs*, el conocimiento de referencias culturales adquiridas a lo largo de la instrucción lingüística y cultural, referencias para las cuales se ha de tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado.
- *Savoir-faire*, la capacidad de conjugar los tres saberes anteriores y de ponerlos en juego en una situación o contexto bicultural.

Antes de dar por finalizada esta sección, y en nuestro acercamiento a la realidad docente en España, nos gustaría volver a subrayar un aspecto al que ya nos referimos en la primera parte del capítulo. En efecto, es preciso destacar la mención que se hace — en la legislación educativa vigente y dentro del desarrollo de la competencia comunicativa global del alumno — de una subcompetencia, hasta entonces obviada, que recibe el nombre de “competencia sociocultural”, la cual se define como la capacidad de familiarización con el contexto social y cultural de la lengua extranjera. Esta introducción de un nuevo componente en el ámbito legislativo nos produce una enorme satisfacción debido a que, por primera vez en nuestra historia educativa reciente, se reconoce que la enseñanza de lenguas extranjeras no es del todo completa sin la contextualización social y cultural del código lingüístico.

Para concluir nos gustaría retomar las afirmaciones anteriores sobre la posibilidad de que la instrucción cultural sea capaz de promover la “competencia intercultural” y todas las que le suceden y dependen de su desarrollo, las competencias “multicultural” y “pluricultural”. Puesto que el paso de un estadio a otro parece ser indispensable en el desarrollo de la última y más amplia subcompetencia cultural, hemos de creer en las posibilidades de la educación. Así, aunque sabemos la dificultad de lograrlo, al menos hemos de esforzarnos en ampliar los horizontes del alumnado, intentando que, de una u otra manera, el estudiante desarrolle un cierto grado de competencia intercultural y, a ser posible multicultural, que le permita apreciar la riqueza y complejidad de la sociedad término de manera similar a como lo hace de su

propia cultura. Y todo ello, tal y como afirma Green (1995: 151-152), ha de estar promovido no solamente por una instrucción basada en la cognición, sino también por una enseñanza de la lengua y de la cultura extranjera fundamentadas en procesos más reales, es decir, una enseñanza que permita conjugar el valor de la cognición y el de la afección.

#### 1.2.4.1.1. Cuestiones relacionadas con la subcompetencia cultural

El debate suscitado por los estudios recientes sobre la competencia intercultural ha propiciado la aparición de una controversia estrechamente relacionada con la actual consideración de tal competencia desde una perspectiva más amplia. Numerosas son las opiniones acerca de que el ideal educativo se encuentra en promover el desarrollo de la competencia intercultural, o incluso, pluricultural en el alumno. Esto implica que, en el mejor de los casos, el estudiante de lenguas y culturas extranjeras ha de desarrollar las habilidades necesarias para convertirse en un mediador cultural en cualquier circunstancia en la que estén presentes no sólo miembros de su cultura nativa y de la cultura extranjera, sino también individuos pertenecientes a los más diversos grupos sociales. Así, reconocidos estudiosos argumentan que el principal papel del profesor de idiomas extranjeros es promover el entendimiento internacional. Además, si la lengua extranjera que se enseña es, como en nuestro caso, el inglés, se produce una nueva matización. Puesto que el inglés está considerado internacionalmente como el vehículo de comunicación más extendido en un gran número de ámbitos (comerciales, económicos, culturales, científicos, tecnológicos, etc.), es decir, puesto que el inglés se ha consolidado como la *lingua franca* del momento, un gran número de expertos<sup>58</sup> se plantean el papel que realmente juega la cultura en la enseñanza de dicha lengua. El argumento que ellos esgrimen es el siguiente: si una gran parte de los estudiantes de inglés desean conocer esta lengua para comunicarse, en la mayoría de las ocasiones, con hablantes no nativos de dicho idioma, la enseñanza de la cultura de los pueblos de habla inglesa es irrelevante. Por este motivo, Bowers (1992: 30) afirma que el inglés a escala internacional es una lengua acultural.

Por el contrario, Buttjes (1991b: 6-7) mantiene que estos argumentos solamente han servido para que se enseñe la lengua con fines puramente instrumentales, sin relacionarla con la cultura en la que ésta se encuentra inmersa. Buttjes utiliza el término “TENOR”, el acrónimo de la expresión inglesa “enseñanza del inglés sin motivo aparente” (“*teaching English for no obvious reason*”) para referirse a esta concepción sobre la enseñanza del inglés. Desde nuestra perspectiva, la precisión de Buttjes es de lo más adecuada. Puesto que, como se ha afirmado en numerosas ocasiones, lengua y comunidad, lengua y hablantes son dos aspectos inseparables de la misma realidad, nos parece imposible llevar a cabo una enseñanza de la lengua de manera totalmente aislada de su contexto social y cultural. Estimamos, pues, que la principal labor del profesor de idiomas extranjeros es doble. Por una parte, el educador ha de dar a conocer al alumno la lengua término de la manera más global y cercana a la realidad posible. Por otra

---

<sup>58</sup> Para profundizar en el debate originado en torno a las observaciones del componente cultural que se desprenden de la consideración del inglés como lengua franca sugerimos la consulta de las siguientes publicaciones: Post y Rathet (1996:12-17), Bowers (1992:29-38), Brown (1994: 181-183), Prodromou (1992: 39-50), Brown (1990: 11-17), Risager (1998: 242-254), Kramsch (1998: 16-31), Buttjes (1991b: 3-16).

parte, el instructor tiene que darle vida a ese conjunto de palabras y enunciados extranjeros mediante la contextualización de los mismos, haciéndole ver al alumno la importante interrelación que existe entre el idioma y la sociedad que lo habla.

Esta aserción, no obstante, no excluye ni se contradice con el pensamiento, que igualmente compartimos, que el objetivo deseable de la instrucción de lenguas y culturas extranjeras sea la educación intercultural, es decir, una apertura de horizontes en la mente del estudiante. Sin embargo, esto no está reñido con la enseñanza de la cultura extranjera. En efecto, si nos paramos a reflexionar sobre el etnocentrismo que provoca la adscripción a una comunidad, o sobre la función “casi dictatorial” que cumple la cultura materna en la vida del individuo, es fácil llegar a vislumbrar la enseñanza de otras culturas como principal vehículo de entendimiento internacional. Sin embargo, no hemos de engañarnos. A pesar de que ello signifique ir a contracorriente de los estudios más recientes, es preciso cuestionarse, como lo hace Bowers (1992: 36), si la comunicación intercultural es factible. En nuestro marco educativo español, y probablemente en una gran parte de los sistemas educativos mundiales, parece muy poco viable la inclusión de una instrucción de idiomas extranjeros en la que esté comprendida una amplia variedad de culturas, más aún cuando éstas sean (como es el caso de la japonesa) esencialmente distintas de la propia cultura materna, e incluso, de la cultura del idioma extranjero objeto de estudio. Es más, aun en la situación hipotética de que la enseñanza de diversas culturas mundiales fuera posible en un determinado sistema educativo, tendríamos que plantearnos si todo ello sería factible en las escasas clases de inglés semanales que, en la enseñanza pública y a todos los niveles, se le ofrecen al estudiante, o bien si esto tendría que ser tratado en más profundidad en otra asignatura. Por los motivos anteriores, entendemos que la mejor herramienta de apertura de horizontes y de entendimiento cultural es la instrucción de la cultura extranjera, ya que una enseñanza efectiva de la misma ha de ayudar al alumno a comprender la relatividad cultural y a crear una serie de mecanismos de entendimiento cultural que bien se pueden aplicar a otras culturas que no sean ni la materna ni la extranjera.

Nuestra opinión parece coincidir con la de expertos de la talla de Brislin y Pedersen (1976: 6-9). Ellos plantean el tema mediante la alusión a la controversia de la instrucción cultural general y la instrucción cultural específica. Ambos términos son definidos de la siguiente manera:

“General training refers to such topics as self-awareness and sensitivity training that allow one to learn about himself as a preparation for interaction with any culture. Specific training refers to information about a given culture and guidelines for interaction with members of that culture.” (Brislin y Pedersen, 1976: 6)

Brislin y Pedersen mencionan a una serie de estudiosos (Steward, Danielian y Foster, por ejemplo) que se encuentran a favor de un aprendizaje general que permita al alumno entender todas las culturas. Sin embargo, ellos comparten la opinión de expertos de la talla de Triandis, cuya estancia en diversas comunidades (Grecia, Estados Unidos, Italia, etc.) ha ido acompañada de un impacto cultural sufrido en todas y cada una de las mismas. De esta manera, Triandis se muestra, al igual que Brislin y Pedersen, a favor de una instrucción específica de la cultura de la lengua extranjera.

Asimismo, y estrechamente relacionado con el desarrollo de una posible competencia intercultural, hemos de recordar que el profesor de inglés como lengua

extranjera ha de introducir, al menos, al alumno en la diversidad cultural del mundo anglosajón y en la influencia que el mismo ha tenido en múltiples comunidades de distintos continentes. Esto, a su vez, nos conduce a otra controversia que se ha suscitado en los últimos tiempos. En la tradición filológica occidental la instrucción de la cultura término siempre se ha considerado en términos nacionales, es decir, la enseñanza de la cultura término equivalía a centrarse en un solo país. Sin embargo, múltiples investigaciones llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX muestran la necesidad del estudio de la cultura extranjera tanto en un macronivel como en un micronivel.<sup>59</sup> Por un gran número de motivos, consecuencia de circunstancias propias de nuestro mundo contemporáneo (entre las que se encuentran la facilidad de movilidad personal, en un mundo con mejores medios de transporte, y la rapidez con la que viajan las ideas y acontecimientos gracias a los medios de comunicación), las fronteras nacionales parecen quedarse pequeñas. Así, si en el pasado el país que se correspondía con la enseñanza del inglés era el Reino Unido, o, incluso Inglaterra, hoy en día parece necesario ir más allá de esta nación, puesto que existen otras comunidades que también utilizan el inglés como lengua materna y que presentan una serie de características particulares que poco tienen que ver con las de la antigua metrópolis. Por otra parte, ya que, tal y como afirma Kramsch (1993: 234) “mi país puede no ser el tuyo”, por lo que, asimismo, se hace imprescindible ampliar el campo de estudio dentro de cada comunidad. Hace unos años la imagen que aparecía en el libro de inglés en el que se trataba algún aspecto de la cultura extranjera era la de la familia de clase media, de profesión liberal, con una pareja y varios hijos, y residente en Inglaterra; actualmente se reivindica una ampliación de perspectivas. Así, por ejemplo en el tratamiento del Reino Unido, se ha de incluir la especificidad de Gales, Escocia e Irlanda, así como un análisis de Inglaterra, por ejemplo, en la que se estudien otras clases sociales, los diversos grupos nacionales que forman parte del país, la posibilidad de familias con un solo padre o madre, etc.

Todo ello supone una empresa imposible, con un campo de estudio sin límites, en el que prácticamente cualquier aspecto sociocultural merezca la pena ser examinado. No obstante, nosotros consideramos que, sin llegar a niveles de detalles excesivos, parece imprescindible extender el marco de la cultura extranjera más allá de las fronteras de Inglaterra y del Reino Unido. Somos conscientes de que la incorporación de nuevos horizontes va en detrimento de la propia profundidad de estudio de todos ellos. Sin embargo, estimamos que esta ampliación de los objetivos y contenidos culturales puede ser muy beneficiosa para la formación global del alumno. Además, pensamos que, de alguna u otra manera, es posible alcanzar una solución de compromiso en la que, por ejemplo, el programa cultural se centre en el Reino Unido, aunque también se introduzca uno o, quizás, varios temas que se ocupen de otras comunidades de habla inglesa. De esta manera, asimismo, el profesor favorecería el posible desarrollo de una competencia que, probablemente sin llegar a ser completamente intercultural o pluricultural, sobrepasara ampliamente los límites de la competencia monocultural.

---

<sup>59</sup> Entre las publicaciones que se centran en el tema, podemos citar la de Green (1995: 143-152) o la de Kramsch (1993: 205).

### 1.2.4.2. El programa cultural

En esta etapa final de nuestro recorrido por el marco conceptual de la pedagogía de la cultura extranjera procedemos a realizar un estudio del programa cultural. Es preciso enfatizar que la aparición del programa cultural en la clase de idiomas no es sino el fruto y la consecuencia última del número ingente de trabajos de investigación llevados a cabo en el área de la enseñanza de culturas no nativas.

Sin embargo, no es posible hablar de la existencia de un programa cultural en los mismos términos empleados para aludir, por ejemplo, a un programa lingüístico. En efecto, a lo largo de los años se han ido dilucidando los elementos que forman parte del programa de la lengua extranjera así como la mejor manera de conducir su secuenciación, tratamiento práctico y evaluación. No obstante, el desarrollo del currículum cultural no ha tenido lugar de forma paralela al de la programación de corte lingüístico. Como se ha podido observar, en algunos momentos de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y de manera más acusada en algunos países que en otros, el componente cultural no ha tenido apenas cabida en el currículum. Por este motivo, los intentos de incorporar al aula de idiomas el componente cultural de una manera estructurada son relativamente recientes. Ello ha posibilitado, a partir de la década de los setenta, la aparición de una serie de propuestas relativas a la programación cultural en la clase de idiomas. Aunque la mayoría de los trabajos realizados por los expertos apuntan hacia una serie de aspectos comunes, la novedad de la incorporación del programa cultural aún no ha permitido alcanzar la unanimidad en cuanto a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la cultura extranjera, es decir, en cuanto a la manera óptima de tratar la cultura del idioma extranjero en el aula.

Asimismo, se ha tendido a proponer un currículum cultural de manera aislada del programa lingüístico, o de la propia enseñanza del léxico de la lengua extranjera. Por lo tanto, cuando se ha introducido algún aspecto cultural en el libro de texto o en la clase de idiomas por parte del profesor, éste ha tomado la forma de un elemento de curiosidad extra o de un apéndice o suplemento del objetivo principal de la asignatura, la propia lengua extranjera. Como es previsible, el resultado final de tal situación es que, en líneas generales, el programa cultural ha ocupado un muy segundo plano en la clase de idiomas extranjeros.

Con el fin de favorecer el equilibrio entre el componente cultural y los demás componentes que tradicionalmente han estado presentes en el currículum de la lengua extranjera, se han producido una serie de propuestas, no solamente por parte de expertos a escala individual, sino también por medio de proyectos conjuntos, lo cual ha permitido la aparición de regulaciones sobre el tratamiento de la cultura extranjera tanto en el ámbito internacional (como, por ejemplo, los trabajos realizados por el Consejo de Europa) como en el ámbito nacional, puesto que la legislación educativa vigente en un número cada vez mayor de estados, incluidos el nuestro, introduce una serie de regulaciones explícitas relacionadas con la enseñanza de la cultura extranjera.

Así pues, consideramos pertinente realizar un análisis de los aspectos primordiales relacionados con el programa cultural. A pesar de la falta de unanimidad anteriormente citada por lo que respecta al tratamiento del componente cultural en el aula, creemos que la recopilación de las aportaciones más sobresalientes nos permitirá descubrir las principales líneas que han determinado la enseñanza de la cultura en la clase de idiomas. De esta manera, procederemos al estudio pormenorizado del

currículo cultural mediante el análisis de sus componentes principales,<sup>60</sup> a saber, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

### 1.2.4.2.1. Objetivos

Los objetivos educativos resultan ser el aspecto más sobresaliente de cualquier programación, ya que toda la práctica docente está guiada y determinada por la formulación de los mismos. Los objetivos son “*intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas*”, “*metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha de este proceso*”, “*un marco para decidir las posibles direcciones a seguir durante su transcurso, desempeñando un papel fundamental como referencia para revisar y regular el currículo*”;<sup>61</sup> en otras palabras, los objetivos son las pautas que guían, acotan, delimitan y determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que sirven de marco y soporte del mismo. En suma, los objetivos no son sino los elementos que dan sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la normativa vigente en España, y en relación con las enseñanzas obligatorias y el Bachillerato, existen varios tipos de objetivos relacionados con los distintos niveles de concreción curricular. En primer lugar, hay que mencionar los objetivos globales, también llamados “*finalidades educativas*”,<sup>62</sup> que son aquéllos comunes a todas las materias y niveles de educación, cuyo fin es la justificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. En segundo lugar, cabe subrayar la existencia de los objetivos de etapa,<sup>63</sup> centrados en una etapa educativa concreta (como, por ejemplo, el Bachillerato) aunque comunes a todas las materias. Los objetivos de etapa — que pueden concretarse en objetivos de ciclo, si la etapa educativa en cuestión está compuesta por varios ciclos — se especifican en relación con las capacidades que han de contribuir a desarrollar en el alumnado. Finalmente, se encuentran los objetivos de cada materia,<sup>64</sup> que son los que regulan la práctica docente relativa a todas y cada una de las asignaturas que forman parte del currículo educativo (a estos dos últimos tipos de objetivos, principalmente, haremos alusión en nuestro estudio de los objetivos culturales).

Por lo que respecta a los objetivos culturales propiamente dichos, encontramos sus orígenes modernos en las décadas de los sesenta y setenta. Stern (1992: 212)

---

<sup>60</sup> Nuestro estudio del programa cultural se centra en este capítulo en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación. No obstante, somos conscientes de que la revisión del currículo cultural no estaría completa sin el análisis de los materiales empleados en la instrucción cultural. Puesto que pensamos que el análisis de estos materiales merece un estudio más detallado, el siguiente capítulo —de corte mucho más práctico— estará dedicado por completo a ello.

<sup>61</sup> Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía (anexo 1, página 42).

<sup>62</sup> Las finalidades educativas, según el Decreto 126/1994 de 7 de junio (anexo 1, página 142), consisten en: “*promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria*”.

<sup>63</sup> Decreto 126/1994 de 7 de junio, anexo 1, páginas 43-47.

<sup>64</sup> Decreto 126/1994 de 7 de junio, anexo 2, páginas 66-67 y 75-76.

sostiene que, en dicho periodo, un número considerable de expertos quería mostrar cómo, a pesar de que el concepto de la cultura fuera un tanto vago e impreciso, era posible expresar los objetivos culturales de una manera clara y poco ambigua.

Con el fin de facilitar la comprensión de los objetivos culturales que hoy en día se encuentran bien establecidos en el currículum, hemos de remontarnos a algunos de los paradigmas más relevantes propuestos por los estudiosos a partir de esos momentos. En líneas generales, un número considerable de expertos cita a Nostrand (1966) como el precursor moderno de las investigaciones o propuestas llevadas a cabo en torno a los objetivos que rigen la enseñanza de cultura. Desde una perspectiva mucho más amplia, Nostrand es, asimismo, uno de los primeros autores contemporáneos que plantea la relevancia de incluir el componente cultural en el aula de idiomas extranjeros. Desde el punto de vista de Nostrand, la enseñanza sobre la forma de vida en una comunidad extranjera ha de estar regida por dos grandes objetivos:

- 1 La comunicación pluricultural
- 2 El entendimiento pluricultural

El primer objetivo de Nostrand especifica la finalidad principal de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el profesor ha de contribuir a que los alumnos aprendan a comunicarse con otras personas que no comparten su mismo código cultural. Para ello, además de proporcionarle las herramientas lingüísticas necesarias, el profesor también ha de ayudar al alumno a aprender las connotaciones culturales que penetran cada enunciado. Según Stern (1992: 212), este primer objetivo es de carácter cognitivo, es decir, se trata de un objetivo que precisa de un análisis concienzudo de la cultura extranjera, para cuya síntesis Nostrand diseña el “*Modelo Emergente*” (una serie de contenidos organizados en torno a varios núcleos). En cuanto al segundo objetivo de Nostrand, los elementos más positivos que de él destacan Seelye (1993: 21) y Stern (1992: 212) es su naturaleza social y afectiva. Ello se debe a la consideración de que el entendimiento cultural solamente se produce a través del contacto y de la estrecha relación con miembros de la cultura término, lo cual ha de llevar consigo la reestructuración de las actitudes y visión del mundo propias. De esta manera, los primeros debates realizados en la segunda mitad del siglo XX sobre la pedagogía de la cultura extranjera por parte de Nostrand reconocen que la enseñanza de la cultura no presenta solamente un componente cognitivo, sino también una vertiente social y afectiva.

La formulación de los objetivos culturales por un número elevado de expertos, pues, se ha fundamentado en los dos objetivos básicos de Nostrand. No obstante, a los objetivos de carácter cognitivo y a los de naturaleza afectiva hay que añadirle una nueva finalidad. Puesto que en la época en la que muchas de estas investigaciones sobre el currículum cultural se estaban llevando a cabo los estudios sobre el comportamiento humano se encontraban en auge, se consideró que una gran parte del dominio de la cultura extranjera se demostraba a través de la adecuación de la conducta individual a las pautas de la cultura término. Así, se procedió a establecer una serie de objetivos conductuales, es decir, basados en la posibilidad de que el alumno alcanzara la habilidad de comportarse de manera adecuada en diversas situaciones que se produjeran en la sociedad extranjera. Según Stern (1992: 218), este dominio de la cultura no nativa basada en el componente conductual también recibe otros nombres, como “etiqueta” o “costumbres”.



Como ya se ha subrayado, los planteamientos de Nostrand han marcado las pautas de las demás investigaciones llevadas a cabo acerca de los objetivos culturales. Sobre la base de los dos objetivos generales de la enseñanza de la cultura extranjera, algunos autores, de entre los cuales destacamos Valette (1977), Lafayette (1978), Hammerly (1982) y Seelye (1993), proponen una serie de paradigmas de los objetivos culturales. Creemos conveniente citar los objetivos de estos expertos con el fin de mostrar aquellos aspectos que, en diferentes épocas, se han considerado dignos de guiar la práctica pedagógica de la cultura extranjera. En cuanto a los objetivos de Valette (1977) y de Hammerly (1982), sus paradigmas se han extraído de Stern (1992: 213-214). Por lo que respecta al de Lafayette (1978) y Seelye (1993), ambos se han extraído de los escritos originales.

**LOS OBJETIVOS CULTURALES DE VALETTE (1977), HAMMERLY (1982), LAFAYETTE (1978: 1-2) Y SEELYE (1993: 33)**

<b>VALETTE (1977)</b>	<b>HAMMERLY (1982)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concienciación cultural: incluidos el conocimiento geográfico, conocimiento sobre las contribuciones de la cultura extranjera a la civilización universal, conocimiento sobre diferencias en la forma de vida y en la manera de comprender los valores y actitudes en la comunidad de la lengua extranjera.</li> <li>2. Dominio de la etiqueta: comportamiento correcto.</li> <li>3. Comprensión de la vida diaria: abarcando las convenciones desconocidas (como escribir un cheque)</li> <li>4. Comprensión de los valores culturales: que requieren la interpretación de la cultura materna y de la cultura término.</li> <li>5. Análisis de la cultura término, basada en las teorías de análisis cultural como el Modelo Emergente.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento de las connotaciones culturales de las palabras y locuciones.</li> <li>2. Conocimiento de cómo comportarse en situaciones comunes.</li> <li>3. Desarrollo del interés y entendimiento hacia la segunda cultura.</li> <li>4. Comprensión de las diferencias pluriculturales.</li> <li>5. Comprensión de las instituciones y diferencias intraculturales.</li> <li>6. Proyectos parecidos a los de investigación.</li> <li>7. Desarrollo de una visión integrada de la segunda cultura.</li> <li>8. Habilidad para evaluar afirmaciones sobre la segunda cultura.</li> <li>9. Desarrollo de la empatía hacia la segunda cultura y sus gentes.</li> <li>10. Investigación académica sobre las segundas culturas.</li> </ol>

<b>LAFAYETTE (1978)</b>	<b>SEELYE (1993)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento y/o interpretación de los principales rasgos geográficos del país (o países) término.</li> <li>2. Reconocimiento y/o interpretación de los principales acontecimientos históricos del país término.</li> <li>3. Reconocimiento y/o interpretación de los principales monumentos estéticos de la cultura término, incluida la arquitectura, literatura y las artes.</li> <li>4. Reconocimiento y/o interpretación de los modelos culturales cotidianos activos (por ejemplo, comer, comprar, saludar).</li> <li>5. Reconocimiento y/o interpretación de los modelos culturales cotidianos pasivos (como las tradiciones en torno al matrimonio, la educación y la política).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interés: Desarrollo de la curiosidad hacia la cultura término y empatía hacia sus gentes.</li> <li>2. ¿Quién? Reconocimiento de las expectativas de roles y de la relevancia de las variables sociales como la edad, sexo, clase social, religión o raza o etnia como aspectos que afectan la manera de hablar y comportarse de las personas.</li> <li>3. ¿Qué? Concienciación de las connotaciones culturales que las palabras y enunciados (por ejemplo, la comida) evocan en la mente del individuo.</li> <li>4. ¿Dónde y cuándo? Reconocimiento de la convención y de las variables situacionales como elementos que moldean el comportamiento humano.</li> <li>5. ¿Por qué? Entendimiento del sentido o</li> </ol>

LOS OBJETIVOS CULTURALES DE VALETTE (1977), HAMMERLY (1982), LAFAYETTE (1978: 1-2) Y SEELYE (1993: 33)	
6. Actuación apropiada en situaciones cotidianas. 7. Uso apropiado de los gestos comunes. 8. Evaluación de la validez de las generalizaciones sobre las culturas extranjeras. 9. Desarrollo de habilidades necesarias para investigar (localizar/organizar información). 10. Valoración de los diferentes pueblos y sociedades. 11. Reconocimiento y/o interpretación de la cultura relacionada con los grupos étnicos de la lengua extranjera en los Estados Unidos (latinos, franco-americanos). 12. Reconocimiento y/o interpretación de la cultura de los países adicionales que hablan la lengua extranjera (Canadá, Haití, Chile, Nicaragua).	funcionalidad del comportamiento culturalmente condicionado. Comprensión de las opciones o patrones culturales que ofrece la sociedad para satisfacer las necesidades físicas y psicológicas. 6. Exploración: Desarrollo de habilidades necesarias tanto para localizar y organizar la información sobre la cultura término como para realizar, evaluar y perfeccionar las generalidades relacionadas con dicha cultura.

Si observamos detenidamente los cuatro paradigmas, se pueden extraer una serie de elementos comunes a todos ellos. El primer aspecto que merece la pena resaltar es que en todos los grupos de objetivos seleccionados — excepto en el de Valette — se incluyen los tres grandes tipos de objetivos culturales: cognitivos, afectivos y conductuales. En segundo lugar, es preciso subrayar que los objetivos menos numerosos, es decir, los que parecen ser menos importantes, son de carácter afectivo. Solamente los objetivos 3 y 9 de Hammerly, el 10 de Lafayette, y el 1 de Seelye son de naturaleza afectiva; es más, en el paradigma de Valette no se incluye ningún objetivo de esta especie. En tercer lugar, se puede afirmar que los objetivos de corte conductual se encuentran presentes en los cuatro paradigmas, por lo que su importancia queda manifiesta; en el caso de Valette los objetivos 2 y 3 se centran en el comportamiento, en el de Hammerly el 2 es asimismo un objetivo conductual, así como los números 4, 5, 6 y 7 de Lafayette y el número 4 de Seelye. Finalmente, cabe subrayar que el resto de los objetivos, es decir, la gran mayoría de los mismos, presentan una orientación claramente cognitiva. De ello se desprende que estos expertos, al igual que otros muchos aseveran posteriormente, resaltan la necesidad de poseer un conocimiento sobre la cultura extranjera — al que algunos autores como Brown (1990: 11) y Prodromou (1992: 41) llaman “del entorno” o “trasfondo” (“*background*”) — que permita, por una parte actuar de manera adecuada en la comunidad término, así como entender realmente dicha cultura y desarrollar un alto grado de empatía hacia sus gentes. De esta manera, queda manifiesta la interrelación de la cognición, del comportamiento y de la actitud en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

En la actualidad, los expertos en el área de enseñanza de cultura se han basado y han retomado una gran parte de los objetivos culturales de Nostrand, Valette, Seelye, Hammerly y Lafayette. No obstante, también se han introducido nuevos términos y objetivos a medida que los trabajos de investigación en el área han ido aumentando. En los últimos tiempos, uno de los vocablos más extendidos en la literatura es el de “*concienciación cultural*” (“*cultural awareness*”). Tomalin y Stempleski denominan así su libro, en el cual explicitan (1993: 3) lo que para ellos son los dos objetivos principales de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras:

1. Estimular la concienciación cultural.
2. Fomentar, a través del objetivo anterior, el aprendizaje de la lengua.

Tomalin y Stempleski (1993: 5) especifican lo que entienden por “concienciación cultural”, es decir, la concienciación de que el comportamiento de uno mismo está culturalmente inducido, así como la concienciación de que el comportamiento de los demás también lo está. En consecuencia, Tomalin y Stempleski (1993: 3) consideran que mediante la potenciación de la concienciación cultural se ha de lograr agudizar la observación, alentar el pensamiento crítico sobre los estereotipos culturales y desarrollar la tolerancia.

Byram (1989: 8-22), al examinar los objetivos regulados por la legislación educativa en el Reino Unido, también observa una doble vertiente, la lingüística y la cultural. Desde su punto de vista, los objetivos que sustentan la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de educación secundaria incluyen de manera muy tímida los aspectos culturales. En efecto, la mayor parte de los objetivos se centran en el desarrollo de la habilidad lingüística y comunicativa, y en los propósitos utilitarios que éstos sirven, mientras que los objetivos culturales quedan reducidos a: (a) ofrecer un conocimiento de la cultura extranjera; (b) potenciar una serie de actitudes positivas hacia la cultura extranjera. Además, la propia legislación es explícita por lo que respecta a la mayor importancia de los objetivos lingüísticos y comunicativos, ya que asevera que algunos objetivos — léase los culturales — no pueden ser evaluados de la misma manera que los lingüísticos. Por lo tanto, Byram expresa sus miedos, claramente fundados en lo que ocurre en la práctica docente, acerca del peligro que supone enfatizar las finalidades lingüísticas y comunicativas en detrimento de los objetivos culturales. No obstante, en una publicación posterior, Buttjes y Byram (1991) expresan una visión un poco más optimista de los objetivos de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. Si, tal y como afirma Byram (1991b: 17), la legislación educativa sostiene que es posible hacer una distinción entre los objetivos “lingüísticos” y los objetivos “humanos y sociales”, Buttjes (1991b: 8) opina que los recientes estudios interculturales proporcionan el marco ideal para intentar reunir estos dos grandes objetivos, es decir, el objetivo en torno a la comunicación y el contacto internacional, y el objetivo acerca del enriquecimiento personal a través de la adquisición de una visión del mundo más amplia. En este respecto, Mariet (1991: 84) estima que el gran objetivo de la enseñanza intercultural reside en que, por medio del conocimiento de otras formas de vida, el ser humano ha de ser capaz de comprender que existen otras maneras de ver la vida, que no son ni mejores ni peores que las propias, o lo que es lo mismo, el individuo ha de ser consciente de la relatividad cultural. En líneas muy similares, Kordes (1991: 298) afirma que el principal objetivo del modelo de enseñanza de cultura en Alemania (*Landeskunde*) es la reducción de los prejuicios y el desarrollo del entendimiento internacional.

Con el paso de los años, pues, y con la introducción de estos nuevos objetivos culturales centrados en la concienciación cultural, observamos cómo los citados objetivos reciben una importancia creciente en el ámbito educativo. Byram, Morgan et al (1994: 75) se congratulan de que el debate internacional haya propiciado la introducción del concepto de “concienciación cultural” en el currículum nacional del Reino Unido. Para ellos, ésta es la mayor innovación que se produce en el currículum de 1990 puesto que, por primera vez, se afirma que el objetivo principal de la enseñanza de

lenguas extranjeras es el “desarrollar en el alumno el entendimiento de sí mismo y de su cultura”. En este contexto, la incorporación del término “concienciación cultural” implica el entendimiento y respeto de otras culturas como el gran objetivo de la instrucción de idiomas. Asimismo, estos autores resaltan la importancia que en el nuevo currículo se le da a la relación existente entre la concienciación cultural y el aprendizaje del código lingüístico, y ello se produce al reconocer explícitamente la relevancia de la dimensión cultural para lograr una comunicación efectiva.

Si nos centramos en España y en la legislación vigente en Bachillerato, observamos un proceso paralelo al que Byram destaca en el Reino Unido. En 1989 se publican en nuestro país los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras*, una propuesta de currículum novedosa donde se recopilan los principales aspectos que introduce la Reforma de la Educación. Es interesante reparar en la manera en la que el componente cultural o sociocultural comienza a ser considerado, al menos desde el punto de vista teórico, como uno de los principales elementos en los que se sustenta la propia enseñanza de idiomas extranjeros. Desde una perspectiva general, los tres argumentos que justifican la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículum son los siguientes:

- “Contribución que el aprendizaje de una lengua hace al desarrollo de la capacidad cognitiva del alumno.
- Apertura mental y desarrollo de la tolerancia que supone el contacto con otras formas culturales.
- Reflexión sobre la propia lengua y cultura y la relativización del propio entorno.” (*Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras*, 1989: 11)

Como se puede observar, de los tres argumentos que se citan, el primero es de carácter general y relacionado con la cognición o conocimientos que el alumno ha de adquirir a lo largo de su formación académica. No obstante, nos complace comprobar la relevancia que los elementos socioculturales adquieren en el nuevo sistema educativo, puesto que tanto la segunda como la tercera justificación de la asignatura “Lengua extranjera” van más allá de la mera cognición para resaltar la “apertura mental y el desarrollo de la tolerancia” que han de propiciar en el alumnado el conocimiento y la comprensión de la existencia de otras formas de entender la vida. Es más, todo ello ha de procurar favorecer en el individuo “la reflexión sobre la propia lengua y cultura” que le permita relativizar las normas, prácticas sociales, actitudes y valores de su comunidad a favor de una personalidad más completa y menos etnocéntrica.

Sin embargo, a pesar de la relevancia que adquieren estas consideraciones relativas al componente cultural, los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* no profundizan en el tratamiento práctico de los mismos, es decir, la inclusión del mencionado componente sociocultural en el currículum es tentativa y parece quedarse en la mera declaración de intenciones. En efecto, los objetivos de la asignatura de lenguas extranjeras se dividen en tres grandes bloques (páginas 14-17): capacidades, actitudes y valores, y conceptuales. Solamente en el segundo grupo, el de las actitudes y valores, existe una mención al desarrollo de las actitudes socio-afectivas relacionadas con el respeto y la tolerancia, por un lado, y la autoestima y la confianza en uno mismo, por otro lado:

- “La interacción en el aula deberá considerarse base de la comunicación y factor determinante del aprendizaje en un marco de respeto y tolerancia.

- La capacidad de autoestima y confianza en uno mismo se considerarán factores favorecedores del aprendizaje de una lengua.” (Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras, 1989: 16)

Sin embargo, el resto de los objetivos relacionados con las actitudes y valores, es decir, la mayor parte de los mismos, están vinculados al componente lingüístico. Asimismo, y por lo que respecta a los otros dos grandes bloques de objetivos, las capacidades y los objetivos conceptuales, es lamentable observar como todos ellos se centran exclusivamente en la propia lengua extranjera, obviando su vertiente social y cultural. A pesar de que esto último represente un claro inconveniente, consideramos un gran avance el hecho de que la inclusión de la asignatura “Lengua extranjera” en el currículum descansa, en gran parte, en la vertiente social y cultural de la propia lengua.

Esta tendencia a enmarcar la lengua extranjera en su contexto sociocultural parece irse consolidando, al menos a escala teórica, en nuestro país. En el *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* los aspectos de la cultura extranjera parecen tomar aún más relevancia. Ya en las páginas 36 y 37 del Anexo I, en las que se hace una reflexión sobre la caracterización psicológica del alumno de Bachillerato, se especifica que la edad, el estado de madurez y las vivencias del adolescente le han de permitir “*la adquisición de la empatía y de valores morales superiores*”, así como “*el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto por el otro y por las normas de instituciones y grupos cada vez más amplios*”. En este respecto, como se puede ver, toman cada vez más importancia las consideraciones acerca de las actitudes solidarias y empáticas, así como “*la valoración crítica respecto de las ideas y los valores dominantes*” que se han de promover en el alumnado como resultado último de su paso por el Bachillerato.

Asimismo, y en líneas igualmente generales, en el establecimiento de los objetivos del Bachillerato (Anexo I: 42-47) se observan una serie de elementos paralelos a los que se han mencionado en relación con los objetivos culturales. De entre los once objetivos de esta etapa educativa, hay que destacar los siguientes:

b) *Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera, así como comprender y comunicar mensajes orales y escritos en una segunda lengua extranjera.* Este objetivo, inicialmente formulado en términos lingüísticos, también ha de capacitar, como se especifica en el citado Anexo I, a los alumnos para que entiendan el contexto cultural de las lenguas extranjeras. De esta manera, pensamos que la normativa es claramente acertada en la unión o vínculo que establece, al nivel de conocimientos y capacidades, entre la lengua como vehículo de comunicación y la cultura que la determina y colma de una serie de acepciones peculiares.

k) *Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para valorarlos críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes solidarias, tolerantes y que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones.* Este objetivo, aunque centrado en la sociedad española, es fácilmente aplicable al conocimiento y entendimiento de otras comunidades, incluida la extranjera, puesto que implica “*la aceptación crítica de puntos de vista divergentes*” y el rechazo de cualquier tipo de discriminaciones.

También merece la pena resaltar los objetivos generales del Bachillerato por su estrecha relación con los objetivos culturales de Nostrand, Valette, Hammerly, Lafayette, Seelye y Byram, es decir, de los expertos en el área de enseñanza de culturas

extranjeras: “d” (relacionado con la valoración crítica del mundo actual y de sus antecedentes), “e” (vinculado con la comprensión de los elementos fundamentales de la investigación y método científico), “f” (unido al desarrollo de la madurez y autonomía personal), y “h” (relativo al conocimiento y valoración de la cultura andaluza, es decir, del patrimonio propio).

En lo referente a la materia “Lengua extranjera I y II”, comprendida en el Anexo II, también existen una serie de objetivos específicos que marcan las pautas de la instrucción de esta asignatura. De los siete objetivos o capacidades que la “lengua extranjera I” ha de desarrollar en el alumno, cinco son de naturaleza lingüística. No obstante, se han incluido dos de carácter cultural (Anexo II: 66-67):

5. “Conocer rasgos y aspectos fundamentales del medio sociocultural transmitido por la lengua extranjera para comunicar mejor y comprender e interpretar culturas distintas a la de Andalucía.

7. Valorar de forma crítica otros modos de organizar y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.”

Además, de los siete objetivos que guían la asignatura “Lengua extranjera II”, dos están relacionados con la propia cultura extranjera (Anexo II: 75-76):

5. “Valorar la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, otras personas e informaciones diversas y lograr un mejor entendimiento internacional, así como para establecer relaciones sociales e interpersonales.

7. Desarrollar una aptitud receptiva y crítica hacia la información procedente del contexto sociocultural que las lenguas extranjeras transmiten con el fin de analizar los estereotipos que implican prejuicios o juicios de valor y también para reflexionar sobre el contexto sociocultural propio.”

En consecuencia, se observa cómo, sin hacer mención a la palabra “concienciación cultural”, nuestra legislación en materia educativa es paralela a la del Reino Unido. Si Byram se congratula de que, por primera vez, se reconozca explícitamente la importancia de concienciar al alumno sobre sí mismo y sobre su propia cultura como el mejor camino hacia la apertura de horizontes y pérdida de etnocentrismo, nosotros también consideramos los cuatro objetivos arriba citados como un gran logro, al menos desde el punto de vista teórico, de la nueva concepción de la educación. Así, no solamente se vincula la lengua con su contexto cultural, dotándola de un sentido pleno, sino que también se especifica la necesidad de desarrollar en el alumno otros procesos individuales que han de producirse como resultado de la instrucción de la lengua y cultura extranjera. En suma, estimamos que los objetivos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en la nueva legislación educativa suponen, en líneas generales, un gran avance para el desarrollo y crecimiento personal del alumno. Es más, si nos centramos en los objetivos de la lengua extranjera, éstos son hoy en día mucho más completos, puesto que a la propia lengua se le ha dotado de una dimensión actitudinal y casi moral que concede una relevancia a la instrucción de idiomas hasta ahora desconocida.

Finalmente, y a pesar de que los principales objetivos culturales hayan sido previamente enunciados y comentados, creemos oportuno proceder a enumerar otros objetivos relacionados con la enseñanza de la cultura propuestos por otros autores. Así,

si nos centramos en los objetivos culturales de Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 4), ellos opinan que la enseñanza de la cultura persigue, asimismo, las siguientes finalidades:

- “Facilitar las posibles visitas del estudiante a los países extranjeros o los contactos con las gentes que provienen de ellos.
- Integrar el curso de lengua en un currículum temático e interdisciplinar.
- Motivar a los alumnos.”

De esta manera Adaskou, Britten y Fahsi invitan a la reflexión acerca de tres aspectos fundamentales. En primer lugar, creemos que la inclusión del componente cultural en el aula de idiomas es un elemento atractivo y motivador, que llama poderosamente la atención del alumno. En segundo lugar, la cultura extranjera, al incorporar varias ramas del saber, favorece la construcción de un currículum interdisciplinar, el cual permite que el profesor de lenguas extranjeras trabaje conjuntamente con el de historia, geografía, literatura, etc. Así, el estudiante observará cómo el aprendizaje de una asignatura es útil y necesario para otras. Por último, en el ámbito occidental cada vez son más los programas que facilitan la movilidad de los alumnos. Igualmente, en nuestra sociedad contemporánea es relativamente común tener contacto con miembros nativos de la sociedad término que habitan en la comunidad nativa del alumno. Por estos motivos, la instrucción cultural se hace necesaria como preparación para una posible visita a la sociedad extranjera o para facilitar la futura interacción con sus miembros.

Desde un punto de vista más general, se podría citar uno de los objetivos culturales de Kohls y Knight (1994<sup>2</sup>: xii), el que se relaciona con el aumento de la “concienciación de los problemas que surgen en la comunicación con individuos de otras culturas”. Estos autores subrayan la importancia de insistir en que la interacción entre individuos pertenecientes a diferentes sistemas culturales normalmente conlleva una serie de impactos de origen cultural que pueden dar lugar a problemas y malentendidos. Esto se encuentra íntimamente relacionado con el objetivo de Levine y Adelman (1993<sup>2</sup>: x) que establece la necesidad de “aumentar el conocimiento del alumno acerca del conflicto y ajuste cultural”, es decir, todos aquellos estudiantes que entren en contacto con la cultura extranjera o con miembros de la misma han de ser conscientes de los procesos que van a sufrir en su camino de adecuación a la cultura término.

Por lo tanto, y tras estas últimas matizaciones, hemos procedido a completar el estudio acerca de los objetivos culturales. Finalmente, a modo de síntesis, nos gustaría realizar un resumen o compendio de las principales nociones que nos han ocupado. Para ello traemos a colación las siguientes palabras de Seelye (1993: 29) en relación con el objetivo general<sup>65</sup> que rige la instrucción cultural:

---

<sup>65</sup> Seelye (1993: 187-204) sostiene que para determinar si el alumno está en el proceso correcto que le permita alcanzar los objetivos culturales es necesario precisar una serie de objetivos finales mensurables basados en la actuación del individuo. Los objetivos basados en la actuación (“*performative objectives*”) han sido diseñados para responder a cuatro aspectos: (a) el propósito o finalidad del objetivo, (b) el comportamiento terminal deseable en el alumno, (c) las condiciones en las que se espera que el alumno demuestre lo que ha aprendido, (d) el criterio relacionado con la actuación aceptable. Para Seelye, el proceso de pulir o mejorar los objetivos implica eliminar cualquier tipo de ambigüedad que permita al alumno saber lo que se espera de su aprendizaje.

“All students will develop the cultural understanding, attitudes, and performance skills needed to function appropriately within a segment of another society and to communicate with people socialized in that culture.”

Asimismo, y a modo de síntesis, el propio Stern (1992: 218) recapitula los grandes objetivos culturales en esta cita, subrayando el paralelismo que existe entre éstos y los objetivos lingüísticos:

“Parallel to the teaching of language, the teaching of culture can be regarded as leading to a generalized sociocultural competence, to certain sociocultural skills or to specific socioculturally appropriate behavior”.

La siguiente tabla pretende recoger los principales aspectos que Stern (1992: 212-214) estima que están comprendidos en los tres grandes grupos de objetivos: cognitivos, afectivos y conductuales. No obstante, y aunque pretendemos respetar el paradigma de Stern, en algunos de estos bloques se podrían incluir algunos de los objetivos que hemos encontrado en la literatura reciente. A nuestro juicio, la tabla quedaría más completa con la introducción de los mencionados objetivos; por lo tanto, hemos procedido a citarlos pero diferenciándolos de los que originalmente propone Stern por medio de una línea divisoria. Así, los objetivos que se encuentran en la parte superior del diagrama son aquéllos formulados por Stern, y los que se encuentran en la parte inferior de la tabla son objetivos no mencionados por este experto pero que se enmarcan perfectamente dentro de su paradigma. Por ejemplo, observamos que dentro de los objetivos cognitivos sería interesante mencionar un objetivo relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico que permita evaluar las afirmaciones acerca de la cultura extranjera, incluidas, especialmente, todas las afirmaciones relacionadas con los estereotipos y prejuicios. Asimismo, en el conjunto de objetivos afectivos sería conveniente introducir el término “tolerancia”.

LOS OBJETIVOS CULTURALES I		
COGNITIVOS	AFECTIVOS	CONDUCTUALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento sobre la cultura extranjera<sup>66</sup></li> <li>▪ Concienciación de sus características</li> <li>▪ Concienciación de las diferencias<sup>67</sup> sociales, de valores y actitudes que existen entre la cultura extranjera y la materna</li> <li>▪ Inquietudes investigadoras: voluntad de descubrir, analizar, sintetizar, generalizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés</li> <li>▪ Curiosidad intelectual</li> <li>▪ Empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Receptivo: interpretación del comportamiento culturalmente relevante</li> <li>▪ Expresivo: habilidad para comportarse de manera culturalmente apropiada</li> </ul>

<sup>66</sup> En el conocimiento de la cultura extranjera se incluye tanto la información relativa a la llamada “Cultura con C mayúscula” (geografía, historia, artes, literatura, etc.) y “cultura con c minúscula” (patrones de la vida diaria), como el conocimiento de las diferencias intraculturales (entre los diversos sectores y circunstancias sociales de la cultura extranjera), y el conocimiento de otras comunidades que utilicen como vehículo de comunicación la misma lengua.

<sup>67</sup> Valette (1977) considera que también se pueden hablar de “objetivos de transferencia”, es decir, de objetivos relacionados con la transferencia desde la cultura materna, de aquellos hechos que son similares en la cultura extranjera. Sin embargo, creemos que la división propuesta por Stern es más acertada y precisa, puesto que una gran parte de los “objetivos de transferencia” depende del conocimiento que se tenga tanto de la cultura nativa como de la no nativa.



LOS OBJETIVOS CULTURALES I		
COGNITIVOS	AFFECTIVOS	CONDUCTUALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concienciación de lo contraproducentes que pueden llegar a ser los estereotipos y prejuicios culturales.</li> <li>▪ Aumento de la competencia lingüística y comunicativa por medio del conocimiento de la cultura extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tolerancia</li> </ul>	

Puesto que la literatura actual parece haber superado los horizontes pasados, estimamos que es conveniente completar la información anterior en la siguiente tabla que hemos denominado “los objetivos culturales II”. Con este título pretendemos enlazar el siguiente esquema con la tabla anterior, ya que el esquema que veremos a continuación tiene como finalidad complementar la división tripartita de los objetivos culturales de Stern. Desde nuestro punto de vista, además de los objetivos cognitivos, afectivos y conductuales, en la actualidad el paradigma ha sido ampliado, al menos, en dos aspectos. El primero de ellos, que podríamos designar “*objetivos psicológicos*”, hace alusión a la introspección y enriquecimiento personal que una instrucción cultural óptima ha de favorecer y propiciar. Puesto que es un terreno mucho más profundo que el afectivo (relacionado con la mera curiosidad o interés por la cultura extranjera), consideramos oportuna la introducción de este nuevo bloque de objetivos. No obstante, por las propias connotaciones del mismo, podría ser conveniente incorporar a los objetivos psicológicos el término “empatía”, incluido por Stern dentro de los objetivos afectivos. El segundo gran bloque de objetivos que consideramos conveniente introducir podría denominarse “*comunicativo o relativo a la comunicación intercultural efectiva*”. Desde nuestra perspectiva es interesante y pertinente realizar una alusión explícita al grupo de nuevos objetivos que, por una parte, hacen referencia a la posibilidad de entendimiento internacional, y por otra subrayan la interrelación del código lingüístico y cultural extranjero como precursora de la comunicación efectiva entre miembros de distintas comunidades. Además de los dos bloques de objetivos culturales que hemos denominado “psicológicos” y “comunicativos”, pensamos que también es oportuno hacer mención específica a una serie de objetivos que justifican o fundamentan la introducción del componente cultural dentro del aula de idiomas, e incluso dentro del currículum escolar. Por ello consideramos que la nomenclatura objetivos “*pedagógicos o curriculares*” es pertinente para recoger, en líneas muy generales, la relevancia de los objetivos culturales como determinantes del propio proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

La siguiente tabla, pues, que completa la anterior de Stern y que pretende estructurar gráficamente los tres nuevos grupos de objetivos culturales, es la mejor manera de poner fin a nuestro recorrido, durante la segunda mitad del siglo XX, por este importante aspecto del currículum cultural.

LOS OBJETIVOS CULTURALES II		
PSICOLÓGICOS	COMUNICATIVOS	PEDAGÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de uno mismo y de la cultura nativa.</li> <li>▪ Reducción real de los prejuicios contra la cultura extranjera.</li> <li>▪ Crecimiento o enriquecimiento personal mediante la comprensión de la relatividad cultural y la adquisición de una visión del mundo más amplia.</li> <li>▪ Reducción del etnocentrismo sin dañar la imagen o personalidad propia.</li> <li>▪ Flexibilidad cultural, respeto por otras culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concienciación de los problemas de comunicación que existen entre miembros de diversas culturas, así como de los fenómenos de conflicto y ajuste cultural.</li> <li>▪ Facilitación de las posibles visitas a la comunidad extranjera o de los posibles contactos con gentes que provienen de ella.</li> <li>▪ Comunicación efectiva mediante el conocimiento del código lingüístico y cultural extranjero.</li> <li>▪ Entendimiento internacional e intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento de la motivación en el alumnado mediante la introducción del componente cultural.</li> <li>▪ Posibilidad de integración del curso de lengua extranjera en un currículum interdisciplinar.</li> </ul>

A modo de conclusión cabe destacar la estrecha relación que existe entre los objetivos culturales y los objetivos lingüísticos como precursores de la competencia comunicativa global del alumno en la lengua extranjera. La competencia comunicativa, como de todos es sabido, se ha constituido en el objeto principal de la instrucción de idiomas extranjeros. Así, se ha de desarrollar la competencia comunicativa pertinente en la lengua y cultura término que permita desarrollar las capacidades y/o habilidades necesarias para funcionar correctamente en dicha lengua y cultura. Por lo tanto, al considerar seriamente los objetivos educativos, en este caso los de tipo cultural, hemos de prestar atención no solamente al aspecto cognitivo, sino también a la posibilidad y necesidad de que cualquier conocimiento se convierta en habilidad, es decir, que dicho conocimiento pueda ser aplicado correctamente en cualquier forma de interacción y contacto con miembros de la cultura término.

#### 1.2.4.2.2. Contenidos

En cualquier tipo de programa educativo se puede observar la estrecha relación existente entre los objetivos y los contenidos a través del movimiento de reciprocidad que se produce entre ambos. En efecto, una vez que los objetivos generales han sido formulados, éstos han de tomar un cariz más concreto para poderse llevar a cabo en el aula. Es así como surgen los contenidos, a raíz de la enunciación de los objetivos y con el fin de convertirse en una especificación de ellos. A su vez, la inclusión de unos contenidos concretos en la clase, con mayor o menor éxito, proporcionan al docente una idea clara acerca de la operatividad de los objetivos y sobre la oportunidad de proceder a una modificación de los mismos.

Tal y como están definidos en la legislación educativa vigente (anexo I, página 47 del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía*), los contenidos son “*propuestas concretas de objetos de estudio y trabajo didáctico que se consideran socialmente relevantes y útiles para facilitar el proceso de maduración personal del alumnado [...] y proporcionarle la formación necesaria*”. De esta manera, los contenidos, al igual que los objetivos educativos, no son sino los instrumentos que han de propiciar la formación global del alumno. Con tal finalidad, se considera que la noción tradicional de “contenido” como sinónimo de “conocimientos” ha de verse visiblemente modificada,

es decir, si la educación ha de procurar el “*desarrollo armónico de la persona*” el mero conocimiento no es suficiente puesto que también entran en juego un “*conjunto de procedimientos y métodos que se utilizan en la construcción del conocimiento, así como el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida social*”. Es así como en la legislación educativa española se sugiere la formulación de los contenidos atendiendo a tres grandes bloques: de conceptos, de procedimientos y de actitudes. Esto no es sino un reconocimiento de los hallazgos de las investigaciones más recientes, a saber, que el aprendizaje humano —como hemos tenido posibilidad de comprobar con anterioridad— no sólo se produce a través de la cognición, sino también por medio de otros parámetros de índole personal de entre los que destaca la afección.

En cuanto al contenido cultural propiamente dicho, es preciso subrayar la importancia que se le ha concedido en épocas recientes. Tanto es así que un número cada vez más significativo de expertos consideran el contenido cultural —en claro contraste con otros tipos de contenidos como, por ejemplo, el gramatical— como la causa o el motor principal del aprendizaje de idiomas:

“Buttjes sees cultural content as a prime motivator for language learning”.  
(Byram, Morgan et al. 1994: 13)

Aun así se puede afirmar que, hasta el momento, no se ha llegado a un consenso acerca de los grandes bloques de contenidos culturales que han de formar la programación cultural. Ello contrasta, como subraya un número considerable de autores, con otras partes del programa de lenguas extranjeras, especialmente la gramatical, cuyos contenidos parecen estar claramente establecidos.

No obstante, esta falta de consenso en torno al contenido cultural no implica que no se hayan producido propuestas en la materia. Desde una perspectiva histórica, en la selección del contenido cultural que ha de formar parte del curso de idiomas extranjeros se pueden observar dos grandes tendencias. A partir de los sesenta (década en la que se comienza a resaltar el papel que el componente cultural tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras) es posible observar cómo la instrucción de la cultura extranjera se encuentra fuertemente influenciada por la concepción tradicional del término “cultura”. Así, el contenido que se empieza a introducir en las aulas está determinado por los límites de la “Cultura con C mayúscula”. Sin embargo, en décadas posteriores, y gracias a la influencia de las investigaciones llevadas a cabo en otras áreas de conocimiento, de entre las que sobresale la antropología, el contenido cultural como saber enciclopédico comienza a perder importancia a favor de un contenido basado en la cotidianidad y en la vida diaria, es decir, un contenido determinado por la concepción de “cultura con c minúscula”.

Es más, algunos expertos como Byram (1989: 48) sugieren que han de ser las investigaciones antropológicas sobre las culturas cuyas lenguas se enseñan comúnmente como lenguas extranjeras, en su conjunción con los hallazgos de la psicología y la pedagogía, las que proporcionen a la enseñanza de idiomas extranjeros los criterios de selección de los contenidos culturales que deben formar parte del programa de lenguas extranjeras:

“Lambert’s suggestion implies quite different criteria for the selection of content, although he does not expand this point himself. If the object of study is a people and their culture, then the criteria are surely to be found in social anthropology,

the discipline devoted to the study of people and culture. [...] The selection from the potential content [...] must also be carried out on criteria developed partly in social anthropology and partly in pedagogy and psychology”.

Paralelamente, Kordes (1991: 299-30) critica la selección de los temas culturales que se ha venido realizando sobre la base de una perspectiva tradicional de la cultura. Desde su punto de vista, que coincide con una gran parte de las investigaciones más recientes, el contenido cultural ha de estar marcado por “situaciones y emociones” del día a día en la cultura término que permitan al alumno reflexionar no sólo sobre la cultura extranjera, sino también sobre su propia cultura, con el fin de hacer de él un ser tan “intercultural” como sea posible:

“The topics of intercultural learning cannot be inferred from Landeskunde, history, politics or ‘current events’. They originate rather in intercultural situations in which pupils as foreigners have to cope with a foreign situation or culture. [...] The situations and emotions introduced by pupils do not serve as illustrations of concepts in Landeskunde but serve the joint perception of their own everyday learner culture, and as such they are at their disposal for the practical and reflexive development of their learner culture and interculture”.

Así pues, un gran número de expertos conviene en señalar que los contenidos de la lengua extranjera han de contribuir a lograr el principal objetivo de la asignatura, a saber, la apertura de horizontes del alumno así como su empatía hacia otros pueblos. Desde esta perspectiva, los contenidos culturales juegan un papel esencial. No obstante, parece ser que, en la mayoría de las ocasiones, los contenidos de tipo cultural que se introducen en el aula no son los apropiados. Los orígenes de este estado de la cuestión se encuentran, según un gran número de autores como Starkey (1991: 211-213), en que el contenido de la lengua extranjera, tal y como está definido por el Consejo de Europa o por la legislación educativa de diversos países, aún está delimitado por una concepción de la lengua eminentemente instrumental. De este modo, se entiende que la lengua no es sino un instrumento que ha de posibilitar que un viajero europeo imaginario sea capaz de desenvolverse en el país extranjero. En consecuencia, al estudiante se le niega la posibilidad de profundizar en su conocimiento y entendimiento de la sociedad extranjera puesto que el contenido de los cursos de idiomas parece estar reducido a temas considerados necesarios en este reducido conjunto de transacciones:

“Exchanging personal information, family and home, pastimes and hobbies, weather, school, finding their way about town, simple shopping, food and drink, daily routine, sickness and health, the foreign country, travelling and holidays, staying with a family abroad”. (Starkey, 1991: 212-213)

Con el fin de ilustrar las consideraciones anteriores, y puesto que ya se han señalado algunos de los temas culturales más comunes, estimamos oportuno proceder al análisis de un conjunto de los planteamientos más interesantes sobre el contenido cultural que ha de introducirse en el aula de idiomas extranjeros. Las propuestas que hemos seleccionado, y que se muestran de forma gráfica a continuación, son las de Nostrand (1978), Taylor y Sorenson (1961), Stern (1992), Tomalin y Stempleski (1993), y Tavares y Cavalcanti (1996). Esta selección está justificada por nuestro afán de mostrar una amplia y diversa gama de planteamientos, desde los paradigmas ya clásicos

de expertos como Nostrand, hasta las concepciones más recientes de Tavares y Cavalcanti (1996).<sup>68</sup>

**LOS CONTENIDOS CULTURALES DE NOSTRAND (1978), HALL (1959), TAYLOR Y SORENSON (1961), STERN (1992), TOMALIN Y STEMPLSKI (1993), TAVARES Y CAVALCANTI (1996)**

<b>NOSTRAND: MODELO EMERGENTE</b>		
1.	LA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de valores</li> <li>• Asunciones sobre la realidad</li> <li>• Formas artísticas</li> <li>• Paralengua</li> </ul>
2.	LA SOCIEDAD (INSTITUCIONES)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos de pensamiento</li> <li>• Conocimiento verificable</li> <li>• Lengua</li> <li>• Cinesia</li> <li>• Familiares</li> <li>• Económico-ocupacionales</li> <li>• Recreativas</li> <li>• Medios de comunicación</li> <li>• Estratificación y movilidad</li> <li>• Minorías étnicas, religiosas, etc</li> <li>• Religiosas</li> <li>• Educativas</li> <li>• Político-judiciales</li> <li>• Intelectuales/Estéticas</li> <li>• Propiedades sociales (<i>savoir-vivre</i>)</li> <li>• Estatus por grupo de edad y sexo</li> </ul>
3.	LOS CONFLICTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpersonales e intergrupales</li> <li>• Intrapersonales</li> </ul>
4.	LA ECOLOGÍA Y LA TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explotación de recursos físicos</li> <li>• Control demográfico</li> <li>• Asistencia sanitaria y prevención de accidentes</li> <li>• Explotación de plantas y animales</li> <li>• Asentamiento y organización territorial</li> <li>• Viaje y transporte</li> </ul>
5.	EL INDIVIDUO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variabilidad intrapersonal</li> <li>• Variación interpersonal</li> <li>• Integración a nivel de organismos</li> </ul>
6.	EL ENTORNO PLURICULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes hacia otras culturas y hacia las organizaciones internacionales y supranacionales.</li> </ul>

<b>HALL: SISTEMAS DE MENSAJES PRIMARIOS</b>	
1.	INTERACCIÓN (la característica primaria de la vida)
2.	ASOCIACIÓN (la base de la estructuración de las sociedades)
3.	SUBSISTENCIA (los requerimientos alimenticios y la manera en la que la sociedad los satisface)
4.	BISEXUALIDAD (la respuesta humana para lograr un entorno genético mixto)
5.	TERRITORIALIDAD (el espacio como característica definitoria del hombre)
6.	TEMPORALIDAD (el tiempo como elemento definitorio humano)
7.	APRENDIZAJE (el aprendizaje como un importante mecanismo de adaptación)
8.	JUEGO (el juego incluye también el humor)
9.	DEFENSA (la defensa incluye la religión, la guerra, el cumplimiento de la ley, y la medicina)
10.	EXPLOTACIÓN (la extensión que el hombre hace de su cuerpo para utilizar su entorno)

<sup>68</sup> Por motivos de claridad expositiva hemos procedido a traducir al español todos estos modelos que originariamente se presentan en inglés.

<b>TAYLOR Y SORENSON: SU MODELO</b>			
1. TECNOLOGÍA	2. ECONOMÍA	3. ORGANIZACIÓN SOCIAL	4. ORGANIZACIÓN POLÍTICA
5. VISIÓN DEL MUNDO (RELIGIÓN Y FILOSOFÍA)	6. ESTÉTICA	7. EDUCACIÓN	

<b>STERN: EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA</b>	
1. LUGARES	(la localización física de la región, país o área seleccionada)
2. PERSONAS INDIVIDUALES Y FORMA DE VIDA	(el aspecto más importante para favorecer la empatía)
3. LA GENTE Y LA SOCIEDAD EN GENERAL	(grupos sociales, profesionales, económicos, de edad, regionales)
4. HISTORIA	(desarrollo histórico significativo del país o región)
5. INSTITUCIONES	(gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, religiosas y políticas, ejército, policía, medios de comunicación)
6. ARTE, MÚSICA, LITERATURA Y OTROS LOGROS	(conocimiento de las grandes figuras y sus logros)

<b>TOMALIN Y STEMPLESKI: CONCIENCIACIÓN CULTURAL</b>	
1. RECONOCIMIENTO DE IMÁGENES Y SÍMBOLOS CULTURALES	(en canciones, películas, lugares y costumbres)
2. TRABAJO CON PRODUCTOS CULTURALES	(objetos reales)
3. EXAMEN DE LOS PATRONES DE LA VIDA COTIDIANA	(en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras)
4. EXAMEN DEL COMPORTAMIENTO CULTURAL	(fomenta la tolerancia de los modelos de comportamiento ajenos)
5. EXAMEN DE LOS PATRONES DE COMUNICACIÓN	(dada la inseparabilidad de la comunicación, lengua y cultura)
6. EXPLORACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES	(para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura)
7. EXPLORACIÓN Y EXTENSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS CULTURALES DE LA CULTURA TÉRMINO	

<b>TAVARES Y CAVALCANTI: TEMAS CULTURALES</b>	
1. IDENTIDAD SOCIAL	(grupos de distintas clases sociales, minorías étnicas)
2. INTERACCIÓN SOCIAL	(en distintos niveles de familiaridad)
3. CREENCIAS Y COMPORTAMIENTO	(patrones de la vida cotidiana)
4. INSTITUCIONES SOCIOPOLÍTICAS	(del estado y relativas a la socialización)
5. HISTORIA Y GEOGRAFÍA NACIONAL	(acontecimientos históricos y lugares geográficos)
6. MEDIOS DE COMUNICACIÓN	(televisión, prensa y radio)
7. ARTE	(literatura y cine)
8. VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	(inglés negro, Cockney, etc.)

Desde el punto de vista de Seelye (1993: 132-135), Nostrand es un gran defensor del enfoque analítico para hallar las reglas de comportamiento culturales que rigen una sociedad determinada. En su caso, Nostrand se concentra en la cultural francesa. Con el fin de identificar los principales temas culturales, Nostrand adapta el Perfil de las Culturas Mundiales (*Outline of World Cultures*) de Murdock para convertirlo en un inventario estructurado que denomina “Modelo Emergente”. Seelye explica que el modelo es “emergente” porque, aun siendo un inventario, está organizado de tal manera que es fácil transformarlo en un modelo que muestre la interacción de todas las partes. Así, unos treinta temas se agrupan en seis grandes grupos: la cultura, la sociedad (instituciones), los conflictos, la ecología y la tecnología, el individuo y el entorno pluricultural. Nostrand opina que el comportamiento humano se enseña de manera óptima al organizar las acciones de un determinado estilo de vida bajo su tema principal.

La propuesta de Nostrand es, sin lugar a duda, muy iluminadora, aunque probablemente se encuentre un tanto limitada por la concepción conductual que este experto tiene de la cultura. Aun así, el modelo de Nostrand, a pesar de ser uno de los primeros, abarca los principales aspectos que definen cualquier sociedad humana. El primer tema, la cultura, engloba elementos tan diversos como: el sistema de valores, la visión de la realidad, el conocimiento verificable, las formas artísticas y los principales instrumentos de comunicación humana (la lengua, la paralingua y la cinesia). El segundo tema, la sociedad, incluye tanto las principales instituciones (familiares, religiosas, educativas etc.) como los medios de comunicación, la estratificación, el estatus por grupo de edad y sexo, y las diversas minorías. El tercer tema, los conflictos, comprende no sólo los conflictos entre diversos miembros de la comunidad, sino también aquéllos de orden interno. En el cuarto tema, la ecología y la tecnología, se encuentran subtemas como: la explotación del entorno físico, el control demográfico, la salud, la organización territorial y el transporte. El quinto tema, el individuo, incorpora aspectos de índole personal tales como la integración social y la variación de la persona. Finalmente, el último tema, el entorno intercultural, engloba las actitudes de los miembros de la comunidad hacia otras culturas y hacia organizaciones internacionales. De esta manera, se puede afirmar que el “Modelo Emergente” de Nostrand proporciona un análisis bastante profundo de cualquier comunidad humana.

Desde otra perspectiva, el paradigma de Hall (Hughes, 1986: 164-165) se basa en la actividad biológica. Mediante el análisis de dicha actividad biológica, que el hombre comparte con otras formas de vida avanzadas, Hall descubre los “Diez Sistemas de Mensajes Primarios”. Los sistemas son: interacción, asociación, subsistencia, bisexualidad, territorialidad, temporalidad, aprendizaje, juego, defensa y explotación. El orden de los sistemas representa, desde un punto de vista teórico, la evolución de cualquier cultura. A partir de estos diez sistemas de mensajes primarios Hall deriva cien categorías, creando un “Mapa de Cultura” en el que todos sus elementos están relacionados entre sí.

A primera vista, la puesta en práctica en el aula del paradigma de Hall parece poco factible. Sin embargo, aunque formulados de una manera muy distinta al “Modelo Emergente” de Nostrand, los sistemas de Hall engloban una gran parte de los temas culturales que se suelen incluir en la clase de idiomas extranjeros tales como: las características de la interacción humana, la estructuración de las sociedades, la nutrición, el espacio (el entorno físico), el tiempo (el pasado, el presente y el futuro), el

aprendizaje, la religión, la guerra, la ley, la medicina, y la explotación del entorno. No obstante, y a pesar de lo anteriormente expuesto, consideramos que la propuesta de Hall no es, probablemente, la más apropiada para la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras puesto que está expresada en términos puramente biológicos.

Un planteamiento que nos parece más oportuno, junto al ya comentado de Nostrand, es el de Taylor y Sorenson (Hughes, 1986: 165). Taylor y Sorenson proponen un modelo basado en categorías. Los grandes grupos en los que se organizan dichas categorías son: la tecnología, la economía, la organización social, la organización política, la visión del mundo, la estética, y la educación. Dentro de cada categoría se encuentran insertados un número de elementos cuyo conjunto muestra una imagen global de la cultura término; por ejemplo, dentro de la categoría de tecnología se engloban aspectos tan diversos como: la forma de obtener y usar la comida, el alojamiento y la vivienda, la ropa, las herramientas y el transporte. Hughes (1986: 165) comenta que, al igual que ocurre con el paradigma de Hall, el orden en el que se proponen las categorías de Taylor y Sorenson es significativo, puesto que el modelo comienza con aspectos culturales concretos para finalizar con las categorías que implican consideraciones más abstractas. Esta estrategia, partir de lo concreto hasta llegar finalmente a lo abstracto, resulta ser, según un nutrido número de expertos en el área de la pedagogía, una de las mejores para favorecer el proceso de aprendizaje del alumno.

Por lo que respecta al contenido cultural que propone Stern (1992: 219-222), éste no es sino una síntesis del análisis de varios modelos. Stern observa que los diversos planteamientos en torno al contenido de la enseñanza de la cultura extranjera, basados en una combinación de categorías humanísticas y antropológicas, tienden a ser muy exhaustivos. Desde su punto de vista, se tiende a hacerlos enciclopédicos y a no orientarlos de acuerdo con las necesidades del alumno. La propuesta de Stern es, pues, tener siempre en mente la perspectiva de la segunda lengua y/o lengua extranjera para lograr reducir las áreas culturales a un currículo de proporciones razonables. Los seis grandes grupos en los que se organiza la enseñanza de la cultura extranjera, según Stern, son: los lugares, las personas individuales y su forma de vida, la gente y la sociedad en general, la historia, las instituciones, y el arte, la música, la literatura y otros logros. Así, Stern expresa que en la mayoría de las propuestas de contenido cultural se asume la inclusión de grandes bloques como: la geografía, el estudio de la sociedad, la historia, las instituciones y las artes. Además de éstos, pensamos que dentro de los seis bloques de contenidos que Stern destaca, existe uno de especial relevancia, el que se refiere a las personas individuales y a su forma de vida. Según este experto, y nosotros coincidimos plenamente con él, el contacto directo con los miembros de la cultura término es el aspecto más importante ya que permite al alumno no solamente entender los miedos, valores, sentimientos y aspiraciones de los nativos, sino también apreciar la manera en la que éstos perciben su propia forma de vida.

Desde otra perspectiva, pero con la finalidad de desarrollar en el alumno un alto grado de concienciación cultural, Tomalin y Stempleski (1993) diseñan su libro de actividades culturales. Dichas tareas están divididas en siete bloques de contenido. Estos estudiosos consideran que, para que el estudiante se sienta más seguro de sí mismo en la otra comunidad y sea más fluido en la lengua extranjera, es necesario ayudarlo a reconocer las imágenes y símbolos culturales, así como los productos culturales (páginas 15 y siguientes). De igual manera, es imprescindible hacer al alumnado



reflexionar sobre la forma de vida extranjera o los distintos patrones de su vida cotidiana (páginas 57-79) y sobre sus patrones de comunicación, dada la inseparabilidad de la comunicación, la lengua y la cultura (páginas 105-119). Tomalin y Stempleski también le conceden especial atención tanto al componente conductual (páginas 82-103) como al componente actitudinal (páginas 121-138). Finalmente, se alude a un último bloque de contenido (páginas 139-150) que permita explorar y extender las experiencias culturales del alumno en la cultura término, tanto de manera directa, como de manera indirecta (por medio de lecturas, por ejemplo).

De esta forma, observamos una gran diferencia entre los contenidos culturales propuestos por Tomalin y Stempleski y todos los bloques de contenidos previamente estudiados. Esta diferencia estriba en la propia concepción que Tomalin y Stempleski tienen de la cultura. Para ellos la cultura que hay que enseñar en el aula de idiomas en la “cultura con c minúscula”, la cultura que refleja la forma de vida cotidiana en la comunidad no nativa. Por este motivo, en el modelo de Tomalin y Stempleski no se hace una mención explícita de áreas de contenido ampliamente citadas en los paradigmas anteriores como la geografía, la historia, o el arte y la estética. Sin duda alguna, la propuesta de Tomalin y Stempleski se encuentra dentro de las corrientes pedagógicas más modernas que consideran la cotidianeidad como el objetivo y el contenido cultural deseable en el aula de idiomas, frente a un conocimiento enciclopédico de la cultura término trasnochado y que no promueve el entendimiento intercultural.

No obstante, el debate sobre el tipo de contenido cultural más apropiado en la clase de idiomas continúa, puesto que publicaciones posteriores a la de Tomalin y Stempleski, de entre las cuales destacamos la de Tavares y Cavalcanti (1996: 19), subrayan el valor pedagógico de temas relacionados con la historia, la geografía o las artes. Sin embargo, en estas nuevas propuestas se incluyen nuevos contenidos culturales que dan buena muestra de la complejidad y diversidad cultural de cualquier comunidad. En el caso de Tavares y Cavalcanti (1996: 19), existe una mención explícita al estudio de la variación lingüística a todos los niveles y no solamente dentro de una comunidad (por ejemplo, el Cockney en el Reino Unido), sino dentro de las sociedades más sobresalientes que comparten la misma lengua (como el inglés negro en Estados Unidos). Como consecuencia, se aprecia como las áreas de lengua y cultura, antaño completamente separadas, resultan ser no sólo inseparables, sino interdependientes.

Finalmente, tras este repaso de las principales propuestas en torno al contenido cultural, nos parece oportuno ir un paso más adelante en el tratamiento del citado contenido y observar sus aplicaciones más concretas. En efecto, parece conveniente ilustrar nuestro estudio con una relación de posibles temas culturales puesto que ellos son, al fin y al cabo, los elementos en los que se concretizan los grandes bloques de contenidos en última instancia. Como es de suponer, el número de listas de temas es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores.<sup>69</sup> No obstante, hemos

---

<sup>69</sup> Para obtener diversas relaciones de temas culturales sugerimos, entre otras, la consulta de las siguientes publicaciones: L. R. Kohls y J.M. Knight (1994<sup>2</sup>), V. V. Zanger (1985), D. R. Levine y M. B. Adelman (1993<sup>2</sup>), K. Jason y H. Posner (1995), D. Levine, J. Baster y P. McNulty (1987), D. Batchelder y E. G. Warner (1977), J. Gaston (1984), E. C. Stewart y M. J. Bennett (1991), J. K. Irving (1986), L. R. Kohls (1979), G. R. Smith y G. G. Otero (1977), J. C. Condon y F. Yousef (1975).

seleccionado la relación de Brooks (1986: 124-128) porque ésta se ha convertido en una de las propuestas más conocidas. El propio Brooks (1986: 124) reconoce que no se trata de una lista exhaustiva, sino de una especie de “entremeses o primer plato” en la clase de idiomas. Seelye (1993: 16) comenta que en 1968 Brooks identificó cinco tipos de cultura diferentes: crecimiento biológico, refinamiento personal, literatura y las artes, patrones de vida y la suma total de una forma de vida. Sobre la base de estos grandes bloques de contenidos culturales, Brooks deriva con posterioridad los siguientes temas que, desde nuestro punto de vista, tienen más de exhaustivos de lo que Brooks reconoce:<sup>70</sup>

<b>BROOKS (1986: 124-128): RELACIÓN DE POSIBLES TEMAS CULTURALES</b>		
• Saludos, intercambio amistoso, despedidas	• Niveles del discurso	• Respeto
• Contracciones y omisiones	• Tabúes	• La morfología del intercambio personal
• Lenguaje escrito y oral	• Tipos de errores en el discurso y su importancia	• Patrones de entonación
• Teléfono	• Posesiones personales	• Limpieza
• Tabaco y el fumar	• Competiciones	• Aparatos
• Tráfico	• Invitaciones y citas	• Libros
• Literatura infantil	• Otros materiales de lectura	• Aprendizaje en la escuela
• Escritura de cartas y postales	• Comidas fuera de casa	• Refrigerios y picoteo entre comidas
• Patios, céspedes y aceras	• Ir de lugar a lugar	• Vacaciones y centros turísticos
• Cuentas de ahorro y economía	• Patrones de cortesía	• Folclore
• Festividades	• Juegos	• Tareas
• Disciplina	• Observancia de los Domingos	• Música
• Animales domésticos	• Camaradería	• Mantenerse caliente y frío
• Cosméticos	• Medicina y doctores	• Programas de radio y televisión
• Posesión, reparación y conducción de coches	• Ciencia	• Deportes
• Hobbies	• Amistad por correspondencia	• Comidas familiares
• Refrescos y el alcohol	• Cafés, bares y restaurantes	• Carreras, circos, rodeos, museos, exposiciones, zoos
• Contrastes entre la vida en la ciudad y en el campo	• Acampada y excursiones	• Pequeños trabajos e ingresos
• Números		

<sup>70</sup> Por motivos de claridad expositiva hemos procedido a traducir al español la propuesta de Brooks la cual originariamente aparece en inglés.

Como punto final a esta consideración del contenido cultural nos gustaría hacer una breve mención a una de las experiencias más recientes que hemos tenido en el aula de idiomas. Durante el verano de 1998 tuvimos ocasión de asistir al curso “Cross Cultural Communication” organizado por San Francisco State University e impartido por la profesora Lisa Morin. Los contenidos que se encuentran incluidos en este curso distan mucho de ser los que tradicionalmente se insertaban en el estudio de la cultura. Por el contrario, son principalmente contenidos de corte similar a los de Tomalin y Stempleski, es decir, centrados en la cotidianeidad de la cultura término. El curso está formado por siete bloques de contenido: (a) estereotipos, opinión y observación; (b) estilos de conversación y aprendizaje; (c) comportamiento social americano; (d) valores culturales; (e) lo típico; (f) patrones de amistad; (g) entrevistas a hablantes nativos. Por lo que a nosotros respecta, existen diversos aspectos que merece la pena subrayar. En primer lugar, es innegable el valor que en sí mismo tiene el analizar tanto el fenómeno del estereotipo como la imagen “típica” que se tiene de la cultura extranjera para favorecer el proceso de entendimiento internacional. En segundo lugar, el currículo de este curso muestra cómo el conocimiento sobre la cultura término ha de ir unido a aspectos como el comportamiento y los valores y actitudes. En último lugar, nos parece un gran acierto incorporar un tema acerca del funcionamiento del proceso de entrevista a miembros de la comunidad término así como la manera de analizar los resultados de la misma; sin duda, esto favorece el contacto personal y la apreciación de aspectos que solamente dicho contacto proporciona. Así, se puede concluir afirmando que las prácticas más recientes se alejan del conocimiento enciclopédico de épocas pasadas para centrarse en contenidos que permitan al alumno conocer realmente el día a día de la cultura no nativa.

En lo concerniente a las propuestas sobre la posible inclusión del contenido cultural en el aula de lenguas extranjeras en España, nos es grato comprobar cómo en apartado dedicado a los contenidos de la asignatura en el anexo II (páginas 67-68 para el contenido de la primera lengua extranjera y 76-77 para el de la segunda) del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía* existe una mención explícita a los aspectos socioculturales. En el citado decreto (página 67) se afirma que los contenidos de la asignatura se dividen en cuatro, uno de los cuales, “la comunicación oral y escrita”, se considera el más importante o “núcleo generador” de los otros contenidos, incluidos los socioculturales:

“Los contenidos de la lengua extranjera se refieren a cuatro campos: La comunicación oral y escrita, los aspectos socioculturales, la reflexión lingüística y la regulación del propio proceso de aprendizaje.

La comunicación oral y escrita, desde la perspectiva de recepción y producción de mensajes, constituirá el núcleo generador del<sup>71</sup> otros contenidos, entendiendo que sólo a partir de situaciones de comunicación es posible en esta etapa encadenar de manera significativa los demás contenidos. De este modo, los aspectos socioculturales se transmitirán a través de los textos seleccionados [...]”.

De esta forma, la legislación educativa en España otorga, por primera vez, la misma importancia tanto a los contenidos relacionados con el aprendizaje cultural como con el lingüístico, ya que ambos tienen una finalidad instrumental, a saber, el posibilitar

---

<sup>71</sup> Error en el original

la comunicación. Además, por lo que respecta a los contenidos culturales, la normativa establece que han de aparecer siempre contextualizados en diversas circunstancias:

“Los aspectos socioculturales objeto de aprendizaje serán los que aparezcan de forma contextualizada en los textos, o los que se deriven de contactos directos de los alumnos y las alumnas con personas que transmitan adecuadamente referentes sociales y culturales a nivel tanto oral como escrito. Las fuentes de información se amplían ahora en torno a usos de lengua extranjera con fines académicos o específicos, literarios e incluso como medio de comunicación internacional”.  
(Página 67)

En cuanto a los contenidos socioculturales que han de introducirse en la asignatura de lenguas extranjeras, de acuerdo con el Decreto anteriormente citado (pagina 69), cabe señalar que éstos se encuentran en clara consonancia con gran parte de las propuestas de contenidos culturales que han tenido lugar fuera de nuestras fronteras y que han quedado expuestos en páginas anteriores. De este modo, y como se muestra en el siguiente cuadro, se hace mención explícita a contenidos relacionados con la “cultura con c minúscula” y también a contenidos incluidos en la “Cultura con C mayúscula”. Asimismo, se subraya la relevancia de incorporar un bloque de contenidos culturales centrados en elementos semióticos. Además, se explicita la oportunidad de analizar fenómenos relacionados con el estereotipo. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad no sólo de proporcionar al alumno conocimientos o informaciones, sino también de fomentar actitudes de “respeto y aprecio por otras culturas”. Como se puede observar, pues, los contenidos culturales citados por la legislación española en el ámbito del Bachillerato se encuentran, claramente, dentro de las corrientes más novedosas a nivel internacional salvando, si cabe, el bloque de contenidos relacionado con la “Cultura con C mayúscula” que, como pudimos comprobar, es en la actualidad objeto de múltiples controversias y debates.

LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES
Anexo II (página 69) del <i>Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serán objeto de aprendizaje tanto las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente la lengua extranjera, como otros datos relevantes de carácter histórico, geográfico, étnico, etc. que contribuyan a ampliar el campo de conocimientos sobre dichos países y los hablantes de la lengua.</li> <li>• Se reconocerán y valorarán los elementos culturales más relevantes que aparezcan de forma contextualizada, incluyendo estereotipos y valores significativos para comprender la cultura extranjera, así como elementos de tipo semiótico (cinésicos, gestuales) que puedan diferir de la cultura propia.</li> <li>• Se identificarán datos e informaciones relevantes relativas a la historia, geografía y civilización de los países donde se habla la lengua extranjera que expliquen rasgos de la cultura actual.</li> <li>• La lectura de textos literarios significativos desarrollará interés y aproximación a la literatura como hecho y manifestación.</li> </ul>

Por último, nos parece conveniente mostrar una de las propuestas de concretización de estos bloques de contenidos culturales ofrecida por los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* (1989: 22-25). En dicha propuesta se sugieren cinco grandes temas combinados con las posibles tareas y proyectos así como con las funciones y nociones más destacadas en cada uno. Los cinco temas principales son: (a)

aula e instituto; (b) experiencias pasadas; (c) experiencias futuras; (d) personalidad del alumno; (e) el mundo que nos rodea: (e.a) casa e instituto; (e.b) el entorno próximo; (e.c) mundo cultural anglosajón; (e.d) otros proyectos globales. Dentro de cada grupo se proponen una serie de tareas centradas en el mundo anglosajón de entre las que podemos destacar las siguientes: (a) comparación de la escuela británica o norteamericana con la española; (b) proyecto sobre figuras, lugares o hechos históricos; (c) entrevistas a personas que trabajen utilizando el inglés; (d) estudio de una noticia de actualidad en prensa, radio o televisión; (e.a) receta en inglés; (e.b) planos de edificios importantes en inglés; (e.c) recopilación de letras de canciones; (e.d) viaje a Gibraltar o a una comunidad de habla inglesa. Este breve repaso por una de las propuestas de inclusión del componente cultural en el aula nos permite concluir que, si bien dichas tareas y contenidos aún olvidan muchos de los elementos que los expertos actuales consideran dignos de incorporar en la clase de lenguas extranjeras, es grato comprobar como en España, aún de manera incipiente, comienza a considerarse el contenido cultural como elemento indispensable en la asignatura de idiomas extranjeros.

Para finalizar esta sección, estimamos ilustrativo exponer de forma gráfica una síntesis de los contenidos culturales que en la actualidad se suelen considerar como imprescindibles en el aula de lenguas extranjeras. Con tal finalidad, mostramos a continuación la propuesta que, desde nuestro punto de vista, recoge las principales áreas de contenido de carácter cultural que nos han ocupado. Se trata de un modelo concebido por algunos de los expertos en el área de la enseñanza de cultura más importantes en Europa: Byram, Morgan et al (1994: 51-52). Dicho modelo explicita lo que, desde la perspectiva de estos estudiosos, se considera el contenido cultural mínimo<sup>72</sup> que se debe incluir en la clase de idiomas extranjeros. Por lo que a nosotros respecta, esta propuesta presenta la ventaja de recoger de una manera sistemática, clara y concisa, bajo nueve grandes bloques de contenido, los principales elementos culturales que, tras amplios debates y controversias, parecen haber sido aceptados como parte indiscutible del programa de lenguas y culturas extranjeras.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Hemos de subrayar que existen, fundamentalmente, dos tipos de modelos diferentes acerca de los principales contenidos culturales. Si las propuestas nos llegan desde Estados Unidos, el contenido se centrará casi exclusivamente en la cotidianidad de la vida en la comunidad término. Sin embargo, las investigaciones realizadas en Europa, además de estos contenidos, muestran normalmente otros contenidos considerados como enciclopédicos o pertenecientes a la “Cultura con C mayúscula”. Puesto que España está inmersa en el contexto europeo, no solamente en la actualidad, sino también a lo largo de la historia, estimamos más oportunos en nuestro ámbito los modelos “europeos” sobre el contenido cultural deseable en el aula de idiomas extranjeros; principalmente porque se ha producido un cambio de perspectiva en relación con la instrucción de contenidos de corte histórico, geográfico o institucional.

<sup>73</sup> En el mencionado programa se defiende una nueva perspectiva en todos los bloques de contenidos, aunque especialmente en los que forman parte de la llamada “Cultura con C mayúscula”. Ello se debe a diversas críticas por parte de reconocidos especialistas como Brooks (1986: 124 y 128), Stern (1992: 219-220) y Byram, Morgan et al. (1994: 26). Todos ellos sostienen que la cultura extranjera se suele mostrar desde una perspectiva externa, y más concretamente, con la idea del estudiante-turista en mente. Sin embargo, estos expertos subrayan que, si el gran objetivo de la enseñanza de idiomas es favorecer el proceso de empatía hacia los miembros de la cultura término, se ha de introducir un contenido que muestre la cultura desde una perspectiva más próxima a la experiencia individual, es decir, se ha de presentar la cultura extranjera desde una perspectiva interna. En efecto, Stern (1992: 219-220) resume este cambio de perspectiva mediante la terminología “geografía [léase historia, etc.] psicológica”.

<b>BYRAM, MORGAN ET AL. (1994: 51-52): CONTENIDO CULTURAL MÍNIMO<sup>74</sup></b>	
1. IDENTIDAD SOCIAL Y GRUPOS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Grupos dentro de la nación-estado que son la base de otra identidad nacional:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase social</li> <li>• Minoría étnica</li> <li>• Identidad regional</li> <li>• Identidad profesional</li> </ul> </li> </ul>
2. INTERACCIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Convenciones de comportamiento verbal y no verbal en distintos niveles de familiaridad (desde el punto de vista interno y externo)</li> </ul>
3. CREENCIAS Y COMPORTAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o subnacional)</li> <li>◆ Creencias morales y religiosas que estas acciones encarnan</li> <li>◆ Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo</li> </ul>
4. INSTITUCIONES SOCIOPOLÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales</li> <li>◆ Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local</li> </ul>
5. SOCIALIZACIÓN Y CICLO VITAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar).</li> <li>◆ Ceremonias en las distintas etapas de la vida social</li> <li>◆ Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales,</li> <li>◆ Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas</li> </ul>
6. HISTORIA NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Periodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad.</li> </ul>
7. GEOGRAFÍA NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Factores geográficos percibidos como significativos por los miembros de la comunidad.</li> <li>◆ Otros factores (no considerados como significativos por los miembros) esenciales para los miembros de otras sociedades que entran en contacto con la cultura término</li> </ul>
8. HERENCIA CULTURAL NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se saben que son miembros de la nación por su inclusión en el currículo educativo.</li> <li>◆ Clásicos contemporáneos (que no tienen por qué estar en el currículo) creados por la televisión y otros medios.</li> </ul>
9. ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Consideración (de los nativos de la cultura término y de los estudiantes extranjeros) de la identidad nacional típica de ambos pueblos.</li> <li>◆ Origen de estas nociones (histórico y contemporáneo) y establecimiento de comparaciones explícitas.</li> <li>◆ Símbolos y significados de identidades y estereotipos nacionales</li> </ul>

A modo de conclusión de esta sección dedicada al contenido cultural hemos de resaltar el relevante papel que las investigaciones y propuestas recientes tienen a la hora de mostrar los diversos aspectos de una cultura extranjera de forma global, aunque presentada en diversos grupos de contenidos por motivos pedagógicos. No obstante, en la enseñanza de la cultura extranjera es importante intentar evitar la compartimentación puesto que, tal y como subraya Brogger (1992: 102-108), dicha instrucción entraña cuatro “riesgos” que pueden entorpecer el proceso de aprendizaje. Brogger aconseja, pues, evitar tanto el “síndrome de las instituciones”, basar gran parte de la enseñanza en

<sup>74</sup> La tabla completa es nuestra propia traducción del original.

el estudio de las instituciones de la cultura término, como el “síndrome de la ingeniería social”, centrar el análisis de la cultura extranjera en el intento de solucionar problemas sociales. Asimismo, Brogger sugiere prestar especial atención al “síndrome de la minoría”, puesto que también la cultura dominante ha de ser estudiada. Finalmente, Brogger resalta el “síndrome del exceso de información”, es decir, bombardear a los estudiantes con cantidades ingentes de información sociológica.

Las consideraciones precedentes nos llevan a una profunda reflexión acerca del contenido cultural, el cual, desde nuestro punto de vista, ha de proporcionar al alumno no solamente conocimiento de la sociedad extranjera, sino también las actitudes y habilidades necesarias para entender profundamente y desenvolverse con conocimiento de causa en la cultura término. Sin embargo, como subrayan numerosos pedagogos, hemos de tener en cuenta que, al fin y al cabo, la elección y secuenciación de los contenidos culturales estarán fuertemente determinadas tanto por los diversos intereses del estudiante como por su grado de desarrollo cognitivo y afectivo.

#### **1.2.4.2.3. Metodología y técnicas de enseñanza**

Existe una profunda interrelación, como se ha podido comprobar, entre objetivos y contenidos, siendo éstos la concretización en el aula de los objetivos que justifican y guían la educación. Asimismo, cabe subrayar la interacción que se produce entre los mencionados objetivos y contenidos y la metodología, puesto que la metodología no es sino una propuesta acerca de la forma óptima de facilitar el aprendizaje de los contenidos, lo cual, a su vez, implica llegar a alcanzar, en última instancia, los objetivos educativos.

En esta sección, pues, nos centraremos en la metodología y en las técnicas de enseñanza cultural. A escala terminológica, es necesario establecer las diferencias que existen entre el término “metodología” y el vocablo “técnica”. Según Byram (1989: 75), la metodología es la base en la que descansan diversos métodos de enseñanza, definiendo, a estos últimos, de acuerdo con los procesos psicológicos deseados. Las técnicas, por el contrario, son estrategias de enseñanza basadas principalmente en la intuición. No obstante, Byram resalta que en la ausencia de una metodología plenamente desarrollada, el uso de técnicas es asimismo lícito ya que, en numerosas ocasiones, éstas llegan a convertirse con el paso de los años en la metodología adecuada:

“Methodology, by which is meant a rationale for certain teaching methods explaining them in terms of desired psychological processes. Techniques, on the other hand, are teaching devices whose justification may be solely intuitive or indeed lacking any credible rationale in psychological terms. In the absence of a fully developed methodology, however, intuitive techniques may be equally valid and ultimately absorbed into a methodology.”

Por lo que respecta a la metodología del componente cultural, Lessard-Clouston (1997: 5) afirma que, al igual que está ampliamente aceptado el tipo de estructuras gramaticales que se enseñan y la manera en la que la instrucción se ha de llevar a cabo, es necesario reivindicar una enseñanza más sistemática de la cultura. De manera paralela, Byram (1989: 21) lamenta que en la instrucción del componente cultural de la lengua extranjera gran parte de la práctica se base en el mero entusiasmo o en la propia intuición del profesor. El resultado de esta falta de sistematización, señala Byram, es la

presentación de la sociedad extranjera desde el punto de vista externo, evitando normalmente que el alumno pueda apreciar la complejidad de la cultura no nativa. Desde su perspectiva, se hace necesario enriquecer los métodos existentes o idear nuevos métodos que permitan al estudiante experimentar la cultura desde una perspectiva interna. Se trata, como manifiesta Schewe (1998: 206), de crear una metodología mucho más estructurada que permita llegar al entendimiento profundo de la cultura extranjera:

“If what we are trying to do in our foreign language classroom is to further an understanding of foreign culture and give students an insight into it, we need to develop techniques, exercises and materials that involve them in imaginative reflection and make them ‘see’.”

No obstante, a pesar de encontrarnos aún con graves carencias en relación con ciertas áreas de la investigación cultural, como subrayan los expertos anteriores, el interés por la enseñanza de la cultura que se ha producido en la segunda mitad del siglo XX ha favorecido la aparición de una amplia gama de técnicas.

A este respecto Stern (1992: 223) puntualiza que al idear o modificar diversas técnicas de enseñanza cultural es preciso diferenciar entre tres situaciones de instrucción: (a) en cursos de lengua y cultura extranjera en los que el alumnado se encuentra física y psicológicamente alejado de la comunidad término la enseñanza de la cultura es el contexto adecuado que da vida a la sociedad no nativa, ayudando al estudiante a visualizarla y experimentarla; (b) en cursos de preparación para visitar o residir en la cultura término en los que el estudiante se halla físicamente aún lejos de la cultura extranjera, aunque no psicológicamente; (c) en cursos que se ofrecen en la propia comunidad no nativa (en los que el grado de cercanía física y psicológica con la sociedad término es real), donde no hay que inventarse ningún entorno, sino ayudar al estudiante a adaptarse a la nueva situación. Además de estas circunstancias, nos recuerda Stern, la elección de las técnicas de instrucción cultural también se encuentra limitada por variables como la edad, grado de madurez o nivel educativo del alumnado.

La consideración de todos los factores precedentes por parte de distintos expertos ha dado lugar a la aparición de numerosas técnicas concebidas por y para el proceso de enseñanza y aprendizaje cultural. Asimismo, se ha producido una modificación y/o aplicación de otras técnicas, inicialmente ideadas para favorecer otros aprendizajes, a la instrucción cultural. Dada la variedad de las mismas, los estudiosos recomiendan su utilización complementaria para fomentar un aprendizaje cultural completo.

En nuestra exposición de las técnicas de aprendizaje cultural, y con el fin de facilitar la labor del lector, utilizaremos como base la clasificación que de ellas hace Stern (1992: 224-232) y que se muestra de forma gráfica en el siguiente esquema. No obstante, tendremos necesidad de completar o modificar la mencionada clasificación, ya que algunas de las técnicas más recientes no se encuentran recogidas en su estudio. Esto se señalará de manera clara y explícita en su momento. Por ahora, comenzaremos analizando los ocho grandes bloques de técnicas de enseñanza cultural de acuerdo con Stern.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> La tabla es nuestra traducción del original.



<b>STERN (1992: 224-232): TÉCNICAS DE ENSEÑANZA CULTURAL</b>	
<b>GRANDES BLOQUES</b>	<b>TÉCNICAS ESPECÍFICAS</b>
1. CREACIÓN DE UN ENTORNO AUTÉNTICO EN EL AULA	
2. PROVISIÓN DE INFORMACIÓN CULTURAL	2.1. Apartes culturales 2.2. Cápsula cultural 2.3. Grupos culturales
3. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CULTURALES	3.1. Adaptador cultural
4. ASPECTOS CONDUCTUALES Y AFECTIVOS	4.1. La unidad audiomotora 4.2. Dramatización 4.3. Minidrama 4.4. Juego de roles y simulación
5. ENFOQUES COGNITIVOS	
6. EL PAPEL DE LA LITERATURA Y LAS HUMANIDADES	
7. EXPOSICIÓN REAL A LA CULTURA TÉRMINO	7.1. Amigos por correspondencia o por cinta auditiva 7.2. Visita de un miembro de la cultura término a la clase 7.3. Visita del alumno a otros países y regiones
8. UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE LA COMUNIDAD CULTURAL	

#### 1.- CREACIÓN DE UN ENTORNO AUTÉNTICO EN EL AULA

La primera técnica de enseñanza cultural que Stern cita —una técnica que se ha venido utilizando ampliamente en la instrucción de lenguas extranjeras— es la creación de un entorno auténtico en el aula de idiomas mediante una decoración cuidadosa de la misma. Stern (1992: 224) subraya que esta técnica resulta ser en extremo relevante en situaciones en las que la cultura término se encuentra alejada, tanto física como psicológicamente de la cultura materna del alumno. En efecto, mediante la decoración de la clase por medio de carteles, tiras cómicas, mapas, recortes de periódico y todo tipo de objetos reales imaginables (billetes, menús, etc.) el profesor ha de intentar crear una presencia visual y tangible de la cultura extranjera en el entorno nativo del alumno con el fin de facilitar la experiencia del estudiante con la cultura no nativa. Desde el punto de vista terminológico, Hughes (1986: 168) denomina al ambiente que el profesor intenta crear en la clase de idiomas “la isla cultural”. De igual manera, Hughes sostiene que el propósito de la isla cultural es atraer la atención del alumno animándole a preguntar y suscitando sus comentarios.

#### 2. PROVISIÓN DE INFORMACIÓN CULTURAL

Puesto que en la mayor parte de los cursos de idiomas extranjeros se sigue considerando a los aspectos lingüísticos como el principal objeto de estudio, comenta Stern (1992: 224), ha sido preciso idear una serie de técnicas que permitan la comparación cultural de manera sucinta y rápida. En la actualidad, se ha reivindicado la importancia de incluir métodos comparativos y de contraste en la enseñanza de la lengua y la cultura extranjera. En el ámbito de la instrucción cultural, comentan Byram,

Morgan et al. (1994: 42-47), estas técnicas son extremadamente importantes. Puesto que el estudiante está inmerso en su cultura y negarla supone negar una parte de sí mismo, todo su aprendizaje sobre la cultura extranjera ha de asimilarse a las categorías existentes, y la mejor manera de favorecer esta asimilación es a través de la comparación y el contraste. Ambos se encuentran íntimamente ligados, ya que comparar dos comunidades distintas implica siempre contrastar los elementos de una y los de otra. Desde el punto de vista metodológico, Hughes (1986: 167) expone que el método comparativo por excelencia se compone de un periodo de debate tras una presentación de uno o varios aspectos de la cultura término que son diferentes de los de la cultura materna del alumnado; el mencionado debate se centra en los motivos por lo que estas diferencias pueden causar problemas. No obstante, algunos expertos como Robinson (1985: 72) piensan que la comparación basada en las similitudes es más beneficiosa para hacerle ver al estudiante que todas las culturas tienen puntos de encuentro comunes. Por el contrario, otros como Damen (1987: 281) opinan que la comparación tiene que estar basada en gran parte en un análisis sistemático de las cualidades contrastivas de los grupos culturales, de sus asunciones y valores principalmente, para desarrollar la concienciación cultural. Sea como fuere, mediante la metodología de la comparación el individuo ha de ser capaz de recapacitar sobre sus propios esquemas culturales para, de esta manera, relativizarlos y aceptar la perspectiva de otras culturas.

Por lo que respecta a las técnicas que Stern agrupa en esta sección, sus primeros comentarios se refieren a los llamados “apartes culturales”. El aparte cultural implica la presentación, por parte del profesor, de una breve información sobre algún aspecto de la cultura extranjera en la clase de idiomas. Se trata de una técnica muy útil para favorecer la creación de un contexto cultural para la lengua término. Asimismo, los apartes culturales, continúa Stern, facilitan la creación en el cerebro del estudiante de asociaciones mentales relacionadas con ciertos vocablos y expresiones; asociaciones similares a las que estos enunciados evocan en el nativo. Desde una perspectiva más concreta, es iluminador conocer la existencia de alguna técnica específica dentro del grupo de los apartes culturales. En 1970 Taylor (Stern 1992: 224) concibe la denominada técnica de “la rodaja o porción de la vida”, una presentación sucinta de cualquier aspecto cultural extranjero (por ejemplo una canción popular o una grabación de las noticias) que se produce bien en los dos o tres primeros minutos de la clase de idiomas, o bien en los dos o tres últimos minutos de la misma.

Una segunda técnica que proporciona al alumno información sobre la cultura término es la llamada “cápsula cultural”, ideada por Taylor y Sorenson en 1961 (Stern: 224-225) para ilustrar diferencias mínimas entre dos grupos culturales. La cápsula cultural<sup>76</sup> consiste en la introducción de un elemento de la cultura extranjera en un espacio de unos diez minutos. La utilización de esta técnica implica una presentación verbal mediante la cual se explica un aspecto que supone una diferencia mínima entre la cultura nativa y la cultura término. La presentación, que puede correr a cargo del profesor o de un alumno (Seelye, 1993: 174-175), está basada en un guión previamente preparado –como método alternativo, explica Lafayette (1978: 3-5), puede haber una presentación a través de un texto escrito— y complementada con cualquier tipo de

---

<sup>76</sup> Si desea consultar actividades basadas en la cápsula cultural le remitimos a Seelye (1993: 175-177) y Damen (1987: 285-286).

ayuda visual relacionada con el tema en cuestión, incluidos los objetos reales de los que se disponga. Hughes (1986: 167) explicita que a las ayudas visuales les acompañan una serie de preguntas para estimular una discusión o debate en la clase. La cápsula cultural culmina con la aclaración de la costumbre o circunstancia de la cultura extranjera en su relación con la cultura nativa. Como puede observarse, se trata de una técnica de comparación y contraste cultural. De acuerdo con sus creadores, el hecho de que las cápsulas se introduzcan de manera aislada no las hace incoherentes, siempre y cuando sean presentadas como aspectos concretos de un contexto mucho más amplio.

Por último, Stern (1992: 225-226) alude a los “grupos culturales”,<sup>77</sup> una elaboración de las cápsulas diseñada por Meade y Morain en 1973. Con el objeto de hacer de la cápsula cultural una técnica mucho más coherente, Meade y Morain integran dos o tres cápsulas para formar un grupo. Para ello, estos estudiosos combinan unas tres cápsulas relacionadas entre sí, o bien dividen las actividades en la cultura término en sus partes constituyentes (por ejemplo, Meade y Morain dividen el análisis de una boda francesa en cuatro cápsulas: la ceremonia civil, la ceremonia religiosa, el banquete de bodas, la diferencia entre una boda en la ciudad y una boda campesina). Tras el estudio de las cápsulas de manera aislada se procede a su integración en una secuencia única mediante actividades como la dramatización. La naturaleza de los grupos culturales los convierte en una técnica eminentemente conductual, es decir, una técnica extremadamente útil en circunstancias en las que sea necesario proceder a un entrenamiento de la conducta del estudiante. Asimismo, esta técnica proporciona una idea sobre los significados y valores de la cultura extranjera que pueden ser beneficiosos para la persona que planea visitar o trabajar en la cultura término.

Finalmente, en esta sección dedicada a la provisión de información cultural sería oportuno añadir, aunque Stern no lo haga, otras técnicas de comparación y contraste. Una de estas técnicas, por la que Byram y sus colegas (1994: 44-47) abogan, es la denominada “técnica de las palabras claves” como herramienta de unión entre el aprendizaje lingüístico y el cultural.<sup>78</sup> Este experto sostiene que, dentro de la enseñanza de la cultura, hay que prestarle más atención al vocabulario, a las estructuras semánticas y a los campos léxicos. Aprender una lengua extranjera implica, entre otras cosas, reconocer que la traducción exacta de dos términos no es totalmente correcta, que es necesario un estudio de las connotaciones de las palabras en las dos lenguas, la nativa y la extranjera (por ejemplo, el término “casa” en español y el vocablo “house” en inglés conllevan unas connotaciones muy distintas). Puesto que realizar un examen tan exhaustivo de todos los términos que se enseñan en el aula es imposible, Byram propone el uso de la técnica de las palabras claves de Williams (1983) para la adquisición del vocabulario, es decir analizar con detalle las palabras más significativas —tanto en ciertas actividades e interpretaciones, como en ciertas formas de pensamiento— en la clase de idiomas. De acuerdo con Byram, esta técnica permite ayudar al alumno a reconocer, por un lado, que entre culturas que son semejantes hay

---

<sup>77</sup> En las obras de Stern (1992: 225), Seelye (1993: 177-226) y Damen (1987: 285-286) se pueden observar diversos grupos culturales.

<sup>78</sup> Actualmente se considera la semántica como una de las principales ramas de la lingüística que favorece el contacto entre la lengua y la cultura. Tanto es así que diversos autores como Chan (1996: 1-13) utilizan el término “semántica cultural” para referirse al área de conocimiento que actúa como punto de encuentro entre los estudios lingüísticos con los estudios culturales.

diferencias semánticas significativas en casos concretos, y por otro lado, que existe un segundo tipo de vocabulario que se refiere a diversos fenómenos culturales en la sociedad término pero que no tienen traducción a su lengua materna. De manera similar, Damen (1987: 288-289) considera que en la clase de idiomas es fundamental establecer las conexiones oportunas entre la lengua y la cultura. Al igual que Byram, Damen opina que la creación de estos vínculos es especialmente importante en el caso del aprendizaje del vocabulario. Desde su perspectiva, es imprescindible trabajar con refranes, dichos, supersticiones, afirmaciones positivas o negativas de evaluación, metáforas, humor y sarcasmo, debido a que todos implican un uso de la lengua con fuertes connotaciones o significados culturales.

Por último, dentro de las técnicas cognitivas de comparación y contraste parece oportuno añadir la “técnica de los textos paralelos” por la que aboga Valero Garcés (1998: 82-89). Esta autora considera que la utilización de textos paralelos en el aula de idiomas proporciona una oportunidad excepcional de vincular la lengua y la cultura extranjera. En efecto, al comparar dos textos —que pueden ser el texto original con la traducción a la otra lengua o bien dos textos similares desde el punto de vista pragmático y temático— hay que justificar la elección de estructuras lingüísticas semejantes o bien distintas en las dos lenguas. Al analizarlas con profundidad, el alumno se concienza de que la mayor dificultad a la hora de reproducir un texto en otra lengua responde a razones culturales (por ejemplo, Valero Garcés compara las siguientes oraciones y sus traducciones: “We may have a barbecue on Independence Day” y “Quizá preparemos una barbacoa para el 4 de julio, día de la Independencia de EEUU”). En consecuencia, afirma Valero Garcés, el uso de textos paralelos en la lengua término y en la lengua materna se convierte en un instrumento extremadamente útil en el desarrollo de la concienciación no sólo lingüística, sino también cultural.

### 3. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CULTURALES

Las técnicas incluidas en este enfoque están diseñadas no solamente para proporcionar información de la cultura extranjera, sino también para confrontar al alumno con situaciones cotidianas que pueden causarle problemas en la comunidad término. Igual que ocurre con alguna de las técnicas anteriores, los enfoques basados en solventar problemas culturales son, en gran medida, conductuales. En líneas generales, estas técnicas se convierten en una invitación para que la clase resuelva algún tipo de problema o conflicto cultural. Stern (1992: 226) subraya que fueron Fiedler, Mitchell y Triandis quienes, en 1971, desarrollaron este enfoque para convertirlo en un programa de autoaprendizaje a través de un recurso llamado “adaptador cultural”. Tal adaptador cultural<sup>79</sup> consiste en suministrar al alumno una serie de episodios que describen un incidente crítico<sup>80</sup> de carácter intercultural, es decir, los episodios están relacionados

---

<sup>79</sup> Algunos ejemplos de adaptadores culturales se encuentran en Seelye (1993: 164-174) y en Damen (1987: 284-285).

<sup>80</sup> Actualmente, existen diversas actividades basadas en la “técnica de los incidentes críticos”. Según Damen (1987: 282), mediante esta técnica se presenta un problema que normalmente entorpece la comunicación entre miembros de culturas diferentes. El incidente tiene lugar en un contexto y en una situación que han de explicitarse. El valor educativo de la técnica del incidente crítico reside en la discusión que surge a raíz del conflicto planteado, principalmente porque al grupo se le pide que comente el incidente hasta lograr alcanzar un consenso. Para analizar ejemplos basados en incidentes críticos, consúltese, por ejemplo la publicación de Damen (1987: 282-283).

con algún aspecto conductual que suponga un conflicto en el contexto de la comunidad término. El planteamiento del problema va seguido de un formato de opciones múltiples en el que se ofrecen cuatro explicaciones posibles de las cuales solamente una es correcta. Damen (1987: 283-284) añade que las tres opciones incorrectas muestran las atribuciones típicas que los miembros de la cultura del estudiante hacen normalmente. La cuarta opción es la explicación normal que daría un miembro de la cultura término. Si el alumno ha elegido una opción equivocada se le anima a elegir entre una de las restantes. Tras la realización de la tarea, se produce un debate entre el profesor y los alumnos mediante el cual se justifica la opción correcta, argumentándose asimismo por qué las tres respuestas equivocadas no logran solventar el problema. Seelye (1993: 163) añade que otros autores como Brislin et al han incluido una variación de este procedimiento al diseñar adaptadores en los que más de una respuesta puede ser correcta dependiendo de diversas circunstancias.

Sin embargo, los adaptadores culturales son objeto de críticas. Por un lado, dado que la construcción de los mismos es extremadamente difícil y laboriosa (se requiere la identificación de incidentes críticos, las causas o atribuciones por parte de los miembros de las dos culturas, verificación estadística de las atribuciones, y compilación de las razones de cada causa) los profesores no encuentran fácil elaborar sus propios adaptadores, ya que, en la mayoría de las ocasiones, éstos inducen a errores más que solventarlos. Además, puede ser que en el mercado los docentes no logren encontrar adaptadores sobre temas o circunstancias de su interés. Por otro lado, Damen (1987: 284) cita las críticas de Harris y Moran sobre el riesgo de encontrar actitudes etnocéntricas en los adaptadores culturales publicados. No obstante, Seelye (1993: 163) observa un gran número de ventajas en esta técnica: en primer lugar, el adaptador es mucho más divertido que la simple lectura; en segundo lugar, los adaptadores involucran al alumno en problemas interculturales; finalmente, las investigaciones muestran que son bastante efectivos. En consecuencia, un nutrido número de expertos considera beneficiosa la utilización del adaptador cultural. Damen (1987: 284), por ejemplo, mantiene que si son contruidos y utilizados de manera apropiada, los adaptadores culturales son un recurso muy válido para desarrollar una de las habilidades interculturales más importantes: la de hacer todo tipo de hipótesis de tipo cultural. Asimismo, concluye Stern, la realización de una serie de episodios basados en la técnica del adaptador cultural puede ser una preparación muy adecuada para ayudar al estudiante a superar el fenómeno de ajuste cultural.

#### 4. ASPECTOS CONDUCTUALES Y AFECTIVOS

Dentro de este apartado se encuentran las técnicas cuya finalidad es tanto ayudar a que la conducta del alumno sea lo más apropiada posible en la cultura término como involucrarle en aspectos de naturaleza afectiva. Se trata, pues, de técnicas complementarias a las anteriores (unas centradas en el conocimiento y otras en la conducta) que permiten al estudiante experimentar el lado más personal y humano de la comunidad extranjera. Como se observa más adelante, la mayoría de estas técnicas se emplean en el aula con fines distintos a la enseñanza de la cultura término. De manera más concreta, muchas fueron concebidas para practicar determinadas estructuras gramaticales, o bien para favorecer la interacción y la comunicación en la lengua extranjera. No obstante, si al contenido de la actividad se le dota de un marcado carácter cultural, estamos frente a actividades de lo más completas ya que, además de propiciar las prácticas anteriores, también posibilitan el acercamiento a la cultura término.

Primeramente, Stern (1992: 226-227) alude a la “unidad audiomotora” como técnica de enseñanza cultural. La unidad automotora presenta la información cultural mediante una serie de órdenes a las que el estudiante ha de responder físicamente y cuya suma supone la secuencia de una acción. Estamos, pues, ante una aplicación de las técnicas de “respuesta física total” (TPR) a la instrucción del componente cultural.<sup>81</sup> Como especifica Lafayette (1978: 5-6), esta técnica se diseñó inicialmente con el fin de desarrollar la comprensión auditiva del alumno. Desde su punto de vista, la gran ventaja de aplicar esta serie de órdenes a la cultura reside en que simplifica el aprendizaje del comportamiento correcto en la comunidad extranjera al hacerlo de una manera muy motivadora (por ejemplo, Lafayette propone enseñar a comer en España mediante órdenes del tipo: “ponte la servilleta sobre las piernas”).

Otra técnica que Stern (1992: 227) considera ampliamente aceptada en la enseñanza de la cultura extranjera es la “dramatización”. Se trata de presentar escenas de la vida cotidiana de forma dramatizada o incluso de alentar al alumnado para que dramatice estas escenas. Rivers (Stern, 1992: 227) incluso sugiere el empleo de máscaras y marionetas para enseñar la cultura no nativa a los grupos de alumnos más jóvenes. Cada escena ilustra una acción, un valor o un conflicto cultural. Tras la dramatización se procede a ofrecer una explicación o a iniciar un debate con todo el grupo acerca del problema cultural. Según Stern, dos son las ventajas de la dramatización como técnica de instrucción cultural. Por un lado, y puesto que el alumno ha de ponerse en la piel de un miembro de la comunidad extranjera, la dramatización actúa en el terreno afectivo, ayudando al desarrollo del comportamiento empático. Por otro lado, la dramatización contribuye a hacer de la cultura extranjera una experiencia viva e inolvidable, especialmente para los estudiantes que se encuentran alejados física y psicológicamente de tal cultura.

Una técnica muy similar a la anterior es el “minidrama”. Stern (1992: 227-228) y Lafayette (1978: 8-9) señalan que, al igual que el “adaptador cultural”, el minidrama usa la técnica del incidente crítico; asimismo, se ideó inicialmente por científicos sociales y, con el paso de los años, se aplicó a la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. De manera similar a la dramatización, el minidrama tiene finalidades conductuales y afectivas. La principal diferencia que existe entre ambos es que el minidrama puede presentar las escenas de la vida cotidiana con comportamiento culturalmente significativo a través de diversos canales, es decir, además de la representación en el aula, el minidrama permite introducir la escena mediante la lectura o la visión de una cinta de vídeo. Desde otra perspectiva, Seelye (1993: 70-73) atribuye el uso del minidrama como instrumento de aprendizaje cultural a Gordon. En realidad, el minidrama se había utilizado previamente, aunque lo novedoso de este enfoque es la creación de un formato cuidadosamente diseñado para, además de proporcionar información cultural, lograr provocar una respuesta emocional. Por medio del

---

<sup>81</sup> Harris y Sánchez Espinosa (1993: 27-32) ofrecen un ejemplo excelente de la utilización de la unidad audiomotora como técnica de aprendizaje cultural. En su breve aunque ilustrativo artículo, sugieren una actividad concreta de unidad audiomotora llamada “Tourists and Bobbies” en la que cinco turistas en Londres (cada uno de los cuales pregunta por sitios diferentes) piden información a tres policías (cada uno de ellos puede facilitar una información determinada) acerca de la mejor manera de encontrar el lugar que desean visitar. Los policías, además, proporcionan información adicional sobre los lugares de tipo histórico o institucional.

minidrama, Gorden busca concienciar al alumno acerca de los malentendidos o problemas de comunicación interculturales. El minidrama consiste en unos episodios breves, de tres a cinco, cada uno de los cuales muestra, al menos, un ejemplo de tales malentendidos, aunque la causa final sólo se muestra en la escena final. De acuerdo con Seelye, el minidrama expone al alumno a un proceso de confrontación personal ya que, al identificarse con el individuo que representa su cultura materna, es capaz de experimentar la inquietud, la confusión, e incluso la vergüenza que se representa en la escena. Finalmente, al hacer las mismas asunciones que su conciudadano en el drama, saca una serie de conclusiones erróneas que le permiten llegar a reconocer su propia determinación cultural. Por último, tras el episodio el profesor ha de propiciar un debate por medio de preguntas generales. Asimismo, Gorden recomienda poner punto y final a la discusión mediante un breve resumen de lo representado en la escena. Sin embargo, no es factible utilizar a menudo esta técnica; en efecto, no se puede repetir la sensación emocional de confrontación personal que produce el minidrama porque su potencial afectivo depende de la novedad de la experiencia; después de una o dos exposiciones, el minidrama se convierte en una experiencia puramente cognitiva. No obstante, Robinson (1985: 95) no llega a comprender el valor educativo de esta técnica. Por el contrario, según esta experta, los minidramas conllevan un enorme peligro inherente, a saber, que, al tratarse de un método de confrontación personal, los participantes experimenten el fracaso y la vergüenza más que el éxito de saber hacer frente a la situación.

Para concluir, Stern (1992: 228) se refiere a una técnica similar a las anteriores, el “juego de roles” y la “simulación”. Ambas son técnicas que se emplean de manera óptima con alumnos que tienen un nivel medio o avanzado de la lengua extranjera, ya que implican la producción de un diálogo y unas acciones improvisadas por parte de estudiantes que simulan ser otros personajes. El uso del juego de roles y de la simulación en clase conlleva, como en el caso de las técnicas anteriores, la finalización de la actividad por medio de un debate o diálogo sobre los aspectos culturales mostrados por los alumnos. De acuerdo con Donahue y Parsons (1982: 359-365), el juego de roles constituye una de las mejores técnicas para superar la fatiga cultural, puesto que ayuda al estudiante a reflexionar sobre sí mismo y sobre los miembros de la cultura término.

Stern pone punto y final a esta sección subrayando que el éxito de las cuatro técnicas (la unidad automotora, la dramatización, el minidrama, y el juego de roles y la simulación) como herramientas de aprendizaje cultural depende fundamentalmente del contenido que ilustren. El mayor peligro que éstas presentan reside en la posibilidad de que los rasgos culturales queden caricaturizados. Asimismo existe el riesgo de que el alumno asuma los representados como comportamientos fijos cuando, por el contrario, la cultura término ofrece una amplia gama de elección. Aun así, Stern señala que las técnicas de comportamiento y afección muestran como la enseñanza de la cultura extranjera no tiene por qué estar basada en un conocimiento sofisticado por parte de los estudiantes. Por el contrario, la variedad de técnicas evidencia que existen maneras de instruir sobre la cultura término apropiadas a distintas edades y entornos educativos.

## 5. ENFOQUES COGNITIVOS

Stern (1992: 228-229) considera que los enfoques anteriores son principalmente experimentales. Sin embargo, él asume que puede haber un determinado número de alumnos que se interesen en un enfoque más académico en el estudio de la cultura extranjera, es decir, diversos individuos pueden desear conocer dicha cultura a través de

actividades más tradicionales como la lectura, la asistencia a conferencias y la participación en debates o discusiones. Para facilitar su exploración de la cultura término hay que ofrecerles, más que una aglutinación de hechos y circunstancias, un abanico amplio de técnicas de investigación. Puesto que ciertos alumnos pueden mostrar un interés intelectual en la cultura extranjera, el profesor ha de facilitar que ellos se conviertan en observadores críticos y que adopten técnicas objetivas de investigación sistemática. En efecto, expertos de la talla de Nostrand (1974), Seelye (1993) y Robinson (1987), entre otros, subrayan la importancia de dotar al alumno con estas técnicas de investigación para que sean capaces no sólo de conocer por sí mismos sino también de aproximarse a la cultura extranjera con una mentalidad abierta.

Además, dentro de esta sección podemos incluir un par de técnicas del paradigma de Damen. Damen (1987: 280) sostiene que el enfoque cognitivo por naturaleza lo ejemplifican los “estudios específicos del área”, al centrarse éstos en un país o área cultural específica. Damen cita el modelo de estudios de área que propone Kohls mediante una división tripartita de la información que se ha de proporcionar en el aula: información de los hechos o información objetiva acerca del entorno, información de la cultura subjetiva (actitudes, rasgos de personalidad), y problemas de integración que afronta el extranjero. Damen añade que los estudios de área, como recursos de capacitación para el alumno, han de estar estructurados de tal manera que le permitan descubrir la información pertinaz mediante el uso de “técnicas de descubrimiento cultural”, cuya ventaja radica en la participación activa del alumno en su propio aprendizaje. Aunque la consulta de fuentes bibliográficas o la búsqueda en obras literarias son dos de las herramientas utilizadas en los estudios de área, cada vez se recurre con más frecuencia al uso de técnicas de descubrimiento cultural como la asignación de proyectos, la entrevista a informantes, el uso de encuestas y sondeos y la realización de informes.

Finalmente, Damen (1987: 289) señala la “lectura” como medio de obtener información de la cultura término. Asimismo, Martín Morillas (1990: 207) sostiene que la gran ventaja de la lectura es que es el medio más accesible para obtener conocimiento cultural por parte del alumno. Damen concluye al afirmar que es posible obtener una información abundante sobre la forma de vida en la comunidad extranjera mediante la lectura<sup>82</sup> de artículos, novelas, poemas y otras fuentes escritas tradicionalmente excluidas del aula tales como periódicos o tiras cómicas.

## 6. EL PAPEL DE LA LITERATURA Y DE LAS HUMANIDADES

En la actualidad existe un gran debate acerca de la oportunidad de incluir la literatura dentro de las técnicas de aprendizaje cultural. Históricamente, la literatura ha sido el principal medio para conocer la cultura extranjera, de hecho el aprendizaje cultural se realizaba casi exclusivamente por medio de obras literarias. Sin embargo, con el paso del tiempo, el papel de la literatura como fuente de información cultural ha ido perdiendo importancia. Stern (1992: 229-230) presenta los dos argumentos que en la actualidad se escuchan en relación con la literatura y el aprendizaje de la cultura. Por un lado, las principales figuras en la pedagogía cultural (Brooks, Seelye y Nostrand, entre

---

<sup>82</sup> Para profundizar en los supuestos más recientes que relacionan la lectura, la cultura y la cognición recomendamos la consulta del artículo de Gill (1992: 49-66).



otros) señalan la necesidad de integrar los enfoques humanísticos con aquéllos preconizados por las ciencias sociales. Para ellos, la literatura es un medio excelente para desarrollar la empatía y el entendimiento necesario en el alumno. Por otro lado, Hammerly (1982: 532-3) estima que la literatura es una fuente de información muy restringida sobre la cultura extranjera por varios motivos: la literatura cae frecuentemente en la presentación estereotipada de personajes, las obras literarias reflejan el punto de vista del autor (que no tiene por qué ser el representativo de la época), lo literario presenta en su mayoría modelos de vida pasados que no se corresponden con los presentes, etc. Por lo tanto, para Hammerly, la literatura no tiene por qué ser un instrumento a favor del aprendizaje cultural, aunque por el contrario, para comprender las obras literarias es preciso tener un conocimiento previo de la cultura en la que se insertan.<sup>83</sup> Finalmente, Stern (1992: 230) parece querer reconciliar ambas posturas. Desde su punto de vista la literatura tiene cabida como instrumento de aprendizaje cultural ya que es un medio ideal para acceder al pensamiento, a los sentimientos y a los valores de los miembros de la cultura término. En efecto, diversos autores, como expresa Bredella (2000)<sup>84</sup> coinciden en señalar que la literatura, al implicar al lector de tal manera que logre ponerse en el lugar del otro y ver la realidad desde su perspectiva, se convierte en uno de los mejores medios de promover el entendimiento intercultural. No obstante, Stern cree que sería conveniente ampliar el concepto de literatura para, de esta manera, incluir géneros como los cuentos tradicionales, las canciones infantiles, la literatura infantil y otros tipos de libros ampliamente leídos en la cultura extranjera y que forman parte de su herencia cultural.

## 7. EXPOSICIÓN REAL A LA CULTURA TÉRMINO

En la actualidad cada vez son más las personas que consideran la exposición real a la cultura término como la herramienta principal de aprendizaje cultural. Dada la movilidad de individuos en un mundo cada vez más internacional, la existencia de unos medios de transporte que hacen del paso de un país a otro una cuestión de horas, y la aparición de unos medios de comunicación que permiten la interacción en cuestión de segundos entre individuos muy distantes en el espacio, los expertos se plantean el contacto real con miembros de la cultura término como un aspecto no sólo deseable, sino también factible. Dicho contacto puede tomar diversas formas, ya que su alcance puede fluctuar entre un simple aprendizaje informal, una investigación sistemática, o una combinación de ambos. Lo que sí parece estar claro es que la interacción entre miembros de diversas comunidades requiere la utilización de habilidades de comportamiento intercultural, así como el uso de técnicas de observación. Stern (1992: 230-231) discierne entre varios tipos de contactos reales con la cultura término dependiendo del grado de acercamiento a la misma.

---

<sup>83</sup> Recientemente, existe un número ingente de estudiosos que, defendiendo la utilización de textos literarios en el aprendizaje de idiomas, consideran, al igual que Hammerly, necesario proporcionar al alumno un conocimiento de la cultura en la que se inserta la obra. Esto se debe a que, de acuerdo con autores como Nieto García (1996: 33), (1997: 153-154), Huckin (1997: 68) y Stevens (1987: 174), entender una obra literaria implica conocer el contexto en el que se inserta, ya que son los propios elementos socioculturales los que plantean más problemas de comprensión que los puramente lingüísticos.

<sup>84</sup> No nos ha sido posible indicar el número de páginas puesto que el trabajo se encuentra aún en prensa.

El primer tipo de exposición real a la cultura extranjera es el que se produce cuando los dos interlocutores, miembros de culturas distintas, no entran en contacto directo. Stern considera que el tener “amigos por correspondencia o por medio de cintas auditivas” es una de las técnicas más sencillas para comprender la realidad de la cultura término aun estando física y psicológicamente muy alejado de ella. Puesto que la interacción se produce principalmente en un ámbito relativamente íntimo, los temas y la preocupación de los interlocutores giran en torno a aspectos de índole personal, siendo indirecto y secundario el interés cultural.

Con respecto al segundo tipo de exposición real, la “visita de un miembro de la cultura término a la clase de lengua extranjera”, existe un contacto directo entre el alumno y un representante de la cultura término, aunque la interacción tiene lugar en la comunidad nativa del estudiante. El diálogo que se produce por medio de esta técnica da un sentido de autenticidad a la realidad extranjera que, hasta el momento, posiblemente se conozca sólo a través del libro de texto. En este caso, la conversación no es tan personal como en el primer enfoque, sino que se centra en temas culturales que interesan a los alumnos. Una de las ventajas que presenta esta técnica es que, si existe la posibilidad de invitar a más de un miembro de la cultura extranjera, los alumnos pueden observar cómo distintas personas ofrecen diversos puntos de vista de la misma realidad.

Por lo que respecta a la última técnica de exposición a la cultura término, la “visita del alumno a otros países y regiones”, se trata de ofrecer al estudiante la oportunidad de experimentar la lengua extranjera en su contexto natural, la cultura en la que está inmersa. Estas visitas pueden llevarse a cabo por medio de intercambios individuales o, también, a través de intercambios de clases completas. Al existir una interacción con los miembros de la cultura término en su propio entorno, el alumno tiene la posibilidad de experimentar la realidad extranjera desde dos ángulos igualmente importantes: desde el suyo propio, como visitante y miembro de otra cultura, una perspectiva sin duda externa, y desde el punto de vista del nativo de la sociedad extranjera, una perspectiva en extremo relevante ya que muestra la visión interna de la realidad de la cultura término. Finalmente, una de las grandes ventajas de esta técnica es la probabilidad de establecer un vínculo permanente entre los miembros de ambas comunidades como herramienta privilegiada de enriquecimiento personal.

## 8. UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE LA COMUNIDAD CULTURAL

Stern (1992: 231-232) estima que la inmigración permite encontrar hablantes nativos de diferentes lenguas en muchas comunidades urbanas actuales. Aunque al entrar en contacto el grupo de inmigrantes con la comunidad que les acoge se produce, normalmente, un proceso de hibridación y su forma de vida y visión de la realidad no es idéntica a la que tenía cuando residía en su comunidad nativa, Stern la considera una técnica más que útil, ya que la inmigración ofrece al estudiante diversas oportunidades de contacto directo con un gran número de personas y aspectos de la cultura término. De igual manera, y aunque Stern no lo contempla, nosotros proponemos el uso de cualquier recurso material de la cultura extranjera que sea posible encontrar en la cultura nativa del alumnado. De nuevo, esta técnica permite aunar el aprendizaje lingüístico y el cultural. En efecto, en nuestro país es relativamente fácil localizar diferentes elementos, especialmente aunque no de manera exclusiva en los medios de comunicación, que muestran aspectos de la cultura término (en este caso, la de las comunidades de habla

inglesa) tales como los anuncios publicitarios o productos comestibles típicos de la cultura término que se pueden adquirir en las grandes superficies comerciales.

Hasta este momento, hemos procedido a la exposición de las técnicas de aprendizaje cultural sobre la base del paradigma de Stern. No obstante, en los distintos bloques nos hemos tomado la libertad de incluir otras técnicas que Stern omite en su planteamiento, pero que nos parecen muy apropiadas para enriquecer los distintos grupos de técnicas de instrucción cultural. Sin embargo, nos encontramos con que los expertos abogan por, o simplemente mencionan, otro tipo de técnicas culturales cuya inclusión en los grandes bloques de Stern no es posible. Es así como hemos considerado oportuno añadir tres grupos de técnicas, el primero de ellos centrado en los enfoques afectivos, el segundo en los medios audiovisuales, y el último en la utilización de la cultura como material suplementario.

#### 9. ENFOQUES EMINENTEMENTE AFECTIVOS

Hoy en día un número creciente de expertos, reivindican la afección en sí misma como uno de los grandes componentes de la clase de idiomas. Sin duda alguna, las técnicas basadas solamente en la cognición y la conducta parecen ser incompletas para favorecer el desarrollo global del alumno en una asignatura cuyos principales objetivos son la creación de la empatía hacia otros pueblos y la relativización del propio código cultural, objetivos principalmente afectivos. Con todas estas premisas en la mente, se han ideado una serie de técnicas de enseñanza cultural centradas en la parte más personal de la cultura extranjera, sus propios miembros y el contacto directo del estudiante con éstos.

Una de las técnicas más relevantes importantes en el desarrollo de la empatía son las “entrevistas etnográficas”. En efecto, las entrevistas etnográficas promueven el entendimiento y las interacciones positivas entre miembros de diversos contextos culturales, además de proporcionar al alumno conocimiento de primera mano de la comunidad extranjera. Una de las grandes ventajas de las entrevistas etnográficas reside en que se pueden utilizar en etapas educativas tanto avanzadas como elementales, aunque, para que sean más efectivas, han de estar integradas al currículum y al nivel de conocimiento de la lengua extranjera que muestre el alumno. Existen diversas posibilidades por lo que respecta al proceso: entrevistar a miembros de la cultura término residentes en la comunidad nativa del alumno, entrevistarlos en su propia comunidad si el estudiante realiza allí una estancia, o bien, entrevistar a miembros de la cultura extranjera por medio de las nuevas tecnologías como internet, y, más concretamente, el correo electrónico. Robinson y Nocon (1996: 437) sostienen que las entrevistas etnográficas resultan beneficiosas para el alumno porque le ayudan a concienciarse de su papel como ser cultural y ello se debe a que mediante esta técnica se obtiene información relacionada con los sentimientos y experiencias del entrevistado, es decir, la consecución de un tipo de conocimiento de primera mano y totalmente personal. Robinson (1994: 120) describe las distintas etapas de las que se compone esta técnica: (a) formulación de la primera pregunta, general y dirigida a favorecer toda una serie de respuestas lo más personales posibles: “¿Cómo se siente uno al...?”; (b) formulación de preguntas deliberadamente abiertas, aunque nunca preparadas de antemano, ya que se construyen sobre la respuesta inmediatamente anterior del entrevistado; (c) comprobación del significado último de la información proporcionada por el otro participante mediante la cuestión: “¿Qué quieres decir?”; (d) realización del

proceso durante un espacio mínimo de varios días, lo cual suele dar lugar a una relación amistosa y de comprensión mutua entre el entrevistador y entrevistado.

Damen (1987: 280-281) propone una técnica relacionada con la anterior, el “estudio de casos”. Dicho estudio consiste en pedirle al alumno o participante que analice diferentes casos, identificando distintos asuntos y sugiriendo soluciones. Como ocurre con las entrevistas etnográficas, cuando el estudio de casos implica un contacto directo entre miembros de culturas distintas se convierte en una técnica principalmente afectiva, ya que se han de analizar, entre otros elementos, las asunciones, los valores, las opiniones, y las expectativas del individuo perteneciente a la cultura término.

Finalmente, entre las técnicas afectivas podemos incluir las “técnicas de autoconcienciación cultural” (Damen, 1987: 287). Al contrario de lo que ocurre en las anteriores, estas técnicas se centran casi exclusivamente en el propio estudiante y en favorecer una clase de exploración muy especial que permita el descubrimiento personal. Para lograr tal objetivo, al alumno se le puede pedir que dibuje perfiles de sentimientos y actitudes personales, que complete listas de orientación de valores, que responda a cuestionarios de autoevaluación, o que realice tareas basadas en solucionar problemas. Como se puede observar, estas técnicas se han diseñado para traer a un nivel consciente las asunciones, los valores y las actitudes personales que pueden afectar la interacción intercultural con el fin de aumentar la concienciación y la sensibilidad pluricultural.

#### 10. TÉCNICAS BASADAS EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los diversos medios audiovisuales se han convertido en el presente en fuentes de aprendizaje cultural privilegiadas, ya que tienen la ventaja de presentar al alumno los elementos culturales de una manera atractiva y motivadora al hallarse psicológicamente desvinculados del estudio y del currículum escolar. Varias son las técnicas audiovisuales que se han destacado y entre las que sobresalen los medios de comunicación actuales.

Un número cada vez mayor de expertos, entre los que se encuentra Hughes (1986: 167-168), reivindican el papel pedagógico de los medios de comunicación. En primer lugar, se subraya el empleo del periódico en el aula de idiomas, al incluir éste aspectos culturales que normalmente no se pueden encontrar en los libros de texto. Hughes considera que es posible extraer numerosos elementos de la cultura término al analizar las partes más significativas del periódico: titulares, anuncios, editoriales, páginas deportivas, tiras cómicas y la predicción meteorológica. Además, desde nuestro punto de vista, el periódico se convierte en una técnica que vincula perfectamente el aprendizaje de la lengua y de la cultura. En efecto, el estudio de cualquier elemento (por ejemplo, los titulares) implica proceder al análisis tanto del aspecto cultural implícito o explícito como de las principales estructuras lingüísticas por medio de las cuales se expresa el contenido cultural.

Por otro lado, los especialistas en la enseñanza de la cultura subrayan la necesidad de utilizar en la clase de idiomas todo tipo de técnicas que faciliten la explotación de los medios de comunicación audiovisuales. De entre ellos Damen (1987: 288) destaca la televisión y las películas como herramientas que proporcionan información, generan preguntas y facilitan la formulación de hipótesis culturales. Damen sugiere el empleo de los programas de televisión y de los anuncios para estudiar

la comunicación no verbal, además de ser excelentes proveedores de información acerca de la cultura extranjera.

Para concluir, Hughes (1986: 168) resalta el valor educativo de técnicas visuales como las filminas o diapositivas. En el mercado es posible encontrar series de filminas sobre diversos aspectos de la cultura término. Además, añade Hughes, las diapositivas que los profesores hayan recogido en sus viajes a la comunidad o comunidades término se convierten en valiosos instrumentos de presentación cultural de primera mano.

## 11. LA CULTURA COMO MATERIAL SUPLEMENTARIO

Lafayette (1978: 9) menciona una técnica que se aplica a la enseñanza de la cultura extranjera aunque no se limita solamente a ella, son los llamados “paquetes de actividades de aprendizaje” (LAPs). En realidad, estos paquetes son un excelente material suplementario para los alumnos más aventajados. Lafayette distingue las tareas de las que se compone cada actividad: un grupo de instrucciones para el profesor y los alumnos, un conjunto de objetivos, una prueba de conocimientos previos, varias actividades de aprendizaje, una prueba de autoevaluación, y una prueba de conocimientos posteriores. Aunque los paquetes de actividades de aprendizaje no se centran sola y exclusivamente en el componente cultural, los expertos coinciden en señalar que se trata de un material óptimo para facilitar el aprendizaje autónomo tanto de la cultura como de la lengua extranjera.

A modo de conclusión de este repaso por las técnicas de enseñanza cultural más relevantes, procedemos a mostrar de forma gráfica el cuadro que recoge el paradigma de Stern aunque ahora mucho más completo. En efecto, la tabla siguiente incluye no sólo algunas técnicas adicionales dentro de los grandes grupos de Stern, sino también los tres bloques que hemos añadido en nuestro análisis junto con sus métodos más representativos. Como se puede observar, nuestro esquema solamente recoge los principales métodos que se han analizado, ya que otros que simplemente se han mencionado dentro de los distintos apartados (como la realización de proyectos o el uso de encuestas), o que se intuyen dentro de varias técnicas (como el debate) no se han incorporado a nuestra tabla para hacer honor a lo que realmente hemos estudiado. Al lector le corresponde juzgar la utilidad de estas técnicas implícitas como herramientas de instrucción cultural.

<b>TÉCNICAS DE ENSEÑANZA CULTURAL</b>	
<b>GRANDES BLOQUES</b>	<b>TÉCNICAS ESPECÍFICAS</b>
1. CREACIÓN DE UN ENTORNO AUTÉNTICO EN EL AULA	1.1. La isla cultural
2. PROVISIÓN DE INFORMACIÓN CULTURAL	2.1. Apartes culturales: 2.1.1. Técnica de la rodaja o porción de la vida 2.2. Cápsula cultural 2.3. Grupos culturales 2.4. Técnica de las palabras claves 2.5. Técnica de los textos paralelos
3. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CULTURALES	3.1. Adaptador cultural
4. ASPECTOS CONDUCTUALES Y AFECTIVOS	4.1. La unidad audiomotora 4.2. Dramatización

<b>TÉCNICAS DE ENSEÑANZA CULTURAL</b>	
<b>GRANDES BLOQUES</b>	<b>TÉCNICAS ESPECÍFICAS</b>
	4.3. Minidrama 4.4. Juego de roles y simulación
5. ENFOQUES COGNITIVOS	5.1. Estudios específicos del área: 5.1.1. Técnicas de descubrimiento cultural. 5.2. La lectura
6. EL PAPEL DE LA LITERATURA Y LAS HUMANIDADES	6.1. Las obras tradicionales 6.2. La literatura popular preferentemente
7. EXPOSICIÓN REAL A LA CULTURA TÉRMINO	7.1. Amigos por correspondencia o por cinta auditiva 7.2. Visita de un miembro de la cultura término a la clase 7.3. Visita del alumno a otros países y regiones
8. UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE LA COMUNIDAD CULTURAL	8.1. Los inmigrantes como fuente cultural 8.2. Los recursos materiales extranjeros en la cultura nativa
9. ENFOQUES EMINENTEMENTE AFECTIVOS	9.1. Entrevistas etnográficas 9.2. Estudio de casos 9.3. Técnicas de autoconcienciación cultural
10. MEDIOS AUDIOVISUALES Y DE COMUNICACIÓN	10.1. Los medios de comunicación: el periódico 10.2. Los medios de comunicación: la radio y la televisión 10.3. Los medios visuales: diapositivas y filmas
11. LA CULTURA COMO MATERIAL SUPLEMENTARIO	11.1. Paquetes de actividades de aprendizaje

Antes de finalizar esta sección dedicada a la metodología del componente cultural nos gustaría realizar un examen breve de los planteamientos metodológicos que recoge en España la legislación educativa vigente en el nivel de Bachillerato. Inicialmente nos encontramos con que en los distintos anexos del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía* no existe un apartado dedicado a la metodología de la asignatura lengua extranjera. Ello contrasta con la introducción de secciones específicas dedicadas a los objetivos, los contenidos y la evaluación de la asignatura. Probablemente esta omisión no implique que a la metodología no se le conceda la misma importancia, ya que diversas cuestiones metodológicas salpican el Anexo II del mencionado decreto. Por lo tanto, aunque los métodos y técnicas de la lengua y cultura extranjera no estén estructurados en sí mismos, quedan explícitos a lo largo de las demás secciones, principalmente las dedicadas a los contenidos. Así, por lo que respecta a la instrucción cultural, se explicita en varias ocasiones (por ejemplo, en el Anexo II, páginas 76 y 78) la necesidad de utilizar las técnicas de comparación y contraste. De igual manera, en los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* (1989: 20-25) se recomienda el uso de la técnica de elaboración de proyectos para el aprendizaje de la lengua y de la cultura extranjera. Dentro de las tareas o proyectos que el alumno ha de llevar a cabo se encuentran incluidas algunas técnicas de aprendizaje cultural anteriormente mencionadas: utilización del periódico; entrevistas a personas que trabajan utilizando el inglés (página 21); creación de textos (poemas y canciones); opiniones sobre libros o lecturas; debates sobre artículos de prensa; estudio de una noticia de actualidad en

prensa, radio o televisión; recopilación de etiquetas, señales, prohibiciones en inglés que se puedan encontrar en la comunidad nativa del alumno (página 22); encuestas y entrevistas a personas de habla inglesa; viaje a Gibraltar o a una comunidad de habla inglesa (página 25). Asimismo, en la página 35 de los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* se propone la creación de un banco de recursos en el aula de idiomas. Es obvio que en la legislación educativa española se han incorporado diversas y variadas técnicas de aprendizaje cultural, particularmente las relacionadas con los medios de comunicación, con el contacto personal con miembros de la cultura término por medio de entrevistas y/o visitas a su comunidad, y las de corte literario. No obstante, consideramos que de la amplia gama de técnicas de instrucción cultural analizadas en esta sección todavía se ha obviado una gran parte. Desde nuestra perspectiva, pues, es deseable la utilización de una diversidad de técnicas de aprendizaje cultural que permitan no sólo dotar a la asignatura de una mayor variedad, sino también hacer de la instrucción cultural una tarea memorable por parte del alumno.

Para concluir, hemos de señalar que, aunque numerosos autores estimen que no existe una metodología global acerca de la instrucción cultural, nosotros pensamos que las abundantes investigaciones que se han sucedido en las últimas décadas han permitido perfilar una estrategia óptima para abordar la enseñanza de la cultura término. Se hayan convertido o no estas técnicas en la deseada metodología, la realidad es que el docente tiene ante sí una amplia gama de técnicas que le permite explorar y enseñar la cultura extranjera con una profundidad inimaginable hace tan solo unos años.

#### **1.2.4.2.4. Evaluación**

Evaluar consiste en comprobar el grado de efectividad de la instrucción llevada a cabo en el aula. Puesto que dicha comprobación constituye el último peldaño del programa educativo, siempre se encontrará determinada por los otros componentes que forman parte del mencionado programa. En efecto, la evaluación ha de facilitar datos fiables acerca del grado de consecución de los objetivos que guían la programación de la asignatura, lo que, a su vez, implica estimar la efectividad de los contenidos así como la validez de las técnicas y métodos de instrucción.

Comprobar la efectividad de la instrucción, tal y como nos advierte Damen (1987: 291), es por naturaleza un proceso complicado. La evaluación, subraya esta experta, lleva implícitas una serie de controversias relacionadas con la validez y la fiabilidad, así como con la justicia y relevancia. Si, al por sí complejo proceso de evaluación, se le añade la evaluación del aprendizaje cultural, con todos los elementos de subjetividad que éste conlleva, las dudas acerca del mismo se hacen mayores:

“Evaluating the effects of any training is difficult as any teacher knows. Questions of validity and reliability not to mention fairness and importance are seemingly almost unanswerable. When culture learning is added to the evaluation equation the odds to find a “correct” solution are immeasurably lengthened”.

Sin embargo, es preciso evaluar. Byram, Morgan et al (1994: 135) subrayan la necesidad de evaluar el aprendizaje cultural no solamente para recoger información sobre tal aprendizaje, sino también como método para equiparar su importancia con la del componente lingüístico. De entre todos los elementos de la cultura extranjera, estos estudiosos afirman que la evaluación es el aspecto cultural al que se le ha prestado menos atención. Todo ello da lugar a una especie de círculo vicioso: la cultura término

no ha recibido apenas atención en el aula, porque la lengua constituye el elemento principal en el proceso de evaluación. Puesto que la evaluación no es sino reflejo de la instrucción, el estatus secundario del componente cultural en la misma revela el papel más que secundario que la cultura representa en el aula de idiomas. Por lo tanto, Byram, Morgan et al reivindican una evaluación sistemática y seria del componente cultural para lograr que éste alcance la importancia que le corresponde:

“Yet it is a truism of educational practice that assessment ensures that teaching and learning are given serious attention and status”.

Una vez explicitada la necesidad de evaluar el aprendizaje cultural, la primera cuestión con la que nos encontramos es qué evaluar. Inicialmente existen diversas controversias en torno a los elementos en los que ésta se ha de centrar. La realidad es que distintos autores abogan por la medición de factores diversos. Esta variedad de enfoque ha dado lugar a la aparición de modelos de evaluación dispares, de entre los cuales, según Parmenter (1993: 50-75), destaca el “modelo de evaluación de los objetivos”. En su estudio, Parmenter (1993: 51-52) considera que se están produciendo fuertes críticas contra este paradigma de evaluación basado exclusivamente en verificar el grado de consecución de los objetivos de la asignatura. Parmenter trae a colación las palabras de Parlett y Hamilton, quienes consideran que se trata de un modelo “para plantas, no para personas” por varios motivos: la dificultad que conlleva que un grupo de personas alcance un acuerdo sobre un conjunto de objetivos; la posibilidad de interpretar cualquier objetivo de forma diferente; la tendencia de observar lo que ocurre antes y después de la instrucción, aun prestando poca atención a los cambios producidos durante el proceso; el énfasis en datos cuantitativos y en la objetividad, omitiendo datos de carácter subjetivo. Ante las graves carencias del modelo de evaluación basado en los objetivos, Parlett y Hamilton proponen el modelo “esclarecedor” (“illuminative evaluation”), cuya finalidad es llegar a descubrir lo que significa e implica ser un elemento participativo en la instrucción, bien como profesor o como alumno. El gran logro de este método, de acuerdo con Parmenter, es poner el énfasis en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Parmenter (1993: 53) añade que el modelo esclarecedor también es objeto de críticas debido a la falta de una teoría formal que lo sustente. Aun así, sobre la base de este modelo, han aparecido otros de entre los cuales Parmenter (1993: 55-56) distingue el de la “investigación de la acción”. Este paradigma logra superar las limitaciones de su antecesor al combinar la práctica con una teoría formal. La evaluación basada en la investigación de la acción consiste en integrar el fomento de la enseñanza, el desarrollo y la evaluación curricular, la investigación y la reflexión filológica en un todo para mejorar la práctica educativa. Así, Parmenter reconoce que este modelo consigue unificar la evaluación con el resto del proceso educativo. Finalmente, Parmenter (1993: 56) comenta la utilización que hacen diversos pedagogos del “estudio de casos” como herramienta o modelo de evaluación. Dicho modelo se centra en el reconocimiento de los contextos y procesos particulares dentro de la instrucción, permitiendo así juzgar de acuerdo con una multiplicidad de variables relacionadas con circunstancias e individuos específicos. A modo de conclusión, Parmenter (1993: 57) sostiene que evaluar no tiene por qué implicar la adhesión exclusiva a ninguno de estos métodos. Por el contrario, el pedagogo ha de ser flexible para saber evaluar, en su momento, los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A modo de síntesis merece la pena citar a Damen (1987: 291), quien distingue entre dos formas de mediciones principales: la que estima



la efectividad de una instrucción cultural determinada y la que se centra en el progreso del alumno. Con referencia al primer tipo de evaluación, la efectividad de la instrucción cultural, éste ha de incluir, tal y como subraya Parmenter, un examen acerca de la validez de los objetivos, de las acciones y del propio proceso de instrucción. Por lo que respecta a la evaluación del progreso del alumno, Damen cree que solamente le es posible al estudiante apreciar su propio progreso, convirtiéndose el profesor en un mediador o guía más que en juez. Consecuentemente, el procedimiento de evaluación por parte del profesor ha de ser continua, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en forma de “feedback” para que el alumno modifique los aspectos sujetos a transformación.

Desde otra dimensión, la pregunta “¿qué se evalúa?” conduce a la consideración de los grandes bloques sujetos a evaluación. Byram, Morgan et al. (1994: 135-147) estiman que es necesario evaluar tanto el conocimiento como la actitud y el comportamiento cultural. En primer lugar, estos investigadores entienden que para lograr una comunicación intercultural efectiva, los alumnos necesitan conocimiento objetivo de los acontecimientos o hechos significativos que se producen en la cultura término —(a) y (b) abajo— así como una apreciación de los mismos —(c) y (d) más adelante. La evaluación del conocimiento obtenido por los estudiantes sobre la cultura extranjera, pues, ha de considerar los siguientes elementos en su conjunto: (a) conocimiento objetivo de los fenómenos históricos, geográficos y sociológicos entre otros; (b) explicaciones de los hechos desde la perspectiva de la cultura extranjera; (c) descripción de la aparición y posición de los fenómenos en la vida contemporánea; (d) explicación de la trascendencia de los fenómenos en los significados culturales compartidos. En segundo lugar, puesto que fomentar actitudes positivas se constituye en uno de los grandes objetivos de la instrucción de la lengua y cultura extranjera, es necesario evaluar el posible cambio de actitudes producido en el alumno como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. El gran problema que presenta el componente actitudinal en la evaluación —además de las dudas éticas implícitas en lo lícito de una instrucción encaminada a cambiar la actitud del alumno, así como los recelos que suscita la propia evaluación de las actitudes— es la dificultad de encontrar medios e instrumentos que faciliten su “medición” de manera apropiada. No obstante, Byram, Morgan et al. (1994: 138) afirman que la evaluación de la empatía, aunque ligada a las cuestiones actitudinales, no se ha considerado problemática en términos éticos. Desde su punto de vista, el desarrollo de la empatía conlleva una parte actitudinal y otra cognitiva. Por lo tanto, la evaluación del proceso empático debería incluir: (1) el grado en el que los alumnos son capaces de explicar el conocimiento de los hechos así como su trascendencia —(b) y (d) más arriba— desde la perspectiva cognitiva de la cultura extranjera; (2) el grado en el que los estudiantes reconocen la relatividad de las perspectivas cognitivas diferentes incluyendo la suya. Por último, Byram, Morgan et al. estiman que, puesto que el aprendizaje cultural implica también el comportamiento, la evaluación ha de incorporar el componente conductual. Conforme a estos estudiosos, la evaluación de los aspectos de comportamiento ha de distinguir, fundamentalmente, entre el conocimiento y la actuación (o habilidad, según la terminología de otros autores como Singerman (1996: 78). Así, ellos proponen evaluar al alumno en estos dos niveles: (A) la descripción y el análisis de las normas de interacción social; (B) la actuación en la interacción social —verbal y no verbal— dentro de esas normas.

Desde otra perspectiva, Valette (1986: 180-196) plantea evaluar el aprendizaje cultural en sus cuatro vertientes: (a) concienciación cultural, referida al conocimiento de la cultura extranjera en cuanto a la geografía, los logros, los patrones de vida, y la diferencia de valores; (b) dominio de la etiqueta, en su vertiente cognitiva y conductual; (c) comprensión de las diferencias culturales externas, relacionadas con las convenciones desconocidas y los referentes culturales lingüísticos; (d) comprensión de los valores culturales, relativa a la interpretación del comportamiento de los miembros de la cultura término y de los miembros de la cultura nativa. Por lo que a nosotros respecta, aunque el planteamiento de Valette es en el fondo muy similar al anterior, consideramos el paradigma de Byram, Morgan et al más sencillo y claro en la forma.

Para finalizar nuestras consideraciones sobre lo que se considera digno de evaluación, la legislación educativa en España (anexo II, páginas 70-73 y 79-81 del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se Establecen las Enseñanzas Correspondientes al Bachillerato en Andalucía*) recuerda que se ha de apreciar el aprendizaje de la lengua y cultura extranjera en todas sus destrezas, es decir, tanto en la comprensión oral y escrita, como en la producción oral y escrita. En ello también inciden Rico Vercher y Rico Pérez (1996: 488).

Una vez examinadas las principales cuestiones acerca de qué evaluar sobre el componente cultural de la comunidad extranjera, hemos de continuar nuestro debate mediante la formulación de la pregunta: ¿cómo evaluar? Damen (1987: 292) hace una reflexión de lo más interesante. Si recordamos los argumentos de Robinson acerca de la oportunidad y necesidad de una instrucción cultural que implique al estudiante con todos sus sentidos para facilitar su entendimiento, comprensión y desarrollo de empatía hacia la cultura término, Damen nos recuerda que la evaluación ha de contener, asimismo, elementos que supongan el uso de todos los sentidos y de todos los medios empleados en la comunicación humana. Para ello, Damen afirma que se precisa una gran dosis de creatividad a la hora de diseñar técnicas y modelos de evaluación cultural:

“Creativity in devising ways and means to test the results of cultural instruction calls for uses of all the senses —touch, sight, hearing and all the means by which human beings communicate.”

A grandes rasgos, los métodos de evaluación suelen agruparse en torno a dos grupos, cuantitativos y cualitativos, dependiendo de la importancia que se le conceda al juicio o a la descripción respectivamente. Los métodos de evaluación cuantitativos son aquellos que producen datos en forma de cifras, lo cual permite proceder a un análisis de los mismos de manera objetiva. De hecho, la búsqueda de la objetividad a la hora de examinar el aprendizaje de la lengua extranjera ha propiciado, tradicionalmente, el uso de métodos de evaluación casi exclusivamente cuantitativos. No obstante, por lo que respecta al componente cultural, es imposible evaluar todos los elementos implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de métodos cuantitativos. Se ha demostrado que una buena parte de la evaluación cultural ha de realizarse mediante métodos de tipo cualitativos. Los métodos de evaluación cualitativos son los que ponen el énfasis en la profundidad más que en la amplitud en su deseo de describir y comprender la perspectiva humana del programa. Aunque en el pasado se consideraban

muy deficientes por razones de fiabilidad,<sup>85</sup> validez<sup>86</sup> y consistencia —motivos que justificaban su exclusión en el proceso de evaluación— actualmente se ha demostrado la necesidad de utilizarlos como herramienta de evaluación en el aula de idiomas aun a riesgo de incurrir en algún error en lo concerniente a la fiabilidad, validez y consistencia, especialmente en lo relacionado con el aprendizaje de la cultura extranjera, por la luz que arroja sobre los aspectos más subjetivos del aprendizaje.

Por lo que respecta a la exposición de los métodos de evaluación cultural a la que vamos a proceder, hemos de precisar que la clasificación que se propone es nuestra. Ello se debe a que distintos autores proponen paradigmas diferentes, pero ninguno recoge, en líneas generales, los planteamientos de los demás. Puesto que en ellos observamos una serie de rasgos comunes, nuestra intención es estructurar sus propuestas en un esquema más global y completo que facilite la labor del lector. Las principales fuentes utilizadas para la elaboración de este apartado dedicado a los métodos de evaluación cultural son las siguientes: Singerman (1996: 74-81), Parmenter (1993: 64-69), Seelye (1993: 207-231), Damen (1987: 292-293), Byram, Morgan et al (1994: 140-275) y Valette (1986: 179-196). Como se puede observar, en nuestra propuesta se introducen todos los factores anteriormente analizados: se evalúa al alumno pero a lo largo del proceso; se evalúa el conocimiento, la actitud y el comportamiento; se evalúa tanto la comprensión como la producción en sus vertientes orales y escritas; y, finalmente, todo ello se lleva a cabo mediante una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, es necesario puntualizar que hemos procedido a la clasificación de las técnicas en cuatro grandes bloques por motivos pedagógicos, dependiendo del tipo de aprendizaje sobre el que se quiera incidir —conocimiento, actitud, habilidad (basados en las concepciones de Byram, Morgan et al, 1994: 135-147) o en el conjunto de estos factores— y que la adscripción de un método a un apartado muestra que resulta óptimo para evaluar ese tipo de aprendizaje, aunque esto no excluye la posibilidad de medición de otros elementos. Así pues, nuestro repaso de los principales métodos de evaluación cultural es el siguiente:

#### 1. CONOCIMIENTO DE LA CULTURA DE LA COMUNIDAD O COMUNIDADES EXTRANJERAS

Tradicionalmente la evaluación del aprendizaje cultural ha estado centrada, casi exclusivamente, en la comprobación del tipo de conocimiento adquirido. Gran parte de esta evaluación ha utilizado los mismos métodos empleados para examinar el grado de conocimiento del aprendizaje lingüístico. Por ejemplo, Suárez Menéndez (1997: 56-59) propone una prueba de evaluación sobre la cultura británica basada en ejercicios del tipo: une las palabras con sus definiciones, indica si es verdadero o falso, responde a preguntas sobre cosas y personas de la cultura término, completa los huecos del texto, etc. Valette (1986: 180-181), a su vez, comenta que otro método ampliamente empleado en evaluar el aprendizaje cultural en Estados Unidos en el pasado ha sido el formato basado en ejercicios de opción múltiple. Aunque es posible emplear tales métodos, un número considerable de expertos considera que los instrumentos de evaluación cultural

---

<sup>85</sup> La fiabilidad del proceso evaluativo hace referencia a la capacidad de que la prueba de evaluación produzca resultados consistentes en repetidas ocasiones con los mismos estudiantes.

<sup>86</sup> La validez de la evaluación está relacionada con el hecho de que la prueba evalúe lo que se supone que ha de evaluar.

han de estar más a tono con los métodos de instrucción de la cultura término (ver 1.2.4.2.3).

Damen (1987: 287) estima que las llamadas “preguntas culturales” (“culture quizzes”) son una técnica particularmente útil para evaluar la efectividad del adaptador cultural, de la cápsula cultural y del grupo cultural. Se trata de una técnica que requiere que el alumno produzca respuestas culturalmente apropiadas haciendo uso de su conocimiento sobre la comunidad no nativa. De manera similar, aunque centrado específicamente en el conocimiento sobre la conducta apropiada en la cultura término, Singerman (1996: 75-76) comenta la posibilidad de realizar “preguntas escritas u orales sobre el comportamiento adecuado”. Mediante estas preguntas basadas en las convenciones sociales, se evalúa la comprensión del estudiante respecto a distintos patrones de comportamiento en la cultura extranjera. Seelye (1993: 227) añade a este respecto una puntualización de lo más oportuna. Para él, cualquier pregunta trivial de conocimiento cultural (por ejemplo, “¿cuál es la capital de Francia?”) puede y debe ser “reciclada” para convertirse en elementos que evalúen objetivos específicos del curso. Con tal finalidad, Seelye propone como solución el intentar relacionar el elemento trivial con las vidas cotidianas de los miembros de la cultura término.

En estrecha relación con lo anterior, Singerman (1996: 77) reconoce el uso del “adaptador cultural”, además de instrumento de instrucción, como herramienta de evaluación cultural. El adaptador cultural, como se especificó con anterioridad, está ideado para analizar el conocimiento que el alumno tiene sobre aspectos conductuales de la comunidad extranjera. Así pues, se convierte en un método muy eficaz para evaluar el grado y tipo de conocimiento que el alumno ha alcanzado sobre el comportamiento en la sociedad término.

Puesto que diversos autores estiman que una gran parte del aprendizaje cultural se realiza por medio del vocabulario, Singerman (1996: 79) propone evaluar el “significado cultural de palabras o sintagmas” como técnica que permite obtener información acerca del grado de reconocimiento del término y de vinculación con elementos culturales determinados por parte del estudiante.

Según Seelye (1993: 230) y Singerman (1996: 76), las “pruebas visuales” también constituyen un instrumento de evaluación del conocimiento cultural, aunque con un formato más atractivo. Cualquier tipo de material visual que muestre un aspecto de la cultura extranjera —fotografías, diapositivas, dibujos, pinturas, recortes de periódicos y revistas y secuencias de películas— puede ser utilizado para evaluar el grado de conocimiento del estudiante sobre el elemento cultural en cuestión. Las pruebas visuales se pueden presentar con distintos formatos, por ejemplo, Seelye plantea un formato basado en el de la elección múltiple: al alumno se le muestran cuatro diapositivas y ha de elegir una.

De manera paralela al método anterior, cuya finalidad es propiciar la respuesta del alumno a un estímulo visual, Seelye (1993: 230) considera las “pruebas auditivas” como herramientas de evaluación del aprendizaje cultural. En este caso es posible utilizar cualquier grabación de radio como anuncios, noticias o música con fines evaluativos.

Finalmente, Seelye (1993: 231) opina que las “pruebas táctiles”, es decir, aquéllas que utilizan objetos reales de la cultura término, pueden ser un elemento de evaluación privilegiado. La característica más relevante de esta técnica es el empleo de

objetos materiales, fomentando la visión de la cultura extranjera como una experiencia real y no como un elemento abstracto. Las pruebas táctiles, por otra parte, ofrecen la oportunidad al alumno de mostrar su conocimiento sobre la cultura término al relacionar un objeto con algún aspecto de dicha cultura.

## 2. ACTITUDES

Recientemente se le ha concedido un papel importante al componente actitudinal en el aula de idiomas extranjeros y, de manera particular, en relación con el aprendizaje y entendimiento de la cultura término. En consecuencia, Damen (1987: 293) afirma que se han ido sucediendo las propuestas de pruebas —como las que se enumeran a continuación— cuya finalidad es medir la actitud del alumno. Diversos manuales en el área de la instrucción pluricultural y de la comunicación intercultural incorporan ejemplos de tales pruebas. Sin embargo, desde la perspectiva de Damen, si mesurar actitudes conlleva un buen número de riesgos, los peligros se acentúan al evaluar el aprendizaje cultural. Uno de los problemas implícitos en estas pruebas es que siempre indican lo que el individuo siente en ese momento, presentando así graves fallos por lo que respecta a la validez, fiabilidad y seguridad de los indicadores de los efectos de la instrucción cultural. Aun así, otros expertos como Seelye (1993: 208) consideran que, a pesar del margen de error que pueda concedérsele a las pruebas de actitudes, es posible emplearlas para obtener información acerca de las actitudes generales del grupo más que sobre las de los distintos individuos.

### 2.1. ACTITUDES HACIA UNO MISMO

Dado que en el aprendizaje cultural el componente afectivo juega un papel importante, es necesario examinar la propia actitud personal del alumno. Si para lograr entender la cultura término es preciso reflexionar sobre la cultura materna y sobre las limitaciones que ésta impone, para propiciar un cambio de actitudes hacia una cultura extranjera se necesita previamente una concienciación acerca de la propia persona y unos buenos niveles de autoestima. A este respecto, Seelye (1993: 213) menciona la técnica de “cuestionario de elección forzosa” (“forced-choice questionnaire”) que fue ideada para medir los cambios anuales en la autoestima de los estudiantes que participaban en un programa bilingüe. Esta técnica consiste en preguntar al alumno si está de acuerdo o no con un número de afirmaciones como: “estoy contento conmigo mismo” o “me gusta hablar inglés”. Como se puede observar, el cuestionario de elección forzosa<sup>87</sup> es una variación del método de Grice explicado más adelante.

### 2.2. ACTITUDES HACIA LA CULTURA EXTRANJERA

Seelye (1993: 208) considera que la manera más fácil de obtener una perspectiva general sobre el cambio de actitud del estudiante es administrarle una prueba previa a la instrucción (“pre-test”) al principio del curso y otra prueba posterior al final del mismo (“post-test”) o, en términos de Parmenter (1993: 65) realizar “experimentos” sobre la

---

<sup>87</sup> Seelye (1993: 213-214) incluye esta técnica y las tres primeras de nuestra siguiente sección bajo un mismo epígrafe: el estudio de las actitudes hacia la cultura término. Desde nuestro punto de vista, hay una gran diferencia entre examinar las actitudes hacia uno mismo y evaluar las actitudes hacia algo externo a la persona. Por lo tanto, estimamos oportuna y esclarecedora la división propuesta.

eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje.<sup>88</sup> Nos encontramos ante una herramienta claramente cuantitativa que, por motivos de validez y fiabilidad, subraya Seelye, ha de limitarse a medir características generales del grupo más que lo que un individuo sabe o siente acerca de un tema concreto.<sup>89</sup> Seelye (1993: 210-211) alude a dos técnicas de evaluación de las actitudes culturales basadas en este enfoque diseñadas y empleadas por científicos sociales.

Primeramente, se encuentra la “escala de distancia social”, ideada para medir el grado en el que el individuo es capaz de separarse socialmente de los miembros de otra cultura. La escala de distancia social fue diseñada por Bogardus en 1925 para obtener información mensurable de la reacción de los individuos a diferentes nacionalidades o etnias. Mediante esta técnica, el alumno ha de indicar el nivel de aceptación de un miembro de cada grupo. A los estudiantes se le proporcionan varias maneras de expresar sus reacciones en términos de su voluntad para: (a) casarse con un miembro de la comunidad término, (b) tenerlo como compañeros en un club social, (c) tenerlo como vecino, (d) tenerlo como compañero de trabajo, (e) tenerlo como conciudadano, (f) permitirle la entrada a su país como turista, (g) impedirle completamente la entrada. Para que el ejercicio sea fiable, el alumno ha de responder muy rápidamente, sin tener tiempo para recapacitar.

En segundo lugar, Seelye (1993: 211), al igual que Singerman (1996: 75), subraya la “escala de diferencial semántico”. Para evaluar la actitud del alumno hacia la cultura extranjera se colocan en dos columnas diversos pares de adjetivos opuestos (por ejemplo, perezoso y adicto al trabajo), los que caracterizan favorablemente una comunidad en una columna, y los que la caracterizan en tono despectivo en otra. El alumno ha de indicar el grado en el que cada adjetivo describe, por un lado, a su comunidad materna (por ejemplo, “E” de España), y por otro, a la sociedad extranjera (como, “RU” Reino Unido o “EEUU” Estados Unidos).

Una técnica similar a la escala de diferencial semántico, es el “C-test” (Byram y Fleming, 1998: 46-48), una prueba objetiva con un alto nivel de fiabilidad y validez basada en la referencia a un criterio. El objetivo de la prueba es examinar las actitudes del alumnado hacia la cultura extranjera y hacia la propia. Para ello se utilizan tres columnas: la primera con adjetivos (en este caso un adjetivo, como “arrogante” o “generoso” pero sin su antónimo), la segunda muestra el grado de descripción que el adjetivo hace de la cultura materna, y la tercera el grado de descripción del adjetivo en su relación con la cultura extranjera. Al alumno se le dan cinco opciones para calificar ambas culturas por medio de los adjetivos: (1) en absoluto, (2) rara vez, (3) a veces, (4) a menudo, (5) mucho.

---

<sup>88</sup> La realización de este tipo de pruebas anteriores y posteriores a la instrucción permite también, como argumenta Valette (1986: 182), medir el conocimiento cultural.

<sup>89</sup> Seelye (1993: 215) se muestra a favor del diseño de pruebas de evaluación llamadas “de referencia a la norma” (norm-referenced tests), puesto que éstas evalúan el grado de aprendizaje de un individuo en relación con la puntuación media de la misma prueba por parte del grupo. Este tipo de pruebas se opone a las “de referencia a un criterio” (criterion-referenced tests), en las que si el alumno logra o no superar el ejercicio depende de criterios preestablecidos antes del examen. Byram, Morgan et al (1994: 145-146) se muestran de acuerdo con la necesidad de idear pruebas de evaluación cultural “de referencia a un criterio”.

Seelye (1993: 212) añade un tercer enfoque de medición de actitudes hacia un grupo determinado. Se trata de un método diseñado por Grice en 1934 y que consiste en enumerar “afirmaciones culturales” (más de cuarenta en la versión original) sobre la cultura extranjera (del tipo: “en x la gente es envidiosa”) ante las cuales el alumno ha de reaccionar expresando si está de acuerdo o no con las mismas. Éste resulta ser, principalmente, un método centrado en evaluar el grado en que el alumno mantiene la visión estereotipada de la cultura término.

### 2.3. ACTITUDES EMPÁTICAS

La empatía, tal y como nosotros la concebimos, es un proceso actitudinal muy complicado y específico. Este es el motivo por el que, a nuestro parecer, ha de diferenciarse de otras actitudes hacia la cultura extranjera más generales.

Por lo que respecta a la comprobación del grado de empatía alcanzado por el alumno como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje cultural, Byram, Morgan et al (1994: 156-157) estiman que los “ejercicios de mediación” constituyen un buen método de evaluación de la empatía, aunque también permite observar otros aspectos de la competencia intercultural. Como se ha subrayado con anterioridad, la empatía presenta un componente principalmente actitudinal, aunque también precisa del componente cognitivo. De esta manera, los ejercicios de mediación permiten evaluar ambos, actitud y, en menor medida, conocimiento. Dichos ejercicios consisten en plantear una situación conflictiva entre dos individuos, uno de ellos miembro de la cultura materna del estudiante y otro perteneciente a la cultura término, ante la cual el alumno ha de actuar como moderador y como mediador intercultural. De manera alternativa, añaden Byram, Morgan et al (1994: 163), es posible utilizar una grabación de vídeo o la actuación de otros estudiantes para observar el grado de reflexión del alumno sobre el proceso de mediación.

Un método que, de acuerdo con estos estudiosos, resulta igualmente adecuado para evaluar el proceso empático es la realización de “entrevistas etnográficas” o, en su defecto, cualquier otro tipo de “entrevistas a hablantes nativos” de la lengua extranjera cuya finalidad sea explorar un aspecto concreto de su cultura. De forma paralela al método anterior, estas entrevistas permiten obtener información sobre los elementos de la cultura que ha aprendido el estudiante, así como, fundamentalmente, la sensibilidad que éste muestra hacia los miembros de la comunidad extranjera. Asimismo, es posible utilizar el “cuestionario” con las mismas premisas.

### 3. HABILIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y/O CONDUCTUALES: EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Además de observar el conocimiento sobre la cultura término y la actitud que hacia ella muestra el estudiante, el profesor ha de valorar si el alumnado ha desarrollado las habilidades oportunas que reflejen el aprendizaje cultural y si es capaz de demostrarlo mediante su actuación.

Damen (1987: 291) propone los “ejercicios situacionales” como un medio muy útil para evaluar los efectos de la instrucción cultural. El método de los ejercicios situacionales se basa en ofrecerle al alumno una situación y pedirle que prepare un guión o texto relacionado con la misma o que termine uno ya empezado. Seelye (1993: 229) añade que si las situaciones implican solventar problemas de manera acorde con la realidad de la cultura término el método es de lo más completo.

De igual modo, Damen sugiere la posibilidad de utilizar otras técnicas, íntimamente ligadas a las anteriores, como el “juego de roles” o la “simulación” que permitan observar la efectividad del aprendizaje de la cultura extranjera sobre la base de la actuación del alumno. Además, Seelye sostiene que todas estas técnicas representan una alternativa viable a situar el alumno en la cultura término con intenciones evaluativas. Por último, también es posible utilizar los métodos anteriores, sobre todo el juego de roles y la simulación, para evaluar el grado de empatía del alumno.

#### 4. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN GLOBALES

En este grupo citamos algunas de las técnicas de evaluación mediante las cuales es posible conocer el efecto de la instrucción de la cultura extranjera en su escala más amplia. En efecto, el empleo de los enfoques que a continuación nos ocupan propicia la observación del conocimiento, actitudes y habilidades del alumno hacia la cultura extranjera. No obstante, como ya se ha sugerido, algunas de las técnicas anteriores, con las oportunas modificaciones, también permitirían evaluar más de un solo aspecto del aprendizaje cultural (por ejemplo, el juego de roles y la simulación, planteadas acerca del tema cultural pertinente, facilitarían la evaluación no sólo de las habilidades, sino también del conocimiento e incluso de las actitudes).

##### 4.1. TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN

La observación por parte del profesor —y por parte de los compañeros, añade Damen (1987: 293)— permite obtener una información global del aprendizaje del alumno. La observación sobre la participación del alumno en la clase de idiomas ha de ser uno de los principales soportes en los que se apoye la evaluación y, de manera especial, la evaluación del componente cultural, ya que permite conocer su aprendizaje a todos los niveles, conocimiento, actitud y habilidades. La observación puede ser de dos tipos. Por un lado, se encuentra la “observación sistemática”, aquella que emplea una escala de evaluación constante (por ejemplo, un punto cada vez que el alumno haga una pregunta). Por otro lado, se halla la “observación menos sistemática” que recoge, en líneas generales, lo que ocurre en el aula. Diversos autores, como Parmenter (1993: 66) proponen una conjunción de ambas a lo largo de todo el curso para lograr una evaluación más amplia y justa.

En España, por medio de los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* (1989: 39) se ha insistido en la necesidad de llevar a cabo un registro directo de la actuación del alumno, considerándose la observación sistemática o esporádica como una de las mejores herramientas de evaluación.

##### 4.2. TÉCNICAS BASADAS EN LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

Una de las técnicas más comúnmente empleadas para obtener información acerca de cualquier tema y en diversas asignaturas es la “entrevista de evaluación”. Como resulta obvio, estas entrevistas o exámenes orales han sido también uno de los principales métodos utilizados para evaluar el grado de aprendizaje cultural a todos los niveles, ya que permiten observar el conocimiento del alumno sobre la cultura extranjera, la actitud que muestra hacia la misma y las diversas habilidades interculturales que ha adquirido. Seelye (1993: 230) comenta que sería conveniente utilizar ambas modalidades de entrevista, desde las entrevistas que están muy estructuradas, más fáciles de evaluar y más objetivas, hasta las entrevistas abiertas, que



producen un mayor número de información, mucha de ella inesperada, pero que por su carácter subjetivo son mucho más difíciles de valorar.

Evaluar globalmente la adquisición de la cultura término implica, de igual forma, hacerlo en su vertiente productiva y escrita. Diversos autores como Byram, Morgan et al (1994: 153-156) comentan la oportunidad de solicitar al alumno la realización de un “trabajo” o de un “proyecto”, más o menos guiado, sobre la base de la unidad estudiada (como la familia o la identidad regional). Asimismo, estos expertos sostienen que si en algunos trabajos se le da la oportunidad al alumno de presentarlos en su lengua materna, eliminando así el obstáculo lingüístico, el profesor se sorprenderá de la cantidad de información recogida así como de la profundidad de la misma.

Para finalizar, Singerman (1996: 74) alude a la necesidad de proceder a la evaluación durante un periodo de tiempo lo más amplio posible, un trimestre, un año, e incluso un ciclo. Para ello propone examinar la “carpeta” (o “portafolios”) del estudiante. En la carpeta se ha de encontrar el trabajo llevado a cabo por el alumno tanto en el aula como fuera de ella, lo cual no es sino un reflejo fiel de su aprendizaje sobre la cultura extranjera. De esta manera, la carpeta permite comprobar el conocimiento, las reflexiones personales además de las actitudes y habilidades adquiridas por medio de la instrucción. Además, dicha carpeta facilita la exploración sobre la forma que el alumno tiene de organizar y extraer sentido a su propia observación cultural, así como la comprobación del uso apropiado de las fuentes de investigación relacionadas con la cultura extranjera. En la utilidad de este instrumento de evaluación, en los materiales producidos por los alumnos, hacen hincapié también los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras* (1989: 39).

A modo de sumario, consideramos ilustrativo recoger los planteamientos anteriores de forma gráfica en el siguiente esquema:

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CULTURAL	
GRANDES BLOQUES	TÉCNICAS ESPECÍFICAS
1. CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas usadas en la evaluación lingüística</li> <li>▪ Preguntas culturales</li> <li>▪ Adaptador cultural</li> <li>▪ Significado cultural de palabras o sintagmas</li> <li>▪ Pruebas visuales</li> <li>▪ Pruebas auditivas</li> <li>▪ Pruebas táctiles</li> </ul>
2. ACTITUDES	
2.1. Actitudes hacia uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario de elección forzosa</li> </ul>
2.2. Actitudes hacia la cultura extranjera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pruebas anteriores y posteriores a la instrucción</li> <li>▪ Escala de distancia social</li> <li>▪ Escala de diferencial semántico</li> <li>▪ C-test</li> <li>▪ Afirmaciones culturales</li> </ul>
2.3. Actitudes empáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejercicio de mediación</li> <li>▪ Entrevista etnográfica o entrevista a nativos</li> <li>▪ Cuestionario</li> </ul>
3. HABILIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y/O	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejercicios situacionales</li> </ul>

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CULTURAL	
GRANDES BLOQUES	TÉCNICAS ESPECÍFICAS
CONDUCTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juego de roles y simulación</li> </ul>
4. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN GLOBALES	
4.1. Técnicas de observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación sistemática / no sistemática</li> </ul>
4.2. Técnicas basadas en la producción oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas estructuradas / abiertas</li> <li>▪ Trabajo o proyecto</li> <li>▪ Carpeta</li> </ul>

Para concluir, nos gustaría hacer una serie de reflexiones. Primeramente, una de las cuestiones más problemáticas que plantea la evaluación del componente cultural consiste en llegar a un consenso sobre los criterios oportunos que permitan establecer los niveles de competencia que el alumno ha de alcanzar. Investigaciones recientes abogan por evaluar el desarrollo del alumno dentro del continuo en una escala de entendimiento cultural creciente. Uno de los paradigmas más adecuados parece ser el de Meyer (1991: 141-143), quien estima que, en su desarrollo de la competencia intercultural, el alumno ha de progresar desde un nivel cero, pasando por la etapa monocultural, hasta el entendimiento intercultural o incluso pluricultural. Relacionado con este planteamiento, Singerman (1996: 3-6) considera que existen cuatro etapas en el aprendizaje cultural: la primera elemental, en la que se enfatiza la observación y la imitación y en la que se comienzan a desarrollar las habilidades interculturales básicas; la segunda es un estadio intermedio, marcado por el conocimiento y entendimiento de la cultura extranjera necesario para desarrollar dichas habilidades interculturales básicas; la tercera, que coincide con un nivel avanzado de lengua, se logra una competencia social y una comprensión más completa de los fenómenos culturales; la cuarta y última etapa está relacionada con el dominio de la lengua extranjera y se encuentra marcada por un conocimiento cultural profundo, las habilidades, entendimiento y sensibilidad adecuada para encontrarse cómodo en la comunidad extranjera. Aunque todavía quede mucho por investigar los límites de cada etapa, los planteamientos anteriores, en líneas generales pueden servir de marco y guía para comprender la efectividad de la instrucción cultural.

Finalmente, y haciéndonos eco de las palabras de Damen (1987: 292), hemos de insistir en que la evaluación del aprendizaje cultural emplea, habitualmente, los mismos métodos usados en la comprobación de cualquier instrucción, aunque, si en algo se distingue, es por la necesidad de utilización de métodos más informales y subjetivos. En efecto, el profesor que estima el grado de efectividad de la instrucción cultural ha de situarse en un punto intermedio entre el análisis y la interpretación, siendo consciente de los problemas de validez y fiabilidad implícitos en la evaluación, por naturaleza en gran parte subjetiva, del componente cultural.

Merece la pena concluir argumentando que, a pesar de la existencia de un número de estudios recientes sobre la evaluación de la instrucción de la cultura extranjera, se ha de reconocer la necesidad de una investigación exhaustiva sobre las técnicas de evaluación cultural más efectivas así como del diseño de pruebas que superen las limitaciones y/o riesgos de los métodos actuales.

### 1.2.4.3. Conclusión

La revisión que en esta segunda parte del primer capítulo se ha llevado a cabo acerca de la enseñanza de la cultura término, empezando por la que hemos denominado subcompetencia cultural y concluyendo por el programa cultural, ha tenido como finalidad reflejar la profundidad con la que hoy en día se está estudiando la incorporación de la cultura a la clase de lenguas extranjeras. Aunque, como ocurre en la mayor parte de las áreas de estudio, aún queda mucho por hacer, también es cierto que en los últimos años se le ha concedido una relevancia y consideración sin precedentes.

Es más, como resultado de las indagaciones en el campo de la cultura extranjera, han surgido nuevos términos como “comunicación intercultural” (Müller-Jacquier, 2000abc)<sup>90</sup> que intentan superar las limitaciones de la enseñanza de idiomas comunicativa basada en una competencia comunicativa (Savignon, 2000)<sup>91</sup> que obviaba la vertiente cultural e intercultural. Asimismo, cada vez son más los que reivindican la necesidad de incluir cursos de capacitación intercultural en la formación de los futuros docentes de lenguas y culturas no nativas. Por último, no queremos dejar pasar esta ocasión sin resaltar que, como resultado del auge que los estudios culturales han experimentado, estudiosos como Müller-Jacquier reconocen la aparición de una nueva área de estudio dentro de la didáctica a mediados de la década de los ochenta, la didáctica intercultural, con el fin de estudiar las competencias necesarias para una comunicación efectiva en situaciones interculturales.

---

<sup>90</sup> No nos ha sido posible indicar el número de páginas puesto que el trabajo se encuentra aún en prensa.

<sup>91</sup> No nos ha sido posible indicar el número de páginas puesto que el trabajo se encuentra aún en prensa.

**CAPÍTULO SEGUNDO**

**MATERIALES UTILIZADOS EN LA**

**ENSEÑANZA DEL COMPONENTE**

**CULTURAL: EL LIBRO DE TEXTO.**

**ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO**

**ESPECÍFICAMENTE DISEÑADOS PARA**

**LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO**

**LENGUA EXTRANJERA EN EL NUEVO**

**BACHILLERATO ESPAÑOL**



## **2.1. INTRODUCCIÓN**

En este segundo capítulo nos centraremos en los materiales que se emplean en la clase de idiomas para facilitar el aprendizaje del componente cultural extranjero. Desde nuestro punto de vista, que coincide con el de la gran mayoría de los expertos consultados, el tipo de material que puede ser usado para promover la adquisición de la cultura término es prácticamente ilimitado.

Por una parte, el instructor tiene ante sí una amplia gama de material específicamente diseñado para el aula de lenguas y culturas extranjeras. Todos estamos familiarizados con las múltiples opciones que se nos ofrecen y que van, desde el libro de texto, pasando por libros de lectura (graduada o no graduada) y diversos materiales de consulta (tanto para el profesor como para el alumno), hasta los modernos programas informáticos creados especialmente para cada asignatura y nivel educativo.

Por otra parte, en el presente se incide en otros tipos de materiales que, sin estar originariamente concebidos con fines pedagógicos, pueden ser utilizados como fuentes excepcionales de información cultural a la vez que como elementos de variación y motivación en el aula de idiomas. Ciertamente, un pensamiento cada vez más extendido es que cualquier objeto real, cualquier elemento perteneciente a la cultura término presenta una fuerte carga cultural, aunque se requiere de un profesor imaginativo para sacarle el máximo partido y para idear su forma de explotación óptima en el aula de idiomas. Este segundo tipo de material es muy variado y casi ilimitado. Dentro del mismo encontramos, por ejemplo, elementos tan dispares como billetes de avión o de autobús, diversas clases de folletos y réplicas de monumentos, o los distintos medios de comunicación (radio, prensa y televisión). Asimismo, numerosos autores resaltan el papel que juegan elementos como las canciones, especialmente las infantiles y las populares, los cuentos, las adivinanzas o los refranes como fuentes de una información cultural ampliamente reconocidas en la comunidad en cuestión.

Como puede observarse, todos y cada uno de los aspectos anteriormente mencionados, y otros tantos implícitos o no en las líneas anteriores, merecen un análisis pormenorizado como herramientas de aprendizaje cultural. No obstante, ello no sería razonable ni parece pertinente en esta obra. Por lo tanto, hemos procedido a seleccionar uno de los instrumentos que estimamos más determinante en la instrucción de la cultura término. Aunque, como ya se ha subrayado, consideramos fascinante el estudio de las demás fuentes de información cultural, este capítulo se centrará en una herramienta, a nuestro parecer, única y de enorme relevancia en la clase de lenguas y culturas extranjeras, el libro de texto.

## **2.2. EL LIBRO DE TEXTO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE CULTURAL**

Por lo que a nosotros respecta, la elección del libro de texto como instrumento de aprendizaje singular en la asignatura de lenguas extranjeras está fundamentada en motivos de índole práctica. Nuestra propia experiencia, respaldada por la de un gran número de profesores, demuestra que una parte considerable de la clase de lengua y cultura extranjera está determinada por el libro de texto. Efectivamente, a lo largo de la

clase el docente se deja guiar, casi exclusivamente, por el libro de texto y solamente será en momentos muy concretos cuando proceda a la utilización de materiales suplementarios. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, y desde la de Brosh (1997: 311), el contenido y secuenciación del libro de texto delimitan sobremanera el proceso de instrucción:

“Language classroom observation indicate that content and direction of lesson, and in particular cultural content, are strongly influenced by the language textbook available to both teachers and students. Textbooks, therefore, are considered to be one of the most important instructional tool for most language teachers and a central source of information about a foreign culture.”

Por lo que se refiere específicamente al componente cultural en los libros de texto, nuestra primera reflexión, como lo ha sido a lo largo de esta obra, gira en torno a las carencias generales del libro de texto como herramienta de enseñanza cultural. En efecto, expertos como Byram, Morgan et al. (1994: 42) sostienen que la inexistencia de una metodología apropiada ha llevado a una enseñanza poco adecuada del componente cultural apoyada en unos libros de texto en gran medida deficientes:

“In sum, there is sufficient evidence that the lack of a theory-driven methodology [...] leads to inadequate teaching and poor textbooks.”

A pesar de estas carencias generales, en el mercado han existido y existen ciertos libros de texto que incorporan el componente cultural. Damen (1987: 264) sostiene que es posible encontrar tres tipos de libros de texto principales ideados para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura lengua extranjera. En primer lugar, se hallan libros de corte tradicional, cuyo principal objetivo es el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno, estando la cultura más o menos implícita en un discreto segundo plano. En segundo lugar, existen los textos comunicativos, centrados en promover en el alumno el desarrollo de todas las destrezas, escritas y, sobre todo, orales; para ello es preciso cierto conocimiento cultural, por lo que la cultura aparece de forma más explícita y tiene un papel más relevante. En último lugar, Damen habla de libros lingüístico-culturales, los más recientes e innovadores, pues han sido diseñados para aunar la enseñanza de la lengua y de la cultura con el fin de desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Los textos lingüístico-culturales se dividen en tres subclases: (a) temáticos, centrados en la presentación de patrones culturales que pueden ser universales, por una parte, y específicos, por otra; (b) de desarrollo, cuya finalidad es el examen de los procesos y del cambio individual en una de sus dos vertientes, bien la aculturación o bien la comunicación intercultural; (c) eclécticos, con elementos de los libros de textos temáticos y los que se basan en el desarrollo.

La propia Damen (1987: 264) ilustra de forma gráfica su concepción, que nos parece muy acertada, sobre los libros de texto y la cual reproducimos en la tabla que aparece a continuación (la traducción al español es nuestra):

<b>TIPOS DE LIBROS DE TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>	
<i>I. Tradicionales</i>	
A. Destrezas lingüísticas	Cultura implícita; secundaria; habilidades lingüísticas principalmente

<b>TIPOS DE LIBROS DE TEXTO PARA EL ESTUDIANTE</b>	
B. Destrezas lingüísticas	Cultura aún secundaria, pero menos implícita; uso de la lengua; desarrollo del vocabulario; variedad semántica
<b>II. Comunicativos</b>	
A. Nocional-funcional; situacional	Supremacía de la cultura y la comunicación; énfasis en el desarrollo de las destrezas orales.
B. Suplementario	Predominio de los modismos; uso del lenguaje; funciones específicas para el grupo término
<b>III. Lingüístico-culturales</b>	
Enfoque y contenido cultural más práctica lingüística complementaria	
A. Temáticos	
1. Universales	Contenido relacionado a problemas humanos universales; énfasis en similitudes de dificultades y en diferencias de solución
2. Específicos	
a. Indicación del tratamiento lingüístico	Contenido cultural específico; énfasis en vocabulario culturalmente relevante; fomento del debate o discusión
b. Descriptivos o explicativos	Enfoque lingüístico mínimo o ausente; examen de los componentes de la cultura término
c. De descubrimiento guiado	Lecturas relacionadas con temas culturales; cultura específica y general; normalmente en forma de antologías de lecturas seleccionadas
B. De desarrollo	Relacionados con el cambio individual
1. De la aculturación	Examina procesos y métodos de cambio; supervivencia; solución de problemas; cultura general y cultura específica
2. De la competencia comunicativa	Centrados en el desarrollo de destrezas comunicativas interpersonales
C. Eclécticos	Combinación de IIIA y IIIB

Así pues, retomamos la consideración anterior acerca de la existencia de varios tipos de libros de texto que incluyen el componente cultural de manera más o menos explícita y/o sistemática. En líneas generales, como suele ocurrir en todas las áreas de la pedagogía de la lengua extranjera, los libros producidos y publicados en la primera parte del siglo XX presentan un carácter lingüístico muy marcado. Por el contrario, en la segunda parte del siglo XX la cultura empieza a tener un tratamiento más importante, posiblemente de manera incipiente en los libros comunicativos, y de forma más estructurada en los libros lingüístico-culturales. Además, los libros de texto más recientes no se producen solamente en el ámbito de la pedagogía de la lengua extranjera, sino que también reciben influencias de otras tendencias culturales originadas en otras disciplinas, por lo que se procede a la explotación del componente cultural de manera mucho más completa.



A pesar de ello, Risager (1991a: 182) mantiene, y ésta es también nuestra perspectiva, que el componente cultural sigue siendo todavía secundario, principalmente en relación con el componente lingüístico. De acuerdo con esta experta, tal situación puede deberse en gran parte a que el profesorado no haya recibido la educación necesaria ni posea los materiales oportunos para tratar la cultura de manera sistemática.

En su artículo, Risager (1991a: 182-191) realiza un estudio detallado de los libros de texto utilizados en Escandinavia en el nivel elemental y, de manera más concreta, del tratamiento que recibe el contenido cultural en los mismos. Su análisis resulta ser extremadamente útil para nosotros puesto que, aunque Risager estudia específicamente los libros de texto empleados en los países escandinavos, gran parte del citado estudio, tal y como ella subraya, es extensible a los libros de texto europeos usados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, de manera más concreta, en la instrucción del inglés como lengua extranjera.

Para llevar a cabo este estudio, cuatro son los principales parámetros en los que Risager se concentra: el “micronivel” (vida y actividades de los personajes del libro), el “macronivel” (asuntos sociales, políticos e históricos), los asuntos internacionales e interculturales, y, finalmente, el punto de vista y el estilo del autor. El modelo que Risager emplea para analizar el contenido de los libros de texto europeos usados en la enseñanza de lenguas extranjeras es una aplicación al campo de la pedagogía de la propuesta que Jorgensen realizó en 1972 con el fin de analizar la prosa realista.

Dentro del primer grupo, el dedicado a la “vida y actividades de los personajes del libro”, Risager contempla cuatro variables. La primera de ellas es la “definición social y geográfica de los personajes”. Por lo que respecta a la descripción social de los personajes, la clase media es la que más aparece, aunque en los últimos tiempos también se pueden observar miembros de otras clases, normalmente la obrera, y diversas ocupaciones, así como inmigrantes negros y árabes. En cuanto a la edad, se observa un cierto aumento de los grupos, aunque también una especialización, puesto que la edad reflejada en el libro de texto se adapta al grupo de edad de los alumnos a los que va dirigido. En relación con el sexo, los roles que realizaban los distintos sexos han cambiado considerablemente, desde la presentación de la mujer como ama de casa a la imagen de una mujer moderna que trabaja fuera del hogar. En lo concerniente a la familia, actualmente ya no se incide tanto en la familia tradicional (compuesta de padres y varios hijos), sino que se han introducido personajes que forman parte de familias de un solo padre o madre, o familias con un hijo único. Asimismo, los libros anteriores mostraban la vida de los miembros de la comunidad término, mientras que hoy en día reflejan la vida del turista o del visitante, lo cual se debe a que el contenido se ha dejado llevar por las necesidades prácticas del estudiante. En lo referente a la descripción geográfica de los personajes, siempre ha predominado la vida en la ciudad, aunque ésta ya no se identifica continuamente con la capital del país. Además, ya no se estudia solamente un país (el considerado central, como Inglaterra), sino que también se ha empezado a hablar de otros países en los que se habla el mismo idioma. No obstante, y a pesar de los cambios ingentes que se han producido, Risager señala que aún existen graves carencias en el tratamiento de la definición social y geográfica de los personajes del libro de texto. Por una parte, la descripción social olvida algunos aspectos: en contadas ocasiones se incluye una amplia gama de ocupaciones o actividades profesionales; asimismo, se omiten asuntos de especial relevancia en torno al papel de los sexos, como el desempleo femenino; de igual manera, disminuye la consideración de

la forma de vida cotidiana de los miembros de la cultura término al incorporarse escenarios tan “internacionales” como los aeropuertos o los hoteles; por el contrario, el tratamiento de la edad resulta ser demasiado específico; finalmente, cabe subrayar la presentación que se hace de la familia al desaparecer su concepción como núcleo, incidiendo así el libro de texto cada vez con más frecuencia en el individualismo. Por otra parte, la definición geográfica de los personajes se ha visto ampliada en la elección de ciudades, aunque en mucha menor medida, y de ello se lamenta Risager, en la incorporación de países.

En este primer grupo, que recordemos Risager dedica al estudio de la vida y actividades de los personajes del libro de texto, esta autora subraya una segunda variable, la manera en la que el texto muestra el “entorno material”. En los libros anteriores las ilustraciones sobre el entorno se reducían a dibujos un tanto primitivos. En la actualidad, esto se ha visto superado por la introducción de dibujos y fotografías realistas que muestran diversas personas y entornos, así como artículos y textos de uso cotidiano. Sin embargo, Risager estima que este material nuevo también resulta insuficiente en algunos aspectos, principalmente en la presentación de fotografías y dibujos de forma aislada que tienden a representar la vida de la comunidad término de manera fragmentada. Asimismo, la existencia de un número ingente de fotografías que ilustran los aspectos materiales de la cultura impide al alumno y al profesor el acceso a aspectos afectivos y más personales.

La tercera variable que Risager considera en el análisis de la vida y actividades de los personajes del libro de texto son las “situaciones de interacción”. En los libros más antiguos las situaciones se reducían a la casa de la familia en cuestión, a las actividades que realizaban fuera de ella y a la escuela. En los libros más recientes se observan situaciones mucho más neutras como el restaurante o la recepción del hotel. Además, en ambos tipos de libros aparecen múltiples circunstancias relativas al tiempo libre y al consumo. No obstante, Risager señala que las situaciones en el lugar de trabajo apenas tienen cabida en los libros actuales, aunque tampoco las encontramos en los libros anteriores.

Finalmente, dentro de este primer grupo se incluye una variable que estudia “la interacción y la subjetividad”. De acuerdo con Risager, los libros modernos presentan una clara tendencia a la fragmentación lingüística al insistir en las funciones informativa y fática, al emplear diálogos demasiado cortos y al saltar de forma abrupta de uno a otro. En otro plano, los libros más antiguos no expresan las actitudes, valores y opiniones personales de los personajes, aunque los nuevos sí. En ambos tipos de libros, las relaciones entre los personajes son fluidas, neutras y amistosas. Desde otro ángulo, los sentimientos se introducen por medio de fragmentos literarios (por ejemplo, poemas). Todo ello da lugar a fuertes críticas por parte de Risager. Es necesario superar la tendencia, que ha perdurado hasta el presente, a no atribuir sentimientos a los personajes, a asignarles preocupaciones y problemas triviales y pragmáticos, a omitir sus actitudes religiosas y sus conflictos filosóficos y morales. En resumen, los libros de texto que se produzcan han de superar, según Risager, la poca o nula representación de los aspectos subjetivos de la cultura.

El segundo parámetro que analiza Risager es el “macronivel”, es decir, “los asuntos sociales, políticos e históricos”. La primera variable la componen los “hechos sociales generales sobre la sociedad contemporánea”. Por lo que a éstos respecta,

Risager observa que al final de cada tema se introducen textos cortos que dan información sobre hechos socioculturales útiles para el visitante. En cuanto a la información geográfica en los libros recientes (omitida en los libros antiguos) consiste en la mención de muchas ciudades. Sin embargo, Risager estima que no existe ningún tipo de información sobre geografía cultural. De igual manera, afirma que en los libros modernos solamente se entrevé un cierto interés por los hechos socioculturales, ya que se mencionan los países en los que se habla la lengua extranjera, pero no explican los antecedentes históricos, los problemas de bilingüismo, etc. En cuanto a la segunda variable, “los problemas sociopolíticos generales”, se trata de un aspecto que no ha aparecido en los libros de texto hasta hace pocos años. En la actualidad, Risager explica que se pueden encontrar cada vez con más asiduidad libros basados en esta nueva tendencia, es decir, la de presentar los problemas generales de la sociedad extranjera (por ejemplo, el conflicto creado por el trabajo de la mujer fuera del hogar, los inmigrantes, el desempleo, el racismo o la violencia). No obstante, en la mayoría de las ocasiones el problema sólo se menciona brevemente y de pasada. La última variable dentro del macronivel estudiada por Risager son “los antecedentes y/o acontecimientos históricos”. Esta experta en la enseñanza de la cultura extranjera se lamenta de que apenas existan textos dedicados a los mismos, aunque, si el problema es la dificultad que el alumno tiene para entenderlos en la lengua extranjera, ello podría llevarse a cabo en la lengua materna del mismo.

El tercer parámetro que permite a Risager descubrir el contenido de los libros de texto usados en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el llamado “cuestiones internacionales e interculturales”. Primeramente, se estudia la variable de “comparación entre el país extranjero y el país del alumno”. En el presente, Risager estima que algunos libros de reciente publicación invitan al estudiante a realizar comparaciones entre ambas comunidades. Sin embargo, la gran crítica de Risager consiste en que los libros de texto se diseñan no sólo para usarlos en el país de producción, sino que también se exportan a varios países con necesidades similares. Por lo tanto, es imposible elaborar un contenido cultural basado en el análisis contrastivo de los dos países, el del estudiante y el de la lengua extranjera. Una segunda variable en este grupo es la “representación mutua”, es decir, análisis de los estereotipos que las naciones tienen sobre otros países y sus habitantes. Como ocurre con otros aspectos, la representación mutua se encuentra tímidamente en los libros más modernos. Finalmente, las “relaciones mutuas”, una variable muy cercana a la anterior, apenas si se reflejan en los libros de texto, apareciendo el país o países extranjeros como grupos aislados de los demás.

Por último, el parámetro con el que Risager finaliza su estudio del contenido cultural de los libros de texto es el “punto de vista y estilo del autor”. La expresión de las actitudes hacia el país y la gente son extremadamente raras, sobre todo en los libros más recientes. Otra de las carencias de los libros de texto es que tampoco existe una invitación al análisis crítico. Como es de suponer, asimismo, el estilo predominante a lo largo de las unidades es en extremo objetivo y pragmático.

Este minucioso análisis del contenido cultural de los libros de texto europeos realizado por Risager nos permite observar que, a pesar de las mejoras que han supuesto la incorporación de nuevas variables, todavía existen un gran número de lagunas en el tratamiento profundo del componente cultural. A modo de resumen, nos gustaría destacar los aspectos negativos más importantes en los que incurren los creadores de

libros de texto. Desde una perspectiva general, es necesario subrayar que, aunque teóricamente la didáctica intercultural sea una disciplina cada vez más preocupada por el entendimiento entre miembros de distintas culturas, autores como Starkey (1991: 214) se lamentan de que en los libros de texto predomine una orientación principalmente materialista y consumista debido al hecho de que el libro de texto esté diseñado primordialmente con fines turísticos al seguir las pautas del Consejo de Europa sobre la oportunidad de enseñar el contenido lingüístico relevante en las transacciones de un viajero europeo imaginario:<sup>92</sup>

“The basic values of foreign language teaching would appear to be materialism and consumerism. [...] The subject has very little to do with intercultural understanding and very much to do with fairly unenlightened forms of tourism”.

Como resultado, se ofrece una visión de la sociedad extranjera que atraiga al turista. En el caso del inglés como lengua extranjera, numerosos son los expertos que observan la representación idílica de Inglaterra (*merry-old-England*), es decir, la representación estereotipada y/o típica del país. De esta forma, el libro no sólo no ofrece la posibilidad de reducir el estereotipo que el alumno pueda tener de la comunidad extranjera, sino que lo acentúa y acrecenta. En nuestro país, Martínez García (1996: 19-25) realiza un análisis de los elementos culturales implícitos en los libros de texto que se emplean en España en el nivel elemental para llegar a la conclusión de que en los textos existe una exageración recurrente de los estereotipos. De manera más concreta, Clarke y Clarke (1990: 31-44), en una línea paralela a la de Risager, consideran que en los materiales utilizados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se incurre en varias clases de estereotipos, en la mayoría de los casos por omisión: estereotipos raciales, pues, aunque aparezcan personajes negros o de otras minorías, sus imágenes suelen ser negativas; estereotipos sexuales, que inciden en la presentación del hombre como ser emprendedor, práctico y atlético, frente a una mujer mucho más emocional; estereotipo regional y de clase, ofrecido por la imagen de un matrimonio de clase media que ya no es la norma, sino la excepción. En suma, los libros de texto empleados para enseñar el inglés como lengua extranjera, tal y como afirman Clarke y Clarke (1990: 41), en primer lugar, y Byram (1990: 85), en segundo lugar, no reflejan la realidad social:

“The treatment in TESOL texts of race, gender and other cultural issues is marked by considerable discrepancies with social reality”.

“Judged by criteria of balance and realism, the textbook image is superficial and biased. It does not provide the basis for developing the insight and positive attitudes which the teachers talk about”.

En un material construido específicamente para el alumno como futuro turista, la representación estereotipada de la sociedad extranjera va normalmente acompañada de una relación idílica entre los distintos personajes, es decir, se trata de individuos que

---

<sup>92</sup> No obstante, Starkey considera que es bastante simple utilizar el material existente, pero encaminándolo hacia una educación intercultural. Por ejemplo, si el juego de roles que se propone tiene lugar en la aduana, se puede establecer la interacción entre personajes como el agente encargado de controlar la inmigración y un turista negro. Esto permitiría estudiar la política de inmigración. Un segundo ejemplo lo componen el estudio de las comidas a través de menús, que proporcionan un punto de partida excelente para un debate sobre a quién van dirigidos o quiénes se los pueden permitir.

nunca entran en conflicto. Todo ello contribuye a resaltar la imagen positiva de la comunidad extranjera dando lugar a una representación parcial, superficial y poco realista del país y de sus gentes. Esto conduce a uno de los problemas más importantes que plantea el contenido cultural en los libros de texto, a saber, y como subraya Byram (1989: 95-96), el de la representación en el sentido de que la elección del contenido cultural está basada en conceptos numéricos, es decir, se selecciona una categoría si es posible adscribir un gran número de personas a la misma. Además, en los libros de texto existe una tendencia a mostrar la “desviación”, pues se estima que los elementos que son diferentes a los de la cultura materna del alumno son más llamativos para el mismo.

A modo de conclusión, es preciso reflexionar tanto acerca de la visión de la cultura extranjera que nos ofrecen gran parte de los libros de texto existentes como en la necesidad de solicitar nuevos materiales que contengan aspectos más apropiados para favorecer la educación intercultural del alumno. En torno a tal reflexión giran las palabras de Schewe (1998: 205):

“If what we are trying to do in our foreign language classroom is to further an understanding of foreign culture and give students an insight into it, we need to develop techniques, exercises and materials that involve them in imaginative reflection and make them ‘see’”.

Varias son las soluciones que se proponen. Tomalin y Stempleski (1993: 8-9) sugieren un enfoque cultural basado en tareas que requieran el aprendizaje cooperativo entre los alumnos. Desde otro ángulo, aunque complementando la propuesta anterior, Kramsch (1993: 223) así como Dunnet, Dubin y Lezberg (1986: 148-157) exponen una misma solución, que Kramsch denomina “la doble perspectiva de las sociedades respectivas” y Dunnet, Dubin y Lezberg “materiales bidimensionales”. En definitiva, lo que estos expertos están reclamando es la superación de los libros de texto actuales que presentan únicamente la perspectiva de la comunidad extranjera a través del diseño de materiales que enfatizen el punto de vista intercultural. Con tal fin, Byram (1989: 99-100) estima que la mejor perspectiva que el libro debe mostrar por lo que respecta a la comunidad término, frente a la del turista o miembro externo de la cultura extranjera, es la del propio nativo, es decir la interna. De esta manera, el profesor, ayudado por el libro de texto, incorporará en el aula de lenguas y culturas extranjeras las cuestiones adecuadas que permitan promover en el alumno los procesos cognitivos y las respuestas afectivas deseadas:

“The possibilities of direct experience would have influence on the selection of material and insider viewpoint. [...] Materials [...] would have to take this into account [...] impinging as much on their emotions as upon their cognitive understanding”.

## **2.3. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESPECÍFICAMENTE DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NUEVO BACHILLERATO ESPAÑOL**

### **2.3.1. INTRODUCCIÓN**

En este estadio, y tras esta revisión general acerca de las principales tendencias que muestran los libros de texto europeos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, nos proponemos realizar un análisis exhaustivo acerca del tratamiento que la cultura extranjera en relación con la española recibe en los libros de texto utilizados en el primer y segundo curso de Bachillerato en España. En nuestro caso, este estudio se centra en el inglés como lengua extranjera y, más específicamente, en la manera en la que las diversas comunidades de habla inglesa se encuentran o no representadas en el libro de texto. Asimismo, este trabajo de investigación pretende indicar el grado o el tipo de vinculación que se establece en dichos materiales entre la cultura término y la cultura materna del alumno, en este caso, la española.

Por lo que respecta a la elección del Bachillerato dentro de los distintos niveles educativos que podían haber sido seleccionados, nuestra decisión se basa en motivos de diversa índole. En primer lugar, consideramos que el Bachillerato representa una etapa educativa crucial en la vida del alumno, ya que los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante este último periodo preuniversitario determinará, en gran medida, el aprendizaje futuro que el estudiante pueda realizar en la universidad y fuera de ella. Además, siendo la adolescencia un periodo crítico en la formación del alumno, estimamos que una de las principales labores del profesor de lenguas y culturas extranjeras reside en promover una reflexión personal que permita al individuo ampliar sus horizontes y convertirse en un ser culturalmente versátil en un mundo cada vez más internacional. De igual forma, es preciso aludir a la situación actual de España dentro de la Comunidad Europea y del mundo occidental. Puesto que, desde nuestro punto de vista, en la asignatura lengua extranjera es imposible fomentar el conocimiento y entendimiento de los diversos pueblos occidentales, al menos es parcialmente posible promover el entendimiento de las comunidades más representativas de habla inglesa durante la etapa de Bachillerato (aunque sería aconsejable mucho antes). Finalmente, hemos de aludir a nuestra propia situación docente dentro del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén, y a las enormes carencias, lingüísticas y culturales, que observamos en el alumnado que accede a la universidad. Por todos estos motivos, pensamos que trabajar en la mejora de la enseñanza en el Bachillerato es una necesidad.

### **2.3.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Con la finalidad de acometer tal estudio hemos llevado a cabo la metodología de trabajo que se detalla más adelante. En líneas generales, tres han sido los estadios que se han sucedido y que han posibilitado la realización del análisis del tratamiento que recibe la cultura extranjera en su relación con la española en los libros de texto

específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo Bachillerato español. En primer lugar, ha sido necesario seleccionar los manuales que iban a ser examinados posteriormente. En segundo lugar, tras la selección, hemos procedido a obtener dichos materiales. Finalmente, ha sido preciso diseñar una tabla de análisis de la cultura extranjera en relación con la materna. Una vez completadas estas tres etapas será posible pasar a la fase de aplicación de dicha tabla, a la obtención de los datos pertinentes y al estudio de los mismos, lo cual será el objeto de la próxima sección (2.3.3). Sin más preámbulos, especificaremos la metodología de trabajo que hemos seguido en esta investigación.

### **2.3.2.1. Selección de los libros de texto**

Una de las premisas de las que partimos es la oportunidad de realizar un estudio representativo de la incorporación y tratamiento que recibe la cultura meta en relación con la materna del alumno en los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato. Para ello, es preciso seleccionar los materiales que más ampliamente se utilizan en nuestro país, aunque, en realidad, nosotros tenemos acceso principalmente, y por razones de localización geográfica, a los manuales habitualmente empleados tanto en Andalucía como en Castilla - La Mancha. Partimos del supuesto de que, por extensión y por motivos de marketing internacional, estos libros de texto son, de la misma manera, ampliamente usados en el resto del territorio nacional. No obstante, sabemos que siempre existirán algunos textos a los que no podamos acceder y que también se adopten, en mayor o menor medida, en instituciones y/o partes de país específicas. Asimismo, somos conscientes de la exclusión que hacemos en nuestro estudio de los libros de texto empleados en la asignatura de inglés del Bachillerato y que hayan sido especialmente creados para las comunidades educativas con otras lenguas oficiales además del español, como la comunidad catalana, la vasca o la gallega. A pesar de estas salvedades, creemos que es posible acometer la investigación que nos proponemos con una garantía más que justificada de representatividad de los mencionados libros de texto en gran parte del estado español.

En cuanto a la selección de los manuales propiamente dicha, nuestra pesquisa inicial ha consistido en la obtención de información relativa a las diversas editoriales que operan en España, bien por medio de los catálogos que éstas publican, bien mediante el contacto telefónico con las mismas. Ello nos ha permitido conocer que las editoriales Burlington Books, Harrap-Grupo Anaya, Heinemann ELT, Longman o Alhambra-Longman,<sup>93</sup> Oxford University Press y Richmond Publishing han producido y comercializan libros de texto específicamente desarrollados para la asignatura de inglés del nuevo Bachillerato español. Incluso, dos de estas casas editoriales, Burlington

---

<sup>93</sup> En la nomenclatura de algunas editoriales pueden observarse divergencias, como es el caso de Longman, que figura con este nombre en ciertos libros de texto y con el de Alhambra-Longman en otros. Esto se debe, según diversas fuentes de información, a que en la actualidad un gran número de casas editoriales se encuentran en proceso de fusión. Así, acaban de surgir nuevos grupos tales como: Pearson, que engloba a Alhambra-Longman, Collins, Foreman, Harper, Nelson y Penguin; Heinemann ELT, que se encuentra unida a Macmillan Publishers; y Richmond Publishing, que forma parte del Grupo Santillana. De esta manera, es posible entender las vacilaciones que se producen, puesto que algunas editoriales utilizan su nueva nomenclatura, mientras que otras todavía no la han incorporado.

Books y Alhambra-Longman, presentan tres colecciones diferentes para tal nivel educativo:

— Burlington Books:

- Themes for 1º Bachillerato (1996) y Themes for 2º Bachillerato (1996).
- Navigator 1º Bachillerato (1997) y Navigator 2º Bachillerato (1997).
- Results in 1º Bachillerato (1999) y Results in 2º Bachillerato (1999).

— Longman o Alhambra-Longman:

- Reach for Bachillerato 1 (1997) y Reach for Bachillerato 2 (1997).
- Opportunities 1 (1998) y Opportunities 2 (1999).
- Key Strategies (1999) y Exam Strategies (1998).

Sobre la base de estas informaciones, pensamos que un estudio completo de los aspectos socioculturales en los libros de texto especialmente creados para el Bachillerato español ha de incorporar forzosamente todas las editoriales anteriormente mencionadas. Puesto que una gran parte de las mismas solamente presenta una colección, serán los libros de 1º y 2º de Bachillerato que la componen los que se examinen. Sin embargo, en el caso de las casas editoriales que presentan más de una, es decir, Burlington Books y Longman o Alhambra-Longman, estimamos que, con el fin de equilibrar el número de materiales por editorial en nuestro estudio, también se debería analizar una sola colección. Varios han sido los motivos que nos han impulsado a tomar esta decisión. Por una parte, y después de estudiar cuidadosamente las tres colecciones de Burlington Books y de Alhambra-Longman, hemos llegado a la conclusión de que los manuales suelen ser muy parecidos entre sí, tanto que en algunos libros de ciertas colecciones se repiten un número de textos y de actividades ya incorporadas en los anteriores. Por otra parte, hemos observado que esta afinidad entre materiales se mantiene a su vez en el tratamiento del componente sociocultural, con lo cual la consideración de todos los libros de todas las colecciones darían resultados muy semejantes, alargando innecesariamente este trabajo de investigación. Por último, y tras una conversación con los representantes de ambas casas, hemos confirmado que las colecciones que procederán a lanzar en los próximos años, y que previsiblemente se utilizará en muchas aulas de nuestro país, son las que se han publicado más recientemente.

Por lo tanto, éste ha sido nuestro criterio al elegir una de las tres colecciones, la de la prioridad de los libros de texto de aparición más reciente. Sin embargo, este criterio, que fácilmente se aplica en los manuales de Burlington, presenta problemas en los de Longman o Alhambra-Longman, ya que esta casa ha publicado un libro de dos de sus colecciones en 1998 y el otro en 1999, por lo que, con el objeto de evitar cualquier manipulación previa de los datos, hemos decidido seleccionar el manual de 1º y 2º de Bachillerato de esta editorial al azar.

No obstante, y para completar nuestro análisis, el lector habrá podido percatarse de la exclusión en nuestra relación de casas editoriales que han diseñado libros de texto para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato español de la editorial Cambridge University Press, una de las que cuenta con más arraigo y prestigio en nuestros centros educativos. Esta omisión no ha sido accidental, sino que, por muy



sorprendente que pueda parecer, esta casa editorial no ha desarrollado aún, a pesar de que se propone hacerlo, ningún material específico para el nuevo Bachillerato en España. No obstante, estimamos que, dada la importancia concedida por el profesorado al material publicado por dicha editorial, la no inclusión de sus libros de texto representarían una pérdida de información considerable en nuestro análisis. Por ello, tras recabar la información oportuna, Cambridge University Press nos ha informado que el libro de texto que actualmente se está comercializando para 1º y 2º de Bachillerato, aunque no específicamente creado para ambos cursos, es *Language in Use Pre-Intermediate* y *Language in Use Intermediate*, manuales que hemos procedido a añadir a nuestro estudio.

Así las cosas, los libros de texto seleccionados con el fin de analizar las tendencias más relevantes que marcan la enseñanza de la cultura en la asignatura de inglés del nuevo Bachillerato en nuestro país son los siguientes:

— Burlington Books:

- Results in 1º Bachillerato (1999), A. Williams y E. Terán Herranz.
- Results in 2º Bachillerato (1999), A. Williams y E. Terán Herranz.

— Cambridge University Press:

- Language in Use Pre-Intermediate (1991), A. Doff y C. Jones.
- Language in Use Intermediate (1994), A. Doff y C. Jones.

— Harrap-Grupo Anaya:<sup>94</sup>

- Front Line 1 (1999), L. Peterson.

— Heinemann ELT:

- Vision 1 (1999), P. Cuder Domínguez, R. Rodríguez Tuñas y C. Granger.
- Vision 2 (1999), P. Cuder Domínguez, R. Rodríguez Tuñas y C. Granger.

— Longman /Alhambra-Longman:

- Key Strategies (1999), J. Lawley y R. Fernández Carmona.
- Exam Strategies (1998), J. Lawley y R. Fernández Carmona.

— Oxford University Press:

- Pre-Select (1998), D. Bolton y T. Falla.
- Select (1997), D. Bolton y L. Tattersall.

— Richmond Publishing:

- Solutions for Bachillerato 1 (1998), M. McHugh.
- Solutions for Bachillerato 2 (1998), M. McHugh.

---

<sup>94</sup> De la colección de Harrap, Grupo Anaya hasta la fecha solamente se ha publicado el libro de texto de 1º de Bachillerato, por lo que no nos es posible incluir el de 2º de Bachillerato.

### **2.3.2.2. Obtención de los manuales**

La obtención de los manuales que componen el corpus de nuestro estudio ha tenido dos estadios fundamentales. El primero de ellos se produjo a principios de 1999, cuando, conscientes de que las casas editoriales normalmente facilitan al docente sus productos para que éste los analice, enviamos una circular a las diversas editoriales que comercializan libros de inglés a todos los niveles educativos poniéndolas en antecedentes sobre nuestro trabajo de investigación y solicitando los libros de texto oportunos. Ante nuestra sorpresa, solamente las editoriales Burlington Books y Oxford University Press respondieron a nuestro mensaje y nos facilitaron el material requerido.

El segundo estadio tuvo lugar en la última parte del año 1999 por medio del contacto telefónico que hemos establecido con las delegaciones más cercanas a Jaén de todas y cada una de las editoriales anteriores, a unas para agradecerles su respuesta y a otras para volver a pedirle los libros de texto necesarios. Tras varias conversaciones, prácticamente todas ellas nos proporcionaron los manuales solicitados. Desde aquí queremos agradecerle a dichas casas editoriales la atención que nos han prestado y la rápida respuesta obtenida, especialmente a Oxford University Press, Burlington Books, Richmond Publishing, Harrap-Grupo Anaya y Cambridge University Press.

Asimismo, hemos de agradecer la colaboración de otros compañeros como Dña. Olga Arcalá Campillo, D. Pedro Pulido Cobo y D. Miguel Rodríguez Ramos, profesores de inglés en diversos centros y niveles educativos, quienes no han dudado en facilitarnos toda la información necesaria acerca de las casas editoriales, llegando incluso a proporcionarnos sus propios libros de texto para que procediéramos a analizarlos mientras los recibíamos de las distintas editoriales.

De esta manera, una vez conseguidos los manuales necesarios para este estudio, se hace precisa la elaboración de una tabla de análisis cultural propia que nos permita acometer nuestro estudio.

### **2.3.2.3. Elaboración de una tabla de análisis cultural**

Diseñar una tabla que permita el análisis exhaustivo de los aspectos socioculturales de la cultura extranjera en relación con la cultura española se convierte en una tarea ardua por naturaleza. Una de las preocupaciones que lleva implícita la medición de cualquier aspecto viene dada, tanto por los problemas de validez como de fiabilidad del estudio. Otra de las dificultades que se plantea está íntimamente relacionada con la propia representatividad de las variables que forman parte del análisis. En nuestro caso, pensamos que es posible superar los obstáculos anteriores tomando como referencia estudios sobre el contenido cultural del libro de texto realizados por prestigiosos expertos en el área de la pedagogía cultural, estudios que cuentan ya con un reconocimiento internacional. Por este motivo, una parte considerable de la tabla que proponemos se basa en las investigaciones de Risager (1991), Damen (1987), Clarke y Clarke (1990) y Abello Contesse (1997). Esto no implica que nuestra tabla de análisis cultural sea una copia de los planteamientos de estos estudiosos. Por el contrario, gran parte de sus investigaciones se centran en los contenidos culturales, y es precisamente en este aspecto en el que nos hemos basado en sus análisis, aunque modificándolo para facilitar la adecuación de nuestro estudio a la realidad española actual. Sin embargo, los expertos anteriores apenas mencionan los

objetivos culturales, la metodología y/o técnicas de enseñanza cultural y la evaluación del aprendizaje de la cultura. En nuestra tabla, estas variables adquieren una importancia en sí mismas independiente de la relevancia concedida al contenido, por lo que pensamos que la propuesta siguiente no sólo completa, sino que también supera en amplitud de estudio a las de estos investigadores.

La tabla que a continuación se incluye es la plantilla que se ha utilizado en el análisis del componente cultural de los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo Bachillerato español. En realidad, en esta tabla se muestran las distintas variables divididas en cuatro grandes bloques: objetivos culturales, contenidos culturales, técnicas de aprendizaje cultural e inclusión de los elementos culturales en la evaluación. En cuanto al análisis de cada variable incorporada bajo cada uno de estos cuatro grandes núcleos, a la derecha de las mismas ofrecemos una serie de opciones (a, b, c, etc.) que se corresponden con aspectos normalmente relacionados con el tratamiento de la cultura en el libro de texto en el ámbito occidental. Además de éstas, se ha considerado la opción de “otro” para favorecer la incorporación de cualquier otro aspecto relevante que no haya sido considerado de antemano. A su vez, se ha introducido una opción final en la mayoría de las variables bajo cualquiera de las expresiones del tipo “no aparece”, “no procede”, “no existe” con la finalidad de reseñar la ausencia de dicha variable en un libro de texto ya que, como es sabido, la inexistencia de un elemento es tan significativa como lo es su presencia. De esta forma, logramos tanto acotar, de alguna manera, el campo de estudio (facilitando así nuestra labor y la del lector), como dotar nuestro análisis de la mayor objetividad posible.

### 2.3.2.3.1. Propuesta

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA	
LIBRO DE TEXTO:	AÑO DE PUBLICACIÓN:
AUTOR/ES:	CIUDAD:
EDITORIAL:	NIVEL:

1. OBJETIVOS CULTURALES		
VARIABLES	OPCIONES	
1.1. EXPRESADOS DE MANERA EXPLÍCITA	a) sí c) sí, pero no presentados de forma independiente	b) no
1.2. DE CARÁCTER	a) cognitivo c) afectivo e) no aparece / no procede	b) conductual d) otro
1.3. CAMBIOS ESPERADOS EN EL ALUMNO	a) realistas c) ninguno e) no procede	b) no realistas d) otros
1.4. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS Y/O COMUNICATIVOS	a) predominio de los culturales c) predominio de los lingüísticos y/o comunicativos	b) equilibrio entre ambos d) exclusividad de los lingüísticos y/o comunicativos

1. OBJETIVOS CULTURALES	
VARIABLES	OPCIONES
	e) otra f) carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo
1.5. VALORACIÓN DE LOS OBJETIVOS CULTURALES	a) adecuados b) inadecuados c) muy limitados d) otros e) no procede

2. CONTENIDOS CULTURALES	
VARIABLES	OPCIONES
2.1. EXPLÍCITOS EN LA TABLA DE CONTENIDOS	a) sí b) no
2.2. TEMAS TRATADOS	a) familia y/o amistad b) hábitos y/o rutinas c) viajes; lugares del mundo d) comida y/o bebida e) alojamiento; el hogar; el entorno f) moda y atuendo g) ocio y tiempo libre h) trabajo i) arte j) festividades; celebraciones k) amor; relaciones de pareja l) impacto cultural m) instituciones n) comparación entre culturas ñ) medios de comunicación; publicidad o) estilos de vida p) concienciación, cambio y/o protesta social q) música r) medio ambiente s) diferencias entre sexos / papeles sexuales t) la lengua inglesa (historia, estatus) u) primeras impresiones v) creencias w) otros x) no procede
2.3. PRESENTACIÓN DEL TEMA	a) descripción b) definición c) exposición d) argumentación e) comparación f) ilustración g) ejemplo h) problema i) otra j) no procede
2.4. ILUSTRACIÓN QUE ACOMPAÑA AL TEXTO	
2.4.A. Ilustraciones	a) fotografías b) dibujos c) diapositivas d) mapas e) gráficos f) otras g) no procede
2.4.B. Relación entre ilustraciones	a) aisladas b) en secuencia c) otra d) no procede
2.4.C. Relación con el contenido	a) ilustración apropiada b) (b) ilustración poco apropiada

2. CONTENIDOS CULTURALES		
VARIABLES	OPCIONES	
contenido	c) necesidad de explicación adicional para entenderla e) no hay relación con el contenido g) no procede	d) esencial para entender el texto f) otra
2.5. DEFINICIÓN SOCIAL Y GEOGRÁFICA DE LOS PERSONAJES		
2.5.A. Edad	a) adolescente c) adulta e) otra	b) infantil d) anciana f) no aparece
2.5.B. Sexo	a) mujer c) no aparece	b) hombre
2.5.C. Papel sexual	a) trabajador/a c) otro	b) ama de casa d) no aparece
2.5.D. Ocupación	a) liberal c) sin cualificación e) otra	b) superior d) estudiante f) no aparece
2.5.E. Raza / etnia	a) blanca c) asiática e) no aparece	b) negra d) otra
2.5.F. Familia	a) nuclear c) otra	b) de un padre/madre d) no aparece
2.5.G. Tipo de personajes	a) residentes nativos c) turistas e) no aparece	b) residentes no nativos d) otros
2.5.H. Nacionalidad	a) inglesa c) canadiense e) australiana g) otra	b) estadounidense d) neozelandesa f) española h) no aparece
2.5.I. Lugar de residencia	a) campo c) otra ciudad e) no aparece	b) capital d) otra
2.6. SITUACIÓN DE LA INTERACCIÓN Y/O LUGAR DONDE SE EMPLAZA AL PERSONAJE		
2.6.A. Vida diaria	a) casa c) trabajo e) otra	b) colegio / universidad d) hotel f) no aparece
2.6.B. Ocio y tiempo libre	a) casa c) trabajo e) otro	b) colegio / universidad d) aire libre f) no aparece
2.7. NIVEL NACIONAL		
2.7.A. Aspectos sociales actuales	a) información social c) geografía cultural e) no aparece	b) información geográfica d) otros
2.7.B. Problemas sociopolíticos	a) desempleo c) racismo	b) violencia d) alcohol y/o tabaco

2. CONTENIDOS CULTURALES		
VARIABLES	OPCIONES	
	e) otros g) no aparece	f) droga
2.7.C. Antecedentes históricos	a) antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual c) otros	b) información histórica general d) no aparece
2.8. NIVEL INTERNACIONAL		
2.8.A. Comparación entre C1 y C2	a) mención de numerosas culturas c) sólo aparece C1 e) énfasis en C2 g) énfasis en las similitudes i) insistencia en lo típico/tópico k) otra	b) sólo aparece C2 d) hay comparación f) énfasis en C1 h) énfasis en diferencias j) imagen realista l) no aparece
2.8.B. Representaciones mutuas	a) análisis del estereotipo de C2 c) análisis del fenómeno del estereotipo en general e) no aparece	b) análisis del estereotipo de C1 d) otro
2.8.C. Relaciones mutuas	a) entre C1 – C2 c) entre C2 - otras culturas e) no aparecen	b) entre C1- otras culturas d) otras
2.9. EL ESTEREOTIPO		
2.9.A. El estereotipo y la información	a) estereotipo de C1 c) no hay información estereotipada e) no procede	b) estereotipo de C2 d) otra
2.9.B. Tratamiento del estereotipo	a) no existe tratamiento c) lo perpetúa e) otro	b) existe tratamiento d) lucha contra él f) no procede
2.10. SUBJETIVIDAD. ESTILO DEL AUTOR		
2.10.A. Relación entre personajes	a) amistosa c) neutra e) no aparece	b) problemática d) otra
2.10.B. Sentimientos introducidos por	a) personajes c) otros	b) elementos externos d) no aparecen
2.10.C. Estilo predominante	a) objetivo c) equilibrio entre objetivo / subjetivo e) no procede	b) subjetivo d) otro
2.11. VALORACIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL		
2.11.A. Punto de vista de C2	a) interno c) periodístico e) otro	b) externo d) ficticio f) no procede
2.11.B. Información cultural	a) explicación completa	b) necesidad de más información

2. CONTENIDOS CULTURALES		
VARIABLES	OPCIONES	
	c) otra	d) no aparece
2.11.C. Amplitud de la información	a) Inglaterra c) Estados Unidos e) Australia g) otros países de habla inglesa i) otra	b) Reino Unido d) Nueva Zelanda f) Canadá h) España j) no aparece
2.11.D. Carácter de la información	a) auténtica c) superficial y/o anecdótica e) sólo se estudia lo positivo g) otra	b) profunda d) estereotipada f) sólo se estudia lo negativo h) no procede
2.11.E. Actitud despertada en alumnos	a) etnocentrismo c) reflexión / conocimiento crítico de C2 e) rechazo de C2 g) ninguna en especial	b) reflexión sobre C1 d) aceptación de C2 f) otra
2.11.F. En relación con los objetivos	a) óptimo para lograrlos c) equilibrio entre logros y carencias e) no procede	b) con múltiples carencias d) otro
2.11.G. En relación con la lengua y la comunicación	a) la lengua y la comunicación son más relevantes c) equilibrio entre lengua, comunicación y cultura e) otro	b) la cultura es la más importante d) la lengua y la comunicación son exclusivas
2.11.H. Tratamiento de la cultura en el 2º curso de Bachillerato en relación con dicho tratamiento en el primer curso	a) tratamiento de la cultura en espiral c) tratamiento cultural esencialmente distinto	b) temas nuevos d) otro
2.11.I. Evaluación del contenido	a) adecuado c) completo y/o profundo e) limitado y/o incompleto g) excesivamente general	b) inadecuado d) superficial y/o anecdótico f) acultural

3. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL		
VARIABLES	OPCIONES	
3.1. TAREAS CULTURALES BASADAS EN	a) actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas c) combinación de ambas e) no procede	b) actividades propias de la enseñanza de la cultura d) otras
3.2. ACTIVIDADES CULTURALES ESPECÍFICAS	a) cápsula cultural c) grupo cultural	b) aparte cultural d) adaptador cultural

3. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL		
VARIABLES	OPCIONES	
	e) entrevista etnográfica g) no procede	f) otra
3.3. ACTIVIDADES CENTRADAS EN	a) C1 c) comparación de C1 y C2 e) otro	b) C2 d) estudiante y su entorno f) no procede
3.4. TAREA CULTURAL FRENTE A LINGÜÍSTICA	a) equiparable c) abundante e) no procede	b) escasa d) otra
3.5. DESTREZAS IMPLICADAS	a) comprensión oral c) expresión oral e) destrezas integradas	b) comprensión lectora d) expresión escrita f) no procede
3.6. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA CULTURAL		
3.6.A. En relación con los objetivos	a) óptima c) con múltiples carencias e) no procede	b) equilibrio entre logros/carencias d) otra
3.6.B. En relación con los contenidos	a) óptima c) con múltiples carencias e) otra	b) equilibrio entre logros/carencias d) poca relación con el contenido f) no procede
3.6.C. Valoración general	a) apropiada c) inexistente	b) inapropiada d) muy limitada

4. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN		
VARIABLES	OPCIONES	
4.1. PAUTAS DE LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL	a) explícitas c) no aparecen	b) implícitas
4.2. EJEMPLOS DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN	a) existentes	b) inexistentes
4.3. EVALUACIÓN: CULTURA FRENTE A LENGUA Y/O COMUNICACIÓN	a) mayor importancia de la lengua y/o comunicación c) mayor importancia de la cultura e) otra	b) exclusividad de la lengua y/o comunicación d) equiparación de ambas f) no procede
4.4. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL		
4.4.A. En relación con los objetivos	a) óptima c) equilibrio entre logros y carencias e) no procede	b) con múltiples carencias d) otro
4.4.B. En relación con los contenidos	a) óptima c) equilibrio entre logros y carencias e) no procede	b) con múltiples carencias d) otro



4. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN			
VARIABLES		OPCIONES	
4.4.C.	En relación con la metodología	a) óptima	b) con múltiples carencias
		c) equilibrio entre logros y carencias	d) otro
		e) no procede	
4.4.D.	Valoración general	a) apropiada	b) inapropiada
		c) no procede	d) muy limitada

### 2.3.2.3.2. Justificación

Una vez propuesta la tabla de análisis de la cultura extranjera en relación con la española, pasaremos a explicitar uno por uno los parámetros que se contemplan y las distintas opciones que los componen puesto que ambos, al fin y al cabo, reflejan claramente los elementos que pretendemos estudiar en los distintos libros de texto con el fin de llegar a atisbar las tendencias que gobiernan la enseñanza del componente sociocultural en la asignatura de inglés como lengua extranjera del nuevo Bachillerato español.

Como ya se ha comentado, todas las variables se encuentran englobadas en cuatro grandes bloques, los objetivos culturales, los contenidos culturales, las técnicas y/o actividades de aprendizaje cultural y la inclusión de los elementos culturales en la evaluación.

El primer grupo, el de los objetivos de carácter cultural (1), pretende examinar la relevancia que se le concede a los aspectos socioculturales en la propia concepción inicial del libro de texto. Con tal objeto tendremos que recurrir al libro del profesor, el cual nos permitirá observar si los objetivos culturales se expresan explícitamente (1.1), para lo cual se han incorporado las siguientes opciones: (a) sí, (b) no, (c) sí, pero no presentados de forma independiente.

En el caso de que se incorporen objetivos de corte cultural, la variable siguiente favorece el estudio de su carácter (1.2) mediante las alternativas: (a) cognitivo, (b) conductual, (c) afectivo, (d) otro, (e) no aparece / no procede.<sup>95</sup>

El parámetro 1.3 asimismo permite analizar los posibles cambios que tales objetivos intenten promover en el alumnado sobre la base de las etiquetas: (a) realistas, (b) no realistas, (c) ninguno, (d) otros), (e) no procede. A pesar de lo que pueda parecer, la opción de “ninguno” no coincide con la de “no procede”, ya que esta última hace referencia a los manuales que no incorporen objetivos de tipo cultural, mientras que la de “ninguno” implica la existencia de tales objetivos a pesar de que éstos no especifiquen cambio alguno en la personalidad del alumno.

Igualmente nos parece interesante observar la relación de los objetivos de corte cultural con los objetivos lingüísticos y/o comunicativos (1.4), contemplando si existe un predominio de los objetivos culturales (a), un equilibrio entre ambos (b), un predominio de los lingüísticos y/o comunicativos (c), o una rotunda exclusividad de los

<sup>95</sup> Para un análisis completo de los objetivos culturales remitimos al lector a la sección 1.2.4.2.1.

lingüísticos y/o comunicativos (d), así como cualquier otra posible combinación bajo la categoría de “otra” (e), o la carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo (f).

Una vez recopilada toda la información anterior seremos capaces de valorar la presencia de los objetivos culturales en el manual (1.5) como: (a) adecuados, (b) inadecuados, (c) muy limitados, (d) otros, o (e) no procede, es decir, no es oportuno juzgar tales objetivos porque no aparecen.

El segundo y más numeroso bloque de variables (2) permite acometer un análisis en profundidad de la relevancia concedida al contenido cultural sobre la cultura extranjera y su posible relación con la materna del alumno, a saber, la española. De suma importancia resulta la consideración de la incorporación de un grupo de contenidos culturales de manera explícita en la tabla de contenidos (2.1) bajo las opciones siguientes: (a) sí, (b) no.

Se encuentren o no especificados los contenidos de carácter cultural en dicha tabla, en las distintas unidades aparecen una serie de temas (2.2) relativos a los aspectos socioculturales de la cultura término o la materna. Frente a lo que pueda suceder en la mayoría de las variables de esta tabla de análisis cultural, las opciones que se ofrecen en este parámetro no han sido establecidas de antemano, sino que han surgido del análisis de los diversos libros de texto. Así, además de las ya clásicas etiquetas de “otro” y “no procede” (normalmente porque la unidad no muestra ningún aspecto cultural relacionado a las dos culturas estudiadas, ya sea porque no se sitúe el tema en ningún lugar específico, siendo aplicable a muchas comunidades occidentales, ya sea porque se trate de un tema no restringido a ninguna cultura, sino a muchas o probablemente todas las del mundo, ya sea porque no aparezca elemento sociocultural alguno), hemos observado que los siguientes son los temas culturales más habitualmente abordados: (a) familia y/o amistad, (b) hábitos y/o rutinas, (c) viajes; lugares del mundo, (d) comida y/o bebida, (e) alojamiento; el hogar; el entorno, (f) moda y atuendo, (g) ocio y tiempo libre, (h) trabajo, (i) arte, (j) festividades; celebraciones, (k) amor; relaciones de pareja, (l) impacto cultural, (m) instituciones, (n) comparación entre culturas, (ñ) medios de comunicación; publicidad, (o) estilos de vida, (p) concienciación y/o protesta social, (q) música, (r) medio ambiente, (s) diferencias entre sexos / papeles sexuales, (t) la lengua inglesa (estatus, historia, etc.), (u) primeras impresiones, (v) creencias.

Tras el análisis de los temas, realizaremos un estudio de las formas de presentación del tema (2.3) que prevalecen en cada libro de texto, es decir, la descripción (a), la definición (b), la exposición (c), la argumentación (d), la comparación (e), la ilustración (f), el ejemplo (g), el problema (h), otra (i), no procede (j).

Como las ilustraciones o elementos visuales resultan ser unos de los aspectos más destacados a lo largo del libro de texto, estimamos muy adecuado el análisis de dichas ilustraciones (2.4) por medio de tres parámetros. En primer lugar, reparamos en las ilustraciones o componentes visuales en sí mismos (2.4.A), con el fin de obtener información acerca de las formas que éstos adoptan más comúnmente: (a) fotografías, (b) dibujos, (c) diapositivas, (d) mapas, (e) gráficos, (f) otras, (g) no procede. En segundo lugar, consideramos la relación que existe entre las distintas ilustraciones (2.4.B), discerniendo principalmente entre aquéllas que aparecen de manera aislada (a) y las que se presentan en secuencia (b), aunque, como es de suponer, las opciones de otra (c) y no procede (d) no se olvidan. En tercer lugar, resulta en extremo ilustrativo

reflexionar acerca de la relación que tales aspectos visuales mantienen con el contenido (2.4.C), lo cual permitirá observar si las ilustraciones son apropiadas (a), poco apropiadas (b), se necesita una explicación adicional para entenderlas (c), se convierten en esenciales para la comprensión del texto (d), no tienen una relación perceptible con el contenido (e), o bien se presentan bajo la etiqueta de “otra” (f), o incluso la medición de tal parámetro no procede (g).

En otro plano, estimamos que los personajes merecen una consideración detallada, por lo que a lo largo de la siguiente variable se acometerá un examen exhaustivo de su definición social y geográfica (2.5).

— Comenzaremos prestando nuestra atención a la edad (2.5.A) de los personajes mediante las categorías de: adolescente (a), infantil (b), adulta (c), anciana (d), otra (d) y no aparece (e).

— Íntimamente relacionado con la edad se encuentra el sexo (2.5.B), con unas opciones mucho más limitadas: (a) mujer, (b) hombre, (c) no aparece.

— Por lo que respecta a este último, el sexo, también resulta interesante atender a los papeles sexuales atribuidos a los personajes (2.5.C), en concreto, si se muestran como individuos trabajadores (a), si a la mujer se la circunscribe al rol de ama de casa (b), si se presentan de cualquier otra forma (c) o si tal aspecto no se especifica (d).

— En el caso en el que a los individuos se les defina en función de su profesión (2.5.D), será tal ocupación la que se analice en torno a los siguientes grupos: (a) liberal, (b) superior (es decir, profesiones que resultan muy relevantes e incluso determinantes de la marcha de la localidad o país en cuestión), (c) sin cualificación, (d) estudiante, (e) otra, (f) no aparece.

— Desde otra perspectiva, pensamos que es más que pertinente reparar en las razas o etnias (2.5.E) que de forma más habitual se encuentran representadas en los libros de texto, parámetro que agrupa la diversidad racial en tres grandes bloques, blanca (a), negra (b), asiática (c), además de dar cabida a las ya tradicionales opciones de “otra” (d) y “no aparece” (e).

— También nos interesa considerar el papel que se le concede a la familia (2.5.F), es decir, si predominan las familias nucleares o con ambos padres y uno o varios hijos (a), la unidad familiar formada por un solo padre o madre (b), cualquier otra clase de familia (c), o si este parámetro no aparece (d).

— Igualmente importante resulta recabar información acerca del tipo de personajes (2.4.G) que se incorporan en los manuales por la divergencia de perspectivas que aportan de la cultura término o de la propia cultura española. De esta forma, las principales alternativas que se contemplan son: (a) residentes nativos, (b) residentes no nativos, (c) turistas, (d) otros, (e) no aparecen.

— Asimismo, siendo la nacionalidad (2.5.H) una de las características que mejor y con más frecuencia define a los individuos, el análisis de las nacionalidad atribuida a los personajes resulta imprescindible. Para ello se enumeran una serie de alternativas: (a) inglesa, (b) estadounidense, (c) canadiense, (d) neozelandesa, (e) australiana, (f) española, (g) otra, (h) no aparece.

— La localización geográfica de los personajes depende en gran medida del lugar donde se sitúa su residencia (2.5.I), estimado éste en términos tan amplios como: (a) campo, (b) capital del país, (c) otra ciudad, (d) otra, (e) no aparece.

El conjunto de estas nueve variables permitirá conocer la definición social y geográfica de los personajes que se tiende a realizar en los libros de texto especialmente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo Bachillerato, es decir, tales parámetros permitirán profundizar en la edad, el sexo, el papel sexual, la ocupación, la raza o la etnia, la familia, el tipo de personajes, la nacionalidad, el lugar de residencia y el país más comúnmente atribuidos a los personajes en los materiales objeto de estudio.

Un examen completo de los personajes también permite atisbar la situación en la que se produce la interacción entre ellos o el lugar donde se les emplaza (2.6). Mediante esta consideración pretendemos llegar a conocer dónde se sitúa a dichos personajes atendiendo a dos vertientes que revelan una gran cantidad de información sobre la cotidianidad en ambas culturas, la extranjera y la española; nos referimos a la vida diaria (2.6.A) y al ocio y tiempo libre (2.6.B). La primera de ellas se analiza en torno a las siguientes categorías: (a) casa, (b) colegio / universidad, (c) trabajo, (d) hotel, (e) otra, (f) no aparece. La segunda variable, el ocio y tiempo libre, presenta unas opciones muy similares: (a) casa, (b) colegio / universidad, (c) trabajo, (d) aire libre, (e) otra, (f) no aparece.

Una vez examinados los personajes y los entornos donde se les emplaza más habitualmente, lo cual, sin duda, refleja implícita o explícitamente una valiosa información cultural, pasaremos a un plano mucho más general con el propósito de escudriñar el tratamiento del nivel nacional (2.7), es decir, la forma en la que se estudia en su conjunto uno o diversos países de la cultura extranjera o el propio país nativo del alumno. Ello se realizará atendiendo a tres ámbitos distintos:

— Los aspectos sociales actuales o contemporáneos (2.7.A) que presenta el libro de texto pueden ofrecer información social (a), geográfica (b), geografía cultural (c),<sup>96</sup> información de otro carácter (d), o bien puede no aparecer (e).

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B) de las culturas que nos ocupan repercuten en la visión que el alumno pueda tener de las mismas, ya que de no hacer mención alguna a las mismas el libro muestra una perspectiva excesivamente idealizada y poco real de tales culturas. Los principales conflictos sociopolíticos se examinan en relación con opciones como: el desempleo (a), la violencia (b), el racismo (c), el alcohol y/o tabaco (d), la droga (e), otros (f), no aparece (f).

— Los antecedentes históricos (2.7.C) ocupan asimismo una posición relevante en la introducción de los aspectos socioculturales, por lo que nos centraremos en la manera en la que la perspectiva histórica forma parte de la estructura del libro al reparar en elementos como la incorporación de antecedentes históricos relevantes para conocer

---

<sup>96</sup> Un gran número de autores utilizan el término “geografía cultural” para referirse a la presentación geográfica de cualquier lugar desde el punto de vista del significado personal o emocional que tiene para los habitantes de un país, es decir, de las asociaciones que tal lugar provoca en la mente de dichos habitantes. A modo de ilustración citaremos, por ejemplo, la Puerta del Sol de Madrid, que los españoles normalmente relacionamos con las celebraciones de Noche Vieja y Año Nuevo.

la cultura actual (a), la aparición de información histórica general (b), otros aspectos (c) o la no presencia de los anteriormente citados antecedentes históricos (d).

Todas estas consideraciones acerca del nivel nacional han de ser evaluadas en un ámbito más extenso, lo que hemos dado en llamar el nivel internacional (2.8). Pensamos que éste se convierte en uno de los parámetros más relevantes en nuestro estudio ya que de manera explícita se atiende a la relación entre la cultura materna y la extranjera tal y como ambas se presentan en el manual. Tres son de nuevo las variables que favorecen el conocimiento de dicho nivel internacional en los libros de texto:

— La comparación entre C1 (cultura materna del alumno) y C2 (cultura extranjera) (2.8.A) permite comprobar si más que de ellas se habla de numerosas culturas (a), si solamente aparece la cultura extranjera (b), si únicamente se encuentra presente la cultura española (c), o si hay comparación evidente entre estas últimas (d), si hay un énfasis en la cultura término (e) o en la española (f), aunque ninguna de éstas sea exclusiva. Además, cuando el contenido tenga un carácter marcadamente comparativo, por medio de este parámetro se puede discernir la existencia de un énfasis claro en las similitudes de ambas culturas (g), o de un énfasis obvio en las diferencias (h), la insistencia en la imagen típica y/o tópica de una comunidad (i), o la presentación de una imagen realista (j), sin olvidar la posibilidad de que aparezcan otras opciones (k) o de que la medición de esta variable no proceda (l).

— Las representaciones mutuas entre la cultura española y la cultura extranjera (2.8.B) se centran en el análisis de las ideas o imágenes preestablecidas acerca de cualquiera de estas comunidades que dominan en la otra sociedad, la cuales suelen ser superficiales y muestran un conocimiento parcial de la realidad de la otra cultura. Aquí se puede observar, tanto desde la perspectiva de los miembros de la cultura meta como desde el punto de vista de los compatriotas del alumno, la presencia de un análisis del estereotipo sobre la cultura extranjera (a), el estudio de los estereotipos que existen de la cultura española (b), el examen del fenómeno del estereotipo en general (c), otra forma de representación (d) o la no aparición de tales representaciones (e).

— El parámetro de las relaciones mutuas entre ambas culturas (2.8.C) pretende ayudarnos a vislumbrar si se muestra la cultura española en las relaciones que actualmente mantiene con la extranjera (a) en diversos ámbitos (políticos, culturales, económicos, etc.), si se explicita tales relaciones entre la cultura materna y otras culturas distinta a la extranjera (b), si se detalla dichas relaciones entre la cultura meta y otras culturas que no sean la española (c), cualquier otra opción no considerada anteriormente (e), o la nula presencia de estas relaciones mutuas (e).

En lo concerniente a los diversos tipos de información a la que se atiende en los parámetros precedentes resulta imprescindible prestar particular atención al estereotipo (2.9). Por una parte, reflexionaremos sobre el estereotipo y la información (2.9.A) para conocer si el libro incorpora una imagen estereotipada de la cultura española (a), de la extranjera (b), si no existe información estereotipada (c), si hay otra opción distinta de las anteriores (d) o si no procede la medición de este parámetro (e) porque la información que se ofrezca no sea relativa ni a la cultura materna ni a la cultura término. Por otra parte, se considerará el tratamiento que se realiza del estereotipo (2.9.B) en el caso en el que se descubra información estereotipada —frente a la opción (f), no procede— contemplando las alternativas de: (a) no existe tratamiento obvio, (b) existe tratamiento perceptible, (c) se perpetúa el estereotipo, (d) se lucha contra él, (e) otro.

Además, la tabla de análisis cultural recaba información acerca del papel que juega la subjetividad en el material así como el estilo predominante del autor en el mismo (2.10) mediante la profundización en:

— La relación entre personajes (2.10.A) que se muestra a lo largo de las unidades, es decir, la preponderancia de las relaciones amistosas (a), problemáticas (b), neutras (c), otras (d) o la no aparición de éstas (e).

— Los sentimientos y la manera en la que se introducen (2.10.B), es decir, a través de los personajes (a), de elementos externos como poemas o canciones (b), otros medios (c), o la no presencia de tales sentimientos (d).

— El estilo predominante en el manual (2.10.C) se estudia en torno a las siguientes opciones: (a) objetivo (normalmente cuando el narrador no se implica, narrando los hechos en tercera persona), (b) subjetivo (el cual depende habitualmente de la presencia y de las propias palabras de los personajes), (c) equilibrio entre objetivo y subjetivo (la combinación de ambos), (d) otro, (e) no procede debido a que el contenido de la unidad no sea relativo a la cultura española o la extranjera.

Finalmente, estimamos conveniente recoger los principales aspectos tratados a lo largo de esta extensa consideración del contenido cultural realizando una valoración del mismo (2.11.) desde ángulos diversos:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) predominante en las unidades resulta ser extremadamente relevante, ya que atendemos a distintas opciones: un punto de vista interno o de los miembros y/o residentes en la cultura término (a) , externo o desde la perspectiva del turista (b), periodístico o estilo neutro similar al empleado en la prensa que no permite distinguir si el narrador es miembro de la cultura meta o no (c), ficticio o literario (d), u otro (e). Todo ello nos permite conocer realidades diferentes y ángulos complementarios sobre dicha cultura. Por supuesto, también se incluye la opción de “no procede” (f) cuando el contenido de la unidad no sea relativo a la comunidad extranjera.

— La información cultural (2.11.B), la cual proporciona una perspectiva global acerca de si las explicaciones que ofrece el manual son completas (a), incompletas (b), o cualquier otra opción que escape a las dos anteriores (c), e incluso la poca oportunidad de examen del parámetro al no haber información sobre la cultura extranjera y/o la materna (d).

— La amplitud de la información (2.11.C) es una variable que se centra en los distintos países de la cultura extranjera que se mencionan o que son objeto de estudio. De entre ellos se han incorporado los que más habitualmente forman parte del material didáctico, (a) Inglaterra, (b) el Reino Unido en su conjunto o cualquier otro país del mismo cuando no se trate de Inglaterra, (c) Estados Unidos, (d) Nueva Zelanda, (e) Australia, (f) Canadá, (g) otros países de habla inglesa. Este parámetro reflejará las comunidades cuya presencia predomina en los libros de texto seleccionados. Además, también se contempla la opción del país materno del alumno, España (f), así como la de “otra” (i) y la de “no aparece”.

— El carácter general de la información (2.11.D) revela datos muy oportunos acerca de si ésta es esencialmente auténtica (a), bastante profunda (b), superficial y/o anecdótica (c), estereotipada (d), si solamente estudia lo positivo (e), o lo negativo (f), si se trata de otro tipo de información (g) o si su estudio no procede (h).

— La actitud que tal información despierta en el alumnado (2.11.E) varía desde el etnocentrismo (a), la reflexión sobre la cultura materna (b), la reflexión y/o el conocimiento crítico de la cultura extranjera (c), la aceptación de ésta (d), su rechazo (e), otra (f), hasta la ausencia de una actitud en especial.

— Los contenidos culturales en relación con los objetivos de índole similar (2.11.F) pueden manifestarse como óptimos (a), con múltiples carencias (b), con un equilibrio entre logros y carencias (c), otro (d), o incluso como una variable cuyo examen no proceda porque, por ejemplo, no se especifiquen en el manual objetivos culturales (e).

— Los contenidos culturales en relación con la lengua y la comunicación (2.11.G) es un parámetro que ha de mostrar la mayor relevancia de la lengua y la comunicación (a), la supremacía de la cultura (b), el equilibrio entre lengua, comunicación y cultura (c), la exclusividad de la lengua y la comunicación (d), o cualquier vínculo de otra naturaleza (e).

— El parámetro 2.11.H analiza el tratamiento de la cultura en el libro de 2º de Bachillerato en su relación con el tratamiento que recibía la misma en el manual de 1º con el fin de observar si los aspectos socioculturales se estudian en espiral (a), si los temas del manual más avanzado son completamente nuevos (b), si el tratamiento es esencialmente distinto (c) o si la relación entre las unidades de ambos libros es otra (d).

— Por último, y a modo de síntesis de este amplio apartado dedicado al contenido cultural procederemos a la evaluación global del contenido (2.11.I) en torno a las siguientes alternativas: (a) adecuado, (b) inadecuado, (c) completo, (d) superficial y/o anecdótico (e) limitado, (f) acultural, (g) excesivamente general.<sup>97</sup>

El tercer grupo de variables lo componen aquéllas relativas a la metodología, es decir, las técnicas y/o actividades de aprendizaje cultural (3) empleadas en el libro de texto. Con el fin de descubrir la metodología de explotación del contenido cultural se han diseñado una serie de parámetros, el primero de los cuales se centra en las tareas culturales en su consideración más amplia (3.1), es decir, en la naturaleza de las actividades que explotan los aspectos socioculturales. Las opciones que se contemplan son las siguientes: (a) actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas, (b) actividades propias de la enseñanza de la cultura, (c) la combinación de ambas, (d) otras, (e) no procede (opción que se consignará cuando no existan tareas claramente centradas en los elementos culturales).

Una vez hecha explícita la naturaleza de las actividades que se emplean en el estudio de diversos aspectos socioculturales, si procede (frente a la opción “g”), es interesante profundizar en la incorporación de actividades específicas de la instrucción cultural (3.2) tales como la cápsula cultural (a), el aparte cultural (b), el grupo cultural

---

<sup>97</sup> El término “acultural” hace referencia al contenido que sea imposible relacionar con la cultura materna, la extranjera o cualquier otra porque no se especifique nada en torno a estas. La etiqueta “excesivamente general” se emplea aquí para aludir a la información de las unidades que se aplique globalmente a bloques de países como el mundo occidental o la Unión Europea, pero que no pase a consideraciones más específicas acerca de la cultura término y/o la española. Asimismo, la valoración “superficial y/o anecdótico” se emplea para designar el contenido acerca de una de estas dos culturas que no permita el estudio profundo del aspecto sociocultural tratado al ofrecer solamente una breve pincelada del mismo.

(c), el adaptador cultural (d), la entrevista etnográfica (e), otra (f).<sup>98</sup> El estudio minucioso de la metodología por lo que a esta variable se refiere permite observar la presencia o ausencia de una gama más o menos extensa de actividades propias del aprendizaje, entendimiento e interiorización del componente cultural.

Desde otro ángulo, resulta más que oportuno recabar información acerca del objeto de las tareas englobadas en los dos parámetros anteriores (3.3), en otras palabras, se ha de distinguir si las actividades se centran en promover la reflexión sobre la cultura española (a) o sobre la cultura extranjera (b), si éstas por el contrario establecen una comparación explícita entre ambas (c), o si giran en torno al estudiante (d).<sup>99</sup> Al igual que en las variables precedentes, aquí se contempla la opción de “no procede” (f) cuando en la unidad no se observan tareas relacionadas con los aspectos socioculturales.

En este estadio, se establece una comparación entre la tarea cultural frente a la lingüística (3.4) atendiendo a las opciones siguientes: (a) equiparable, (b) escasa, (c) abundante, (d) otra, (e) no procede (por ejemplo, al no existir actividades de explotación cultural).

De manera similar, entendemos que el análisis de las destrezas implicadas en tales tareas de corte cultural (3.5) resulta muy pertinente. Así, nos proponemos analizar si éstas promueven la comprensión oral (a), la comprensión lectora (b), la expresión oral (c), la expresión escrita (d) o una integración global de las destrezas (e). A su vez, la última opción, como viene siendo habitual, revela que el examen del parámetro en cuestión no procede (f).

Finalmente, y como compendio de los factores estudiados en este tercer bloque, se realizará una valoración de la metodología cultural (3.6). En primer lugar, en relación con los objetivos de tipo igualmente cultural (3.6.A) a través de las alternativas que a continuación se exponen: (a) óptima, (b) equilibrio entre logros y carencias, (c) con múltiples carencias, (d) otra, (e) no procede. En segundo lugar, y por medio de exactamente las mismas opciones, repararemos en la metodología cultural en su relación con los contenidos (3.6.B). Como resultado, se concluirá con una valoración general de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural (3.6.C) como: (a) apropiada, (b) inapropiada, (c) inexistente, (d) muy limitada.

El cuarto y último bloque de parámetros es el relativo a la inclusión de los elementos culturales en la evaluación (4). Dentro de este grupo de variables comenzaremos nuestro estudio mediante la consideración de las pautas de evaluación del componente cultural (4.1) que el material empleado en 1º y 2º de Bachillerato ofrecen al profesor que imparte la asignatura de inglés en tales niveles educativos; para ello tendremos que recurrir de nuevo al libro del profesor. Es así como averiguaremos su aparición explícita (a), implícita (b), o la ausencia de las mismas (c).

---

<sup>98</sup> Para consultar la exposición detallada de las diversas técnicas específicas de la instrucción cultural remitimos al lector a la sección 1.2.4.2.3.

<sup>99</sup> Estimamos que las tareas que promueven una reflexión sobre el estudiante, su entorno y estilo de vida representan uno de los medios indirectos más oportunos para la meditación acerca de la cultura materna, ya que, sin lugar a dudas, la vida de los individuos de cualquier comunidad refleja, además de elecciones propias y otros aspectos individuales, su cultura y la de las personas que forman parte de la misma.



Más allá de las propias pautas de evaluación, comprobaremos las pruebas de evaluación (4.2) que se muestran tanto en el libro del profesor como en el libro del alumno. De esta forma, habrá que considerar las mismas como (a) existentes o (b) inexistentes.

Asimismo, el examen detallado de los ejemplos de dichas pruebas de evaluación permitirá evaluar la relevancia de la cultura frente a la lengua y/o la comunicación (4.3) observando una mayor importancia de la lengua y/o comunicación (a), la exclusividad de éstas (b), la mayor importancia de la cultura (c), la equiparación de ambas (d), otra (e) o la poca oportunidad de medir tal variable (f).

Para concluir este grupo de parámetros, los cuales asimismo ponen fin a nuestro análisis individual de los manuales seleccionados, valoraremos la evaluación del aprendizaje cultural (4.4) en relación con los objetivos (4.4.A), los contenidos (4.4.B) y la metodología (4.4.C) propios de la cultura, por medio de un grupo de opciones idénticas para estas tres variables, a saber, las etiquetas de: (a) óptima, (b) con múltiples carencias, (c) equilibrio entre logros y carencias, (d) otro, (e) no procede. Todo ello contribuirá a la valoración general del este cuarto bloque dedicado a la inclusión de los elementos socioculturales en la evaluación (4.4.D) como (evaluación) apropiada (a), inapropiada (b), no procede (c), muy limitada (d).

Así pues, el examen pormenorizado de todas y cada una de las variables que constituyen la tabla de análisis dará como resultado la apreciación global del tratamiento que reciben los aspectos socioculturales de la cultura extranjera en relación con la española en los libros específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo Bachillerato español. Con el propósito de obtener el máximo partido de la tabla y facilitar al lector su trabajo, todas las opciones que lo requieran dentro de cada variable irán sucedidas de la explicación adicional oportuna. Pero esto es ya tema de la siguiente sección.

### **2.3.3. APLICACIÓN DE LA TABLA DE ANÁLISIS CULTURAL A LOS LIBROS DE TEXTO**

El estudio llevado a cabo acerca del tratamiento de la cultura término en su relación con la española en los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato consta de tres partes fundamentales. En primer lugar, realizaremos un análisis del tratamiento de la cultura extranjera libro a libro, el cual se organiza en torno al estudio pormenorizado de las diversas variables en cada uno de ellos (sección 2.3.3.2). Por otra parte, ello irá precedido de la aplicación de la plantilla de análisis de la cultura extranjera a cada uno de los libros. Por último, se procederá a un análisis global de todas y cada una de las variables en los libros de texto utilizados en la asignatura de inglés en el Bachillerato español (sección 2.3.3.3), lo que nos permitirá conocer las líneas generales que gobiernan el tratamiento de la cultura extranjera en los mencionados materiales didácticos.

### 2.3.3.1. Introducción

Como ya se ha comentado, tras la elaboración de la tabla de análisis de la cultura extranjera, hemos procedido a utilizarla como plantilla para estudiar el tratamiento que recibe la cultura término en relación con la materna en los libros de texto diseñados específicamente para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato español.

El primer paso que hemos dado en nuestro análisis ha sido la aplicación de la tabla anteriormente expuesta a todos y cada uno de los libros. El criterio seguido en este examen del componente cultural en los libros de texto es consignar cualquier dato que corresponda claramente a la cultura extranjera o a la española, ya sea porque un personaje y/o circunstancia se sitúe explícitamente en la cultura término en el texto, escrito u oral, ya sea porque dicho emplazamiento esté especificado en las diversas ilustraciones que aparecen en la unidad. Cuando en ningún caso se exprese de una u otra manera que los personajes o el tema en cuestión estén relacionados con tales culturas, hemos preferido no leer entre líneas y no registrar estos datos ya que, como se verá más adelante, existe la tendencia generalizada en muchos libros de texto a situar los personajes o la acción en cualquier circunstancia que sea común al entorno occidental, sin especificar la localización.

Así pues, los resultados que se han obtenido de la aplicación de la tabla de análisis a los libros de texto se puede observa en primer lugar y siempre seguida del comentario oportuno en la sección 2.3.3.2. Inicialmente, cada tabla de análisis cultural está formada por una parte introductoria, en la que, en primer lugar se numera el libro de texto (como ya se puntualizará más adelante el criterio de ordenación elegido ha sido el cronológico, es decir, el año de publicación) y, en segundo lugar, se facilitan los datos necesarios sobre el propio libro, tales como el título, autor o autores, editorial, año de publicación, ciudad y nivel educativo. Además, el cuerpo de la tabla lo constituye el análisis de las variables en todas las unidades o temas del libro. Cada uno de estos parámetros aparece numerado en la primera columna de la izquierda; en las demás columnas que se sitúan a su derecha se estudian las distintas unidades del libro de texto, examinadas con detenimiento y en relación con cada variable. Hemos de precisar que en nuestro análisis las opciones no son exclusivas entre sí, sino que una misma unidad puede caracterizarse por varias de ellas (a, b, c, etc.), por ejemplo, puede incluir personajes masculinos y femeninos, adultos y adolescentes, etc. Esto nos permite reflejar los diversos e incluso contradictorios aspectos que se muestran en las unidades, ya que en tales unidades de numerosos libros se incorpora más de un texto escrito y oral. Así, en cada columna encontraremos una o varias opciones que determinan el enfoque del que es objeto el contenido cultural en ese tema. Finalmente, en la última columna de la derecha de cada tabla se expresan en términos porcentuales los resultados globales obtenidos en cada variable. Puesto que, tal y como se acaba de explicitar, en una misma unidad pueden verse reflejadas distintas opciones, el porcentaje se ha obtenido sumando todas las opciones de cada variable. Todo esto nos permitirá no sólo estudiar con detenimiento y fácilmente el tratamiento de la cultura extranjera que prevalece en un libro de texto concreto, sino proceder a su comparación con los demás libros examinados (ver 2.3.3.3).

Con el objetivo de ilustrar la explicación anterior, incluimos aquí una tabla de análisis de la cultura extranjera en su relación con la española idéntica a las que, una vez completadas, se mostrarán en la sección 2.3.3.2.

<b>TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA. LIBRO N°</b>										
LIBRO DE TEXTO:					AÑO DE PUBLICACIÓN:					
AUTOR/ES:					CIUDAD:					
EDITORIAL:					NIVEL:					
VARIABLES	UNIDADES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	%
	NOMBRE DE CADA UNIDAD									
<b>1.</b>										
1.1										
1.2										
1.3										
1.4										
1.5										
<b>2.</b>										
2.1										
2.2										
2.3										
2.4										
2.4.A										
2.4.B										
2.4.C										
2.5										
2.5.A										
2.5.B										
2.5.C										
2.5.D										
2.5.E										
2.5.F										
2.5.G										
2.5.H										
2.5.I										
2.6										
2.6.A										
2.6.B										
2.7										
2.7.A										
2.7.B										
2.7.C										
2.8										
2.8.A										
2.8.B										
2.8.C										
2.9										

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA. LIBRO N°										
LIBRO DE TEXTO:					AÑO DE PUBLICACIÓN:					
AUTOR/ES:					CIUDAD:					
EDITORIAL:					NIVEL:					
VARIABLES	UNIDADES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	%
	NOMBRE DE CADA UNIDAD									
2.9.A										
2.9.B										
2.10										
2.10.A										
2.10.B										
2.10.C										
2.11										
2.11.A										
2.11.B										
2.11.C										
2.11.D										
2.11.E										
2.11.F										
2.11.G										
2.11.H										
2.11.I										
<b>3.</b>										
3.1										
3.2										
3.3										
3.4										
3.5										
3.6										
3.6.A										
3.6.B										
3.6.C										
<b>4.</b>										
4.1										
4.2										
4.3										
4.4										
4.4.A										
4.4.B										
4.4.C										
4.4.D										

Es necesario añadir que nuestro estudio solamente contempla los libros de texto en sí mismos, es decir, aunque en algunos momentos hemos recurrido al material complementario (como el libro del profesor para examinar los objetivos o las cintas auditivas para tener acceso al contenido de los ejercicios orales), pensamos que merece

la pena estudiar de forma casi exclusiva el libro de texto, ya que, en él se refleja claramente el papel que se le otorga a la cultura extranjera en el aula en toda la serie. Por lo que se refiere al libro de ejercicios, éste ha sido intencionadamente excluido por dos razones fundamentales: primeramente, hemos de tener en cuenta que por motivos económicos en un número importante de centros se decide adoptar un libro de texto aunque se prescinda del uso del libro de ejercicios recurriendo, en las circunstancias que lo requieran, al uso de fotocopias. En segundo lugar, además, aunque asumiéramos que el libro de ejercicios siempre se utiliza conjuntamente con el libro de texto, el primero, como se puede observar, normalmente refuerza el material trabajado en clase, por lo que los contenidos y actividades son paralelos a los de libro de texto. De esta manera, estimamos que la incorporación del libro de ejercicios, a nuestro estudio es innecesaria, puesto que aumentaría la longitud del mismo, aportando pocos o ningún dato nuevo sobre el tratamiento de la cultura extranjera en la serie.

Por lo tanto, remitimos al lector a la sección 2.3.3.2 para observar los resultados obtenidos tras la aplicación de la mencionada tabla a los trece libros de texto seleccionados. Tal aplicación nos permite proceder a la siguiente sección, centrada en el análisis individual de los libros de texto.

Con el afán de presentar la información de manera clara, hemos decidido exponer dicho análisis atendiendo al orden cronológico. Puesto que el nuevo Bachillerato ha sido implantado en la mayor parte de los centros educativos españoles en épocas recientes, e incluso, en algunas instituciones, su implantación está aún llevándose a cabo, nos encontramos, en líneas generales, ante unos libros de texto muy actuales. No obstante, existe una diferencia considerable entre los años de publicación de algunos de ellos, lo cual se refleja de manera más o menos transparente en la estructura del propio libro de texto.

Asimismo, puesto que el nuevo Bachillerato es un ciclo de educación no obligatoria compuesto por dos cursos académicos, la realización de un examen completo de los libros de texto empleados en tal nivel educativo requiere, de igual manera, un análisis tanto de los libros usados en primero como de aquéllos empleados en segundo de Bachillerato. Así, nuestra investigación contempla ambos materiales didácticos, ocupando, en nuestra exposición, siempre el primer lugar el libro más básico.

De manera similar a la distribución que aparece en la plantilla de todas las variables en cuatro bloques fundamentales, por razones de claridad expositiva, el estudio de cada libro se lleva a cabo en torno a ellos.

Sin más preámbulos, iniciamos el análisis de individual de los libros de texto sobre la base de sus tablas correspondientes, las cuales le preceden en todo momento.

### **2.3.3.2. Análisis individual de los libros de texto**

#### **2.3.3.2.1. Libro número 1: Language in Use (Pre-Intermediate)**

##### **2.3.3.2.1.1. Tabla de análisis del libro número 1**

<b>TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA</b>
---

ESPAÑOLA: LIBRO N° 1																										
LIBRO DE TEXTO:		LANGUAGE IN USE (PRE-INTERMEDIATE)													AÑO DE PUBLICACIÓN: 1991											
AUTOR/ES:		DOFF, A. Y C. JONES										CIUDAD:					CAMBRIDGE, INGLATERRA									
EDITORIAL:		CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS										NIVEL:					1° DE BACHILLERATO									
VARIABLES	<i>Language in Use (Pre-Intermediate): UNIDADES</i>																								%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>100</sup>																									
<b>1.</b>																										
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2.</b>																										
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	x	a	b	c	x	d	w	e	w	f	x	w	w	c	w	g	x	h	w	x	w	c	b	i	a = 4.0 b = 8.0 c = 12.0 d = 4.0 e = 4.0 f = 4.0 g = 4.0 h = 4.0 i = 4.0 j = 4.0 w = 28.0 x = 20.0	
2.3	j	j	a	a	j	f	a	a	e	j	j	c	a	a	a	j	j	c	a	j	c	f	c	a	a = 18.7 b = 4.1 c = 20.8 e = 2.0 f = 27.0 i = 10.4 j = 16.6	
2.4.																										
2.4.A	g	g	b	a	g	e	b	a	a	g	g	a	d	a	a	g	g	a	a	g	a	a	a	a	a	a = 41.3 b = 13.7 d = 13.7 e = 3.4 g = 27.5
2.4.B	d	d	a	a	d	a	a	a	a	d	d	a	a	a	a	d	d	a	a	d	a	a	a	a	a	a = 66.6 d = 33.3
2.4.C	g	g	b	a	g	e	a	a	a	g	g	a	a	a	a	g	g	a	a	g	a	a	a	a	a	a = 58.3 b = 4.1 e = 4.1 g = 33.3
2.5																										
2.5.A	e	e	e	e	e	e	c	e	c	e	e	c	e	c	b	e	e	c	c	e	c	e	c	e	e	b = 4.0 c = 36.0 e = 60.0

<sup>100</sup> Bajo cada unidad incluimos, en la mayoría de los libros de texto, el nombre de la misma. No obstante, por falta de espacio en el análisis de este libro, ya que el número de unidades es muy grande, hemos preferido omitir el nombre del tema con el fin de mostrar la tabla completa. Aun así, estimamos oportuno indicar el nombre de cada unidad en esta nota: 1. Description; 2. Family and friends; 3. Habits, customs and facts; 4. Going places; 5. Now; 6. Food and drink; 7. The past; 8. Somewhere to live; 9. Quantity; 10. Clothes; 11. Future plans; 12. How do you feel?; 13. Comparison; 14. About town; 15. Past and present; 16. Free time; 17. Obligation; 18. A day's work; 19. Narration; 20. People; 21. Prediction; 22. Around the world; 23. Duration; 24. But is it art?

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Language in Use (Pre-Intermediate): UNIDADES</i>																								%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>100</sup>																									
2.5.B	c	c	c	c	c	c	b	c	b	c	c	b	c	a	a	b	c	c	a	b	c	a	c	b	c	a = 16.0 b = 24.0 c = 60.0
2.5.C	d	d	d	d	d	d	a	d	a	d	d	a	d	d	a	d	d	a	a	d	a	d	d	d	a = 29.1 d = 70.8	
2.5.D	f	f	f	f	f	f	c	f	b	f	f	a	f	f	c	f	f	c	a	f	a	f	d	f	a = 8.3 b = 4.1 c = 16.6 d = 4.1 f = 66.6	
2.5.E	e	e	e	e	e	e	e	e	a	e	e	a	e	e	a	e	e	e	a	e	e	e	a	e	a = 20.8 e = 79.1	
2.5.F	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	a = 4.1 d = 95.8	
2.5.G	e	e	e	e	e	e	a	a	a	e	e	e	e	c	a	e	e	a	a	e	a	a	a	e	a = 37.5 c = 4.1 e = 58.3	
2.5.H	h	h	h	h	h	h	b	a	g	h	h	h	h	h	g	h	h	g	b	h	g	d	g	h	a = 4.1 b = 8.3 d = 4.1 g = 20.8 h = 62.5	
2.5.I	e	e	e	e	e	e	c	a	e	e	e	e	e	e	c	e	e	c	b	e	e	c	b	e	a = 4.1 b = 8.3 c = 16.6 e = 70.8	
2.6.																										
2.6.A	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	c	c	f	f	f	b	f	b = 4.1 c = 8.3 f = 87.5	
2.6.B	f	f	f	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	e = 8.3 f = 91.6	
2.7.																										
2.7.A	e	e	a	e	e	e	e	e	a	e	e	e	b	e	e	e	e	e	e	e	e	a	e	e	a = 12.5 b = 4.1 e = 83.3	
2.7.B	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	f	g	g	f = 4.1 g = 95.8	
2.7.C	d	d	d	d	d	d	c	c	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a = 4.1 c = 8.3 d = 87.5	
2.8.																										
2.8.A	l	l	e	b	l	a	b	b	b	l	l	b	b	b	b	l	l	b	b	l	b	b	b	b	a = 4.1 b = 58.3 e = 4.1 l = 33.3	
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0	
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0	
2.9.																										
2.9.A	e	e	c	c	e	c	c	c	c	e	e	c	c	b	c	e	e	c	c	e	c	c	c	c	b = 4.1 c = 62.5 e = 33.3	
2.9.B	f	f	a	a	f	a	a	a	a	f	f	a	a	a	a	f	f	a	a	f	a	a	a	a	a = 66.6 f = 33.3	
2.10.																										
2.10.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0	
2.10.B	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a = 4.1 d = 95.8	
2.10.C	e	e	a	a	e	a	a	a	a	e	e	a	a	c	a	e	e	b	a	e	a	b	b	a	a = 50.0 b = 12.1 c = 4.1 e = 33.3	
2.11																										

VARIABLES	Language in Use (Pre-Intermediate): UNIDADES																								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>100</sup>																								
2.11.A	f	f	c	c	f	c	c	c	c	f	f	c	c	b	c	f	f	a	c	f	c	a	a	c	a = 11.5 b = 3.8 c = 53.9 f = 30.7
2.11.B	d	d	b	b	d	b	b	b	b	d	d	b	b	b	b	d	d	b	b	d	b	b	b	b	b = 66.6 d = 33.3
2.11.C	j	j	b	b	j	i	a	a	b	j	j	b	b	c	b	j	j	a	c	j	b	b	a	b	a = 13.3 b = 30.2 c = 23.3 d = 3.3 i = 3.3 j = 26.6
2.11.D	h	h	a	a	h	a	a	a	a	h	h	a	a	e	a	h	h	a	a	h	a	a	c	a	a = 41.0 c = 32.3 e = 2.9 h = 23.5
2.11.E	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g = 100.0
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
2.11.H																									
2.11.I	b	b	a	b	b	b	b	b	b	b	b	b	a	a	b	b	b	b	b	b	b	a	b	a	a = 12.1 b = 46.3 d = 24.3 e = 7.3 f = 2.4 g = 7.3
<b>3.</b>																									
3.1	e	a	a	a	a	e	a	a	a	a	e	a	a	a	a	e	d	a	a	e	a	a	a	a	a = 52.9 d = 32.3 e = 14.7
3.2	g	f	f	g	f	g	g	f	g	f	g	g	g	f	f	f	f	g	g	g	g	f	f	g	f = 45.8 g = 54.1
3.3	f	d	c	b	d	f	b	b	b	d	f	b	b	a	b	d	a	b	b	f	b	a	b	b	a = 10.3 b = 48.2 c = 3.4 d = 24.1 f = 13.7
3.4	e	b	b	b	b	e	b	b	b	b	e	b	b	b	b	b	b	b	b	e	b	b	b	b	b = 83.3 e = 16.6
3.5	f	c	b	b	c	f	f	b	a	c	f	a	d	a	a	c	c	a	b	f	b	a	b	b	a = 14.2 b = 26.1 c = 23.8 d = 23.8 f = 11.9
3.6																									
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
3.6.B	f	b	b	a	b	f	f	b	b	c	f	c	c	b	b	c	b	b	f	f	c	b	b	c	a = 4.1 b = 45.8 c = 25.0 f = 25.0
3.6.C	c	b	b	b	b	c	c	b	b	c	c	b	b	b	b	b	b	b	c	c	b	b	b	b	b = 44.7 c = 18.4 d = 36.8
<b>4.</b>																									
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100
4.2	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100
4.3	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100
4.4																									
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
4.4.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
4.4.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
4.4.D	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100



### 2.3.3.2.1.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 1

Aunque hasta ahora hemos declarado que nuestra intención es solamente examinar los libros de texto específicamente diseñados para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el nuevo Bachillerato español, el libro número 1 y el 2 suponen una excepción. En nuestro afán por ser consistentes, hemos puesto de manifiesto en numerosas ocasiones que sólo se contemplan los libros específicamente creados para tal asignatura y nivel educativo, puesto que, en la mayor parte de las ocasiones, éstos serán los materiales adoptados por los diversos centros educativos. No obstante, la única excepción en nuestro estudio se encuentra en la incorporación de los libros *Language in Use Pre-Intermediate* y *Language in Use Intermediate*. Ello se debe a que, de entre todas las editoriales más importantes que operan en España en la creación, comercialización y distribución de libros de texto para la asignatura de inglés a distintos niveles educativos, solamente *Cambridge University Press* no ha producido, hasta el momento, ningún libro de texto específico para el Bachillerato español. Sin embargo, esta casa editorial está ofreciendo para el ciclo de Bachillerato los niveles intermedios de su conocida serie *Language in Use*. Puesto que, desde nuestro punto de vista, no incluir ningún tipo de material de tan prestigiosa editorial implicaría privar nuestro análisis de una serie de datos relevantes, hemos determinado que, al comercializarse y adoptarse los libros anteriormente citados en algunos centros educativos para la asignatura lengua inglesa en Bachillerato, su incorporación a este trabajo de investigación está más que justificada.

Una vez hecha esta salvedad, pues, es pertinente comenzar el examen acerca del tratamiento que la cultura extranjera recibe en el libro de texto *Language in Use Pre-Intermediate*.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Iniciamos el estudio de los objetivos culturales en este libro mediante la observación de la primera variable (1.1), la manera en la que dichos objetivos se expresan. Una vez consultado el libro del profesor podemos afirmar que en este caso tales objetivos no se expresan, ya que en ningún momento aparecen de forma explícita objetivos de corte cultural. Por lo tanto, la medición de la segunda variable (1.2), que, recordemos, se centra en la naturaleza o carácter del objetivo cultural, no procede. Como resulta obvio, en un material didáctico donde no se detallan los objetivos de corte cultural tampoco procede examinar aquellos objetivos que se centran en los cambios que han de observarse en el alumno (1.3).

En realidad, si consideramos la relación que existe entre los objetivos culturales y los de corte lingüístico y/o comunicativo (1.4) resalta la carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo, es decir, en ninguna parte del libro del profesor que acompaña a *Language in Use Pre-Intermediate* se hace mención de los objetivos que guían las diversas unidades del libro. Así pues, la valoración no sólo de los objetivos culturales (1.5) no procede. Desde nuestro punto de vista, esto supone una enorme carencia en el libro de texto que nos ocupa, y por ende en cualquier otro que omita los objetivos de la asignatura, ya que, si estimamos que los objetivos son el elemento que vertebra todo el

proceso educativo, la falta de una especificación de los mismos representa la inexistencia de un eje necesario que estructure y de forma al propio libro de texto.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

La laguna que supone esta carencia en cuanto a los objetivos del libro significa que la estructuración del mismo recae sobre la configuración de los contenidos. Sin embargo, a pesar de que en la tabla inicial de *Language in Use Pre-Intermediate* se detallan los contenidos de cada unidad, por lo que respecta a los contenidos culturales (2.1), éstos no aparecen de forma explícita y/o aislada de los demás. De esta manera, es posible reparar en la poca o nula importancia inicial que se le concede al componente cultural en sí mismo.

No obstante, y a pesar de que la cultura extranjera no sea una finalidad en sí misma, a lo largo del libro de texto nos encontramos con un número considerable de unidades (2.2) que se basan, en mayor o menor medida, en un contenido que podríamos calificar de corte cultural. Estimamos oportuno, por la luz que pueda arrojar a nuestro estudio, realizar este análisis del contenido que estructura cada tema en términos porcentuales:

- Una quinta parte de los temas (el 20%) ha sido clasificada bajo la opción de “no procede”. Se trata de cinco unidades en las que el contenido cultural es nulo, ya sea porque el tema de la unidad solamente se enuncia sobre la base de una función y/o noción, con lo cual el contenido general ocupa una muy segunda posición (como es el caso de los temas 1 “Description”, 5 “Now”, 11 “Future plans”, 17 “Obligation”) o bien porque la unidad, cuya formulación inicial claramente indica que es un tema en el que de forma óptima se podría acceder a un aspecto de la cultura extranjera (como la 20 “People”), no presenta un contenido relacionado ni con dicha cultura término ni con la cultura materna. Sea como fuere, las unidades que se incluyen en esta opción no sólo no profundizan, sino que tampoco mencionan ningún elemento acerca de la cultura extranjera.

- La opción más numerosa, más de una cuarta parte de los temas (el 28%), responden a la categoría de “otros”, es decir, siete unidades que de alguna manera presentan un contenido relacionado con la cultura extranjera, pero que por diversos motivos se trata de contenidos que difícilmente se podrían clasificar dentro de las demás opciones. Aquí también nos encontramos un bloque numeroso en el que el tema se enuncia en relación con las nociones y/o funciones perseguidas: 7 “The past”, en el que aparecen inventos que tuvieron lugar en Estados Unidos y en Inglaterra; 9 “Quantity”, en el que se observan breves noticias o incluso titulares de periódico sobre la cultura británica relacionadas con la cantidad; 13 “Comparison”, que trata de rasgos sobresalientes del Reino Unido localizados en un mapa del país; 15 “Past and present” y 19 “Narration”, en los que se muestran noticias de la prensa en Escocia y en Estados Unidos respectivamente; 21 “Prediction”, centrado en el proceso de donación de sangre en el Reino Unido. Finalmente, la única unidad que presenta un título más ilustrativo, 12 “How do you feel?”, incorpora un contenido relacionado con la radio de la BBC en cuestiones de salud, en concreto, sobre la hipocondría. De esta manera, bajo esta opción se puede observar unidades en las que el contenido acerca de la cultura extranjera es de lo más heterogéneo.

- Por último, existe una cantidad considerable de temas (alrededor de un 50%) cuyo contenido se enmarca de forma clara e inequívoca bajo lo que, atendiendo al primer capítulo (1.2.4.2.2), hemos dado en denominar “contenido cultural” de la sociedad extranjera o de la sociedad nativa. Dentro de este grupo, destaca (12%) la opción “c”, “viajes y/o lugares del mundo”, en los temas: 4 “Going places” (en el que se muestran diversos lugares de Estados Unidos y del Reino Unido, ocupando una gran parte de la unidad una lectura sobre el aeropuerto de Heathrow); 14 “About town” (donde resalta la ciudad de “Los Ángeles”; y 22 “Around the world” (en el que aparecen elementos de Nueva Zelanda, en concreto la ciudad de Auckland, del Reino Unido y de Estados Unidos). Otra opción que se repite en el libro es la “b” (8%), “hábitos y/o rutinas”, a lo largo de las unidades 3 “Habits, customs and facts” (preguntas sobrediversas naciones, entre ellas sobre Estados Unidos y España, así como descripción del típico desayuno inglés completo frente a lo que los británicos desayunan en la actualidad) y 23 “Duration” (donde se muestra la vida de un estudiante de la Universidad de Londres). Finalmente, existen ocho temas cuyo contenido solamente aparece una vez, es decir, en un porcentaje del 4%: 2 “Family and friends”, bajo la opción “a”, familia y/o amistad, que se centra en la cultura materna y/o en la vida del propio estudiante por lo que respecta a este ámbito de carácter personal; 6 “Food and drink”, opción “d”, comida y/o bebida, unidad en la que sobresale la influencia que tiene la alimentación en la muerte a causa de enfermedades cardíacas en diversos países del mundo, incluidos varios de la cultura extranjera (Irlanda del Norte, Escocia, Irlanda, Inglaterra y Gales, Nueva Zelanda, Australia, Estado Unidos y Canadá) y el país nativo (España); 8 “Somewhere to live”, opción “e”, alojamiento y/o el hogar, tema en el que aparece una leyenda sobre una casa antigua de Dorset, Inglaterra; 10 “Clothes”, opción “f”, moda y atuendo, centrada, al igual que el tema 2 en la cultura materna y/o en la vida del estudiante; 16 “Free time”, opción “g”, ocio y tiempo libre, cuyo aspecto más relevante, lo mismo que el tema 2 y el 10, se refiere a la vida del alumno y/o a su propia cultura; 18 “A day’s work”, opción “h”, trabajo, unidad en la que se muestran anuncios de trabajo en la cultura extranjera, así como una entrevista de trabajo en el Reino Unido; 24 “But is it art?”, opción “i”, arte, donde aparecen ilustraciones de diversos elementos de la cultura extranjera relacionados, de una u otra manera, con el arte: tiras cómicas, libros de misterio, romances, películas; 2. Habits, customs and facts (que también se clasificó arriba mediante la opción “b”), opción “j”, festividades y/o celebraciones, uno de los temas en el que el contenido cultural es más evidente, ya que describe aspectos del Reino Unido, como el Año Nuevo y la importancia de los regalos y del envío de tarjetas en diversas festividades a lo largo del año. Así pues, en este grupo destacan temas de corte cultural, aunque con una perspectiva muy distinta, que va desde una exposición de diversos elementos de la cultura extranjera, a la explotación de cualquier aspecto en relación con la cultura materna del estudiante.<sup>101</sup>

A modo de conclusión del análisis de los temas tratados en *Language in Use Pre-Intermediate* (2.2) se ha de hacer referencia a los tres grupos anteriores. Aunque un gran número de temas no muestre un contenido cultural concreto, es decir, son unidades

---

<sup>101</sup> Puesto que el libro de texto *Language in Use Pre-Intermediate* no está pensado para el Bachillerato español, sino que se trata de un material diseñado en el Reino Unido para su comercialización mundial, se hace referencia a la cultura o a la vida del alumno de manera general, en otras palabras, en ningún momento se especifica España como comunidad nativa.

cuyo contenido no se especifica en relación ni con la cultura extranjera ni con la materna, también existe una cantidad de unidades con cierto contenido cultural de carácter misceláneo, así como un conjunto considerable de temas con un contenido cultural bien definido. De entre estos dos últimos grupos es necesario subrayar, como elemento muy positivo, el hecho de que la cultura extranjera en ningún momento se identifique con Inglaterra ni con el Reino Unido, sino que se incorporen elementos culturales de otros países de habla inglesa.

Una de las variables que se relacionan de forma más inmediata con los temas anteriormente tratados es la presentación del propio tema (2.3). Como ocurre en las variables anteriores, en las que un porcentaje de las mismas corresponde a la etiqueta de “no aparece”, en un 16.6% de las ocasiones no procede analizar la presentación del tema, bien porque éste no sea culturalmente apropiado, o bien porque no exista una presentación como tal. Sin embargo, como se puede ver en la tabla, en la mayoría de los casos se realiza la introducción del tema de forma muy variada, ya que se observa en un gran número de unidades una combinación de diversas opciones. De entre todas ellas la más frecuente es la “f”, ilustración, con una frecuencia del 27%. Ello muestra, en el libro estudiado, una clara tendencia a presentar el contenido mediante una imagen (ver 2.4 más adelante) que permita al alumno reparar en aspectos de la cultura (normalmente) extranjera difíciles de imaginar de otra manera, a la vez que acompañe y aclare el contenido presentado por otros medios. Los medios complementarios por los que se introduce el contenido son, en la mayor parte de las ocasiones el texto escrito, donde la mezcla de las opciones suele ser la tónica. Esto demuestra que no existe una distinción clara acerca de los límites de dichas formas de presentación. En este respecto destaca, si recurrimos a términos porcentuales, la opción “c”, exposición de los hechos, con un 20%, seguida de la descripción con un 18.7% (opción “a”). En un porcentaje muy bajo también encontramos la opción “b”, definición (4.1%) y la “e”, comparación (2%). Asimismo, cabe subrayar la inexistencia de otras formas de introducción del contenido como la argumentación (“d”), el ejemplo (“g”) y el “problema” (“h”). Así, la exposición y la descripción se convierten en herramientas complementarias en la introducción del contenido. Desde nuestro punto de vista, su alto grado de aparición permite la presentación del tema de una manera objetiva, lo cual contrasta con la inexistencia de discursos relacionados con la argumentación, el problema o el ejemplo, opciones que permiten dotar al texto de una subjetividad mayor. Para terminar, no hemos de olvidar el 10.4% de la opción “i”, correspondiente a la etiqueta “otra”, la cual, en su mayor parte, aunque no de manera exclusiva, hace referencia a la introducción del tema mediante un ejercicio de comprensión lectora. Sin lugar a dudas, esto añade un vertiente muy relevante a la presentación general del contenido, que en este material parece ser bastante variado y resultado de una buena combinación de elementos orales, escritos y visuales.

Puesto que de todos los medios de presentación del contenido resalta la ilustración, merece la pena analizar en detalle los diversos elementos visuales que acompañan al texto (2.4) mediante tres dimensiones complementarias entre sí:

— Solamente en un 27.5% no procede el examen de las ilustraciones (2.4.A). En los casos restantes existe una variedad evidente en la presentación de los elementos visuales a través de diversos medios. El más numeroso (41.3%, opción “a”), como es fácil imaginar, es la fotografía, seguido en igual medida respectivamente (13.7%) por los dibujos (opción “b”) y por los mapas (opción “d”). Por último, en un porcentaje

mucho menor (3.4%) aparecen los gráficos (opción “e”). En consecuencia, la incorporación de una amplia gama de ilustraciones resulta ser otro de los puntos fuertes de este libro de texto.

— El examen de la relación que existe entre las ilustraciones (2.4.B) no procede en el 33.3% de las ocasiones (opción “d”). En el restante 66.6% las ilustraciones se presentan de forma aislada, aunque claramente relacionadas entre sí.

— Es interesante, asimismo, reparar en la relación que mantienen las ilustraciones con el contenido (2.4.C), aunque esto no proceda en un 33.3% (opción “g”). Aun así, la elección de estas imágenes visuales resulta ser apropiada (opción “a”) en líneas generales (58.3%). Solamente en unos porcentajes mínimos (4.1%) las ilustraciones se pueden considerar como poco apropiadas (“b”). Finalmente, en unos porcentajes similares (4.1%) las ilustraciones no presentan relación alguna con el contenido (opción “e”), en concreto en la unidad 6, donde aparece un gráfico de manera aislada.

Como consecuencia, estimamos que la selección de las ilustraciones es normalmente adecuada, con una variedad de modelos de presentación muy apropiada y con una oportuna relación con el contenido.

En lo concerniente a la definición social y geográfica de los personajes que aparecen en cada unidad (2.5), se han de evaluar los diversos aspectos que definen al ser humano:

— Uno de los factores que mejor define a los individuos es su edad (2.5.A), la cual tampoco aparece normalmente, en concreto, en el 60% de las veces. Si se especifica la edad, en un claro 36% la edad adulta (“c”), en gran parte adultos jóvenes, predomina a lo largo del libro, mientras que tan sólo está representada la infancia en el 4% de las ocasiones. Todo ello está en consonancia con el público al que va dirigido el manual, adultos y adultos jóvenes, tal y como se afirma en la contraportada.

— Por lo que respecta al sexo de los personajes (2.5.B), como ocurre en las variables anteriores, en la mayoría de las ocasiones, el 60% (opción “c”), el sexo de los personajes no aparece o no procede. Cuando se muestra el sexo, la presencia del masculino es mayor (24%, opción “b”) que la del femenino (16%). Así, se puede entender que, aunque las diferencias porcentuales no sean excesivamente grandes, en este libro de texto, se le concede más relevancia al hombre que a la mujer.

— En consonancia con este punto merece la pena estudiar el papel que se le adscribe a los distintos sexos (2.5.C). De nuevo, una abrumadora mayoría (70.8) corresponde a la opción “d”, es decir, a la etiqueta de “no aparece o no procede”. Sin embargo, en los casos en los que se especifica el papel sexual, encontramos como en el restante 29.1% los personajes, tanto hombres como mujeres, sin ningún tipo de discriminación por motivos de sexo, se presentan como trabajadores (opción “a”).

— En cuanto a la ocupación (2.5.D), otra vez presenta un mayor porcentaje (66.6%) la opción de “no procede o no aparece” (“f”). Si se detalla la ocupación, la más frecuente (opción “c”, 16.6%) es aquella que no implica, en principio, una cualificación determinada, tales como trabajar como policía, camarero o recepcionista de un hotel. Además, también se incluyen profesiones de corte liberal (opción “a”, 8.3%) en diversos campos: psiquiatría, abogacía, y medicina. Finalmente, con una frecuencia de 4.1% respectivamente, se presentan personajes bajo la opción “b”, con una ocupación

superior (ministro), y bajo la opción “d”, estudiante. De esta manera, en *Language in Use Pre-Intermediate* se encuentran representadas los distintos sectores ocupacionales, aunque son los trabajos que no precisan de una cualificación específica los que más abundan.

— En otro ámbito, la variable 2.5.E se centra en el estudio de la raza o de la etnia, la cual no procede en el 79.1% de los casos (opción “e”). En el restante 20.8% se sitúa únicamente la opción “a”, es decir, en este material aparece de manera exclusiva la raza blanca. Como resulta obvio, la omisión de otras razas o etnias de la cultura término y/o de la materna limita, en gran medida, la presencia de los diversos elementos sociales que la componen, no reflejando, pues, la realidad en su conjunto.

— Si atendemos a la representación de la unidad familiar (2.5.F), ésta se obvia en un concluyente 95.8% de las ocasiones. Así, el material analizado muestra una clara tendencia a presentar al individuo como una entidad aislada, sin vínculos familiares. Solamente en un porcentaje muy bajo (4.1%) se relaciona al personaje con su familia (opción “a”), la cual responde al tipo de familia nuclear o tradicional. Esto conlleva la omisión de otro tipo de unidades familiares, la de un solo padre o madre, cada vez más numerosas tanto en la cultura término como en la materna, ofreciéndole así al alumno una visión parcial a este respecto.

— De forma paralela a lo que sucede en el resto de variables, la opción más numerosa en el punto 2.5.G, que estudia el tipo de personajes, es la de no aparece o no procede (“e”, 58.3%). Es interesante subrayar que solamente un 4.1% de los personajes son turistas (4.1%), mientras que un claro 37.5% se sitúan en la opción “a” como residentes nativos, uno de los puntos fuertes de *Language in Use Pre-Intermediate* puesto que muestra una perspectiva interna, y probablemente más real, de la cultura extranjera.

— Si estudiamos el parámetro de la nacionalidad (2.5.H), volvemos a encontrar un mayoritario 62.5% perteneciente a la opción de no aparece o no procede (“h”). En el caso de que se especifique la nacionalidad, la opción más numerosa (20.8%) corresponde a la de “otra” (“g”), la cual recoge normalmente a todas aquellas personas que son definidas dentro del grupo de “británicos” en general, pues no se menciona la parte del país en la que nacieron aunque sí se incide en que son británicos; solamente en una de estas ocasiones, en la unidad 15, se manifiesta que los personajes en cuestión son escoceses. Por lo demás, cuando se puntualiza la nacionalidad, es la estadounidense la más común (opción “b”, 8.3%), seguida de la “a”, inglesa, y “d”, neozelandesa, ambas con un 4.1%. Se observa, pues, una clara tendencia a la generalización y a la introducción de personajes británicos. No obstante, un elemento positivo es la incorporación de individuos de otras nacionalidades, como la estadounidense o la neozelandesa, antes olvidadas, especialmente esta última.

— El lugar de residencia (2.5.I) más común (opción “c”, 16.6%) es otra ciudad de la comunidad extranjera, seguida de la residencia en la capital del país en cuestión (opción “b”, 8.3%). La presencia del hogar familiar fuera de las ciudades es ínfima (una tendencia de los libros de texto en las últimas décadas), correspondiendo solamente un 4.1% a la opción “a”, el establecimiento de la residencia en el campo. Al igual que ocurre en las variables anteriores, este parámetro no aparecen o no procede en el 70.8%.

A modo de conclusión sobre la definición social y geográfica de los personajes, es necesario añadir que el libro de texto *Language in Use Pre-Intermediate* tiende a

obviar esta definición en todas sus dimensiones. Asimismo, se omiten un gran número de opciones (como la familia de un solo padre, o la raza negra y la asiática) muy comunes en la cultura término. Por lo tanto, la definición social y geográfica de los personajes en este material es ciertamente restringida y poco real, puesto que, si reflexionamos sobre las opciones más comunes, el personaje tipo presentado en este material responde a la siguiente definición: hombre blanco adulto, con un trabajo liberal y una familia tradicional, británico y residente en una ciudad distinta a la capital de su comunidad nativa.

Si continuamos analizando los personajes y la situación de las interacciones y/o lugar donde se emplaza a dichos personajes a lo largo del libro (2.6), este análisis se lleva a cabo mediante las variables 2.6.A, vida diaria, y 2.6.B, ocio y tiempo libre. Como ocurre en los parámetros anteriores, en un rotundo 87.5% en el primer caso, y en un aún más rotundo 91.6% en el segundo caso, la medición de estas variables no procede. En cuanto a la vida diaria (2.6.A), los personajes suelen aparecer en el trabajo (opción “c”, 8.3%), o, si son más jóvenes, el lugar correspondiente, es decir, el colegio y/o la universidad (opción “b”, 4.1%). De esta manera, se omite uno de los lugares más definitorios y rico en cuanto a aspectos culturales de la vida diaria en la cultura extranjera, la casa u hogar. Por lo que respecta al ocio y tiempo libre (2.6.B), solamente aparece la opción “e”, “otro”, con un 8.3%. Dicha opción hace referencia exclusivamente a los viajes (el aeropuerto en el tema 4, y la visita a la ciudad de los Ángeles en el 14). Esto nos lleva a concluir que, tal y como nos lo presenta el libro de texto, el alumno no tiene ninguna posibilidad de conocer las actividades que los miembros de la cultura término realizan en su tiempo libre dentro de su mismo país, obviándose así un elemento muy importante de la vida en la comunidad extranjera.

Por lo que respecta a la presentación del nivel nacional (2.7), ésta también tiende a omitirse en las tres vertientes estudiadas: aspectos sociales actuales (2.7.A) en un 83.3%, problemas sociopolíticos (2.7.B) en un 95.8%, y antecedentes históricos (2.7.C) en un 87.5% de las ocasiones. Examinemos estos tres parámetros en más detalle:

— Los aspectos sociales contemporáneos (2.7.A) están presentes en un porcentaje mínimo. En un 12.5% (opción “a”) de las ocasiones se incorpora algún tipo de información social que resulta ser de lo más heterogénea: en la unidad 3 dicha información está ligada a los hábitos y costumbres del Reino Unido (el desayuno completo, la importancia del regalo y del envío de tarjetas en diversas épocas del año, las celebraciones de Año Nuevo); en la unidad 9 la información social recae en la modificación de las cantidades de producción de leche en el Reino Unido para conformarse con la Unión Europea, así como otros titulares de periódico con fuerte contenido social; finalmente, en la unidad 21 se ofrece información sobre el proceso de donación de sangre y la necesidad de tal donación en el Reino Unido. Además, en otro ámbito y en un porcentaje del 4.1%, encontramos una breve información geográfica (opción “b”) sobre los rasgos más sobresalientes del Reino Unido. Como se puede observar, los aspectos sociales contemporáneos, aunque presentes, no son tan relevantes en el libro de texto como sería necesario; asimismo, son de corte muy diverso y no se hallan estructurados de manera adecuada para su instrucción.

— Aún menor (4.1%) es la introducción de problemas sociopolíticos (2.7.B) que se corresponden con la opción “otro” (“f”), y que solamente se encuentran en el tema 22 centrados en la solución que en el Reino Unido se le ha dado a los problemas de tráfico

(“Park and Ride”). Por lo demás, entendemos que la ausencia de otras dificultades o conflictos en este material no hace sino mostrar una imagen poco real de la comunidad extranjera.

— De igual manera, pocos son los antecedentes históricos (2.7.C) insertados en *Language in Use Pre-Intermediate*. En realidad el mayor porcentaje (8.3%) pertenece a la opción “c” (“otros”), y, como ocurre en los puntos anteriores, se trata de una información heterogénea y un tanto anecdótica, puesto que en el tema 7 se centra en los antecedentes históricos que dieron lugar a dos invenciones (el semáforo en Londres, y las patatas fritas (“chips”) en Nueva York), y en la unidad 8 gira en torno a la historia durante los últimos siglos de una casa considerada como encantada en Dorset. Por último, un escaso 4.1% está relacionado con la opción “a”, antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual. Esta información aparece en la unidad 9 aunque de forma muy superficial y relacionada con algunos rasgos sobresalientes del Reino Unido (por ejemplo, la universidad más antigua del país).

Todo lo expuesto hasta este momento sobre el nivel nacional (2.7) nos permite concluir que la información social, geográfica, sociopolítica o histórica apenas es perceptible a lo largo del libro de texto y, cuando aparece, suele presentar un contenido superficial y anecdótico. Es así como al alumno se le niega la posibilidad de profundizar en estos tipos de conocimientos sobre la cultura extranjera.

Desde una perspectiva similar, es necesario ocuparse de la representación del nivel internacional en *Language in Use Pre-Intermediate* (2.8). A este respecto es preciso resaltar que la medición del primer parámetro, la comparación entre la cultura materna y la extranjera (2.8.A) no procede en un 33.3%. Así, la opción más numerosa, con un 58.3%, es la “b”, es decir, la aparición de la cultura extranjera en sí misma, sin ningún tipo de comparación ni de relación con otras culturas. Estrechamente relacionada con estos datos se halla la opción “e”, presente en un 4.1% de las ocasiones, la cual hace referencia al énfasis que se le da a la cultura extranjera frente a otras presentes en la unidad (aquí, la unidad 3). Asimismo, en un ínfimo 4.1% se sitúa la opción “a”, es decir, la presencia de numerosas culturas (en este caso, en el tema 6 y en forma de un gráfico que representa las muertes por causas de enfermedades cardíacas, lo cual se vincula, a lo largo de la unidad, con la alimentación).

Sin embargo, a pesar de que la variable 2.8.A se muestra como pertinente en la mayoría de las ocasiones, la 2.8.B, dedicada a las representaciones mutuas, y la 2.8.C, centrada en las relaciones mutuas no lo son en un porcentaje del 100%. Ello, junto con los datos arrojados por el estudio de la variable anterior (2.8.A), prueba que la cultura extranjera se muestra de manera aislada y sin ningún tipo de relaciones aparentes con el exterior, una perspectiva para nada real de tal cultura.

En cuanto al estereotipo (2.9) o a la información estereotipada (2.9.A), nuestro examen revela que aproximadamente en un tercio del manual (33.3%) el estudio de esta variable no procede (opción “e”). Sin embargo un elemento positivo en el diseño de *Language in Use Pre-Intermediate* es la presentación del grueso de la información (62.5%) sin ningún estereotipo evidente (opción “c”). A pesar de ello existe una excepción (4.1%, opción “b”) en el tema 14, ya que el texto y las fotografías nos muestran la imagen positiva y turística de Los Ángeles por medio de los estereotipos asociados a dicha ciudad (buen tiempo, playas, estudios de cine, etc.), obviando así otros aspectos más reales (y probablemente negativos) que forman parte de la vida en



Los Angeles. No obstante, queremos subrayar el enfoque general que subyace a lo largo del libro y que se sitúa principalmente en una visión más realista que estereotipada de la cultura término. Desde otro plano, hemos de reparar en el tratamiento del estereotipo (2.9.B), análisis que no procede en el 33.3% (opción “f”) de las ocasiones. El restante 66.6% corresponde a la opción “a”, es decir, la inexistencia un tratamiento del estereotipo. Como resultado, la imagen que el estudiante tenga de la cultura no nativa no se verá modificada con el uso de este material, lo cual redundará en su actitud hacia lo extranjero.

Estudiemos ahora la subjetividad y el estilo del autor en este manual (2.10). La subjetividad resulta ser otro parámetro que apenas tiene cabida en *Language in Use Pre-Intermediate*, ya que el examen de la relación que existe entre los personajes (2.10.A) no procede. De forma muy similar, los sentimientos (2.10.B) aparecen mínimamente (opción “d” 95.8%), ya que sólo en un 4.1% (opción “a”) éstos son introducidos por los personajes (en la unidad 14 y en relación con la apreciación de la ciudad extranjera que se visita). El resultado es que se muestran unos personajes desprovistos de su lado más humano, personajes por lo tanto poco reales y creíbles para el alumno. Asimismo, siendo el personaje el medio ideal para introducir los elementos más subjetivos de la cultura término y no aprovechando el libro esta oportunidad, el mencionado material ofrece una perspectiva en exceso objetiva de la cultura extranjera. Por último, nos centramos en el estilo predominante en el manual (2.10.C). De nuevo la medición de este parámetro no procede en, aproximadamente, un tercio de las unidades (opción “e”, 33.3%). Como resulta obvio tras la lectura de las páginas precedentes, el estilo predominante a lo largo de *Language in Use Pre-Intermediate* es el objetivo (opción “a”, 50%). No obstante, el estilo subjetivo con un 12.1% (opción “b”) también aparece en algunas unidades, normalmente cuando es posible escuchar las voces de los miembros de la cultura extranjera sin ningún tipo de interlocutor o narrador (unidad 18: entrevista de trabajo en el Reino Unido en la que se oyen las perspectivas del entrevistador y del entrevistado; unidad 22: apreciación de Auckland, Nueva Zelanda, por uno de sus habitantes; unidad 23: rutina diaria de un estudiante en Londres). Asimismo, encontramos en la unidad 14 un ejemplo (4.1%, opción “c”) de equilibrio entre el punto de vista objetivo y subjetivo al tener una visión de la ciudad de Los Ángeles tanto por medio de una especie de folleto turístico, como a través de la perspectiva entusiasmada de un visitante. Por lo tanto, a tenor de lo anteriormente expuesto, es posible inferir que el punto de vista y estilo del autor es lo más neutro posible ya que, si por algo sobresa, es por la abundancia de lo objetivo. Una pregunta que surge a raíz de esta tendencia es si este material nos está negando la oportunidad de acceder a aspectos más subjetivos y personales de la cultura extranjera.

Para concluir, consideramos muy pertinente realizar una valoración del contenido cultural (2.11) tal y como se refleja en *Language in Use Pre-Intermediate* mediante el examen de los siguientes parámetros:

— El primer aspecto reseñado es el punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) que, como suele ser habitual, no procede en un significativo 30.7% (opción “f”). Aun así, se puede afirmar que el estilo que predomina a lo largo del manual, con un 53.9% para la opción “c”, es el que hemos dado en llamar “periodístico”. Por medio de este término se hace alusión bien a los numerosos recortes de periódico que abundan en el manual, o bien al estilo predominante en diversas lecturas y ejercicios auditivos, objetivo y en extremo paralelo al de la prensa, que no permite dilucidar si el narrador es

miembro de la cultura extranjera o no. En este grupo encuadramos, aproximadamente, la mitad del contenido que se presenta de una manera claramente neutra. Ello no excluye la posibilidad de descubrir fragmentos acerca de la cultura término cuyo punto de vista sea interno, en concreto esto sucede en el 11.5% de los casos (opción “a”). No es sorprendente que esta perspectiva ocurra en los temas 18, 22 y 23, donde ya se subrayó un estilo predominantemente subjetivo. Asimismo, en un porcentaje mínimo (3.8%, opción “b”) se observa una perspectiva externa (de nuevo en la unidad 14 donde un turista opina sobre una ciudad estadounidense). Estos datos nos permiten declarar que el punto de vista de la cultura extranjera es excesivamente neutro, y que sería deseable la presentación de dicha cultura por medio de la utilización de perspectivas externas y, sobre todo, internas.

— El segundo aspecto considerado es la información cultural en su vertiente más amplia (2.11.B). Como frecuentemente sucede en este libro de texto, tal apreciación no procede en un porcentaje significativo (33.3%, opción “d”). Sin embargo, percibimos un abrumador 66.6% (opción “b”) que pone de manifiesto la necesidad de obtener mayor información para alcanzar un conocimiento adecuado de la realidad cultural extranjera, puesto que la información que se incorpora es un tanto deficitaria y parcial; por lo tanto, creemos que sería recomendable ofrecer un contenido cultural más completo.

— El tercer elemento que se valora es la amplitud de la información (2.11.C), variable cuya medición no procede (opción “j”) en un 26.6%. La comunidad de la cultura extranjera que mayor número de veces se encuentra representada es el Reino Unido (opción “b”, 26.6%), bien porque se especifique que el país en cuestión es una parte del mencionado Reino Unido (como en la unidad 15, Escocia), o bien, y esta suele ser la tónica, porque no se detalla el lugar concreto, sino que se le aplica el adjetivo de “británico” o el sustantivo de “Britain” en general. Así pues, cuando se precisa el país en cuestión es sin lugar a dudas Estados Unidos (opción “c”, 23.3%) el que se muestra en la mayoría de las ocasiones. Dentro del Reino Unido, Inglaterra (13.3%, opción “a”) es todavía la comunidad más representada y/o representativa. No obstante, es grato observar como otros países de la cultura extranjera hasta hace poco olvidados como Nueva Zelanda (en la unidad 22; opción “d”, 3.3%) empiezan a aparecer en los libros de texto diseñados para la enseñanza del inglés. Finalmente, tampoco se olvidan otros países que nada tienen que ver con la cultura extranjera pero cuyos rasgos se emplean para definir a ésta, naciones que tienen cabida en la opción “i”, “otro” (3.3%, tema 6). Así pues, por lo que respecta a la amplitud del contenido cultural en *Language in Use Pre-Intermediate* es posible aseverar que éste presenta un ámbito bastante extenso de las diversas comunidades que tienen el inglés por lengua materna, aunque no por ello se implique en estas líneas que no se necesita de una esfera todavía más amplia.

— En cuarto lugar, es más que relevante examinar el carácter de la información (2.11.D), variable que tampoco procede en 23.5% de las ocasiones (opción “h”). En porcentajes mínimos (2.9%) encontramos un contenido centrado en presentar solamente los aspectos positivos de la cultura estudiada (opción “e”), en concreto, en la unidad 14 (sobre Los Ángeles). No obstante, un representativo 41.1% (opción “a”) de la información ha sido clasificada como auténtica, aspecto que no nos sorprende dado que ya se había resaltando anteriormente el carácter objetivo de la misma. A pesar de dicha autenticidad, una buena parte de esta información sobre la cultura término (32.3%, opción “c”) resulta ser bastante superficial y/o esencialmente anecdótica. Muestra de

ello es el contenido de las siguientes unidades: unidad 4, que ofrece datos numéricos sobre el aeropuerto de Heathrow; unidad 6, titulada “comida y bebida”, pero que solamente menciona la cultura extranjera en un gráfico sobre las muertes debidas a enfermedades cardiacas; unidad 7, que trata de varios inventos, entre ellos el del semáforo en Londres y el de las patatas fritas (“chips”) en Nueva York; unidad 8, en la que hay una lectura sobre una casa antigua en Dorset que parece estar encantada; unidad 12, sobre un programa en la radio de la BBC acerca de la hipocondría; unidad 15, cuya lectura gira en torno a un rescate de policía que logra encontrar a unos niños perdidos cuando jugaban cerca de sus casas en Glasgow; unidad 18, que muestra un anuncio de trabajo en Brighton y una entrevista para conseguirlo; unidad 19, en la que se habla de un abogado de Washington que desaparece en su avión; unidad 21, sobre la donación de sangre en el Reino Unido; unidad 24, que ilustra algunas formas de arte de la cultura extranjera (tiras cómicas, libros de detectives, romances y películas). Así pues, la naturaleza superficial y/o anecdótica de una porción considerable del contenido cultural de la comunidad término representa una de las deficiencias más llamativas del material analizado. Ello implica que el libro de texto no profundiza en los aspectos socioculturales necesarios y no permite que el alumno obtenga un conocimiento adecuado de la comunidad extranjera que haga posible el desarrollo de su versatilidad cultural.

— El quinto elemento considerado como relevante en la valoración del contenido es la actitud que este libro de texto despierta en el alumno (2.11.E). Desde nuestro punto de vista, la utilización del manual en cuestión, sin la adición de material complementario, no favorece la aparición de ninguna actitud en especial, ni positiva ni negativa, hacia la cultura término y sus miembros (100%, opción “g”) dada la ínfima presencia de componentes culturales de la cultura término en este libro, por lo que una de las vertientes más comúnmente subrayadas en la actualidad, la actitudinal, apenas si tiene cabida en *Language in Use Pre-Intermediate*.

— El sexto punto, la relación del contenido cultural con los objetivos de corte igualmente cultural (2.11.F) no procede (100%, opción “e”), ya que, como se vio en la sección A, el libro no incorpora objetivos culturales.

— El séptimo parámetro es muy similar al anterior, puesto que examina la relación del contenido cultural con la lengua y la comunicación (2.11.G). Tal y como se estructura el libro en este respecto, observamos que el contenido se dispone de tal manera que fomenta, de manera exclusiva o casi exclusiva, el dominio de la lengua y el aumento de la comunicación en la lengua inglesa (100%, opción “d”). De esta manera, es necesario subrayar la ausencia de un contenido que tenga como finalidad el aspecto cultural que da vida a dicha lengua, lo cual va en detrimento de la formación del alumno.

— El octavo parámetro no ha sido estudiado en este libro de texto, puesto que solamente se aplica a los libros utilizados en el 2º curso de Bachillerato (2.11.H).

— Por último, y a modo de recopilación de todo lo anteriormente expuesto sobre el contenido cultural de la comunidad extranjera en *Language in Use Pre-Intermediate*, procedemos a realizar una evaluación de dicho contenido (2.11.I). En líneas generales, la apreciación del mencionado contenido en este manual responde principalmente a la etiqueta de inadecuado (opción “b”, 46.3%). Los motivos por lo que el contenido no es del todo adecuado se detallan en otras opciones: ya sea porque en un porcentaje

considerable (24.3%, opción “d”) encontremos una información superficial y/o anecdótica; o porque, en menor medida, la información sea adecuada aunque muy limitada (opción “e”, 7.3%); o porque, en una medida similar, se trate de un contenido excesivamente general (opción “g”, 7.3%) que pueda englobar a muchas culturas occidentales, pero que no sea específico de ninguna; o porque, en un porcentaje mucho menor (2.4%, opción “f”), estemos ante una información acultural, es decir, sin una localización posible en el espacio, e incluso podríamos decir que en el tiempo. Sin embargo, la valoración del contenido no sólo refleja aspectos positivos, al contrario, un representativo 12.1% del mismo ha sido considerado como adecuado (opción “a”).

Por lo tanto, hemos de concluir nuestro análisis del contenido cultural acerca de la comunidad extranjera en relación con la española subrayando las diversas deficiencias, aunque sin olvidar los logros. Probablemente, desde nuestro punto de vista, las carencias más destacadas se reflejen en la poca importancia dada al contenido sociocultural, a su naturaleza anecdótica y/o superficial y a su introducción poco estructurada. No obstante, también existen elementos positivos como la amplitud de la información, la autenticidad de la misma y el hecho de no caer en la presentación estereotípica de la sociedad término. Pongamos punto y final a este repaso por el contenido cultural de *Language in Use Pre-Intermediate* insistiendo en que probablemente no sea el más adecuado para promover los conocimientos y actitudes hacia la cultura extranjera que, según nuestra legislación en materia educativa, se han de desarrollar en la etapa educativa de Bachillerato.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Hagamos ahora un examen de las técnicas o actividades de aprendizaje cultural que incorpora *Language in Use Pre-Intermediate*.

Por lo que respecta a las tareas culturales (3.1), éstas no aparecen en el 14.7% de las unidades (opción “e”). Cuando existen tareas con un contenido cultural, en su mayoría éstas (52.9%, opción “a”) se basan en actividades lingüísticas o tradicionalmente consideradas como lingüísticas, es decir, actividades cuyo principal objetivo suele ser la práctica de una estructura determinada. Dentro de ellas cabe subrayar las preguntas y respuestas con cierto o marcado contenido cultural (unidad 3, unidad 10, unidad 12, unidad 13, unidad 15, unidad 18, unidad 19 y unidad 22); la entrevista al compañero o la comparación de los datos propios con los del compañero (unidad 5 y unidad 23); la combinación las dos primeras actividades (unidad 2); completar oraciones con las palabras adecuadas (unidad 4 y unidad 7), expresar si un enunciado es verdadero o falso (unidad 4), rellenar una tabla (unidad 8) y la unión de descripciones con las imágenes o enunciados correspondientes (unidad 9, unidad 14, unidad 21 y unidad 24). Asimismo, bajo la opción “otras” (“d”, 32.3%) se incluyen actividades, que sin ser propias del área de la cultura se emplean ampliamente en la instrucción cultural, puesto que éstas coinciden con la opción “f” en la siguiente variable remitimos al lector a la misma para un estudio más detallado a este respecto.

No obstante, si profundizamos en muchos de los temas anteriormente citados se observa que algunas de las actividades anteriores, o bien otras diferentes, podrían entrar

dentro de la categoría de las actividades culturales<sup>102</sup> específicas (3.2). Como ocurre en la variable anterior, en un porcentaje muy alto (54.1%, opción “g”), la medición de este parámetro no procede, al no existir apenas actividades de explotación de elementos socioculturales. Sin embargo, un representativo 45.8% corresponde a la opción de “otra” (“f”). Normalmente en esta opción encontramos una serie de debates — recordemos que el debate se incluía en el primer capítulo como una de las actividades de aprendizaje cultural más ampliamente utilizadas— entre dos alumnos o más acerca de su forma de vida y/o cultura materna. En numerosas unidades encontramos ejemplos de esta técnica: unidad 2 (sobre la familia del alumno), unidad 3 (acerca de los hábitos y costumbres del país nativo), unidad 5 y unidad 16 (sobre las actividades que realizan los compañeros en su ocio y tiempo libre), unidad 8 (en torno a la descripción del hogar del alumno) unidad 10 (acerca del estudiante y su concepción de la moda), unidad 14 y 22 (sobre la ciudad en la que el alumno habita), unidad 15 (acerca de los cambios que ha sufrido la vida del alumno en los últimos 5 años), unidad 17 (en cuanto a la obligatoriedad del servicio militar en la cultura del estudiante) unidad 22 (sobre los problemas de tráfico en su país), unidad 23 (acerca de la rutina diaria del alumno). Así pues, es posible localizar, en una buena parte de los temas, tareas con un contenido cultural.

Es relevante, a este respecto, especificar en qué se centran las mencionadas actividades culturales (3.3), variable que no procede en el 13.7% (opción “f”) por la ausencia de tareas cuyo objeto principal sea el componente cultural. En términos porcentuales, la mayoría de las actividades, casi todas ellas de corte lingüístico a su vez, tienen por objeto la cultura extranjera (opción “b”, 48.2%). Asimismo, como se puede observar en el párrafo precedente, una buena parte de las tareas (24.1%, opción “d”) tienen como principal objetivo el estudiante y su entorno, dato que no nos ha de asombrar, puesto que cada vez hay más pedagogos que opinan que la vida y experiencia del alumno han de jugar un papel principal en el aula, sobre todo a tenor de la motivación que esto supone. Frente a estos datos, cabe subrayar que sólo en un porcentaje del 10.3% las actividades giran en torno a la cultura materna (opción “a”), mientras que en un porcentaje aún menor (3.4%) la tarea procura una comparación de ambas, la española y la extranjera (opción “c”). La poca frecuencia de tres últimas opciones supone uno de los principales inconvenientes o lagunas de este libro de texto en cuanto a la metodología de aprendizaje cultural.

En otro ángulo, merece la pena comprobar si esta tarea cultural tiene una finalidad en sí misma y esto lo hemos realizado por medio de la comparación de dichas tareas frente a las de carácter lingüístico (3.4). Los resultados son muy reveladores, a pesar de que este parámetro no proceda examinarlo en un 16.6% (opción “e”) a causa de la inexistencia de ejercicios de explotación cultural en muchas unidades, en el restante 83.3% observamos como en cada unidad la llamada tarea cultural es escasa en relación con la lingüística (opción “b”). Esto refleja una concepción más o menos funcional del aprendizaje de idiomas muy de moda en el ámbito internacional hasta épocas recientes.

---

<sup>102</sup> Hemos considerado actividades culturales todas aquellas que, de alguna manera, exploten tanto la cultura del alumno o la extranjera como la propia rutina diaria del estudiante. Desde nuestra perspectiva, la vida de cualquier persona se encuentra tan determinada por la cultura en la que está inmersa que gran parte de la información individual que proporciona es un claro reflejo de su propia cultura.

Otro aspecto primordial en el estudio de la tarea cultural son las destrezas implicadas (3.5), análisis que de nuevo no procede en su relación con la cultura término o la española en el 11.9% (opción “f”). En líneas generales, la destreza que más se favorece es la comprensión lectora (“b”, 26.1%), seguida a muy corta distancia de las destrezas productivas, la expresión escrita (opción “d”, 23.8%) y, la expresión oral (opción “c”, 23.8%). También se incluyen ejercicios relativos al componente sociocultural que impliquen algún modo de comprensión oral (“a”, 14.2%), a pesar de que ésta resulte ser la destreza que menos se vincula a los elementos culturales. Además, hemos de subrayar la inexistencia en este material de una práctica integrada de las destrezas por lo que a la cultura se refiere, aspecto claramente negativo.

Finalmente, a modo de síntesis del análisis de las técnicas o actividades de aprendizaje cultural, procederemos a valorar la metodología cultural (3.6) en torno a tres ejes. El primero de ellos, en su relación con los objetivos (3.6.A), no procede, ya que, como argumentamos antes, no existen objetivos de corte cultural. El segundo de estos ejes se centra en la relación de la metodología con los contenidos (3.6.B), valoración que tampoco procede en un 25% (opción “f”). En este punto, a pesar del porcentaje mínimo concerniente a la inclusión de una metodología adecuada (opción “a”, 4.1%), cabe resaltar el equilibrio que existe entre los logros y carencias de la metodología (opción “b”, 45.8%) —frente a solamente un 25% de la opción “c”, con múltiples carencias— ya que, en varias ocasiones, la metodología es menos superficial y más completa que el propio contenido. Por último, el tercer eje es una valoración general de la metodología cultural (3.6.C), la cual no existe (opción “c”) o no procede en un rotundo 18.4% de las ocasiones. Desde una perspectiva general, con un porcentaje idéntico para cada una de las dos siguientes opciones, 36.8%, despuntan las actividades culturales excesivamente limitadas en sí mismas (opción “d”), pues, como se ha comprobado con anterioridad, suelen consistir únicamente en debates o diálogos entre compañeros. Sin embargo, la mayor parte de la metodología se considera inapropiada (opción “b”, 44.7%) dada la poca profundización y reflexión que favorecen en torno a la cultura extranjera o a la propia cultura española.

De esta manera, observamos como en *Language in Use Pre-Intermediate* las técnicas o actividades de aprendizaje cultural giran en torno a contenido bastante profundo, dando como resultado una metodología que, si bien no es del todo adecuada por motivos de falta de variedad y de extrema limitación, resulta ser, a grandes rasgos, bastante más apropiada que el mismo contenido cultural.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Nuestro último esfuerzo en el análisis de *Language in Use Pre-Intermediate* es la inclusión de los elementos culturales en la evaluación, para lo cual también hemos recurrido, además de al propio libro de texto, al libro del profesor. El primer aspecto hacia el cual dirigimos nuestra mirada es las pautas de evaluación del componente cultural (4.1), las cuales no aparecen a lo largo de ambos libros. De igual manera, tampoco están presentes ningunos ejemplos de pruebas de evaluación en general (4.2.). Por lo tanto, no procede el estudio de la siguiente variable (4.3), la evaluación de la cultura frente a la lengua. Como consecuencia, no es posible realizar una valoración de la evaluación del componente cultural (4.4) en sus cuatro vertientes: en relación con los objetivos (4.4.A), en su relación con los contenidos (4.4.B), en su relación con la metodología (4.4.C), y en cuanto a su valoración general (4.4.C).

Así pues, en este manual encontramos grandes deficiencias en cuanto a la incorporación de los aspectos culturales en la evaluación, ya que no se han incluido. No obstante, al no existir pruebas de evaluación más generales, tampoco se puede concluir que el examen de la cultura sea más o menos relevante en relación con la lengua y/o la comunicación. Ello tiene una justificación, pues que la editorial Cambridge University Press, tal y como se observa en la contraportada del libro, pone a la venta un ejemplar distinto que se ocupa solamente de la evaluación (“tests”), material que no hemos considerado. Sin embargo, y a pesar de que no existan pruebas de evaluación en este libro de texto como tales, se puede deducir la relevancia que éstas concederían al componente cultural por medio de las cuatro revisiones que el manual incorpora, que se presentan individualmente al culminar cada seis unidades. En efecto, dichas revisiones se dedican a la práctica de las destrezas de expresión orales y escrita, ofreciendo al alumno diversas circunstancias o situaciones en las que se requiere un dominio específico de la lengua inglesa. No obstante, apenas se circunscriben tales situaciones a la cultura extranjera ni a la nativa, siendo enunciadas las tareas habitualmente de forma genérica, como, por ejemplo, habla acerca de los vecinos, de los aeropuertos, de los restaurantes, del amor, etc. En las contadas ocasiones en las que existe una especificación más particular, como la de debate sobre tu ciudad o tu rutina diaria, pensamos que esto es más bien anecdótico, pudiendo haber sido reemplazadas éstas por cualquier otra situación, ya que lo que parece importar es sola y exclusivamente el dominio de la lengua.

**2.3.3.2.2. Libro número 2: Language in Use (Intermediate)**

**2.3.3.2.2.1. Tabla de análisis del libro número 2**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 2																											
LIBRO DE TEXTO:		LANGUAGE IN USE (INTERMEDIATE)										AÑO DE PUBLICACIÓN:		1994													
AUTOR/ES:		DOFF, A. Y C. JONES										CIUDAD:		CAMBRIDGE, INGLATERRA													
EDITORIAL:		CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS										NIVEL:		2º DE BACHILLERATO													
VARIABLES	<i>Language in Use (Intermediate): UNIDADES</i>																								%		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>103</sup>																										
<b>1</b>																											
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	= 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	= 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	= 100.0
1.4	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	= 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	= 100.0
<b>2</b>																											

<sup>103</sup> Bajo cada unidad incluimos, en la mayoría de los libros de texto, el nombre de la misma. No obstante, por falta de espacio en el análisis de este libro, ya que el número de unidades es muy grande, hemos preferido omitir el nombre del tema con el fin de mostrar la tabla completa. Aun así, estimamos oportuno indicar el nombre de cada unidad en esta nota: 1. Regular events; 2. Around the house; 3. Past events; 4. Money; 5. Obligation; 6. On holiday; 7. Past and present; 8. At your service; 9. Imagining; 10. Describing things; 11. The future; 12. Accidents; 13. Comparing and evaluating; 14. The media; 15. Recent events; 16. Teaching and learning; 17. Narration; 18. Breaking the law; 19. Up to now; 20. In your lifetime; 21. Finding out; 22. Speaking personally; 23. The unreal past; 24. Life on Earth.

2.3. ANÁLISIS DE LOS LIBRO DE TEXTO

VARIABLES	Language in Use (Intermediate): UNIDADES																								%														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24															
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>103</sup>																																						
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0													
2.2	w	x	x	x	x	l	x	h	x	w	x	w	n	ñ	w	m	x	w	x	j	m	x	w	x	x	h = 3.8 j = 3.8 l = 3.8 m = 11.5 n = 3.8 ñ = 3.8 w = 23.0 x = 46.1													
2.3	c	j	j	j	j	c	j	a	c	f	j	a	f	j	a	c	f	f	i	f	i	f	i	j	e	d	i	j	c	f	i	j	c	f	i	j	j	a = 7.3 c = 14.6 d = 2.4 e = 2.4 f = 26.8 i = 17.0 j = 29.2	
2.4																																							
2.4.A	a	g	g	g	g	a	g	a	g	b	g	a	a	g	a	a	g	a	a	g	a	g	a	g	a	g	a	g	a	g	a	g	a	g	a	g	a	a = 40.0 b = 8.0 g = 52.0	
2.4.B	a	d	d	d	d	a	d	a	d	a	d	a	a	d	a	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d	a = 45.8 d = 54.1	
2.4.C	a	g	g	g	g	a	g	a	g	d	g	a	a	g	a	a	g	a	a	g	a	g	b	g	a	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	a = 37.5 b = 4.1 d = 4.1 g = 54.1	
2.5																																							
2.5.A	e	e	e	e	e	e	e	c	e	e	e	c	e	e	c	e	e	c	e	e	c	e	b	c	d	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	b = 3.8 c = 19.2 d = 3.8 e = 73.0		
2.5.B	c	c	c	c	c	c	c	a	b	c	b	c	c	b	c	c	b	c	c	b	c	c	c	b	c	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a = 4.0 b = 24.0 c = 72.0	
2.5.C	d	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	a	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a = 16.6 d = 83.3	
2.5.D	f	f	f	f	f	f	f	c	e	f	f	f	a	f	f	a	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	a = 7.6 c = 3.8 e = 7.6 f = 80.7	
2.5.E	e	e	e	e	e	e	e	a	e	e	e	a	e	e	e	e	e	e	e	e	a	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	a = 12.5 e = 87.5	
2.5.F	d	d	d	d	d	d	d	a	c	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	a = 4.0 c = 4.0 d = 92.0	
2.5.G	e	e	e	e	e	e	e	a	e	e	e	a	e	e	a	e	e	a	e	e	a	e	a	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	a = 20.8 e = 79.1	
2.5.H	h	h	h	h	h	h	h	g	h	b	h	g	b	g	h	a	b	h	h	a	h	g	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	a = 7.6 b = 11.5 g = 15.3 h = 65.3		
2.5.I	e	e	e	e	e	e	e	c	e	e	e	e	e	e	e	b	c	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	b = 4.0 c = 8.0 e = 88.0	
2.6																																							
2.6.A	f	f	f	f	f	f	f	c	f	f	f	f	f	f	a	f	f	c	f	f	f	c	f	f	f	c	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	a = 4.1 c = 12.5 f = 83.3	
2.6.B	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	d	f	f	d	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	d = 8.3 f = 91.6	
2.7																																							
2.7.A	d	e	e	e	e	d	e	a	e	e	e	e	a	e	e	a	e	e	e	e	e	a	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	a = 16.6 d = 8.3 e = 75.0	



CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Language in Use (Intermediate): UNIDADES</i>																								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>103</sup>																								
2.7.B	g	g	g	g	g	g	g	f	g	g	g	g	f	g	f	g	g	f	g	g	g	g	g	g	f = 16.6 g = 83.3
2.7.C	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
2.8																									
2.8.A	b	l	l	l	l	a	l	b	l	b	l	b	k	l	b	b	l	b	l	b	l	b	l	l	a = 4.1 b = 37.5 k = 4.1 l = 54.1
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	d	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	d = 4.1 e = 95.8
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9																									
2.9.A	c	e	e	e	e	c	e	c	e	c	e	c	c	e	c	c	e	c	e	c	e	c	e	e	c = 45.8 e = 54.1
2.9.B	a	f	f	f	f	a	f	a	f	a	f	a	a	f	a	a	f	a	f	a	f	a	f	f	a = 44.0 c = 4.0 f = 52.0
2.10																									
2.10.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.10.B	d	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	a	a	d	d	d	d	a	d	a	d	d	d	d	a = 20.8 d = 79.1
2.10.C	a	e	e	e	e	a	e	c	e	a	e	c	b	e	a	a	e	c	e	a	b	e	a	e	a = 26.9 b = 11.5 c = 11.5 e = 50.0
2.11																									
2.11.A	c	f	f	f	f	c	f	a	f	c	f	a	b	f	c	c	f	a	f	a	c	f	a	f	a = 17.2 b = 3.4 c = 34.4 f = 44.8
2.11.B	b	d	d	d	d	b	d	b	d	a	d	a	b	d	b	a	d	a	d	b	d	b	d	d	a = 16.6 b = 29.1 d = 54.1
2.11.C	c	j	j	j	j	b	j	b	j	c	j	b	b	j	a	c	j	a	j	b	j	b	j	j	a = 7.4 b = 22.2 c = 14.8 h = 3.7 i = 3.7 j = 48.1
2.11.D	a	h	h	h	h	a	h	a	h	c	h	c	a	h	c	a	h	a	h	a	h	c	h	h	a = 28.0 c = 20.0 h = 52.0
2.11.E	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	c	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	c = 4.1 g = 95.8
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
2.11.H	b	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	b	d	b	d	b	d	d	b	b	d	b	b = 29.1 d = 70.8
2.11.I	b	f	f	f	f	a	f	a	f	b	g	b	a	g	b	a	f	e	b	a	f	b	f	g	a = 14.2 b = 17.1 d = 20.0 e = 14.2 f = 25.7 g = 8.5
<b>3</b>																									
3.1	a	a	e	a	e	a	e	a	e	a	d	a	a	a	a	a	e	a	a	d	e	a	a	e	a = 46.8 d = 31.2 e = 21.8
3.2	g	g	g	f	g	f	g	f	g	g	f	f	f	f	f	f	g	g	g	f	g	g	g	g	f = 41.6 g = 58.3

VARIABLES	Language in Use (Intermediate): UNIDADES																								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
	NOMBRE DE LA UNIDAD <sup>103</sup>																								
3.3	b	d	f	a	f	a	f	a	f	b	d	b	a	d	b	a	f	b	b	a	f	b	d	f	a = 17.1 b = 34.2 d = 25.7 e = 2.8 f = 20.0
3.4	b	b	e	b	e	b	e	b	e	b	b	b	b	b	b	b	e	b	b	b	e	b	b	e	b = 70.8 e = 29.1
3.5	b	c	f	c	f	b	f	e	f	a	c	e	a	b	a	a	f	a	b	a	f	b	b	f	a = 13.9 b = 20.9 c = 23.2 d = 20.9 e = 4.6 f = 16.2
3.6																									
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.B	b	b	f	b	f	b	f	b	f	c	b	b	b	c	c	a	f	c	c	a	f	c	b	f	a = 8.3 b = 37.5 c = 25.0 f = 29.1
3.6.C	d	d	c	b	c	a	c	a	c	b	d	d	b	b	d	a	c	d	d	a	c	d	d	c	a = 16.6 b = 16.6 c = 29.1 d = 37.5
<b>4</b>																									
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.3	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
4.4																									
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.D	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0

**2.3.3.2.2.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 2**

En este momento procederemos a estudiar la manera en la que la cultura extranjera en su relación con la española se incorpora en el libro de texto *Language in Use Intermediate*. Como ya se explicitó al comienzo del punto 2.3.3.2.1, éste, a pesar de no ser un material especialmente diseñado para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato español, se está comercializando para el segundo curso de Bachillerato, por lo que su examen nos parece de lo más pertinente.

**A. OBJETIVOS CULTURALES**

Como resulta obvio, un libro de texto que forma parte de una serie se encuentra estructurado de manera similar o casi idéntica al resto del material que pertenece a la misma. En consecuencia, por lo que respecta a los objetivos culturales y a la enunciación de los mismos, los datos arrojados por la tabla de análisis cultural al examinar *Language in Use Intermediate* son análogos a los que muestra la tabla que se aplicó a *Language in Use Pre-Intermediate*. Con el fin de evitar la reiteración en nuestro estudio remitimos al lector al apartado de “objetivos culturales” del libro anteriormente citado (sección 2.3.3.2.1, apartado A).

## B. CONTENIDOS CULTURALES

Iniciamos la consideración de los contenidos de corte cultural en *Language in Use Intermediate* subrayando, como ya se hiciera en el libro precedente, que los contenidos culturales no aparecen explícitos en la tabla de contenido (variable 2.1), lo cual nos permite apreciar la escasa relevancia que inicialmente se le concede a tal tipo de contenido.

Sin embargo, es grato observar cómo, aunque los contenidos culturales no ocupen una posición importante en la estructuración del manual, un número considerable de unidades se encuentran configurados en torno a temas (2.2) que, de una u otra manera, giran en torno a la cultura extranjera. Así pues, en cuanto a los temas tratados, estimamos que existen tres grupos principales de contenidos:

- El grupo más numeroso, con un abrumador 46.1%, se corresponde con la opción de “no procede”. Aquí hemos agrupado un total de doce unidades cuyo contenido no está vinculado a la cultura extranjera: 2 “Around the house”, 3 “Past events”, 4 “Money”, 5 “Obligation”, 7 “Past and present”, 9 “Imagining”, 11 “The future”, 17 “Narration”, 19 “Up to now”, 21 “Finding out”, 23 “The unreal past”, 24 “Life on Earth”. A grandes rasgos, buena parte de estas unidades se estructura sobre la base de una noción, función o elemento gramatical, ocupando éstos y no el contenido cultural un papel primordial en la unidad, la cual muestra un contenido general que permite al alumno ser competente en la noción, función, o estructura gramatical especificada. Por otra parte, también están presentes una serie de temas (como el número 2, 4, o incluso 24) que podrían estar configurados en torno a la cultura extranjera, pero que resultan estar totalmente desvinculados de la misma al ser extremadamente generales.

-En este manual es asimismo numeroso (23%) el grupo que se corresponde con la opción de “otros”, un total de siete unidades cuyo contenido se encuentra relacionado con la cultura extranjera, aunque no encaja dentro de las demás categorías. En este punto se hallan igualmente una serie de unidades enunciadas en términos nocionales, funcionales o incluso gramaticales pero con un contenido mucho más concreto: 1 “Regular events”, en la que se muestran una serie de estadísticas nacionales de Estados Unidos con el fin de practicar la pasiva del presente simple; 10 “Describing things”, donde encontramos tres inventos de la época victoriana, en su mayoría diseñados por estadounidenses; 15 “Recent events”, en la que se escuchan varios sucesos que tuvieron lugar en Inglaterra y en Estados Unidos; 22 “Speaking personally”, que trata de la “clínica de la risa”, un experimento llevado a cabo en el Reino Unido. Asimismo, en este grupo se incluyen dos unidades con títulos mucho más ilustrativos, 12 “Accidents” y 18 “Breaking the law”, cuyo contenido se basa en noticias que tienen lugar en el Reino Unido acerca de un accidente de aviación con un final feliz y sobre un altercado que se produce en el metro de Londres, donde un atacante resulta ser agredido por su víctima.

- Finalmente, llegamos al grupo de unidades con un contenido acerca de la cultura extranjera más fácil de categorizar. Dentro de las mismas la opción que se repite en tres ocasiones distintas es la “m”, instituciones, con un porcentaje bastante representativo (11.5%) en las siguientes unidades: 8 “At your service”, donde se habla brevemente y por medio de titulares de periódico de instituciones o servicios públicos británicos, en concreto, de la salud, la educación y la policía; 16 “Teaching and

learning”, unidad en la que hay un ejercicio de comprensión oral acerca del sistema educativo norteamericano; 20 “In your lifetime”, que trata de la edad legal en Gran Bretaña para abandonar la escuela, beber alcohol, conducir diversos tipos de vehículos, casarse, votar, etc. Dentro de este grupo también se incluyen opciones que aparecen solamente en una unidad (en términos porcentuales un 3.8%): opción “l” en la unidad 6 “On holiday”, tema muy acertado ya que trata del impacto cultural que un extranjero experimenta en cinco sociedades del mundo, de entre las que destacan la española y la británica; opción “h”, trabajo, en la unidad 8 “At your service”, donde varios británicos hablan de las ventajas e inconvenientes de su profesión; opción “n”, diferencias entre culturas, en la unidad 13 “Comparing and evaluating”, que incluye un ejercicio de comprensión oral en el que extranjeros de diversos orígenes (francés, japonés y estadounidense) comentan las divergencias entre sus países nativos y Gran Bretaña; opción “ñ”, los medios de comunicación, aunque en la unidad 14 (“The media”) se tratan de una manera demasiado general, es decir, vinculándolos sólo levemente con la cultura extranjera; opción “j”, celebraciones, en el tema 20, “In your lifetime”, en el que se habla del ciclo vital y de sus celebraciones y/o ritos tradicionales en distintas culturas, de entre las que se puede destacar la celebración de la muerte en Irlanda y las costumbres relacionadas con el bautismo en Escocia.

Para concluir nuestro estudio de los temas tratados en *Language in Use Intermediate* (variable 2.2) hemos de resaltar que si bien existe un nutrido grupo de unidades cuyos temas no muestran un contenido cultural claro ni concreto, así como un conjunto de temas de naturaleza heterogénea, nos es muy grato comprobar cómo existe una última categoría de temas de naturaleza cultural de entre los que destacan aquéllos que profundizan en las diferencias culturales y en el propio impacto cultural. No obstante, el gran problema de este libro de texto es que la cultura no se trata de manera sistemática, sino de forma esporádica y muy superficial, aunque estimamos que la meraintroducción de los temas anteriormente reseñados es un gran acierto por parte de sus autores.

Si damos un paso más adelante en el estudio de los temas, es necesario contemplar la manera en la que éstos se presentan (2.3). Como ya es habitual, en un porcentaje significativo (29.2%, opción “j”) este análisis no procede. No obstante, el modo de presentación del tema más común es la ilustración (opción “f”, 26.8%); esto se debe a que, con independencia del tipo de texto al que acompañe, las ilustraciones están presentes en la mayoría de las ocasiones, concretizando y dando forma al contenido cultural. En términos porcentuales, tras la ilustración se sitúa la categoría de “otra” (opción “i”, 17.0%), que normalmente se corresponde con los ejercicios de comprensión oral. El hecho de que el contenido cultural esté introducido por medio de estos ejercicios redundante en la importancia que se le otorga a las destrezas orales a lo largo del material (la utilización de las diversas destrezas en las actividades se analizará en la variable 3.5). De entre las formas de presentación escritas resalta la exposición (opción “c”, 14.6%), seguida a corta distancia por la descripción (opción “a”, 7.3%). Además, la argumentación y la comparación (opciones “d” y “e” respectivamente) apenas tienen cabida en los textos ya que ambas aparecen en un porcentaje del 2.4%. Asimismo, otros modos de presentación como la definición, el ejemplo o el problema no se emplean en el libro de texto que nos ocupa. Esto resta variedad en la introducción de los textos, aunque hemos de reconocer que las opciones que se encuentran presentes (ilustración, exposición, descripción y comparación) son complementarias entre sí y añaden un

elemento de diversidad a la presentación del contenido. Desde nuestro punto de vista, la amplia utilización de la ilustración, la exposición y la descripción ha de relacionarse con el tipo de textos por medio de los que se incorpora el contenido cultural puesto que éstos, como se verá más adelante, suelen ser de tipo periodístico, es decir, extractos en los que por su estructura necesitan de una ilustración, breve exposición y descripción de los hechos.

Estrechamente relacionado con el parámetro anterior se encuentra el estudio más detallado de los elementos visuales del libro de texto (2.4):

— El estudio de las ilustraciones (2.4.A) no procede en el 52% (opción “g”), ya que ni el contenido ni éstas mismas tienen relación con el componente sociocultural al que acompañan. En los casos en los que tal examen es pertinente, el tipo de elementos visuales más común resulta ser las fotografías (“a”, 40%). A su vez, los dibujos se encuentran presentes en un porcentaje bastante inferior (“b”, 8%). Así, comprobamos que los elementos visuales de este libro no incorporan otros tipos de ilustraciones igualmente aclaratorias como puedan ser los mapas o gráficos.

— En cuanto a la relación que estas ilustraciones tienen entre sí (2.4.B), en todos los casos en los que este análisis procede (45.8%, opción “a”) los elementos visuales aparecen de forma aislada, aunque suelen estar vinculadas de una u otra forma.

— Una vez examinadas las ilustraciones, hemos de vislumbrar la relación que existe entre ellas y el contenido (2.4.C), estudio que tampoco procede en un claro 54.1% (opción “g”). En líneas generales, las ilustraciones se adecuan al contenido (37.5%, “a”), siendo poco apropiadas en un porcentaje mínimo (4.1%, opción “b”), concretamente en la unidad 20, donde se muestran fotografías de nacimientos, bodas y entierros de diversas partes del mundo con poca relación con las celebraciones de las que se habla en el ejercicio auditivo. Finalmente, en un porcentaje similar (4.1%, “d”), la ilustración es esencial para entender el texto, específicamente en la unidad 10, en las que se describen una serie de inventos americanos de la época victoriana.

De esta manera, se puede concluir diciendo que las ilustraciones (normalmente fotografías), a pesar de aparecer de manera aislada, suelen adecuarse al contenido, siendo este un elemento positivo en *Language in Use Intermediate*.

En otra vertiente, es necesario examinar los personajes que aparecen en las diversas unidades. Comenzaremos por el estudio de la definición social y geográfica de los mismos (2.5) mediante las nueve variables siguientes:

— Uno de los elementos determinantes en la apreciación social de los personajes es la edad (2.5.A), la cual tampoco aparece en un revelador 73% (opción “e”). En el caso de que se muestre, ya sea por medio de una ilustración o a través del texto, la edad que predomina es la adulta (opción “c”, 19.2%), ya que los niños y los ancianos apenas se encuentran representados en este manual (opción “b” y “d” respectivamente, cada una de ellas con un porcentaje de 3.8%). A este respecto es preciso resaltar la inexistencia de personajes adolescentes, lo cual se puede atribuir a que *Language in Use Intermediate*, como se especifica en la contraportada, haya sido diseñado para estudiantes adultos.

— Íntimamente relacionado con la edad se halla el sexo del personaje (2.5.B), parámetro cuya medición tampoco procede en el 72% de las ocasiones (opción “c”). No obstante, merece la pena reseñar que, cuando se especifica el sexo de los personajes, son

los hombres los que predominan claramente (opción “b”, 24%), mientras que la presencia de la mujer apenas tiene cabida (opción “a”, 4%). En este manual, frente a *Language in Use Pre-Intermediate*, es clara la preponderancia de los personajes masculinos, lo cual, además de discriminatorio, nos parece peligroso.

— En cuanto al papel que se le asigna a los distintos sexos (2.5.C), de nuevo no aparece en un relevante 83.3% (opción “d”). En el restante 16.6%, los personajes, tanto hombres como mujeres, se encuentran definidos como “trabajadores” (opción “a”), lo cual, desde nuestra perspectiva, no termina de reflejar la realidad de la cultura extranjera en la que el ama de casa, aunque en un porcentaje bajo, también está presente.

— Por lo que respecta al tipo de ocupación (2.5.D), como es de prever, ésta no se especifica en un 80.7% (opción “f”). En las ocasiones en las que se detalla la profesión, encontramos personajes cuyo trabajo se emplaza dentro de la categoría de “liberal” (opción “a”, 7.6%) en el caso de las unidades 12 (piloto de avión) y 15 (presentador de televisión); así como, con el mismo porcentaje, trabajos que se sitúan en la categoría de “otra” (opción “e”, 7.6%) en la unidad 8 (detective privado, que aunque no necesita cualificación, ha de tener instrucción policial previa) y 15 (terroristas y ladrones); además hay un ejemplo de trabajos que no precisan de cualificación (opción “c”, 3.8%) en las unidades 8 (guardia de tráfico local y el encargado de la seguridad en una discoteca). A este respecto hay que subrayar la variedad de los trabajos incorporados en el manual, de entre los que destacan “ocupaciones” negativas, como las de terroristas o ladrones, lo cual muestra una visión bastante completa y real de la sociedad extranjera. No obstante, se omiten personajes con ocupaciones superiores, aunque podemos entender que éstas son poco frecuentes, así como estudiantes, en este caso personas más que representativas de cualquier cultura, sobre todo de las occidentales.

— Otro de los aspectos que desde el primer momento definen a la persona es su pertenencia a una raza o etnia determinada (2.5.E), parámetro que igualmente no procede en el 87.5% (opción “e”). En las ocasiones en la que la raza se especifica, bien sea a través del texto o de las ilustraciones, es la blanca la que aparece en todas las ocasiones (opción “a”, 12.5%). A este respecto, es preciso subrayar lo empobrecedor y perjudicial que resulta la omisión de otras razas y etnias que forman parte de la sociedad extranjera.

— Si estudiamos el tipo de familia (2.5.F) que rodea a los personajes nos asombramos del rotundo 92% de las ocasiones en las que esta variable no aparece (opción “d”). Solamente en un 4% respectivamente es pertinente el análisis de la familia, bien como una unidad nuclear (opción “a”) en la unidad 8, o bien como otro tipo de familia (opción “c”), igualmente en el tema 8, que en este caso se corresponde con una persona que vive sola. Por lo tanto, los personajes aparecen normalmente como entidades autónomas, sin ningún tipo de mención a la familia a la que pertenecen. Asimismo, nos encontramos con la omisión de otros tipos de unidad familiar cada vez más frecuentes en la cultura término como la de un solo padre o madre (opción “b”), por lo que a este respecto el libro de texto es un tanto deficitario.

— Asimismo, en la mayoría de los casos (79.1%) no procede el examen del tipo de personajes (2.5.G). Sin embargo, en el representativo 20.8% restante los personajes son residentes nativos de la comunidad en la que habitan (opción “a”). Aunque esto sea un elemento muy positivo puesto que favorece la perspectiva interna de la cultura

extranjera, también sería deseable hallar otros puntos de vista, como los de los turistas y, sobre todo, los residentes no nativos.

— Otro de los aspectos más relevantes que definen a los individuos es su nacionalidad (2.5.H), parámetro cuya medición no procede en un abultado 65.3% (opción “h”). En cuanto a la opción más común, ésta se corresponde con la “g”, “otra” (15.3%), que normalmente hace referencia a “británica” por falta de una especificación mayor (unidad 8, 12), aunque también se puede relacionar con partes del Reino Unido como Irlanda o Escocia (unidad 20), o bien otro tipo de nacionalidades como francesa o japonesa (unidad 13). Otras opciones también aparecen, como la norteamericana (11.5 %, opción “b”, o, en menor medida, la inglesa (7.6%, opción “a”). De esta manera, en este libro no observamos la preponderancia de la nacionalidad inglesa como representativa de la cultura extranjera, lo cual nos parece muy positivo. Aun así, del manual que nos ocupa se excluyen otras nacionalidades igualmente representativas de la cultura término, como la canadiense, australiana o neozelandesa entre otras.

— La residencia (2.5.I) de los personajes no aparece en un rotundo 88% de los casos (opción “e”). Solamente en un porcentaje mínimo (8% para la opción “c” y 4% para la opción “b”) se emplaza al individuo en otra ciudad del país y en la capital del mismo respectivamente. Cabe resaltar, a este respecto, la omisión de personajes que habiten en el campo, una realidad de la comunidad extranjera.

Para poner punto y final a esta definición social y geográfica de los personajes, se ha de añadir que los altos porcentajes de opciones relacionadas con “no aparece” o “no procede” es un claro reflejo de la consideración que los personajes tienen en *Language in Use Intermediate*. Por lo que a nosotros respecta, en este material las personas individuales tienen poca importancia en sí mismas como portadoras de su cultura y, si estos personajes aparecen, rara vez se definen en términos sociales, situándolos en una especie de vacío que no es real y que resta credibilidad a los mismos.

La localización de los personajes también se realiza por medio de la situación de las interacciones o del lugar donde se emplazan dichos personajes (2.6) en torno a dos variables:

— La vida diaria (2.6.A) de los individuos tampoco aparece en la mayoría de las ocasiones (83.3%, opción “f”). Cuando el personaje se sitúa en su cotidianidad es el trabajo (opción “c”, 12.5%) el lugar donde con más asiduidad se le ubica, siendo la casa (“a”, 4.1%) una opción mucho menos frecuente (solamente la encontramos en el tema 15, al hablar de una noticia: la bomba de unos terroristas que estalla en su casa). Como resultado, *Language in Use Intermediate* apenas facilita al alumno la labor de conocer la vida cotidiana de los miembros de la cultura extranjera en sus más diversas facetas, de entre las que resalta el hogar.

— El tiempo libre y el ocio (2.6.B) de los personajes tampoco se ve reflejado en este manual, ya que no aparece en un abrumador 91.6%. Solamente en un escaso 8.3% se sitúa al personaje en momentos de ocio y siempre al aire libre (opción “a”), normalmente de vacaciones (como en los temas 13 y 15).

De esta manera observamos que tanto la definición social como la geográfica y la situación de las interacciones y/o emplazamiento de los personajes no se especifican en la mayoría de las ocasiones. Esto en gran medida se debe a que el personaje en *Language in Use Intermediate* no tiene la relevancia que tenía en libros de texto de

épocas pasadas. Uno de los grandes inconvenientes que plantea esta circunstancia es que el manual se ve privado de uno de los principales medios de introducción de elementos subjetivos, el propio personaje.

Si miramos ahora el nivel nacional (2.7) hemos de reparar en tres vertientes distintas:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no aparecen, como viene siendo la tónica, en un representativo 75% (opción “e”). A pesar de ello, en un 16.6% de las ocasiones existe algún tipo de información social (opción “a”) sobre la cultura término. En efecto, en la unidad 8 encontramos una breve información en torno a las instituciones británicas, en concreto la educación, la salud y la policía; en la unidad 13, desde la perspectiva de individuos pertenecientes a otras culturas, es posible atisbar información social relativa a la seguridad, el respeto a la ley, las comidas y la vivienda y los parques en el Reino Unido; en la unidad 16 un miembro de la comunidad norteamericana describe el sistema educativo tal y como lo experimentó; finalmente, en la unidad 20 es posible conocer la edad legal británica para votar, casarse, beber alcohol, etc. Además, bajo la opción “d”, “otros” (8.3%), se han agrupado otros tipos de información social de carácter mucho menos profundo o más anecdótico, pero que también facilitan al alumno la labor de conocer la sociedad término; es el caso de la unidad 1, en la que se inserta una serie de estadísticas nacionales estadounidenses de todo tipo (producción de coches, nacimientos de niños, asesinatos y venta de novelas, entre otros), así como el de la unidad 6, en el que al extranjero se le ofrecen una serie de recomendaciones sobre cómo comportarse tanto en el Reino Unido como en España. Así pues, aunque en gran parte del manual no se incorpora ningún tipo de información social, y a pesar de que cuando se introduce, ésta no es sistemática ni se encuentra estructurada, mediante los temas anteriormente citados es posible acceder a cierta información de carácter social que permita el mejor conocimiento de la sociedad extranjera contemporánea.

— El análisis de los problemas sociopolíticos (2.7.B) tampoco procede en un abultado 83.3% (opción “g”). A su vez, en el restante 16.6% se muestra, de una u otra manera algún conflicto de orden sociopolítico, lo cual se recoge bajo la opción “f”, “otros”. En esta opción se incluyen, principalmente, aspectos relacionados con los diversos delitos que normalmente se cometen en la cultura extranjera (como es el caso de la unidad 8, centrada en la delincuencia en el Reino Unido según la prensa; la unidad 13, que también habla de la delincuencia y la peligrosidad en el Reino Unido desde la perspectiva de miembros de otras culturas; la unidad 15, en la cual diversas noticias hablan de sucesos en Londres donde los terroristas y los ladrones son protagonistas; y la unidad 18, que se centra en un delito cometido en el metro de Londres). De esta forma, el libro *Language in Use Intermediate* incorpora información auténtica relativa a problemas sociopolíticos, aunque principalmente centrada en los delitos. Sería necesario, así mismo, complementar esta información con la de otros conflictos de naturaleza sociopolítica, como el desempleo, el racismo o la violencia. No obstante, para no ofrecer al alumno una imagen totalmente negativa de la cultura término sería conveniente introducir, también, otros aspectos que igualmente sean reales pero que tengan un cariz más positivo.

— Por lo que respecta a la medición de la variable 2.7.C, los antecedentes históricos, sobresale un rotundo 100% (opción “d”) que revela el que tal estudio no



procede. Esta se convierte en una de las carencias principales de este libro de texto ya que, aunque en la actualidad los profesionales no estén a favor de una enseñanza de la cultura por medio de la historia, se considera muy enriquecedor la utilización de un enfoque que incluya sola y exclusivamente ciertos antecedentes históricos relevantes para el conocimiento de la cultura actual.

Así pues, el nivel nacional está débilmente delimitado por la introducción de ciertos conflictos sociopolíticos, y aunque carece de cualquier tipo de explicación histórica, se encuentra principalmente enriquecido por la incorporación de diversa información social actual sobre la cultura extranjera.

Si extendemos el entorno de los personajes más allá de las fronteras nacionales es pertinente considerar la representación del nivel internacional en *Language in Use Intermediate* (2.8). Esto se llevará a cabo mediante el examen de tres parámetros:

— En primer lugar, examinamos la comparación entre la cultura materna del estudiante (en este caso la española) y la extranjera (2.8.A). Este análisis no procede en el 54.1% (opción “1”). A pesar de ello, cabe subrayar que en el 37.5% de las ocasiones solamente aparece información acerca de la cultura extranjera (opción “b”). Es más, solamente en un porcentaje del 4.1% (opción “a”) se mencionan diversas culturas; esto tiene lugar en el tema 6 y en torno al impacto cultural, aunque todas ellas se introducen de manera aislada y sin ningún tipo de relación entre sí. Sin embargo, en un porcentaje similar, 4.1%, y bajo la opción de “otra” (“k”) se sitúa el tema 13, en el que se llevan a cabo varias comparaciones entre las culturas maternas de los hablantes (francesa, japonesa y norteamericana) y su cultura extranjera, en este caso la británica, existiendo un equilibrio entre los aspectos positivos y negativos de la comunidad británica. Por lo que a nosotros respecta, éste se convierte en un tema de lo más enriquecedor para el estudiante.

— En segundo lugar, hemos de aludir a las representaciones mutuas (2.8.B), análisis que no procede en un abrumador 95.8% (opción “e”). Sólo en el 4.1% restante es posible atisbar una unidad en la que existan representaciones mutuas, aunque no entre la cultura española y la extranjera, por lo cual se incluye en la opción “d” (“otro”), sino entre otras culturas y la británica en el tema 13 (ver párrafos anteriores).

— En tercer lugar, se ha de mencionar el parámetro de las relaciones mutuas (2.8.C), cuya medición no procede a lo largo del libro (100%, opción “3”).

Como resultado, la cultura extranjera se muestra normalmente en *Language in Use* de manera aislada del resto de las culturas, lo cual resta realismo al libro de texto. Puesto que se trata de un manual comercializado a escala mundial, no existe ningún tipo de comparación, representación y/o relación mutua entre la cultura materna del estudiante (la española) y la extranjera, por lo que se omiten elementos considerados por nuestra legislación como muy importantes en la formación del alumno, en otras palabras, llegar a conocer mejor la cultura nativa por medio del estudio de la lengua y cultura extranjera.

En cuanto al estereotipo (2.9) en su relación con de la información cultural (2.9.A), un aspecto positivo del libro que nos ocupa es la inexistencia de una información estereotipada, es decir, a pesar de que en el 54.1% este estudio no proceda (opción “e”), en el 45.8% restante (opción “c”) no hay ningún tipo de información estereotipada, lo cual redundará en el grado de veracidad y realismo de la cultura

extranjera presente en el manual. En lo concerniente al tratamiento del estereotipo (2.9.B), parámetro que no procede en el 52% (“f”), se puede afirmar que, a grandes rasgos, en este libro de texto no existe tal tratamiento (“a”, 44%). Sin embargo, y a pesar de que la información no sea estereotipada, existe un caso (“c”, 4%) en el que la impresión del lector es que se perpetúa el estereotipo sobre los británicos, en concreto en la unidad 13, cuando diversos hablantes no nativos aseveran, por ejemplo, que los británicos son fríos. Así, por lo perjudicial que puede llegar a ser para el alumno, sería preciso introducir en el libro un tratamiento específico y explícito del estereotipo.

Desde otra perspectiva, se ha de recabar información sobre la subjetividad y el estilo predominante en el manual (2.10) sobre la base de las siguientes variables:

— Inicialmente, pensamos que el hecho de relegar a los personajes a un muy segundo plano da como resultado una gran falta de realismo. Así, al excluirse a los personajes toda su complejidad, se omite, entre otras cosas, la relación con los demás (2.10.A), dando lugar a una imagen del individuo como ser autónomo y aislado, imagen poco creíble.

— Asimismo, los sentimientos (2.10.B) apenas tienen cabida en el libro de texto estudiado, ya que no aparecen en el 79.1% (opción “d”). No obstante, faltaríamos a la verdad si no añadiéramos que en el 20.8% restante los sentimientos son introducidos por los personajes (opción “a”), aunque son sentimientos un tanto “superficiales” o, mejor dicho, sentimientos que apenas nos permiten descubrir la parte más personal de los miembros de la cultura extranjera (como en la unidad 8, en la que los personajes opinan sobre su trabajo; en la unidad 12, donde se refleja el miedo de un pasajero de avión cuando se da cuenta de que el piloto ha muerto; en la unidad 18, en la que también aparece el miedo de una persona que ha sido agredida en el metro y que es juzgada por herir al atacante al defenderse, o en la unidad 20, donde aparecen las reacciones de diversos miembros de la cultura término ante celebraciones que marcan el ciclo vital). Sin embargo, existe una excepción, la unidad 13, en la cual la experiencia de los personajes permite al alumno descubrir lo que se siente al encontrarse con una cultura que no es la materna, es decir, estos elementos subjetivos lo inician en lo que supone el impacto cultural. En resumen, a pesar de estos elementos de corte subjetiva, en *Language in Use Intermediate* es difícil atisbar la parte más personal de la cultura extranjera.

— El estilo predominante (2.10.C), parámetro que igualmente no aparece en un 50% (opción “e”), resulta ser el objetivo (26.9%, opción “a”). Sin embargo, esto no implica que no existan otros tipos de perspectivas. En realidad, en un representativo 11.5% el estilo es claramente subjetivo (“b”), en concreto en las unidades 13, 20 y 22 cuando al personaje se le deja expresarse por medio de sus propias palabras (unidad 13, opiniones de miembros de otras culturas sobre la británica; unidad 20, opiniones de británicos sobre diversas celebraciones del ciclo vital, unidad 22, opinión de pacientes sobre el experimento de la “Clínica de la risa” en el Reino Unido). Asimismo, en algunos temas (8, 12 y 18) se observa un equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, normalmente atribuible a textos en los que se escucha la voz de un narrador, pero en los que también se suele entrevistar a alguna persona que es la que aporta el tono subjetivo (unidad 8, con dos tipos de textos principales, uno con recortes de periódicos sobre instituciones británicas y otro con entrevistas a británicos sobre su trabajo; unidad 12, en el que se relata un accidente aéreo en el Reino Unido con final feliz, dejando al

protagonista expresar sus sentimientos; unidad 18, donde, de manera paralela, se narra un altercado en el metro de Londres, entrevistando al protagonista). En suma, a pesar de que sea el estilo neutro el que predomine, en *Language in Use Intermediate* se incorporan otro tipo de estilos más personales, lo cual dota al manual de una enriquecedora variedad de perspectivas.

Para poner punto y final a este repaso por el contenido cultural en el libro estudiado procederemos a realizar una valoración del mismo (2.11) mediante estos parámetros:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) es el denominado como “periodístico” (opción “c”, 34.4%) que, recordemos, hace referencia bien a recortes de periódico o extractos de la radio, bien al estilo que domina en diversos pasajes del libro, objetivo y muy similar al de los medios de comunicación, que no permite vislumbrar si el narrador o hablante pertenece a la cultura extranjera o no. No obstante, también es posible descubrir el punto de vista interno de la cultura término (opción “a”, 17.2%), que, según reconocidos expertos, tanto aporta al alumno en su apreciación de dicha cultura. La perspectiva interna se encuentra en clara relación con el estilo subjetivo, coincidiendo ambos en las unidades 8, 12, 18, 20 y 22 (ver 2.10.C arriba). Además, en el manual es, a la vez, interesante comprobar la introducción, aunque mínima, del punto de vista externo, es decir, de miembros no pertenecientes a la cultura término (“b”, 3.4%) en el ya ampliamente citado tema 13. En consecuencia, a pesar de que, como viene siendo corriente, la medición de esta variable no proceda en un amplio 44.78% (“f”), se observa una fluctuación de perspectivas que dan una visión global y diversa de la cultura término. Aun así, sería preferible aumentar el número de ángulos externos y, especialmente, externos a la vez que disminuir el punto de vista periodístico, en extremo objetivo.

— La información cultural que se ofrece en el libro (2.11.B), variable que no procede el 54.1% (opción “d”), suele estar incompleta (29.1%, “b”), en otras palabras, en este manual es común dar una serie de datos, a veces inconexos, sobre la cultura término, sin llegar normalmente a profundizar en este contenido. Sin embargo, es posible atisbar cierta información que conlleva una explicación sociocultural más o menos completa (“a”, 16.6%), ya sea porque se trate de un suceso que se detalla en un recorte de periódico (temas 12 y 18, ya mencionados), o porque se ofrezca otro tipo de información sin necesidad de explicación adicional (unidades 10, sobre inventos victorianos, y 16, sobre el sistema educativo americano). Así pues, por lo que respecta a la información de la cultura extranjera en *Language in Use Intermediate*, estimamos que sería oportuno presentarla de manera más completa.

— En otro terreno, si contemplamos la amplitud de la información (2.11.C), parámetro que igualmente no procede en el 48.1% (“j”), observamos que el porcentaje mayor corresponde al Reino Unido (“b”, 22.2%), bien porque se hable de los diversos países que lo componen, o bien porque no se especifica un lugar dentro del Reino Unido, sino que se aplica el adjetivo “británico”. Asimismo, en diversas unidades son los Estados Unidos (“c”, 14.8%) el país objeto de estudio. En un porcentaje inferior la información se circunscribe a Inglaterra (7.4%, “a”). Además, la presencia del país materno del alumno, España, es mínima (3.7%, “h”), lo cual es un elemento negativo, como ya se argumentó con anterioridad, debido a que la colección *Language in Use* ha sido creada para su comercialización mundial. Por último, se mencionan (“i”, “otra”,

3.7) otros países en los que el inglés y su cultura juega un papel más o menos importante, como es el caso de la unidad 6 con la isla caribeña de Granada. En suma, en el manual que nos ocupa la información acerca de la cultura extranjera es bastante amplia, no restringiéndose a Inglaterra o al Reino Unido, aunque se olvidan comunidades relevantes que forman parte de la cultura extranjera, como, por ejemplo, Canadá o Australia.

— Cuando procede el análisis de la naturaleza de la información de la cultura extranjera que ofrece el libro (2.11.D) se observa que ésta es, en su mayoría, auténtica (“a”, 28%), lo cual es un aspecto muy positivo. No obstante, este hecho se ve empañado por el carácter superficial y/o anecdótico de la misma (“c”, 20%), ya que en diversas unidades, como las ampliamente citadas 10, 12, 15, 18 y 22, simplemente encontramos un recorte de periódico o un extracto de las noticias de la radio sin mayores pretensiones que el propio uso de la lengua. De esta manera, estimamos que, desde el punto de vista del conocimiento y entendimiento de la cultura término, sería necesaria la profundización en los elementos culturales que sólo se llegan a apuntar en ciertas unidades.

— Íntimamente relacionado con el parámetro anterior se encuentra la actitud que el contenido cultural despierta en los alumnos (2.11.E), que, normalmente no es ninguna en especial (“g”, 95.8%), excepto en el caso del ampliamente citado tema 13, en el que la visión del Reino Unido desde la perspectiva de diversos miembros de otras culturas, y siempre comparándolo en los aspectos positivos y los negativos con sus sociedades nativas, permite al alumno reflexionar e incluso comenzar a alcanzar un cierto conocimiento crítico de la comunidad británica (“c”, 4.1%). Por lo que a nosotros respecta, pensamos que esta última ha de ser la actitud que cualquier libro de texto tendría que despertar en los estudiantes.

— En un libro en el que no aparecen objetivos de corte cultural, el examen del contenido en su relación con dichos objetivos (2.11.F) no procede (opción “e”, 100%).

— En cuanto al contenido cultural en relación con el lingüístico y/ comunicativo (2.11.G), se observa a lo largo de *Language in Use Intermediate* una clara tendencia a centrarse exclusivamente en la lengua y en la comunicación (opción “d”, 100%), y si, de alguna manera el contenido tiene un corte cultural, éste siempre cumple una función primordial, a saber, mejorar el dominio lingüístico y comunicativo del alumno. Esto se vislumbra claramente en la tabla de contenidos, en los que la cultura se omite por completo, ocupando la lengua y la comunicación un papel esencial en el mismo. Desde nuestro punto de vista, sería más que conveniente variar el enfoque inicial de este libro de texto con el fin de insertar de manera estructurada elementos de la cultura extranjera.

— Si nos centramos ahora en el tratamiento de la cultura en este libro, utilizado para segundo de Bachillerato (2.11.H), encontramos un porcentaje razonable de temas totalmente nuevos (29.1%, “b”). Es más, la gran mayoría de las unidades (70.8%, opción “d”) se insertan bajo la categoría de “otro”. Con ello se hace referencia a la relación que existe entre una gran parte de los temas del libro usado en 2º de Bachillerato y los temas del libro de 1º de Bachillerato. Sin embargo, esta relación es mínima, reduciéndose, con mucha frecuencia al enunciado y forma de presentación del tema. Así, reparando solamente en el título, las siguientes unidades del libro de 2º de Bachillerato, expuestas en primer lugar, se vinculan, en mayor o menor medida, con las del manual de 1º, expuestas en último lugar:

MANUAL DE 2º DE BACHILLERATO		MANUAL DE 1º DE BACHILLERATO
▪ Unidad 2, “Around the house”	→	▪ Unidad 8, “Somewhere to live”
▪ Unidad 3, “Past events”	→	▪ Unidad 7, “The past”
▪ Unidad 4, “Money”	→	▪ Unidad 9, “Quantity”
▪ Unidad 5, “Obligation”	→	▪ Unidad 17, “Obligation”
▪ Unidad 6, “On holiday”	→	▪ Unidad 3, “Habits, customs and facts”
▪ Unidad 7, “Past and present”	→	▪ Unidad 15, “Past and present”
▪ Unidad 8, “At your service”	→	▪ Unidad 18, “A day’s work”
▪ Unidad 9, “Imagining”	→	▪ Unidad 21, “Prediction”
▪ Unidad 10, “Describing things”	→	▪ Unidad 1, “Description”
▪ Unidad 11, “The future”	→	▪ Unidad 11, “Future plans”
▪ Unidad 12, “Accidents”	→	▪ Unidad 19, “Narration”
▪ Unidad 13, “Comparing and evaluating”	→	▪ Unidad 13, “Comparison”
▪ Unidad 15, “Recent events”	→	▪ Unidad 19, “Narration”
▪ Unidad 17, “Narration”	→	▪ Unidad 19, “Narration”
▪ Unidad 19, “Up to now”	→	▪ Unidad 5, “Now”
▪ Unidad 23, “The unreal past”	→	▪ Unidad 7, “The past”

En realidad, a lo largo de este manual no es posible observar un tratamiento de la cultura extranjera en espiral, aunque sí de las estructuras gramaticales y de los campos léxicos. Este hecho no resulta extraño en sí mismo pues la cultura no es objeto principal en ninguno de los dos libros analizados.

— Finalmente, realizaremos una breve evaluación del contenido cultural (2.11.I) en *Language in Use Intermediate*. Desde el punto de vista porcentual, dicho contenido tiende a ser acultural (“f”, 25.7%), es decir, no vinculado a ninguna cultura, sino común a muchas de ellas, por lo que al alumno se le niega el acceso a la cultura extranjera. Asimismo, existe un número de temas con la etiqueta de “excesivamente generales” (8.5%, “g”), cuyo contenido sería fácilmente aplicable a la cultura meta pero que en ningún momento se especifica que se esté hablando de ella. Como resultado, en un porcentaje bastante ilustrativo (17.1%, opción “b”) dicho contenido resulta ser inadecuado para conocer la cultura extranjera. En otro plano, una buena parte del contenido acerca de la cultura término resulta tener una naturaleza superficial y/o anecdótica (“d”, 20%) o se presenta de manera limitada (“e”, 14.2%). Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente expuesto, también existen unidades con un contenido adecuado (“a”, 14.2%), como es el caso de las ampliamente citadas 6 (sobre el impacto cultural), 8 (acerca de diversas instituciones y ocupaciones británicas), 12 (con la perspectiva de la sociedad británica de miembros de otras culturas), 16 (sobre el sistema educativo norteamericano) y 20 (acerca del nacimiento, matrimonio y muerte en diversas partes del Reino Unido). De esta manera, aunque el contenido cultural muestra algunas carencias, también cabe subrayar los diferentes aspectos positivos.

En este punto, nos proponemos poner fin a este examen del contenido de la cultura extranjera en *Language in Use Intermediate*, al igual que hicimos en el libro anterior, *Language in Use Pre-Intermediate*, resaltando que, a pesar de los múltiples puntos positivos, la cultura extranjera apenas tiene cabida en el esquema de este manual, por lo que probablemente no se convierta en el material más apropiado para promover

los conocimientos y actitudes socioculturales que nuestra legislación propugna para la asignatura de inglés como lengua extranjera en Bachillerato.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Una vez estudiado el contenido cultural de *Language in Use Intermediate*, parece apropiado realizar un examen de las técnicas y/o actividades de aprendizaje cultural en este manual.

Comencemos, pues, con la consideración de las tareas culturales propiamente dichas (3.1). De nuevo, en un porcentaje bastante importante (21.8%, “e”) tales tareas no aparecen en el manual. Cuando estos ejercicios están presentes, se observa que una buena parte de ellos (46.8%, opción “a”) están basados en actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas (por ejemplo, en el tema 1 se propicia la exploración de la personalidad propia y la del compañero por medio de una serie de preguntas enunciadas en presente simple, en el tema 1 también se utilizan diversas estadísticas sobre Estados Unidos para practicar la pasiva; en el tema 2 se usa la rutina diaria del alumno, pidiéndole que especifique lo que normalmente hace y lo que no para practicar el vocabulario de “la casa”; en la unidad 4 se le pregunta al alumno sobre su actitud hacia el dinero con el fin de practicar el vocabulario relativo al “dinero”; en el tema 6 también se emplea la técnica de pregunta y respuesta en relación con las festividades tradicionales del país del alumno; en la unidad 8 se explota un texto acerca de diversas profesiones en el Reino Unido mediante tareas de comprensión léxica y gramatical; en el tema 10 actividades similares se centran en varios pasajes sobre inventos victorianos; en la unidad 12 se incluyen ejercicios paralelos de comprensión acerca de un incidente ocurrido en el Reino Unido cuando un pasajero logra hacer aterrizar un avión tras la muerte del piloto; en el tema 13 se han de completar enunciados que comparan el Reino Unido con otros países; en la unidad 14 el alumno ha de realizar un cuestionario sobre el tipo de prensa que lee; en el tema 15 se incluye un ejercicio de comprensión oral en el que se practica el pretérito perfecto; en la unidad 16 el estudiante practica el pasado simple mediante preguntas acerca de una asignatura que le interesaba anteriormente; en el tema 18 diversas tareas de comprensión de corte lingüístico exploran un texto sobre un pasajero que hirió a su atacante en el metro de Londres; en el tema 19 se suceden una serie de preguntas —que empiezan siempre por “how long”— con respuesta de opción múltiple sobre aspectos de varias culturas, incluida la británica y la americana; en el tema 23 de nuevo se explora la personalidad del alumno con el fin de practicar la estructura “I wish”. De esta forma, percibimos cómo las actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas suelen girar en torno al propio alumno o a diversos hechos acaecidos en la cultura extranjera. Por último, una parte asimismo representativa de las actividades con contenido cultural (31.2%, opción “d”) se corresponde con la opción “otra”, es decir, se trata de tareas que se han utilizado ampliamente con fines lingüísticos y comunicativos, pero que también se usan frecuentemente en la pedagogía de la cultura extranjera, en concreto en las unidades 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 20 (para mayor información ver párrafo siguiente).

En cuanto a las actividades culturales específicas, reparamos en la existencia de un porcentaje elevado en el que el examen de este parámetro no procede (58.3%, “g”). No obstante, en el restante 41.6% dichas tareas se corresponden con la opción “otra”, es decir, éstas suelen ser debates, preguntas y respuestas o redacciones, o simples afirmaciones sobre diversos aspectos de la cultura extranjera o de la materna. Es posible

encontrar una amplia gama de actividades que explotan bien la cultura materna en sí misma —unidad 4 (explicación de los gastos de una familia media en la cultura nativa); unidad 6 (descripción de una festividad en la cultura materna; iniciación a visitante extranjero en la vida en dicha comunidad para que no sufra el impacto cultural); unidad 16 (explicación a un americano del sistema educativo nativo); y unidad 20 (exposición de las tradiciones de la cultura materna en cuanto a los ritos del nacimiento, matrimonio y muerte)— bien la cultura materna en relación con la cultura extranjera o con otras culturas —unidad 8 (comparación de la educación, la salud o la labor de la policía en el Reino Unido con las mismas instituciones en la cultura materna); unidad 13 (anotación de diferencias entre el país nativo y otro país); unidad 14 (debate sobre la libertad y/o control deseable para con los medios de comunicación)— o bien la rutina del alumno, que no es sino una exploración de la propia cultura materna a través de la vida y experiencia del sujeto —unidad 11 (exploración de la personalidad del alumno al pedirle que imagine su vida dentro de cinco años); unidad 12 (narración de experiencias peligrosas del estudiante); unidad 15 (diálogo con el compañero para conocer su rutina diaria). Así pues, en *Language in Use Intermediate* se observa cómo en los diversos temas se incluye una gama de tareas con una diversidad de objetos.

Para un análisis más profundo de tales actividades, hemos de recabar información acerca del parámetro 3.3, es decir, el objeto de tales actividades. A tenor de lo visto previamente, destaca el porcentaje de actividades que tienen por objeto la cultura extranjera (34.2%, “b”), seguidas de una cifra también elevada de tareas que se centran en el estudiante y su entorno (“d”, 25.7%), así como, en menor medida, en la propia cultura materna del alumno (“a”, 17.1%). Además, también existen otras tareas de índole más general (como en la unidad 14, donde se habla de los medios de comunicación en las sociedades occidentales) agrupadas en la opción “otro” (“e”, 2.8%). Así, estimamos que en el manual que nos ocupa las actividades culturales presentan diversos enfoques y perspectivas, lo cual resulta óptimo para la formación del alumno.

Sin embargo, si comparamos el número de tareas culturales frente a las de corte lingüístico y/o comunicativo (3.4), variable que no procede en el 29.1% (opción “e”), nos encontramos con una gran abundancia de actividades lingüísticas frente a una clara escasez de actividades culturales (70.8%, “b”). Esto nos recuerda la necesidad de equiparación de ambas.

En lo referente a las destrezas implicadas en tales tareas (3.5), dichas actividades normalmente promueven las destrezas productivas en porcentajes muy similares, es decir, tanto la expresión oral (23.2%, “c”), como la expresión escrita (20.9%, “d”). Tales destrezas productivas suelen estar basadas, en la destreza receptiva escrita (opción “b”, 20.9%) en mayor medida que en la destreza receptiva oral (opción “a”, 13.9%). De igual manera, con una frecuencia mínima, aunque representativa, se percibe una clara integración de las destrezas en algunas unidades (opción “e”, 4.6%). Desde nuestro punto de vista, pues, *Language in Use Intermediate* logra integrar en líneas generales todas las destrezas en lo concerniente a la explotación del contenido cultural.

A modo de síntesis realizaremos una valoración de la metodología empleada para el aprendizaje cultural. En primer lugar, y puesto que no existen objetivos culturales, la medición de la variable 3.6.A (relación entre dicha metodología y objetivos) no procede. En segundo lugar, y por lo que respecta a la relación entre las

técnicas y/o actividades de aprendizaje cultural (3.6.B), en los casos en los que este examen procede se suele encontrar un equilibrio entre logros y carencias (“b”, 37.5%), existiendo, en comparación, un porcentaje mucho menor de actividades en las que prevalezcan las carencias (“c”, 25%). A su vez, en cifras inferiores a estas últimas (8.3%, “a”) aparecen una serie de actividades consideradas como óptimas en relación con los contenidos culturales. Así pues, la valoración general de la mencionada metodología (3.6.C) contempla sus limitaciones, ya que, con la excepción del 29.1% relativo a la opción “no procede” (“c”), en un 16.6% ésta se muestra inapropiada (opción “b”), siendo asimismo poco variada o muy limitada en sí misma en unos índices considerables (“d”, 37.5%). Sin embargo, y a pesar de estas lagunas metodológicas, se ha de introducir un tono más optimista, puesto que en el 16.6% de las ocasiones las tareas que incorpora el libro relativas al componente sociocultural se pueden considerar como apropiadas (“a”, 16.6%).

Para finalizar, opinamos que la metodología de este manual por lo que respecta a la enseñanza de la cultura presenta aspectos un tanto negativos, como su poca frecuencia en relación con las tareas lingüísticas y su propia falta de variedad. Así pues, aunque en líneas generales la metodología de este manual es una mezcla constante de logros y carencias en este estadio no se puede afirmar, como se hiciera en el libro anterior, que las técnicas y actividades de aprendizaje cultural sean superiores al contenido, ya que el contenido cultural de *Language in Use Intermediate* resulta ser, en cierta manera, mejor que el de su predecesor, mientras que la metodología es muy similar.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Terminaremos el análisis de *Language in Use Intermediate* como lo empezamos, afirmando que un libro de texto que forma parte de una serie se encuentra estructurado de manera similar o casi idéntica al resto del material que pertenece a la misma. De esta manera, en lo concerniente a la inclusión de los elementos culturales en la evaluación, los datos mostrados al examinar la evaluación de los elementos culturales en *Language in Use Intermediate* son similares a los que muestra la tabla que se aplicó a *Language in Use Pre-Intermediate*. Con el fin de evitar la reiteración en nuestro estudio remitimos al lector al apartado de “inclusión de los elementos culturales en la evaluación” del libro anteriormente citado (sección 2.3.3.2.1, apartado D).

#### E. CONCLUSIÓN

Los dos libros de texto estudiados, a pesar de no ser manuales específicamente diseñados para el nuevo Bachillerato en España, se comercializan, por parte de la editorial Cambridge University Press, para el nivel de 1º y 2º de Bachillerato. Por lo que respecta a la presencia de la cultura extranjera en dicho material, estimamos que la ausencia de objetivos y de una propuesta de pruebas de evaluación no nos permiten observar la relevancia concedida al componente sociocultural en tales dimensiones. En cuanto al contenido cultural, observamos un número de aspectos positivos y negativos. A nuestro juicio, el contenido necesitaría de una profundización en muchas de las unidades, a la vez que de una estructuración precisa del mismo en relación con los aspectos de la cultura extranjera que se pretenden enseñar. Al igual que ocurre con el contenido, la metodología presenta diversos elementos positivos y negativos, siendo el



más sobresaliente de éstos últimos la falta de una gama variada de actividades diversas de aprendizaje cultural. No obstante, aunque nos preguntamos si este material favorece el desarrollo de las habilidades y capacidades que la ley propugna para la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Bachillerato, no cabe duda de que un buen profesor podría sacarle un buen partido a muchos de los elementos de corte cultural que se atisban a lo largo de *Language in Use Pre-Intermediate* y *Language in Use Intermediate*.

**2.3.3.2.3. Libro número 3: Pre-Select**

**2.3.3.2.3.1. Tabla de análisis del libro número 3**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO Nº 3			
LIBRO DE TEXTO:	PRE-SELECT	AÑO DE PUBLICACIÓN:	1998
AUTOR/ES:	BOLTON, D. Y T. FALLA	CIUDAD:	MADRID
EDITORIAL:	OXFORD UNIVERSITY PRESS	NIVEL:	1º DE BACHILLERATO

VARIABLES	<i>Pre-Select</i> : UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Teenage times	Science fact and fiction	Sounds good!	Risks and adventures	Growing up	Home and away	Disasters	The gender gap	Money matters	
<b>1.</b>										
1.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
1.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
1.5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
<b>2.</b>										
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	o p	w	q	w	a	c e	r	x	a	a = 18.1 c = 9.0 e = 9.0 o = 9.0 p = 9.0 q = 9.0 r = 9.0 w = 18.1 x = 9.0
2.3	a c d f g i	a c f	c f i	a c f	a f	a d f i	a f	j	d f	a = 23.0 c = 15.3 d = 11.5 f = 30.7 g = 3.8 i = 11.5 j = 3.8
2.4										
2.4.A	a	b	a	a	a	a d	a	g	a	a = 70.0 b = 10.0 d = 10.0 g = 10.0
2.4.B	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a = 88.8 d = 11.1
2.4.C	a	d	a	a	a	a	a	g	a	a = 77.7 d = 11.1 g = 11.1
2.5										

VARIABLES	Pre-Select: UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Teenage times	Science fact and fiction	Sounds good!	Risks and adventures	Growing up	Home and away	Disasters	The gender gap	Money matters	
2.5.A	a	c	a c	c	c	a	b c	e	a	a = 36.3 b = 9.0 c = 45.4 e = 9.0
2.5.B	a b	b	a b	b	a	a b	a b	c	a b	a = 42.8 b = 50.0 c = 7.1
2.5.C	d	d	a	d	a	d	d	d	d	a = 22.2 d = 77.7
2.5.D	d	e	e	f	f	d	f	f	f	d = 22.2 e = 22.2 f = 55.5
2.5.E	a	e	a b	a	a	a	e	e	a b	a = 54.5 b = 18.1 e = 27.2
2.5.F	c	d	d	d	a	a	a	d	a	a = 44.4 c = 11.1 d = 44.4
2.5.G	a	a	a b	a	a	a	a	e	a	a = 80.0 b = 10.0 e = 10.0
2.5.H	g	b	a b c f	c	a	a e f	a b	h	g	a = 26.6 b = 20.0 c = 13.3 e = 6.6 f = 13.3 g = 13.3 h = 6.6
2.5.I	c	c	b c	e	d	a c	d	e	e	a = 9.0 b = 9.0 c = 36.3 d = 18.1 e = 27.2
2.6 2.6.A	a	f	c	f	a c	f	f	f	f	a = 20.0 c = 20.0 f = 60.0
2.6.B	a e	f	f	d	f	f	f	f	c	a = 10.0 c = 10.0 d = 10.0 e = 10.0 f = 60.0
2.7 2.7.A	a	e	a	b	e	a b	d	e	a	a = 40.0 b = 20.0 d = 10.0 e = 30.0
2.7.B	d	g	g	g	g	g	g	g	g	d = 11.1 g = 88.8
2.7.C	d	d	a	d	d	d	d	d	d	a = 11.1 d = 88.8
2.8 2.8.A	b	b	e	b	b	b c	b c	l	b	b = 63.6 c = 18.1 e = 9.0 l = 9.0
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100
2.9 2.9.A	c	c	c	c	c	c	c	e	c	c = 88.8 e = 11.1

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	Pre-Select: UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Teenage times	Science fact and fiction	Sounds good!	Risks and adventures	Growing up	Home and away	Disasters	The gender gap	Money matters	
2.9.B	d	a	a	a	a	a	a	f	a	a = 77.7 d = 11.1 f = 11.1
2.10 2.10.A	e	e	a	e	a	e	e	e	a b	a = 30.0 b = 10.0 e = 60.0
2.10.B	a	d	d	a	a	a	a	d	a	a = 66.6 d = 33.3
2.10.C	c	a	a	c	c	c	c	e	b	a = 22.2 b = 11.1 c = 55.5 e = 11.1
2.11 2.11.A	a c	c	c	a c	a c	a c	a c	f	a	a = 42.8 c = 50.0 f = 7.1
2.11.B	a	a	a	a	a	a	a	d	b	a = 77.7 b = 11.1 d = 11.1
2.11.C	b	c	b c f	f	a	a b e h	a c h	j	b	a = 18.7 b = 25.0 c = 18.7 e = 6.2 f = 12.5 h = 12.5 j = 6.2
2.11.D	a	c	a c	c	c	a	a	h	a	a = 50.0 c = 40.0 h = 10.0
2.11.E	c	g	g	g	g	c	b c	g	c	b = 10.0 c = 40.0 g = 50.0
2.11.F	a	a	a	a	a	a	a	e	a	a = 88.8 e = 11.1
2.11.G	a	d	d	d	a	a	a	a	a	a = 66.6 d = 33.3
2.11.H										
2.11.I	a	b d	a d	b d	b d	a e	a	g	a e	a = 33.3 b = 20.0 d = 26.6 e = 13.3 g = 6.6
<b>3</b>										
3.1	a d	d	a	a	a d	a d	a d	d	a d	a = 50.0 d = 50.0
3.2	f	f	g	g	f	f	f	f	f	f = 77.7 g = 22.2
3.3	a b d	d	b	b	a d	b d	a b d	a d	b d	a = 23.5 b = 35.2 d = 41.1
3.4	a	b	b	b	b	b	b	b	b	a = 11.1 b = 88.8
3.5	e	c	a b d	b c d	e	e	b c d	c d	b c d	a = 5.5 b = 22.2 c = 27.7 d = 27.7 e = 16.6
3.6										

VARIABLES	<i>Pre-Select</i> : UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Teenage times	Science fact and fiction	Sounds good!	Risks and adventures	Growing up	Home and away	Disasters	The gender gap	Money matters	
3.6.A	a	b	c	c	a	a	a	b	b	a = 44.4 b = 33.3 c = 22.2
3.6.B	a	b	c	c	a	a	a	b	b	a = 44.4 b = 33.3 c = 22.2
3.6.C	a	d	b	b	a	a	a	b	d	a = 44.4 b = 33.3 d = 22.2
<b>4</b>										
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.3	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
4.4										
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.D	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0

### 2.3.3.2.3.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 3

El libro de texto que ahora nos ocupa es *Pre-Select*, publicado por la editorial Oxford University Press.<sup>104</sup> Se trata de un material específicamente diseñado, como se afirma en la contraportada del mismo, para estudiantes españoles de 16-17 años. Asimismo, en el interior del libro se especifica que el texto se corresponde con el primer curso de Bachillerato. Así pues, estamos ante un manual especialmente ideado para el Bachillerato español. Puesto que su preparación se basa en la legislación vigente en materia educativa, donde, recordemos, se le concede una relevancia sin precedentes a los aspectos socioculturales, es interesante examinar la manera en la que estos elementos se han incorporado en *Pre-Select*.

#### A. Objetivos culturales

Una vez consultados el libro del profesor y el disco que acompaña a este material y en el cual se detalla el Proyecto Curricular de Inglés, en la página 12 de este último se explicitan, siguiendo la normativa vigente actual en materia educativa, los objetivos generales de etapa, dos de los cuales subrayan la importancia de los aspectos socioculturales:

<sup>104</sup> En el momento de cerrar este capítulo segundo, el representante de zona de la editorial Oxford University Press nos ha informado de la salida al mercado a lo largo de 2000 de una nueva colección, *Impact*, a la que por ahora no es posible acceder.

“5. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.

Todos los textos llevan implícitos socioculturales que los alumnos/as deben interpretar ya que cada lengua transmite una cultura y nos remite a otras formas de organización y relación social. Esto se hace patente en textos con fines académicos, específicos, literarios y los que se proyectan hacia la comunicación internacional.

7. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Se favorece la toma de conciencia por parte de los alumnos/as de que las convenciones y normas culturales tienen un valor relativo, experiencia que se ve enriquecida por el contacto con textos de gran carga sociocultural. Conocer lenguas extranjeras constituye una forma de mejorar las relaciones entre los pueblos, así como de compartir experiencias con otras personas.”

Por lo que respecta a los objetivos culturales que sustentan a las distintas unidades, los resultados obtenidos en el análisis de la variable 1.1, su expresión explícita, revela que existe una incorporación de objetivos de esta naturaleza, aunque no se presenten de forma independiente (opción “c”, 100%). En realidad, hemos de acudir a la página 7 del mencionado disco, en la que se explica el diseño de las unidades, para comprender que los objetivos de las mismas se puntualizan en el propio libro de texto y en una pequeña sección inicial llamada “In this unit you will”.

El análisis de la manera en la que los objetivos relativos a los aspectos socioculturales se expresan revela que el carácter de todos ellos (1.2), según la forma en la que se han expuesto, es esencialmente cognitivo (opción “a”, 100%), es decir, más que un cambio actitudinal o la adopción de una conducta concreta por parte del alumno, se declara que el alumno ha de leer y, consecuentemente extraer información, para luego hablar acerca de unos temas determinados. Tales temas son los siguientes:

- Unidad 1: Read and talk about teenage lifestyles.
- Unidad 2: Read and talk about inventions and the paranormal.
- Unidad 3: Read and talk about music
- Unidad 4: Read and talk about risks and adventures.
- Unidad 5: Read and talk about family relationships.
- Unidad 6: Read and talk about places.
- Unidad 7: Read and talk about natural disasters.
- Unidad 8: Read and talk about the differences between men and women.
- Unidad 9: Read and talk about money.

Como se puede comprobar, estos objetivos se expresan de forma general, no puntualizándose en ningún momento el grado de relación que mantienen con la cultura extranjera o la española, aspecto que pensamos hubiera sido deseable. Para ello, pues, habremos de acudir al análisis del contenido en la siguiente sección.

Asimismo, tales objetivos se enuncian con relación a las destrezas comunicativas que se trabajan mediante el contenido más que como una forma específica de la instrucción cultural (como, por ejemplo, “aumentar el entendimiento del estilo de vida adolescente en la cultura extranjera”). No obstante, se han considerado como objetivos culturales al incidir en uno u otro aspecto sociocultural.

Sin embargo, esta propia enunciación no nos permite observar si los mencionados objetivos implican un cambio en el alumno (1.3), en su visión de la cultura extranjera y en su actitud hacia la misma (opción “e”, 100%). Lo que sí se aprecia es la relación entre los objetivos culturales y los lingüísticos y/o comunicativos (1.4). Efectivamente, no sólo por la forma en que los primeros están expresados, sino también por el número superior de los segundos, en *Pre-Select* existe un claro predominio de los objetivos de corte lingüístico y/o comunicativo (opción “c”, 100%).

Así pues, como consecuencia de todo lo expuesto con anterioridad, la valoración que se hace de los objetivos culturales (1.5) resalta el carácter con el que se muestran, excesivamente limitado (opción “c”, 100%) de acuerdo con la propia enunciación de los mismos. De esta forma, el análisis del contenido se convierte en fundamental en el examen de la relevancia concedida a los aspectos socioculturales en *Pre-Select*.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

Esta ausencia de objetivos explícitos redundante, desde nuestro punto de vista, en la mayor importancia que cobra el propio contenido. A pesar de ello, si reparamos en la tabla de contenido (2.1), es fácil apreciar cómo no se puntualiza la existencia de un bloque temático concreto relativo a la cultura extranjera. En efecto, los principales grupos de contenido son seis: “reading”, “grammar and practice (1)”, “vocabulary”, “skills work”, “grammar and practice (2)”, “writing”.

Sin embargo, en el disco anteriormente mencionado se explicita que todas las unidades se han construido en torno a cinco elementos principales: 1 uso de la lengua oral y escrita, 2 comprensión de textos orales y escritos: medios de comunicación, autonomía lectora, 3 reflexión sistemática sobre la lengua y autocorrección, 4 aspectos socioculturales, 5 regulación del propio proceso de aprendizaje. Los contenidos de estos cinco bloques se especifican, siguiendo la legislación educativa, en torno a las tres vertientes de conceptos, procedimientos y actitudes.

En cuanto a los aspectos socioculturales, hemos elaborado la tabla que se expone a continuación para mostrar gráficamente los contenidos socioculturales del material en cuestión en sus tres vertientes, recogiendo en la primera columna el número, nombre de la unidad y página del disco en la que aparecen dichos contenidos. Así pues, comprobada la relevancia estructural concedida a la cultura en *Pre-Select*, pasaremos a concretizar el desarrollo de tales contenidos a lo largo de las unidades.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
UNIDADES			
1. Teenage times (página 20)	- Los adolescentes de hoy en día: sus hábitos (pág. 4) y aficiones (pág. 7), sus iniciativas en favor del medio ambiente (pág. 8), su postura ante los problemas del mundo	- Establecer intercambios de grupo y por parejas para identificar parecidos y diferencias entre el entorno de los adolescentes británicos y el propio (pág. 4)	- Interés por conocer las inquietudes de los jóvenes de otros lugares del mundo

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<b>UNIDADES</b>			
	(pág. 9)		
2. Science fact and fiction (página 22)	- La tecnología: avances y fracasos (pág. 12), aplicaciones prácticas (pág. 15), proyección en el mundo de la ciencia ficción (pág. 16)	- Comentar por parejas el contenido de diversos textos; responder a preguntas de comprensión; identificar palabras del texto que responden a las definiciones dadas (pág. 12)	- Interés por diversos aspectos de la carrera tecnológica
3. Sounds good (página 24)	- La música: cambios en los gustos musicales (pág. 20), grupos de actualidad (págs. 24 y 27)	- Identificar personajes en una ilustración; hablar sobre el tema por parejas; escoger el mejor resumen de un texto; seleccionar la definición adecuada entre varias posibles (pág. 20)	- Esfuerzo por mejorar la propia capacidad de comunicación
4. Risks and adventures (página 28)	- Actividades que implican un riesgo (págs. 32, 36, 37)	- Observación de iniciativas arriesgadas y reflexión sobre los diversos aspectos expuestos (pág. 32)	- Actitud receptiva y crítica ante el tema
5. Growing up (página 30)	- Aspectos de la organización familiar: familias de varios hijos, hermanos gemelos (pág. 40), etapas del desarrollo de los hijos (pág. 43), hijos únicos (pág. 45)	- Comentar cuestiones relacionadas con el tema por parejas y en grupo; responder a preguntas de comprensión sobre el texto, justificando las respuestas (pág. 40)	- Desinhibición a la hora de manifestar la propia opinión sobre determinados temas
6. Home and away (página 32)	- El entorno vital de las personas: lugares de vacaciones (pág. 48), diferencias entre el mundo rural y el urbano (pág. 51), la vida en un lugar aislado (pág. 52)	- Realizar un intercambio comunicativo de grupo o por parejas; relacionar ilustraciones con los textos a los que corresponden; responder a preguntas de comprensión (pág. 48)	- Interés por integrarse en la dinámica de comunicación que se sugiere en la unidad
7. Disasters (página 36)	- Fenómenos naturales: tornados (pág. 60), incendios forestales (págs. 64 y 65), cometas milenarios (pág. 66)	- Asociar imágenes con desastres naturales; hablar del tema por parejas y en grupo; ordenar los sucesos de una historia; identificar palabras del texto a partir de definiciones (pág. 60)	- Interés por documentarse en torno al tema de la unidad
8. The gender gap (página 38)	- Hombres y mujeres: tópicos sobre sus capacidades (pág. 68), participación en las labores del hogar (pág. 71), el rol del hombre y de la mujer en el propio contexto y en Europa (pág. 72 y 73)	- Clasificar habilidades tradicionalmente asociadas con hombres y mujeres; comentar el tema por parejas; responder a preguntas de comprensión sobre un texto; identificar palabras del texto a partir de sus definiciones; realizar intercambios comunicativos de grupo sobre el tema (pág. 68)	- Postura crítica ante los tópicos en torno a la labor de hombres y mujeres
9. Money matters (página 40)	- Los adolescentes y el dinero: en qué lo gastan (pág. 76), millonarios (págs. 76 y 81)	- Ordenar productos según los propios hábitos de consumo; comparar los resultados del ejercicio en grupo; comprender información global y específica de un texto para responder a preguntas y explicar el significado de palabras y expresiones (pág. 76)	- Interés por datos contenidos en el material como base para una reflexión sobre temas de consumo

Ciertamente, al considerar los temas tratados (2.2), se percibe una fuerte carga cultural, explícita o implícita. Efectivamente, solamente en una ocasión (9%)

encontramos una unidad en la cual el examen del contenido en torno a la cultura extranjera no procede (en concreto se trata del tema 8, “The gender gap”, donde hay una presentación interesante acerca de la diferencia entre los sexos, especialmente en relación con la adolescencia; no obstante, tal y como está tratado, el contenido es demasiado general, no detallándose en ningún momento su relación con la cultura extranjera). Asimismo, solamente existe un porcentaje mínimo de unidades (18.1%) cuyo contenido cultural, aunque vinculado a la cultura término, no es posible categorizar dentro de las demás opciones (en particular, la unidad 2, “Science fact and fiction”, en la que aparecen invenciones americanas fallidas, así como la unidad 4, “Risks and adventures”, donde un personaje canadiense ha saltado en varias ocasiones las cataratas del Niágara con un artilugio inventado por él mismo). Así pues, el resto de las unidades presentan una diversidad de contenidos en torno a la cultura extranjera que hemos clasificado de la siguiente manera:

- Opción “a”, familia, (18.1%) en los temas 5, “Growing up”, y 9, “Money matters”. En efecto, en la unidad 5 se habla de las relaciones familiares de dos hermanas gemelas inglesas. A su vez, en la 9 hay un texto sobre los adolescentes británicos y los diversos conflictos familiares o ausencia de ellos que genera la forma en la que obtienen el dinero y la manera en la que lo gastan. El contenido de ambas unidades, pues, permite al alumno atisbar algunos de los elementos positivos y negativos que surgen en el día a día de la familia británica.

- Opciones “c”, viajes y/o lugares del mundo, y “e”, el hogar, (cada una de ellas en un porcentaje del 9%) combinadas en la unidad 6, “Home and Away”. En esta unidad, al igual que ocurre en las demás, se observa una gran diversidad de textos escritos y ejercicios de comprensión oral. Lo que resalta de la misma es que todos ellos se encuentran relacionados bien con la cultura materna del alumno (cuando varios adolescentes españoles razonan acerca de los diversos países que les gustaría visitar), o bien, y en mayor medida, con la cultura extranjera (hay ocasiones en las que un adolescente describe la vida en el campo en Australia, otros en las que otro adolescente habla de la vida en el campo en Inglaterra, y otras en las que se relata la forma de vida en una ciudad inglesa relativamente pequeña, Hastings). Todo ello provoca la reflexión acerca de la cultura materna así como de la cultura extranjera en cuanto al viajar, al hogar e incluso al estilo de vida.

- Opciones “o”, estilos de vida, y “p”, concienciación y/o protesta social (cada una en un porcentaje del 9%) en la unidad 1, “Teenage times”. Al igual que comentamos más arriba, en esta unidad existe una gran variedad de material en torno a diferentes aspectos de la cultura extranjera (texto en el que se trata en profundidad la relación real que existe entre la adolescencia británica y el alcohol, el tabaco, la discoteca, la televisión y la radio; texto y ejercicio de comprensión oral sobre la concienciación social de un grupo de jóvenes y las acciones tomadas a cabo para impedir la construcción de una segunda pista en el aeropuerto de Manchester que destruiría un bosque cercano; texto sobre una adolescente que vive en Birmingham) que facilitan al estudiante el conocimiento de la forma de vida y pensamiento adolescente en la cultura meta.

- Opción “q”, música, en la unidad 3, “Sounds good!”. El aspecto más positivo en esta unidad es que, además de incluir biografías y otro tipo de pasajes sobre cantantes ampliamente conocidos por el alumnado, existe un texto que trata, desde una



perspectiva histórica y social, lo que significó y significa hoy en día la música pop en la cultura término, especialmente en el Reino Unido, bajo el título “Why has pop music lost its power to shock?”. De esta manera, se dota de gran profundidad, por medio de esta dimensión socio-histórica, uno de los temas que suelen ser tratados de manera más anecdótica e incluso frívola en otros manuales.

- Opción “i”, medio ambiente, (9%) en la unidad 7, “Disasters”. En esta unidad, frente a lo que sucede en otros libros de texto que hablan del medio ambiente en general, se dedican una serie de textos muy interesantes al estudio del medio ambiente y/o de los fenómenos meteorológicos que provocan una serie de desastres bien en la propia cultura materna (en concreto, se detalla la magnitud de los incendios forestales que se producen en España al año y las consecuencias de los mismos) bien en la cultura extranjera (en particular, se narra la dimensión de los efectos causados continuamente por los tornados en Estados Unidos, así como, en otro texto, las secuelas de un raro aunque potente huracán en el sur de Inglaterra). Como se puede observar, se trata de un contenido en estrecha relación con la realidad de la cultura extranjera y materna que posibilita la comprensión de tales fenómenos y sus repercusiones por parte de un estudiante que siente en su cotidianidad uno de ellos.

En suma, los temas tratados en *Pre-Select* nos parecen de lo más oportuno para llegar a conocer con un buen grado de profundidad diversos aspectos de la vida diaria en la cultura extranjera, así como para reflexionar sobre elementos de la cultura materna. Además, como se puede observar, existe un vínculo o relación entre ellos que facilita la creación de una imagen mental global sobre la cultura extranjera. En realidad, nos parece que en cuanto a los temas, el libro de texto cumple a la perfección con uno de los principales objetivos de la asignatura de inglés como lengua extranjera expresados en nuestra legislación, a saber, el conocimiento de otra cultura y formas de vida así como la reflexión sobre la cultura propia.

Por lo que respecta a la presentación de los temas (2.3), exceptuando, como anteriormente, un porcentaje mínimo de ocasiones en las que este estudio no procede (3.8%, opción “j”), percibimos una amplia gama de formas de presentación. Efectivamente, la más común de ellas es la ilustración (“f”, 30.7%), es decir, en todas y cada una de las unidades la comprensión oral y/o la lectora suelen ir acompañadas de una imagen (para más detalles ver 2.4 más adelante). Asimismo, resalta la descripción (“a”, 23%) como modo de presentación escrita más frecuente, seguida de la exposición (“c” 15.3%) y de la argumentación (“d”, 11.5%). A este respecto, se ha de señalar que éstos son los modos de presentación preponderantes, aunque de manera mucho más velada se pueden encontrar otros como la definición (en relación, por ejemplo, con la palabra “tornado” en la unidad 7), o el ejemplo (en la misma unidad y texto, al hablar de la experiencia de una familia norteamericana en medio de uno de esos tornados). En otro plano, y en un porcentaje bastante significativo, resalta la opción de “otra” (“i”, 11.5%) que normalmente aglutina a los ejercicios de comprensión oral. De esta manera, y a pesar de las ausencias de ciertos modos, se observa, en líneas generales, una amplia variedad de medios orales, visuales y escritos en la presentación del contenido cultural.

Por otra parte, y si profundizamos en los anteriormente mencionados elementos visuales que acompañan al texto (2.4), se ha de añadir que:

— Las ilustraciones (2.4.A) más comúnmente empleadas en *Pre-Select* son, con mucha diferencia, las fotografías (“a”, 70%), existiendo solamente dos casos (con un

porcentaje del 10% cada uno) en los que se utiliza otro tipo de elemento visual, en concreto, dibujos en la unidad 2 y un mapa de Gales en la unidad 6.

— La relación que existe entre las diversas ilustraciones (2.4.B) que se muestran en los temas suele ser bastante estrecha, ya que todas ellas muestran elementos diversos relativos al mismo bloque temático. Aun así, en este manual las ilustraciones aparecen de forma aislada (opción “a”, 88.8%), no existiendo ninguna ocasión en la que, por ejemplo, se expongan en secuencia.

— Las ilustraciones en relación con el contenido (2.4.C), a su vez, suelen ser, en líneas generales, apropiadas (“a”, 77.7%). Incluso existe un caso en el que las ilustraciones son esenciales para entender el texto (opción “d”, 11.1%), en concreto, la unidad 2, donde se incorporan los dibujos sobre diversas invenciones norteamericanas fallidas que facilitan sobremanera la comprensión del texto.

Así pues, a pesar de que en el libro de texto que nos ocupa la gama de ilustraciones no sea de lo más variada, al excluirse o incluir de manera casi imperceptible formas de presentación visual igualmente aclaratorias, como los gráficos o los mapas, se puede concluir que con frecuencia se trata de elementos visuales apropiados al contenido que ilustran, siendo por lo tanto óptimas en su propia función.

Desde otro ángulo, es interesante recabar información sobre el papel que juegan los personajes en los temas con un fuerte contenido cultural. Comenzaremos con el estudio de la definición social y geográfica de los mismos (2.5) mediante los siguientes parámetros:

— La edad (2.5.A) es un factor definitorio en este manual, ya que solamente no aparece en un porcentaje mínimo 9% (“e”). Lo que resulta un tanto sorprendente es el hecho de que sea mayor el número de personajes adultos (45.4%, opción “c”) que el de personajes adolescentes (36.3%, opción “a”). Probablemente se deba a que el mundo adulto, al que el joven está cada vez más cerca de entrar, se convierte en un punto de referencia de importancia creciente. Esta hipótesis puede estar corroborada por la práctica ausencia de otras edades, la infantil (9%, opción “b”) y la anciana.

— De igual manera, el sexo (2.5.B) también se perfila como un aspecto determinante en *Pre-Select*, ya que su medición no procede en un 7% (“c”). En general, y aunque el número de hombres (50%, opción “b”) es superior al de mujeres (42.8%, opción “a”), estimamos que la diferencia apenas es perceptible, hecho bastante positivo en sí mismo.

— El papel sexual (2.5.C), por el contrario, es mucho menos relevante en este libro de texto, al no aparecer en un significativo 77.7% (opción “d”). Así pues, parece que se quiere desligar al individuo de sus roles sexuales, apareciendo en un escaso 22.2% (opción “a”) como hombre o mujer trabajadores.

— En estrecha relación con la variable anterior se encuentra la de la ocupación (2.5.D), que no aparece en el 55.5% (opción “f”). En realidad, si se especifica la ocupación, puesto que varios personajes son adolescentes, la de estudiante es la más común (22.2%, opción “d”). Con una frecuencia similar (22.2%) se encuentra la opción “e”, otra, que hace referencia a trabajos de difícil catalogación, como es la etiqueta de “inventor”, en la unidad 2, o el trabajo de “cantante” de reconocido prestigio internacional. En este parámetro, pues, se omiten prácticamente diversas ocupaciones de

la cultura término (en las tres opciones estimadas, liberal, superior o sin cualificación), lo cual impide al alumno conocer la realidad de la cultura término a este respecto.

— En otro plano, la raza o etnia (2.5.E) no está presente en un porcentaje del 27.2% (opción “e”). Cuando dicha raza aparece, suele hacerlo mediante las ilustraciones que acompañan al texto, siendo la raza blanca la que predomina (54.5%, opción “a”), aunque la raza negra también se incluye (18.1%, opción “b”). Aun así, nos parece que se omiten otras razas, como por ejemplo la asiática, que forman parte de la cultura extranjera, a la vez que se le da excesiva importancia a la raza blanca frente a todas las demás.

— En un porcentaje mucho mayor (44.4%, opción “d”) no procede el estudio de la familia (2.5.F). No obstante, esto tampoco nos permite afirmar que el personaje aparezca aislado. En efecto, en un considerable 44.4%, (opción “a”), éste se presenta como miembro de la familia tradicional, la nuclear. Asimismo, en un 11.1% encontramos la categoría de “otra” (opción “c), que, en este caso, se refiere a una adolescente que habla de la vida con sus hermanos pero que no menciona nada más (unidad 1), no siendo posible discernir a qué tipo de familia pertenece. De nuevo, hemos de subrayar la exclusión de otros tipos de familia (como la de un padre o madre) igualmente características de la cultura término.

— En cuanto al tipo de personajes (2.5.G), variable que no procede en un escaso 10% (opción “e”), predominan los residentes nativos (80%, opción “a”), con una leve representación de residentes no nativos (10%, opción “b”). Esto nos parece un elemento muy positivo debido a la perspectiva interna (ver 2.11.A) que dichos residentes proporcionan.

— Lo que sí se suele puntualizar de manera generalizada es la nacionalidad de los personajes (2.5.H), puesto que es una variable cuyo estudio no procede en un insignificante 6.6% (opción “h”). De entre todas las nacionalidades relativas a la cultura extranjera, son la inglesa (opción “a”, 26.6%) y la norteamericana (opción “b”, 20%) las que predominan con diferencia sobre las que les siguen, la canadiense (opción “c”, 13.3%), y la australiana (opción “e”, 6.6%). De nuevo encontramos un porcentaje significativo, 13.3% correspondiente a la opción de “otra” (“g”), de individuos incluidos en este caso en la categoría general de “británico”, puesto que no existe una especificación mayor. Asimismo, es grato observar la presencia de personajes españoles (opción “f”, 13.3%), es decir, de la misma nacionalidad que el alumno.

— El lugar de residencia (2.5.I) de los mismos no aparece en el 27.2% de las ocasiones (opción “e”). Cuando se especifica, es la opción de otra ciudad (“c”) la más frecuente, seguida por la de “otra” (“d”, 18.1%), que aquí se refiere a la residencia en una comunidad pequeña, probablemente un pueblo. Finalmente, y con el mismo porcentaje (9%) encontramos las opciones “a”, campo, y “b”, capital. Esta variedad de lugares de residencia es un aspecto positivo en *Pre-Select*, ya que permite al alumno empezar a conocer las diferencias de estilos de vida que existen en la cultura extranjera, dependiendo de la ubicación del hogar familiar.

A modo de conclusión hemos de decir que, exceptuando el caso de algunas variables como el papel sexual o la ocupación, en *Pre-Select* se suele hacer con bastante frecuencia una más o menos completa definición social de los personajes. Aunque sería conveniente proceder a un mayor grado de detalle en aspectos como la ocupación o el papel sexual, consideramos que la imagen que se ofrece de los personajes es lo

suficientemente completa como para que éstos parezcan reales, dándole al componente cultural un claro cariz de autenticidad a la vez que de subjetividad (ver 2.10). Asimismo, se puede afirmar que la definición geográfica de los personajes, al igual que ocurre con la definición social de los mismos, es de lo más acertada en *Pre-Select*, principalmente por la amplitud y variedad de los lugares y países donde son situados.

En otro plano es interesante reparar en la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza al personaje (2.6) en sus dos vertientes:

— La vida diaria (2.6.A) resulta ser una variable cuyo estudio no procede en un mayoritario 60% (opción “f”). Como consecuencia, solamente se puede atisbar la cotidianeidad del personaje en porcentajes relativamente pequeños (20% cada uno), tanto en su casa (opción “a”) como en el trabajo (opción “c”).

— El tiempo libre y el ocio (2.6.B) es un parámetro que no aparece, de manera similar, en un 60% (opción “f”). No obstante, en el resto de las opciones, todas ellas presentes con una frecuencia del 10%, es posible percibir algunas de las actividades que realizan los miembros de la cultura término en tales circunstancias. Por ejemplo, en la unidad 1 los personajes se emplazan en la casa (“a”), viendo televisión o escuchando la radio y también en la discoteca (opción “e”, otros) durante el fin de semana; en la unidad 9 éstos se ubican en el trabajo (“c”), es decir, en el trabajo a tiempo parcial tan común entre los jóvenes y adolescentes británicos; en la unidad 4 los personajes se encuentran al aire libre (“d”), realizando deportes de alto riesgo. Así pues, aunque breve, el tratamiento acerca de los miembros de la cultura término en el libro que nos ocupa resulta ser bastante amplio y representativo.

Por lo tanto, en cuanto a la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza a los personajes, creemos que a través de las diversas unidades de *Pre-Select* el alumno apenas puede llegar a conocer un gran número de aspectos de la vida diaria en la cultura extranjera en relación con la casa y el trabajo, aunque, por el contrario, este material posibilita una cierta profundización en las actividades desarrolladas en el tiempo libre.

En cuanto al nivel nacional (2.7), merece la pena reparar en las siguientes variables:

— Aspectos sociales actuales (2.7.A), los cuales no aparecen en, aproximadamente, un tercio de las unidades (30%, opción “e”). Sin embargo, es grato comprobar cómo en un 40% de los temas se incluye algún tipo de información social (“a”), en concreto, en las unidades 1 (en relación con la concienciación social de los jóvenes y su defensa del medio ambiente en Inglaterra), 3 (concerniente a la visión de la música pop como hecho social), 6 (relativa a la vida en el interior de Australia) y 9 (en cuanto a los adolescentes británicos y a su manera de ganar y gastar el dinero). Asimismo, en algunos temas se incorpora información geográfica (“b”, 20%), como es el caso del 4 (acerca de las cataratas del Niágara en su vertiente norteamericana y canadiense) y 6 (sobre cierta comarca del interior australiano). Por último, bajo la categoría de “otros” (“d”, 10%) hemos situado el tipo de información que aparece en la unidad 7, los desastres naturales, por los detalles que aporta sobre el fenómeno de los tornados en Estados Unidos, sobre los huracanes en Inglaterra e incluso sobre los incendios forestales en España. Como consecuencia, estimamos que la información social que proporciona *Pre-Select* es lo suficientemente amplia como para ofrecer una imagen bastante global de la cultura extranjera.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), por el contrario, parecen no tener cabida en este libro de texto (opción “g”, 88.8%). La única excepción que encontramos es cierto debate sobre la adolescencia y el alcohol y el tabaco en el Reino Unido (unidad 1). Esta circunstancia probablemente dé como resultado la presentación un tanto positiva de la cultura extranjera, obviándose los conflictos o problemas sociopolíticos tan presentes en las culturas occidentales.

— Los antecedentes históricos (2.7.C), al igual que el parámetro anterior, suelen estar ausentes en *Pre-Select* (88.8%, opción “d”). Solamente existe un caso en el que se incluyen una serie de antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual (“a”, 11.1%), concretamente en la unidad 3 y con el fin de explicitar los cambios relativos a la influencia de la música pop en la sociedad extranjera. Por lo demás, la perspectiva histórica se encuentra casi excluida de este manual.

En conclusión, en lo concerniente al nivel nacional hemos de añadir que éste se encuentra bastante bien delimitado por lo que a los aspectos sociales actuales se refiere, siendo mucho más restringida la consideración de los conflictos sociopolíticos así como la propia perspectiva histórica.

Desde una perspectiva más amplia, es pertinente examinar el entorno de los personajes desde un punto de vista mucho más amplio, el nivel internacional (2.8), y mediante tres parámetros:

— La comparación de la cultura materna y de la cultura extranjera (2.8.A) es una variable cuyo análisis no procede en un porcentaje mínimo (9%, opción “1”). En realidad, en la mayor parte de las ocasiones aparece de forma aislada la cultura extranjera (opción “b”, 63.6%); en concreto, esto sucede en casi todos los temas, excepto en el 3, en el que, aunque predomina la información sobre la cultura extranjera sobre la música, también aparecen cantantes pertenecientes a otros países (opción “e”, énfasis en la cultura extranjera, 9%). Además, en varias de estas unidades asimismo existen diversos textos centrados exclusivamente en la cultura materna (opción “c”, 18.1%). Esta forma de presentación de la cultura extranjera, por una parte, y de la materna, por otra, no permite la comparación explícita entre ambas, perspectiva que sería más que necesaria para la formación integral del alumno.

— Las representaciones mutuas de ambas culturas (2.8.B), como consecuencia de lo anteriormente expuesto, tampoco tienen cabida en este manual (“e”, 100%).

— Las relaciones mutuas (2.8.C), asimismo, se encuentran excluidas, al menos en su forma explícita, del libro de texto en cuestión (“e”, 100%).

Así pues, el nivel internacional se muestra en su conjunto como uno de los aspectos culturales o socioculturales en el que se observan un gran número de carencias en *Pre-Select*. Esto no quiere decir que el tratamiento de la cultura extranjera y de la materna no sea correcto. Por el contrario, nuestra postura es que se deberían de incluir asimismo textos que comparen explícitamente ambas, pasajes en los que se trate el estereotipo de una y otra comunidad y bloques de contenido centrados en las relaciones mutuas entre ambas.

En este estadio hemos de estudiar el carácter general de la información (2.9), es decir, si la misma es principalmente estereotipada o no (2.9.A). Es grato comprobar cómo en este manual, con la excepción de un porcentaje mínimo en el que la medición de este parámetro no procede (11.1%, opción “e”), prevalece una información cultural

que no resulta en ningún momento estereotipada (88.8%, opción “c”). Esto redundante, sin lugar a dudas, en la formación del alumno así como en su actitud hacia la lengua y cultura extranjera. En lo concerniente al estereotipo y su tratamiento (2.9.B), este parámetro apenas tienen cabida en este material (77.7%, opción “a”, no existe un tratamiento, y 11.1%, opción “f”, no procede). Solamente en un porcentaje ínfimo (11.1%, opción “d”) se atisba un intento de romper el estereotipo sobre la adolescencia británica y sus hábitos en relación con la televisión, la radio, el alcohol, el tabaco y la asistencia a las discotecas (unidad 1). Este, desde nuestro punto de vista, debería ser el tratamiento que prevaleciera en cualquier manual, especialmente por lo que respecta a los estereotipos mutuos que existen entre la cultura extranjera y la materna.

En otro apartado, hemos de recabar información acerca del tratamiento de la subjetividad y el estilo del autor (2.10) en este manual. En lo concerniente a la relación entre personajes (2.10.A), de manera similar a lo que ocurre en los párrafos precedentes, en la mayoría de las ocasiones (60%, opción “e”) dicha relación no aparece. No obstante, casi siempre que se especifica la relación entre los personajes (30%, opción “a”) ésta suele ser amistosa (por ejemplo en la unidad 3, entre miembros de un grupo musical londinense; en la unidad 5, entre dos hermanas gemelas inglesas; y en la unidad 9, entre algunos adolescentes británicos y sus padres). A pesar de ello, la nota de realismo la introduce la presencia de relaciones problemáticas (opción “b”, 10%) entre los padres y los hijos adolescentes y en cuanto al dinero (tema 9). Ello, aunque en un porcentaje mínimo, contribuye a ofrecer una imagen más auténtica y completa de las relaciones humanas en la cultura meta. En otro plano, y a tenor de lo visto anteriormente, al estudiar los sentimientos (2.10.B) no es extraño encontrar un porcentaje muy elevado (66.6%, opción “a”) de casos en los que son los propios personajes los que expresan sus propios sentimientos, sus miedos y aspiraciones. Por último, el estilo predominante (2.10.C), como cabría esperar, no es el objetivo, que aparece en porcentajes mínimos (“a”, 22.2%). Asimismo, en un porcentaje aún menor (11.1%, opción “b”) encontramos unidades en las que el estilo preponderante es el subjetivo. De esta manera, y a pesar de lo anteriormente expuesto, el estilo predominante es una mezcla o equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo (opción “c”, 55.5%). No obstante, este dato no se contradice con los precedentes, ya que lo que en realidad refleja esta opción no es sino una buena combinación entre la voz del narrador (tono objetivo) y la voz de los personajes (tono subjetivo). En efecto, ésta es la tónica en una gran parte de las unidades y sucede normalmente en textos similares a los periodísticos en los que existe una introducción en tercera persona que da paso a las palabras de los personajes, normalmente miembros de la cultura término. Sin lugar a dudas, ésta se convierte en una técnica excelente para introducir la cultura meta desde el punto de vista interno (ver 2.11.A).

Una vez examinados los principales aspectos del contenido de la cultura extranjera en *Pre-Select*, finalizaremos esta sección realizando una valoración del mismo en cuanto a:

— El punto de vista de la cultura extranjera que ofrece este manual (2.11.A), variable cuyo estudio no procede en solamente el 7.1% (opción “f”), es en su mayoría (opción “c”, 50%) lo que hemos denominado “periodístico” (ver este parámetro en 2.3.3.2.1 y 2.3.3.2.2), es decir, el punto de vista más objetivo de presentación de la cultura término. Sin embargo, en términos porcentuales existe una diferencia mínima entre esta perspectiva y la interna (“a”, 42.8%), la cual consideramos que dota al libro

de una cierta subjetividad indispensable en la instrucción del contenido cultural. La utilización sistemática de dicho punto de vista interno constituye, sin duda, un elemento muy positivo al ofrecer al estudiante información de primera mano sobre la cultura meta y sus miembros.

— La información cultural tal y como se encuentra presente en este libro (2.11.B), frente a los dos anteriores, resulta bastante completa (opción “a”, 77.7%), existiendo solamente una excepción en la que dicha información necesita de explicación adicional (opción “b”, 11.1%). Esto, unido al porcentaje mínimo en que la medición de esta variable no procede (11.1%, opción “d”), nos permite aseverar que, en líneas generales, la información cultural que incluye *Pre-Select* se presenta de forma óptima.

— La amplitud de dicha información (2.11.C) se puede considerar, asimismo, bastante representativa de la cultura término. En efecto, en este material se incluyen elementos culturales principalmente del Reino Unido (“b”, 25%), seguido a corta distancia de la parte del Reino Unido que suele aparecer con más frecuencia en los libros de texto, Inglaterra (“a”, 18.7) y de Estados Unidos (“c”, 18.7). Igualmente, aunque en porcentajes menores, se dedica una parte del contenido a otros países de la cultura extranjera como Canadá (“f”, 12.5%) y Australia (“e”, 6.2%). Esta amplitud de miras contribuye a crear una imagen de la cultura extranjera mucho más representativa y real, no limitándola a Inglaterra o al Reino Unido. Asimismo, se incorpora contenido cultural sobre España (“h”, 12.5%), lo cual contribuye a que el alumno, además de llegar a entender mejor la cultura término, pueda recapacitar y profundizar en el conocimiento de su propia cultura.

— El carácter de la información cultural (2.11.D) que prevalece en *Pre-Select* es esencialmente auténtico (opción “a”, 50%). En efecto, el contenido cultural suele presentarse en este libro de texto, al contrario de lo que ocurría en los dos anteriores, de forma más o menos profunda, lo cual es un aspecto muy positivo. No obstante, también hemos de reparar en el porcentaje significativo (40%, opción “c”) en el que la información sobre la cultura extranjera presenta un cariz un tanto superficial y anecdótico, particularmente en las unidades 2 (en la que los textos giran en torno a diversas invenciones americanas fallidas en el pasado), 3 (donde varios pasajes se centran en una entrevista a un grupo musical londinense), 4 (acerca de un canadiense que salta las cataratas del Niágara en una máquina inventada por él mismo), y 5 (sobre la vida de dos gemelas inglesas y sus relaciones familiares). Todo ello implica que, a pesar de que buena parte de dicha información reciba un tratamiento óptimo, sería conveniente eliminar la superficialidad inherente a diversas unidades.

— La actitud que el contenido cultural despierta en el alumno (2.11.E), en la mayoría de las ocasiones, no es ninguna en especial (opción “g”, 50%), al igual que ocurría en los dos manuales anteriores. No obstante, un aspecto positivo de *Pre-Select* es que un porcentaje muy significativo de los temas (40%, opción “c”) provocan una cierta reflexión o conocimiento crítico de la cultura extranjera. Asimismo, en una frecuencia menor, también es posible observar alguna unidad (10%, opción “b”) que suscite la reflexión acerca de la cultura materna. Así pues, aunque estimamos que todas y cada una de las unidades de los libros de texto han de procurar la reflexión y el conocimiento crítico de ambas culturas, la mera presencia de temas en los que esto se produce en el material que nos ocupa nos parece un buen punto de partida para una instrucción de la cultura meta mucho más completa.

— La relación que existe entre el contenido cultural y los objetivos culturales (2.11.F), salvo en una ocasión en la que tal análisis no procede (opción “e”, 11.1%) al no centrarse el contenido en ninguna de las culturas consideradas, se muestra como esencialmente apropiada (opción “a”, 88.8%), estando ambos ciertamente vinculados.

— La relación del contenido cultural con el de corte lingüístico y comunicativo (2.11.G) en *Pre-Select* supone una gran diferencia con los dos manuales anteriormente estudiados. En efecto, mientras que en ellos la opción predominante era la de la práctica exclusividad de la lengua y la comunicación, esto solamente se produce aquí en un porcentaje menos abultado (33.3%, opción “d”). Por el contrario, la opción que prevalece es la de la mayor relevancia de la lengua y de la comunicación (“a”, 66.6%), lo cual implica que, aunque con una importancia menor, la cultura extranjera también tiene cabida en las distintas unidades. Sin embargo, y a pesar de ser éste un elemento favorable en el manual, sería deseable el diseño de unidades en las que se le concediera la misma relevancia a la lengua, la comunicación y la cultura.

— La evaluación del contenido (2.11.I), variable que se desprende de todas las anteriores, da como resultado un porcentaje significativo de temas en los que es posible considerar el contenido acerca de la cultura extranjera como adecuado (opción “a”, 33.3%). Sin embargo, aún prevalece la noción de “no del todo adecuado” o “inadecuado” (“b”, 20%), ya sea porque se trate de un contenido esencialmente superficial y/o anecdótico (“d”, 26.6%), ya sea porque éste se encuentre incompleto o sea muy limitado (“e”, 13.3%), o bien porque dicho contenido se presente de una manera excesivamente general (“g”, 6.6%), es decir, que éste tenga poco o nada que ver específicamente con la cultura extranjera. En consecuencia, aunque existen un número de unidades con un contenido culturalmente apropiado, se necesitaría una revisión de dicho contenido tal y como aparece en muchas otras.

A modo de síntesis, estimamos que una de las grandes diferencias que existe entre el contenido cultural en *Pre-Select*, en comparación con los dos manuales anteriormente estudiados, es el mayor porcentaje o frecuencia de ocasiones en los que el estudio de cualquier variable relacionada con la cultura extranjera es pertinente. Ello implica que dicha cultura ocupa una posición mucho más relevante en este libro e igualmente el contenido acerca de la misma es bastante más extenso y global. A este respecto, merece la pena subrayar en *Pre-Select* la incorporación de un contenido de carácter más profundo que incita a la reflexión tanto sobre la cultura extranjera como acerca de la cultura materna. En efecto, puesto que se trata de un manual específicamente diseñado para el Bachillerato español, la cultura materna juega un papel más relevante, en otras palabras, uno de los aspectos más destacables del libro es la mención explícita a España y el breve estudio que de su cultura se hace. Ello no significa que el material en cuestión no presente aspectos negativos, como la exclusión del tratamiento del fenómeno del estereotipo, la presencia de una información en parte anecdótica y superficial, o la inexistencia de textos que explícitamente comparen la cultura materna y la extranjera. Sin embargo, opinamos que, en líneas generales, el contenido cultural es mucho más adecuado y que los temas estudiados en *Pre-Select* son mucho más motivadores para el estudiante.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL



En estrecha relación con el contenido cultural se encuentran las técnicas o actividades de aprendizaje cultural, las cuales se examinarán en torno a seis variables principales.

En primer lugar, hemos de reparar en las tareas culturales (3.1), es decir, las actividades que explotan la cultura extranjera, la materna o ciertos aspectos de la vida del alumno. En *Pre-Select* es posible observar una equiparación de dichas tareas por lo que respecta a su carácter, ya que un 50% se basan en actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas (opción “a”), correspondiendo el 50% restante a la opción de “otras” (“d”). Por lo que respecta al grupo de las actividades normalmente empleadas para una explotación eminentemente lingüística, resaltan, por su alto grado de frecuencia, las tareas del tipo pregunta y respuesta, verdadero o falso, o localizar en el texto una palabra o expresión determinada, aunque también se puede encontrar algún ejercicio que implique completar un texto con fuerte carga cultural (por ejemplo, en la unidad 6 y en la 7). En cuanto al segundo grupo, el que se engloba bajo la opción de “otras”, responde al tipo de actividades que, sin ser específicas de la enseñanza de cultura, se emplea ampliamente en la misma; (para más información ver comentario a las variables 3.2 y 3.3). Así pues, las tareas de explotación cultural que aparecen en este manual son una combinación perfecta entre las empleadas tradicionalmente con fines lingüísticos y/o comunicativos y otras normalmente asociadas, asimismo, con la enseñanza de la cultura.

Si nos centramos en estas últimas, las actividades culturales específicas (3.2), variable cuyo estudio no procede en el 22.2% (opción “g”), el tipo de tareas que prevalecen son las correspondientes a la categoría de “f”, otra, anteriormente comentada; en concreto, dichas tareas consisten, casi exclusivamente, en composiciones, debates o discusiones (bien entre dos compañeros, bien entre toda la clase), con la excepción de la unidad 1, en la que el estudiante ha de reaccionar ante una serie de afirmaciones sobre los adolescentes españoles, así como realizar una encuesta a sus compañeros (técnica que también se usa en la unidad 2 con el fin de comprender el grado de escepticismo del alumno y en la 6 en relación con lo tradicional que sea el alumno en cuanto a la diferencia de roles y expectativas sexuales) para describir la imagen de un adolescente típico de su clase. A este respecto resalta la práctica omisión de otras actividades empleadas en la instrucción de la cultura extranjera, como la cápsula cultural, el aparte cultural o la entrevista etnográfica entre otras. En consecuencia, en *Pre-Select* se observa, al igual que en los materiales anteriormente analizados, una grave carencia por lo que a la gama de actividades culturales específicas.

En lo concerniente al objeto de dichas tareas (3.3) percibimos una clara mayoría de las mismas (41.1%, opción “d”) dedicadas a la vida y entorno del estudiante, las cuales pasamos a detallar:

- Unidad 1: debate sobre la utilidad de la protesta social en relación con la experiencia del alumno; debate sobre los temas de problemática social que le parecen más importantes; composición sobre el alumno y su entorno.

- Unidad 2: debate acerca del grado de escepticismo del alumno.

- Unidad 5: debate en torno a la familia y a las relaciones familiares del estudiante; composición en torno a la familia desde el punto de vista del alumno.

- Unidad 6: debate sobre la experiencia del alumno en las vacaciones anteriores; debate y composición sobre el lugar donde vive el estudiante (tema que también podemos incluir en la categoría de explotación de la cultura materna).

- Unidad 7: debate sobre la experiencia personal en relación con los desastres naturales.

- Unidad 8: debate de las diferencias entre los sexos desde la perspectiva del alumno; encuesta sobre el alumno y la tradición en torno a la diferencia de roles y expectativas sexuales; composición sobre los mismos temas.

- Unidad 9: debate sobre las cosas en las que el estudiante se gasta el dinero.

Asimismo, existe un número importante de tareas centradas en la cultura extranjera (35.2%, opción “b”):

- Unidad 1: actividades de explotación tradicionalmente lingüística relacionadas con un texto sobre el estilo de vida adolescente británico, con otro texto acerca de la protesta social de ciertos jóvenes en Manchester para defender su entorno, y con un ejercicio de comprensión oral.

- Unidad 3: actividades similares a las anteriores en relación con un texto sobre la historia de la música pop, y con otro texto y un ejercicio auditivo en torno a un grupo musical londinense.

- Unidad 4: actividades paralelas en torno a un texto que habla de un canadiense y su salto de las cataratas del Niágara.

- Unidad 6: tareas semejantes relativas a un texto sobre la vida en el interior de Australia, a un ejercicio de comprensión oral sobre la vida en el campo en Inglaterra, y a otros textos sobre Gales y sobre la vida en Hastings.

- Unidad 7: ejercicios idénticos referentes a textos sobre desastres naturales en Estados Unidos y en Inglaterra.

- Unidad 9: actividades similares en relación con los adolescentes británicos y el dinero.

Por último, un número igualmente considerable de actividades gira en torno a la cultura materna del alumno (opción “a”, 23.5%):

- Unidad 1: debate sobre la existencia o inexistencia de un adolescente típico en España.

- Unidad 5: debate sobre la edad legal para fumar, casarse, dejar el colegio, conducir un coche, entre otros, en España.

- Unidad 7: actividades lingüísticas relativas a un texto sobre los incendios forestales en España.

- Unidad 8: debate sobre las diferencias de roles sexuales en cuanto a temas como la educación o las diversas expectativas, en España.

Como se puede observar, existe un buen equilibrio entre las tareas que giran en torno al alumno, su cultura materna y la cultura extranjera. A este respecto es interesante subrayar el que las actividades de corte lingüístico se relacionen casi exclusivamente con la cultura extranjera, mientras que los debates y demás actividades

correspondientes a la enseñanza de cultura se restrinjan a la vida y cultura del alumno. Esto ha de vincularse con el hecho de que la mayor parte del contenido cultural se centre en la cultura extranjera, mientras que las actividades derivadas toman un giro más cercano al alumno.

A pesar de la incorporación de las diversas actividades culturales anteriormente expuestas, exceptuando el porcentaje mínimo de ocasiones en el que existe una equiparación de la tarea cultural y de la lingüística (11.1%, opción “a” relativa a la unidad 1), en este libro de texto también podemos considerar dicha tarea cultural como escasa en comparación con la de corte lingüístico (opción “b”, 88.8%). Como es obvio, sería conveniente en cualquier material incorporar dichas actividades de manera equilibrada.

En cuanto a las destrezas implicadas, encontramos una mayoría de tareas centradas en la expresión y en la comprensión oral (opciones “c” y “d”, 27.7% cada una), seguidas a corta distancia de actividades que comportan la comprensión lectora (opción “b”, 22.2%), así como de actividades relativas a la comprensión oral, en un porcentaje mucho menor (opción “a”, 5.5%). Asimismo, en un porcentaje muy significativo de ocasiones (16.6%, opción “e”) todas las destrezas aparecen integradas. Por lo tanto, excepto en el caso de la comprensión oral, el tratamiento de las destrezas en conexión con las tareas de explotación de la cultura término o de la materna suele ser bastante apropiado.

Para finalizar, realizaremos una valoración general de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural (3.6) en *Pre-Select*. En primer lugar, los datos obtenidos en el análisis de la vinculación entre la metodología y los objetivos culturales (3.6.A), al igual que aquéllos relativos a la evaluación de la metodología empleada en relación con el contenido cultural (3.6.B) revelan que tal relación puede considerarse mayoritariamente como óptima (“a”, 44.4%), ya que los logros y las carencias aparecen en un porcentaje menor (33.3%, opción “b”), mientras que las carencias de la metodología solamente sobresalen en un porcentaje mínimo (22.2%, opción “c”). En último lugar, y como consecuencia de lo anterior, la valoración general de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural en este libro de texto (3.6.C) es bastante apropiada (“a”, 44.4%), aunque también existen aspectos que sería necesario mejorar, ya que se percibe tanto un número considerable de tareas inapropiadas (opción “b”, 33.3%), así como una porción representativa asociada con la existencia de una metodología muy limitada en sí misma (opción “d”, 22.2%).

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

El último grupo de variables que estudian el tratamiento de la cultura término en los libros de texto es la propia evaluación del componente cultural. Sin embargo, el análisis de dichas variables (4.1, 4.2, 4.3, y la incluidas en el grupo 4.4) no procede en ninguna dimensión, ya que no existen ejemplos de pruebas de evaluación en *Pre-Select*.

En efecto, comprobamos que en las tres revisiones incluidas en el libro (la primera de ellas tras la unidad 3, la segunda tras el tema 6 y la última tras la unidad 9) se componen de tres partes principales: una lectura general —con poca o ninguna relación con la cultura término o la materna— y preguntas de comprensión de la misma, una sección dedicada a la gramática, otra sección centrada en el vocabulario y, finalmente, una parte sobre las técnicas de escritura o redacción en la lengua extranjera.

Asimismo, al final del libro se incluyen unas secciones de auto evaluación o “self-check” de todas y cada una de las unidades, las cuales están casi exclusivamente dedicadas a la lengua y a las destrezas desarrolladas en cada tema, como muestra la pregunta introductoria de dichas pruebas: “How well do you know the language and skills in unit x?”. De esta manera, por la escasa o, mejor dicho, nula presencia de secciones cuyo objetivo principal sea la medición del grado de conocimiento y entendimiento de la cultura extranjera alcanzado por el alumno, entendemos que la mencionada cultura no solamente ocupa un papel poco importante en la evaluación, sino que la relevancia que se le concede tanto en el propio contenido del libro de texto como en las múltiples actividades centradas en ella es muy secundaria, ya que se encuentra en función de los dos objetos principales, a saber, la lengua y la comunicación.

#### 2.3.3.2.4. Libro número 4: *Select*

##### 2.3.3.2.4.1. Tabla de análisis del libro número 4

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 4										
LIBRO DE TEXTO:	SELECT	AÑO DE PUBLICACIÓN:				1997				
AUTOR/ES:	BOLTON, D. Y L. TATTERSALL	CIUDAD:				MADRID				
EDITORIAL:	OXFORD UNIVERSITY PRESS	NIVEL:				2º DE BACHILLERATO				

VARIABLES	<i>Select</i> : UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Family matters	Going places	Just the job	Looking at the future	Moral dilemmas	All you need is love	Crime and punishment	The media	What's next: university?	
<b>1</b>										
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2</b>										
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	a	c	h	w	w	k	w	ñ	w	a = 11.1 c = 11.1 h = 11.1 k = 11.1 ñ = 11.1 w = 44.4
2.3	a d f	a c f i	a c f	c d f	c d f	a d f	a d f	a d f i	a c f	a = 24.1 c = 17.2 d = 20.6 f = 31.0 i = 6.8
2.4 2.4.A	a	a	a	a b	a	a b	a b	a	a	a = 75.0 b = 25.0
2.4.B	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.4.C	a	a	a	b	a	a	b	a	a	a = 77.7 b = 22.2
2.5 2.5.A	a c	c	c	e	a c	a c	c	c	a	a = 33.3 c = 58.3 e = 8.3

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Select:</i> UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Family matters	Going places	Just the job	Looking at the future	Moral dilemmas	All you need is love	Crime and punishment	The media	What's next: university?	
2.5.B	a b	a b	a b	c	a b	a b	c	a b	a	a = 46.6 b = 40.0 c = 13.3
2.5.C	a	a	a	d	a	a	a	a	d	a = 77.7 d = 22.2
2.5.D	a c d	c d	a c d	b e	a b	a c	a c e	a e	d	a = 30.0 b = 10.0 c = 25.0 d = 20.0 e = 15.0
2.5.E	a	a	a	e	e	a c	a	e	a	a = 60.0 c = 10.0 e = 30.0
2.5.F	d	d	d	d	d	a	d	d	a	a = 22.2 d = 77.7
2.5.G	a	b c	a	e	a	a b	a	a	a	a = 63.6 b = 18.1 c = 9.0 e = 9.0
2.5.H	h	a b	g	h	b	g f	b	b	g	a = 9.0 b = 36.3 f = 9.0 g = 27.2 h = 18.1
2.5.I	b c	c	b	e	c	b c	c	e	b	b = 36.3 c = 45.4 e = 18.1
2.6 2.6.A	c	c	c	f	c	f	c	c	b	b = 11.1 c = 66.6 f = 22.2
2.6.B	c	e	c	f	f	e	f	a	f	a = 11.1 c = 22.2 e = 22.2 f = 44.4
2.7 2.7.A	a	a b	a	d	a	a	a	a	a	a = 80.0 b = 10.0 d = 10.0
2.7.B	g	g	g	g	e f	f	f	g	g	e = 10.0 f = 30.0 g = 60.0
2.7.C	d	d	a	d	d	d	a	d	a	a = 33.3 d = 66.6
2.8 2.8.A	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
2.9.B	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.10 2.10.A	a	a	e	e	a b	a b	a b	e	e	a = 41.6 b = 25.0 e = 33.3
2.10.B	a	a	d	d	a	a	a	a	d	a = 66.6 d = 33.3

VARIABLES	Select: UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Family matters	Going places	Just the job	Looking at the future	Moral dilemmas	All you need is love	Crime and punishment	The media	What's next: university?	
2.10.C	c	b	b	a	c	c	c	c	a	a = 22.2 b = 22.2 c = 55.5
2.11										
2.11.A	a c	a	a	c	a c	a c	a c	a c	c	a = 50.0 c = 50.0
2.11.B	a	b	a	b	b	b	b	a	b	a = 33.3 b = 66.6
2.11.C	b	a c h	a	c	c	b h	c	b c	b	a = 15.3 b = 30.7 c = 38.4 h = 15.3
2.11.D	a c	c	a c	c	a	a	a	a	a	a = 63.6 c = 36.3
2.11.E	c	g	c	g	c	c	c	c	g	c = 66.6 g = 33.3
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.11.H	a	d	d	d	b	b	b	b	b	a = 11.1 b = 55.5 d = 33.3
2.11.I	a d	b d	a d	b d g	a e	a e	a e	a	a e d	a = 36.8 b = 10.5 d = 26.3 e = 21.0 g = 5.2
<b>3</b>										
3.1	a d	a d	a b d	a	a d	a d	a	a d	d	a = 50.0 b = 6.2 d = 43.7
3.2	f	f	b f	g	f	f	g	f	f	b = 10.0 f = 70.0 g = 20.0
3.3	b d	b d	b d	b	b d	a b d	b	b d	c d	a = 5.8 b = 47.0 c = 5.8 d = 41.1
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	b c d	e	b c d	b d	b c d	b c d	a b d	e	c	a = 5.0 b = 30.0 c = 25.0 d = 30.0 e = 10.0
3.6										
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.B	b	b	b	c	c	b	c	a	b	a = 11.1 b = 55.5 c = 33.3
3.6.C	a	d	d	b	b	a	b	a	a d	a = 40.0 b = 30.0 d = 30.0
<b>4</b>										
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4										
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.C	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

VARIABLES	<i>Select</i> : UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Family matters	Going places	Just the job	Looking at the future	Moral dilemmas	All you need is love	Crime and punishment	The media	What's next: university?	
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

#### 2.3.3.2.4.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 4

El libro de texto que nos proponemos examinar es *Select*, publicado por la editorial Oxford University Press. A pesar de ser el manual inmediatamente superior a *Pre-Select*, *Select* no es un material únicamente comercializado para 2º de Bachillerato. En efecto, aunque en la contraportada del libro se detalle que este manual se ha de utilizar en 2º de Bachillerato, también se puede adoptar, como en varias ocasiones se afirma, como material oportuno para el antiguo COU y con el fin de preparar el examen de selectividad, es decir, para alumnos de 18 años, independientemente del sistema educativo en el que se encuentren. No obstante, y por lo que respecta al nuevo ciclo de Bachillerato, objetivo principal del libro, en el interior del mismo se especifica que *Select* ha sido aprobado por el Ministerio y Consejerías de Educación competentes para la nueva etapa de 2º de Bachillerato.

##### A. OBJETIVOS CULTURALES

Una vez examinado el libro del profesor o “teacher’s file” así como el disco donde se especifica la programación, comprobamos que en *Select*, frente a lo que ocurría con su antecesor, no se explicitan los objetivos en el propio libro de texto, al no incluirse la sección “In this unit you will”. Sin embargo, en el propio disco, además de los objetivos de etapa que guían el diseño del material de Oxford University Press (ver sección A del punto 2.3.3.2.3), se definen los objetivos que rigen las distintas unidades, aunque ninguno de ellos es de corte cultural. Efectivamente, por ilustrar nuestra afirmación, los objetivos de la unidad 1 consisten en (página 44 del disco): comprender información global y específica en textos orales y escritos, realizar descripciones personales, sistematizar reglas y excepciones a las mismas, respetar las opiniones de los demás.

Como consecuencia, el estudio de la variable 1.1, la expresión de los objetivos de corte cultural de manera explícita, no procede (opción “b”, 100%). Asimismo, tanto el carácter de tales objetivos (1.2), como los cambios esperados en el alumno (1.3) no resultan pertinentes (opción “e” para ambas, 100%). En cuanto a la relación de los objetivos culturales con los lingüísticos y/o comunicativos (1.4), estos últimos se convierten en exclusivos en *Select* (opción “d”, 100%). Finalmente, la valoración de los objetivos culturales (1.5), como resultado de su inexistencia, no procede en ninguna unidad (opción “e”, 100%). A tenor de lo visto, pues, el análisis de los contenidos en este libro de texto cobra una relevancia especial para comprobar el tratamiento que se hace de cualquiera de las dos culturas consideradas.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

Al igual que sucede con los objetivos culturales, los contenidos culturales de uno y otro manual difieren en muchos aspectos. Sin embargo, uno de los elementos que permanece inalterable es la organización de los contenidos culturales ya que, como en *Pre-Select*, en *Select* los contenidos de esta índole no se explicitan en la tabla de contenidos (2.1). En efecto, con la introducción de algún cambio en cuanto al orden de los bloques de contenido, así como con la incorporación de algún bloque nuevo relativo al examen que ha de realizar el alumno antes de acceder a la universidad, los contenidos siguen girando en torno a la lengua y la comunicación en lengua extranjera: “reading”, “vocabulary (1)”, “grammar and practice”, “exam techniques”, “vocabulary (2)”, “writing”, “listening and speaking”, “practice test”.

Sin embargo, tal y como sucedió en *Pre-Select*, en el disco que acompaña al material, se especifica que uno de los grandes bloques que sustentan las unidades de *Select* son los aspectos socioculturales en sus tres vertientes, conceptos, procedimientos y actitudes, recogidos en la tabla siguiente, junto con el número y nombre del tema así como la página del disco donde tales contenidos se detallan.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
UNIDADES			
1. Family matters (página 45)	- Relaciones familiares: conflictos de comunicación entre padres e hijos; los jóvenes británicos en la actualidad; presiones que sufren los adolescentes de hoy en día	- Identificar semejanzas y diferencias entre la realidad plasmada en los textos y la observada en nuestro propio entorno, p. ej. respondiendo a un cuestionario	- Interés por conocer la problemática de padres e hijos en sociedades distintas a la nuestra
2. Going places (página 48)	- Viajes y contactos con otras culturas: trabajos en el extranjero; lugares que se pueden visitar en otros países	- Planificar unas vacaciones y hablar del tema con los compañeros	- Valoración de las experiencias proporcionadas por los viajes  - Respeto hacia otras costumbres y tradiciones
3. Just the job (página 51)	- Profesiones del mundo actual: ventajas e inconvenientes, fraudes, cambios de profesión, acceso a un puesto de trabajo	- Relacionar vocabulario e ilustraciones  - Efectuar intercambios comunicativos por parejas sobre el tema	- Valoración de la adaptación a la realidad social del momento  - Esfuerzo para mejorar la propia capacidad de comunicación
4. Looking at the future (página 54)	- Predicciones sobre la sociedad del futuro: organización actual del mundo y su repercusión en el futuro	- Contraste entre las opiniones y previsiones de futuro expuestas en los textos y las nuestras propias	- Actitud receptiva y crítica ante las perspectivas del mundo futuro
5. Moral dilemmas (página 57)	- Comportamientos éticos en las relaciones sociales: cumplir órdenes, cuidar de nuestros mayores	- Responder a un cuestionario: averiguar el propio resultado y adivinar el del compañero	- Desinhibición a la hora de manifestar la propia postura ante determinadas situaciones
6. All you need is love (página 60)	- Relaciones entre jóvenes: atractivos, problemas, costumbres de otros países, romances de verano	- Establecer un orden de prioridades y defenderlo ante los compañeros  - Realizar un intercambio comunicativo de grupo para determinar la importancia de diversos obstáculos a una relación	- Interés por acceder a información y opiniones sobre el tema de las relaciones entre jóvenes



	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
UNIDADES			
7. Crime and punishment (página 63)	- Delitos de la sociedad actual: juicios a quienes lo cometen y penas que se les aplican	- En grupos reducidos, clasificar delitos por su gravedad	- Sensibilidad hacia la causa, la importancia y la posible prevención de delitos
8. The media (página 66)	- Medios de comunicación social: contenidos de prensa, radio y televisión	- Clasificar tipos de programas de televisión según los gustos personales - Diseñar una posible programación televisiva en grupo	- Postura crítica ante los modelos socioculturales que muestran los medios de comunicación
9. What's next: university? (página 69)	- Universidades famosas del Reino Unido: departamentos, cambios en su historia - Aspectos de la vida en la universidad: independencia, presiones, alojamiento	- Identificar características de universidades del Reino Unido y contrastarlas con las de nuestro entorno	- Valoración de la información contenida en los textos para formarse opiniones propias

Veamos, pues, la forma de concretización del contenido dentro de cada unidad de *Select*. Donde existe una gran diferencia en comparación con su antecesor es en los temas tratados (2.2). En este libro, el 44.4% de los temas se encuentran catalogados bajo la opción de “otros”. Se trata de un grupo de unidades cuyo contenido acerca de la cultura extranjera es más vago o menos fácil de clasificar dentro de las demás categorías. En concreto, nos referimos a las siguientes cuatro unidades: unidad 4, “Looking at the future” (donde se habla del futuro del turismo espacial y de los esfuerzos y predicciones de los norteamericanos a este respecto), unidad 5, “Moral dilemmas” (acerca de los dilemas morales de un número de norteamericanos en relación con la droga y sus consumidores, y acerca del grado de obediencia a una figura que ostenta la autoridad, aunque esto implique dañar a otros individuos), unidad 7, “Crime and punishment” (en la cual se describen delitos en Estados Unidos, en Los Ángeles y en relación con robos a gasolineras, y en NuevaYork, por lo que respecta a la disminución del número de delitos en la actualidad), y unidad 9, “What's next: university?” (centrada en la vida de una joven en la Universidad de Edimburgo y en una descripción de la universidad de Oxford). En lo concerniente a las demás unidades, todas ellas se corresponden de manera clara con los siguientes temas culturales:

- Opción “a”, familia, (11.1%) en la unidad 1, “Family matters”. En esta unidad se incluyen un par de textos sobre la vida de dos personajes de la cultura término desde el punto de vista de dos de sus familiares: el primero se corresponde con una joven de Londres y está narrado por su hermana, el segundo se corresponde con un adulto de Manchester desde la perspectiva de su sobrino. Asimismo, existe un texto sobre el coste de los adolescentes británicos para sus familias. Todos estos pasajes proporcionan al alumno informaciones diversas sobre la familia británica, aunque pensamos que sería necesario incluir otros textos y ejercicios de comprensión oral que muestren otros ángulos y temas de la mencionada familia.

- Opción “c”, viajes, (11.1%) en la unidad 2, “Going places”. Aquí existen un gran número de textos y un ejercicio de comprensión oral centrados en los siguientes aspectos: el accidentado viaje en tren de una joven británica por el continente europeo, el cambio de residencia de un inglés a Torremolinos al trabajar para una agencia de viajes británica en España, los cambios que encuentra un estadounidense al volver a su

país después de unos años de ausencia (en concreto, en una pizzería y con relación al número ingente de opciones que ahora se ofertan), la carta de una turista desde su lugar de vacaciones, donde describe California, y, finalmente, la historia de un regatista estadounidense cuya embarcación se hunde. A pesar de que buena parte de este contenido sea un tanto superficial y anecdótico, se debe reconocer que gran parte de estos pasajes encierran amplia información sobre la cultura extranjera por lo que respecta al fenómeno de viajar.

- Opción “h”, trabajo, (11.1%) en la unidad 3, “Just the job”. En este tema encontramos varios textos dedicados a personajes individuales y a sus trabajos. Uno de ellos se refiere a una joven estudiante que durante las vacaciones trabaja como correo aéreo entre el Reino Unido y otros países. Otro tiene como protagonista a un corredor de bolsa, mientras que el último es una carta de una joven para trabajar como fotógrafa en un crucero. En esta unidad es, asimismo, posible recabar información muy interesante sobre diversos sectores ocupacionales británicos.

- Opción “k”, amor y relación de pareja, (11.1%) en la unidad 6, “All you need is love”. Varios son los textos centrados en el amor en la cultura extranjera: el primero cuenta una historia con final trágico entre una protestante y un católico en Irlanda del Norte, el segundo incorpora dos opiniones contrarias de miembros pertenecientes a la comunidades asiáticas en el Reino Unido acerca de los matrimonios concertados por las familias de los contrayentes, el último es el romance, para ella olvidado tras las vacaciones, entre una inglesa y un español, que surge cuando la chica se encuentra de vacaciones en Ibiza. Así pues, por medio de estas historias de amor, que inicialmente podrían parecer un tanto frívolas, la unidad 6 proporciona una visión bastante amplia de lo que significa el amor y las relaciones en pareja, así como de lo determinante de los obstáculos sociales y de las limitaciones grupales para el desarrollo individual en el Reino Unido.

- Opción “ñ”, medios de comunicación y publicidad, en la unidad 8, “The media”. El contenido de esta unidad gira en torno a la popularidad de los culebrones televisivos en Estados Unidos, una crítica a la prensa sensacionalista británica y un estudio de la publicidad en la radio. Por lo tanto, la unidad 8 proporciona una breve aunque ilustrativa información sobre los diversos medios de comunicación en la cultura término.

En suma, los contenidos de todas las unidades de *Select*, independientemente de la naturaleza o profundidad del tema (ver 2.11 más adelante), muestran una clara relación con la cultura extranjera. No obstante, en este manual, frente a lo que ocurre en los tres anteriores, dicho contenido de manera generalizada no solamente procede de los ejercicios de comprensión lectora o de los, menos numerosos, ejercicios de comprensión oral. En realidad, una buena parte del contenido sobre la cultura extranjera en muchos de estos temas aparece dentro de textos diseñados como ejercicios de corte lingüístico o comunicativo (por ejemplo, completar los huecos de un pasaje, poner los verbos en la forma correspondiente, o incluso en varios modelos de redacción que se ofrecen para que el alumno haga una paralela). Esta combinación, casi sistemática, del contenido de la cultura extranjera con las actividades de práctica de la lengua o de mejora de la comunicación en algunos ejercicios de cada unidad nos parece una excelente manera de vincular estos componentes que, en otros materiales, aparecen de forma aislada.

En otro plano, en *Select* la presentación de los temas relacionados con la cultura extranjera (2.3) es muy similar a la de otros manuales. En efecto, resalta con un 31% la ilustración o elementos visuales (opción “f”), que se encuentra presente en todas y cada una de las unidades. En cuanto a la forma de presentación escrita, resalta la descripción (“a”, 24.1%), aunque la diferencia porcentual entre ésta y la argumentación (“c”, 20.6%) es mínima. Ambas van seguidas, a corta distancia, de la exposición (“c”, 17.2%). De esta manera, se observa cómo estos tres tipos son los predominantes, aunque dentro de los textos también es posible percibir algunas muestras pequeñas de los demás modos de presentación. Además de estos medios de presentación visuales y escritos, en este manual resalta por su bajo índice de incidencia (6.8%, opción “i”, “otra”) la incorporación de ejercicios de comprensión oral con un contenido relativo a la cultura extranjera, ya que la tónica de dichos ejercicios es la de centrarse en temas más generales. Así pues, en este libro de texto la cultura extranjera se suele mostrar a través de textos escritos con sus correspondientes ilustraciones, mientras que, a este respecto, parecen existir deficiencias en la propia comprensión oral.

Si nos centramos en los modos de presentación visuales, es pertinente realizar una revisión de las ilustraciones que acompañan al texto (2.4) mediante el análisis de los tres siguientes parámetros. En este material el tipo de elementos visuales que destacan (2.4.A) son las fotografías (opción “a”, 75%), seguidas a gran distancia de los dibujos (opción “b”, 25%). De nuevo, ante esta poco variada gama de ilustraciones, sostenemos que otro tipo de ilustraciones como los gráficos o los mapas deberían de ser incorporados más regularmente en los libros de texto. Además, se observa que las ilustraciones (2.4.B) se presentan generalmente de manera aislada (opción “a”, 100%), aunque todas ellas tienen algún tipo de vínculo con las demás. Finalmente, dichos elementos visuales en su relación con el contenido cultural (2.4.C): exceptuando un par de ocasiones en las que se consideran poco apropiados (opción “b”, 22.2%), suelen ser bastante adecuados para ilustrar los textos a los que acompañan. En consecuencia, aunque la gama de ilustraciones sea muy reducida, éstas suelen aparecer de forma óptima relacionadas entre sí y también afines a la información a la que acompañan.

En este punto merece la pena a su vez recabar información acerca de la definición social y geográfica de los personajes (2.5) en este manual en sus distintas vertientes:

— Las distintas edades (2.5.A) que se muestran, parámetro que no procede solamente en el 8.3% (opción “e”), no aparecen de manera tan equilibrada. En la mayoría de las ocasiones, 58.3%, sobresalen los personajes adultos (opción “c”), mientras que todos los que no pertenecen a este grupo se sitúan en la categoría de “adolescentes” (“a”, 33.3%). Como ya se subrayó, pensamos que estos porcentajes resaltan el verdadero grupo de edad al que va dirigido el libro, los estudiantes que poco a poco van abandonando su adolescencia para entrar en el mundo adulto. Lo que resulta un tanto sorprendente es la omisión de los demás grupos de edad, los niños y los ancianos, como si éstos no existieran o no importaran.

— El sexo (2.5.B) —variable que no procede o no se especifica en un 13.3% (“c”)— predominante es, frente a lo que ocurre en los materiales anteriores, el femenino (46.6%, opción “a”). Sin embargo, la diferencia con el masculino es mínima (40%, opción “b”), por lo que se puede vislumbrar un cierto énfasis en la figura de la mujer dentro de una práctica equiparación de ambos sexos.

— El papel sexual (2.5.C) de los personajes, cuando éste aparece e independientemente de su sexo, es el de individuos trabajadores (opción “a”, 77.7%). De esta manera, en *Select* existe una clara tendencia de definir al personaje por medio de su trabajo o ocupación.

— La ocupación (2.5.D) de dichos personajes es de lo más variada. En efecto, prácticamente todas las opciones están presentes. En primer lugar, resaltan aquellas ocupaciones que entran en la categoría de “liberales” (opción “a”, 30%), como los profesores (unidades 1 y 8), los corredores de bolsa (unidad 3), los psicólogos (unidades 5 y 6), los periodistas (unidades 5 y 8) y los abogados (unidad 7). En segundo lugar, en un porcentaje menor (25%), se incorporan profesiones que no necesitan de una cualificación específica (opción “c”), como los camareros (unidades 1 y 6), los empleados de una agencia de viajes (unidad 2), los correos aéreos o los fotógrafos (unidad 3), y los cajeros de una gasolinera o los policías (unidad 7). En tercer lugar, y con una frecuencia mucho menor, como ocurre en la vida real, se muestran algunos individuos pertenecientes a ocupaciones superiores (“b”, 10%), por ejemplo, los políticos y/o miembros del gobierno (unidades 4 y 5). Finalmente, a esta amplia gama de profesiones, hemos de añadir la de “estudiante” (opción “d”, 20%), en las unidades 1, 2, 3 y 9. Es interesante añadir que en algunas de estas unidades, en particular en la 1 y en la 3, los estudiantes trabajan en su tiempo libre, algo muy corriente en la cultura extranjera y que poco a poco empieza a ser común en la nuestra. Finalmente, encontramos una serie de ocupaciones agrupadas bajo la opción de “otra” (“e”, 15.0%) ya que éstas son difícil de incluir en los demás grupos; se trata de personajes que aparecen como miembros de la agencia norteamericana “Space Transportation Agency” (unidad 4), o ladrones y criminales (unidad 7), o actores de culebrones norteamericanos (unidad 8). Por lo tanto, podemos concluir subrayando la amplia gama de profesiones de la cultura extranjera que se muestra en *Select*.

— La raza o etnia de los personajes (2.5.E) es un parámetro que no procede en un porcentaje mayor que en el resto de las variables (30%, opción “e”). Al igual que sucede en los manuales anteriores, la raza blanca es la predominante (“a”, 60%), existiendo solamente una excepción (opción “c”, 10%) en la unidad 6, donde se incluyen personajes cuya familia pertenece a varios países asiáticos (India y Bangla Desh). En consecuencia, estimamos que las diferentes razas o étnicas de la cultura extranjera no se encuentran representadas, lo cual supone una grave carencia en este libro.

— La familia (2.5.F), no obstante, es la variable ausente con una mayor frecuencia (opción “d”, 77.7%). Solamente en el 22.2% de las ocasiones se menciona la familia del personaje, la cual es siempre nuclear (opción “a”). Como ya se ha comentado en relación con los libros anteriores, en este material los individuos se suelen presentar asimismo de manera aislada de su núcleo familiar. De igual manera, aquí también se omite otro tipo de unidad familiar común en la cultura meta.

— El tipo de personajes que predomina (2.5.G) es el de residentes nativos (“a”, 63.6%), con todo lo positivo que ello conlleva en términos de perspectiva interna de la cultura extranjera. Además, se incorporan residentes no nativos (“b”, 18.1%) tanto en la comunidad término (hombre de Bangla Desh en el Reino Unido) como en la sociedad materna del alumno (un inglés en España). Este tipo de residentes aportan una serie de consideraciones importantes sobre las culturas donde habitan. Finalmente, también

hallamos turistas (opción “c”, 9%), los cuales arrojan luz acerca de las culturas que visitan, en este caso acerca de California (unidad 2). De esta forma, creemos que la combinación de residentes nativos, residentes no nativos y turistas en relación con la cultura extranjera o con la nativa del alumno es de lo más positivo, ya que proporcionan perspectivas distintas, pero igualmente válidas, de dichas culturas.

— La nacionalidad de los personajes (2.5.H) no aparece en un 18.1% (opción “h”). Cuando ésta se encuentra presente, la más frecuente es la norteamericana (“b”, 36.3%), seguida de la opción de “otra” (“g”, 27.2%), que, en este caso, hace referencia en la mayoría de las ocasiones a la “británica” cuando no existe especificación mayor, exceptuando el caso del joven que nació en Bangla Desh. Por último, mínimo es el porcentaje (9% para cada opción) de personajes ingleses (“a”) y españoles (“f”). No obstante, hemos de añadir que la gama de nacionalidades de la cultura extranjera nos parece bastante limitada, ya que en ningún momento se incluyen personajes canadienses o australianos, entre otros.

— El lugar de residencia (2.5.I), estudio que no procede en un 18.1% (opción “e”), resalta la residencia en otra ciudad (opción “c”, 45.4%) —ciudades de entre las cuales destacan Manchester en el Reino Unido y Los Ángeles y Nueva York en los Estados Unidos— seguida de la vida en la capital del país (“b”, 36.3%) —normalmente Londres— aunque también aparecen Belfast y Edimburgo (unidad 6). Sin embargo, la vida en el campo, tan presente en *Pre-Select*, se omite en este manual, lo cual limita las perspectivas del mismo a este respecto.

En conclusión, en *Select* los personajes aparecen social y geográficamente definidos de manera óptima con referencia a diversas variables. Solamente destaca, por su práctica omisión, la familia. A pesar de que pensamos que sería necesario delimitar asimismo al personaje dentro de su círculo familiar, esto no nos sorprende ya que en este manual parece existir una clara tendencia a mostrarlo en relación con su trabajo u ocupación. En efecto, ésta y otras variables, la ocupación, el sexo y el papel sexual, suelen definir de manera óptima a los personajes, aunque notamos una gran falta de representación de algunos sectores en lo referente a la edad, la raza y la etnia, la nacionalidad y el lugar de residencia.

Desde una perspectiva más concreta, procedemos a examinar la situación de las interacciones y/o lugar donde se emplaza al personaje (2.6) a través de dos elementos:

— La vida diaria (2.6.A), la cual y como consecuencia de la completa definición social del personaje por lo que respecta a la ocupación (2.5.D), suele suceder en torno al trabajo (66.6%, opción “c”). Por lo tanto, las demás opciones no aparecen o lo hacen en porcentajes pequeños; de entre estas últimas destaca la universidad (“b”, 11.1%). Asimismo, cabe subrayar que la casa, lugar relevante para cualquier persona, se excluye como emplazamiento habitual de los personajes, no permitiendo esto que el alumno llegue a descubrir la vida dentro del hogar familiar en la comunidad extranjera.

— El tiempo libre y ocio (2.6.B) no está presente en un porcentaje bastante alto (44.4%, “f”). Si se sitúa al personaje en su tiempo libre, es bastante frecuente (22.2%) que sea en el lugar de trabajo (opción “c”), normalmente relativo a la ocupación de estudiantes durante su periodo de vacaciones. Asimismo, también es igualmente común emplazar a los personajes en el lugar donde pasan sus vacaciones (opción “e”, “otro”, 22.2%). Finalmente, el sitio menos habitual es la propia casa (opción “a”, 11.1%), que

solamente se menciona en la unidad 8 y en relación con la actividad más común, ver televisión.

En resumidas cuentas, en *Select* se percibe una serie de lagunas referentes al emplazamiento de los personajes tanto en su vida diaria como durante el tiempo libre.

Examinemos ahora el nivel nacional (2.7) en lo referente a la información social e histórica acerca de la cultura extranjera:

— En primer lugar, ciertos aspectos sociales actuales (2.7.A) se incorporan en la gran mayoría de las unidades (“a”, 80%). En concreto, existe información social acerca del fenómeno de los estudiantes que trabajan en el Reino Unido en las unidades 1 y 3; el cambio que han sufrido los Estados Unidos con el paso de los años se trata en la unidad 2; en la unidad 5 sobresale la información social sobre algunas zonas de Los Ángeles; en la unidad 6 se habla de las relaciones entre los protestantes y los católicos en Irlanda del Norte, así como de ciertas comunidades asiáticas en el Reino Unido; la unidad 7 gira en torno a los delitos en Estados Unidos; la unidad 8 proporciona información sobre los medios de comunicación en Estados Unidos y el Reino Unido y sobre su influencia en la población; finalmente, en la unidad 9 se vislumbra el mundo universitario de Edimburgo y de Oxford. Asimismo, en un porcentaje mucho menor (10%, opción “b”), se incluye una breve información geográfica del Reino Unido en la unidad 2. Así pues, el libro de texto que nos ocupa está salpicado de una amplia gama de información social acerca de la comunidad término aunque, como se verá en el punto 2.11, una parte considerable de estos aspectos sociales y geográficos se trate de forma somera.

— En segundo lugar, los problemas sociopolíticos (2.7.B), al contrario de lo que ocurre con la variable anterior, no se encuentran presentes en un rotundo 60% (opción “g”). No obstante, en varias unidades éstos ocupan un papel esencial. En efecto, la droga (“e”, 10%) cobra importancia en la unidad 5 y con relación a los Estados Unidos. Asimismo, un porcentaje considerable (30%) se sitúa en la opción de “otros” (“f”), ya que se trata de problemas de diversa naturaleza, de entre los que destacan: la violencia y la criminalidad en Estados Unidos, la enrarecida atmósfera social de Irlanda del Norte y los límites o ausencia de ellos en torno a la autoridad y a las figuras que la ostentan (experimento realizado por un estadounidense). De esta manera, la imagen de la cultura extranjera que se muestra en *Select* nos parece de lo más realista, ya que, junto con otros aspectos de índole más positiva, también se incorporan algunos conflictos sociopolíticos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sería conveniente aumentar la amplitud de los mismos, incluyendo a la vez otros problemas de orden sociopolítico tales como el desempleo o el racismo.

— En tercer lugar, los antecedentes históricos (2.7.C) tampoco aparecen con asiduidad (opción “d”, 66.6%). Solamente existen tres casos en los que se explicitan ciertos antecedentes históricos para conocer una parte de la cultura actual (opción “a”, 33.3%): en la unidad 3 (las causas que llevaron a uno de los bancos a la quiebra), en la unidad 7 (los motivos que han hecho descender el índice de delitos cometidos en Nueva York) y en la unidad 9 (donde se contrasta el pasado y el presente de la Universidad de Oxford). Como resultado de lo anteriormente expuesto, cuando la perspectiva histórica aparece, siempre se vincula a la cultura actual, lo cual nos parece un elemento muy positivo.

Así pues, en lo concerniente al nivel nacional, en este manual existe una abundancia relativa de aspectos sociales, mientras que los conflictos sociopolíticos y los antecedentes históricos, aunque presentes, se incorporan con una frecuencia menor.

En una esfera aún más externa, la del nivel internacional (2.8) se ha de señalar que, por lo que respecta a la comparación entre la cultura materna y la extranjera (2.8.A) existe un 100% de ocasiones en las que solamente se muestra la cultura extranjera (opción “b”), no especificándose ningún aspecto de la misma en comparación con la cultura materna del alumno. Como consecuencia, en *Select* no aparece ningún tipo de representaciones mutuas (2.8.B) ni de relaciones mutuas entre ambas (2.8.C). Por lo tanto, en este plano internacional estimamos que existen graves lagunas en el manual que nos ocupa.

Por el contrario, en lo concerniente al estereotipo (2.9) y, en concreto, a éste en su relación a la información cultural (2.9.A), hemos de añadir que uno de los aspectos más positivos del mismo es que en ningún momento dicha información se presenta de forma estereotipada (opción “c”, 100%), contribuyendo este hecho a ofrecer una imagen eminentemente real de la cultura extranjera. Dados los altos índices de información no estereotipada y auténtica (ver 2.11.D), no es sorprendente que el tratamiento del estereotipo (2.9.B) no sea uno de los objetivos principales de este libro (opción “a”, 100%). Sin embargo, pensamos que se ha de estudiar y tratar de manera explícita este fenómeno si se quiere favorecer el desarrollo de la versatilidad cultural en el alumno.

Desde otro ángulo, se ha de estudiar como todo lo precedente afecta a la subjetividad y al estilo del autor (2.10) en el manual en cuestión:

— La relación entre los distintos personajes (2.10.A), cuando está presente, suele ser amistosa (“a”, 41.6%). Con frecuencia ésta aparece entre miembros de la misma familia (unidades 1 y 2), entre compañeros y amigos (unidad 5) o entre parejas (unidad 6). No obstante, las relaciones un tanto problemáticas tampoco se olvidan (“b”, 25%), y éstas se muestran también entre los miembros de la familia (unidad 6), y los amigos (unidad 5). Por lo tanto, la relación entre los personajes pertenecientes a la cultura meta, tal y como se refleja en *Select*, constituye uno de sus puntos fuertes, ya que muestra la realidad de las relaciones humanas, en su vertiente positiva y en la menos positiva.

— Los sentimientos (2.10.B), pues, siempre y cuando proceden, no es de extrañar que estén introducidos por los mencionados personajes (“a”, 66.6%). Los resultados obtenidos en estas dos variables permiten considerar como óptima la manera en la que la subjetividad forma parte de *Select*. Ello, sin lugar a dudas, redundará en la imagen más humana de la cultura extranjera y de sus miembros que el libro ofrece al alumno.

— En lo concerniente a la próxima variable, el estilo del autor (2.10.C), éste se encuentra vinculado con los parámetros precedentes en torno a la subjetividad. El estilo predominante en el material evaluado, *Select*, es una mezcla de objetividad y subjetividad (opción “c”, 55%), así como también lo demuestra el equilibrio entre los porcentajes de las unidades donde existe una orientación principalmente objetiva (“a”, 22.2%) y aquéllas con un tono subjetivo (“b”, 22.2%). Ello se debe a que en el libro se suceden los textos en los que existe un narrador en tercera persona que introduce el tema de forma objetiva, pero que deja paso a la voz de los personajes, los cuales introducen la perspectiva subjetiva. Así pues, el autor o narrador en sí mismo frente a

los personajes resulta ser eminentemente neutro, dotando al libro de una perspectiva objetiva.

Finalmente, y a modo de síntesis, realizaremos una valoración del contenido cultural (2.11) en *Select* atendiendo a las siguientes variables:

— El punto de vista que se ofrece de la cultura extranjera (2.11.A), a tenor de lo estudiado en las variables 2.10, es una combinación entre la perspectiva interna, la de los miembros de la comunidad término (opción “a”, 50%), y la periodística, la más neutra y subjetiva (opción “c”, 50%). No obstante, y a pesar de la amplia utilización de una perspectiva interna, estimamos que también sería conveniente introducir algunos textos con el punto de vista externo, especialmente desde la perspectiva de un español, ya que, no olvidemos, el manual va dirigido al alumnado español.

— La información cultural (2.11.B) se agrupa en torno a dos opciones. Por un lado, un porcentaje bastante significativo de dicha información se explica de una manera bastante completa (“a”, 33.3%), en concreto se trata de tres temas en los que, sin comprender todos los ángulos posibles, se ofrece una información global acerca del tema o bien completa algunos aspectos significativos del mismo: la unidad 1, “Family matters”, la unidad 3, “Just the job”, y la unidad 8, “The media”. Sin embargo, gran parte del contenido de este libro se ha clasificado como incompleto o necesitado de más información (opción “b”, 66.6%). Ello demuestra que el contenido acerca de la cultura término no se presenta en *Select* de manera exhaustiva.

— La amplitud de esta información (2.11.C) es bastante restringida. En efecto, una porción considerable de la misma se centra en Estados Unidos (“c”, 38.4), seguida en índices porcentuales por el Reino Unido (“b”, 30.7%), bien porque se centre en las distintas partes del mismo (como Irlanda del Norte, o Escocia), bien porque se hable del Reino Unido en su conjunto, sin especificar nada más. Dentro de el Reino Unido, es Inglaterra el país más frecuentemente estudiado (“a”, 15.3%). Finalmente, alguna información breve concierne al país materno del alumno, España (“h”, 15.3%). Así pues, se observa una equiparación de la cultura extranjera con Estados Unidos y el Reino Unido, excluyéndose en *Select* otros países que pertenecen al conjunto de esa cultura.

— Para valorar la información de la cultura extranjera es necesario reparar en el carácter de la misma (2.11.D). En líneas generales, ésta es esencialmente auténtica (“a”, 63.6%), aunque con una frecuencia relativamente alta (36.3%) una parte de la misma es de carácter superficial y/o anecdótico (“c”). En realidad, el contenido en algunas secciones de las distintas unidades (de entre las que destaca la 2, “Going places”, y la 4, “Looking at the future”) resulta ser un tanto trivial. No obstante, como en todas ellas se incorporan diversos textos, casi siempre se introduce alguno que trata el tema con mucha más profundidad, lo cual ha de relacionarse con los elevados porcentajes de información auténtica.

— La actitud que estos temas acerca de la cultura extranjera provocan en el alumno (2.11.E), exceptuando algunos casos en los que resalta la opción de “ninguna en especial” (“g”, 33.3%), suele ser la reflexión sobre la cultura extranjera (“c”, 66.6%). No olvidemos que dicha reflexión es solamente un estadio inicial, el cual ha de desembocar en un conocimiento crítico que permita el verdadero entendimiento y apreciación de la cultura meta.



— De nuevo, el examen del contenido cultural en relación los objetivos de la misma índole (2.11.F) no procede (“e”, 100%), puesto que tales objetivos no se encuentran presentes en *Select*.

— El análisis del contenido cultural en relación con la lengua y con la comunicación (2.11.G) revela que, a lo largo de este manual, la lengua y la comunicación resultan ser más relevantes (“a”, 100%). Sin embargo, desde nuestro punto de vista no son del todo exclusivas, ya que se han incorporado grandes bloques de contenido acerca de la cultura término.

— En el 2º curso de Bachillerato (2.11.H), y en relación con el material de 1º de Bachillerato, en este caso *Pre-Select*, la cultura extranjera se trata mayormente de forma aislada, ya que el 55.5% de los temas de *Select* son nuevos, teniendo poca o ninguna vinculación con los de su predecesor. A pesar de ello, un porcentaje considerable de unidades (33.3%) se engloban bajo la opción de “otro” (“d”); en este caso, se trata de unidades (como la 2, “Going places”, la 3, “Just the job”, y la 4, “Looking at the future”), que, sin ser paralelas, muestran una cierta analogía con otras del libro de 1º de Bachillerato (respectivamente, las unidades 6, “Home and away”, 9, “Money matters”, y 2, “Science fact and fiction”). Por último, en la unidad 1, “Familia” estimamos que existe un tratamiento de la cultura en espiral (“a”, 11.1%) en relación con el mismo tema tal y como se estudió la unidad 5 del libro de texto anterior (“Growing up”). Sea como fuere, el tratamiento que recibe la cultura en *Select* es bastante similar al que recibió en *Pre-Select*.

— Finalmente, por lo que concierne a la evaluación global del contenido acerca de la cultura extranjera (2.11.I), una buena parte del mismo se ha considerado como adecuado (“a”, 36.8%). Sin embargo, y aunque en un porcentaje mucho menor (10.5%), existen temas cuyo contenido es básicamente inadecuado (“b”). De todas formas, se podrían introducir una serie de matizaciones para mejorar dicho contenido, ya que con frecuencia se estima que una porción destacable de la información responde bien a la categoría de “superficial y anecdótica” (“d”, 26.3%), bien a la de “contenido limitado” (“e”, 21%) o a la de “excesivamente general” (“g”, 5.2%).

A modo de síntesis, creemos que uno de los aspectos más positivos de *Select*, por lo que respecta al contenido sobre la cultura meta, es que éste se encuentra presente en todas y cada una de las unidades que componen el libro de texto. Asimismo, cabe subrayar la oportunidad de la selección de dichas unidades, ya que los temas se centran en aspectos relevantes de la cultura extranjera, a la vez que resultan ser bastante motivadores para el alumno. Además, resalta, como circunstancia igualmente positiva, la incorporación dentro de cada unidad de un número importante de textos que tocan ángulos diversos del mismo tema sobre la cultura extranjera. Por lo tanto, la visión que se nos ofrece de la cultura extranjera es esencialmente amplia y completa. Sin embargo, y en términos comparativos, *Select* nos parece menos adecuado para la enseñanza del componente sociocultural que *Pre-Select*, entre otros motivos por las escasas o nulas referencias a España y a la cultura española. En realidad, y a pesar de lo que se especifique en *Select*, éste da la impresión de ser un material diseñado para un mercado internacional, mientras que era obvio en muchas unidades de *Pre-Select* —manual que curiosamente se publicó un año después, en 1998— que el público para el que estaba concebido era el alumnado español. Así pues, podemos concluir añadiendo que el uso

de *Select* como herramienta de información cultural para 2º de Bachillerato es bastante positivo, pese a que la utilización de su predecesor parece ser aún mejor.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Tras el estudio del contenido acerca de la cultura extranjera, hemos de proceder a analizar la metodología empleada para favorecer el aprendizaje de dicha cultura.

En primer lugar, se observa que las tareas culturales están basadas (3.1) en su gran mayoría en actividades normalmente empleadas para la consolidación de la lengua o para la mejora de la comunicación (“a”, 50.0%). En realidad, muchas de estas actividades se suelen insertar tras los textos, como una manera de explotar la lengua y el contenido de los mismos. Asimismo, y como ya se explicitó anteriormente, en este libro existe una combinación excelente entre el contenido cultural y la práctica de las destrezas, de las estructuras gramaticales o del vocabulario, puesto que una porción considerable del contenido sobre la cultura extranjera aparece dentro de textos que han sido diseñados como ejercicios de corte lingüístico o comunicativo (por ejemplo, completar los huecos de un pasaje, poner los verbos en la forma correspondiente) o incluso en varios modelos de redacción que se ofrecen para que el alumno haga una paralela. Además, otras tareas culturales se engloban dentro de la opción “b” (actividades propias de la enseñanza de la cultura, 6.2%, ver “b” en el parámetro siguiente) y “d” (“otras”, 43.7%) que, como ya se ha detallado, se corresponde con actividades ampliamente empleadas en la enseñanza de la cultura así como en la mejora de la comunicación, sin ser exclusiva de ninguna (para más información consultar 3.2 y 3.3).

Las actividades propias de la instrucción cultural (3.2) que predominan, exceptuando un 20% en el que su medición no procede (opción “g”), son las comprendidas en el grupo de “otra” (“f”, 70%). Las tareas englobadas en esta opción son aquéllas que, sin ser exclusivas de la instrucción cultural, se emplean comúnmente en la misma, como los debates o la propia composición (dichas actividades se detallan en el análisis de la variable 3.3). Sin embargo, el dato que resalta aquí es la incorporación de un ejercicio que incluye un pequeño aparte cultural (“b”, 10%) en la unidad 3, es decir, una actividad que invita al alumno a reflexionar sobre los trabajos que se pueden realizar durante las vacaciones explicando cual es la postura de los estudiantes británicos con respecto a ellos. Esta breve aclaración sobre la cultura término nos parece muy oportuna, aunque, como podemos observar, apenas se utiliza en todo el libro de texto.

Desde otra perspectiva, y para completar el estudio de los dos parámetros previos, es necesario reparar en qué se centran las actividades de corte cultural (3.3). Con mayor frecuencia, dichas tareas giran en torno a la cultura extranjera (“b”, 47%), tratándose normalmente de ejercicios que acompañan a los textos (como vimos con anterioridad, prácticamente todos ellos hablan de la cultura extranjera) y, en concreto, actividades de corte bastante tradicional, ya que explotan la lengua y el vocabulario del pasaje. Además de la cultura extranjera, un número considerable de tareas se centran en el alumno y su reflexión acerca de sí mismo y de su entorno (“d”, 41.1%). Dichas actividades se encuentran presentes en casi todas las unidades. De entre ellas destacan las que se utilizan al inicio de cada unidad y que cumplen dos funciones, a saber, introducir el tema de una forma motivadora por medio de la implicación del alumno en

el mismo y hacer que éste reflexione sobre sí mismo. Observemos, pues, las tareas centradas en el estudiante y su entorno:

- Unidad 1: Reflexión, por medio de un cuestionario, sobre la relación del alumno con sus padres; descripción escrita de un miembro de su familia; debate sobre las presiones del estudiante como adolescente.

- Unidad 2: Reflexión acerca de los lugares europeos que el estudiante desea visitar; debate acerca de la peor experiencia que ha tenido en unas vacaciones.

- Unidad 3: Reflexión del tipo de trabajo que al alumno le gustaría tener en verano.

- Unidad 5: Reflexión sobre el grado de honestidad del estudiante; debate sobre lo que éste haría al conocer que un amigo suyo consume drogas.

- Unidad 6: Reflexión acerca de los factores relevantes en la elección de la pareja así como acerca de los obstáculos que puedan existir para llevar a buen término una relación; debate sobre lo tradicional que es el estudiante en lo relativo a las relaciones en pareja.

- Unidad 8: Debate en torno a los programas de televisión que el alumno ve habitualmente; debate en torno a la publicidad desde la experiencia del estudiante.

- Unidad 9: Debate sobre los planes de los alumnos para el próximo año, la universidad.

Por último, y con una frecuencia mucho menor (5.8%) se incorporan algunas tareas acerca de la cultura materna del alumnado (“a”), en concreto en la unidad 6 (debate sobre si en dicha cultura una persona mantendría una relación que sus padres y otras personas desaprobaban por razones étnicas o religiosas, y sobre los motivos por los que no se aprobaría esta relación). Asimismo, y en un porcentaje similar (5.8%), se incluye una actividad que compara la cultura española con la británica (“c”) en la unidad 9 (reflexión sobre las universidades españolas típicas en comparación con las imágenes de una universidad tipo en el Reino Unido). Por lo tanto, en este libro se encuentran tareas centradas tanto en la cultura extranjera como en el alumno y su entorno, en su cultura y en la comparación de ambas culturas. Aun siendo esta gama un aspecto muy positivo en sí misma, estimamos que sería conveniente aumentar la frecuencia de las actividades sobre la cultura materna, y particularmente, en su correlación con la cultura término.

A pesar de lo expuesto en los párrafos anteriores, la tarea cultural en su relación con la de corte lingüístico y/o comunicativo (3.4) aparece como muy escasa (“b”, 100%), es decir, en ningún momento comparable a ella ni en extensión ni en variedad de tratamiento. Sin embargo, cabe subrayar que en *Select* existe un gran número de tareas de explotación de lengua o de práctica de las destrezas comunicativas con un fuerte contenido cultural.

En cuanto a la instrucción de la cultura en relación con las destrezas (3.5), son la comprensión lectora (“b”, 30%) y la expresión escrita (“d”, 30%) las más habituales, lo cual revela que la mayor parte de los ejercicios culturales derivan de un texto escrito, el cual explotan mediante la destreza productiva correspondiente. A corta distancia, se sitúa la expresión oral (“c”, 25%), aunque normalmente aislada de la comprensión oral (“a”, 5%). A este respecto hay que puntualizar que una constante en *Select* es la práctica

desvinculación que se produce en los ejercicios de comprensión auditiva de un contenido específico sobre la cultura extranjera. Ello da como resultado que las destrezas aparezcan integradas en unos porcentajes mínimos (“e”, 10%).

Como conclusión, procederemos a valorar la metodología cultural (3.6) en *Select*, estudio que no procede en la primera variable, la relación de ésta con los objetivos de corte cultural (3.6.A). Sin embargo, en su relación con los contenidos (3.6.B), los datos reflejan que la metodología mayoritariamente representa un equilibrio entre los logros y las carencias (“b”, 55.5%), mientras que solamente en un porcentaje mínimo, 11.1%, las actividades se clasifican como óptimas (“a”), y en un porcentaje mucho mayor, 33.3%, se estima que tales tareas presentan múltiples carencias. Por último, la valoración general de la metodología en *Select* (3.6.C) a pesar del representativo 40% en el que ésta aparece como apropiada (“a”), indica que ésta presenta ciertas lagunas, ya sea porque se presente como esencialmente inadecuada (“b”, 30%), o muy limitada (“d”, 30%). Por lo tanto, en comparación con su antecesor, *Pre-Select*, la metodología en *Select* parece ser menos adecuada o conveniente para favorecer un buen aprendizaje cultural.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

En este libro de texto es posible percibir, frente a lo que ocurre con los anteriores, ciertas pruebas de evaluación que nos permiten estudiar la relevancia concedida a los aprendizajes realizados acerca de la cultura extranjera.

En lo relativo a las pautas de evaluación del componente cultural (4.1), dichas pautas no aparecen (“c”, 100%) de manera perceptible para el usuario de este material, a pesar de que existan ejemplos de pruebas de evaluación (4.2). En efecto, puesto que el libro se emplea en COU o 2º de Bachillerato, el objetivo principal del mismo es preparar al alumno para el examen de Selectividad. Este es el motivo por el que al final de cada unidad se incorpora una prueba de evaluación similar a la que el estudiante tendrá que realizar en Selectividad. En realidad, los textos de dichas pruebas que se muestran en *Select* están cargados de información acerca de la cultura extranjera, como se expone a continuación:

- Unidad 1: Texto sobre las causas que provocan la poca atención que reciben los niños británicos de familias de clase media por parte de sus padres.
- Unidad 2: Texto acerca del turismo en algunas playas de Sudáfrica que, por la codicia de algunas personas, se están llenando de tiburones.
- Unidad 4: Texto en torno a las premoniciones de un norteamericano sobre una catástrofe aérea que, finalmente, se produjo unos días más tarde.
- Unidad 6: Texto sobre el creciente número de adolescentes británicos que comienza a fumar y posibilidades de que dejen este hábito.

En contraste con estos pasajes cargados de detalles acerca de la comunidad extranjera en cuestión, encontramos que la cultura, frente a lengua y/o la comunicación (4.3) se excluye habitualmente de las actividades que el alumno ha de realizar, siendo posible percibir la exclusividad de la lengua y/o de la comunicación (“b”, 100%) en todas y cada una de las pruebas. En efecto, la explotación del contenido, de las estructuras y del vocabulario parecen ser el único objeto de las pruebas de evaluación;

es más, —como en el caso evidente de la unidad 1, en la que una de las opciones es una composición sobre un domingo típico de la familia del alumno— la actividad más cercana al área de la cultura, la redacción, rara vez se vincula con la cultura extranjera y, aunque esto se hiciera, no es el contenido, sino la expresión lo que realmente importa.

Así pues, la valoración de la evaluación del componente cultural (4.4) no procede en relación con los objetivos (4.4.A); con respecto a los contenidos (4.4.B) y a la metodología (4.4.C), resulta mostrar múltiples carencias. Por lo tanto, se puede concluir que la evaluación del componente cultural (4.4.D) es completamente inapropiada para examinar el grado de aprendizaje de la cultura extranjera que el alumno haya realizado en *Select*.

Es más, si consultamos el libro del profesor o “teacher’s file” correspondiente, se observa que una parte considerable del mismo se dedica a la evaluación y a la inclusión de otras pruebas de exámenes paralelas a las que se incorporan en el libro de texto. Nos parece muy interesante una sección dedicada a la evaluación en la que se incluye una plantilla para valorar el aprendizaje continuo del alumno, ya que en la misma se detallan las principales habilidades y destrezas que el estudiante ha de desarrollar por medio del uso continuado de *Select*. Los aspectos relativos al inglés que se especifican son los siguientes: “reading”, “writing”, “grammar and practice”, “vocabulary”, “listening and speaking”, “attitude to learning”. Como resulta obvio, la evaluación del aprendizaje cultural se omite, lo cual refleja claramente que los aspectos socioculturales se encuentran en un muy segundo plano en relación con la lengua y la comunicación. Puesto que habitualmente se evalúa lo que se enseña, la concepción de la evaluación en este libro del profesor manifiesta que si el alumnado obtiene a lo largo de curso una serie de conocimientos culturales éstos resultar ser accidentales, ya que el hecho de que el alumno logre un mejor entendimiento así como que éste realice una profunda reflexión acerca de la cultura extranjera y de la suya propia no se considera un objetivo primordial en sí mismo.

#### E. CONCLUSIÓN

Los libros de texto *Pre-Select* y *Select* presentan una serie de lagunas por lo que respecta a la especificación de objetivos y, de manera concreta, los objetivos de corte cultural en *Pre-Select*, por la forma de enunciación de los mismos, aunque especialmente en *Select* donde éstos se omiten. Sin embargo, el contenido acerca de la cultura extranjera (y de la materna) forma parte de la estructura de ambos manuales, a pesar de que en *Pre-Select* éste se trate, desde nuestro punto de vista, de forma más adecuada al vincularlo directamente con la cultura española. Asimismo, las actividades de explotación de dicho contenido cultural también se incorporan con frecuencia, tanto en *Select* como en *Pre-Select*, y con una amplia variedad de objetivos, es decir, éstas no sólo se centran en la cultura extranjera, sino también en la materna y en la experiencia y entorno del alumno. Finalmente, en cuanto a la evaluación del aprendizaje cultural, estimamos que el componente cultural es el gran ausente. Esta omisión de la cultura en la evaluación suscita la siguiente pregunta: ¿es el amplio contenido cultural y las actividades en torno al mismo una parte integrante de estos materiales o, por el contrario, son éstos meros espejismos, meras herramientas para llegar al asunto principal, la lengua y la comunicación?

Sea cual sea la respuesta a esta pregunta, estimamos que estos dos materiales son mucho más apropiados que los anteriores para facilitar al alumno la aproximación a la cultura extranjera. No obstante, también creemos que, a pesar del amplio bloque de contenidos que ofrece esta colección acerca de dicha cultura, ningún material es totalmente apropiado en sí mismo para la instrucción de la cultura, ya que el aprendizaje y entendimiento de la cultura extranjera depende del grado de insistencia del profesor en tales aspectos socioculturales y de la relevancia que les conceda en su práctica docente diaria.

**2.3.3.2.5. Libro número 5: Solutions for Bachillerato 1**

**2.3.3.2.5.1. Tabla de análisis del libro número 5**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO Nº 5													
LIBRO DE TEXTO:				SOLUTIONS FOR BACHILLERATO 1				AÑO DE PUBLICACIÓN:				1998	
AUTOR/ES:				MCHUGH, M.				CIUDAD:				BARCELONA	
EDITORIAL:				RICHMOND PUBLISHING				NIVEL:				1º DE BACHILLERATO	

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 1: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Neighbours	A sense of style	Live your dreams	Watching the box	The big, bad city	Step by step	Strange worlds	Animal kingdom	More or less?	Staying alive	It takes all sorts	Friends for life	
<b>1</b>													
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2</b>													
2.1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.2	w	x	w	ñ	e	w	x	x	n	w	s	x	e = 7.6 h = 7.6 n = 7.6 ñ = 7.6 s = 7.6 w = 30.7 x = 30.7
2.3	c d f	j	a c f i	b f	a f	a f	j	j	a e f i	a f	d f i	j	a = 19.2 b = 3.85 c = 7.6 d = 7.6 e = 3.8 f = 30.7 i = 11.5 j = 15.3
2.4													
2.4.A	b	g	a	a b	a	a	g	g	a b d e	a	a	g	a = 43.7 b = 18.7 d = 6.2 e = 6.2 g = 25.0
2.4.B	a	d	a	a	a	a	d	d	a	a	a	d	a = 66.6 d = 33.3
2.4.C	a	g	a	a	a	a	g	g	a	a	a	g	a = 66.6 g = 33.3

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato I: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Neighbours	A sense of style	Live your dreams	Watching the box	The big, bad city	Step by step	Strange worlds	Animal kingdom	More or less?	Staying alive	It takes all sorts	Friends for life	
2.5 2.5.A	e	e	c	c	e	e	e	e	c	d	c	e	c = 33.3 d = 8.3 e = 58.3
2.5.B	c	c	b	a	c	c	c	c	b	a b	a b	c	a = 21.4 b = 28.5 c = 50.0
2.5.C	d	d	c	b	d	d	d	d	a	a	a	d	a = 25.0 b = 8.3 c = 8.3 d = 58.3
2.5.D	f	f	e	f	f	f	f	f	c	c	c	e	c = 23.0 e = 15.3 f = 61.5
2.5.E	e	e	a	e	e	e	e	e	c	a	a	e	a = 25.0 c = 8.3 e = 66.6
2.5.F	d	d	c	d	d	d	d	d	a	a	a	d	a = 25.0 c = 8.3 d = 66.6
2.5.G	e	e	a	a	e	e	e	e	b	a	a b	e	a = 30.7 b = 15.3 e = 53.8
2.5.H	g	h	g	b	h	h	h	h	g	a	f g	h	a = 7.6 b = 7.6 f = 7.6 g = 30.7 h = 46.1
2.5.I	e	e	a	e	e	e	e	e	a	a	b	e	a = 25.0 b = 8.3 e = 66.6
2.6 2.6.A	a	f	e	a	f	f	f	f	c	f	a c	f	a = 23.0 c = 15.3 e = 7.6 f = 53.8
2.6.B	f	f	d	f	f	f	f	f	f	f	e	f	d = 8.3 e = 8.3 f = 83.3
2.7 2.7.A	a	e	c	a	a b	d	e	e	a	a	e	e	a = 38.4 b = 7.6 c = 7.6 d = 7.6 e = 38.4
2.7.B	g	g	g	g	f	g	g	g	d f	f	g	g	d = 7.6 f = 23.0 g = 69.2
2.7.C	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	d	a = 8.3 d = 91.6
2.8 2.8.A	b	l	b	b	b	b	l	l	a b	b	b c	l	a = 7.1 b = 57.1 c = 7.1 l = 28.5
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato I: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Neighbours	A sense of style	Live your dreams	Watching the box	The big, bad city	Step by step	Strange worlds	Animal kingdom	More or less?	Staying alive	It takes all sorts	Friends for life	
2.9 2.9.A	c	e	c	c	b	c	e	e	c	c	a c	e	a = 7.6 b = 7.6 c = 53.8 e = 30.7
2.9.B	e	f	a	a	a	a	f	f	a	a	a e	f	a = 53.8 e = 15.3 f = 30.7
2.10 2.10.A	a b	e	a	e	e	e	e	e	e	a b	a	e	a = 28.5 b = 14.2 e = 57.1
2.10.B	d	d	a	d	d	d	d	d	d	a	a	d	a = 25.0 d = 75.0
2.10.C	a	e	b	a	a	a	e	e	a	a	b	e	a = 50.0 b = 16.6 e = 33.3
2.11 2.11.A	c	f	c a	c	c	c	f	f	c	c	b	f	a = 7.6 b = 7.6 c = 53.8 f = 30.7
2.11.B	a	d	a	b	b	b	d	d	b	b	a	d	a = 25.0 b = 41.6 d = 33.3
2.11.C	b	j	b	c	a	b	j	j	b c g h	a	b	j	a = 13.3 b = 33.3 c = 13.3 g = 6.6 h = 6.6 j = 26.6
2.11.D	a	h	c	a	c d	c	h	h	a c	c	a d	h	a = 26.6 c = 33.3 d = 13.3 h = 26.6
2.11.E	c	g	g	g	e	g	g	g	b c	g	c	g	b = 7.6 c = 23.0 e = 7.6 g = 61.5
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	a	e	a	a	a	a	e	e	c	a	a	e	a = 58.3 c = 8.3 e = 33.3
2.11.H													
2.11.I	a	b g	b d	b e	b d	b d	b g	b g	a d	b d	a e	b g	a = 13.0 b = 39.1 d = 21.7 e = 8.6 g = 17.3
<b>3</b>													
3.1	a d	a d	a d	a d	a d	a	d	d	a d	a d	a d	d	a = 45.0 d = 55.0
3.2	f	f	f	f	f	g	f	f	f	f	f	f	f = 91.6 g = 8.3
3.3	b d	a d	b	b d	b d	b	a	a	a d e	b d	a b d	d	a = 23.8 b = 33.3 d = 38.0 e = 4.7
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	a	b	b	b	a = 8.3 b = 91.6



VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 1</i> : UNIDADES												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Neighbours	A sense of style	Live your dreams	Watching the box	The big, bad city	Step by step	Strange worlds	Animal kingdom	More or less?	Staying alive	It takes all sorts	Friends for life	
3.5	e	c d	e	b c d	b c d	b	c d	c d	b c d	b c d	b c d	c	b = 24.0 c = 36.0 d = 32.0 e = 8.0
3.6													
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.B	a	a	b	b	a	c	a	b	a	b	b	b	a = 41.6 b = 50.0 c = 8.3
3.6.C	a	a	d	d	a	b	d	d	a	d	a	d	a = 41.6 b = 8.3 d = 50.0
<b>4</b>													
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	a	a	b	b	b	b	a	a	a = 33.3 b = 66.6
4.4													
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	b	b	b	b	c	c	b	b	b	b	c	c	b = 66.6 c = 33.3
4.4.C	b	b	b	b	c	c	b	b	b	b	c	c	b = 66.6 c = 33.3
4.4.D	b	b	b	b	d	d	b	b	b	b	d	d	b = 66.6 d = 33.3

### 2.3.3.2.5.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 5

El manual del que nos ocuparemos en esta sección es el primer libro de la colección *Solutions for Bachillerato*, una colección que comprende ambos cursos de Bachillerato y que ha sido publicada por la editorial *Richmond Publishing*. El examen del tratamiento del componente cultural en los dos materiales, de la misma manera que se ha hecho anteriormente, se realizará por medio del estudio de ambos por separado. Comencemos, pues, con el libro de texto de 1º de Bachillerato.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Los datos reflejados por las variables empleadas para analizar los objetivos culturales en *Solutions for Bachillerato 1* son análogos a los que reflejaban los mismos parámetros en los cuatro materiales precedentes. De esta manera, y tras consultar el libro del profesor, volvemos a encontrar en este manual la omisión de cualquier tipo de objetivos, por lo que la medición de las cinco variables relativas a los objetivos de carácter cultural (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5) no procede.

No obstante, y aunque nunca se menciona la palabra “objetivos”, en la contraportada del libro se especifican los principales aspectos que mueven el diseño de

la colección: “**Solutions**<sup>105</sup> has been specially designed to consolidate and expand a solid basis of English structures and vocabulary, while equipping students with specific exam skills”. Así pues, este manual pretende trabajar intensivamente tanto las estructuras gramaticales como el vocabulario, teniendo como principal cometido dotar al alumno de una serie de habilidades que le permitan afrontar de forma óptima el examen que marca el final del ciclo, el de Selectividad. En el diseño global del manual, pues, no existe ninguna referencia a la cultura extranjera. Como consecuencia, hemos de recabar información sobre la relevancia concedida a dicha cultura extranjera en el manual que nos ocupa mediante el estudio de los contenidos culturales, las actividades de aprendizaje cultural y la evaluación del componente cultural.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

Iniciamos el análisis de los contenidos de corte cultural subrayando la diferencia considerable que existe entre *Solutions for Bachillerato 1* y los manuales anteriormente estudiados por lo que respecta a la variable 2.1, la inclusión explícita de contenidos culturales en la tabla de contenidos. En efecto, éste es el primer libro que incorpora una sección especial que contempla explícitamente los aspectos socioculturales inmersos en las diversas unidades. En concreto, cuatro son los elementos que se muestran en la mencionada tabla de contenidos: “lengua oral y escrita”, “reflexión sobre la lengua”, “aspectos socioculturales” y “regulación del proceso de aprendizaje”. Así pues, estamos ante un manual que le concede una clara importancia a los aspectos culturales o socioculturales, tal y como explicita la legislación vigente en materia educativa para el nivel del Bachillerato. Esto, sin lugar a dudas, es una circunstancia muy positiva, ya que, desde el primer momento, se le confiere un espacio dentro de cada tema a la incorporación del componente cultural. No obstante, si examinamos más detenidamente los aspectos socioculturales especificados en cada unidad, observamos que no todos ellos se refieren a la cultura extranjera, ya que una sección considerable de los mismos son relativos al mundo moderno, a la sociedad occidental o europea contemporánea:

- Unidad 2: “The significance of fashion and image in society”, “Looking at cultural difference in fashion”.
- Unidad 7: “Learning about ancient societies and cultures”.
- Unidad 8: “Attitudes of different cultures towards animals”.
- Unidad 12: “Friendship: problems and solutions”.

Asimismo, existe un bloque de contenidos que, sin hacer mención explícita a la cultura extranjera, de alguna manera se vincula con la misma, como veremos más adelante. Estamos hablando de las siguientes unidades:

- Unidad 4: “The influence of television on modern culture”.
- Unidad 5: “Life in other cultures, other towns, other countries”.
- Unidad 9: “Assessing and comparing facts and statistics about different countries”.

---

<sup>105</sup> Negrita en el original.

- Unidad 10: “Attitudes in society to disability”.
- Unidad 11: “The roles of the sexes in modern society”.

Finalmente, solamente tres de las doce unidades que componen este libro de texto especifican los aspectos socioculturales en relación con la cultura extranjera, la cual en la tabla de contenidos parece equipararse solamente con la británica:

- Unidad 1: “British attitudes to neighbours”, “Cultural awareness of formal and informal language”.
- Unidad 3: “Job advertisements in British newspapers”.
- Unidad 6: “The significance of particular inventions to society”, “A traditional English Recipe”.

En suma, si, desde el principio, al estudio de los aspectos socioculturales se le concede una relevancia explícita en la tabla de contenidos de *Solutions for Bachillerato 1*, tras un examen más minucioso se puede observar que tales aspectos no se estructuran sistemáticamente en torno a la cultura extranjera; es más, cuando existe una referencia manifiesta a dicha comunidad extranjera, ésta se reduce a la sociedad británica, lo cual restringe inicialmente el ámbito de estudio de la cultura término.

Con el fin de concretar algunos de los aspectos anteriormente señalados, es necesario proceder a un análisis más detallado de los temas relativos a la cultura meta (2.2) en *Solutions for Bachillerato 1*. En primer lugar, resalta en este libro el alto porcentaje de unidades cuyo estudio a este respecto no procede (30.7%); en concreto, se trata de cuatro unidades — la 2, “A sense of style”, la 7, “Strange worlds”, la 8, “Animal kingdom”, y la 12, “Friends for life”, las cuales hablan, respectivamente, de la moda, los sueños, el reino animal, y la amistad— con un contenido excesivamente general que en ningún momento se vincula con la cultura extranjera, a pesar de que en varias de estas unidades (sobre todo las que se centran en la moda o en la amistad) se arrojaría una luz interesante acerca de la cultura término. En segundo lugar, existe otro grupo de unidades igualmente numerosas (30.7%) englobadas bajo la opción “otros”, ya que su contenido acerca de la cultura extranjera es de lo más heterogéneo y difícil de clasificar en las opciones restantes. Nos referimos, pues a las unidades siguientes:

- Unidad 1, “Neighbours”, que incluye un texto bastante ilustrativo acerca de la actitud, por un lado recelosa y por otro afable, de los británicos hacia sus vecinos. Asimismo, esta unidad incorpora un ejercicio de comprensión oral en el que se muestran distintos usos de la lengua en distintas circunstancias sociales con el fin de concienciar al alumno del origen cultural de los usos formales e informales del lenguaje.

- Unidad 3, “Live your dreams”, donde un texto se centra en la figura de un británico que dejó su trabajo para hacer realidad su sueño, vivir en plena naturaleza en Escocia con la finalidad de descubrir al Monstruo del Lago Ness. Además, también se muestran un par de anuncios de trabajo que aparecen en los periódicos británicos para trabajar en diversas partes del mundo.

- Unidad 6, “Step by step”, en la cual se incluye la receta para hacer un dulce inglés, “scones”.

- Unidad 10, “Staying alive”, que contiene un recorte de periódico sobre el error fatal de los médicos de un centro británico que certificaron la muerte de una señora que había sufrido un ataque de epilepsia, pero que finalmente se encontraba viva.

Como se puede observar, dentro de esta opción se engloban temas de lo más diverso así como con grandes diferencias en cuanto al nivel de profundidad de los mismos. Por último, y bajo las opciones que a continuación se detallan, existe una serie de unidades que presentan un contenido cultural más obvio en relación con las categorías preestablecidas:

- Opción “ñ” (7.6%), medios de comunicación, en la unidad 4, “Watching the box”, la cual incorpora un texto que trata de la influencia de la televisión en la sociedad actual y que narra el origen de la expresión inglesa “soap opera”, los culebrones, el cual se remonta a la televisión estadounidense de los cincuenta.

- Opción “e” (7.6%), el alojamiento y/o el hogar y/o el entorno, en la unidad 5, “The big, bad city”, que, de entre varias ciudades del mundo que reciben un tratamiento más completo, incorpora un pequeño texto sobre Nueva York, su población y los sentimientos contradictorios que dicha ciudad provoca en los residentes y visitantes.

- Opción “n” (7.6%), comparación y/o diferencias entre culturas, en la unidad 9, “More or less”, donde se muestra una estadística del consumo de alcohol y tabaco, y de los delitos cometidos en diversos países de la Unión Europea, de entre los que destacan el Reino Unido, Irlanda y España; asimismo, un texto comenta en detalle algunos de los elementos de la estadística; finalmente, aparece otro texto sobre un emigrante japonés que prosperó en los Estados Unidos al comprar tierra para cultivarla cerca de Los Ángeles y venderla a las compañías constructoras en el momento apropiado.

- Opciones “s” (7.6%), diferencias entre ambos sexos, y “h” (7.6%), trabajo, en la unidad 11, “It takes all shorts”, unidad en la que se compagina el estudio de la diferencia de roles sexuales y del trabajo que normalmente se relaciona con uno u otro sexo mediante un ejercicio de comprensión oral en el que un joven griego trabaja de canguro en Londres, así como un ejercicio de comprensión lectora en torno a la figura de la torera española Cristina Sánchez.

De esta manera, *Solutions for Bachillerato 1*, presenta un contenido de lo más heterogéneo acerca de la cultura extranjera, así como una breve información sobre la cultura materna del alumno en la unidad 11. El carácter de tal contenido se analizará en detalle en la variable 2.11.

Por ahora, procederemos a revisar la forma de presentación de los temas (2.3) en este libro de texto, parámetro que no procede estudiar en un porcentaje considerable, 15.3% (opción “j”). Si recurrimos a las cifras, la ilustración (opción “f”, 30.7%), como viene siendo habitual, es el modo de presentación más usual, ya que en todas las unidades en las que se habla de la cultura extranjera el contenido se suele ilustrar con una imagen visual. Asimismo, resalta la opción de “otra” (“i”, 11.5%), que engloba a todo aquel contenido sobre la cultura extranjera que se introduce por medio de ejercicios de comprensión oral. En el plano escrito, es la descripción la manera más común de presentar el contenido cultural (opción “a”, 19.2%), seguida a una distancia considerable de la exposición (“c”, 7.6%) y de la argumentación (“d”, 7.6%). Esto ha de relacionarse con el tipo de información que se muestra, información que necesita bien una descripción de los escenarios o personas, una exposición de los hechos o

circunstancias, o una argumentación para defender o refutar una idea. En este material, no obstante, los modos de presentación resultan ser más variados que en los anteriores ya que otros tipos como la definición (“b”, 3.8%), en la unidad 4, o la comparación (“e”, 2.8%), en la unidad 9, también se utilizan como formas complementarias de exponer los distintos contenidos sobre la cultura extranjera.

De igual manera, hemos de atender especialmente a las ilustraciones que acompañan al mismo (2.4). Primeramente, los elementos visuales (2.4.A) que acompañan a la información sobre la cultura extranjera o sobre la cultura materna del alumno parecen ser muy variados en este manual, exceptuando el 25% en el que el estudio de este parámetro no procede (“g”). Como ocurre con los cuatro libros de texto examinados anteriormente, las fotografías (“a”, 43.7%) siguen siendo los elementos visuales que se incorporan con mayor asiduidad. Sin embargo, las ilustraciones no se restringen a las fotografías, lo cual es otro de los puntos fuertes de este manual. En efecto, también se ilustra el contenido cultural a través de medios visuales tan diversos como los dibujos (“b”, 18.7%), los mapas (“d”, 6.2%) y los gráficos (“e”, 6.2%). En segundo lugar, cuando es oportuno reparar en la relación que existe entre las ilustraciones (2.4.B), éstas siempre se muestran de forma aislada (“a”, 66.6%), aunque, tal y como sucede en los materiales precedentes, todas ellas se encuentran fuertemente vinculadas entre sí. En tercer y último lugar, la relación entre los elementos visuales en cuanto al contenido cultural (2.4.C), parámetro cuyo estudio no procede en el 33.3% de las unidades (opción “g”), se puede considerar como apropiada generalmente (“a”, 66.6%), es decir, la amplia gama de elementos visuales que acompaña al contenido siempre se muestra adecuada para ilustrar dicha información.

Desde otro ángulo, merece la pena profundizar en los personajes que se muestran en el libro de texto que nos ocupa. El primer conjunto de variables en el que nos centraremos permiten conocer la definición social y geográfica de los personajes (2.5):

— Uno de los rasgos más definatorios de la persona es el grupo de edad (2.5.A) en el que se inserta. Por lo que respecta a la edad, en *Solutions for Bachillerato I* resalta el alto índice (58.3%, opción “e”) en el que tal parámetro no aparece. En las ocasiones en las que la edad se detalla, el personaje, de manera casi exclusiva, resulta ser un adulto (“c”, 33.3%), mientras que solamente en una ocasión dichos personajes son ancianos (“d”, 8.3%). Es decir, en este libro de texto existe una clara tendencia a no definir al personaje por medio de su edad, y si dicha definición tiene lugar, es la edad adulta la más frecuente, no teniendo cabida otros grupos de edad como el infantil y, sorprendentemente, el adolescente. Desde nuestro punto de vista, la exclusión de personajes adolescentes, tan presentes en los demás manuales, responde a que el autor trate al alumno como a un individuo que poco a poco va entrando en la edad adulta, por lo que los personajes que pertenecen a tal grupo le pueden resultar más atractivos.

— Otro de los elementos que normalmente se relacionan con la edad es el sexo (2.5.B), el cual tampoco aparece en un claro 50% (opción “c”). A este respecto, se ha de añadir que si el personaje se define por su sexo, son los hombres los más frecuentes (“b”, 28.5%), aunque sin gran diferencia entre éstos y las mujeres (“a”, 21.4%), estando en este material ambos sexos incluidos con una frecuencia muy similar y sin discriminación aparente de alguno de ellos.

— Al igual que sucede en las dos variables anteriores, el papel sexual (2.5.C) no se encuentra presente en una gran mayoría de las ocasiones (opción “d”, 58.3%). En este manual, de nuevo resalta la definición de los personajes, independientemente de su sexo, como seres trabajadores (“a”, 25%). Sin embargo, en lo concerniente a este parámetro *Solutions for Bachillerato 1* se diferencia de los cuatro libros anteriores en que se muestran personajes dentro de otras categorías, tales como la de ama de casa (“b”, 8.3%), en concreto en la unidad 4 y al hablar del origen de los culebrones en Estados Unidos, y la opción de “otro” (“c”), donde se sitúa un personaje que abandona su trabajo para hacer realidad sus sueños y vivir cerca del Lago Ness en la unidad 3. A pesar de la incorporación de otras categorías como la de ama de casa, por lo que a nosotros respecta, el material que nos ocupa no discrimina el papel social de la mujer frente al del hombre, ya que esto solamente ocurre en una unidad y en relación con la década de los cincuenta. Así, en este libro existe la misma tendencia que en los anteriores, a saber, presentar al individuo a través de la ocupación que realiza.

— La ocupación (2.5.D), asimismo, resulta ser un parámetro ausente en un porcentaje aún mayor que los anteriores (opción “f”, 61.5%). Frente a lo que sucede en los cuatro libros precedentes, la mayoría de las profesiones aquí se sitúan en la categoría de “sin cualificación” (“c”, 23%), es decir, los pocos personajes cuyo trabajo se especifica son agricultores (unidad 9) o granjeros (unidad 10), y canguros (unidad 11). Además, otras ocupaciones se insertan en la opción de “otra”, (“e”, 15.3%), como la del mencionado hombre que deja su trabajo para tratar de fotografiar al Monstruo del Lago Ness (unidad 3) o la de torera (unidad 11). En el apartado de la ocupación, pues, se observa una gran ausencia de personajes definidos en relación con su profesión, así como la omisión de un número considerable de sectores sociales, como las profesiones liberales o superiores, que limitan sobremanera la imagen ocupacional que se le ofrece al alumno de la comunidad extranjera.

— La raza o etnia (2.5.E) también se convierte en un rasgo que no aparece en un porcentaje muy elevado (“e”, 66.6%). Si dicha raza se detalla, como sucede en los materiales anteriores, es la blanca la que predomina claramente (opción “a”, 25%), con la excepción de la unidad 9, donde aparece un personaje de raza asiática (“c”, 8.3%) residente en Estados Unidos. En consecuencia, las diversas razas o etnias que conviven en la cultura término se excluyen prácticamente de este material, limitando extremadamente la imagen social que el libro ofrece de la sociedad extranjera.

— La familia (2.5.F), junto con la raza o etnia, es el parámetro que muestra un porcentaje mayor de ocasiones en el que se omite (“d”, 66.6%). Cuando se especifica el tipo de familia al que pertenece el individuo, ésta suele ser la tradicional o nuclear (“a”, 25%). En efecto, solamente en una ocasión, se muestra otro tipo de unidad familiar bajo la opción de “otra” (“c”, 8.3%), en concreto, una persona que vive sola (unidad 3). Así, la familia resulta ser otro de los aspectos sociales olvidados en *Solutions for Bachillerato 1*.

— El tipo de personajes que prevalece (2.5.G), variable cuyo estudio no procede en unos porcentajes igualmente elevados (53.8%, opción “e”), es de nuevo el grupo de los residentes nativos (“a”, 30.7%), que aportan una valiosa perspectiva interna de su cultura, normalmente la extranjera, aunque en un caso también acerca de la española. Asimismo, nos parece interesante la incorporación de personajes no nativos residentes en la cultura término (opción “b”, 15.3%) por la reflexión sobre esa cultura que

propician (especialmente, un joven griego que habita en Londres en la unidad 11). Por lo tanto, en este material, se puede encontrar una variedad bastante interesante de personajes por lo que respecta a su origen así como la amplia gama de perspectivas que éstos aportan.

— Finalmente, la nacionalidad (2.5.H) es el parámetro que con más frecuencia se detalla, aunque tampoco aparece en un rotundo 46.1% de las ocasiones (opción “h”). Los índices más altos se relacionan con la opción de “otro” (“g”, 30.7%), que incluye nacionalidades tan diversas como la británica cuando no se especifica de la parte del Reino Unido donde nació el personaje (unidades 1, 3), o la japonesa (unidad 9) o la griega (unidad 11). Por supuesto, estos dos últimos personajes son relevantes porque residen en la cultura término. Asimismo, en unos porcentajes mínimos (7.6% para cada opción), existen personajes con otras nacionalidades como la inglesa (“a”), la estadounidense (“b”), y la española (“f”). En este sentido, pensamos que en *Solutions for Bachillerato 1* la frecuencia de personajes de la cultura extranjera es bastante baja. Esto, unido al amplio abanico de nacionalidades que se mencionan (como la japonesa, la griega o la española, esta última en ningún momento vinculada con la cultura extranjera, ya que se trata de una torera que vive en España), nos permite concluir que los miembros de la comunidad término no son el objetivo principal, sino los que podríamos llamar “ciudadanos del mundo”.

— El lugar de residencia (2.5.I) no aparece en un 66.6% (opción “e”). Cuando se especifica dicha localización del hogar familiar en este libro, al contrario de lo que sucede en los demás, el campo es la opción más común (“a”, 25%), y se trata del campo escocés (Lago Ness), estadounidense (cerca de Los Ángeles) o inglés (condado de Cambridge). De esta manera, la vida en la ciudad, y de forma concreta en la capital (“b”, 8.3%), apenas tiene cabida, siendo Londres la única urbe que se menciona como lugar de residencia. En este manual, no obstante, también echamos en falta el reflejo de la forma de vida en otras ciudades fuera de la capital.

Concluamos, pues, este repaso de la definición social de los personajes afirmando que ésta resulta en gran medida deficiente en buena parte de las variables, por lo que la imagen que se ofrece de los miembros de la cultura extranjera es muy limitada a este respecto. En lo concerniente a la definición geográfica de los personajes, ésta aparece asimismo como un tanto deficitaria, sobre todo en lo relativo al estilo de vida en otras ciudades fuera de la capital, así como en la forma de vida en otros países de la cultura extranjera como Canadá o Australia, los cuales nunca se mencionan, reduciéndose la cultura término en este manual al Reino Unido o, como mucho, Estados Unidos.

En cuanto a la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza al personaje (2.6), se ha de estudiar tal parámetro en dos vertientes.

— Por un lado, se encuentra la vida diaria (2.6.A), variable que no procede en el 53.8% (opción “f”). Si se sitúa al personaje en un lugar determinado en su vida cotidiana, es la casa la opción más frecuente (“a”, 23%), bien porque se estudie a estos en relación con su vecinos (unidad 1), o en relación con la televisión que ven (unidad 4), o en relación con el trabajo que realiza como canguro en la casa donde vive (unidad 11). De igual manera a lo que ocurre en los libros precedentes, el trabajo resulta ser una opción habitual (“c”, 15.3%). Por último, encontramos un caso incluido bajo la opción “e”, “otra”, referida a una caravana cerca del Lago Ness donde vive un personaje. Así

pues, aunque existe una amplia variedad de opciones a este respecto, la información que facilitan sobre la vida diaria en sus diversos emplazamientos es mínima, ya que, como se verá en 2.11, gran parte de la información que se proporciona resulta ser superficial.

— Por otro lado, el tiempo libre y el ocio (2.6.B) de los personajes no se especifica en un contundente 83.3% de las ocasiones (opción “f”). Solamente en un par de ocasiones (8.3% para cada una), se puntualiza las actividades que realiza el personaje en su tiempo libre, bien al aire libre (opción “d”) en la unidad 2, o bajo la opción de “otro” en la unidad 11, que hace referencia a la práctica de deportes como el judo. Como resultado, la información que se presenta en *Solutions for Bachillerato 1* carece de importantes detalles relativos al ocio en la cultura término.

Así, si el lugar donde se sitúa al personaje en su vida cotidiana presenta graves lagunas, los emplazamientos más comunes vinculados con el tiempo libre y el ocio en la cultura extranjera han sido reducidos al mínimo hasta su práctica exclusión. En conclusión, la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza a los personajes resulta ser un aspecto sociocultural tratado de forma poco óptima.

En cuanto al nivel nacional, (2.7), es decir, la incorporación de aspectos sociales, problemas políticos o antecedentes históricos, estos son los resultados obtenidos:

— Por lo que respecta a los aspectos sociales actuales (2.7.A), hemos de destacar que dichos aspectos no aparecen en un porcentaje menor de lo que lo hacen en muchas de las variables anteriores (opción “e”, 38.4%). Así, una parte considerable de las unidades (38.4%, opción “a”) ofrecen algún tipo de información acerca de la sociedad extranjera, por ejemplo, la unidad 1 (acerca de la convivencia entre vecinos en el Reino Unido), la unidad 4 (sobre los orígenes sociales de los culebrones norteamericanos), la unidad 5 (en torno a lo que atrae y lo que repele de Nueva York), la unidad 9 (donde se muestran estadísticas acompañadas de un texto explicativo sobre el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco, así como el número de delitos cometidos en el Reino Unido, Irlanda y España, entre otros países) y la unidad 10 (en la cual se atisba un cierto descontento de los personajes en relación con los servicios de asistencia sanitaria británica). Además, también se incorpora una breve información geográfica (opción “b”, 7.6%) en la unidad 5 acerca de la ciudad de Nueva York, donde destaca “Central Park”. De igual manera, existe un ejemplo de geografía cultural, es decir, de explicación de ciertos lugares desde el punto de vista de lo que significan para los habitantes del país recurriendo a las asociaciones que provocan en la mente de dichos habitantes. Un ejemplo de la mencionada geografía cultural se encuentra en la unidad 3, en relación con el Lago Ness y la aparición del monstruo. Finalmente, en la opción de “otros” (“d”, 7.6%), hemos clasificado un tipo de información social un tanto específica, la culinaria, puesto que en la unidad 6 se incluye una receta inglesa (scones). En conclusión, en este libro de texto abunda la información social en su sentido más amplio, lo cual es muy positivo en sí mismo. No obstante, esta variable tendría que ser completada con la valoración del contenido cultural en la sección 2.11.

— En lo concerniente a los problemas de orden sociopolítico (2.7.B), éstos se omiten en la gran mayoría de los temas (69.2%, opción “g”). Solamente aparecen en una frecuencia mínima ciertos problemas sociopolíticos de la cultura extranjera bajo la opción de “otros” (“f”, 23%). En concreto, se trata de la criminalidad en Nueva York en la unidad 5, de la criminalidad en el Reino Unido en la unidad 9, y de los errores fatales en los que incurren los médicos y los servicios de salud británicos en la unidad 10.



Asimismo, en la mencionada unidad 5 se atisba, a través de las gráficas y de la lectura, una cierta información sobre problemas sociopolíticos en el Reino Unido tales como el consumo de alcohol y de tabaco (opción “d”, 7.6%). Como consecuencia, la información que este libro ofrece de los problemas sociopolíticos en la cultura extranjera nos parece, además de poco frecuente, un tanto superficial, impidiendo que el alumno logre alcanzar un conocimiento global sobre dichos aspectos.

— Por último, los antecedentes históricos (2.7.C) apenas tienen cabida (opción “d”, 91.6%) en *Solutions for Bachillerato I*, lo cual también se convierte en un aspecto no muy positivo del libro, ya que se presentan las circunstancias actuales de forma absolutamente independiente de la perspectiva histórica. En efecto, solamente es posible descubrir un caso en el que se especifican los antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual en la unidad 4 y en relación con los orígenes de los culebrones televisivos norteamericanos.

En conclusión, parece existir una tendencia generalizada en este manual a incluir algún tipo de información actual de origen social, mientras que los conflictos de carácter sociopolítico se incorporan en menor medida, siendo la perspectiva histórica la que menos atención recibe.

Desde un ángulo más amplio, se ha de analizar el tratamiento del nivel internacional (2.8) en este libro de texto. Inicialmente, hemos de contemplar la comparación que se establece entre la cultura materna y la cultura extranjera (2.8.A), variable que de nuevo no procede en un porcentaje del 28.5% (opción “1”). A este respecto, *Solutions for Bachillerato I* presenta la misma tendencia que los libros anteriores a mostrar la cultura extranjera de forma aislada (“b”, 57.1%), así como la cultura española (“c”, 7.1%) de la misma manera. Es más, en este caso no se especifica que sea la cultura materna del alumno, ya que simplemente se incluye y explota un texto sobre una torera española, lo cual nos hace pensar que este libro no esté diseñado específicamente para España, sino con unas miras más internacionales. Por último, también existe un caso (la ampliamente citada unidad 9) en el que se comparan numerosas culturas (“a”, 7.1%), en concreto, diversas culturas de la Unión Europea. De esta manera, estimamos que este libro presenta una grave carencia en su estructuración inicial, puesto que no se incorporan pasajes que comparen explícitamente la cultura materna y la extranjera, ni existen textos paralelos sobre ambas culturas que permitan establecer el vínculo o comparación implícita entre ambas. En cuanto a las otras dos variables que forman parte de este grupo, las representaciones mutuas (2.8.B) y las relaciones mutuas (2.8.C), a tenor de lo expuesto anteriormente, no aparecen en ningún momento, evidenciando la insuficiencia en la inclusión del nivel internacional en el libro de texto que nos ocupa.

En otro plano, si estudiamos el estereotipo (2.9) hemos de centrarnos en las siguientes variables:

— El estereotipo en relación con el carácter de la información (2.9.A) acerca de la cultura extranjera y/o materna, es un parámetro cuya medición no procede en un porcentaje considerable (“e”, 30.7%). Sin embargo, la información que habitualmente se presenta en las páginas de este manual suele no ser estereotipada (“c”, 53.8%), lo cual redundará en el grado de veracidad o de autenticidad del propio material. No obstante, desde nuestro punto de vista, *Solutions for Bachillerato I* incorpora cierto tipo de contenidos que, en mayor o menor grado, contribuyen a mantener y a confirmar los

estereotipos tanto de la cultura materna (“a”, 7.1%) como de la cultura extranjera (“b”, 7.1%), ya que el único texto que gira en torno a la primera habla del mundo del toreo (unidad 11), mientras que el único pasaje que habla de Nueva York subraya la criminalidad de esta ciudad (unidad 5). Como consecuencia, estimamos que el contenido cultural de este libro de texto cae, mínimamente aunque de forma bastante representativa, en el estereotipo, resultando dicho contenido peligroso, principalmente cuando éste no se trata o cuando se introduce de manera velada.

— Por otra parte, el tratamiento que recibe el estereotipo (2.9.B) es mayoritariamente nulo (“a”, 53.8%). Aquí, asimismo, resalta el elevado porcentaje en el que la medición de este parámetro no procede (30.7%, opción “f”). De igual manera, y puesto que observamos más arriba que existe cierta información estereotipada sobre la cultura extranjera, encontramos dos casos en los que el tratamiento del estereotipo se ha insertado dentro de la categoría de “otro” (“e”, 15.3%). En concreto, nos referimos a la unidad 1, en la que no se trata ningún estereotipo de la cultura extranjera con relación a la materna (motivo por el cual no se ha incluido en la opción “a”), sino de aquella en relación a los propios miembros de la cultura término; efectivamente, el texto pretende demostrar que en el Reino Unido la actitud hacia los vecinos, aunque en muchos aspectos es negativa, también tiene sus connotaciones positivas, por lo que de alguna manera intenta romper el estereotipo de que los vecinos son los “marcianos de enfrente”. El segundo tema que engloba esta opción de “otro” es relativo a la unidad 11, ya que al mostrar una mujer torera el pasaje intenta luchar contra el estereotipo del toreo como una profesión masculina; sin embargo, a su vez, esta lectura cae en otro estereotipo, el presentar al mundo la cultura española como una cultura de toros y toreros, sin mencionar ningún otro aspecto de la misma. Como consecuencia, el estereotipo no se trata de forma específica, incidiendo esto en la confirmación de estereotipos no sólo sobre la cultura materna, sino también acerca de la extranjera (por ejemplo, en la unidad 5 se resalta la imagen de Nueva York como una ciudad extremadamente insegura), lo cual nos parece poco oportuno.

En este estadio, consideramos conveniente examinar la manera en la que los elementos subjetivos se incorporan al libro de texto y el estilo que predomina en el mismo (2.10):

— Primeramente, hemos de reparar en la relación entre personajes (2.10.A), variable cuyo análisis no es pertinente en un amplio 57.1% (opción “e”). En el resto de los casos, son las relaciones amistosas las que predominan (“a”, 28.5%), aunque también se da paso a relaciones humanas un tanto problemáticas (“b”, 14.2%), en concreto en las unidades 1 (al hablar de las razones que causan polémicas entre los vecinos británicos) y 10 (al enfrentarse una familia al equipo médico que da por muerta a la madre cuando ésta aún está viva). Por lo tanto, la introducción de aspectos positivos y menos positivos o conflictivos es un aspecto sobresaliente de este material, puesto que refleja cómo las relaciones humanas no siempre son tan fluidas como pueda parecer, impregnando al libro de texto de un alto grado de realismo.

— En segundo lugar, se han analizado los sentimientos (2.10.B), los cuales solamente tienen cabida en un 25%, no apareciendo en tres cuartas partes de las unidades. Efectivamente, siempre que dichos sentimientos aparecen de forma explícita son los personajes (opción “a”), con sus opiniones y argumentos, quienes los introducen. No obstante, los elevados porcentajes en los que las relaciones entre

personajes o los sentimientos no tienen cabida muestran como en *Solutions for Bachillerato 1* predomina no la subjetividad, sino el tono objetivo.

— En tercer lugar, se ha examinado el estilo predominante (2.10.C) a lo largo del libro. Aquí de nuevo se percibe una frecuencia considerable de ocasiones en las que, cuando el narrador o autor habla en tercera persona, prevalece el estilo objetivo (“a”, 50%), mientras que los porcentajes en los que sobresale un matiz más subjetivo en los temas es bastante inferior (“b”, 16.6%), y siempre se encuentran relacionados con las ocasiones en las que se permite a los personajes expresarse por medio de sus propias palabras. Los datos asimismo reflejan que no es oportuno realizar este análisis en una sección considerable del manual (“f”, 33.3%). Por lo tanto, en *Solutions for Bachillerato 1* prevalece el tono neutro así como la objetividad en lo que respecta a la presentación de la información y de los personajes relativos a la cultura término.

Para poner punto y final a este repaso por el contenido cultural en *Solutions for Bachillerato 1*, evaluemos, pues, tal contenido (2.11) mediante las variables que a continuación se detallan:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) que prevalece, examen que no es pertinente en un representativo 30.7% (opción “f”), resulta ser claramente el periodístico (“c”, 53.8%) bien, al igual que se comentó en los manuales anteriores, por el gran número de pasajes extraídos de la prensa, bien por la alta frecuencia de ocasiones en las que se presenta la información con un estilo semejante al periodístico, en tercera persona y de forma objetiva, siendo imposible concluir si el narrador es miembro de la cultura término o no. Esto, sin lugar a dudas, es igualmente común en los libros de texto precedentes. Lo que sí resalta en este material es el bajo índice relativo al punto de vista interno (“a”, 7.6%) de la cultura extranjera, es decir, a la presentación de la misma por parte de sus miembros (en la ampliamente citada unidad 3). Asimismo, igualmente bajo es el porcentaje (7.6%, opción “b”) en el que se introduce la perspectiva externa (en la unidad 11). Esto refleja una grave carencia en *Solutions for Bachillerato 1*, ya que resulta prácticamente imposible acceder a la cultura extranjera desde los puntos de vista más subjetivos, el externo y, sobre todo, el interno.

— La información cultural (2.11.B) que se ofrece, siempre y cuando esta medición sea oportuna, resulta ser en un índice representativo bastante completa (“a”, 25%). No obstante, aún existe una amplia mayoría de unidades en las que la información que se presenta sobre la cultura término (o la española) parece estar incompleta, necesitando, pues, de explicaciones adicionales para facilitar su comprensión. De esta manera, se aprecia cómo este libro de texto se beneficiaría de un contenido cultural más completo.

— La amplitud de la información (2.11.C) acerca de la cultura extranjera se extiende al Reino Unido generalmente o a una parte del mismo que no sea Inglaterra (“b”, 33.3), seguido por la propia Inglaterra (“a”, 13.3%) y por Estados Unidos (“c”, 13.3%). Asimismo, bajo la opción de “otros países de habla inglesa” (“g”, 6.6%) se menciona Irlanda en la unidad 9, y, con una frecuencia similar, se incorpora una breve mención a España (6.6%, “h”). Como resultado, la impresión que produce este manual es que la cultura extranjera se restringe principalmente a las Islas Británicas, con una ligera presencia de los Estados Unidos, obviándose otras muchas naciones que pertenecen a la misma. A su vez, España, como país nativo del estudiante, apenas aparece, y cuando lo hace, en ningún momento se especifica que sea acerca de la cultura

del alumno, por lo que pensamos que la inclusión del único texto relativo a nuestro país es accidental y con la idea del estudiante de inglés de diversas partes del mundo en mente.

— El carácter de toda la información precedente (2.11.D), análisis que no procede en el 26.6% de las unidades (opción “h”), resulta ser mayoritariamente superficial y/o anecdótico (“c”, 33.3%). Sin embargo, también resalta el elevado índice relativo a la información auténtica (26.6%, opción “a”). No obstante, en este manual también sobresale un porcentaje significativo del contenido de naturaleza estereotipada (“d”, 13.3%). Consecuentemente, estimamos que la información acerca de la cultura extranjera y/o de la materna del alumno que ofrece *Solutions for Bachillerato 1* no es del todo la más adecuada, ya que en pocas ocasiones permitiría al estudiante profundizar en el conocimiento y entendimiento de la cultura término.

— La actitud que este contenido cultural despierta en el alumnado (2.11.E) resulta ser principalmente ninguna en especial (“g”, 61.5%). A pesar de ello, también existe un índice elevado de temas que, de una u otra manera, provocan cierta reflexión o conocimiento crítico sobre la cultura extranjera (“c”, 23%), así como un porcentaje mínimo que favorece la reflexión sobre la cultura materna (“b”, 7.6%). Finalmente, existe un caso (concretamente, el de la anteriormente mencionada unidad 5) en el que un pasaje provoca un claro rechazo de la cultura extranjera (“e”, 7.6%) al subrayarse la peligrosidad de la misma. De esta forma, creemos que a este respecto *Solutions for Bachillerato 1* solamente facilita la reflexión de la cultura extranjera y, más aún de la materna, con una frecuencia bastante baja, por lo que sería necesario aumentar considerablemente el número de unidades que posibiliten la verdadera meditación cultural.

— El contenido cultural en relación con los objetivos de la misma índole (2.11.F) es un parámetro cuyo estudio no procede, ya que, como se observó en la sección A, este manual no especifica ningún tipo de objetivos, incluidos los de corte cultural.

— El contenido sobre la cultura extranjera o la materna en relación con la lengua y la comunicación (2.11.G), resulta ser mayoritariamente menos relevante que dicha lengua o comunicación (opción “a”, 58.3%). Asimismo, existe un porcentaje considerable, 33.3%, correspondiente a la opción de “otro” (“e”), opción que alude a los temas en los que la lengua sigue siendo más relevante, pero en los que hay que subrayar que la carga cultural es más fuerte que en otros libros, ya que se trata de unidades donde no es posible relacionar el contenido con la cultura extranjera, aunque sí con otras culturas. Finalmente, encontramos una unidad, en concreto la ampliamente comentada unidad 9, en la que la lengua y la comunicación se equiparan prácticamente con la cultura (opción “c”, 8.3%). En consecuencia, la carga cultural de este libro de texto, aun siendo en su mayoría menos relevante que la lingüística o la comunicativa, parece ser relativamente más importante que en otros manuales.

— La evaluación del contenido cultural (2.11.I) como adecuado, no obstante, resulta ser bastante poco representativa en términos porcentuales (13%, opción “a”). En efecto, como resultado de todo lo expuesto en las páginas precedentes, una buena parte de tal contenido se ha calificado como inadecuado (“b”, 39.1%), ya sea porque se presenta de manera limitada (“e”, 8.6%), porque se trate de una información de carácter superficial y/o anecdótico (“d”, 21.7%), o porque consiste en un contenido

excesivamente general (“g”, 17.3%), aplicable a un gran número de culturas, como las occidentales, o incluso a escala internacional.

Finalmente, concluimos esta extensa revisión del contenido acerca de la cultura extranjera (y/o de la cultura materna en relación con ésta) en *Solutions for Bachillerato I* reflexionando acerca de la relevancia inicial que, ya en la tabla de contenidos, se le concede a los aspectos socioculturales. Esto, sin lugar a dudas, es una circunstancia más que positiva, porque por primera vez se explicita en un libro de texto que la cultura tiene cabida en la clase de idiomas. No obstante, y tras un análisis más profundo, observamos que gran parte de esta información cultural no se relaciona con la cultura extranjera. Este hecho, acompañado de las numerosas carencias que se han señalado en el contenido relativo a la cultura término y a la española, nos permiten concluir que, al fin y al cabo, el tratamiento real que recibe el componente sociocultural en este manual no dista mucho del que era objeto, por ejemplo, en la colección inmediatamente anterior, la de la editorial *Oxford University Press*, donde no se detallaba inicialmente el bloque de contenidos culturales en la tabla de contenidos, pero que se encontraban presentes en todas y cada una de las unidades.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Pasemos ahora a las técnicas o actividades de aprendizaje cultural, iniciando nuestro estudio con la primera variable, las tareas culturales (3.1). En *Solutions for Bachillerato I*, al igual que ocurre en muchos de los manuales anteriormente analizados, encontramos un número considerable de actividades de corte lingüístico o actividades tradicionalmente empleadas en la enseñanza de la lengua extranjera (“a”, 45%) pero con un contenido eminentemente cultural. En líneas generales, se trata de tareas que acompañan a los ejercicios de comprensión oral o escrita. Puesto que con frecuencia éstos se centran en la cultura extranjera, la explotación de su contenido implica trabajar en cualquier aspecto de dicha cultura, lo cual normalmente se realiza por medio de las que hemos denominado “actividades lingüísticas” (de entre las que destacan los ejercicios de opciones múltiples, las tareas que conllevan contestar a preguntas, encontrar un sinónimo en el texto, completar los huecos de un pasaje o unir palabras con sus definiciones, y las actividades de repetición de estructuras gramaticales). Asimismo, con un porcentaje aun mayor, resalta la opción “d”, “otras”, que, como se detalló en los comentarios de los manuales anteriores, suele responder al tipo de tareas que, sin ser específicas de la enseñanza de la cultura, la lengua y/o la comunicación, se utilizan con excelentes resultados en la instrucción cultural (ver 3.2 y 3.3 más adelante). En suma, lo que resulta bastante interesante en este material es la fuerte relación que se establece entre las actividades de consolidación lingüística, como por ejemplo la repetición de estructuras gramaticales, y el contenido cultural (por ejemplo, en la unidad 10, se practican los adverbios de frecuencia mediante las rutinas diarias del alumno).

Estrechamente vinculadas con la variable precedente se encuentran las actividades culturales específicas (3.2) A este respecto, y con la excepción de una sola unidad, la 6, en la que la medición de este parámetro no procede (“g”, 8.3%), prácticamente la totalidad de las tareas se engloban bajo la opción de “otra” (“f”, 91.6%), que, en este caso se corresponde con los ejercicios incluidos en la opción de “otras” en el párrafo anterior. Dentro de estas actividades sobresalen los diálogos y los debates más extensos (una gran parte de los mismos propiciados sobre la base de una serie de preguntas o enunciados), las composiciones (cuyo contenido también se suele

guiar mediante preguntas u otro tipo de claves), e incluso, con una frecuencia mucho menor, actividades centradas en la realización de encuestas y la exposición de los datos obtenidos.

Igualmente con una fuerte relación con la variable 3.2, y a modo de apéndice de la misma, surge la 3.3, el objeto de tales actividades de aprendizaje. En primer lugar, las tareas que más comúnmente se repiten son aquellas que explotan la cotidianidad del estudiante y su propio entorno (“d”, 38), las cuales, como ya se argumentó, reflejan indirectamente una serie de características sobre la cultura materna:

- Unidad 1: Reflexión y/o debate sobre el estudiante y su familia en sus relaciones con los vecinos; realización de una encuesta acerca del mismo tema; composición sobre la base de los resultados obtenidos en la encuesta.

- Unidad 2: Reflexión y/o debate en torno a la opinión del alumno sobre la moda.

- Unidad 4: Debate acerca de la rutina del estudiante relativa a la frecuencia y al tipo de programas televisivos que ve; debate sobre los programas más y menos populares en el grupo.

- Unidad 5: Realización de una encuesta sobre el área y ciudad donde habita el estudiante; debate sobre la base de los resultados obtenidos en la encuesta

- Unidad 9: Reflexión y/o debate sobre las características (tolerancia, independencia, etc.) que el alumno cree más importantes para enseñarle a un niño; reflexión acerca del dinero que el alumno gasta en bebidas alcohólicas, tabaco, ropa, comida, alojamiento, etc.; debate sobre el tiempo que el alumno dedica a diversas actividades como salir con los amigos, estudiar, trabajar, etc.; composición basada en el debate precedente.

- Unidad 10: Reflexión y/o debate en torno a la rutina diaria del alumno; encuesta sobre los hábitos personales seguida de una exposición de los datos.

- Unidad 11: Reflexión y/o debate sobre los papeles sexuales según el estudiante; realización de una encuesta acerca del mismo tema.

- Unidad 12: Reflexión y/o debate sobre las características de los buenos amigos; debate y composición sobre los amigos que el alumno solía tener cuando era más joven y los amigos de ahora, así como acerca de las diferentes cualidades que ha buscado entonces y ahora en los amigos.

En segundo lugar, destacan las actividades centradas en la cultura extranjera (opción “b”, 33.3%). A este respecto hemos de subrayar que prácticamente todas ellas responden al tipo de tareas de corte lingüístico, y, al contrario de lo que sucede con las actividades anteriormente citadas, éstas nunca suelen aparecer aisladas, sino acompañando al ejercicio de comprensión oral o escrita cuyo contenido explotan. En tercer lugar, sobresalen, por su alta frecuencia, las tareas centradas en la cultura materna del alumno (“a”, 23.8%). Éstas, como se observa más adelante, normalmente se muestran independientemente de un texto, por lo que no suelen ser actividades de corte lingüístico:

- Unidad 2: Reflexión sobre la ropa, joyas y maquillaje que los antepasados del alumno solían usar tradicionalmente.

- Unidad 7: Reflexión acerca de la existencia de lugares misteriosos o sitios donde cosas extraordinarias hayan ocurrido en el país del estudiante.

- Unidad 8: Reflexión y composición en torno a los animales salvajes que habitan en la región donde vive el alumno.

- Unidad 9: Reflexión sobre las características que los compatriotas consideran que han de enseñarse a un niño.

- Unidad 11: Actividades lingüísticas de explotación de un texto sobre una torera española.

En cuarto y último lugar, con una frecuencia mínima (4.7%) aparece la opción de “otro”, referida solamente a una unidad, la nueve, donde existen varios ejemplos de actividades cuyo objetivo es comparar diversas culturas de la Unión Europea. De esta manera, se observa una amplia variedad de objetos en las tareas culturales de *Solutions for Bachillerato 1*. Sin embargo, percibimos que la metodología carece de técnicas que favorezcan la comparación entre la cultura extranjera y la materna.

A pesar de esta amplia gama de actividades centradas en unos u otros aspectos culturales, la tarea cultural (3.4) resulta ser escasa (“b”, 91.6%) en relación con las actividades dedicadas a la explotación de la lengua y a la mejora de la comunicación. No obstante, hay que señalar una unidad, la nueve, en la que existe una equiparación entre ambos tipos de componentes, el cultural y el lingüístico (“a”, 8.3%).

En cuanto a las destrezas implicadas en estas actividades (3.5), destacan, como en los libros anteriores, la expresión oral (“c”, 36%) y la expresión escrita (“d”, 32%), seguidas a corta distancia de la comprensión lectora (“b”, 24%). Asimismo, aunque con una frecuencia mucho menor, también existen unidades en las que las destrezas se muestran integradas (“e”, 8%) en las tareas de explotación del contenido cultural. Sin embargo, en *Solutions for Bachillerato 1* apenas si tiene incidencia en este respecto la comprensión oral, y ello se debe a que los ejercicios relativos a esta destreza apenas si presentan un contenido relacionado con la cultura extranjera, siendo éste normalmente más general, acultural y/o atemporal, constituyendo esta circunstancia unas de las principales deficiencias en cuanto a la metodología cultural del libro.

Para concluir procederemos a valorar la metodología cultural (3.6), cuyo primer parámetro, la relación de dicha metodología con los objetivos culturales (3.6.A) no procede a causa de la inexistencia de tales objetivos. En cuanto a la relación de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural con los contenidos acerca de la cultura extranjera (3.6.B), ésta aparece mayoritariamente en equilibrio entre los logros y las carencias (“b”, 50%). Es asimismo reseñable el elevado porcentaje en el que sobresalen los logros (“a”, 41.6%), frente a las contadas ocasiones donde prevalecen las carencias (“c”, 8.3%). Por lo tanto, no resulta extraño en la valoración general (3.6.C) encontrar unos índices elevados de actividades consideradas como apropiadas (“a”, 41.6%), frente a los porcentajes mínimos de una metodología inapropiada (“b”, 8.3%). Sin embargo, hemos de subrayar las cifras que reflejan que las tareas y actividades de aprendizaje cultural resultan ser bastante limitadas en sus alcances (“d”, 50%). No obstante, esto no nos impide afirmar que la metodología es, en líneas generales, adecuada, probablemente más apropiada que el propio contenido cultural, ya que profundiza más en la cultura extranjera, en la materna y en el propio entorno del estudiante.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

En cuanto a la inclusión de los elementos culturales en la evaluación, ésta será estudiada mediante cuatro variables o grupos de variables. Primeramente, las pautas de evaluación del componente cultural (4.1) no aparecen en *Solutions for Bachillerato 1*. Sin embargo, por lo que respecta a las pruebas de evaluación (4.2), el libro incorpora una serie de ejemplos (opción “a”, 100%), en concreto, uno tras cada dos unidades, lo que hace un total de seis muestras. Cada una de ellas se estructura de forma paralela: una parte inicial dedicada a las estructuras gramaticales y al vocabulario aprendido en cada tema, una sección dedicada a la lectura y explotación de un texto, y un par de ejercicios finales de composición.

Para estimar la relevancia de la cultura frente a la lengua y/o la comunicación en estas pruebas de evaluación (4.3) hemos de acudir a los textos y a las redacciones, ya que la primera sección es exclusivamente lingüística. Por lo que respecta al contenido de los textos, algunos de ellos presentan una relación más o menos directa con la cultura extranjera, en concreto las pruebas de las unidades 1 y 2 (sobre la moda en los cincuenta), 3 y 4 (acerca de algunos programas televisivos británicos), 5 y 6 (donde se habla de los lugares turísticos que merece la pena visitar en Londres), 9 y 10 (en torno a un actor británico). Sin embargo, se observa cómo el contenido de tales pasajes acerca de la cultura término suele ser un tanto superficial. Además, y en otro plano, la explotación que se realiza del texto es únicamente lingüística. En cuanto a las composiciones, solamente la de la prueba de las unidades 5 y 6 (sobre la ciudad del alumno o una ciudad que éste conozca bien) podría ser considerada como vinculada de alguna manera al componente sociocultural, estando el tema de otras redacciones muy alejado del mismo (por ejemplo, en el examen de las unidades 7 y 8 el tema es cómo cuidar a los animales domésticos). Esto demuestra que el verdadero objetivo de la propuesta de examen es la lengua y la comunicación. Por lo tanto, la constante que se repite a lo largo de estos ejemplos es la de una práctica exclusividad de dichos aspectos lingüísticos y/o comunicativos (opción “b”, 66.6%), o, en las muestras en las que el contenido cultural es más obvio, una mayor importancia de éstas (“a”, 33.3%).

Para finalizar, realizaremos una valoración de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación (4.4) en torno a cuatro parámetros. El primero de ellos, que estudia la relación entre dicha evaluación y los objetivos (4.4.A), no procede debido a la ausencia de estos últimos. En cuanto a la evaluación de la cultura en relación con los contenidos de índole cultural (4.4.B), dada la frecuencia de textos con un contenido acerca de la cultura término en cierto modo paralelo al de los temas que se evalúa, encontramos un porcentaje significativo en el que se resaltan los logros y carencias (33.3%, opción “c”). No obstante, en la mayor parte de las ocasiones sobresalen las carencias a este respecto (opción “b”, 66.6%). De forma similar, la evaluación de la cultura en relación con la metodología de aprendizaje cultural (4.4.C) muestra unos índices del 33.3% para los logros y carencias (“c”, 33.3%), a pesar de que aquí también despuntan las carencias (“b”, 66.6). En conclusión, la valoración general de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación (4.4.D) en *Solutions for Bachillerato 1* muestra que dicha evaluación de los aspectos socioculturales es, en el mejor de los casos, excesivamente limitada en sus miras (opción “d”, 33.3), resultando ésta generalmente inapropiada (opción “b”, 66.6%) para determinar el grado de aprendizaje de la cultura extranjera.



No obstante, antes de poner punto y final a este apartado hemos de añadir que en el libro del profesor que acompaña a *Solutions for Bachillerato 1* se incluye una plantilla de evaluación referida al alumno, la cual distingue los distintos elementos en los que el estudiante debe de progresar a lo largo del curso. Esta plantilla, pues, recoge datos acerca del grado de aprendizaje en relación con los siguientes aspectos: “grammar”, “vocabulary”, “pronunciation”, “speaking skills”, “listening skills”, “reading skills”, “writing skills”, “learning skills”. Como se puede observar, el componente cultural no forma parte de este inventario, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el objeto de incluir el mismo en la tabla de contenidos, ya que pensamos que es una contradicción explicitar inicialmente la existencia de un bloque temático centrado en los aspectos socioculturales en todas y cada una de las unidades para excluirlo por completo de la evaluación. Puesto que evaluar no es sino comprobar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, estimamos que la exclusión del componente cultural en la plantilla de evaluación refleja el papel real que este manual concede a la cultura, es decir, un papel más que secundario respecto de la materia principal, la lengua y la comunicación.

**2.3.3.2.6. Libro número 6: Solutions for Bachillerato 2**

**2.3.3.2.6.1. Tabla de análisis del libro número 6**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO Nº 6			
<b>LIBRO DE TEXTO:</b>	<b>SOLUTIONS FOR BACHILLERATO 2</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN:</b>	<b>1998</b>
<b>AUTOR/ES:</b>	<b>McHUGH, M.</b>	<b>CIUDAD:</b>	<b>BARCELONA</b>
<b>EDITORIAL:</b>	<b>RICHMOND PUBLISHING</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>2º DE BACHILLERATO</b>

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 2: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Take off!	Whose world is it?	Pushing the body to the limit	Making changes	Jobs with a difference	Facts and figures	Communicating in code	What's it like?	Living outside the law	Living with animals	Strange stories	Languages	
<b>1.</b>													
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0%
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
1.4	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0%
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
<b>2.</b>													
2.1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0%
2.2	c	w	w	w	h	x	x	w	w	w	w	t	c = 8.3% h = 8.3% t = 8.3% w = 58.3% x = 16.6%
2.3	a d f	c f	c f	a d f	a c f i	j	j	d c f	c	i	a f	a c d f i	a = 17.8% c = 21.4% d = 14.2% f = 28.5% i = 10.7% j = 7.1%

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 2: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Take off!	Whose world is it?	Pushing the body to the limit	Making changes	Jobs with a difference	Facts and figures	Communicating in code	What's it like?	Living outside the law	Living with animals	Strange stories	Languages	
2.4 2.4.A	a d	b	a b	a	a	g	g	b	g	b	b	a b d	a = 31.2% b = 37.5% d = 12.5% g = 18.7%
2.4.B	a	a	a	a	a	d	d	a	d	a	a	a	a = 75.0% d = 25.0%
2.4.C	a	a	a	a	a	g	g	a	g	a	a	a	a = 75.0% g = 25.0%
2.5 2.5.A	c	e	c	e	c	e	e	e	e	e	e	c	c = 33.3% e = 66.6%
2.5.B	a b	c	b	c	a	c	c	c	c	c	c	b	a = 15.3% b = 23.0% c = 61.5%
2.5.C	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	a	a = 16.6% d = 83.3%
2.5.D	f	f	f	f	c	f	f	f	e	f	f	e	c = 8.3% e = 16.6% f = 75.0%
2.5.E	a	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	a b	a = 15.3% b = 7.6% e = 76.9%
2.5.F	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0%
2.5.G	d	e	a	e	b	e	e	e	e	e	e	a	a = 16.6% b = 8.3% d = 8.3% e = 66.6%
2.5.H	a	h	b	h	e	h	h	h	h	h	h	b g	a = 7.6% b = 15.3% e = 7.6% g = 7.6% h = 61.5%
2.5.I	e	e	e	e	e	e	e	e	b c	e	e	e	b = 7.6% c = 7.6% e = 84.6%
2.6 2.6.A	f	f	a	f	c	f	f	f	f	f	f	f	a = 8.3% c = 8.3% f = 83.3%
2.6.B	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	e = 8.3% f = 91.6%
2.7 2.7.A	a b	e	a	a	a	e	e	e	e	e	e	a b	a = 35.7% b = 14.2% e = 50.0%
2.7.B	g	g	g	f	g	g	g	g	f	g	g	g	f = 16.6% g = 83.3%
2.7.C	a	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	a	a = 25.0% d = 75.0%
2.8 2.8.A	a b c	b	b	a c	a b	l	l	b	b	b	b	b	a = 18.7% b = 56.2% c = 12.5% l = 12.5%
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 2: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Take off!	Whose world is it?	Pushing the body to the limit	Making changes	Jobs with a difference	Facts and figures	Communicating in code	What's it like?	Living outside the law	Living with animals	Strange stories	Languages	
2.9 2.9.A	c	d	c	a	c	e	e	d	c	d	d	c	a = 8.3% c = 41.6% d = 33.3% e = 16.6%
2.9.B	d	f	a	c	a	f	f	f	a	f	f	b	a = 25.0% b = 8.3% c = 8.3% d = 8.3% f = 50.0%
2.10 2.10.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
2.10.B	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d	a = 8.3% d = 91.6%
2.10.C	a	d	a	a	c	e	e	d	a	d	d	a	a = 41.6% c = 8.3% d = 33.3% e = 16.6%
2.11 2.11.A	a c	d	c	f	b c	f	f	d	c	d	d	c	a = 7.1% b = 7.1% c = 35.7% d = 28.5% f = 21.4%
2.11.B	a	d	b	b	a	d	d	d	b	d	d	a	a = 25.0% b = 25.0% d = 50.0%
2.11.C	b e h	b	a c	h	b c	j	j	c	b c	a	c	i	a = 11.7% b = 23.5% c = 29.4% e = 5.8% h = 11.7% i = 5.8% j = 11.7%
2.11.D	a	g	a c	d	a c	h	h	g	a	g	g	a	a = 35.7% c = 14.2% d = 7.1% g = 28.5% h = 14.2%
2.11.E	b	g	g	b	g	g	g	g	g	g	g	c	b = 16.6% c = 8.3% g = 75.0%
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	c	a = 91.6% c = 8.3%
2.11.H	b	d	d	b	b	d	b	b	b	d	d	b	b = 58.3% d = 41.6%
2.11.I	a d	b	b d	b	b d	b	b	b	a e g	b e	b e	a	a = 15.7% b = 47.3% d = 15.7% e = 15.7% g = 5.2%
<b>3.</b>													
3.1	a	a d	a d	a d	a	a	d	a d	d	a	a d	a	a = 58.8% d = 41.1%
3.2	g	f	f	f	g	g	f	f	f	g	f	g	f = 58.3% g = 41.6%

VARIABLES	<i>Solutions for Bachillerato 2: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Take off!	Whose world is it?	Pushing the body to the limit	Making changes	Jobs with a difference	Facts and figures	Communicating in code	What's it like?	Living outside the law	Living with animals	Strange stories	Languages	
3.3	a b	d	a b	a d	b	e	d	b d	d	b	a b	a b	a = 27.7% b = 38.8% d = 27.7% e = 5.5%
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	a	a = 8.3% b = 91.6%
3.5	e	b c d	c d	b d	a b d	a c	c	b c d	c d	a	b c d	a b d	a = 15.3% b = 23.0% c = 26.9% d = 30.7% e = 3.8%
3.6	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
3.6.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	a	a = 8.3% b = 91.6%
3.6.C	d	d	d	d	d	b	b	b	b	b	b	a a	a = 16.6% b = 41.6% d = 41.6%
<b>4.</b>													
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0%
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0%
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	a a	a = 16.6% b = 83.3%
4.4	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0%
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	c c	b = 83.3% c = 16.6%
4.4.C	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	c c	b = 83.3% c = 16.6%
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0%

### 2.3.3.2.6.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 6

El libro de texto que se evalúa en esta sección es el segundo y último de la colección *Solutions for Bachillerato*, publicado asimismo por la ya mencionada editorial *Richmond Publishing*. Así pues, estudiemos el tratamiento que recibe la cultura extranjera en *Solutions for Bachillerato 2*.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Por lo que respecta a los objetivos de corte cultural, puesto que este material es una secuela del primero, los mismos comentarios realizados en el análisis de *Solutions for Bachillerato 1* se aplican aquí. En consecuencia, y con el fin de evitar las reiteraciones innecesarias, remitimos al lector al punto A de la sección 2.3.3.2.5.

#### B. CONTENIDOS CULTURALES

Los contenidos culturales aparecen en *Solutions for Bachillerato 2*, como en su predecesor, de forma explícita (opción “a”, 100%) en la tabla de contenidos (2.1).

Efectivamente, en este manual el diseño de la mencionada tabla de contenidos es paralelo al de la misma tabla en *Solutions for Bachillerato 1*, por lo que los cuatro grandes bloques que se aplican a cada unidad siguen siendo: “lengua oral y escrita”, “reflexión sobre la lengua”, “aspectos socioculturales” y “regulación del proceso de aprendizaje”. De esta manera, y desde el principio, se le concede a los aspectos socioculturales una relevancia explícita. Sin embargo, y al reparar de forma más detallada en tales aspectos, volvemos a encontrar un grupo de contenidos demasiado generales y con una vinculación nula con la cultura extranjera en las unidades siguientes:

- Unidad 6: “Statistics about countries and consumer goods”.
- Unidad 7: “The importance of body language in society”.

Asimismo, otra serie de temas, enunciados de manera igualmente general, resultan estar relacionados con la cultura término. Nos referimos a la:

- Unidad 4: “Historical and political changes in society”.
- Unidad 9: “Social and anti-social behaviour”, “Social problems and moral dilemmas”.
- Unidad 11: “The place of myths, beliefs and superstitions in society”.
- Unidad 12: “The role of language in society”.

Por último, un número considerable de temas en este libro se presentan desde estos primeros momentos en clara correspondencia con la cultura término. Sin embargo, exceptuando la unidad 8, todas las unidades restantes parecen equiparar, al igual que en *Solutions for Bachillerato 1*, la cultura meta con la comunidad británica:

- Unidad 1: “British attitudes to travel”, “Learning about different countries and cultures”.
- Unidad 2: “British children’s literature”, “Looking at moral issues in society”.
- Unidad 3: “Sports in different cultures –English marathons; Japanese Sumo, American body building”, “English sayings”.
- Unidad 5: “Job advertisements in British newspapers”, “Job interviews in Britain”, “English colloquial expressions”.
- Unidad 8: “American literature –Hemingway”.
- Unidad 10: “A traditional English tale”.

En este grupo de temas se observa, gratamente, cómo la lengua y muchos de sus usos (por ejemplo, en las unidades 3 y 5) se consideran cada vez más frecuentemente como un hecho cultural. En otro plano, y en líneas generales, percibimos en este libro de texto una presencia evidente del efecto literario en la cultura extranjera. Sin embargo, y sin entrar en detalle en estas circunstancias, lo cual tendrá lugar un poco más adelante, volvemos a hallar una práctica identificación de la cultura término con la sociedad británica, circunstancia que, ya desde el inicio, circunscribe el estudio así como el propio concepto de “cultura extranjera” a su vertiente europea.

Profundicemos, ahora, en los distintos temas culturales (2.2) tratados en *Solutions for Bachillerato 2*. En primer lugar, bajo la opción de “no procede” se

engloban un par de unidades (16.6%) con un contenido excesivamente general, no siendo posible proceder a su aplicación a la cultura extranjera. Se trata de la unidad 6, “Facts and figures”, que contiene unos textos y ejercicios de comprensión oral en ningún momento relativos a la cultura meta, y de la unidad 7, “Communicating in code”, que, curiosamente, se centra en el complejo mundo de la comunicación no verbal, pero de manera global, sin especificar, por ejemplo y como sería deseable, los gestos más habitualmente empleados en la cultura extranjera que puedan plantear problemas de comunicación para un estudiante español.

En segundo lugar, el grupo más numeroso (58.3%) se corresponde con la opción de “otros”, el cual de nuevo comprende temas culturales de carácter heterogéneo, difícilmente atribuibles al resto de las categorías. Nos referimos, pues, a las unidades:

- Unidad 2, “Whose world is it?”, que muestra dos extractos de un libro de literatura infantil escrito por Roald Dahl, aunque, para nuestro asombro, en la unidad nunca se puntualiza que tal texto es un ejemplo de literatura infantil británica. De esta manera, para un profesor y un alumno no familiarizados con este autor, es necesario volver la vista atrás a la tabla de contenidos para caer en la cuenta de este dato. Además, estimamos que, a pesar de que en la tabla de contenidos se hable de “literatura infantil británica”, la unidad solamente incorpora dos secciones del libro *The Magic Finger* que tratan del poco respeto humano que hay para con el mundo animal. Por lo tanto, sin una explicación mayor ni extractos adicionales de otras obras y autores, resulta muy complicado, si no imposible, conocer de manera más significativa este tipo de literatura en el Reino Unido.

- Unidad 3, “Pushing the body to the limit”, la cual, en relación con la cultura término solamente introduce un texto breve acerca de un norteamericano con tales problemas de sobrepeso que necesita de los bomberos para salir de su dormitorio. También existe otro pasaje en torno al maratón de Newcastle centrado en la figura de su ganador. Por medio de tales muestras, nos preguntamos si los aspectos socioculturales que se detallan en la tabla de contenidos (“Sports in different cultures –English marathons”) se desarrollan de forma razonablemente adecuada en el contenido de la unidad 3.

- Unidad 4, “Making changes”, la cual no incorpora información sobre la cultura extranjera, sino que solamente presenta un texto relativo a la cultura española, en concreto sobre la ciudad de Benidorm, y de una forma bastante crítica. De nuevo, nos surge la duda sobre los aspectos socioculturales de esta unidad en la tabla de contenidos “historical and political changes in societies”, ya que en lo concerniente a la sociedad española se queda en la pura anécdota turística.

- Unidad 8, “What’s it like?”, con un texto de la obra de Hemingway *The Old Man and the Sea*. Al igual que ocurría con la unidad 2, en ésta no se especifica que se trate de una muestra de literatura norteamericana, por lo que el alumno no familiarizado con este literato ha de recurrir a la tabla de contenido para saber, al menos, la nacionalidad del mismo. Asimismo, poco acceso se tiene a la literatura norteamericana con este pasaje, a pesar de la belleza del mismo.

- Unidad 9, “Living outside the law”, donde se exhibe una amplia variedad de extractos de periódico sobre distintos delitos, aunque solamente dos de ellos se relacionan claramente con la cultura extranjera, uno sobre un robo en una joyería de Glasgow, y otro sobre los graves daños económicos causados por los ladrones de

tiendas en Miami. Este contenido nos parece más apropiado para conocer algún aspecto de la cultura extranjera en lo relativo a los problemas sociales y al comportamiento antisocial de los que se habla en la tabla de contenidos.

- Unidad 10, “Living with animals”, en la que solamente existe un vínculo con la cultura extranjera, aunque, al igual que sucede en las unidades 2 y 8, se ha de consultar la tabla de contenido para entender que se trata de un cuento inglés tradicional. Efectivamente, en la unidad únicamente existe un ejercicio de comprensión oral introducido de la siguiente manera: “The story of the ‘Gingerbread Boy’”.

- Unidad 11, “Strange stories”, la cual incorpora una historia corta del americano Fredric Brown llamada *Nightmare in Yellow*, acerca de un hombre que planea asesinar a su esposa. Asimismo, se incluye un texto breve en torno a la leyenda del gigante Finn McCool relacionada con unas rocas de origen volcánico que se encuentran en la costa irlandesa. Este último pasaje permite conocer, tal y como se puntualiza en la tabla de contenidos, el lugar de los mitos, creencias y supersticiones en la sociedad.

En tercer lugar, existe un conjunto de unidades cuyo contenido cultural se corresponde con una u otra de las categorías preestablecidas:

- Unidad 1, “Take off!”, opción “c”, viajes y/o lugares del mundo. En esta unidad existe un ejercicio auditivo que muestra la ruta a diversos países del mundo que un británico se dispone a realizar. Además, varios textos se centran en naciones pertenecientes a la cultura término (como uno relativo a Australia y a sus orígenes históricos), o en la cultura materna (en concreto, existe un pasaje sobre Andalucía y otro acerca de España, en este último se desmitifican muchas ideas preconcebidas que el turista extranjero tiene de nuestro país). De esta forma, pensamos que los aspectos socioculturales apuntados en la tabla de contenidos, “British attitudes to travel”, “Learning about different countries and cultures”, reciben un tratamiento bastante adecuado en este tema.

- Unidad 5, “Jobs with a difference”, opción “h”, trabajo. Varios ejercicios de comprensión escrita muestran anuncios de trabajo, dos de ellos relativos a la cultura término, al Reino Unido (como organizador de actividades infantiles en un campamento de vacaciones) y a Estados Unidos (en un parque de atracciones californiano). Asimismo, un ejercicio de comprensión oral muestra una entrevista de trabajo para el primero de ellos. Aunque en este último es fácil deducir que tiene lugar en el Reino Unido, por lo que respecta a los anuncios de periódico no se especifica que se hayan extraído de la prensa británica, así que de nuevo se ha de recurrir a la tabla de contenido para caer en el detalle.

- Unidad 12, “Languages”, opción “t”, la lengua inglesa, en concreto, su estatus mundial. Desde nuestro punto de vista éste es el tema con el mejor contenido cultural de todos los libros analizados hasta el momento. En efecto, la unidad une a la perfección la lengua con la cultura, comprendiendo una combinación magistral de ejercicios de comprensión oral y escrita sobre aspectos socioculturales de la lengua inglesa como: los acentos más obvios de la misma, los esfuerzos realizados en Estados Unidos y en el Reino Unido para simplificar la ortografía, los motivos que han hecho del inglés una lengua internacional, y el inicio de la “latinización” de la lengua inglesa, es decir, de su escisión en diversas lenguas como ocurrió con el latín. De esta manera, el aspecto sociocultural que se resalta en la tabla de contenidos, el papel de la lengua en la sociedad, nos parece muy general, ya que la unidad se centra en el inglés. Sin embargo,

el contenido de la unidad cumple de sobra la función señalada en dicha tabla de contenidos, la de concienciar al alumno del papel social del código lingüístico.

A modo de síntesis, en *Solutions for Bachillerato 2* los aspectos socioculturales que se adelantan en la tabla de contenido no siempre se desarrollan de la manera más adecuada por medio del contenido de las diversas unidades. Sin embargo, uno de los grandes logros del libro consiste en aunar la lengua y la cultura, como ha quedado manifiesto anteriormente. Asimismo, el contenido del tema 12 nos parece un ejemplo perfecto de una unidad en la que de forma práctica se equiparan los aspectos lingüísticos, comunicativos y culturales de la cultura extranjera.

En cuanto a la forma de presentación de estos temas (2.3), resalta, como viene siendo habitual, la ilustración o imagen visual (opción “f”, 28.5%) como modo de presentación más común. En el plano escrito, sobresale la exposición de los hechos o circunstancias (opción “c”, 21.4%), seguida de la descripción de momentos o personajes (opción “a”, 17.8%), y de la argumentación o defensa de una postura frente a otra (opción “d”, 14.2%). En unos porcentajes menores, destaca la información introducida por medio de ejercicios de comprensión oral comprendidos bajo la opción de “otra” (“i”), así como el número de ocasiones en el que este estudio no procede (opción “j”, 7.1%). Así, la presentación de los contenidos culturales en este manual resulta ser básicamente idéntica a la de varios libros anteriormente estudiados.

En otro terreno, merece la pena reparar en las ilustraciones que acompañan al contenido cultural (2.4) mediante tres parámetros:

— Las ilustraciones o elementos visuales (2.4.A) más habituales resultan ser en este material, y por primera vez, los dibujos (“b”, 37.5%), aunque las fotografías están presentes en una frecuencia solamente un poco más baja (opción “a”, 31.2%). Esto se debe, entre otros motivos, a que la introducción de textos literarios suele ir acompañada de un dibujo, lo cual, unido a otros tipos de dibujos incluidos en otras unidades, hace que sean éstos los elementos visuales más comunes. Asimismo, destaca la utilización de mapas (opción “d”, 12.5%) que muestran la situación geográfica de diversos países de la cultura término. Por lo tanto, el distinto carácter de las ilustraciones incorporadas aquí supone una grata variedad en la introducción de imágenes que dan forma al contenido.

— La relación entre las ilustraciones (2.4.B), como en muchos de los libros anteriores, no resulta ser inicialmente muy estrecha, ya que, con la excepción del 25% de las unidades en las que este análisis no procede (opción “d”), todas los elementos visuales se muestran de forma aislada, es decir, nunca en secuencia. Sin embargo, en un examen más detenido, se percibe cómo existe una intensa relación entre los aspectos visuales de una misma unidad, al girar todas en torno a un mismo contenido.

— La relación existente entre las ilustraciones y el contenido cultural (2.4.C) en este libro de texto resulta ser de lo más adecuada (opción “a”, 75%), puesto que, en todas las ocasiones en las que la medición de este grupo de variables procede, la imagen visual logra ilustrar la información acerca de la cultura extranjera a la perfección.

Pasemos ahora al análisis de la definición social y geográfica que se hace de los personajes (2.5) en *Solutions for Bachillerato 2* a través de los siguientes parámetros:

— La edad (2.5.A), variable que no aparece en un rotundo 66.6% (opción “e”), resulta ser en este libro un parámetro poco definitorio, ya que se especifica en porcentajes no muy elevados, 33.3%, porcentajes que se corresponden íntegramente con



la opción “c”, adulto. De esta manera, el único grupo de edad presente en este material es el del mundo adulto, obviándose los personajes que no pertenecen al mismo. A este respecto, pensamos que la ausencia de personajes adolescentes se debe a que se considere que el alumno al que va dirigido el libro ya no es un adolescente, sino un joven adulto al que le interesan los personajes y circunstancias de tal grupo de edad.

— El sexo (2.5.B) tampoco se encuentra presente en una proporción mucho mayor (opción “c”, no procede, 61.5%). Aun así, el número de personajes masculinos (“b”, 23%) es relativamente mayor que el de los femeninos (“a”, 15.3%), aunque esto no nos parece motivo suficiente para concluir que exista una discriminación de la mujer frente al hombre.

— El papel sexual (2.5.C) no se detalla en un número de ocasiones aún mayor (83.3%, opción “d”). En las escasas ocasiones en las que dicha puntualización tiene lugar, el personaje se muestra siempre como trabajador (opción “a”), ya sea hombre o mujer.

— La ocupación (2.5.D) no está presente en unas cifras similares (“f”, 75%). Solamente existe un caso (unidad 5, una joven que ha trabajado cuidando niños) de profesiones sin cualificación (“c”, 8.3%). Bajo la categoría de “otra” (“e”, 16.6%) se engloban dos casos de personajes con una profesión difícilmente clasificable en las demás opciones, en concreto, existe una mención a los ladrones (unidad 9) y al cantante Bob Marley (unidad 12). Así pues, en este libro, la gama de profesiones relativas a la cultura término está muy limitada, en otras palabras, la variedad de ocupaciones en diversos sectores sociales es inexistente.

— La raza o etnia (2.5.E) es otra de las muchas variables en *Solutions for Bachillerato 2* cuyo examen no procede mayoritariamente (“e”, 76.9%). A este respecto, la raza blanca (“a”, 15.3%) sigue siendo la más representada, aunque seguida a no mucha distancia de la negra (“b”, 7.6%). El resto de las razas que conviven en la cultura término no tienen cabida en este material. En otro plano hemos de añadir que, de nuevo, la raza a la que pertenece el personaje no se suele especificar en los ejercicios de comprensión lectora u oral, sino en las ilustraciones que acompañan a los mismos.

— La familia del personaje (2.5.F) no se encuentra presente en ninguno de los temas (“d”, 100%), resultando este libro probablemente el primero en el que no se representa de ninguna manera uno u otro modelo de núcleo familiar en la cultura extranjera.

— El tipo de personajes más numeroso (2.5.G), asimismo ausente en el 66.6% de las ocasiones (opción “e”), es el de los residentes nativos (“a”, 16.6%), aunque en la unidad 5 aparece una residente no nativa (“b”, 8.3%), en concreto, una australiana que habita y habla acerca del Reino Unido. Finalmente, también se observa la opción de “otro” (“d”, 8.3%), que, en este caso, se relaciona con la unidad 1 y con los personajes británicos que se dirigen a visitar, entre otros, algunos países de la cultura extranjera. El resultado que arrojan estos datos es el de una amplia gama de tipos de personajes, los cuales proporcionan perspectivas diferentes, aunque complementarias, de la cultura término.

— La nacionalidad de los personajes (2.5.H), variable cuya medición no procede en un representativo 61.5% (opción “h”), comprende principalmente la estadounidense (“b”, 15.3%), así como la inglesa (“a”, 7.6%) y la australiana (“e”, 7.6%). Asimismo, en

la opción de “otra”, “g” (7.6%), se sitúa un personaje, Bob Marley, nacido en Jamaica. De esta forma, a pesar de la baja frecuencia en la que se detalla el parámetro de la nacionalidad, estimamos que en este material se encuentran presentes algunas de las nacionalidades más representativas de la cultura término.

— El lugar de residencia de los personajes (2.5.I) es en términos porcentuales idéntico (7.6%) para la capital (“b”) y para otra ciudad (“c”). En *Solutions for Bachillerato 2*, pues, el campo no es objeto de estudio, como en otros manuales. Aquí vuelven a destacar las cifras relativas a la opción de “no procede”, 84.5% (“e”).

A modo de conclusión, hemos de insistir en las múltiples lagunas que presenta la definición social y geográfica de los personajes. Por un lado, despunta la elevada frecuencia en la que el examen de muchas variables no procede, quedando, de esta manera, muy restringidas el número y tipo de opciones que aparecen representadas. Por otro lado, se ha de señalar que este alto índice de ocasiones en las que los parámetros no proceden no solamente se puede atribuir a una falta de especificación, sino, principalmente, a las mínimas ocasiones en las que se incluyen algún tipo de personajes relativos a la cultura extranjera, ya que existe en *Solutions for Bachillerato 2* una clara tendencia a presentar la información de forma global y sin apenas referencia a los miembros de la sociedad término.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, el examen de la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza al personaje (2.6), en sus dos vertientes, resulta muy limitado en sí mismo. Por una parte, en cuanto a la vida diaria (2.6.A), con un porcentaje del 8.3% para cada opción, solamente se sitúa a un personaje en su casa (“a”) —y esto es un tanto anecdótico, ya que se trata del estadounidense que no puede salir de la misma por problemas de sobrepeso, pero que no muestra cómo es la vida en torno al hogar en la cultura extranjera— y a otro personaje en el trabajo (“c”), en concreto, en una entrevista de trabajo. En los casos restantes, este parámetro no aparece (opción “f”, 83.3%). Por otra parte, el tiempo libre y el ocio (2.6.B) tienen una representación aún menor, puesto que su análisis no procede en un contundente 91.6% (“f”). La única excepción se encuentra en la unidad 1, comprendida en la opción de “otro”, haciendo referencia, aquí, a las vacaciones y al viajar. De esta manera, en *Solutions for Bachillerato 2* percibimos la práctica ausencia de la forma en la que discurre la vida cotidiana en la cultura extranjera.

Abandonemos momentáneamente el análisis de los personajes para centrarnos en la representación del nivel nacional (2.7) en sus tres variables:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no aparecen en este manual en un representativo 50% de las ocasiones (opción “e”). No obstante, se incorpora algún tipo de información social en alguna de las unidades (opción “a”, 35.7%). En efecto, en la unidad 1 se ofrece información general sobre Australia y sobre España, esta última con el fin de romper la imagen estereotípica que se tiene de nuestro país; en la unidad 3 se apunta el tema del sobrepeso en Estados Unidos; en la unidad 4 se habla de los cambios que ha sufrido la ciudad española de Benidorm a causa de la llegada masiva del turismo; en la unidad 5 se ofrece una perspectiva global de las ofertas y las entrevistas de trabajo en el Reino Unido; y, finalmente, en la unidad 12, aparecen diversas comunidades de habla inglesa, de entre las que destaca Jamaica. Además, en otras partes del libro se incluye información de carácter geográfico (“b”, 14.2%), como en la primera unidad, donde se detalla algunos aspectos de la vida en Australia, y en la ya señalada unidad 12,

en la cual se muestra en un mapa el estatus de la lengua inglesa en el mundo, es decir, los países en los que es la lengua principal, los países en los que es el idioma oficial, y aquéllos donde no es la única lengua oficial. Así pues, aunque parte de la información social acerca de la comunidad extranjera y de la cultura materna del alumno sea un tanto superficial, *Solutions for Bachillerato 2* apunta una serie de temas de gran interés social y geográfico.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B) se encuentran ausentes en un porcentaje aún mayor (opción “g”, 83.3%). Sin embargo, algunos conflictos de orden sociopolítico se muestran bajo la opción de “otros” (“f”, 16.6%), en concreto, en la unidad 4 se analiza los problemas que la llegada masiva del turismo ha ocasionado en el antes pequeño pueblo pesquero de Benidorm; asimismo, en la unidad 9 se ofrece una breve información sobre la criminalidad en Miami y en Escocia. A pesar de estos dos ejemplos, la imagen que este manual ofrece de la cultura extranjera y de la española no es del todo auténtica, ya que ésta resulta estar habitualmente libre de graves problemas sociopolíticos.

— Los antecedentes históricos (2.7.C) se obvian en un significativo 75% (opción “d”). A pesar de ello, se incluye información relativa a los antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual (opción “a”, 25%) en los temas siguientes: unidad 1 (donde existe una amplia visión histórica del origen europeo y aborigen de los habitantes de Australia, también aparece una visión histórica de los pueblos que han pasado por Andalucía y del legado cultural que dejaron), unidad 4 (en la que se detallan las causas que se sucedieron para modificar el pequeño pueblo pesquero de Benidorm y convertirlo en uno de los más masificados destinos turísticos en España) y unidad 12 (donde se realiza un excelente repaso de los principales precedentes históricos que dieron lugar al surgimiento del inglés como idioma internacional). En suma, aunque la perspectiva histórica no se prodigue en este libro de texto, en los temas en los que aparece, ésta resulta dotar al contenido de la cultura extranjera o de la cultura española de la profundidad justamente necesaria.

En conclusión, por lo que respecta al nivel nacional en *Solutions for Bachillerato 2*, los problemas sociopolíticos son los grandes ausentes, teniendo una mayor representatividad y oportunidad de tratamiento los aspectos sociales actuales y los antecedentes históricos.

Desde una perspectiva más amplia, hemos de revisar el tratamiento que en este libro de texto recibe el nivel internacional (2.8) atendiendo a:

— La comparación entre la cultura materna y la cultura extranjera (2.8.A) no procede en el 12.5% de las ocasiones (opción “1”). Como suele ocurrir en los materiales que hemos estudiado con anterioridad, es la cultura extranjera la que aparece con un mayor índice de frecuencia de forma aislada (opción “b”, 56.2%). De igual manera, la cultura española también se encuentra presente, aunque en un porcentaje mucho menor (opción “c”, 12.5%). No obstante, en este material sobresalen una serie de unidades en las que se mencionan numerosas culturas (opción “a”, 18.7%), las ampliamente citadas unidades 1, 4 y 5, lo cual demuestra que uno de los principales objetivos de *Solutions for Bachillerato 2*, más que la cultura extranjera en su relación con la materna del alumno, es el fenómeno cultural en su ámbito más global. Sin embargo, como ya afirmáramos en el primer capítulo de nuestro trabajo de investigación, nosotros estimamos que al igual que la asignatura de inglés como lengua extranjera se centra en

tal idioma, y no en ofrecer una serie de elementos comunes a todas las lenguas, dicha asignatura tendría que restringir su contenido a las comunidades más representativas que utilizan el inglés como vehículo de comunicación.

— Las representaciones mutuas (2.8.B) entre la cultura extranjera y la materna del alumno, como sucede en los libros anteriormente estudiados, tampoco se incluyen en este manual.

— Las relaciones mutuas (2.8.C) entre ambas culturas, de forma similar a las representaciones mutuas, no tiene asimismo cabida en las unidades.

Así pues, el nivel internacional queda prácticamente reducido a una serie de textos sobre la cultura extranjera, unos pocos pasajes acerca de la cultura materna y una serie de párrafos en los que se mencionan diversas culturas, muchas de ellas de forma aislada. Tal y como se conciben los aspectos socioculturales en *Solutions for Bachillerato 2*, no existe un vínculo más o menos explícito entre ambas, por lo que las representaciones y las relaciones mutuas se excluyen del diseño global del libro.

En otro plano, merece la pena acercarse a la información presentada en relación con el estereotipo (2.9):

— El estudio de estereotipo y de la información (2.9.A) no procede en un 16.6% (opción “e”). En este parámetro destaca un porcentaje significativo de la información que no se presenta de forma estereotipada (opción “c”, 41.6%), lo cual es un aspecto muy positivo. Además, por su alta frecuencia, también despunta la opción de “otra” (“d”, 33.3%), la cual, en este libro de texto se refiere a un tipo de información que abunda en varias unidades, la literaria, que, en el caso de los pasajes seleccionados, suele ser ficticia, por lo que apenas arroja luz sobre la sociedad extranjera. Finalmente, en unos índices muy bajos, aunque representativos, se insertan ejercicios de comprensión lectora que insisten en el estereotipo de la cultura materna (opción “a”, 8.3%), en concreto, en la unidad 4, donde al hablar de cambios sociales y políticos de distintas sociedades, la única imagen de las modificaciones sufridas por nuestro país es la de Benidorm, convertida en una jungla de hormigón. Así pues, a pesar de la poca frecuencia en la que este tipo de información ocurre, sería conveniente evitar caer en el estereotipo tanto de la cultura materna como de la española cuando no exista un tratamiento exhaustivo del mismo.

— El examen del tratamiento que recibe el estereotipo (2.9.B) no es pertinente en un significativo 50% (opción “f”). En la mayoría de las ocasiones restantes, el estereotipo no se trata de ninguna manera (“a”, 25%). No obstante, en este material se incorporan una serie de textos que o bien lo tratan con más o menos detalle (opción “b”, 8.3%, en la unidad 12, donde el estudiante puede apreciar que el inglés no es una lengua uniforme, sino que es muy variada en sus acentos y localización geográfica), o incluso se lucha contra él (opción “d”, 8.3%, en la unidad 1, donde se incluyen varios pasajes que intentan romper el estereotipo de una España de castañuelas para ofrecer una imagen de su diversidad histórica y social desde una perspectiva más auténtica). Sin embargo, se observa cómo el estereotipo se perpetúa (opción “c”, 8.3%) en la unidad 4, cuando hablando de los cambios producidos recientemente en diversas sociedades del mundo, de España se resalta solamente Benidorm como una desafortunada ciudad de hormigón, lo cual nos parece un tanto peligroso. Así, el tratamiento que recibe el estereotipo en *Solutions for Bachillerato 2* es de lo más heterogéneo, siendo, en líneas

generales, mejor que en otros manuales, aunque sin olvidar las limitaciones que supone un tratamiento no estructurado del mismo.

Reparemos ahora en la presencia de los elementos subjetivos y en el punto de vista del autor (2.10) en *Solutions for Bachillerato 2* en sus tres vertientes:

— En primer lugar, en lo concerniente a la relación entre personajes (2.10.A), ésta no se especifica de forma perceptible en ninguna de las unidades (“e”, 100%), lo cual no nos sorprende, dado el índice de frecuencia mínimo en el que se incorporan uno u otro tipo de personajes.

— En segundo lugar, los sentimientos (2.10.B) apenas tienen cabida en el manual (opción “d”, 91.6%), con la excepción de un tema en el que dichos sentimientos los introduce un personaje (“a”, 8.3%), en concreto, la unidad 5, cuando una joven australiana residente en el Reino Unido expresa su satisfacción con su residencia en este país, aunque expresa la nostalgia de su familia y amigos. En resumen, el elemento subjetivo, tan dependiente de los personajes, no ocupa un papel relevante en este manual, probablemente debido a la práctica inexistencia de unos personajes consistentes.

— Por último, al centrarnos en el estilo predominante (2.10.C), estudio que no procede en un 16.6% (opción “e”), apreciamos la preponderancia de un estilo objetivo (“a”, 41.6%), aunque con una frecuencia mucho menor también existe alguna unidad donde se equilibra el estilo objetivo y el subjetivo (opción “c”, 8.3), lo cual, como ya se ha comentado, se produce cuando el narrador o autor introduce un tema para dejar al personaje expresarse por sí mismo con posterioridad. Sin embargo, en *Solutions for Bachillerato 2* no se perciben unidades dominadas principalmente por el estilo subjetivo, es decir, por la propia voz de los personajes, y ello ha de relacionarse con lo expuesto en el párrafo anterior. Por último, bajo la opción de “otro” (“d”, 33.3%) se engloba un número considerable de temas con un estilo de corte literario o ficticio, ya que, según se detalló, en este manual se incluyen varias muestras de la literatura escrita en la lengua inglesa. A pesar de que esto añada un cierto tono imaginativo, estimamos que el gran ausente en este libro de texto es el elemento subjetivo, la perspectiva de los miembros de la cultura término.

Para poner punto y final a este estudio sobre el contenido acerca de la cultura extranjera y la cultura española en *Solutions for Bachillerato 2* se valorará dicho contenido cultural (2.11) desde diversos ángulos:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) que prevalece a lo largo del material es el periodístico (opción “c”, 35.7%), el modo más neutro de presentar la información. Además, también resalta por su elevado porcentaje, la información ficticia o literaria de la cultura término (opción “d”, 28.5%) tan presente a lo largo del manual. En términos porcentuales, destaca asimismo el índice relativo a las ocasiones en las que la medición de esta variable no procede (opción “f”, 21.4%). Finalmente, se ha de insistir en la mínima presencia de perspectivas externas, es decir, de personas que no pertenecen a la cultura término (opción “b”, 7.1%), así como la presencia escasa de puntos de vista internos (“a”, 7.1%), resultando ser éstos unas de las más graves carencias de *Solutions for Bachillerato 2* al no proporcionar uno de los ángulos más valiosos, a saber, el de los individuos pertenecientes a la cultura meta.

— La información cultural sobre la cultura extranjera (2.11.B) permite observar un número considerable de ocasiones en las que este estudio no procede (50%, opción “d”), lo cual responde a la asiduidad con la que se seleccionan textos literarios de autores de la cultura término, textos que resultan ser ficticios, no aportando información acerca de dicha comunidad. En los casos restantes, las cifras revelan que existe una equiparación de unidades en las que sería necesario incorporar más información para favorecer la comprensión global del aspecto sociocultural tratado (opción “b”, 25%), así como de temas en los que la información aparece como completa (“a”, 25%).

— La amplitud de la información (2.11.C) o naciones de la cultura extranjera a las que atañe el contenido sociocultural resultan ser de lo más diversas. Inicialmente destaca el contenido relativo a los Estados Unidos (“c”, 29.4%), al Reino Unido (“b” 23.5%) y a la parte del mismo que aparece más habitualmente, Inglaterra (“a”, 11.7%). Asimismo, existen referencias, aunque mucho menos frecuentes, a Australia (“e”, 5.8%) dentro de la cultura extranjera, y a España (“h”, 11.7%), la cultura materna del estudiante. Por último, bajo la opción de “otra” (“i”, 5.8%) se incluye el completo contenido de la unidad 12, que gira en torno a la lengua inglesa, apuntando los diversos países donde es lengua principal o secundaria. Por lo tanto, a este respecto, al de la información de la cultura extranjera en *Solutions for Bachillerato 2*, se ha de subrayar la extensa gama de comunidades de la misma que se encuentran representadas, aunque estimamos que las referencias a la cultura materna del alumno, la española, son relativamente escasas.

— El carácter de toda esta información (2.11.D) que predomina en el manual es el de la autenticidad de la misma (opción “a”, 35.7%). Sin embargo, bajo la opción de otra, (“g”, 28.5%) sobresale la ya ampliamente comentada información de carácter ficticio o literario, que proporciona un contenido insignificante o nulo de la cultura extranjera. Además, otra porción de esta información es de naturaleza superficial y anecdótica (opción “c”, 14.2), y una sección de la misma se muestra como estereotipada (“d”, 7.1%). De esta forma, a pesar del elevado porcentaje concerniente a la autenticidad del contenido sociocultural, una buena parte de la información resulta no ser muy adecuada para facilitar el entendimiento de la cultura extranjera.

— La actitud que la información sociocultural provoca en los alumnos (2.11.E) suele ser generalmente ninguna en especial (opción “g”, 75%). A pesar de ello, algunas unidades suscitan una reflexión bastante profunda acerca de la cultura española (“b”, 16.6%), así como, con una frecuencia menor, también se procura la reflexión que permita el conocimiento crítico de la cultura extranjera (“c”, 8.3%). Sin embargo, los índices relativos a estas opciones, que idealmente deberían de prevalecer a lo largo del material, nos parecen excesivamente bajos.

— La valoración del contenido cultural (2.11.F) en su relación con los objetivos de la misma naturaleza no procede, ya que, recordemos, no se incorporan explícitamente ningún tipo de objetivos.

— La evaluación del contenido cultural en relación con la lengua y la comunicación (2.11.G) en *Solutions for Bachillerato 2* muestra la mayor relevancia de los componentes lingüísticos y comunicativos en un porcentaje abrumador, 91.6% (opción “a”). No obstante, estimamos como elemento muy positivo la existencia de una unidad, la número 12, en la cual se equilibra la importancia concedida a la cultura, la

lengua y la comunicación (opción “c”, 8.3%), lo cual nos incita a reflexionar sobre la oportunidad de aplicar este modelo al resto del manual.

— Los temas culturales que se incorporan en el libro de 2º curso de Bachillerato (2.11.H) son generalmente nuevos (58.3%, opción “b”), aunque con una frecuencia asimismo alta se presenta la opción de “otro” (“d”, 41.6%), la cual hace referencia a una serie de unidades que, sin tratar exactamente los mismos temas culturales que el libro precedente, tienen alguna relación más o menos explícita con alguna de las unidades de *Solutions for Bachillerato 1*, pareciendo servir éstas de anclaje para sus sucesoras. En concreto se trata de las unidades de *Solutions for Bachillerato 2*: 2 “Whose world is it?” (relativa al tema 8 del libro precedente, “Animal kingdom” por la inclusión de textos literarios sobre animales), 3 “Pushing the body to the limit” (vinculada al tema 10 del libro de primero de Bachillerato, “Staying alive”, ambas en torno a la vida saludable), 6 “Facts and figures” (similar al tema 9 del manual anterior, “More or less?”), 10 “Living with animals” (parecida al tema 8 de *Solutions for Bachillerato 1*, “Animal kingdom”), y 11 “Strange stories” (paralela al tema 7 del material de primero, “Strange worlds”). Sin embargo, nosotros estimamos que la cultura se debería de estudiar, al igual que la gramática o el vocabulario, en espiral.

— Al realizar una evaluación global del contenido cultural (2.11.I), consecuencia de todas las variables anteriores, se aprecia que tal contenido resulta ser adecuado en unos índices poco representativos (“a”, 15.7%). Efectivamente, una porción considerable de la información se considera inadecuada (“b”, 47.3%), y esto se debe a motivos de diversa índole: el carácter superficial y anecdótico de múltiples pasajes (“d”, 15.7%), las enormes limitaciones de diversos textos y ejercicios de comprensión por la mínima información que proporcionan sobre la cultura extranjera (“e”, 15.7%), o la naturaleza de algunos temas, demasiado generales para ser aplicados a la cultura término (“g”, 5.2%).

Por lo tanto, en *Solutions for Bachillerato 2* resalta, desde el inicio, la incorporación a la tabla de contenido de los aspectos socioculturales como parte integrante del propio material. Sin embargo, una gran parte de los mismos se enuncian y luego toman forma en las diversas unidades, de una manera excesivamente general, para nada aplicable a la cultura extranjera, o bien concerniendo específicamente a otras comunidades mundiales, negándole así al alumno la oportunidad de conocer un gran número de elementos culturales relativos a la comunidad término y de reflexionar acerca de su cultura materna. Otra circunstancia que se repite en diversas partes del manual es la incorporación de textos literarios ficticios que, en líneas generales, aportan una información prácticamente nula de la cultura meta. No obstante, nos gustaría terminar con una nota positiva, el diseño y estructuración de la unidad 12, en la que existe, desde el principio al final, una conjunción perfecta entre cultura, lengua y comunicación.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Continuemos el análisis del componente cultural en *Solutions for Bachillerato 2* centrandó ahora nuestra atención en la metodología empleada para facilitar el aprendizaje de los aspectos socioculturales de la cultura extranjera y de la materna.

En principio, se observa cómo las tareas que explotan los elementos culturales (3.1) resultan ser mayoritariamente lingüísticas o tradicionalmente utilizadas en la

instrucción de la lengua extranjera (opción “a”, 58.8%). Se suele tratar de actividades relacionadas con el significado de los ejercicios de comprensión oral y escrita, del tipo: pregunta y respuesta, verdadero o falso, completar los huecos en un texto, localizar información o un término específico en un pasaje, unir ilustraciones con el contenido o las palabras de una columna con las que aparecen en una segunda, etc. Asimismo, con unos índices también elevados, aparece la opción de “otras” (“d”, 41.1%), aquí relativas a la categoría de “otras” (“f”) en la variable que a continuación se examina.

En segundo lugar, por lo que respecta a las actividades específicas de la instrucción cultural (3.2), destaca el alto porcentaje en las que estas tareas no aparecen (“g”, 41.6%). Esta circunstancia se ha de relacionar con la preponderancia de ejercicios de corte tradicionalmente lingüístico, lo cual implica la menor frecuencia de actividades propias de la enseñanza de la cultura extranjera. Además, todas las actividades culturales se encuentran comprendidas en la opción de “otra” (“f”, 41.6%), que, recordemos, incluye tareas que aunque no son exclusivas del componente cultural, se emplean ampliamente en la instrucción de la cultura extranjera. De nuevo, estas actividades se restringen habitualmente al debate entre dos o tres compañeros o al debate del grupo completo, y a la composición, tal y como se detalla más adelante. En consecuencia, pensamos que la metodología cultural, tal y como se percibe generalmente en los libros de texto evaluados hasta ahora, y de forma concreta en *Solutions for Bachillerato 2*, no se emplea con la variedad y diversidad que la instrucción de tal componente requiere.

En tercer lugar, en lo concerniente al objeto de las actividades (3.3) la cultura extranjera se presenta como la más estudiada (“b”, 38.8%). Esto no nos sorprende porque la mayor parte de los textos se relacionan de una u otra forma con la misma. Una buena parte de los ejercicios que habitualmente se emplean en la comprensión de dichos pasajes son de corte lingüístico, por lo que la explotación del contenido acerca de la cultura extranjera se hace mediante las tareas tradicionalmente empleadas en la práctica gramatical. Sin embargo, ésta no es siempre la tónica en las actividades centradas en el estudiante y su entorno (“d”, 27.7%), segundas en frecuencia, en las unidades siguientes:

- Unidad 2: Enumeración de las reglas que rigen la convivencia en el centro educativo del alumno.

- Unidad 4: Escritura de enunciados sobre el lugar donde reside el estudiante; escritura de enunciados comparando dos ciudades de la zona; composición sobre los cambios que el lugar de residencia ha experimentado en los últimos años.

- Unidad 7: Reflexión acerca de los gestos que el alumno utiliza para acompañar distintas expresiones del tipo “ven aquí” o “perdón”.

- Unidad 8: Enumeración de los aspectos que el alumno odia sobre la gente, los lugares y otras cosas; comparación de sus enunciados con los del compañero.

- Unidad 9: Realización de un cuestionario acerca de problemas sociales y de la reacción del alumno a los mismos; debate sobre los delitos que se cometen en su ciudad.

Tras esta exposición de tareas, se deduce que en este libro las actividades acerca del estudiante y su entorno presentan un carácter marcadamente gramatical, ya que muchas de ellas se realizan para practicar una estructura determinada. Por lo tanto, el contenido sobre la vida cotidiana y el entorno del alumno aparece en un segundo plano.



Esto ha de compararse con las actividades empleadas en otros libros de texto, con unos objetivos más culturales o comunicativos que lingüísticos. En otro plano, la cultura materna del alumno también se trata en un número asimismo considerable de unidades (opción “a”, 27.7%), aunque, de nuevo, siguiendo los mismos patrones que se empleaban en las tareas acerca del estudiante y su entorno:

- Unidad 1: Enumeración de las cosas que el alumno aconseja a un extranjero hacer y no hacer en su país; ejercicios de comprensión lectora de dos pasajes sobre España y Andalucía respectivamente.

- Unidad 3: Debate en torno a las consecuencias de los cambios de hábitos alimenticios en el país del estudiante.

- Unidad 4: Ejercicios de comprensión lectora de un texto acerca de Benidorm.

- Unidad 11: Composición sobre un monumento, edificio o acontecimiento local del lugar donde reside el alumno.

- Unidad 12: Composición sobre el español como lengua internacional.

Así pues, para concluir el estudio de este parámetro, nos gustaría insistir en la consistente utilización de tareas de corte lingüístico empleadas en *Solutions for Bachillerato 2* con el fin de explotar el contenido cultural, aunque, bien podría ser al contrario, que a las actividades lingüísticas se las dote de un contenido sobre la cultura extranjera o materna, al igual que podría haber sido de otra manera. Asimismo, en lo relativo a las actividades ampliamente usadas en la instrucción del componente cultural, pensamos que muchas de las composiciones presentan un contenido cultural muy genérico, contenido que sería fácil de delimitar añadiendo la expresión “en tu país”, como, por ejemplo, la redacción del tema 9 enunciada en los siguientes términos: “The social impact of teenage crime and how this can be minimised”. Para terminar, se ha de subrayar la prácticamente nula mención a la cultura española en las actividades, sino que se usa la expresión general “en tu país”, lo cual nos hace pensar que se trata de un manual diseñado para una comercialización internacional.

En cuanto a la tarea cultural frente a la lingüística (3.4), la primera resulta ser escasa en la mayor parte de las unidades (“b”, 91.6%), aunque nos parece muy interesante mencionar que las cifras señalan la existencia de un tema en el que ambos, cultura y lengua, son equiparables (opción “a”, 8.3%), la ya mencionada unidad 12.

Desde otro ángulo, las destrezas implicadas (3.5) en las diversas actividades de explotación del contenido cultural destacan, de nuevo, la expresión escrita (“d”, 30.7%), y la expresión oral (“c”, 26.9%), seguidas de la comprensión lectora (“b”, 23%), todas ellas a una distancia considerable de la comprensión oral (“a”, 15.3%). En relación con esta última es necesario precisar que normalmente el contenido de las actividades de comprensión oral resulta ser muy general, rara vez especificándose su vinculación con la cultura extranjera. Finalmente, las destrezas solamente aparecen integradas en unos porcentajes mínimos (“e”, 3.8%), lo cual pensamos que refleja que el componente cultural no se explota en igual medida en todas las destrezas, aspecto que sería más que deseable.

Pongamos punto y final a este repaso por la metodología cultural realizando una valoración de la misma (3.6), tal y como se encuentra presente en *Solutions for Bachillerato 2*. Tal examen en su relación con los objetivos culturales (3.6.A) no

procede (“e”, 100%), ya que éstos no se detallan en el manual. En cuanto a la relación de la metodología con los contenidos de tipo cultural (3.6.B), la primera manifiesta mayoritariamente un equilibrio entre logros y carencias (opción “b”, 91.6%), siendo considerada como apropiada solamente en una ocasión (opción “a”, 8.3%). De esta forma, y como resultado de lo expuesto en esta sección, la valoración general (3.6.C) de las técnicas de aprendizaje cultural muestra cómo ésta resulta ser principalmente inapropiada (opción “b”, 41.6%) o muy limitada (opción “d”, 41.6%), despuntando mínimamente el calificativo de apropiada (opción “a”, 16.6%). En suma, si en el contenido cultural resaltaban una serie de lagunas, en *Solutions for Bachillerato 2* esas carencias también se perciben en la metodología de instrucción cultural.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

En *Solutions for Bachillerato 2* la evaluación presenta un tratamiento esencialmente idéntico al que ésta recibe en su predecesor, *Solutions for Bachillerato 1*. De esta manera, las pautas de evaluación de los aspectos socioculturales (4.1) no aparecen a lo largo del libro de texto (opción “c”, 100%). Sin embargo, los ejemplos de pruebas de evaluación (4.2) se encuentran presentes (opción “a”, 100%) aquí, al igual que en el manual anterior, cada dos unidades.

En la evaluación de la cultura frente a la lengua y/o la comunicación (4.3) se percibe un índice elevado relativo a la exclusividad de lo lingüístico y, en mucha menor medida, lo comunicativo (opción “b”, 83.3%). En efecto, en cada muestra de examen se incluyen, como en el material precedente, una serie de secciones dedicadas a la gramática y al vocabulario, una parte consagrada a la lectura y a su comprensión, y una sección para la composición. Si el componente sociocultural aparece, ha de hacerlo en éstas dos últimas, la lectura y la composición. No obstante, la lectura de las unidades 1 y 2 gira en torno a viajar en coche, la de las unidades 3 y 4 describe los cambios que necesariamente tuvo que decidir hacer una familia chilena tras un golpe de estado, la lectura de las unidades 5 y 6 narra una aventura en el espacio, la lectura de las unidades 7 y 8 elige diversas personalidades y las clasifica en diversas categorías de personas, y la lectura de las unidades 9 y 10 está dedicada a los loros. Por lo tanto, las lecturas, y, en consecuencia, las composiciones de estas pruebas de evaluación no presentan un contenido cultural relativo a la comunidad extranjera, por lo que se intenta medir solamente el dominio de la lengua adquirido por el estudiante, pero no su aprendizaje cultural. Solamente en unos porcentajes mínimos (16.6%, opción “a”) se subraya la mayor importancia de la lengua y de la comunicación, en concreto, se trata del texto incluido en el examen de las unidades 11 y 12, acerca de la estatua de la Libertad, su historia y otros aspectos de interés. Asimismo, la composición le pide al alumno que describa un acontecimiento que se conmemore por medio de un monumento importante en su país. Sin embargo, y a pesar de lo apropiado que culturalmente pueda parecer el tema, lo que realmente interesa, como se deriva del formato del examen, es utilizar correctamente la lengua, ya que estamos seguros de que si la composición refleja un conocimiento profundo de la cultura materna por parte del estudiante pero el uso de la lengua es muy deficiente, lo primero no compensará lo segundo.

Así, concluiremos valorando la evaluación del componente cultural (4.4) en cuatro vertientes. Dicha evaluación en relación con los objetivos (4.4.A) no procede a causa de la inexistencia de tales objetivos. Por lo que respecta a los elementos culturales en la evaluación en su relación con los contenidos (4.4.B) y con la metodología (4.4.C),

en ambos parámetros la evaluación muestra sus múltiples carencias (opción “b”, 83.3%), mientras que en unos porcentajes muy inferiores, relativos a las pruebas anteriormente comentadas de las unidades 11 y 12, se equilibran los logros y las carencias (opción “c”, 16.6%). Como consecuencia de todas las consideraciones precedentes en este apartado, la valoración general de la evaluación del componente cultural (4.4.D) en *Solutions for Bachillerato 2* revela lo inapropiado de la misma para determinar el grado de aprendizaje cultural que el alumno haya alcanzado en las unidades del libro, en otras palabras, las pruebas de evaluación manifiestan la relevancia real que se le conceden a los aspectos socioculturales en el material.

Finalizaremos, pues, esta sección reseñando, al igual que lo hicimos en torno al manual anterior, que en el libro del profesor relativo a *Solutions for Bachillerato 2* es posible comprobar aún con más claridad la relevancia que se le concede al componente cultural. La gran diferencia entre el libro del profesor de *Solutions for Bachillerato 1* y el de *Solutions for Bachillerato 2* reside en que solamente en este último se incorporan ejemplos de exámenes de Selectividad auténticos de distintas comunidades autónomas. Por lo demás, aquí también se muestra una plantilla de evaluación en torno a los mismos elementos: “grammar”, “vocabulary”, “pronunciation”, “speaking skills”, “listening skills”, “reading skills”, “writing skills”, “learning skills”, lo cual nos conduce de nuevo a plantearnos la verdadera importancia de la cultura en este manual, que, al igual que pasaba en el anterior, parece estar relegada a un muy segundo plano dada la primacía evidente de los elementos lingüísticos y de las destrezas comunicativas.

## E. CONCLUSIÓN

Para concluir nuestro estudio del tratamiento del componente cultural en *Solutions for Bachillerato 1* y *Solutions for Bachillerato 2* se ha de destacar, de nuevo, la omisión de cualquier tipo de objetivos, incluidos los de carácter cultural, lo cual no permite vislumbrar inicialmente la relevancia concedida a la cultura. No obstante, la consideración de un bloque de contenidos específico relativos a los aspectos socioculturales constituye un claro indicio de la incipiente importancia que este manual le concede a tales aspectos en la clase de inglés, aunque, en un análisis pormenorizado de los mismos, algunos de los temas resultaran no estar completamente vinculados ni a la cultura extranjera ni a la española. En cuanto a la metodología, las actividades de *Solutions for Bachillerato 1* resultan ser más apropiadas que las de su sucesor en cuanto a la explotación del contenido cultural. Por último, en la evaluación ha quedado visiblemente reflejado el papel que la cultura juega en la misma y, por ende, en el proceso de instrucción, un papel que aún sigue siendo más que secundario.

### 2.3.3.2.7. Libro número 7: *Key Strategies*

#### 2.3.3.2.7.1. Tabla de análisis del libro número 7

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 7			
LIBRO DE TEXTO:	KEY STRATEGIES	AÑO DE PUBLICACIÓN:	1999
AUTOR/ES:	LAWLEY, J. Y R. FERNÁNDEZ CARMONA	CIUDAD:	MADRID
EDITORIAL:	ALHAMBRA-LONGMAN	NIVEL:	1° DE BACHILLERATO

VARIABLES	<i>Key Strategies: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	First impressions	The truth	Hang-ups!	Testing testing	The box	The price of fame	Memories	Once upon a time...	Gone for lunch!	Words around the world	Celts	Authority	
<b>1.</b>													
1.1	b	c	b	b	b	c	c	b	c	c	c	b	b = 50.0 c = 50.0
1.2	e	d	e	e	e	a	a	e	d	d	a	e	a = 25.0 d = 25.0 e = 50.0
1.3	e	c	e	e	e	c	c	e	c	c	c	e	c = 50.0 e = 50.0
1.4	d	c	d	d	d	c	c	d	c	c	c	d	c = 50.0 d = 50.0
1.5	e	c	e	e	e	c	c	e	c	c	a	e	a = 8.3 c = 41.6 e = 50.0
<b>2.</b>													
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	b u	x	h	x	b ñ	w	c	x	d	k	n	w	b = 14.2 c = 7.1 d = 7.1 h = 7.1 k = 7.1 n = 7.1 ñ = 7.1 u = 7.1 w = 14.2 x = 21.4
2.3	a d f i	j	c d f	j	i f	c d f	a f i	j	a d f	f i	a d f	d f	a = 14.2 c = 7.1 d = 21.4 f = 32.1 i = 14.2 j = 10.7
2.4 2.4.A	a b d	g	a	g	a b	a	a	g	a	a	a	a	a = 60.0 b = 13.3 d = 6.6 g = 20.0
2.4.B	a	d	a	d	a	a	a	d	a	a	a	a	a = 75.0 d = 25.0
2.4.C	d	g	a	g	a	a	a	g	a	a	d	a	a = 58.3 d = 16.6 g = 25.0
2.5 2.5.A	a c	e	c	e	b c	c	a c	e	e	c	e	e	a = 13.3 b = 6.6 c = 40.0 e = 40.0
2.5.B	a	c	a b	c	a b	b	b	c	c	a b	c	c	a = 26.6 b = 33.3 c = 40.0
2.5.C	a	d	a	d	a	a	d	d	d	d	d	d	a = 33.3 d = 66.6
2.5.D	c	f	a b	f	a	e	f	f	f	f	f	f	a = 15.3 b = 7.6 c = 7.6 e = 7.6 f = 61.5
2.5.E	e	e	a	e	e	a	e	e	e	a	e	e	a = 25.0 e = 75.0
2.5.F	a	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	a = 16.6 d = 83.3

VARIABLES	<i>Key Strategies: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	First impressions	The truth	Hang-ups!	Testing testing	The box	The price of fame	Memories	Once upon a time...	Gone for lunch!	Words around the world	Celts	Authority	
2.5.G	a b	e	a	e	a	a	a c	e	e	a	e	e	a = 42.8 b = 7.1 c = 7.1 e = 42.8
2.5.H	a f	h	g	h	c	b	a	h	h	b f	h	h	a = 14.2 b = 14.2 c = 7.1 f = 14.2 g = 7.1 h = 42.8
2.5.I	c	e	e	e	e	e	b	e	e	c	e	e	b = 8.3 c = 16.6 e = 75.0
2.6 2.6.A	a	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	a = 8.3 f = 91.6
2.6.B	f	f	c	f	f	f	e	f	f	f	f	f	c = 8.3 e = 8.3 f = 83.3
2.7 2.7.A	a	e	a	e	a	a	b d	e	a	a	a b c d	e	a = 43.7 b = 12.5 c = 6.2 d = 12.5 e = 25.0
2.7.B	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g = 100.0
2.7.C	d	d	d	d	d	a	d	d	a	d	a	d	a = 25.0 d = 75.0
2.8 2.8.A	d h	l	b	l	b	b	d	l	b	k	d g	b	b = 35.7 d = 21.4 g = 7.1 h = 7.1 k = 7.1 l = 21.4
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	c	e	c	e	c	c	a b c	e	c	c	c	e	a = 7.1 b = 7.1 c = 57.1 e = 28.5
2.9.B	a	f	a	f	a	a	c	f	d	a	d	a	a = 50.0 c = 8.3 d = 16.6 f = 25.0
2.10 2.10.A	a	e	d	e	e	e	e	e	e	a	e	e	a = 16.6 d = 8.3 e = 75.0
2.10.B	a	d	d	d	d	b	a	d	d	a b	d	d	a = 23.0 b = 15.3 d = 61.5
2.10.C	b	e	a	e	b	a	b	e	a	b	a	d	a = 33.3 b = 33.3 d = 8.3 e = 25.0

VARIABLES	Key Strategies: UNIDADES												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	First impressions	The truth	Hang-ups!	Testing testing	The box	The price of fame	Memories	Once upon a time...	Gone for lunch!	Words around the world	Celts	Authority	
2.11 2.11.A	b	f	c	f	a	c	a	f	c	a	c	d	a = 25.0 b = 8.3 c = 33.3 d = 8.3 f = 25.0
2.11.B	a	d	a	d	b	a	a	d	a	b	b	b	a = 41.6 b = 33.3 d = 25.0
2.11.C	a	j	b	j	b	c	a h	j	a	c h	b h	b	a = 20.0 b = 26.6 c = 13.3 h = 20.0 j = 20.0
2.11.D	a	h	a	h	a	a	a d	h	a	a	a	g	a = 61.5 d = 7.6 g = 7.6 h = 23.0
2.11.E	c	g	c	g	g	c	b c	g	c	b c	b c	g	b = 20.0 c = 46.6 g = 33.3
2.11.F	e	c	e	e	e	a	a	e	c	c	a	e	a = 25.0 c = 25.0 e = 50.0
2.11.G	c	a	a	a	a	a	a	a	a	a	c	a	a = 83.3 c = 16.6
2.11.H													
2.11.I	a	b	a e	b	b d	a e	a	b	a d	b e	a	b	a = 35.2 b = 35.2 d = 11.7 e = 17.6
<b>3.</b>													
3.1	a d	d	a	e	d	a	a d	a	a d	a	a d	e	a = 50.0 d = 37.5 e = 12.5
3.2	f	f	g	g	f	g	f	g	f	g	f	g	f = 50.0 g = 50.0
3.3	b c d	d	b d	f	d	b	a b d	b	b d	a b	a c d	f	a = 14.2 b = 33.3 c = 9.5 d = 33.3 f = 9.5
3.4	a	b	b	e	b	b	b	b	b	b	a	e	a = 16.6 b = 66.6 e = 16.6
3.5	a b d	b d	b d	f	c d	b d	e	b - d	b c d	b d	b c d	f	a = 4.1 b = 33.3 c = 12.5 d = 37.5 e = 4.1 f = 8.3
3.6 3.6.A	e	a	e	e	e	a	a	e	b	b	a	e	a = 33.3 b = 16.6 e = 50.0
3.6.B	b	b	b	f	b	b	b	b	b	b	a	f	a = 8.3 b = 75.0 f = 16.6

VARIABLES	Key Strategies: UNIDADES												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	First impressions	The truth	Hang-ups!	Testing testing	The box	The price of fame	Memories	Once upon a time...	Gone for lunch!	Words around the world	Celts	Authority	
3.6.C	d	d	d	b	d	d	d	d	d	d	a	c	a = 8.3 b = 8.3 c = 8.3 d = 75.0
<b>4.</b>													
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	a	a	a	a	a = 33.3 b = 66.6
4.4 4.4.A	e	b	e	e	e	b	b	e	b	b	b	e	b = 50.0 e = 50.0
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	c	c	c	c	b = 66.6 c = 33.3
4.4.C	b	b	b	b	b	b	b	b	c	c	c	c	b = 66.6 c = 33.3
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	d	d	d	d	b = 66.6 d = 33.3

### 2.3.3.2.7.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 7

El libro de texto al que dedicaremos nuestra atención en las próximas páginas es *Key Strategies*, publicado por la editorial Alhambra-Longman. *Key Strategies*, según se puntualiza en la contraportada del mismo, es un manual especialmente diseñado para 1º de Bachillerato y, junto con *Exam Strategies*, forma una de las colecciones más recientes que presenta la casa editorial anteriormente citada para el nuevo Bachillerato en España.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

En esta sección se estudia el papel que juegan los objetivos culturales en el libro en cuestión. La primera variable, la consideración de si tales objetivos se expresan de forma explícita (1.1), refleja que en un 50% de las unidades este tipo de objetivos no aparecen (opción “b”). No obstante, en el 50% restante observamos cómo los objetivos de carácter cultural se incorporan pese a que no se presentan de forma independiente (opción “c”). En realidad, en el libro del profesor se detallan los objetivos que rigen las diferentes unidades, estando normalmente el primero de ellos relacionado con el tema principal que se examina a lo largo de la unidad. Sin embargo, en muchas de estas unidades la enunciación general de los objetivos (por ejemplo, en la unidad 1 se habla de “read about and understand a personal experience”, o en la unidad 5 se dice “read and understand an article about the influence of television on children”) no permite considerarlos como culturales u objetivos que inciden en un aspecto de la cultura extranjera o de la cultura española. Así pues, de acuerdo con estos factores, el análisis del contenido en la sección “B” toma una relevancia especial en este manual.

Si volvemos a los objetivos, en concreto al carácter de los mismos (1.2), parámetro cuyo estudio no procede en el 50% (opción “e”), observamos que el 25% de los objetivos culturales de *Key Strategies* presentan una naturaleza cognitiva (opción “a”), aunque el conocimiento del aspecto sociocultural, bien de la cultura término o de la española, viene expresado en torno a las destrezas que se favorecen a través del estudio del mismo. Los objetivos cognitivos son los siguientes:

- Unidad 6: “Read and understand an article about Elvis Presley’s experience as an actor”.
- Unidad 7: “Read and understand an article about a writer’s first visit to Seville”.
- Unidad 11: “Read and understand a text that makes a comparison between Galicia and other places that share the Celtic culture”.

Asimismo, además de la cognición, en un 25% aparecen los objetivos incluidos en la opción “otro” (“d”), que, en este caso, aluden a elementos de corte más personal acerca de la vida y entorno del alumno, por lo que además del conocimiento entran posiblemente en juego factores actitudinales. De nuevo la enunciación de estos objetivos se produce mediante la alusión a las destrezas necesarias:

- Unidad 2: “Write a personal letter”.
- Unidad 9: “Interview someone, showing interest in what they tell you and trying to keep them talking”.
- Unidad 10: “Write a personal message, thinking about what they other person needs to know and his or her feelings”.

En suma, el carácter de los objetivos culturales de *Key Strategies*, sin ser específicamente actitudinal ni conductual, incorpora un cierto grado de implicación actitudinal como se ha comprobado anteriormente. No obstante, lo que resulta manifiesto es el hecho de que la cognición ocupe un lugar destacado a este respecto.

Por otra parte, hemos de reparar en los cambios que estos objetivos esperan promover en el alumno (1.3). Sobre la base de la enunciación de los mismos, y exceptuando el 50% relativo a la opción “no procede” (“e”), no parece posible percibir ningún tipo de cambio personal en el alumnado (opción “c”, 50%).

El análisis de la variable 1.4, la relación que existe entre los objetivos culturales y los de naturaleza lingüística y/o comunicativa, subraya, como resultado de lo visto con anterioridad, el predominio de los objetivos lingüísticos y comunicativos en el 50% de las unidades (opción “c”, 50%), mientras que en los temas restantes se percibe una clara exclusividad de éstos (opción “d”, 50%). Así, en la configuración inicial del material se percibe el papel más que secundario atribuido a la cultura.

Finalmente, y a modo de síntesis, procederemos a valorar los objetivos culturales (1.5). Los datos relativos a este parámetro reflejan que, salvo el 50% en el que este estudio no resulta pertinente (opción “e”), prevalecen las limitaciones intrínsecas de los objetivos culturales de *Key Strategies* (opción “c”, 41,6%). Sin embargo, también existe una excepción, los objetivos de la unidad 11, que, al hacerse eco del contraste entre la cultura española y la extranjera, ha sido considerado como esencialmente adecuado (opción “a”, 8.3%).



## B. CONTENIDOS CULTURALES

Empezaremos nuestro recorrido por los contenidos culturales reparando en la tabla de contenidos (2.1) y en la posibilidad de incorporación de un bloque temático dedicado a los mismos. Tal y como muestra la tabla de contenidos de *Key Strategies*, no existe ningún tipo de especificación relativa a los contenidos de carácter cultural (opción “b”, 100%), siendo los siguientes elementos los que se detallan en la misma: “reading”, “grammar”, “vocabulary”, “writing”, “listening and speaking”, “pronunciation”. Por lo tanto, frente a lo que sucedía en los dos libros inmediatamente anteriores, en éste no se percibe inicialmente una consideración especial de los aspectos socioculturales, negándoles a éstos un lugar explícito dentro de las unidades y, por ende, en la clase de inglés.

Sin embargo, este hecho no implica que en las distintas unidades no se incorpore un contenido relativo a la cultura término y a la nativa del alumno. Es así como estimamos de suma importancia el examen de los temas tratados (2.2) a lo largo del libro. Si atendemos a los datos obtenidos en esta variable podemos hablar, de nuevo, de tres grandes grupos. El primero de ellos es el conjunto de unidades cuyo contenido se inserta en la opción “no procede” (21.4%), es decir, un número considerable de unidades en las que la información que se proporciona no está relacionada ni con la cultura extranjera ni con la cultura española. En concreto, se trata de la unidad 2 (donde el texto y el ejercicio de comprensión oral giran en torno a “la verdad” por medio de una historia que tiene a Sócrates por protagonista), la unidad 4 (en la que el contenido se centra en la justicia o falta de ella implícita en un sistema de evaluación basado en los exámenes), y la unidad 8 (sobre una fábula de un ciempiés y una tortuga).

El segundo grupo de unidades, con un porcentaje del 14.2%, se corresponde con la opción “otro” que, recordemos, hace referencia a temas de alguna manera relativos a una o ambas culturas consideradas pero cuya adscripción a una de las categorías contempladas es prácticamente imposible. Nos estamos refiriendo a la unidad 6, “The price of fame” (en la que se presenta a Elvis Presley como la víctima de una mala gestión y de una explotación atroz que truncaron su carrera de actor) y la unidad 12, “Authority” (donde por medio de un extracto de *Boy* del escritor británico Roald Dahl se examina la autoridad de profesores con respecto a los alumnos).

El último bloque de unidades lo componen aquéllas cuyo contenido se encuadra en una o varias de las opciones establecidas:

- Opción “b”, hábitos y/o rutinas, (14.2%) en las unidades 1, “First impressions”, y 5, “The box” (para más información sobre las mismas remitimos al lector a los párrafos siguientes).

- Opción “c”, viajes y/o lugares del mundo, (7.1%) en la unidad 7, “Memories”, donde un pasaje magistral de un londinense de mediana edad muestra sus recuerdos de juventud acerca de Sevilla, con sus agradables rincones y estilo de vida, aunque también con todo el caos, por ejemplo de tráfico, dominante en esta ciudad en la década de los setenta, comparándolo todo ello con la vida en Londres al reparar en un objeto que en su mente vincula ambos mundos, la mermelada de naranja que toma en el desayuno. El texto oral de esta unidad se centra en la descripción de zonas de vacaciones en España, como la Sierra de Gredos. Estamos, principalmente en el primer caso, ante una visión muy particular, extremadamente subjetiva y profunda, de lo que puede significar viajar y conocer otros lugares y personas.

- Opción “d”, comida y/o bebida, (7.1%) en la unidad 9, “Gone for lunch”, en la cual se intenta romper el estereotipo de “si quieres comer bien en Inglaterra, toma tres desayunos” por medio de una hoja publicitaria de “The Food Factory”, una oferta para pasar el día en una granja disfrutando de la mejor cocina británica e internacional en la que el visitante es el protagonista, ya que puede realizar actividades como aprender a cocinar o pescar la trucha que se va a comer. Sin duda, esta unidad aborda el tema de la comida y la bebida en la cultura extranjera desde una perspectiva distinta y bastante motivadora para el alumno.

- Opción “h”, trabajo, (7.1%) en la unidad 3, “Hangs-ups!”. Esta unidad se ocupa del trabajo y se centra en los ejecutivos británicos y en los traumas que en ellos crea su profesión, al ser imposible para ellos desconectar del mismo durante las vacaciones. La explicación psicológica que se ofrece reside en que en un mundo tan competitivo es necesario demostrar el entusiasmo por la empresa para la que se trabaja por medio del teléfono, fax o correo electrónico, lo cual puede causar serios problemas, ya que todo ser humano necesita descansar. Como se puede observar, aquí se presenta el trabajo en la comunidad extranjera reduciéndolo a un solo grupo; a pesar de las limitaciones que esto conlleva, pensamos que se estudian aspectos profesionales bastante profundos.

- Opción “k”, amor y/o relaciones de pareja, (7.1%) en la unidad 10, “Words around the world”. Las nuevas tecnologías ocupan el papel principal, ya que el pasaje de la unidad 10 se presenta en forma de “chat” en internet entre una pareja de distintas nacionalidades, siendo el hombre español y la mujer norteamericana. Ellos se plantean la posibilidad de un futuro en común, aunque la distancia (él vive en Santander y ella en Nueva York) no facilita las cosas. Esta unidad, pues, invita a la reflexión sobre las cada día más frecuentes relaciones entre individuos de diferentes nacionalidades y culturas y todo lo que ello implica.

- Opción “n”, comparación entre culturas, (7.1%) en la unidad 11, “Celts”, donde se incluye un magnífico texto que subraya el vínculo que existe entre los orígenes celtas del norte de España, y más concretamente de Galicia, y otras partes del Reino Unido como Gales, Escocia e Irlanda. El pasaje ofrece, sin duda, una imagen de España muy alejada de la de los toreros y el flamenco, es decir, una presentación de España en su diversidad, lo cual nos parece más que oportuno.

- Opción “ñ”, medios de comunicación y/o publicidad, (7.1%) en la unidad 5, “The box”, en la cual se mezcla el estudio de los hábitos y rutinas con el de los medios de comunicación, al enfatizar la rutina diaria de muchos individuos en torno a la televisión en los ejercicios de comprensión oral y lectora. El texto escrito de esta unidad refleja la investigación de un psicólogo canadiense, el cual concluye afirmando que los niños que ven películas violentas se vuelven más agresivos. El texto oral gira en torno a una investigación llevada a cabo en el Reino Unido acerca de los preferencias televisivas de los espectadores. Aunque la información cultural que ofrece esta unidad es muy general, de nuevo encontramos en este libro un contenido bastante original relativo al hábito de ver la televisión.

- Opción “u”, primeras impresiones, (7.1%) en la unidad 1, “First impressions”. Se trata de un tema en el que los ejercicios de comprensión oral y lectora (ambos relacionados de nuevo con las nuevas tecnologías, en concreto con el teléfono y el correo electrónico respectivamente) giran en torno a la figura de una joven española que

acaba de llegar a la ciudad de Ludlow en Inglaterra y que comenta a sus amigos las primeras impresiones sobre el país y la familia con la que convive. Estas primeras impresiones se centran principalmente en las diferencias entre España e Inglaterra, aunque también dejan entrever la rutina diaria de una familia inglesa (ver opción “b” más arriba). Por lo tanto, pensamos que el contenido de esta unidad es de lo más ilustrativo ya que las experiencias e impresiones de la joven serían muy similares a las que el estudiante tendría en caso de visitar tal país.

Este repaso por los temas tratados en *Key Strategies* permite concluir enfatizando la originalidad de los mismos, ya que, si bien muchos de ellos se repiten en otros materiales, como hemos tenido la oportunidad de ver, la manera en la que se abordan una gran cantidad de temas culturales en este manual es, desde nuestro punto de vista, un tanto excepcional por la propia profundidad de contenido. Además, por lo que respecta a la forma en la que tal información se presenta, la utilización de las nuevas tecnologías, como el correo electrónico, añade una variedad y un tono de modernidad a la incorporación de los textos escritos, que permite captar la atención del alumno y aumentar su grado de motivación.

Si detallamos los anteriormente mencionados modos de presentación de los temas (2.3), exceptuando el 10.7% en el que el estudio de esta variable no procede (opción “j”), sobresale, como viene siendo habitual, la ilustración como forma de presentación predominante a lo largo de este libro (“f”, 32.1%). Desde otra perspectiva, la argumentación (“d”, 21.4%) se convierte aquí en la manera principal de introducir el contenido cultural, seguida a una distancia considerable de la descripción (“a”, 14.2%), y de una distancia aún mayor de la exposición (“c”, 7.1%). Esto nos permite reflexionar sobre la propia naturaleza de los textos incluidos en *Key Strategies*, puesto que pensamos que, frente a lo que sucede en otros materiales, la preponderancia de la argumentación añade una tonalidad más subjetiva al carácter de la información que cuando predominan otros modos de presentación como la exposición y la descripción. Por último, bajo la opción “otra” (“i”, 14.2%) se incluyen otros tipos de presentación como los textos orales, aunque, en este manual, en la opción “otros” también cabe subrayar la manera ciertamente novedosa en la que los textos escritos se muestran, es decir, mediante el correo electrónico, una herramienta que permite conocer usos de la lengua bastante informales. Para concluir, no podemos pasar por alto la estrecha vinculación que existe en un número importante de unidades entre los textos escritos y los orales, como por ejemplo en la unidad 1 (donde una joven española comenta algunas de sus primeras impresiones de Inglaterra por medio del correo electrónico, en el plano escrito, siendo éstas completadas por otras similares mediante una conversación telefónica, en el plano oral), lo cual constituye un aspecto más que positivo de *Key Strategies* a la hora de expresar el contenido cultural.

En lo concerniente a las ilustraciones (2.4), uno de los modos de presentación más relevantes, merece la pena recabar más información sobre la manera en la que los elementos visuales se muestran en este material (2.4.A), la relación que existe entre dichas ilustraciones (2.4.B) y la relación entre éstas y el contenido (2.4.C):

— Las ilustraciones (2.4.A), exceptuando el 21.4% (opción “g”) en el que el examen de tal parámetro no es oportuno, suelen consistir en fotografías (“a”, 60%), con una mínima representación de elementos visuales en forma de dibujos (“b”, 13.3%) y en forma de mapas (“d”, 6.6%). A este respecto pensamos que la exclusión de otras clases

de ilustraciones, como los gráficos, así como la mínima incorporación de dibujos y mapas, resta variedad a los aspectos visuales, dando como resultado la práctica exclusividad de las fotografías.

— La relación que se establece entre las distintas ilustraciones (2.4.B), variable cuyo análisis no procede en el 25% de las ocasiones (opción “d”), es constantemente la misma. Todos los elementos visuales se presentan de forma aislada (“a”, 75%), aunque normalmente se encuentran muy relacionadas entre sí, ilustrando diversos aspectos del mismo tema.

— La relación existente entre las ilustraciones y el contenido cultural (2.4.C), cuando su estudio es pertinente, resulta ser óptima. En efecto, los datos reflejan que en un 58.3% (opción “a”) los elementos visuales se adecuan perfectamente a la información a la que acompañan. Además, en un representativo 16.6% (opción “b”) tales ilustraciones resultan ser esenciales para entender el texto, en concreto en la unidad 1 (en la que un mapa sitúa la ciudad de Ludlow, donde acaba de llegar una española para residir allí por algún tiempo, y en la que diversas fotografías muestran aspectos de la vida diaria en Inglaterra, como las comidas o una familia en la puerta de su casa, de los que la joven española habla en su correo electrónico) y la unidad 11 (donde se ilustran diversos elementos relativos a Galicia y a su pasado celta).

Por lo tanto, las ilustraciones que incluye *Key Strategies* resultan ser, en general, apropiadas, tanto en la relación entre ellas como en su relación con el contenido, aunque, es cierto que percibimos una cierta falta de variedad de formas de presentación de las mismas, quedando en su mayoría reducidas a fotografías.

Pasemos ahora a contemplar el papel que se le concede a los personajes en este manual mediante el estudio de la definición social y geográfica que se hace de los mismos (2.5) en torno a los siguientes parámetros:

— La edad (2.5.A) a la que normalmente se adscriben los personajes de este libro es la adulta (“c”, 40%), aunque, con menor frecuencia, también se encuentra representado el mundo adolescente (“a”, 13.3%) y el infantil (“b”, 6.6%). No obstante, unos de los aspectos más sobresalientes en esta variable es el elevado porcentaje en el que la medición de la edad no procede (“e”, 40%). Asimismo, la exclusión de personajes de edad anciana y la poca relevancia concedida a los personajes de edad infantil hace que en *Key Strategies*, al igual que en buena parte de los libros anteriormente analizados, los personajes que se presenten sean principalmente adultos y adolescentes, lo cual no es de extrañar, pues, el público al que va dirigido este material es adolescente que poco a poco se van adentrando en el mundo adulto.

— El sexo (2.5.B) de los personajes es mayoritariamente masculino (“b”, 33.3%), aunque seguido muy de cerca por los personajes femeninos (“a”, 26.6%). Estos datos reflejan una práctica equiparación de ambos sexos en el manual que nos ocupa. Sin embargo, en este parámetro, lo mismo que en el anterior, resalta el alto índice en el que su análisis no es pertinente (opción “c”, 40%).

— El papel que se le atribuye a los personajes (2.5.C) es siempre el de trabajador (“a”, 33.3%), independientemente de su sexo. Asimismo, en esta variable despunta el gran número de ocasiones en las que la medición de la misma no procede (“d”, 66.6%).

— La ocupación (2.5.D), cuyo análisis tampoco es oportuno en un más que ilustrativo 61.5% (opción “f”), se presenta como uno de los parámetros más variados.

Efectivamente, en los casos en los que la profesión se especifica, ésta se inscribe dentro de prácticamente todas las opciones contempladas. Con un porcentaje mayor se encuentran las ocupaciones liberales (“a”, 15.3%) tales como los psicólogos (unidades 3 y 5). Con una frecuencia más baja (7.6% para cada una de las categorías) se incorporan profesiones consideradas de rango superior como los altos ejecutivos británicos en la unidad 3 (opción “b”), trabajos para los cuales no se necesita ninguna cualificación, como el de canguro o cuidador de niños (opción “c”), y ocupaciones comprendidas dentro de la opción “otra”, como la de cantante y/o actor famoso (unidad 6). Por lo tanto, a pesar de que la gama de profesiones no sea muy amplia, los trabajos que se muestran en este libro son de lo más diverso, quedando representados prácticamente todos los sectores ocupacionales.

— La raza o etnia (2.5.E) no se especifica o no procede estudiarse en un porcentaje muy elevado (75%, opción “e”). En las contadas ocasiones en las que el lector puede acceder a la raza de los personajes, es la blanca (“a”, 25%) la única raza incorporada y siempre, como en gran parte de los manuales precedentes, mediante las ilustraciones que acompañan a los textos. De esta manera, pensamos que en *Key Strategies* se excluyen razas y grupos étnicos de la cultura término, e incluso de la española, lo cual no hace justicia a la realidad.

— La familia (2.5.F), asimismo, no aparece en un rotundo 83.3% (opción “d”). Cuando se detalla el tipo de unidad familiar a la que pertenecen los personajes, siempre se muestran las familias nucleares o tradicionales (“a”, 16.6%) como representativas de la cultura extranjera. De nuevo, pues, otras formas de unidad familiar, como las de un solo padre o madre, se omiten, por lo que en este libro de texto no se muestra muy realista por lo que a este aspecto se refiere.

— El tipo de personajes que prevalece (2.5.G), con la excepción del 42.8% (opción “e”) en los que este análisis no procede, es el de los residentes nativos (“a”, 43.8%). Además, también existe un caso de personajes considerados como residentes no nativos en Inglaterra (“b”, 7.1%) en la ya ampliamente citada unidad 1, así como de turistas en España (“c”, 7.1%), en el tema 7, que proporcionan información muy valiosa y profunda sobre ambas, sus culturas nativas y la extranjera. Todas estas clases de personajes introducen una diversidad de perspectivas de la cultura término y de la española, diferentes aunque complementarias, que enriquecen sobremanera el carácter de la información cultural en *Key Strategies*.

— La nacionalidad de los personajes (2.5.H), estudio que no es pertinente es un abultado 42.8% (opción “h”), es bastante variada. En términos porcentuales, resaltan (14.2% para cada categoría) los personajes ingleses (“a”), estadounidenses (“b”) y españoles (“f”), seguidos de los canadienses (“b”, 7.1%) y de los británicos en general, englobados bajo la opción “otra” (“g”, 7.1%). Así pues, en este manual se incluyen personajes de distintos países de la cultura término, así como de la cultura materna del alumno. No obstante, apreciamos una clara predominancia del mundo británico y, en menor medida, del norteamericano.

— El lugar de residencia (2.5.I), por último, no se especifica en el 75% de los casos (opción “e”). Cuando se detalla el sitio donde habitan los personajes, la vida en la ciudad es la protagonista, ya sea en la capital del país (“b”, 8.3%), Londres (unidad 7), o en otras ciudades (“c”, 16.6%) como Ludlow en el Reino Unido, Nueva York en Estados Unidos y Santander en España. De esta manera, se observa una clara

preeminencia de la vida en la ciudad, omitiéndose por completo la residencia en el campo.

A modo de síntesis, en cuanto a la definición social y geográfica de los personajes, sobresale la alta frecuencia de ocasiones en las que no procede la medición de las diversas variables. De entre los elementos que más ampliamente se omiten destacan el papel sexual, la ocupación, la raza y la etnia, la familia y el lugar de residencia. Por lo tanto, en *Key Strategies* se percibe una tendencia a definir los personajes mediante su edad, sexo y nacionalidad.

Desde una perspectiva similar, merece la pena estudiar la situación y/o el lugar donde se emplaza al personaje (2.6) en sus dos dimensiones. Por una parte, la vida diaria de los mismos (2.6.A) no aparece en un rotundo 91.6% (opción “f”), existiendo solamente una excepción en la que se sitúa a los personajes en su casa (“a”, 8.3%), la unidad 1, donde se habla acerca de la rutina de una familia inglesa. Por otra parte, el tiempo libre y el ocio (2.6.B) tampoco se especifica en unos porcentajes similares (“f”, 83.3%), aunque es posible vislumbrar actividades realizadas por los miembros de la cultura término durante su tiempo libre: viajar (bajo la opción “e”, “otro”, 8.3%) en la unidad 7, y trabajar o estar inquieto por distintos aspectos profesionales (opción “c”, 8.3%). Como resultado, este libro de texto apenas permite al alumno conocer las actividades realizadas por los miembros de la cultura término en su vida diaria y en su tiempo libre y ocio.

Revisemos, ahora, la incorporación del nivel nacional (2.7) en sus tres vertientes, los aspectos sociales actuales (2.7.A), los problemas sociopolíticos (2.7.B) y los antecedentes históricos (2.7.C):

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no aparecen en el 25% (opción “e”). Sin embargo, a lo largo del libro se suceden los textos con un claro contenido social (“a”, 43.7%): en la unidad 1 el pasaje gira en torno a la cotidianidad en Inglaterra durante el invierno, especificándose circunstancias como la hora a la que las tiendas cierran, o lo habitual que resulta vivir en casas en este país y la disposición de las mismas; en la unidad 3 se describe la tensión que provoca el trabajo en la vida de los altos ejecutivos británicos; en la unidad 5 se muestran estudios canadienses que detallan las consecuencias de que los niños vean demasiada televisión, tales como que se vuelvan más violentos o que no desarrollen el lenguaje como debieran; en la unidad 6 se profundiza en el precio que personas como Elvis Presley tuvieron que pagar en una sociedad como la estadounidense, donde la fama importa sean cuales sean los medios de lograrla; en la unidad 9 la información social se centra en la tradicionalmente mala cocina inglesa, superada hoy en día por restaurantes de diversa índole y nacionalidad; en la unidad 10 el contenido es relativo a los obstáculos que ha de superar una relación entre miembros de dos culturas, la española y la norteamericana en este caso; en la unidad 11 se presenta una región de España, Galicia, como atractiva y desconocida para el turista, con sus puertos, vinos, y otros lugares de interés. Además, *Key Strategies* también ofrece información geográfica (opción “b”, 12.5%), en la unidad 7 sobre Sevilla y en la 11 sobre Galicia. Asimismo, se incorpora contenido vinculado con la geografía cultural (opción “c”, 6.2%), en concreto en la unidad 11, donde se subrayan las asociaciones mentales de los españoles acerca de Galicia como una tierra remota, de bosques, lobos y brujas. Finalmente, bajo la categoría “otros” (“d”, 12.5%) se engloba información adicional que aparece en el tema 7, por ejemplo en torno a la diferencia del

tiempo en Londres y en Sevilla durante la primavera, y en el tema 11 igualmente sobre el tiempo en Galicia. De esta manera, estimamos que la información social que incluye este manual es de lo más diversa, permitiendo profundizar en distintos aspectos de la cultura extranjera y de la española.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), por el contrario, no aparecen a lo largo del material (“g”, 100%), dando éste la impresión de que en las culturas consideradas no existen conflictos de esta índole y que la vida en ellas está siempre libre de problemas. Por lo tanto, mediante esta omisión la imagen de las distintas sociedades que muestra el libro de texto está incompleta.

— Los antecedentes históricos (2.7.C), no obstante, tienen cabida en *Key Strategies*, a pesar de los elevados porcentajes en los que el estudio de los mismos no procede (“d”, 75%). Cuando la perspectiva histórica está presente, ésta siempre incorpora una serie de datos sobre los antecedentes históricos que son relevantes para conocer la cultura actual (opción “a”, 25%). En concreto, tales datos se encuentran en la unidad 6 (sobre las circunstancias externas, como la codicia de las compañías, que hicieron de Elvis Presley un mal actor), en la unidad 9 (acerca de los cambios que ha sufrido la cocina inglesa en los últimos años y, sobre todo, con la introducción de restaurantes internacionales) y en la unidad 11 (en torno al pasado celta de Galicia). Así que aunque la perspectiva histórica no logre ampliar en algunos temas, como en el caso de la unidad 6, el conocimiento del alumno acerca de la cultura término, en otras partes del libro, como se puede comprobar, la introducción de una explicación diacrónica de los hechos permite profundizar en ciertos elementos tanto de la cultura meta como de la española.

De esta manera, por lo que respecta al nivel nacional en *Key Strategies* se percibe una práctica ausencia de conflictos o de problemas sociopolíticos, así como una mínima presencia del componente histórico. No obstante, en lo concerniente a los aspectos sociales actuales el libro de texto incluye una amplia gama de temas que favorecen el conocimiento de las sociedades extranjeras y españolas así como la reflexión acerca de las mismas.

Desde una perspectiva más amplia, hemos de estudiar el nivel internacional (2.8) mediante los siguientes parámetros:

— La comparación entre la cultura española y la extranjera (2.8.A) se establece con bastante frecuencia (opción “d”, 21.4%). En este sentido, *Key Strategies* supera a muchos de los manuales anteriores, ya que, al estar especialmente pensado para el alumno español en diversas unidades se contrasta específicamente la cultura española con la extranjera, la cual coincide siempre con la británica. El enfoque de estos temas en los que incorpora una comparación explícita es a su vez variado, centrándose la ampliamente citada unidad 1 en las diferencias entre España e Inglaterra (opción “h”, 7.1%), mientras que la unidad 11 insiste en las similitudes (opción “g”, 7.1%) entre Galicia y diversas partes del Reino Unido en cuanto a sus orígenes celtas. Asimismo, bajo la opción “k”, “otra”, (7.1%) se incluye la unidad 10, donde, sin haber una comparación explícita entre España y Estados Unidos, los personajes pertenecen a ambos países, por lo que el mundo que les rodea y sus culturas están implícitas a lo largo de su conversación. No obstante, en este manual, como en los precedentes, sigue predominando, tal y como muestran las cifras, la presentación de la cultura extranjera de forma aislada (opción “b”, 35.7%), aunque es curioso observar cómo en ningún

momento se incorpora la española de esta forma, sino contrastándola, como hemos visto anteriormente, con la cultura meta. Así, este aspecto del nivel internacional, la comparación entre la cultura materna del alumno y la extranjera, se encuentra tratado en *Key Strategies* de forma bastante adecuada.

— Las representaciones mutuas (2.8.B), por el contrario, no se detallan en ninguna unidad de este libro (opción “e”, 100%), lo cual es ciertamente sorprendente dado el alto grado de temas en los que se contrastan ambas culturas.

— Las relaciones mutuas (2.8.C), de igual modo, no se especifican, siendo imposible atisbar los vínculos actuales que unen a la comunidad española con las diversas comunidades extranjeras (opción “e”, 100%).

En suma, el nivel internacional en este material muestra, como en los seis libros precedentes, grandes lagunas en lo concerniente a las representaciones y a las relaciones mutuas. Sin embargo, *Key Strategies* supera a una buena parte de los anteriores en las comparaciones que se establecen en buena parte del mismo entre la cultura española y la extranjera, así como en la propia profundidad de las mismas.

En este estadio, examinaremos la información (2.9) en su relación con el estereotipo (2.9.A). En general, y con la excepción del 28.5% (opción “e”) en el que la medición de este parámetro no es oportuna, la mayor parte del contenido cultural no es de naturaleza estereotipada (“c”, 57.1%). Sin embargo, la unidad 7 se convierte en un tema muy particular al conjugarse en ella información real sobre la ciudad de Sevilla en la década de los setenta (como el caos circulatorio o el fuerte ruido de sus calles), ciertas líneas que insisten en la imagen típica de Sevilla (Triana, Macarena, la fiesta, el fino), y otras pocas que inciden en el estereotipo asociado con Londres y el tiempo nublado; a pesar de ello, y puesto que el texto trata con gran delicadeza y subjetividad la vida en ambas ciudades (especialmente en la española), la impresión que recibe el lector no es la de una información exclusivamente típica y tónica. Así, creemos que el contenido cultural resulta estar presentado de forma óptima. Por otra parte, es preciso reparar en el tratamiento que recibe el estereotipo en este manual (2.9.B). Cuando el estudio de esta variable procede, observamos un alto porcentaje relativo a la inexistencia de un tratamiento específico y explícito (opción “a”, 50%). A pesar de ello, el contenido de ciertas unidades contribuye bien a perpetuar la imagen estereotipada (opción “c”, 8.3% en la mencionada unidad 7 sobre Sevilla y Londres), bien a luchar contra él (opción “d”, 16.6%, en la unidad 9 se intenta romper el tópico de que en Inglaterra no se come bien, y en la unidad 11 se ofrece una imagen de España centrada en Galicia, para nada relacionada con la costa del sol, los toreros o las castañuelas). Por lo tanto, podemos concluir afirmando que, generalmente, el estereotipo apenas tiene cabida en este material y, si alguna vez se incorpora alguna imagen típica, el propio contenido se organiza de tal manera que contribuye claramente a modificar más que a perpetuar tal imagen.

Prestemos ahora nuestra atención a la subjetividad y al estilo del autor en el manual (2.10) desde las siguientes perspectivas:

— La relación entre personajes (2.10.A) es un parámetro cuyo estudio no procede en el 75% de las ocasiones (opción “e”). Sin embargo, existen algunos casos en los que se puede atisbar la relación que existe entre los individuos, siendo ésta mayoritariamente amistosa (“a”, 16.6%, en la unidad 1, entre la joven española y la familia inglesa cuyos hijos cuida, y en la unidad 10, entre la pareja compuesta por un



español y una norteamericana) aunque bajo la opción “otra” (“d”, 8.3%) también encontremos un ejemplo en el que tales relaciones, sin llegar a ser conflictivas, están basadas en una cierta hostilidad dada la competitividad profesional (unidad 3). A pesar de estas muestras, que más que la regla son la excepción, se deduce que en *Key Strategies* normalmente se presenta a los personajes de forma aislada, sin vincularlos con los seres que les rodean.

— Los sentimientos (2.10.B) tampoco aparecen en este material en un porcentaje bastante elevado (61.5%, opción “d”). Cuando tales sentimientos se encuentran presentes, son principalmente los personajes (opción “a”, 23%) los que los introducen (en la unidad 1 es la joven española quien reacciona ante su llegada a Inglaterra, en la unidad 7 es el inglés de edad media el que opina sobre la visita que en su juventud hizo a Sevilla y que significó tanto para él, y en la unidad 10 es el español y la norteamericana quienes hablan de su relación de pareja). No obstante, en este manual, frente a los anteriores, se incorporan asimismo sentimientos por medios externos (“b”, 15.3%), en concreto mediante dos canciones, “Stand by me” en la unidad 6 y “More than words” en la unidad 10. Así, en el libro de texto que nos ocupa observamos cómo los sentimientos surgen de la combinación de dos fuentes principales, los personajes y los elementos externos.

— El estilo predominante (2.10.C), en los casos en los que esta variable aparece en relación con la cultura término o la española, es un equilibrio casi perfecto entre el objetivo de algunas unidades (“a”, 33.3%) y el subjetivo de otros temas (“33.3%). Por otra parte, también existe una unidad, la 12, en la que el estilo que prevalece es el literario o ficticio, contemplado en la opción “otro” (“d”, 8.3%). En suma, en *Key Strategies* existe una tendencia a mostrar los contenidos culturales no sólo desde la perspectiva objetiva, en tercera persona y en extremo neutra, sino también a presentar la información desde un ángulo más personal, más íntimo y probablemente más motivador para el alumno.

Por último, y a modo de síntesis de los principales puntos expuestos hasta ahora, realizaremos una valoración del contenido cultural (2.11) atendiendo a los siguientes parámetros:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) predominante a lo largo del libro, examen que no procede en el 25% de las ocasiones (opción “f”), es el periodístico (“c”, 33.3%), el más neutro y que no permite vislumbrar si el autor es miembro o no de la tal comunidad. No obstante, en un porcentaje asimismo importante, aparece la perspectiva interna (“a”, 25%), la del miembro de la cultura meta, que contribuye a aportar la subjetividad necesaria para dotar de vida tal sociedad. La perspectiva interna se ve complementada por el ángulo externo (“b”, 8.3%), es decir, el extranjero, en este caso el español (en la unidad 1), que pone en tela de juicio todo lo que ocurre en la cotidianidad de la cultura término, contrastándola con la española. Finalmente, es posible localizar muestras en la que el punto de vista es ficticio o literario (“d”, 8.3%), contribuyendo éste en mucha menor medida a mostrar la realidad de la comunidad no nativa del estudiante. Por lo tanto, lo más valioso en *Key Strategies*, en lo concerniente al punto de vista de la cultura extranjera es el equilibrio entre el tono objetivo y el subjetivo.

— La información cultural (2.11.B), exceptuando el 25% en el que su análisis no es oportuno, resulta ser bastante completa (“a”, 41.6%) en su mayor parte.

Efectivamente, los datos reflejan que las unidades que necesitan más información (“b”, 33.3%) son menos numerosas que las anteriores, lo cual nos parece que es un aspecto más que positivo de este material.

— La amplitud de la información (2.11.C) es un parámetro cuyo análisis no resulta pertinente en el 20% de las unidades (opción “j”). En los temas restantes, la información concierne mayoritariamente al Reino Unido en su conjunto (“b”, 26.6%), o a la parte más comúnmente mencionada del mismo, Inglaterra (“a”, 20%). Igualmente, resalta la frecuencia en la que el contenido cultural se vincula con España (“h”, 20%). Los porcentajes indican que, dentro de la cultura término, además del Reino Unido, son los Estados Unidos los que aparecen, aunque con una frecuencia menor (opción “c”, 13.3%). En consecuencia, estimamos que el hecho de que en *Key Strategies* la cultura término se restrinja de manera exclusiva al Reino Unido o, en un muy segundo lugar, a los Estados Unidos no es uno de sus aspectos más positivos, ya que se excluyen por completo otros países que pertenecen a la misma. Sin embargo, en este libro sobresale, como elemento más que positivo, la presencia del país materno del alumno, España, así como la vinculación que se hace entre éste y otras naciones de la cultura meta.

— El carácter de la información (2.11.D) es principalmente auténtico (“a”, 61.5%), con un ligero tinte de contenido estereotipado (“d”, 7.6%) o ficticio (bajo la opción “g”, “otra”, 7.6%). De este modo, creemos que, en líneas generales, la información se presenta de forma óptima, mostrando ésta una imagen real y auténtica de las culturas implicadas.

— La actitud que el contenido cultural despierta en el alumnado (2.11.E) es ninguna en especial en el 33.3% de las ocasiones. Sin embargo, de forma mayoritaria, la actitud que la información cultural en *Key Strategies* provoca en el estudiante es la reflexión y/o el conocimiento crítico de la cultura extranjera (“c”, 46.6%), seguida de la reflexión sobre la cultura española (“b”, 20%). Así, pensamos que el componente actitudinal juega un papel muy relevante en este libro, probablemente debido a la profundidad de los textos de carácter subjetivo, dando como resultado una más que posible meditación sobre ambas, la cultura española y la extranjera.

— El contenido cultural en su relación con los objetivos asimismo culturales (2.11.F), que no procede en un 50% (opción “e”) al no incluirse en diversas unidades objetivos de esta naturaleza, se muestra bastante apropiado, ya que en un 25% sobresale el equilibrio entre los aspectos positivos y negativos del contenido en cuanto a los objetivos (opción “c”), así como en índices similares, el 25% restante, el contenido cultural de *Key Strategies* se convierte en óptimo para llevar a cabo tales objetivos (opción “a”).

— El contenido cultural en relación con la lengua y la comunicación (2.11.G) sigue apareciendo como secundario (“a”) en la mayor parte de las unidades. A pesar de ello las cifras indican que en un porcentaje menor, aunque significativo, existe un equilibrio entre lengua, comunicación y cultura, en concreto en las ya ampliamente comentadas unidad 1, “First impressions” y 11, “Celts”. Así, se observa cómo la lengua y la comunicación siguen siendo en este material los elementos fundamentales, aunque, poco a poco, la cultura va jugando un papel más relevante en el mismo.

— La evaluación general del contenido de corte cultural (2.11.I), por último, refleja un alto porcentaje de temas que se presentan de forma inadecuada (“b”, 35.2%), bien por su naturaleza superficial y anecdótica (“d”, 11.7%), bien por ser excesivamente

limitados en cuanto a la propia información que muestran (“e”, 17.6%). A pesar de ello, nos gustaría acabar con una nota positiva, ya que en esta variable en torno a la valoración del contenido cultural destaca el alto índice relativo a las unidades o temas catalogados como adecuados (“a”, 35.2).

En conclusión, por lo que a nosotros respecta el contenido cultural de *Key Strategies*, aun resultando, como viene siendo habitual, secundario en relación con la lengua y la comunicación, aparece como bastante apropiado en muchas de las unidades. A este hecho contribuye, sin lugar a dudas, la introducción de algunos textos de carácter subjetivo, textos en los que los personajes tanto de la cultura extranjera como de la española hablan acerca de la una y de la otra (unidades 1 y 7), en conjunción con pasajes más objetivos que tratan asimismo en profundidad la relación entre ambas culturas (unidad 11). Sea como fuere, en estas unidades en particular se introduce una perspectiva de análisis y vinculación mutua de ambas sociedades, muy característico de este manual, que convierte el tratamiento de la cultura en el mismo en un aspecto un tanto novedoso, en relación con algunos de los libros anteriormente estudiados, y bastante más oportuno.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Centrémonos ahora en la utilización que *Key Strategies* hace de las técnicas y/o actividades de aprendizaje cultural.

En primer lugar, atenderemos a las tareas culturales (3.1), las cuales no aparecen en el 12.5% de las unidades (opción “e”). En líneas generales, dichas tareas están basadas principalmente en actividades de carácter lingüístico o tradicionalmente asociadas con la explotación gramatical y léxica (“a”, 50%), normalmente del tipo pregunta y respuesta, verdadero o falso, traducción al español, localizar palabras o enunciados en un texto, o ejercicios de elección múltiple. Se trata, como en los libros anteriormente estudiados, de tareas que, si bien ayudan a realizar una comprensión global del pasaje por medio de la explotación de sus estructuras gramaticales y del léxico empleado, tales tareas llevan implícito asimismo, en mayor o menor medida, el análisis de los aspectos socioculturales inmersos en el texto. Por otra parte, bajo la opción “d” (“otras”, 37.5%) se engloban tareas que, sin ser exclusivas de la instrucción de la cultura, se emplean ampliamente en la misma (ver detalles más adelante). Así, los dos tipos de actividades que de alguna manera facilitan la explotación de los elementos culturales en *Key Strategies* son prácticamente idénticos a las tareas de la misma naturaleza encontradas en los libros precedentes.

Si contemplamos de forma particular las actividades culturales específicas usadas en este libro de texto (3.2) observamos un elevado porcentaje en el que éstas no aparecen (“g”, 50%). En el 50% restante, tales actividades se corresponden con la opción “otra” (“f”), que coincide con la opción “d” del parámetro anterior, es decir, con tareas que sin ser exclusivas de la enseñanza de los aspectos culturales, se incorporan con mucha frecuencia a la misma. Nos referimos especialmente a las composiciones, en el terreno escrito, y a los debates y entrevistas al compañero, en el terreno oral.

Profundicemos ahora en las actividades de explotación cultural mediante la variable 3.3, el objeto de estas tareas, estudio que no procede en el 9.5% de las unidades (opción “f”). En términos porcentuales sobresalen las actividades centradas en la cultura extranjera (“b”, 33.3%), las cuales se detallan a continuación:

- Unidad 1: actividades de explotación lingüística relacionadas con los textos orales y escritos sobre las primeras impresiones acerca de Inglaterra.
- Unidad 3: tareas de naturaleza idéntica sobre el pasaje acerca de los ejecutivos británicos.
- Unidad 6: ejercicios semejantes relativos al texto sobre Elvis Presley.
- Unidad 7: actividades similares en torno a la ciudad de Londres tal y como se presenta en el texto “Memories”.
- Unidad 8: redacción de una carta para solicitar trabajo en Inglaterra.
- Unidad 9: tareas de explotación gramatical y léxica del texto “The food factory”.
- Unidad 10: ejercicios paralelos de comprensión del pasaje “Words around the world”.

Desde otra perspectiva, resaltan las tareas relativas al estudiante y su entorno (opción “d”, 33.3%):

- Unidad 1: actividades para practicar el presente simple en torno a la rutina diaria del alumno.
- Unidad 2: composición en la que el estudiante ha de describirse a sí mismo y a su familia.
- Unidad 3: realización de oraciones sobre el alumno y la gente que le rodea para practicar la estructura “after + gerundio + sujeto + presente simple”.
- Unidad 5: debate sobre los hábitos televisivos y los programas favoritos del alumnado; composición acerca del programa de televisión preferido por el estudiante.
- Unidad 7: debate en torno a las mejores vacaciones que el estudiante ha tenido; composición sobre la ciudad del alumno desde la perspectiva de un turista inglés que la visita.
- Unidad 9: composición sobre una comida que al alumno le gustó especialmente.
- Unidad 11: redacción de una carta en la que se describa un viaje realizado por el estudiante.

Con una frecuencia bastante menor, por otra parte, se incorporan tareas que tienen a la cultura española como objeto principal (“a”, 14.2%):

- Unidad 7: ejercicios de comprensión gramatical y léxica relativos a un texto sobre Sevilla.
- Unidad 10: actividades paralelas de comprensión del pasaje “Words around the world” en el que aparece un personaje de Santander.
- Unidad 11: tareas lingüísticas de comprensión de un texto sobre Galicia.

Por último, también es posible localizar actividades que favorecen la comparación de la cultura española con la extranjera (opción “c”, 9.5%) en las unidades 1 (relación de aspectos que una joven española encuentra diferentes en Inglaterra) y 11 (debate sobre las semejanzas de Galicia, Asturias, Escocia, Irlanda y Gales). De esta

forma, pensamos que en *Key Strategies* se establece un equilibrio entre los objetos de las actividades centradas en el contenido cultural, siendo protagonistas la cultura extranjera y la vida y el entorno del estudiante, aunque la cultura española y la comparación entre ésta y la extranjera se encuentran igualmente presentes. Sin embargo, en nuestra opinión, en este manual se le otorga una excesiva relevancia a los ejercicios de corte lingüístico, ocupando otros ampliamente usados en la instrucción cultural (como la composición<sup>106</sup> o el debate) un muy segundo plano.

Íntimamente relacionado con el comentario anterior se encuentra la variable (3.4), el estudio de la tarea cultural frente a la lingüística, el cual no procede en el 16.6%. En un número considerable de unidades las actividades de tipo cultural son escasas (“b”, 66.6%) comparadas con las de carácter lingüístico. Sin embargo, en *Key Strategies* se incorporan dos temas (los extensamente mencionados 1 y 11) en los que la cultura se puede considerar como equiparable (“a”, 16.6%) a la lengua y a la comunicación.

En cuanto a las destrezas implicadas (3.5) en las actividades de explotación del contenido cultural, destaca la expresión escrita (“d”, 37.5%), seguida a corta distancia de la comprensión lectora (“b”, 33.3%). Ello no nos sorprende pues, además de las composiciones al final de la unidad, la mayor parte de los ejercicios escritos que el alumno debe completar están relacionados con la comprensión del texto de la unidad en cuestión. Por otra parte, y con una frecuencia menor, se encuentra la expresión oral (“c”, 12.5%), así como, con unos porcentajes mínimos, la comprensión oral (“a”, 4.1%). Las actividades que implican la expresión oral suelen ser las de introducción o “warm up” del tema, mientras que las de comprensión oral se sitúan en la fase final del mismo y algunas veces relacionadas con el pasaje de la unidad. Por último, y con una escasa representación, (“4.1%, opción “e”) las destrezas aparecen integradas, en concreto en la unidad 7. De esta manera, pensamos que en *Key Strategies* se observan carencias relativas tanto a las destrezas orales como a la integración de las destrezas por lo que al contenido cultural se refiere.

Para poner punto y final a esta sección, realizaremos una valoración de la metodología cultural (3.6) en torno a tres ejes. Primeramente, si relacionamos ésta con los objetivos de naturaleza cultural (3.6.A) hallamos que, salvo el 50% en el que la medición de este parámetro no parece oportuna (opción “e”), generalmente la metodología resulta esencialmente óptima para favorecer la consecución de los objetivos culturales (opción “a”, 33.3%), pese a que existan asimismo índices que señalen tanto los logros como las carencias de ésta (opción “b”, 16.6%) a este respecto. En segundo lugar, la metodología en relación con los contenidos (3.6.B), parámetro cuyo estudio no procede en el 16.6% (opción “f”), muestra un equilibrio entre logros y carencias (“b”, 75%), resaltando los logros en contadas ocasiones (opción “a”, 8.3%). Así, en la valoración general de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural (3.6.C) en *Key Strategies* destaca la excesiva limitación de las mismas (opción “d”, 75%), lo cual las convierte prácticamente en inapropiadas (“b”, 8.3%). No obstante, se aprecia

---

<sup>106</sup> Es interesante subrayar que, en relación con la realización de composiciones, se ofrecen modelos en todas las unidades. En la mayor parte de las mismas tales modelos parecen haber sido extraídos de redacciones escritas por alumnos españoles, por lo que en las mismas suele ser posible entrever distintos elementos de la cultura española.

cómo en algunas unidades la metodología empleada se ha considerado adecuada (“a”, 8.3%). Estos datos revelan que, en general, la metodología cultural de *Key Strategies* presenta más lagunas que el contenido de la misma naturaleza.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Analicemos, por último, la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en *Key Strategies* atendiendo tanto al libro de alumno como al del profesor.

El examen del primer parámetro, las pautas de evaluación del componente cultural (4.1), refleja que tales pautas no aparecen en ningún momento (“c”, 100%). Por el contrario, la segunda variable relativa a los ejemplos de pruebas de evaluación (4.2) muestra que tales pruebas existen a lo largo del material (“a”, 100%). En concreto, en el libro del alumno se introducen tres, una al final de cada cuatro unidades.

Mediante la consideración de las mismas es posible observar el papel que la cultura tiene en la evaluación con respecto a la lengua y/o a la comunicación (4.3). De hecho, en términos porcentuales en el 66.6% de las pruebas la lengua y/o la comunicación es exclusiva (“b”), en concreto, aquéllas relativas a las ocho primeras unidades se centran en la explotación de dos textos cuyo contenido no se vincula ni con la cultura término ni con la española, además se incorporan las siguientes secciones: “grammar”, “vocabulary”, “pronunciation”, “listening”, “writing” y “speaking” (como es posible comprobar, se trata de exámenes tipo Selectividad pero más completos por medio de la inclusión de los ejercicios de comprensión oral y de expresión oral). Sin embargo, la opción “a” revela que existe no una exclusividad, sino una mayor importancia de la lengua y de la comunicación en el 33.3% restante; es decir, la prueba correspondiente a las cuatro últimas unidades, a pesar de estar compuesta por las mismas secciones, presenta un pasaje sobre la cocina británica y el cambio que ha sufrido en los últimos tiempos (contenido, recordemos, paralelo al de la unidad 9), por lo que los ejercicios de comprensión de corte tradicional relativo al mismo implican, sin lugar a duda, una explotación de un aspecto sociocultural, la cultura británica.

Así pues, con la escasa información anterior en mente, procederemos a valorar el papel que juega el componente cultural en la evaluación (4.4) en *Key Strategies*. En primer lugar, si relacionamos éste con los objetivos culturales (4.4.A), estudio poco oportuno en el 50% de los casos (opción “e”), observamos cómo la inclusión de los elementos culturales en la evaluación se convierten en poco apropiados o carentes (opción “b”) en el 50% restante. En segundo lugar, si se considera la evaluación cultural respecto al contenido (4.4.B) y a la metodología (4.4.C), en ambas variables la evaluación refleja múltiples carencias (opción “b”, 66.6%), mientras que en unos porcentajes muy inferiores, relativos a las pruebas anteriormente comentadas de las unidades 9, 10, 11 y 12, se equilibran los logros y las carencias (opción “c”, 33.3%). Por todo ello, los datos manifiestan que en la valoración general de la evaluación de los aspectos socioculturales en *Key Strategies* (4.4.D) resalta, en el mejor de los casos, la gran limitación de la misma (opción “d”, 33.3%) en cuanto al propio formato, o incluso lo inapropiada que resulta (opción “b”, 66.6%) para evaluar el grado de aprendizaje cultural alcanzado por el alumno. Ello, por una parte, no sorprende, pues las pruebas de evaluación que incorpora el material presentan un formato similar a las de Selectividad, examen en el que la lengua y la comunicación son los elementos exclusivos. Por otra parte, este hecho resulta un tanto extraño al contrastar tales muestras de evaluación con el contenido de

diversas unidades en las que la cultura extranjera y la española tomaban una relevancia muy particular.

**2.3.3.2.8. Libro número 8: Exam Strategies**

**2.3.3.2.8.1. Tabla de análisis del libro número 8**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 8			
<b>LIBRO DE TEXTO:</b>	<b>EXAM STRATEGIES</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN:</b>	<b>1998</b>
<b>AUTOR/ES:</b>	<b>LAWLEY, J. Y R. FERNÁNDEZ</b>	<b>CIUDAD:</b>	<b>MADRID</b>
	<b>CARMONA</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>2º DE BACHILLERATO</b>
<b>EDITORIAL:</b>	<b>LONGMAN</b>		

VARIABLES	<i>Exam Strategies</i> : UNIDADES												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Words, words, words! Science or science fiction?	Going places!	Breaking records	Addiction	The truth of the matter	Habitat	School days	Comparing cultures!	Making it to the top	Beliefs and opinions	Playing the tune		
<b>1.</b>													
1.1	c	b	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c	b = 25.0 c = 75.0
1.2	a d	e	d	a	e	e	a	a d	a	a	c	a	a = 50.0 d = 28.5 e = 21.4
1.3	c	e	c	c	e	e	c	c	c	c	c	c	c = 75.0 e = 25.0
1.4	c	d	c	c	d	d	c	c	c	c	c	c	c = 75.0 d = 25.0
1.5	c	e	c	c	e	e	a	c	a	c	c	a	a = 25.0 c = 50.0 e = 25.0
<b>2.</b>													
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	t	w	c	w	w	w	e n	w	n	w	v	q	c = 7.6 e = 7.6 n = 15.3 q = 7.6 t = 7.6 v = 7.6 w = 46.1
2.3	c d f	c d f	a d f i	c d	c f g	d f	c d e f i	a f	a d e f g i	a f i	d f	a d f	a = 13.1 c = 13.1 d = 23.6 e = 5.2 f = 28.9 g = 5.2 i = 10.5
2.4													
2.4.A	d	a b	a b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 78.5 b = 14.2 d = 7.1
2.4.B	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.4.C	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.5													
2.5.A	e	e	c	c	c	e	b c d	e	c	a c	c	c	a = 6.6 b = 6.6 c = 53.3 d = 6.6 e = 26.6

VARIABLES	<i>Exam Strategies: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Words, words, words! Science or science fiction?	Going places!	Breaking records	Addiction	The truth of the matter	Habitat	School days	Comparing cultures!	Making it to the top	Beliefs and opinions	Playing the tune		
2.5.B	c	c	a b	b	a	c	a b	c	a b	a	b	b	a = 33.3 b = 40.0 c = 26.6
2.5.C	d	d	c	a	d	d	a	d	a	a	a	a	a = 50.0 c = 8.3 d = 41.6
2.5.D	f	e	c	a c	f	f	e	f	a d	c e	e	e	a = 13.3 c = 20.0 d = 6.6 e = 33.3 f = 26.6
2.5.E	e	e	a	a	e	e	a	e	e	a	a	a	a = 50.0 e = 50.0
2.5.F	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	a = 8.3 d = 91.6
2.5.G	e	e	a b c	a	e	e	b	e	a b	a b	a	a	a = 37.5 b = 25.0 c = 6.2 e = 31.2
2.5.H	h	h	a f	f	b c f g	h	b g	h	a b f	b	a b	a	a = 20.0 b = 25.0 c = 5.0 f = 20.0 g = 10.0 h = 20.0
2.5.I	e	e	d	e	e	e	d	e	c	b	e	c	b = 8.3 c = 16.6 d = 16.6 e = 58.3
2.6													
2.6.A	f	f	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	e = 8.3 f = 91.6
2.6.B	f	f	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	e = 8.3 f = 91.6
2.7													
2.7.A	e	d	b	e	a	e	a	e	a	a	d	a	a = 41.6 b = 8.3 d = 16.6 e = 33.3
2.7.B	g	g	g	g	d	g	g	g	g	g	g	g	d = 8.3 g = 91.6
2.7.C	a	d	c	d	a	d	a	d	d	d	c	a	a = 33.3 c = 16.6 d = 50.0
2.8													
2.8.A	a d	b	b d	c	a	b	d h	b	d h k	b	b	b	a = 11.7 b = 41.1 c = 5.8 d = 23.5 h = 11.7 k = 5.8
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9													
2.9.A	c	c	c	c	c	c	c	c	b	c	c	c	b = 8.3 c = 91.6
2.9.B	a	a	a	a	a	a	a d	a	a b c	a c	a	a	a = 75.0 b = 6.2 c = 12.5 d = 6.2



CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Exam Strategies: UNIDADES</i>												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Words, words, words! Science or science fiction?	Going places!	Breaking records	Addiction	The truth of the matter	Habitat	School days	Comparing cultures!	Making it to the top	Beliefs and opinions	Playing the tune		
2.10 2.10.A	e	e	a	e	e	e	a	e	e	a	e	e	a = 25.0 e = 75.0
2.10.B	d	d	a	d	d	d	a	d	a	d	d	b	a = 25.0 b = 8.3 d = 66.6
2.10.C	a	a	b	a	a	d	c	d	b	c	c	a	a = 41.6 b = 16.6 c = 25.0 d = 16.6
2.11 2.11.A	c	c	b	f	c	d	a	d	a b	b c	a	c	a = 21.4 b = 21.4 c = 35.7 d = 14.2 f = 7.1
2.11.B	a	b	b	b	b	b	a	b	b	b	b	a	a = 25.0 b = 75.0
2.11.C	i	b c	f h	h	b c f h	b	b h	a	a b c	b c	a c	b c	a = 13.0 b = 30.4 c = 26.0 f = 8.6 h = 17.3 i = 4.3
2.11.D	a	a	a	c	a	g	a	g	a	a c	a	a	a = 69.2 c = 15.3 g = 15.3
2.11.E	c	c	b c	g	b c	g	a b	g	c	g	g	c	a = 6.6 b = 20.0 c = 40.0 g = 33.3
2.11.F	a	e	d	a	e	e	a	a	a	d	d	a	a = 50.0 d = 25.0 e = 25.0
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.11.H	b	b	d	b	b	b	b	b	d	b	b	d	b = 75.0 d = 25.0
2.11.I	a	a e	a	b d	a e	b	a	b	a e	b d	a e	a	a = 44.4 b = 22.2 d = 11.1 e = 22.2
<b>3.</b>													
3.1	a d	a	a d	a	a	a	a d	a d	a d	a	a d	a d	a = 63.1 d = 36.8
3.2	f	g	f	g	g	g	f	f	f	g	f	f	f = 58.3 g = 41.6
3.3	b d e	b	a b d	a	e	b	c d	b d	a b c	b	a b d	b d	a = 17.3 b = 39.1 c = 8.6 d = 26.0 e = 8.6
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	b c d	b d	e	b d	b d	b d	e	b c d	e	a b d	b c d	e	a = 4.1 b = 33.3 c = 12.5 d = 33.3 e = 16.6

VARIABLES	Exam Strategies: UNIDADES												%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Words, words, words! Science or science fiction?	Going places!	Breaking records	Addiction	The truth of the matter	Habitat	School days	Comparing cultures!	Making it to the top	Beliefs and opinions	Playing the tune		
3.6													a = 41.6 b = 33.3 e = 25.0
3.6.A	a	e	a	b	e	e	a	b	a	b	b	a	a = 41.6 b = 33.3 e = 25.0
3.6.B	b	b	a	b	b	b	b	b	a	b	b	a	a = 25.0 b = 75.0
3.6.C	a	d	a	d	d	d	a	d	a	d	d	a	a = 41.6 d = 58.3
<b>4.</b>													
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	a	a	a	a	b	b	b	b	a	a	a	a	a = 66.6 b = 33.3
4.4													b = 16.6 c = 58.3 e = 25.0
4.4.A	c	e	c	c	e	e	b	b	c	c	c	c	b = 16.6 c = 58.3 e = 25.0
4.4.B	c	c	c	c	b	b	b	b	c	c	c	c	b = 33.3 c = 66.6
4.4.C	c	c	c	c	b	b	b	b	c	c	c	c	b = 33.3 c = 66.6
4.4.D	d	d	d	d	b	b	b	b	d	d	d	d	b = 33.3 d = 66.6

**2.3.3.2.8.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 8**

El manual en el que nos centraremos ahora es *Exam Strategies*, publicado por la casa Longman. *Exam Strategies*, junto con su predecesor *Key Strategies*, constituye una de las dos colecciones más recientes diseñadas y comercializadas por Longman o Alhambra-Longman para la asignatura de inglés en el nuevo ciclo de Bachillerato en España. De acuerdo con las puntualizaciones en la contraportada de *Exam Strategies*, este libro de texto ha sido especialmente desarrollado para el segundo curso del nuevo Bachillerato, con el principal objetivo de preparar al alumno para el examen de Selectividad: “*Exam Strategies*<sup>107</sup> is a one-year course specially developed for students in the second year of new Bachillerato. It provides complete and effective preparation for the Selectividad English exam. *Exam Strategies* shows students how to exploit their knowledge of English to maximum effect and gives them the confidence they need to achieve the best possible results.”

**A. OBJETIVOS CULTURALES**

Así pues, el principal objetivo en el diseño de *Exam Strategies* es la preparación para el examen de Selectividad. Sin embargo, para conocer los objetivos más concretos

<sup>107</sup> Negrita y cursiva en el original

que guían la concepción de las diversas unidades hemos de consultar el libro del profesor. Una vez examinado el mismo, podemos afirmar, frente a lo que ocurre en una gran parte de los manuales anteriores, que en éste se detallan los objetivos que guían cada unidad.

Por lo tanto, si estudiamos la primera variable, la especificación de objetivos culturales (1.1) observamos, con la excepción de dos temas en los que éstos no aparecen (opción “b”, 25%), que generalmente se expresan objetivos relativos a los aspectos socioculturales, aunque no de forma independiente (“c”, 75%). En realidad, todos los objetivos de la unidad en cuestión se enumeran de manera conjunta. Por lo que respecta a los objetivos considerados como culturales, es decir, relativos a la cultura extranjera, a la española o al alumno y su entorno, la práctica totalidad de los mismos se articulan en torno a las destrezas que se practican mediante un contenido de naturaleza cultural.

Un estudio más detallado de los objetivos culturales requiere la consideración del carácter de éstos (1.2),<sup>108</sup> medición que no procede en el 21.4% de las unidades (opción “e”). Desde una perspectiva numérica, el 50% de tales objetivos resulta ser de carácter cognitivo (opción “a”); en concreto, se trata de los siguientes objetivos:

- Unidad 1: “Read and understand a magazine article about the origins of the English language”.

- Unidad 4: “Read and understand an article about Miguel Induráin taken from a newspaper”.

- Unidad 7: “Read and understand a newspaper article about the life of a famous poet on the island of Majorca”; “Listen to and understand a British expatriate living in Spain talking about his new home”.

- Unidad 8: “Read and understand an extract from the novel *Brave New World* by Aldous Huxley”

- Unidad 9: “Read and understand a text that makes a humorous comparison between British and North American culture”; “Take part in a conversation about the estatus of foreigners living in the students’ own country”; “Listen to and understand a conversation involving a Spanish language student giving her teacher her impressions of British life”

- Unidad 10: “Participate in a discussion about the qualities you need for specific jobs and professions”.

- Unidad 12: “Read and understand an article about The Beatles and their place in the socio-cultural context of 1960s Britain”

Sin embargo, no todos los objetivos culturales pretenden proporcionar al alumno información sobre los aspectos socioculturales. En efecto, bajo la opción “otro” (“d”, 28.5%) se engloban otro tipo de objetivos, que, sin llegar a ser plenamente actitudinales en relación con la cultura extranjera o la nativa, sí que son de naturaleza más personal que cognitiva al centrarse en la vida, experiencia y entorno del alumno:

---

<sup>108</sup> Para mayor información acerca de los objetivos culturales y su carácter remitimos al lector a la sección 1.2.4.2.1.

- Unidad 1: “Write about personal reading preferences and habits”, “Talk about reading habits and preferences”.
- Unidad 3: “Write a description of a personal trip to another place or country”; “Talk about travel and personal trips”.
- Unidad 8: “Talk about post-school career and further study plans”.
- Unidad 11: “Participate in a discussion about beliefs”.

De esta manera, en la enunciación de los objetivos culturales en *Exam Strategies* se percibe una insistencia en el terreno cognitivo, así como una presencia de objetivos de carácter más personal relativos al alumno. No obstante, de este libro se excluyen los objetivos de carácter conductual, así como los actitudinales, tan importantes en la instrucción cultural.

Como resultado de la falta de objetivos actitudinales, el análisis del parámetro 1.3, los cambios esperados en el alumno, con la excepción del 25% en el que el mismo no es pertinente (opción “e”), refleja que en este material no es prioritario promover ningún cambio en la percepción que el alumno pueda tener de la cultura extranjera y/o de la española (opción “c, 75%).

Desde una perspectiva más amplia, merece la pena recabar información acerca de la relevancia concedida a los objetivos culturales en relación con los lingüísticos y/o comunicativos (1.4). Las cifras obtenidas revelan que en el 25% de las unidades los objetivos de corte lingüístico y/o comunicativo son exclusivos (opción “d”), mientras que en el 75% restante se percibe un predominio claro de tales objetivos (opción “c”). Como consecuencia, en la concepción del material se le otorga una importancia mucho mayor a la lengua y a la comunicación. A pesar de ello, hemos de señalar como aspecto positivo en *Exam Strategies* la introducción de objetivos relativos, de una u otra manera, a la cultura.

Para concluir esta sección, valoraremos la inclusión de los objetivos culturales en este material (1.5), estimando como muy positivo, desde el principio, la propia incorporación de objetivos de una u otra forma relativos a diversos aspectos socioculturales. No obstante, se ha de subrayar que, en líneas generales, los datos obtenidos reflejan que, cuando tales objetivos se encuentran presentes, éstos resultan ser bastante limitados en su concepción (opción “c”, 50%). Sin embargo, un porcentaje representativo (25%, opción “a”) indica que los objetivos culturales de algunos temas se muestran como adecuados, en concreto los objetivos culturales de las unidades 7, 9 y 11, por la prioridad que los mismos le conceden a diversos aspectos sociales de la cultura extranjera, y en particular los dos últimos, por la vinculación que establecen entre dicha cultura extranjera y la española.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

En esta sección profundizaremos en el estudio de los contenidos culturales de cada unidad y en su relación con los objetivos enunciados en relación a la misma.

Inicialmente, examinamos la primera variable, la tabla de contenidos (2.1) para considerar la posible inclusión en la misma de contenidos de tipo cultural. El análisis de este parámetro señala que en la tabla de contenidos de *Exam Strategies* no se dedica, en ningún momento, una parte de la unidad a la consideración de tales contenidos (opción

“b”, 100%), siendo los siguientes los aspectos que se detallan en torno a cada unidad: “reading”, “exam strategy”, “grammar”, “vocabulary”, “writing”, “exam strategy”, “listening and speaking” y “strategies practice text”. Así, tal y como sucedía en el libro de texto predecesor, *Key Strategies*, la cultura no forma parte, al menos de forma explícita, de la estructuración de las unidades en *Exam Strategies*.

A pesar de ello, el estudio en profundidad de los temas tratados (2.2) pone de manifiesto que, de una u otra manera y por primera vez en los materiales hasta ahora examinados, todas las unidades de este manual se vinculan bien con la cultura extranjera y/o la española, o bien con ambas. Atendiendo a los datos obtenidos, podemos hablar de dos grandes grupos de temas. Por una parte, pues, un número considerable de unidades se insertan dentro de la opción “otros” (46.1%), opción que engloba los temas culturales que difícilmente encajan dentro de las demás categorías. Tales temas son los que a continuación se relacionan:

- Unidad 2, “Science or science fiction”, donde se habla de los avances tecnológicos que se suceden en Estados Unidos y en el Reino Unido sobre los chips que pueden llegar a implantarse a no muy largo plazo en el cerebro humano.

- Unidad 4, “Breaking records”, en la cual se descubren las causas que han contribuido a hacer de Miguel Induráin un gran ciclista.

- Unidad 5, “Addiction”, en torno al consumo de tabaco y sus consecuencias en la salud de la población masculina y femenina de varios países occidentales como Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y España.

- Unidad 6, “The truth of the matter”, donde se incluye un extracto de *The Sign of Four*, de Sir Arthur Conan Doyle.

- Unidad 8, “School days”, unidad en la que asimismo se incorpora un pasaje de la novela de Aldous Huxley *Brave New World*.

- Unidad 10, “Making it to the top”, en la que el texto escrito detalla la fama obtenida por una americana adolescente tras el éxito de su primera novela; en esta unidad el texto oral gira en torno a una entrevista de trabajo realizada por una joven norteamericana para trabajar en un bar londinense.

Como se puede observar, los temas contemplados bajo esta opción presentan un contenido de lo más heterogéneo. Por otra parte, el resto de las unidades se adecuan con bastante claridad a las diversas opciones:

- Opción “n” (15.3%), comparación entre culturas, en la unidad 7 (ver opción “e” más adelante para más detalles) y en la unidad 9. En la unidad 9 se explican en clave de humor las diferencias entre la cultura británica y la estadounidense, así como algunas divergencias terminológicas entre el inglés usado a ambos lados del Pacífico. Asimismo, en el texto oral de dicha unidad una joven española da su opinión acerca de la vida en el Reino Unido, incidiendo en los muchos aspectos positivos de tal país y de sus habitantes, con la finalidad de romper algunos estereotipos que en España se tienen acerca de tal comunidad. De esta manera, la unidad 9 se convierte en una herramienta excelente para hacer reflexionar al alumno no sólo acerca de la variedad y divergencias existentes entre las distintas naciones de habla inglesa, sino también para comprobar por medio de los argumentos de una española que los estereotipos que aquí se tienen del Reino Unido no se corresponden siempre con la realidad.

- Opción “c” (7.6%), viajes y/o lugares del mundo, en la unidad 3. El texto escrito de este tema es un pasaje muy ilustrativo de *Homage to Catalonia* de George Orwell, en el cual el autor cuenta su propia experiencia como extranjero combatiente en Cataluña durante la guerra civil española. Este texto refleja, desde una perspectiva personal y subjetiva, la actitud afable de los combatientes españoles para con los extranjeros, así como la hospitalidad y generosidad de los mismos que tanto impresionaron al autor. Por lo que a nosotros respecta, este pasaje tiene un doble valor, el estudio profundo de la personalidad de los hombres de clase trabajadora españoles de la época, desde el punto de vista subjetivo, así como los datos históricos que incorpora sobre la Guerra Civil, desde un ángulo más objetivo. En esta unidad, además, se incluye un texto oral sobre una joven que visita Canadá y que se ve deslumbrada por su naturaleza. Ambos textos, sin lugar a dudas, presentan el viajar y el conocer otros lugares del mundo como una experiencia profunda y enriquecedora para el individuo que nada tiene que ver con el turista que no se mezcla con la población nativa.

- Opción “e” (7.6%), alojamiento y/o el hogar y/o el entorno, en la unidad 7. En la unidad 7 se combina el estudio del habitat o entorno con el de la comparación entre culturas. En efecto, tanto el texto oral como el escrito giran en torno a diversas personas que abandonan el Reino Unido y que adoptan España (en la mayoría de las ocasiones pequeños pueblos de la isla de Mallorca) como su nuevo hogar. Junto con la descripción de este nuevo habitat y la forma de vida en el mismo, surge la comparación entre éste y el mundo británico. Tal y como se trata, éste resulta un tema muy interesante, aunque probablemente se subrayen sobremanera los aspectos positivos de la cultura española frente a los negativos de la británica, lo cual puede suscitar, en cierta manera, actitudes etnocéntricas en el alumno.

- Opción “q” (7.6%), música, en la unidad 12. Aquí la música es la protagonista, aunque, frente a lo que ocurre en otros libros, en éste no solamente se estudia la biografía de un grupo musical y la lista de éxitos más conocidos. En efecto, en esta unidad se detalla la carrera triunfal de The Beatles no en sí misma, sino para profundizar en lo que ellos significaron en el contexto social británico de los sesenta. Así, se percibe cómo la música y la sociedad están íntimamente ligadas, implicando las modificaciones sufridas por una la introducción de cambios paralelos en la otra.

- Opción “t” (7.6%), la lengua inglesa, en la unidad 1. En esta unidad se muestra un texto escrito en torno a la historia de la lengua inglesa en el que se explica sus raíces germánicas y, en particular, las diversas fases de introducción de vocabulario latino. Todo ello tiene como principal finalidad concienciar al alumno cuya lengua materna sea de origen romance de las similitudes terminológicas entre ésta y el inglés, lo cual facilita su aprendizaje de esta lengua, aunque puede crear conflictos como los provocados por los “false friends”. En esta unidad pues, se vincula a la perfección la lengua con la cultura, en concreto con las diversas circunstancias históricas que han convertido al inglés en el idioma que hoy conocemos.

- Opción “v” (7.6%), creencias, en la unidad 11. Por primera vez en los manuales estudiados hasta el momento, se incorpora un texto escrito en torno a las creencias religiosas de los miembros de la cultura término. Dos son las personas cuyas voces se escuchan, la de Isaac Newton, como británico creyente en épocas pasadas, y la de Woody Allen, como norteamericano contemporáneo con una visión aparentemente más agnóstica. Por lo que a nosotros respecta, la introducción de este pasaje sobre las

creencias de algunos miembros de la cultura término nos parece más que oportuna, ya que, como de todos es sabido, las creencias de una comunidad forman uno de los aspectos culturales que vincula y define a cualquier grupo humano.

Para concluir hemos de señalar que uno de los aspectos más positivos de este manual es el alto porcentaje (100%) en el que el contenido de los textos escritos y/u orales se vincula con la cultura extranjera o con la española. Asimismo, otro elemento que estimamos igualmente positivo es la profundidad de una buena parte de los temas incluidos, particularmente, en este segundo grupo. Por último, pensamos que es igualmente oportuno el hecho de incluir, en algunas unidades, comparaciones explícitas entre la cultura extranjera y la española. Así pues, el tratamiento de los temas culturales en *Exam Strategies*, principalmente en las unidades señaladas en este último bloque, parece bastante oportuno.

En cuanto a la manera en la que estos temas se presentan (2.3), la ilustración (“f”, 28.9%) sigue siendo el medio más comúnmente empleado a lo largo del libro. Dejando aparte los elementos visuales, puesto que éstos se estudiarán con más detalle en la variable 2.4, sobresale el alto porcentaje de textos que emplean la argumentación (“d”, 23.6%), así como, con una frecuencia menor, los pasajes de corte descriptivo (“a”, 13.1) y expositivo (“c”, 13.1%). Además, existen muestras de discursos en los que se hace uso de la comparación (“e”, 5.2%) y del ejemplo (“g”, 5.2%). Asimismo, bajo la opción “otra” (“i”), con un porcentaje bastante significativo, 10.5%, se engloban los ejercicios de comprensión oral que ofrecen una información clara sobre la cultura extranjera y/o la española. Por lo tanto, es preciso concluir haciendo hincapié en el hecho de que en *Exam Strategies* se incorpora una gran variedad de modos de presentación del contenido cultural.

Por lo que respecta al tipo de presentación más habitual, las ilustraciones que acompañan al texto (2.4), las cifras obtenidas ponen de manifiesto que los elementos visuales (2.4.A) que aparecen con un índice de frecuencia mayor son, como sucede en los manuales anteriores, las fotografías (opción “a”, 78.5%), ocupando otras modalidades de ilustración como los dibujos (“b”, 14.2%) y los mapas (“d”, 7.1%) una posición más que secundaria. Desde otro ángulo, los elementos visuales (2.4.B) nunca aparecen en secuencia, sino más bien aislados (“a”, 100%) aunque vinculados entre sí al ilustrar diversos aspectos del mismo tema. Finalmente, la relación que dichas ilustraciones mantienen con el contenido (2.4.C) resulta ser generalmente apropiada (“a”, 100%), mostrando las mismas gráficamente una parte considerable de la información cultural. Así, las ilustraciones que aparecen en *Exam Strategies* solamente tienen una carencia, la de la falta de variedad por lo que a los distintos tipos de elementos visuales se refiere.

Centrémonos ahora en los personajes y en la definición social y geográfica (2.5) que se hace de los mismos en este manual. Los parámetros que se han considerado en relación con dicha definición social y geográfica son los que a continuación se exponen:

— La edad (2.5.A) no se especifica en el 26.6% de las unidades (opción “e”). Cuando el grupo de edad al que pertenece el personaje se detalla, la mayor parte de tales personajes son de edad adulta (“c”, 53.3%), y una parte ínfima de los mismos (6.6% para cada una de las tres opciones) se encuadran dentro del grupo adolescente (“a”), infantil (“b”) o anciano (“d”). De nuevo, pues, se percibe al adulto como el personaje principal en los libros de texto, dato que revela, a nuestro parecer, que se considera al

estudiante prácticamente un adulto en 2° de Bachillerato, por lo que las figuras de este grupo de edad son las más atractivas para el mismo.

— El sexo (2.5.B) tampoco se detalla en el 26.6% de las ocasiones (opción “c”) y si tal rasgo se precisa, los personajes masculinos aparecen con mayor asiduidad (opción “b”, 40%), aunque seguidos a corta distancia de los femeninos (opción “a”, 33.3%). Ello, por lo que a nosotros respecta, no supone ningún tipo de discriminación de uno de los sexos a favor del otro.

— El papel sexual (2.5.C) no se puntualiza en unos porcentajes aún mayores, 41.6% (opción “d”). No obstante, en los casos en los que el mismo se explicita, una buena parte de los personajes, tanto hombres como mujeres, se muestran vinculados a su trabajo (opción “a”, 50%). Solamente encontramos una excepción, englobada bajo la categoría “otro” (“c”, 8.3%), ya que se presenta a los personajes en un entorno militar, así que se clasifica a todos ellos, independientemente de su profesión anterior, dentro de la categoría de soldados. Como ocurre en una buena parte de los materiales anteriores, pues, en *Exam Strategies* existe una clara tendencia a definir socialmente a los personajes mediante el trabajo que realizan.

— La ocupación (2.5.D), a pesar de lo anteriormente expuesto, no aparece en un porcentaje bastante alto (26.6%, opción “f”). Sin embargo, varias son las profesiones que se enumeran a lo largo del manual. Una buena porción de las mismas, 33.3%, se corresponden con la opción “otra” (“e”), es decir, profesiones que difícilmente se engloban en las restantes categorías como: científico (unidad 2 y 11), escritor y poeta (unidad 7), novelista (unidad 10) y cantante (unidad 12). Asimismo, un número considerable de ocupaciones se incluyen en la opción “c”, sin cualificación (20%), de entre las que destacan los soldados (unidad 3), los ciclistas (unidad 4) y los camareros (unidad 10). Además, un grupo menor de trabajos son de corte liberal (opción “a”, 13.3%) tales como: periodistas y médicos (unidad 4), y profesor (unidad 9). Finalmente, también se encuentra presente la figura del estudiante (opción “d”, 6.6%) en la unidad 9. De esta forma, se percibe cómo en *Exam Strategies*, a pesar de la exclusión de profesiones de tipo superior, se representan una amplia gama de sectores ocupacionales.

— La raza y/o la etnia (2.5.E), al igual que sucede en la mayor parte de los manuales precedentes, tampoco se explicitan en este libro de texto en unos porcentajes muy altos (opción “e”, 50%). Si se puntualiza la raza del personaje, lo cual se hace normalmente por medio de las fotografías que acompañan al texto, es exclusivamente la blanca la que aparece (opción “a”, 50%). Por lo tanto, estimamos que uno de los aspectos negativos de este material es la omisión o falta de incorporación de personajes de otras razas o etnias que también forman parte de la sociedad extranjera y la española.

— La familia (2.5.F) resulta ser el parámetro que menos se detalla a lo largo de las unidades, no siendo oportuno su estudio en el 91.6% de las mismas (opción “d”). Solamente existe una excepción, la unidad 7, en la que se habla de la familia del personaje, que es la nuclear o tradicional (opción “a”, 8.3%). Como consecuencia, pensamos que en este libro de texto hay una clara tendencia a presentar al personaje aislado, fuera del núcleo familiar al que pertenece.

— El tipo de personajes predominantes (2.5.G), variable cuyo análisis no procede en el 31.2% de las ocasiones (opción “e”), es el de los residentes nativos (opción “a”, 37.5%, aunque en *Exam Strategies* resalta por su elevada frecuencia el personaje residente no nativo (opción “b”, 25%). Además, en un porcentaje mínimo,



(6.2%), se incorporan personajes que aparecen como turistas (opción “c”). Por lo que a nosotros respecta, esta combinación de tipos de personajes se muestra de lo más oportuna en *Exam Strategies*, ya que los residentes nativos contribuyen a ofrecer una imagen interna y subjetiva de la cultura a la que pertenecen, mientras que los residentes no nativos y los turistas (en este caso, turistas que verdaderamente desean conocer la realidad de la cultura a la que visitan) proporcionan una perspectiva externa, pero asimismo profunda de la comunidad en la que se encuentran.

— La nacionalidad (2.5.H) en este manual no se puntualiza en un porcentaje bastante representativo, 20% (opción “h”). En las ocasiones en la que se define al personaje mediante su país de nacimiento, son los Estados Unidos (opción “b”, 25%) la nación a la que pertenecen más habitualmente, seguidos a corta distancia, de Inglaterra (opción “a”, 20%), y España (opción “f”, 20%). En la categoría “otra” (“g”, 10%), se engloban personajes cuya nacionalidad no se especifica más allá de “británica”. Finalmente, solamente se incorpora un individuo nacido en Canadá (opción “c”, 5%). Estas cifras revelan, pues, que la nacionalidad más comúnmente atribuida a los personajes que pertenecen a la cultura extranjera es la estadounidense, la inglesa y la británica (esta última como categoría más general), lo cual, desde nuestro punto de vista, excluye otros países asimismo representativos de la cultura término. Sin embargo, un aspecto más que positivo en este parámetro, es la introducción consistente de personajes de la cultura materna del alumno, la española, los cuales ofrecen tanto una perspectiva interna de dicha cultura, como un punto de vista externo igualmente valioso de la cultura meta.

— El lugar de residencia (2.5.I), finalmente, no se encuentra presente en un rotundo 58.3% (opción “e”). La localización del hogar de los personajes más frecuente en este libro de texto suele ser una ciudad distinta a la capital del país (opción “c”, 16.6%) como Castellón (unidad 9) en España y Liverpool (unidad 12) en Inglaterra. Asimismo, bajo la opción “otra” (“d”, 16.6%) se incorporan otros lugares como un campamento militar en Cataluña (unidad 3) o un pueblecito de Mallorca, Deià (unidad 7). Solamente en una ocasión, los personajes habitan en la capital del país (“b”, 8.3%), Londres (unidad 10). De esta manera, el estudio específico de la vida en el campo, aunque de alguna forma se vislumbra en la opción “d”, se excluye de este manual.

Para concluir, los personajes no siempre se definen social y geográficamente por completo en *Exam Strategies*. A este respecto, destacan la raza y la etnia, la familia y el lugar de residencia como los parámetros que se especifican en un menor número de ocasiones. De esta manera, se constata una clara tendencia a delimitar a los personajes por medio de factores como la edad, el sexo y el papel sexual, y, aún en mayor medida, la ocupación y la nacionalidad.

Una vez analizada la definición social y geográfica de los personajes, merece la pena recabar información sobre la situación de la interacción y/o el lugar donde se emplaza a los mismos (2.6). Por una parte, si nos centramos en la vida diaria (2.6.A), solamente existe una unidad, la 3, en la que se puede ver al personaje en la cotidianidad de la guerra civil española (opción “e”, “otra”, 8.3%); en los temas restantes, la vida diaria en la cultura extranjera o en la española no se especifica (opción “f”, 91.6%). Por otra parte, en cuanto al tiempo libre y ocio (2.6.B) los resultados obtenidos son muy similares: con una frecuencia mínima se vislumbra una actividad realizada durante el tiempo libre (8.3%, opción “e”, “otro”, en la unidad 3, donde el

personaje viaja durante las vacaciones); en los otros once temas (91.6%, opción “f”) no se muestran ningunos aspectos relacionados con el tiempo libre y el ocio ni en la cultura extranjera ni en la española. El resultado es que este material niega al alumno la posibilidad de reflexionar acerca de la vida diaria y del tiempo libre y el ocio tanto en la cultura término como en la materna.

Pasemos, en este estadio, al nivel nacional (2.7) mediante la consideración de las tres variables siguientes:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no aparecen en el 33.3% de las unidades (opción “e”). No obstante, destaca la alta frecuencia con la que se incorpora algún tipo de información social (opción “a”, 41.6%). En efecto, en la unidad 5 se habla acerca del gran número de muertes masculinas, y sobre todo, femeninas relacionadas con el consumo de tabaco en el Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, así como de la práctica certeza de que en España ocurra lo mismo en los próximos años, ya que las mujeres han adoptado el hábito de fumar en épocas recientes; en la unidad 7 varios británicos describen la vida en España como más agradable que la vida en su país de origen en cuanto al carácter de los españoles, los horarios de las comidas, la vida nocturna, el tiempo, etc.; en la unidad 9 un americano compara su país con el Reino Unido, siempre para criticar el segundo, en relación con aspectos como: el horario y la forma de pagar en los bares, la conducción por la izquierda en el Reino Unido, los deportes nacionales en ambas naciones, la diferencia léxica entre el inglés británico y el americano, etc. Asimismo en dicha unidad 9 una joven española ofrece su perspectiva de Inglaterra, donde la comida no es tan mala como se piensa, hacer cola facilita más que impide la vida en comunidad, y la gente es más agradable de lo que en España se cree; en la unidad 10 la información social gira en torno a las cantidades de dinero que se mueven principalmente en Inglaterra y en Estados Unidos alrededor del negocio de los libros y, en concreto, de las novelas; en la unidad 12 se subraya la influencia que el fenómeno Beatles aún tiene en la cultura popular del Reino Unido. En segundo lugar, con una frecuencia mucho menor (16.6%), se encuentra la opción “d”, “otros”, que incluye el contenido de la unidad 2 (sobre los avances científicos en el Reino Unido y en Estados Unidos en un área muy concreta, la implantación de chips en la mente humana que permitan traducir el pensamiento en lenguaje informático) y el de la unidad 11 (sobre las creencias religiosas de un representante británico, Isaac Newton, y de un personaje norteamericano, Woody Allen). Por último, existe una unidad que proporciona información geográfica (opción “b”, 8.3%), la unidad 3, sobre Canadá y su naturaleza. De esta forma, pensamos que los aspectos sociales actuales se recogen de forma bastante variada, amplia y acertada en *Exam Strategies*.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), por el contrario, se excluyen de una gran parte del manual (opción “g”, 91.6%). En realidad, solamente es posible recabar información a este respecto en la unidad 5, dedicada al tabaco (opción “d”, 8.3%) y al número de muertes cada vez mayor que provoca en la población femenina de Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y España. A pesar de que éste nos parezca un tema más que acertado, lo cierto es que este manual presenta una gran carencia por lo que respecta a los problemas sociopolíticos de la comunidad extranjera y/o de la española, presentando principalmente a éstas libres de tales conflictos, una imagen poco real.

— Los antecedentes históricos (2.7.C), igualmente, se destierran de una porción considerable de las unidades (opción “d”, 50%). No obstante, en el 50% restante se

aprecia la perspectiva histórica. Así, tal perspectiva se incorpora principalmente mediante la presentación de antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual (opción “a”, 33.3), en concreto, en la unidad 1 (donde existe una visión diacrónica de la lengua inglesa en la cual se destaca la influencia germánica y latina), en la unidad 5 (en torno a las causas que provocan hoy en día el aumento de muertes femeninas debidas al tabaco en países como el Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, de entre las que destaca el que las mujeres jóvenes comenzaran a fumar habitualmente en décadas recientes), en la unidad 7 (donde los personajes británicos describen la vida en pueblos pequeños de Mallorca cuando llegaron por primera vez hace varias décadas, una vida primitiva, sin las comodidades de hoy en día, pero grata y agradable) y en la unidad 12 (alrededor del grupo británico “The Beatles” y su influencia en el contexto sociocultural de los sesenta en el Reino Unido). Por último, en la opción “otros” (“c”, 16.6%) se engloba el contenido de la unidad 8, en la que se habla de la Guerra Civil española por medio de los soldados y la vida en uno de sus campamentos en Cataluña, y de la unidad 11 donde, por medio del pensamiento de Isaac Newton, es posible vislumbrar las creencias religiosas de una buena parte de los británicos en los siglos XVII y XVIII. Por lo tanto, estimamos que la perspectiva histórica juega un papel relevante en la concepción de las distintas unidades que componen el libro de texto y que, en la mayor parte de las mismas, la historia se introduce con la finalidad de aclarar los hechos que han dado lugar a las circunstancias actuales. Asimismo, nos parece interesante que tal perspectiva histórica no solamente se aplique a la cultura extranjera, sino también a la española.

A tenor de lo visto, el nivel nacional tanto de la cultura extranjera como de la cultura término en *Exam Strategies* presenta graves lagunas en lo concerniente a los problemas sociopolíticos, está tratado de mejor manera en relación con el punto de vista histórico, y se muestra prácticamente óptimo por lo que a los aspectos sociales actuales se refiere.

Para comprender, en un plano más amplio, el tratamiento del nivel internacional (2.8) en este manual hemos de analizar las siguientes variables:

— La comparación entre la cultura española y la extranjera (2.8.A) en este libro de texto se produce por distintos medios. En líneas generales, una porción importante del contenido cultural gira en torno a la cultura extranjera, la cual aparece de forma aislada (opción “b”, 41.1%), aunque también se incorporan textos centrados únicamente en la cultura española (opción “c”, 5.8%). Sin embargo, en una parte considerable de las unidades se observa la incorporación de una comparación explícita entre la cultura española y la extranjera (opción “d”, 23.5%) y ésta tiene lugar mediante una amplia gama de textos, como los que contrastan un número considerable de culturas, entre las que se encuentran ambas (opción “a”, 11.7%, en la unidades 1 y 5), o los que comparan específicamente la cultura término y la española incidiendo en las diferencias (opción “h”, 11.7%). Además, hemos de reparar en la opción “k”, “otra” (5.8%), que se corresponde con un buen segmento de la información de la unidad 9 donde se confrontan dos países de la cultura meta, Estados Unidos y el Reino Unido, con el fin de concienciar al alumno de las diferencias reales que existen entre ambos. De esta forma, creemos que el vínculo explícito que se establece en este material entre diversas culturas, de entre las que destacan la extranjera y la nativa del alumno, se convierte en uno de sus puntos fuertes.

— Las representaciones mutuas entre ambas culturas (2.8.B), no obstante, no se encuentran presentes en ninguno de los temas, aspecto que, a la luz del parámetro anterior, resulta más que sorprendente.

— Las relaciones mutuas entre la cultura española y la extranjera (2.8.C) que existen en la actualidad no se puntualizan tampoco a lo largo del libro de texto, por lo que para su estudio el alumno ha de recurrir a otro tipo de material.

Así pues, el nivel internacional en *Exam Strategies* se muestra escaso y poco apropiado en cuanto a las representaciones y relaciones mutuas. Sin embargo, sucede justamente lo contrario en relación con la comparación explícita que se establece en diferentes temas entre la cultura extranjera y la española, comparación que forma parte indiscutible de la estructuración del contenido cultural y que se sucede en diversas partes del libro.

En este estadio, examinaremos el lugar que ocupa el estereotipo (2.9) en la concepción del manual que nos ocupa. Primeramente, la información (2.9.A) que se presenta en el mismo resulta ser generalmente de naturaleza no estereotipada (opción “c”, 91.6%). A pesar de ello, existe una excepción, la unidad 9, en la que el contenido incide en el estereotipo de la cultura extranjera (opción “b”, 8.3%), y de manera más particular en la imagen que el alumno pueda tener del Reino Unido, ya que mediante las consideraciones de un estadounidense, se subraya, por ejemplo, imágenes preconcebidas como el que los bares cierren excesivamente temprano o el que para hablar buen inglés británico haya que decir constantemente “please” o “thank you”. En segundo lugar, en lo concerniente al tratamiento que recibe el estereotipo en este manual (2.9.B), las cifras revelan que normalmente el estereotipo no recibe un tratamiento explícito (opción “a”, 75%), lo cual no es de extrañar dado el bajo porcentaje de información estereotipada que se observa. Una excepción la constituye el ya citado tema 9, donde existe un tratamiento (opción “b”, 6.2%) implícito del mismo en un segundo texto, esta vez oral, que muestra las reacciones favorables de una joven española en su visita al Reino Unido, desmitificando la imagen que en España se tiene de la mala cocina británica, o de la gente fría y desagradable. Así pues, en este caso, el contenido lucha contra tal estereotipo (opción “d”, 6.2%). En otras ocasiones (como la del primer texto de la unidad 9 anteriormente citado, o el pasaje de la unidad 10 en la que se percibe cómo una buena parte del éxito en la cultura extranjera depende de aspectos materialistas como el dinero y el reconocimiento público) la información cultural no hace sino perpetuar (opción “c”, 12.5%) la imagen típica que el alumno pueda tener de la cultura extranjera. A pesar de estas excepciones, estimamos que una buena parte del contenido cultural relativo a la cultura término y a la española resulta estar incorporado de forma óptima, al fomentar una imagen real de tales culturas.

En otro plano, prestaremos nuestra atención ahora a la inclusión de elementos subjetivos y al estilo del autor en el libro (2.10) mediante la consideración de los tres parámetros siguientes:

— La relación entre personajes (2.10.A) no aparece en la mayor parte de las unidades (75%, opción “e”). En los restantes casos, la relación que se presenta es siempre amistosa (opción “a”, 25%), dando este material la impresión de que el trato personal resulta fácil, lo cual no es totalmente fiel a la realidad.

— Los sentimientos (2.10.B) tampoco se perciben en el 66.6% de las ocasiones (opción “d”). Cuando éstos aparecen, suelen hacerlo por medio de los propios

personajes (opción “a”, 25%). Sin embargo, *Exam Strategies*, al igual que su predecesor *Key Strategies*, emplea, aunque con una frecuencia mucho menor, otras formas de incorporación de sentimientos, los elementos externos (opción “b”, 8.3%), en particular la canción “Jealous guy” escrita por John Lennon. De esta manera, aunque los sentimientos no se encuentren presentes en todas las unidades, se introducen por medio de distintos canales, confiriéndole esto una variedad importante al libro de texto.

— El estilo predominante (2.10.C), a tenor de lo visto anteriormente, es el objetivo (opción “a”, 41.6%), siendo el subjetivo mucho menos apreciable que en otros materiales (opción “b”, 16.6%). No obstante, en un número considerable de temas es posible advertir una combinación de ambos, el objetivo y el subjetivo (opción “c”, 25%). Además, en un par de unidades se observa una perspectiva distinta, la literaria o ficticia, bajo la opción “otro”, (“d”, 16.6%). Por lo tanto, a pesar de la preeminencia del estilo objetivo, en este libro se percibe una clara diversidad de estilos, que hacen esencialmente variada la presentación del contenido cultural.

Finalmente, retomaremos los aspectos más relevantes en cuanto al contenido cultural en *Exam Strategies* mediante la valoración del citado contenido en torno a estas variables:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) es un parámetro cuyo estudio no procede en el 7.1% (opción “f”), en particular, en la unidad 4, donde la información solamente contempla la cultura española. Por lo demás, la perspectiva más comúnmente empleada a lo largo del manual es la denominada “periodística”, bien porque sea un texto periodístico como tal o porque el estilo que utilice sea muy similar al de tales textos, donde sobresale el uso de la tercera persona del singular que no permite conocer si el autor o narrador es miembro de la cultura término o no (opción “c”, 35.7%), siendo éste el más neutro. Asimismo, los datos revelan que un número considerable de unidades incorporan puntos de vista más subjetivos, tanto el ángulo interno (“a”, 21.4%) como el externo (“b”, 21.4%), ofreciendo ambos una visión distinta aunque complementaria de la cultura término. También, en varias unidades la perspectiva que se ofrece de la cultura extranjera es la literaria o ficticia (opción “d”, 14.2%), convirtiéndose ésta en la menos apropiada al revelar pocos o ningunos datos sobre la realidad de tal comunidad. De esta manera, se puede afirmar que el punto de vista de la cultura extranjera en *Key Strategies* supone una buena combinación de perspectivas, desde la más neutra, como la periodística, a otras más subjetivas e igualmente importantes, como la interna y la externa.

— La información cultural tal y como se incorpora (2.11.B), por el contrario, no es del todo satisfactoria, ya que en un 75% de los temas se necesita información adicional (opción “b”, 75%) para comprender en profundidad el aspecto sociocultural tratado. Sin embargo, es igualmente cierto que con una frecuencia menor, aunque significativa, el contenido cultural se muestra como fundamentalmente completo (opción “a”, 25%).

— La amplitud de la información (2.11.C) es un parámetro cuyos índices revelan que los países que principalmente se estudian de entre los pertenecientes a la cultura término son el Reino Unido en general (“b”, 30.4%), Inglaterra como parte más sobresaliente del mismo (“a”, 13%) y Estados Unidos (“c”, 26%). Aparte de éstos solamente existe una mención a Canadá (“f”, 8.6%), por lo que otros estados que igualmente forman parte de la cultura extranjera no se incorporan en este libro. Una

excepción es la opción “i” (4.3%), “otra”, que hace referencia al análisis que se hace en general de la lengua inglesa en la unidad 1, lo cual, de alguna manera, vincula a todas las comunidades que tengan ésta como lengua materna. Además, un aspecto más positivo en la concepción del material es que la cultura materna del alumno, la española, resulta ser objeto de estudio en distintas ocasiones (“h”, 17.3%).

— El carácter de la información (2.11.D) relativa a los aspectos socioculturales es primordialmente auténtico (opción “a”, 69.2%), con un porcentaje mínimo de unidades cuyo contenido resulta eminentemente superficial y anecdótico (opción “c”, 15.3%) o literario y ficticio (opción “g”, “otra”, 15.3%). De esta forma, el contenido cultural en *Exam Strategies* se muestra como óptimo por su vinculación con la realidad tanto de la cultura española como de la extranjera.

— La actitud que tal información despierta en los alumnos (2.11.E) es distinta dependiendo de las unidades. Mayoritariamente, el contenido cultural de este manual provoca una reflexión acerca de la cultura extranjera (opción “c”, 40%), e igualmente, con una frecuencia menor, dicho contenido favorece la meditación sobre la cultura española (opción “b”, 20%). Únicamente la unidad 7 (particularmente, su texto oral en el que un británico habla sobre la forma de vida española como superior a la británica) promueve una actitud etnocéntrica en el alumno (opción “a”, 6.6%). Además, el contenido de una parte considerable de unidades no suscita ninguna actitud en especial (opción “g”, 33.3%). Por lo tanto, estimamos que generalmente, y a pesar de estos últimos inconvenientes, la información cultural en este libro promueve actitudes bastante apropiadas hacia la cultura extranjera y la materna.

— El contenido cultural en relación con los objetivos de la misma naturaleza (2.11.F) resulta ser una variable cuyo examen no procede en el 25% de las unidades (opción “e”), ya que en las mismas no se enuncian objetivos relativos a ninguna de las dos culturas consideradas. Otro 25% de los temas se engloban bajo la opción “otro” (“d”), la cual, en este caso, hace referencia a que los objetivos de tales unidades no se relacionan con el contenido en sí mismo tal y como se presenta en los textos orales y escritos, sino que se vincula con las actividades (ver apartado C más adelante), hecho que no permite valorarlo realmente en su relación con los pasajes. Finalmente, hemos de concluir el análisis de este parámetro con una nota positiva, puesto que los índices señalan que el 50% del contenido es esencialmente óptimo para lograr los objetivos señalados (opción “a”).

— El contenido cultural respecto a la lengua y a la comunicación (2.11.G) aparece a lo largo del libro como secundario, ya que en todas las unidades despuntan las actividades centradas en el uso de la lengua y en la mejora de la comunicación, por lo que éstas son más relevantes que la propia cultura (opción “a”, 100%).

— El tratamiento de la cultura en el libro de 2º curso de Bachillerato (2.11.H) se hace de forma similar al del libro de 1º, es decir, por medio de una presentación basada en textos orales y escritos y por medio de diversas actividades de explotación. Sin embargo, en *Exam Strategies* el 75% de las unidades presentan temas totalmente nuevos (opción “b”), siendo posible, como revela la opción “d”, “otro”, vincular únicamente el 25% de las unidades del libro de 2º con ciertos temas de *Key Strategies*. En concreto, se trata de las unidades siguientes del manual superior: unidad 3 “Going places” (en torno al estudio de lugares de la cultura española y extranjera, similar al enfoque del tema 1 del libro de 1º, “First impressions”), unidad 9 “Comparing cultures” (donde se

contrastan diversas comunidades de la cultura término entre sí y también con la cultura española, parecido igualmente a la unidad 1 del manual de 1º, “First impressions”) y unidad 12 “Playing the tune” (acerca de la música de uno de los grupos de rock británicos más relevantes, The Beatles, tema semejante a la unidad 6 en *Key Strategies*, centrada en la figura de Elvis Presley en los Estados Unidos). Sin embargo, en esta colección no se percibe un tratamiento de la cultura en espiral, ya que, por muy interesantes que resulten diversos temas en cualquiera de los dos libros, en el otro éstos no suelen tener continuación.

— Por último, la variable 2.11.I permite contemplar el contenido en su conjunto para realizar una valoración del mismo. Los índices muestran que solamente un 22.2% del mismo se considera claramente como inadecuado (opción “b”), principalmente porque se trata de una información limitada (opción “e”, 22.2%) o excesivamente superficial y anecdótica (opción “d”, 11.1%). Como consecuencia, nos es grato comprobar cómo en un porcentaje bastante elevado el contenido acerca de la cultura extranjera y/o la española comprendido en *Exam Strategies* resulta eminentemente adecuado (opción “a”, 44.4%).

Para concluir nuestro repaso por el contenido cultural de *Exam Strategies*, hemos de subrayar, como elemento positivo, el hecho de que todas y cada una de las unidades presenten información cultural relativa a una o a ambas culturas estudiadas. De igual forma, estimamos como positivo el que una buena parte de este contenido resulte apropiado, a lo cual contribuye, desde nuestra perspectiva, el que gran parte de esta información sea bastante profunda y el que se incluyan perspectivas internas y externas tanto de la cultura española como de la extranjera. Ello no implica la inexistencia de elementos más negativos, como puedan ser la práctica exclusión de problemas sociopolíticos o la ausencia de representaciones mutas. A pesar de esto, y de manera paralela a lo que sucede en el manual de 1º de Bachillerato, *Key Strategies*, el diseño general de *Exam Strategies* nos parece bastante oportuno, pues, a pesar de que la lengua y la comunicación son más relevantes, el contenido de los pasajes gira siempre en torno a algún aspecto sociocultural, y además tal información vincula y analiza ambas comunidades, la extranjera y la española.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

En este apartado examinaremos las actividades de aprendizaje cultural empleadas en *Exam Strategies*.

Primeramente, atenderemos a las tareas utilizadas en la práctica relativa a los aspectos socioculturales (3.1). Los resultados obtenidos al analizar este parámetro muestran que en la mayoría de las ocasiones estas tareas se basan en actividades lingüísticas o tradicionalmente usadas en la instrucción lingüística (opción “a”, 63.1%). Como viene siendo habitual, este tipo de ejercicios suele ir acompañando a los textos, bien orales o escritos, con la finalidad de explotar las construcciones gramaticales y el léxico empleado en los mismos. Sin embargo, puesto que la información presente en los pasajes de *Exam Strategies* tiene un fuerte contenido cultural, mediante estas actividades asimismo se trabaja, aunque en un muy segundo lugar, en la cultura extranjera y/o la española. Los formatos que adoptan tales ejercicios son muy variados, sobresaliendo, entre otros, los siguientes: una serie de preguntas que demandan sus correspondientes respuestas, la indicación de si unos enunciados son verdaderos o

falsos, localizar una serie de expresiones o términos en el texto, la traducción de oraciones al español, el resumen de los pasajes tanto en inglés como en español, explicar el significado de locuciones o vocablos tal y como aparecen en los textos, completar un extracto con las palabras adecuadas, y ejercicios de elección múltiple. Por otra parte, el restante 36.8% de las actividades de explotación del contenido cultural se sitúan bajo la opción “d”, “otro”, que, de nuevo, hace referencia a técnicas que no son específicas de la enseñanza de la cultura pero que se utilizan normalmente en la misma (ver 3.2 más adelante). A tenor de lo visto, en este libro percibimos una alta frecuencia de tareas de explotación cultural de carácter lingüístico o tradicionalmente lingüístico.

En segundo lugar, si profundizamos en las actividades culturales específicas (3.2), se observa un porcentaje elevado de ocasiones en las que las mencionadas actividades no aparecen (opción “g”, 41.6%). A pesar de ello, los índices también revelan que un número considerable de tareas se corresponden con la opción “f”, “otra”, que hace referencia, al igual que la opción “d” en el parámetro anterior, a las tareas que sin ser específicas de la instrucción cultural se emplean ampliamente en ella. En este libro de texto, todas ellas tienen un formato bastante restringido, ya que consisten exclusivamente en debates en el ámbito oral, frecuentemente sobre la base de un par de preguntas realizadas por los autores del libro, o en composiciones, habitualmente basadas en modelos de redacciones que se proporcionan (ver variable 3.3). Así, comprobamos como el manual que nos ocupa excluye cualquier otro formato de actividades culturales específicas, restándole variedad, y posiblemente profundidad, a la metodología relativa a la instrucción cultural.

En tercer lugar, analizaremos el objeto de las actividades que facilitan el aprendizaje e interiorización de los aspectos socioculturales (3.3). En términos porcentuales, en este material abundan las tareas centradas en la cultura extranjera (opción “b”, 39.1%), las cuales suelen acompañar a un texto oral o escrito en torno a diversos elementos socioculturales de la misma, por lo que casi exclusivamente consisten en las anteriormente comentadas actividades tradicionalmente empleadas en la instrucción lingüística como se expone a continuación:

- Unidad 1: Ejercicios tradicionalmente lingüísticos de explotación del contenido del texto escrito sobre el inglés como una lengua germánica con enormes influencias léxicas latinas.

- Unidad 2: Actividades semejantes relativas a un pasaje sobre los avances tecnológicos en Estados Unidos y el Reino Unido que pueden permitir traducir el pensamiento humano en lenguaje informático.

- Unidad 3: Tareas paralelas en torno a un texto oral sobre una joven que se queda deslumbrada por la belleza del país que visita, Canadá.

- Unidad 6: Ejercicios asimismo tradicionalmente empleados en la explotación lingüística de un pasaje extraído de la novela *The Sign of Four* de Sir Arthur Conan Doyle; actividad en la que el alumno ha de completar un texto sobre Agatha Christie con verbos modales.

- Unidad 8: Actividades similares alrededor de un extracto de *Brave New World* de Aldous Huxley.

- Unidad 9: Tareas semejantes relativas a un texto escrito en el que un norteamericano compara la cultura estadounidense con la británica.



- Unidad 10: Actividades idénticas sobre un pasaje que tiene como protagonista a una adolescente norteamericana convertida en una rica novelista.

- Unidad 11: Ejercicios asimismo de explotación gramatical y léxica de un pasaje en el que se recogen las creencias religiosas de un británico y de un estadounidense.

- Unidad 12: Tareas paralelas en torno a un texto escrito acerca de la relevancia de los Beatles en el contexto sociocultural británico en los sesenta; debate sobre tal grupo musical desde la perspectiva del alumno; actividades de explotación de un texto oral, en concreto, una canción de John Lennon.

Además destacan, por su elevado porcentaje, las tareas que tienen como objeto principal el alumno y su entorno (opción “d”, 26%), es decir, actividades como las siguientes:

- Unidad 1: Redacción y debate acerca de las lecturas realizadas recientemente por el alumno.

- Unidad 3: Composición y debate sobre una visita que el alumno haya hecho a otro lugar o país.

- Unidad 7: Debate en torno al lugar donde reside el alumno en comparación con los sitios anteriores donde haya vivido; composición (basada en un ejemplo en el que una española describe Ávila) acerca de la ciudad de residencia del alumno.

- Unidad 8: Redacción de un acontecimiento que tenga lugar en el centro educativo o ciudad del estudiante; debate sobre sus planes de futuro al abandonar el instituto.

- Unidad 11: Debate sobre la creencia del alumno en la existencia de vida tras la muerte.

- Unidad 12: Debate acerca del tipo de música preferido por el estudiante.

Asimismo, con índices no tan altos se encuentran las actividades que giran en torno a la cultura materna del alumno, la española (opción “a”, 17.3%). Éstas, al igual que las precedentes, se presentan frecuentemente con un formato más abierto, como el de la composición o el debate:

- Unidad 3: Tareas tradicionales de explotación lingüística y léxica del texto escrito sobre la Guerra Civil española en los barracones catalanes.

- Unidad 4: Actividades paralelas acerca de un pasaje centrado en la figura de Miguel Induráin.

- Unidad 9: Debate sobre lo que el alumno cree que los extranjeros piensan de la vida española, así como de la existencia o no de discriminación de los extranjeros que viven en España.

- Unidad 11: Composición acerca de la vida en España y si este país se está convirtiendo en un sitio mejor o peor para residir.

De manera similar, y ya en porcentajes mínimos, se incorporan actividades que permiten la comparación explícita de la cultura extranjera y de la cultura española (opción “c”, 8.6%):

- Unidad 7: Actividades de corte tradicional de comprensión de un texto escrito en el que se compara la vida en un pueblo pequeño de Mallorca con la vida en el Reino Unido. Tareas paralelas en torno a un texto oral en el que un británico que vive en España compara su nuevo hogar con el antiguo en su país nativo.

- Unidad 9: Ejercicios similares relacionados con un texto oral donde una española contrasta la vida británica con la imagen que previamente tenía de ella en España.

Finalmente, y con unas cifras igualmente bajas, se incluyen tareas con un objeto aún más amplio, el contraste o la comparación entre distintas culturas entre las que se encuentran las dos estudiadas (opción “e”, “otro”, 8.6%):

- Unidad 1: Ejercicios de corte lingüístico que contrastan el inglés con las lenguas romances.

- Unidad 5: Actividades semejantes igualmente para explotar un pasaje sobre la adicción al tabaco y los efectos que provoca en la salud de los fumadores de distintos países occidentales, de entre los que destaca España y otras naciones de la cultura extranjera.

A tenor de lo expuesto anteriormente, pensamos que es evidente la variedad de objetos de las diversas tareas culturales que aparecen en *Exam Strategies*, lo cual nos parece más que interesante, aunque, desde nuestro punto de vista, se debería de ampliar el número de ejercicios centrados en la comparación de la cultura extranjera con la española.

En cuanto al parámetro 3.4, la tarea cultural frente a la lingüística, los datos revelan lo que ya se ha apuntado anteriormente, que la lengua y la comunicación, sin ser exclusivas, son mucho más relevantes, por lo cual las técnicas de instrucción cultural son escasas (opción “b”, 100%) frente a aquéllas de explotación del lenguaje y de la mejora de la comunicación.

Desde otra perspectiva, las destrezas implicadas en las actividades de aprendizaje cultural (3.5) resultan ser principalmente la comprensión lectora (opción “b”, 33.3%) y la expresión escrita (opción “d”, 33.3%). Estos datos son semejantes a los que se señalaban en relación con el libro precedente, *Key Strategies*, y, de igual manera que comentábamos en cuanto al mismo, estos resultados solamente reflejan la propia estructura del libro, en la que el alumno ha de leer un texto para realizar una serie de actividades escritas. No obstante, en términos numéricos estas dos categorías van seguidas de la opción “e”, las destrezas integradas (16.6%), aspecto más que positivo de la metodología cultural en *Exam Strategies*. Finalmente, cuando no aparecen integradas, las destrezas orales son las menos favorecidas, la expresión oral (“c”, 12.5%) y, sobre todo, la comprensión oral (“a”, 4.1%). De esta forma, estimamos que en el material se debería hacer un mayor hincapié en la presentación de la información cultural por medio de ejercicios de comprensión oral y extender el número de tareas que permitan al alumno trabajar los aspectos socioculturales por medio de la expresión oral.

Para culminar esta sección, realizaremos una valoración de la metodología cultural (3.6) en tres vertientes. Por lo que respecta a la relación que se produce entre dicha metodología y los objetivos de naturaleza asimismo cultural (3.6.A), este análisis no procede en el 25% de las unidades (opción “e”) al no especificarse en las mismas objetivos relativos a la cultura extranjera o la española. En los temas restantes, resaltan

los logros y carencias (opción “b”, 33.3%) y, sobre todo, la opción “a” (41.6%), que subraya una porción considerable de las actividades de aprendizaje cultural como óptimas en relación con los objetivos detallados en tales unidades. En cuanto a la metodología cultural en su relación con los contenidos culturales (3.6.B), aquí despuntan los porcentajes relativos al equilibrio entre logros y carencias (opción “b”, 75%), siendo considerada la técnica de instrucción cultural como óptima (opción “a”) solamente en el 25% de los temas. Como consecuencia, las cifras revelan en la valoración general de la técnica y actividades de explotación cultural (3.6.C) que dicha metodología resulta ser excesivamente limitada en sí misma (opción “d”, 58.3%), aunque el uso que de ella se hace en ciertas unidades es superior al de otras, siendo considerada tal metodología como apropiada en unos porcentajes asimismo significativos (opción “a”, 41.6%).

A modo de conclusión añadiremos que los párrafos anteriores revelan que las técnicas de aprendizaje cultural en *Exam Strategies* son poco variadas, por lo que no logran ser del todo adecuadas. Es así como, a nuestro parecer, en líneas generales el propio contenido, como vimos en el apartado B, se muestra como superior a la propia metodología de instrucción cultural.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Finalicemos, pues, el estudio de la relevancia concedida a los aspectos socioculturales en *Exam Strategies* centrándonos en el lugar que tales aspectos juegan en la evaluación.

El análisis de la primera variable, las pautas de evaluación del componente cultural (4.1), revela que éstas no aparecen (opción “c”, 100%) en ninguna parte del libro del profesor. Por el contrario, los datos relativos al segundo parámetro, los ejemplos de prueba de evaluación (4.2), reflejan que el material que nos ocupa comprende muestras de ejercicios de evaluación (opción “a”, 100%). En realidad, en el libro del profesor se incorporan tres “progress tests”, uno por cada cuatro unidades; además, si éstas no hubieran estado presentes, en el libro del alumno hubiera sido posible vislumbrar la relevancia concedida a la cultura a través de los tres ejercicios de “self-evaluation” ofrecidos, cada uno de los cuales se incorpora al final de cada cuatro unidades, o los “strategies practice text”, doce pasajes y ejercicios similares a los de Selectividad, uno para cada unidad. No obstante, estimamos que no es necesario recurrir a éstos, ya que incluyen más bien como actividades complementarias, por lo que consideraremos exclusivamente las muestras de evaluación explícitamente presentadas como tal en el libro del profesor.

El examen detallado de las tres pruebas permite observar el formato de las mismas, consistente en un pasaje escrito, una sección de comprensión del mismo (“reading”), una parte dedicada a la gramática y al vocabulario (“grammar and vocabulary”) y una última sección de expresión escrita (“writing”). Si estudiamos los tres textos, solamente el segundo, acerca del fumar como una hábito socialmente aceptado en Japón, no se vincula con la cultura extranjera. En efecto, el pasaje de la primera prueba gira en torno a la figura de Guy Fawkes y a la celebración asociada a la misma que se produce el 5 de noviembre en el Reino Unido, mientras que el segundo texto, con un contenido paralelo al de la unidad 12, detalla el lugar que los Beatles ocuparon en el Reino Unido en los sesenta. Por lo tanto, las actividades de comprensión

de ambos pasajes, a pesar de estar esencialmente dedicadas a explotar su léxico y construcciones gramaticales, explotan asimismo el contenido cultural que ofrecen los mismos, aunque, es necesario añadir, que en un muy segundo lugar. Por otra parte, si atendemos a la sección de expresión escrita, la única, además de la anterior, que puede estar centrada en la información cultural, los resultados son semejantes, ya que la composición de la prueba de evaluación segunda (a elegir entre una descripción de una persona conocida por el alumno o una carta personal a un amigo) no se vincula ni con la cultura extranjera ni con la española. Sin embargo, esta relación sí se observa en esta misma sección de la primera y la tercera prueba. De hecho, en el primer ejemplo se solicita que el alumno explique, por una parte, lo que sucedió el Londres el 5 de noviembre de 1605 y que, por otra, describa una festividad tradicional en su país (el estudiante ha de elegir entre este tema y otro no tan claramente cultural al ser expresado en términos más generales, las ventajas y desventajas de ir a la universidad). Además, en la tercera muestra únicamente una de las dos opciones propuestas de redacción está relacionada con la cultura, la opinión del alumno sobre si la juventud en su país tiene más libertad que sus padres cuando eran jóvenes. A pesar de todo ello, nos preguntamos si lo realmente importante en este formato de examen, al ser muy similar al de Selectividad, es el dominio de la lengua, ya que consideramos que si el estudiante realiza una composición con una excelente explicación acerca de su cultura materna, pero comete múltiples errores gramaticales, el contenido no prevalecerá sobre el aspecto formal. Aunque así fuera, otro hecho que demuestra que el componente cultural es más que secundario, además de la no dedicación de una sección específica al mismo, es que en ningún momento se evalúa el conocimiento adquirido a lo largo del manual sobre la cultura extranjera.

Como consecuencia de los datos anteriores, no nos sorprenden los índices del parámetro 4.3, la evaluación de la cultura frente a la lengua y/o comunicación, los cuales ponen de manifiesto que en el 33.3% de las pruebas existe una práctica exclusividad de los aspectos lingüísticos y/o comunicativos (opción “b”) y que en el 66.6% restante se percibe una mayor importancia de los mencionados aspectos frente a una escasa relevancia concedida al componente cultural (opción “a”).

Por último, el parámetro 4.4 resume la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en *Exam Strategies* al valorar dicha inclusión en cuatro perspectivas. Inicialmente, la evaluación del componente sociocultural en relación con los objetivos de índole cultural (4.4.A), medición que no procede en el 25% de las unidades, ya que sus objetivos se vinculaban claramente con la cultura, muestra un equilibrio entre logros y carencias (opción “c”, 58.3%), dado que ciertas pruebas recogen información relativa a algunos objetivos enunciados. No obstante, en los ejemplos de otras unidades, resaltan las lagunas o carencias de la evaluación del componente cultural en cuanto a los objetivos (opción “b”, 16.6%). En segundo lugar, si examinamos la evaluación cultural respecto al contenido (4.4.B) y a la metodología (4.4.C), en los dos parámetros la evaluación aparece como una mezcla de logros y carencias (opción “c”, 66.6%), en concreto en la primera y tercera prueba, cuyos textos presentaban un claro contenido cultural y cuya metodología era paralela a la empleada en las unidades, es decir, actividades de explotación gramatical y léxica de un texto y composiciones. Así pues, en este manual, respecto al contenido y a la metodología la evaluación aparece con múltiples carencias (opción “b”, 33.3%) con una frecuencia menor que en otros. En suma, la valoración general de la inclusión del componente cultural en la evaluación

(4.4.C), tal y como muestran las cifras, es en unos porcentajes significativos inapropiada (opción “b”, 33.3%), resultando, en el mejor de los casos generalmente muy limitada (opción “d”, 66.6%) tanto en la restricción de aspectos que se examinan como en el formato empleado.

E. CONCLUSIÓN

*Key Strategies* y *Exam Strategies* resultan superiores en relación a otras colecciones en lo concerniente a la especificación de objetivos, algunos de los cuales, a pesar de no estar enunciados específicamente como “culturales”, están centrados en diversos elementos socioculturales. En cuanto al contenido, estimamos que, en líneas generales, éste es bastante adecuado, no solamente por la profundidad de la información presentada, sino también por la comparación explícita que se realiza en diferentes unidades entre la cultura extranjera y la española. La metodología, por el contrario, nos parece excesivamente limitada ya que el componente sociocultural se estudia casi exclusivamente por medio de ejercicios de corte lingüístico o a través de composiciones y/o debates. La inclusión de los elementos culturales en la evaluación, por último, a pesar de incorporar textos y redacciones con un marcado carácter cultural, presenta graves carencias al concederle prácticamente toda la importancia a la lengua y a la comunicación, no siendo el contenido acerca de la cultura extranjera explotado en sí mismo, sino a expensas de los anteriores. De esta forma, si la evaluación es un reflejo del proceso de instrucción, es decir, si en ella ha de comprobarse el verdadero papel que juega el aprendizaje cultural en la clase de inglés, observamos como en esta colección al componente cultural se le presta muy poca atención en el proceso evaluativo, lo cual parece contradecirse con el contenido sociocultural tan enriquecedor presente en buena parte de las unidades.

**2.3.3.2.9. Libro número 9: Results in 1º Bachillerato**

**2.3.3.2.9.1. Tabla de análisis del libro número 9**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 9			
<b>LIBRO DE TEXTO:</b>	<b>RESULTS IN 1º BACHILLERATO</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN: 1999</b>	
<b>AUTOR/ES:</b>	<b>WILLIAMS, A. Y E. TERÁN HERRANZ</b>	<b>CIUDAD:</b>	<b>LIMASSOL (CHIPRE)</b>
<b>EDITORIAL:</b>	<b>BURLINGTON BOOKS</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>1º DE BACHILLERATO</b>

VARIABLES	<i>Results in 1º Bachillerato</i> : UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Culture shock	Believe it or not	Cinema	Crime watch	Self-image	Changing roles	Another place	All in the family	Alternatives	
<b>1.</b>										
1.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
1.2	a c	d	a	a	d	d	c	d	a	a = 40.0 c = 20.0 d = 40.0
1.3	d	c	c	c	c	c	d	c	c	c = 77.7 d = 22.2

VARIABLES	Results in 1º Bachillerato: UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Culture shock	Believe it or not	Cinema	Crime watch	Self-image	Changing roles	Another place	All in the family	Alternatives	
1.4	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
1.5	a	c	c	c	c	a	a	a	b	a = 44.4 b = 11.1 c = 44.4
<b>2.</b>										
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	l	w	ñ	w	x	x	x	a	w	a = 11.1 l = 11.1 ñ = 11.1 w = 33.3 x = 33.3
2.3	a d e f i	a f	c d f i	c d f i	j	j	j	c d f	a f	a = 13.0 c = 13.0 d = 17.3 e = 4.3 f = 26.0 i = 13.0 j = 13.0
2.4										
2.4.A	a	a d	a	a d	g	g	g	a	a	a = 54.5 d = 18.1 g = 27.2
2.4.B	a	a	a	a	d	d	d	a	a	a = 66.6 d = 33.3
2.4.C	a	a	a	a	g	g	g	a	a	a = 66.6 g = 33.3
2.5										
2.5.A	a c	e	a	c	e	e	e	a b c	e	a = 25.0 b = 8.3 c = 25.0 e = 41.6
2.5.B	a b	a b	a b	a b	c	c	c	a b	c	a = 35.7 b = 35.7 c = 28.5
2.5.C	a	d	a	a	d	d	d	a	d	a = 44.4 d = 55.5
2.5.D	c d	f	e	b c	f	f	f	e	f	b = 9.0 c = 18.1 d = 9.0 e = 18.1 f = 45.4
2.5.E	a	e	a	a	e	e	e	a	e	a = 44.4 e = 55.5
2.5.F	d	d	d	d	d	d	d	a	d	a = 11.1 d = 88.8
2.5.G	a b	a	a	a	e	e	e	a	e	a = 50.0 b = 10.0 e = 40.0
2.5.H	a f g	a	b	a	h	h	h	b	h	a = 27.2 b = 18.1 f = 9.0 g = 9.0 h = 36.3
2.5.I	b	c	c	b	e	e	e	e	e	b = 22.2 c = 22.2 e = 55.5
2.6										
2.6.A	f	f	f	f	f	f	f	c	f	c = 11.1 f = 88.8

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Results in 1º Bachillerato: UNIDADES</i>									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Culture shock	Believe it or not	Cinema	Crime watch	Self-image	Changing roles	Another place	All in the family	Alternatives	
2.6.B	e	f	e	f	f	f	f	c	f	c = 11.1 e = 22.2 f = 66.6
2.7 2.7.A	a	e	a	a b	e	e	e	a	a	a = 50.0 b = 10.0 e = 40.0
2.7.B	g	g	g	f	g	g	g	f	g	f = 22.2 g = 77.7
2.7.C	d	c	d	d	d	d	d	d	d	c = 11.1 d = 88.8
2.8 2.8.A	d	b	b	b	l	l	l	b	a	a = 11.1 b = 44.4 d = 11.1 l = 33.3
2.8.B	a	e	e	e	e	e	e	e	e	a = 11.1 e = 88.8
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	d	c	c	c	e	e	e	c	c	c = 55.5 d = 11.1 e = 33.3
2.9.B	b d	a	a	a	f	f	f	a	a	a = 50.0 b = 10.0 d = 10.0 f = 30.0
2.10 2.10.A	a	e	a	b	e	e	e	b	e	a = 22.2 b = 22.2 e = 55.5
2.10.B	a	a	a	d	d	d	d	a	d	a = 44.4 d = 55.5
2.10.C	b	c	c	c	e	e	e	c	a	a = 11.1 b = 11.1 c = 44.4 e = 33.3
2.11 2.11.A	a b	a c	a c	a c	f	f	f	a c	c	a = 35.7 b = 7.1 c = 35.7 f = 21.4
2.11.B	b	b	b	b	d	d	d	a	a	a = 22.2 b = 44.4 d = 33.3
2.11.C	a h	a c	c	a	j	j	j	c	a	a = 36.3 c = 27.2 h = 9.0 j = 27.2
2.11.D	a	a g	a c	a	h	h	h	a	a	a = 54.5 c = 9.0 g = 9.0 h = 27.2
2.11.E	b c	c	g	c	g	g	g	c	c	b = 10.0 c = 50.0 g = 40.0
2.11.F	a	a	a	a	e	e	e	a d	a	a = 60.0 d = 10.0 e = 30.0
2.11.G	a	a	a	a	e	e	e	a	a	a = 66.6 e = 33.3

VARIABLES	Results in 1º Bachillerato: UNIDADES									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Culture shock	Believe it or not	Cinema	Crime watch	Self-image	Changing roles	Another place	All in the family	Alternatives	
2.11.H										
2.11.I	a e	a d	b d	a e	b g	b g	b g	a e	a g	a = 27.7 b = 22.2 d = 11.1 e = 16.6 g = 22.2
<b>3.</b>										
3.1	a	a	a d	a	a d	a	a d	a d	a	a = 69.2 d = 30.7
3.2	g	g	f	g	f	g	f	f	g	f = 44.4 g = 55.5
3.3	b c	b d	b d	b d	d	b d	d	b d	e	a = 40.0 c = 6.6 d = 46.6 e = 6.6
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	a b d	b d	e	e	b d	d	c d	b c d	b d	a = 5.8 b = 29.4 c = 11.7 d = 41.1 e = 11.7
3.6										
3.6.A	b	b	a	b	c	c	b	b	b	a = 11.1 b = 66.6 c = 22.2
3.6.B	b	b	a	b	d	d	d	b	b	a = 11.1 b = 55.5 d = 33.3
3.6.C	d	d	a	d	d	d	d	d	d	a = 11.1 d = 88.8
<b>4.</b>										
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4										
4.4.A	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.d	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

### 2.3.3.2.9.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 9

El manual que nos disponemos a analizar forma parte de la colección *Results*, la más recientemente publicada por la editorial Burlington Books para Bachillerato. De hecho, *Results for 1º Bachillerato* es el primer libro de esta colección y, tal y como se puntualiza en las primeras páginas del mismo, se trata de “un curso diseñado específicamente para el nuevo Bachillerato”. Con estas consideraciones en mente, centrémonos en el examen del tratamiento que recibe el componente cultural en este material de Burlington Books.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES



Iniciamos nuestro recorrido en el conjunto de variables destinadas a estudiar los objetivos de carácter sociocultural. Al reparar en el primer parámetro, la expresión de tales objetivos de forma explícita (1.1), se comprueba que en este material se incorporan objetivos culturales pero sin presentarlos de manera independiente (opción “c”, 100%). De hecho, en el libro del profesor de *Results for 1º Bachillerato* se detallan dos clases de objetivos. Por una parte, como en otros manuales previamente comentados, en éste se incluyen objetivos relativos a cada unidad (ver 1.2). Por otra parte, a modo de introducción general al libro del profesor, se expone la “programación general de *Results in 1º Bachillerato*”, la cual está basada en el currículum oficial propuesto para el ciclo de Bachillerato (para más información consultar 1.2.4.2.1). De esta forma, se explicitan los objetivos generales del área de lenguas extranjeras, de entre los cuales dos resultan ser de corte cultural (página 9):

“5. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.

7. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.”

Así, se afirma que en la concepción general del manual en cuestión y, de forma más concreta, en los objetivos del mismo, la cultura extranjera y la española constituyen una parte relevante. Por lo tanto, se hace preciso examinar detenidamente los objetivos culturales que sustentan cada unidad, los cuales, a tenor de las afirmaciones que se realizan acerca del fiel seguimiento que el libro hace de la legislación educativa vigente, han de estar vinculados con la cultura extranjera, la española o ambas, a pesar de que ninguno especifica su relación con éstas.<sup>109</sup> Por motivos de claridad expositiva, los objetivos culturales se enumerarán atendiendo a su carácter (1.2). Los índices de este parámetro revelan que una buena parte de tales objetivos son esencialmente de tipo cognitivo (opción “a”, 40%), como se observa a continuación:

- Unidad 1: Using formal and informal language.
- Unidad 3: Learning about a different kind of cinema.
- Unidad 4: Considering the advantages and disadvantages of technology.
- Unidad 9: Exploring alternative medicine.

No obstante, también es posible descubrir objetivos actitudinales, aunque estamos hablando de una porción mucho más pequeña (opción “c”, 20%):

- Unidad 1: Reflecting on attitudes towards learning English.
- Unidad 7: Examining attitudes towards other cultures.

Por último, destaca el alto porcentaje de la opción “d”, “otro” (40%), donde se han incluido objetivos que de alguna manera implican ambos, un cierto conocimiento sobre el tema el cual permite la reflexión sobre actitudes y/u otros aspectos personales:

---

<sup>109</sup> Es interesante señalar que los objetivos de las unidades de *Results in 1º Bachillerato* no solamente se expresan en el libro del profesor, sino también en el libro del alumno y al comienzo de cada unidad.

- Unidad 2: Examining beliefs about the paranormal.
- Unidad 5: Examining accepted ideas of beauty.
- Unidad 6: Reflecting on men's and women's roles in society.
- Unidad 8: Examining family relationships.

Así, los objetivos culturales de *Results in 1º Bachillerato* nos parecen bastante acertados al equilibrar perfectamente el aspecto cognitivo con el actitudinal. Sin embargo, se ha de subrayar el hecho de que de este material se haya excluido, consciente o inconscientemente, la vertiente conductual.

Desde otro ángulo, la variable 1.3 examina los cambios que los mencionados objetivos esperan promover en el alumno, cambios que no se vislumbran en la mayoría de las ocasiones (77.7%, opción "c") sobre la base de la enunciación que se hace de éstos. No obstante, con una frecuencia del 22.2% sobresale la opción "d", "otros", que en este caso comprende los objetivos de las unidades 1 y 7. Si bien explícitamente no se expresa que tales unidades se propongan, respectivamente, cambiar las actitudes del alumno en lo concerniente a aprender inglés y a la visión que éste tenga de otras culturas, lo cierto es que implícitamente tales objetivos demandan un cierto cambio actitudinal. Desde nuestra perspectiva, estimamos la incorporación de esta nueva dimensión más que apropiada en una asignatura cuyo objetivo final es el facilitar la interacción entre miembros de distintas culturas y el acercamiento mutuo.

Por lo que respecta a la relación de los objetivos culturales con los de naturaleza lingüística y/o comunicativa (1.4), es preciso destacar que en todas y cada una de las unidades éstos segundos superan en número a los primeros. Así, podemos concluir afirmando que en este manual, a pesar de la inclusión de objetivos relacionados con diferentes elementos culturales, existe un claro predominio de los objetivos lingüísticos y/o comunicativos (opción "c", 100%).

Finalmente, recopilaremos los diferentes puntos debatidos en esta sección realizando una valoración de los objetivos culturales (1.5). Los índices apuntan que, tal y como se enuncian en las distintas unidades, una porción considerable de ellos se presentan como muy limitados para profundizar en la cultura española y/o la extranjera (opción "c", 44.4%); en concreto nos referimos a aquéllos de las unidades 2 (sobre las creencias en lo paranormal), 3 (acerca de una modalidad específica de cine), 4 (alrededor de las ventajas y desventajas de la tecnología) y 5 (en torno a las ideas de la belleza). Asimismo, uno de los objetivos, el de la unidad 9 (relativo a la medicina alternativa) se muestra como inadecuado (opción "b", 11.1%) para conseguir los objetivos generales de área en su vertiente sociocultural. A pesar de ello, destacan los porcentajes (44.4%, opción "a") que subrayan lo adecuados que se presentan los objetivos de diversas unidades, como la 1 (sobre las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa), la 6 (en torno al papel de los hombres y de las mujeres en la sociedad), la 7 (en cuanto a las actitudes hacia otras culturas), y la 8 (alrededor de las relaciones familiares). Así pues, una buena parte de los objetivos aparecen inicialmente como óptimos. Estudiemos ahora los contenidos que se han incorporado a *Results in 1º Bachillerato* para lograr tales objetivos.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

Si en este análisis de los contenidos culturales contemplamos el primer parámetro, la tabla de contenidos (2.1), se percibe en la misma una exclusión de cualquier tipo de aspecto sociocultural (opción “b”, 100%), siendo solamente los siguientes aspectos los reseñados: “reading” (dividido en “text” y “strategy”), “language” (que distingue entre “vocabulary” y “grammar”), “communicating” (“listening and speaking”), “writing” (en torno a “strategy” y “process”), y “pronunciation”. De esta manera, en la estructuración del libro de texto no se le dedica un apartado a la cultura, lo cual, de alguna manera, es una contradicción con la incorporación de los objetivos culturales anteriormente estudiados. Además, esto entra asimismo en conflicto con el libro del profesor, donde en el apartado dedicado a los contenidos se incluye una sección de “aspectos socioculturales de la lengua” en la que se asevera (página 11):

“Todos los textos seleccionados, tanto orales como escritos, así como las ilustraciones y demás material complementario utilizado, han sido detalladamente estudiados y escogidos en *Results in 1º Bachillerato* con un doble objetivo; por un lado, que el/la alumno/a pueda entender dicha cultura y la valore dentro de un marco internacional; y por otro, que sea capaz de reconocer y localizar aspectos y connotaciones de tipo sociocultural, geográficos, históricos, etc., propios de la cultura anglosajona y que la hacen diferente a la propia.”

Veamos, pues, como tal afirmación se encuentra reflejada en los temas culturales (2.2). Primeramente, hemos de hacer hincapié en el elevado porcentaje de unidades (33.3%) cuyo contenido se ha situado bajo la opción “no procede”, es decir, unidades como la 5, 6 y 7 donde no es posible vincular la información que se proporciona ni con la cultura término ni con la española. Ello nos parece poco adecuado, ya que los objetivos y el propio título de la unidad manifiestan que se trata de temas socioculturales muy interesantes como la imagen personal (unidad 5), el papel que ambos sexos juegan en la sociedad (unidad 6) el respeto a otras culturas (unidad 7), aunque la verdad es que éstos se encuentran tratados de forma tan general que no permiten profundizar en la realidad de ninguna de las culturas consideradas.

En segundo lugar, existe un grupo similar de unidades cuyo contenido se ha englobado bajo la opción “otros” (33.3%), que, de nuevo, se corresponde con temas difícilmente incluidos en las demás categorías. Nos referimos, en concreto, a las siguientes unidades:

- Unidad 2, “Believe it or not”. Aquí se incorpora un pequeño texto sobre el accidente de un ovni en Nuevo Méjico en 1947, acontecimiento que aún hoy en día niega el ejército estadounidense. Asimismo, el pasaje principal de la unidad narra la historia de una joven de Manchester cuando ésta y su novio, que volvían a casa en el coche, avistaron un ovni sobre sus cabezas que pronto desapareció. Así pues, el tema de esta unidad permite al alumno reflexionar sobre los efectos paranormales en dos países de la cultura término, Estados Unidos e Inglaterra, aunque omite un texto paralelo relativo a la cultura española.

- Unidad 4, “Crime watch”, cuyo texto escrito se centra en las reacciones opuestas de los vecinos en cuanto a la decisión tomada por las autoridades de un barrio del este de Londres, Newham, de usar la tecnología (instalando cámaras de vigilancia en las calles) para frenar el aumento del número de delitos. El texto oral presenta a un sospechoso y a un agente de policía que ha de recorrer distintas calles de Londres hasta lograr detenerlo. Como se puede observar, el contenido del primer texto es más

profundo que el del segundo; sin embargo ambos se reducen a Londres, por lo que el estudiante no tiene acceso a conocer y/o reflexionar sobre los delitos más comúnmente cometidos en otras partes del Reino Unido. en otros países de la cultura término o en España.

- Unidad 9, “Alternatives”, donde el pasaje describe un método de medicina alternativa, la terapia de los colores, en diversas culturas y, en particular, en la inglesa, ya que dicha práctica se ha empleado con excelentes resultados en un hospital de Londres. Este tema, pues, presenta solamente una forma de medicina alternativa en la cultura extranjera, lo cual da la impresión de no ayudar mucho al alumno a conocer otros métodos empleados en la misma.

En tercer lugar, se observa un conjunto de unidades cuyo tema se corresponde con las categorías establecidas:

- Unidad 1, “Culture shock”, opción “1”, impacto cultural (11.1%). En esta unidad se muestra una fotografía inicial en la que varios alumnos españoles de Bachillerato hablan sobre sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Además, en el texto escrito se relaciona la cultura española y la inglesa al expresar la experiencia de vivir en el extranjero mediante dos figuras: la primera es la de un joven español residente en Londres, quien comenta sus vivencias en esta gran ciudad, y la segunda la de una joven inglesa que describe su vida en España. Finalmente, el texto oral incluye dos conversaciones entre un hablante nativo británico y dos extranjeros que residen en su país, un holandés y una sueca. A tenor de esta diversidad de información, en esta unidad se fomenta la vinculación de la cultura meta y la nativa del alumno a través de una enriquecedora variedad de perspectivas.

- Unidad 3, “Cinema”, opción “ñ”, medios de comunicación y/o publicidad (11.1%). En realidad, el texto escrito cuenta las experiencias de dos jóvenes de Los Ángeles en un nuevo tipo de cine, el virtual. Además, el texto oral presenta un diálogo entre dos personas que hablan acerca de dos películas norteamericanas, *The Truman Show* y *Shakespeare in Love*. De esta manera, en la unidad 3 se incorpora información diferente acerca del mundo del cine norteamericano y de las tendencias más actuales del mismo. Sin embargo, se omiten los demás medios de comunicación.

- Unidad 8, “All in the family”, opción “a”, familia y/o amistad. Esta unidad subraya principalmente los diferentes conflictos que se producen en la familia por medio de ejemplos de individuos estadounidenses. En la sección inicial se muestran recortes de periódico sobre la relación que mantienen reconocidas personalidades con sus familias: Brooks Shields atribuye a la ayuda de su madre el haberse convertido en una modelo importante, mientras que Macaulay Culkin ha llevado a juicio a sus padres por quedarse con una parte de sus ganancias. En el pasaje más extenso, se expone un caso similar, el de la gimnasta norteamericana Dominique Moceanu, que ha acusado a sus padres de no haberle dejado disfrutar su juventud y de quedarse con el dinero que ha ganado tras tanto sacrificio. Por lo tanto, en esta unidad se incide en las relaciones conflictivas entre padres e hijos; no obstante, creemos que sería aconsejable haber incluido otras secciones en las que se incorporaran aspectos más positivos, ya que así se da la impresión de que generalmente las relaciones familiares en Estados Unidos son poco amistosas.

En suma, de entre los temas de *Results in 1º Bachillerato* destaca un alto porcentaje de ellos que no se relacionan de manera alguna ni con la cultura término ni

con la nativa del alumno. Además, las restantes unidades giran en torno a diferentes aspectos socioculturales de la cultura extranjera y, solamente en un caso, de la cultura española, aunque no todas ellas profundizan en el tema o presentan diversas perspectivas del mismo.

Íntimamente relacionada con la variable anterior se encuentra la manera de presentación del tema (2.3), estudio que no procede en el 13.0% de las ocasiones (opción “j”), al existir unidades sin un contenido cultural vinculado a la cultura extranjera o a la española. En los casos restantes, los índices muestran que, de nuevo, es la ilustración (opción “f”, 26.0%) la manera más frecuentemente empleada al introducir la información. En otro plano, destaca la argumentación (opción “d”, 17.3%) seguida en porcentajes idénticos por la descripción (“a”, 13.0%) y la exposición (“c”, 13.0%), y, en cantidades ínfimas, por la comparación (“e”, 4.3%). Estos datos reflejan que los textos incluidos en este libro suelen consistir en ofrecer una visión opuesta de la realidad mediante la argumentación, en describir una situación o en narrar los acontecimientos relativos a una circunstancia. Finalmente, la opción “i”, “otra” (13.0%) engloba el contenido cultural de varias unidades presentado por medio de textos orales. Así, en *Results in 1º Bachillerato*, vuelven a predominar las imágenes visuales como modo más habitual de introducir el tema, ilustraciones que no solamente acompañan al texto escrito sino también, aunque en menor medida, a los textos orales.

Puesto que los elementos visuales acompañan siempre a la información que se proporciona a través de los enunciados orales y escritos, merece la pena examinarlos más detenidamente (2.4). En realidad, las ilustraciones (2.4.A), parámetro que no es oportuno estudiar en el 27.2% de las unidades (opción “g”), se presentan mayormente como fotografías (opción “a”, 54.5%), siendo únicamente los dibujos el otro formato que adoptan tales elementos visuales (opción “b”, 18.1%). La relación que tales ilustraciones mantienen entre sí (2.4.B), exceptuando el 33.3% relativo a la opción no procede (“d”), no es muy estrecha, es decir, a pesar de que siempre están vinculadas entre sí al mostrar distintos aspectos del mismo tema, las imágenes visuales nunca se secuencian, sino que se hallan de forma aislada (opción “a”, 66.6%). Por otra parte, la relación entre estas imágenes y el contenido es unánimemente adecuada en las ocasiones en la que tal análisis es pertinente (opción “a”, 66.6%). Por lo tanto, en el manual en cuestión no existe una amplia gama de imágenes visuales, ya que con la excepción de los dibujos, solamente aparece la fotografía, la cual sigue convirtiéndose en el formato más comúnmente usado. Además, como en una buena parte de los libros anteriores, las ilustraciones se incorporan de manera aislada, aunque, por las distintas perspectivas que muestran del contenido, resultan ser generalmente adecuadas.

Una vez contemplados los principales temas o aspectos socioculturales de *Results in 1º Bachillerato* así como los modos más habitualmente usados en la introducción de los mismos, parece oportuno reparar en los propios personajes y, en particular, en la definición social y geográfica (2.5) que de ellos hace en las distintas unidades mediante las variables que a continuación se exponen:

— La edad (2.5.A) resulta ser un parámetro que no se especifica en el 41.6% de las ocasiones. Cuando de alguna manera es posible conocer el grupo de edad al que pertenece el individuo, en este material existe un claro equilibrio entre la adolescencia (opción “a”, 25%) y el mundo adulto (opción “c”, 25%), consignándose solamente un caso (unidad 8) en el que un niño acapara la atención del lector (opción “b”, 8.3%). Los

resultados obtenidos no sorprenden, ya que un libro diseñado para alumnos de 1° de Bachillerato, todavía adolescentes, es normal que se centre en personajes de la edad del alumno así como en los adultos (puesto que éste se va convirtiendo gradualmente en una persona adulta).

— El sexo (2.5.B) no aparece en unos porcentajes menores que la edad (28.5%, opción “c”). Siempre que se define el sexo de los personajes, los índices revelan que existe un equilibrio perfecto entre la incorporación de personajes femeninos (“a”, 35.7%) y masculinos (“b”, 35.7%). Así, en este libro no es posible descubrir de manera alguna la discriminación de un sexo a favor del otro.

— El papel sexual (2.5.C) no se puntualiza en la mayor parte de las unidades (opción “d”, 55.5%). En los casos restantes, el individuo se muestra consistentemente como un ser trabajador (opción “a”, 44.4%), ya sea hombre o mujer.

— La ocupación (2.5.D), como consecuencia de los datos arrojados por el parámetro anterior, tampoco se muestra en un significativo 45.4% (opción “f”). Si la profesión se detalla, ésta se corresponde habitualmente con la opción “c” (18.1%), sin cualificación (como camarero y cuidador de niños en la unidad 1 y oficial de policía en la unidad 4) o con la opción “e” (18.1%), otra (como el creador de una compañía de cine de realidad virtual en la unidad 3, y una modelo, un actor y una gimnasta de prestigio internacional en la unidad 8). Asimismo, en términos porcentuales menores, 9% para cada una, se incluyen los estudiantes (opción “d”, unidad 1) así como ocupaciones consideradas como superiores (opción “b”, en la unidad 4: concejal en Londres). De esta manera, aunque no se puntualice la profesión de los personajes en índices muy altos, el manual recoge, como se ha podido observar, una amplia gama de ocupaciones relativas a prácticamente todas las categorías establecidas. Sin embargo, resulta un tanto extraordinario el hecho de no incorporar ninguna ocupación de una de las opciones que más frecuentemente hemos encontrado en los libros anteriores, la liberal.

— La raza o etnia (2.5.E) tampoco se define en este material en unos porcentajes elevados (opción “e”, 55.5%). Cuando es posible determinar la raza a la que pertenece el personaje, normalmente a través de las ilustraciones que acompañan al texto, ésta es invariablemente la blanca, excluyéndose otras razas o etnias igualmente representativas de las culturas estudiadas.

— La familia (2.5.F) no está presente en unos índices todavía mayores (opción “d”, 88.8%), siendo la excepción la unidad 8 en la que se define al personaje en relación a su familia, la cual resulta ser nuclear (opción “a”, 11.1%). Al igual que comentamos con los libros precedentes, en *Results in 1° Bachillerato* se omite cualquier tipo de alusión a otras formas de organización familiar que frecuentemente se observan en la cultura término y en la española.

— El tipo de personajes (2.5.G), asimismo ausente en el 40% de las unidades, más comúnmente representados en el manual en cuestión es el de los residentes nativos (opción “a”, 50%), con solamente una excepción, la unidad 1, donde se incluyen residentes no nativos tanto en la cultura término como en la española (opción “b”). La perspectiva que estos últimos ofrecen de su comunidad no nativa se convierte en un elemento muy enriquecedor para el alumno, que ve contrastada la cultura nativa y la extranjera desde dos puntos de vista opuestos pero complementarios. Por otra parte, la

presencia de un número considerable de residentes nativos contribuye a ofrecer una valiosa perspectiva interna de su sociedad, generalmente la extranjera.

— La nacionalidad (2.5.H) tampoco aparece en un 36.6% (opción “h”). Si se determina la misma, suele ser la inglesa la más corriente (“a”, 27.2%), seguida de cerca por la estadounidense (“b”, 18.1%) y, a una distancia mayor, por la española (“f”, 9%) y por la opción “otra” (“g”, 9%), la cual en este caso no se corresponde con ningún país de la cultura extranjera, sino con Holanda y Suecia (en el texto oral de la unidad 1, residentes en Inglaterra no nativos). Por lo tanto, en este parámetro se percibe una clara restricción de las naciones de la cultura extranjera a Inglaterra y a Estados Unidos al excluirse otros países asimismo pertenecientes a la misma, de entre los cuales destacan otras partes del Reino Unido.

— El lugar de residencia (2.5.I) no se especifica en el 55.5% de las unidades (opción “e”). En los casos restantes, solamente se representa la vida en la ciudad, bien en la capital del país (“b”, 22.2%), invariablemente Londres (unidades 1 y 4), o bien en otra ciudad (“c”, 22.2%) como Manchester en Inglaterra (unidad 2) o Los Ángeles en Estados Unidos (unidad 3).

En conclusión, la definición social y geográfica de los personajes en *Results in 1º Bachillerato* no se realiza en un número importante de unidades, por lo que inferimos que a los personajes no se les otorga la relevancia observada en otros manuales. Los parámetros que describen en menor medida a los personajes son el papel sexual, la raza o etnia, el lugar de residencia, y, sobre todo, la familia. De esta manera, al igual que sucede en una buena parte de los manuales precedentes, en éste los individuos suelen definirse en cuanto a la edad, el sexo, la ocupación y la nacionalidad.

Junto con la delimitación social y geográfica de los personajes, merece la pena examinar la situación en la que se produce la interacción y/o el lugar donde se emplaza a los individuos (2.6) en sus dos vertientes. Por una parte, la vida diaria (2.6.A) en la comunidad término o en la nativa apenas se describe, ya que está ausente en el 88.8% de las unidades (opción “f”). Únicamente se vislumbra en relación con el trabajo (opción “c”, 11.1%) en la unidad 8, pero es bastante específica, ya que habla de las horas de práctica que una gimnasta estadounidense dedica a su deporte. Así que, en lo concerniente a la cotidianidad de la cultura término y/o de la española, ésta se encuentra prácticamente excluida del libro de texto que nos ocupa. Por otra parte, el tiempo libre y el ocio (2.6.B) no aparece en un porcentaje no tan alto como el anterior (opción “f”, 66.6%). Los índices muestran que el trabajo también es una actividad que ocupa el tiempo libre de los personajes (opción “c”, 11.1%), en concreto, en la citada unidad 8, donde la joven es obligada a entrenarse asimismo en momentos en los que debiera descansar. Asimismo, destaca la opción “otro” (“e”, 22.2%), que recoge otro tipo de actividades realizadas por los individuos en su tiempo de ocio, como ir a bares o restaurantes (unidad 1) o al cine (unidad 3). En consecuencia, *Results in 1º Bachillerato* impide al estudiante comprender la cotidianidad en las culturas consideradas, aunque, de alguna manera, le permite conocer algunas de las opciones que tienen los personajes durante su tiempo libre, a pesar de que la amplitud de las mismas no sea grande.

Estudiemos ahora la relevancia concedida al nivel nacional (2.7) en este manual mediante el examen de los tres parámetros que a continuación se detallan:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no aparecen en una parte considerable de las unidades (opción “e”, 40%). No obstante, en una porción aún mayor el contenido

ofrece información social de diversa índole (opción “a”, 50%). De hecho, las unidades que se relacionan giran en torno a los siguientes aspectos sociales: la unidad 1 se centra en Inglaterra y en España no sólo mediante la impresión que un joven español tiene de Londres como un sitio donde la gente no es tan fría ni la comida tan mala como se cree en España y un lugar lleno de vida y diversión, sino también a través la perspectiva de una joven inglesa sobre España como un país en el que la gente y la vida nocturna son agradables. Además el texto oral nos descubre un nuevo aspecto social de Inglaterra como nación donde jóvenes de distintas culturas van a trabajar para perfeccionar el idioma durante sus vacaciones; la unidad 3 facilita información acerca de la potente industria del cine en Estados Unidos mediante la descripción de una de sus tendencias más actuales, el cine virtual; la unidad 4 narra el aumento del número de delitos en un vecindario del este de Londres y la decisión tomada por el ayuntamiento de combatirla mediante la instalación de cámaras de seguridad en las calles; la unidad 8 muestra una imagen esencialmente conflictiva de la familia en Estados Unidos, abordando el tema de las demandas o pleitos judiciales que se producen entre padres e hijos; la unidad 9 describe la creciente importancia de la medicina alternativa en Londres, donde se ha realizado un experimento con excelentes resultados en el campo de la terapia del color. Además, aunque con una frecuencia mínima, se incluye información geográfica (opción “b”, 10%) en un tema, el 4, donde el ejercicio de comprensión oral implica la utilización de un callejero de Londres. A tenor del contenido de todas estas unidades se puede observar una diversidad de información social principalmente de la cultura término, reducida a Inglaterra y Estados Unidos, aunque también de la cultura española.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B) son objeto de estudio en un número mucho menor, ya que no se encuentran presentes en el 77.7% de las unidades (opción “g”). El 22.2% restante se corresponde con la opción “otros” (“f”), donde se incluyen conflictos sociopolíticos como el de la criminalidad en Londres (unidad 4) o el de la demanda judicial entre padres e hijos en Estados Unidos. Por lo demás, otro tipo de problemas como la violencia, el alcohol o el racismo se excluyen del libro de texto.

— Los antecedentes históricos (2.7.C) no se incluyen en un contundente 88.8% (opción “d”). Únicamente en la unidad 2 se observa en cierto modo la perspectiva histórica, ya que el contenido de uno de sus textos cortos (comprendido en la opción “c”, “otros”, 11.1%) presenta un hecho que se produjo en Estados Unidos en 1947, el accidente presenciado por numerosos testigos de un ovni, acontecimiento todavía negado por el ejército de Estados Unidos. De esta manera, en este material se omite en líneas generales la perspectiva histórica, ya sea en su vertiente más amplia o en su explicación de los antecedentes relevantes para un entendimiento de la cultura actual.

En suma, el nivel nacional en *Results in 1º Bachillerato* se halla bastante mal representado en el plano histórico, así como en lo concerniente a los problemas sociopolíticos, siendo los aspectos sociales actuales los que reciben una mayor atención.

Si pasamos a un plano más amplio, hemos de centrarnos en el tratamiento del nivel internacional (2.8) en cuanto a:

— La comparación entre la cultura española y la extranjera (2.8.A) resulta ser un parámetro cuya medición no procede en un 33.3% (opción “l”). Las cifras indican que en la mayor parte de las unidades el contenido solamente se centra en la cultura meta (opción “b”, 44.4%); en concreto, se trata de las unidades 2 “Believe it or not”, 3 “Cinema”, 4 “Crime watch” y 8 “All in the family”. Además, la mínima aparición de la



opción “a” (11.1%) señala que en la unidad 9, “Alternatives”, se mencionan diversas culturas donde la medicina alternativa ha sido y sigue siendo una elección importante; de entre éstas destaca la extranjera. Finalmente, en un porcentaje idéntico (11.1%, opción “d”) se observa la inclusión de comparación explícita entre las culturas consideradas en la unidad 1. En esta unidad los textos escritos ofrecen información complementaria: por una parte, un joven español que vive en Londres opina acerca de la vida allí, sus cosas buenas y malas; por otra parte, una joven inglesa expresa sus vivencias en España en términos semejantes. Así, la unidad 1 es la única a lo largo del manual en la que la cultura española y la extranjera se contrastan, no existiendo tal vínculo en todas las demás, donde se habla de forma casi exclusiva de la comunidad término.

— Las representaciones mutuas (2.8.B), como consecuencia del párrafo precedente, no aparecen en el 88.8% del libro, incluyéndose únicamente una unidad, la ampliamente citada unidad 1 “Culture shock”, en la que se analiza el estereotipo que en España se tiene de un país de la cultura extranjera, Inglaterra (opción “a”, 11.1%). De esta forma, este tema resulta muy enriquecedor por varios motivos, entre ellos la alusión a tales imágenes estereotipadas (ver 2.9 para mayor información).

— Las relaciones mutuas (2.8.C), por el contrario, no se perciben claramente en ninguna unidad (“e”, 100%). No obstante, si miramos detenidamente la mencionada unidad 1, se podría entender, aunque nos parece un tanto rebuscado por el tipo de información que se muestra, que hoy en día existe una relación entre España e Inglaterra por lo que al intercambio de estudiantes de idiomas se refiere. Sin embargo, como este elemento queda implícito hemos preferido no consignarlo.

En resumidas cuentas, el nivel internacional en *Results in 1º Bachillerato* presenta múltiples lagunas en cuanto a las representaciones mutuas y, sobre todo, las relaciones mutuas. Además, la comparación entre las dos culturas analizadas apenas se halla en una unidad, consistiendo, pues, la mayoría de las mismas en el estudio exclusivo de algún aspecto sociocultural de la cultura meta. Por lo tanto, estimamos que este manual no examina el nivel internacional de forma tan completa y profunda como otros libros anteriormente estudiados.

En este estadio, hemos de reparar en un parámetro de alguna manera presente en los párrafos precedentes, el estereotipo (2.9), examinado de acuerdo con:

— El estereotipo y la información (2.9.A) es una variable cuya medición no procede en el 33.3% de las ocasiones (opción “e”). Según los datos obtenidos, un conjunto importante de temas se introduce sin aludir a ninguna clase de información estereotipada (opción “c”, 55.5%), lo cual ayuda a crear una imagen sin duda realista de la sociedad estudiada. Sin embargo, con una frecuencia del 11.1% aparece la opción “d”, “otra”, en torno a la ya ampliamente citada unidad 1. Con ella hacemos referencia al contenido de la unidad 1, que si bien no es del todo estereotipado (al reflejar diversos aspectos de la realidad como que en una gran ciudad como Londres es fácil sentirse sólo, que en ella hay mucho que hacer, que en los pasos de cebras los coches se paran en Inglaterra, o que la gente joven en España sale hasta muy tarde sin emborracharse o ponerse agresivos), en dicho tema se incide en algunas imágenes típicamente asociadas con la cultura extranjera (imágenes particularmente negativas, por ejemplo, los ingleses son fríos y su comida mala), y con la española (imágenes más favorables, como los españoles son agradables, la gente joven tiene una vida nocturna increíble en otros

países). Así, con la excepción de este tema, es grato comprobar que una buena parte de la información no cae en el estereotipo, revelando esencialmente la realidad de la cultura a la que define.

— El tratamiento del estereotipo (2.9.B), pues, tampoco procede en un 30% (opción “f”). Como resultado de la anteriormente subrayada ausencia de información estereotipada, no existe un tratamiento del estereotipo en una buena porción del libro (50%, opción “a”). A pesar de ello, y en consonancia con el contenido estereotipado de la unidad 1, en referencia a la misma encontramos la opción “b”, existe un tratamiento más o menos explícito del mismo (10%) para lograr luchar contra él (opción “d”, 10%). Así, en el texto del joven español que vive en Londres se desmitifica el que los ingleses sean fríos, resaltando el hecho de que ellos simplemente necesitan más tiempo que nosotros en entablar una relación de amistad; también se niega el que la comida sea tan mala como dicen los españoles, ya que hay una amplia oferta de cocina internacional. Por lo tanto, pensamos que el tratamiento que recibe el estereotipo en esta unidad es más que adecuado para intentar reducir el grado de etnocentrismo del alumno, aunque debería aplicarse a sectores y/o aspectos más amplios.

En conclusión, generalmente el estereotipo no tiene apenas repercusión en *Results in 1º Bachillerato* y, cuando éste se encuentra presente, la información contribuye a luchar contra las imágenes tópicas más que a mantenerlas.

Desde otro plano, hemos de considerar la introducción de los elementos subjetivos así como el estilo predominante del autor en el material que nos ocupa (2.10). Tres son las variables que facilitan tal análisis:

— La relación entre los personajes (2.10.A) no aparece en el 55.5% de las ocasiones (opción “e”). En los casos restantes, existe un claro equilibrio entre los personajes cuya relación con los demás es amistosa (opción “a”, 22.2%) y los personajes que presentan un trato más conflictivo con los demás (opción “b”, 22.2%); en particular, tales conflictos tienen lugar en las unidades 4 (donde hay reacciones contrarias a la decisión del ayuntamiento de colocar cámaras de seguridad en la calle) y 8 (en torno a los padres y los hijos). Esta doble perspectiva, la de la facilidad y la dificultad implícita en las relaciones humanas, contribuye a aumentar el grado de realismo en la presentación de la cultura extranjera y/o de la española.

— Los sentimientos (2.10.B), por otra parte, tampoco se encuentran presentes en unos porcentajes elevados (55.5%, opción “b”). Siempre que se traen a colación se hace mediante las palabras o los pensamientos de los personajes (opción “a”, 44.4%) y nunca a través de elementos externos. Así, como sucede en muchos de los manuales anteriormente citados, aquí se observa una clara uniformidad en la forma de incorporar los elementos subjetivos.

— El estilo predominante (2.10.C), finalmente, resulta ser un parámetro cuya medición no procede en el 33.3% del material. Cuando tal estudio procede, es el equilibrio entre el estilo objetivo y subjetivo el que prevalece (opción “c”, 44.4%), ya que en los textos de las diversas unidades existe una tendencia a introducir el contenido en tercera persona para dar paso a la voz de los personajes en primera persona. Sin embargo, también existen secciones en las que predomina claramente uno, bien el estilo objetivo (“a”, 11.1%) o el subjetivo (“b”, 11.1%). Aquí de nuevo se presencia una igualdad entre las cifras relativas a ambos, por lo que se puede concluir que el estilo preponderante en este manual favorece la presentación de la información desde una

perspectiva personal así como de un punto de vista más neutro, al consistir en una ecuanimidad entre el tono subjetivo y el objetivo.

Para finalizar nuestro repaso por el contenido cultural de *Results in 1º Bachillerato*, centrémonos en la valoración del mismo sobre la base de estos parámetros:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A) no procede en unos porcentajes significativos, 21.4% (opción “f”), ya que el contenido de varias unidades no habla acerca de tal cultura. En los otros temas, se encuentran equilibradas las perspectivas periodística (“c”, 35.7%) y la interna (“a”, 35.7%), es decir, el punto de vista más neutro y el más subjetivo. Además, en la unidad 1, existe un ejemplo de perspectiva externa (“b”, 7.1%) que, en este caso, no es la superficial del turista, sino la del residente no nativo, mucho más profunda. Así pues, esta diversidad de ángulos contribuye a ofrecer la información desde enfoques prácticamente opuestos, aunque complementarios.

— La información cultural (2.11.B) sobre la cultura extranjera o la española no es pertinente, asimismo, en el 33.3% de las unidades (opción “d”). Los índices muestran que, en general, este tipo de información no se presenta íntegramente al necesitar con frecuencia explicación adicional (opción “b”, 44.4%), mientras que el contenido estimado como completo es mínimo (opción “a”, 22.2%).

— La amplitud de la información (2.11.C) se convierte en otro parámetro cuya medición no resulta oportuna en un 27.2% (opción “j”). De entre las comunidades pertenecientes a la cultura término, la que recibe especial tratamiento es Inglaterra (“a”, 36.3%), seguida por Estados Unidos (“c”, 27.2%). Por otra parte, la cultura materna del alumno, la española, únicamente ocupa un lugar privilegiado en una unidad (opción “h”, 9%). Como consecuencia, *Results in 1º Bachillerato* presenta un ángulo muy restringido no solamente al reducir en exceso su concepción de la cultura extranjera a Inglaterra (no existiendo en ningún momento referencias a otros países del Reino Unido) y, en segundo lugar, a Estados Unidos, sino también incorporando una mínima referencia a la comunidad española.

— El carácter de tal información (2.11.D), que de manera semejante no procede en unos porcentajes considerables (27.2%, opción “h”), aparece como más oportuno, ya que con una frecuencia del 54.5% dicho contenido es esencialmente auténtico, lo cual contribuye a mostrar una imagen real de la sociedad estudiada. Sin embargo, y a pesar de esto, las cifras también señalan que en un número menor de unidades la mencionada información resulta ser de índole superficial y/o anecdótica (opción “c”, 9%) o, en el caso de la unidad 2, “Believe it or not” sobre la creencia en lo paranormal, consignado en la opción “otra” (opción “g”, 9%), ciertamente enigmática, oscilando entre la realidad y la ficción.

— La actitud que este contenido despierta en el alumno (2.11.E) es, en términos porcentuales, mayoritariamente la reflexión sobre la cultura extranjera (50%, opción “c”), acompañada, con una frecuencia mucho menor, de la reflexión sobre la cultura española (opción “b”, 10%). No obstante, hemos de añadir que la información cultural de una cantidad representativa de temas no provoca ningún tipo de actitud especial en el estudiante (opción “g”, 40%), lo cual representa un aspecto no muy positivo en este manual.

— El contenido cultural en relación con los objetivos de naturaleza cultural (2.11.F) aparece como óptimo para lograrlos en su mayoría (opción “a”, 60%). A pesar de ello, en la unidad 8 “All in the family” también destaca la opción “d”, “otro” (10%), que nos permite consignar que la información de la misma permite desarrollar parcialmente el objetivo de “examinar las relaciones familiares”, principalmente las conflictivas, aunque obvia otro buen número de ellas. Por último, el análisis de este parámetro no procede en el 30% de las unidades (opción “e”), ya que el contenido de las mismas no se vincula con la comunidad extranjera como en principio se puede desprender de los objetivos tal y como se enuncian en el libro del profesor.

— El contenido cultural en cuanto a la lengua y a la comunicación (2.11.G), exceptuando el 33.3% en el que esta medición no es del todo oportuna (opción “e”) al no vincularse tal información con ninguna de las culturas consideradas, se presenta fundamentalmente como secundario, ya que, sin lugar a dudas, en este manual la lengua y la comunicación son más relevantes (opción “a”, 66.6%).

— La evaluación del contenido cultural (2.11.I), consecuentemente, revela una cantidad considerable de temas adecuados (opción “a”, 27.7%). No obstante, en los porcentajes restantes resaltan aspectos menos positivos vinculados al mismo. En efecto, el 22.2% de la información incluida es inadecuada (opción “b”) por diversos motivos, bien porque se presente de manera excesivamente general (opción “g”, 22.%), bien porque sea muy limitada (opción “e”, 16.6%), o bien porque resulte superficial y anecdótica (opción “d”, 11.1%).

En conclusión, el contenido acerca de la cultura término y la española en *Results in 1º Bachillerato* presenta carencias tanto en el tratamiento de la primera como en el estudio de la segunda. En cuanto a la cultura meta, pensamos que la laguna más grande consiste en reducirla exclusivamente a Inglaterra y a Estados Unidos. En lo concerniente a la cultura española, el mayor defecto del manual es que ésta únicamente aparece en una unidad, eso sí, vinculada de forma óptima con la extranjera. Por lo tanto, deducimos que, a pesar de que en el material se afirme que el curso esté “diseñado específicamente para el nuevo Bachillerato” (libro del alumno, página 3), la gran mayoría de las unidades no nos dan esta impresión, al ser más generales y probablemente desarrolladas pensando en un estudiante de distintos países. Sin embargo, en la unidad en la que se vinculan ambas culturas el contenido resulta óptimo, por lo que pensamos que este enfoque debería extenderse al resto de los temas, que, en líneas generales, se centran en aspectos culturales muy interesantes.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Antes de centrarnos en las técnicas de aprendizaje cultural tal y como aparecen en el libro del alumno de *Results in 1º Bachillerato* nos gustaría reflejar que al comienzo del libro del profesor (página 8) se explicita que la metodología empleada en el manual se articula en torno a los principios básicos del Bachillerato LOGSE, centrados fundamentalmente en la lengua y en la comunicación, como: aprender la lengua para comunicarse, desarrollar estrategias que permitan enfrentarse a situaciones de comunicación reales, entender y reflexionar sobre el sistema lingüístico, reconocer el sistema fonético, gramatical y léxico, dominar las cuatro destrezas del idioma. Sin embargo, uno de estos principios se refiere específicamente a los aspectos socioculturales:

“Ofrecer al alumnado grandes facilidades de ampliar sus conocimientos sobre los aspectos socioculturales del idioma que está aprendiendo, evitando así que exprese sus logros sólo en términos morfosintácticos y funcionales y conseguir que asimile la cultura que rodea al idioma.” (página 8)

Veamos pues cómo esto se ha llevado a la práctica en las actividades de aprendizaje cultural incluidas en el libro del alumno. Estas tareas, como viene siendo habitual, se basan (3.1) en su mayoría en actividades tradicionalmente empleadas en la instrucción lingüística y léxica (opción “a”, 69.2%), normalmente relacionadas con la explotación del contenido de un texto, del tipo: pregunta y respuesta, verdadero o falso, completar un texto con los vocablos o formas verbales adecuadas, localizar palabras en el pasaje, practicar diálogos siguiendo un modelo, ejercicios de elección múltiple y reformular oraciones. Por otra parte, con una frecuencia menor se halla la opción “otras” (“d”, 30.7%), referida a las técnicas que, sin ser exclusivas de la instrucción cultural, se emplean ampliamente en la misma (ver 3.2 y 3.3 más adelante). Así, en *Results in 1º Bachillerato* el contenido cultural se estudia mediante tareas esencialmente tradicionales.

En cuanto a las actividades culturales específicas (3.2), éstas nos aparecen en una cantidad considerable de unidades, 55.5% (opción “g”). Ahora bien, en el 44.4% restante, todos los ejercicios considerados en esta variable se sitúan en la opción “f”, “otra”, que, al igual que en el parámetro anterior, refleja las tareas que se utilizan en la enseñanza de la cultura sin ser exclusivas de la misma (consultar 3.3 para más detalle). En concreto, en este manual podemos hablar de una restricción de las mismas a las composiciones, algunas de ellas muy guiadas. En efecto, aquí los debates aparecen en contadas ocasiones, consistiendo los ejercicios de expresión oral habitualmente en diálogos solamente del tipo “drill” entre dos compañeros, es decir, basado en un modelo preestablecido. Por lo tanto, a este respecto la metodología de explotación del contenido sociocultural resulta muy reducida en este material.

El objeto de dichas actividades de aprendizaje cultural (3.3) es principalmente, según reflejan los resultados, el estudiante y su entorno (opción “d”, 46.6%). Esta clase de tareas aparece con frecuencia como ejercicio de introducción al tema principal, aunque también se pueden localizar en la sección dedicada a la reflexión sobre la lengua o en la parte de expresión oral. Como es posible comprobar, una buena cantidad de las citadas actividades, frente a lo que ocurre en otros libros precedentes, presenta un formato tradicionalmente asociado a la explotación gramatical y léxica más que a la cultural:

- Unidad 2: Diálogos (tipo “drill”) sobre la base de un modelo y acerca de las preferencias del alumno en lo concerniente a la música, al cine y a la lectura.

- Unidad 3: Debate acerca de la clase de películas que el estudiante iría a ver al cine después de leer una reseña de varios géneros; diálogo con el compañero (basado en otro similar comprendido en el texto oral de la unidad) sobre dos películas distintas que ambos hayan visto.

- Unidad 4: Cuestionario en forma de elección múltiple en torno a la vida del alumno desde el próximo fin de semana hasta dentro de diez años; diálogo con el compañero utilizando un plano de Londres para hacerlo llegar a un lugar determinado de la ciudad.

- Unidad 5: Cuestionario basado en un ejercicio de elección múltiple acerca de la imagen personal del estudiante; composición sobre la vida del alumno en épocas recientes.

- Unidad 6: Ejercicio en el que el alumno ha de completar oraciones sobre sí mismo para practicar los pronombres relativos.

- Unidad 7: Actividad en la que el alumno ha de poner en orden de importancia para él diversos aspectos aceptados como normales en la sociedad moderna como la ropa, la ley, la religión, etc. Tras ello ha de comparar sus elecciones con las del compañero; composición sobre uno de los siguientes temas: la gente de otra cultura, el grupo al que pertenece el estudiante, o una fiesta o tradición especial en su familia.

- Unidad 8: Tarea en la que el alumno ha de enumerar tres cosas en las que sus padres y él/ella no estén de acuerdo, para comparar sus opciones con las del compañero.

Los índices señalan, asimismo, que, tras el estudiante, la cultura extranjera se convierte en el objeto de las tareas, ocupa un porcentaje considerable de las mismas (opción “b”, 40%). De hecho, una porción bastante representativa de estos ejercicios son asimismo de corte tradicional y van acompañando a un texto escrito y/u oral:

- Unidad 1: Ejercicios de reconocimiento formal e informal del lenguaje empleado en dos textos orales en los que a personajes británicos jóvenes, en uno, y mayores, en otro, se les presenta a individuos extranjeros que trabajan en su país.

- Unidad 2: Actividades de tipo tradicional para explotar el contenido de un texto de una joven de Manchester sobre una experiencia con un ovni.

- Unidad 3: Tareas similares relativas a un texto sobre el cine virtual en Los Ángeles; composición centrada en la biografía de Michelle Pfeiffer (los detalles personales tales como su educación o su entorno familiar se ofrecen en una ficha).

- Unidad 4: Actividades de explotación gramatical y léxica de un pasaje en torno a las medidas tomadas por el ayuntamiento para disminuir la criminalidad en uno de los barrios de Londres; ejercicios semejantes relacionados con el texto oral en el cual un policía ha de recorrer diversas calles de Londres hasta localizar un sospechoso.

- Unidad 6: Tarea en la que se ha de completar un pasaje sobre la princesa Diana mediante los pronombres relativos adecuados.

- Unidad 8: Debate sobre la posible conexión entre titulares de periódico que hablan de distintos tipos de relación entre padres e hijos; tareas de corte tradicional acerca de un texto que tiene a una joven gimnasta estadounidense que ha demandado a sus padres por malgastar su dinero.

Además, la comparación entre la cultura extranjera y la española se encuentra presente, aunque únicamente en las actividades de la unidad 1 (opción “c”, 6.6%) y con un formato igualmente ligado a la práctica lingüística y léxica:

- Unidad 1: Actividades de corte tradicional acerca de una imagen en la que varios españoles muestran distintas actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa; tareas similares relativas a dos pasajes en los que un español y una inglesa presentan su perspectiva de lo que significa vivir en el extranjero, Inglaterra y España respectivamente; ejercicio de completar un texto con el tiempo verbal correspondiente

basado en la impresión que tiene un camarero español de que los ingleses esperan que todos hablen su lengua.

Por último, en la opción “otro “ (“e”, 6.6%) se recogen las tareas de la unidad 9, que giran en torno a diversas culturas, entre las que se encuentra la inglesa:

- Unidad 9: Ejercicios de explotación del contenido de un pasaje sobre un tipo de medicina alternativa, la terapia del color, en varias culturales, de entre las cuales destaca la inglesa.

En suma, el objeto principal de las tareas de instrucción cultural en *Results in 1º Bachillerato* resulta ser el alumno y su entorno, seguido a corta distancia de la cultura extranjera. Sin embargo, existen muestras, aunque en porcentajes mínimos, de actividades que favorecen la comparación de la cultura extranjera y la española, así como de ejercicios relativos a distintas comunidades. Así, estimamos que la metodología de este libro, al centrarse casi exclusivamente en el alumno y la cultura extranjera, excluye otros aspectos culturales que nos parecen más que relevantes, tal y como la propia cultura materna del estudiante. Además, la alta frecuencia con la que en el manual se incluyen tareas de explotación lingüística nos hace reflexionar acerca de si es la lengua y no la cultura el objeto principal de las mismas.

Por lo que respecta a la tarea cultural frente a la lingüística (3.4), como se puede deducir de los párrafos anteriores así como de la multiplicidad de tareas en las secciones “words at work” y “reflecting on language”, la lengua se convierte en principal, relegando a la cultura a un papel más que secundario (opción “b”, 100%).

En cuanto a las destrezas implicadas en las actividades de aprendizaje cultural (3.5), resalta la expresión escrita (41.1%, opción “d”) en sí misma o relacionada con la comprensión lectora (29.4%), datos para nada sorprendentes a tenor de lo anteriormente expuesto. Lo que sí sorprende en este material es la baja frecuencia en la que la cultura se vincula con las destrezas orales, con la expresión oral (11.7%, opción “c”), pero, sobre todo, con la comprensión oral (5.8%, opción “a”). A pesar de esta carencia evidente, no podemos pasar por alto que, aunque en porcentajes mínimos, en algunas unidades las destrezas se presentan integradas (11.7%, opción “e”) en relación con el contenido cultural, lo cual pensamos que debería ser la tónica en todas ellas.

Resumamos los principales aspectos que nos han ocupado en esta sección mediante la valoración de la metodología cultural (3.6) en sus tres vértices. En primer lugar, en su relación con los objetivos (3.6.A), las técnicas y actividades de aprendizaje cultural muestra puntos positivos y negativos (opción “b”, 66.6%), siendo considerada como óptima solamente en el 11.1% (opción “a”) y con múltiples carencias en el 22.2% (opción “c”). En segundo lugar, en lo concerniente a los contenidos (3.6.B), los datos son muy parecidos: aunque es menor el número de elementos positivos y negativos (opción “b”, 55.5%), sigue siendo igual el relativo a los logros (11.1%, opción “a”), y entra en juego una nueva categoría que subraya la poca relación que la metodología muestra con el contenido en el 33.3% (opción “d”). Así, la valoración general de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural (3.6.C), con la excepción del 11.1% en el que resulta adecuada (opción “a”), acentúa la limitación en sí misma que plantea el formato de las mismas (opción “d”, 88.8%). De esta manera nos preguntamos si con la metodología empleada en *Results in 1º Bachillerato* es posible alcanzar el objetivo expuesto en el comienzo de esta sección, el cual asevera que las actividades han de

“ofrecer al alumnado grandes facilidades de ampliar sus conocimientos sobre los aspectos socioculturales del idioma”.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

La evaluación del componente cultural y el lugar que ocupa en *Results in 1º Bachillerato* serán objeto de estudio en esta sección.

Comenzaremos por el parámetro 4.1, las pautas de evaluación del componente cultural. Los datos obtenidos revelan que este clase de pautas en concreto no aparecen en el material examinado (opción “c”, 100%). Sin embargo, en la introducción que se hace a la sección dedicada a la evaluación se ofrecen una serie de sugerencias para puntuar los ejercicios de evaluación (ver 4.2), de entre las cuales sobresalen las relativas a la composición, consistentes en: “content”, “organisation”, “fluency” (riqueza del léxico y precisión de uso), “accuracy” (corrección gramatical), “attainment of writing goal” (utilización del registro, estilo y formato requeridos en la tarea). Estos criterios nos permiten reparar en que, aunque el contenido ha de ser tenido en cuenta, otros aspectos de corte formal son muchos más relevantes.

En cuanto a los ya mencionados ejemplos de pruebas de evaluación (4.2), constatamos que existen a lo largo del manual (opción “a”, 100%). Efectivamente, en el libro del profesor se incluyen 9 pruebas, cada una por unidad (éstas también se insertan en el del alumno), así como 3 exámenes, uno al final de cada tres unidades, que pueden utilizarse para evaluar el aprendizaje realizado por el alumnado durante el trimestre (“term test”). Además, uno de los puntos más positivos de esta propuesta es la incorporación de pruebas opcionales de comprensión y expresión oral. Si contemplamos, primeramente, los ejemplos de cada unidad, se aprecia que únicamente consisten en unos veinte ejercicios, casi todos de opción múltiple, para comprobar el grado de aprendizaje gramatical y léxico, excluyéndose en todo momento la cultura.

En segundo lugar, las tres propuestas de exámenes trimestrales, más similares al examen de Selectividad, incluyen un número considerable de ejercicios en torno a la gramática y léxico aprendidos, un texto, una serie de preguntas sobre el pasaje y una composición. Si revisamos los textos, ninguno de ellos presenta un contenido vinculado ni a la cultura extranjera ni a la española, sino muy general, hablando el primero de “My most exciting experience”, el segundo sobre “How teachers treat boys and girls in class” y el tercero acerca de “Pet therapy”. Si, por otro lado, reparamos en la otra sección del examen donde de alguna manera puede explotarse el aprendizaje cultural, la composición, donde se ofrecen dos temas para que el alumno elija uno, resulta que se trata solamente la vida del estudiante, que, como hemos argumentado en diversas ocasiones, refleja buena parte de su cultura. Así, uno de los temas para la composición de la unidad 1 es la narración de su experiencia más excitante, y otro en la unidad 2 consiste en la redacción de una carta a un amigo que se muda a la ciudad y colegio del alumno, carta en la que éste le ha de describir la vida allí. De esta forma, y puesto que el contenido solamente es uno de los muchos aspectos a puntuar, la cultura en la forma del alumno y su entorno ocupa un minúsculo, o casi invisible, lugar. Además, a esto hay que añadir la exclusión de las pruebas de examen de una sección en la que se favorezca la reflexión sobre el grado de aprendizaje, conocimiento y entendimiento de la cultura extranjera y de la española.



En tercer lugar, en lo concerniente al plano oral, ninguno de los ejercicios de comprensión oral se vinculan a ninguna de las dos culturas estudiadas. Por último, la expresión oral de las unidades 1 y 3 se centra, al igual que algunos ejemplos de expresión escrita, en el alumno. En particular, la unidad uno presenta tres alternativas de las que hay que elegir una: descripción de una experiencia extraña, comparación de dos libros leídos por el estudiante, o, en parejas, descripción de los deportes y estrellas del pop preferidas por el mismo. En la unidad 3, solamente una de las dos opciones se relacionan con él, tarea en la que ha de dar un breve discurso sobre su lugar favorito, el lugar donde viajaría si pudiera y los padres ideales. Además, en cuanto a las directrices oportunas, el libro del profesor de *Results in 1º Bachillerato* incluye sugerencias para puntuar tal expresión oral, que consisten exclusivamente en “fluency”, “accuracy”, “pronunciation” e “interaction”. Por lo tanto, el contenido no tiene cabida aquí, por lo que los pocos datos culturales que puedan surgir durante la entrevista no son relevantes.

Así las cosas, la variable 4.3 simplemente confirma lo que se ha venido exponiendo, que la cultura se encuentra prácticamente excluida de la evaluación dada la exclusividad de la lengua y/o comunicación (opción “b”, 100%).

Para concluir, recopilemos los puntos más destacados en esta sección en la valoración de la evaluación del componente cultural (4.4) en *Results in 1º Bachillerato*. En su relación con los objetivos (4.4.A), con los contenidos (4.4.B) y con la metodología (4.4.C), la inclusión de los elementos culturales en la evaluación se muestra con múltiples carencias en el 100% de los casos (opción “b”). Por lo tanto, la valoración general que reflejan los datos nos lleva a considerar a la misma como inapropiada (opción “b”, 100%). De esta forma, estimamos que la pretendida relevancia concedida a los aspectos socioculturales, tal y como se afirma en el libro del profesor, no lo es tanto, ya que si la evaluación refleja el proceso de instrucción en el aula, los aspectos socioculturales no ocupan más que un muy discreto lugar en la misma.

**2.3.3.2.10. Libro número 10: Results in 2º Bachillerato and Selectividad**

**2.3.3.2.10.1. Tabla de análisis del libro número 10**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO Nº 10			
<b>LIBRO DE TEXTO:</b>	<b>RESULTS IN 2º BACHILLERATO AND SELECTIVIDAD</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN:</b>	<b>1999</b>
<b>AUTOR/ES:</b>	<b>WILLIAMS, A. Y E. TERÁN HERRANZ</b>	<b>CIUDAD:</b>	<b>LIMASSOL (CHIPRE)</b>
<b>EDITORIAL:</b>	<b>BURLINGTON BOOKS</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>2º DE BACHILLERATO</b>

VARIABLES	<i>Results in 2º Bachillerato and Selectividad: UNIDADES</i>								%	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Speaking your language	A roof over your head	Music for all	On the job	Life begins at 90	Fighting for idelas	A love of literature	Getting results		
<b>1.</b>										
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

VARIABLES	<i>Results in 2° Bachillerato and Selectividad: UNIDADES</i>								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Speaking your language	A roof over your head	Music for all	On the job	Life begins at 90	Fighting for idelas	A love of literature	Getting results	
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	d	d	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2.</b>									
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	c n t	e	q	h	w	p	x	x	c = 10.0 e = 10.0 h = 10.0 n = 10.0 p = 10.0 q = 10.0 t = 10.0 w = 10.0 x = 20.0
2.3	a e f i	c d f i	a c f	c d f	f i	c d f i	j	j	a = 9.0 c = 18.1 d = 13.6 e = 4.5 f = 27.2 i = 18.1 j = 9.0
2.4 2.4.A	a b d	a	a	a	a	a	g	g	a = 60.0 b = 10.0 d = 10.0 g = 20.0
2.4.B	a	a	a	a	a	a	d	d	a = 75.0 d = 25.0
2.4.C	a	a	a	a	a	a	g	g	a = 75.0 g = 25.0
2.5 2.5.A	a	c	c	a c	d	c	e	e	a = 22.2 c = 44.4 d = 11.1 e = 22.2
2.5.B	a b	a b	b	a b	b	b	c	c	a = 27.2 b = 54.5 c = 18.1
2.5.C	d	d	a	a	a	c	d	d	a = 37.5 c = 12.5 d = 50.0
2.5.D	d	a c d e	e	c	e	b e	f	f	a = 8.3 b = 8.3 c = 16.6 d = 16.6 e = 33.3 f = 16.6
2.5.E	a	a	a	e	a	b	e	e	a = 50.0 b = 12.5 e = 37.5
2.5.F	a	d	d	d	d	a c	d	d	a = 22.2 c = 11.1 d = 66.6
2.5.G	b c	a	a	a	a	a	e	e	a = 55.5 b = 11.1 c = 11.1 e = 22.2

VARIABLES	<i>Results in 2º Bachillerato and Selectividad: UNIDADES</i>								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Speaking your language	A roof over your head	Music for all	On the job	Life begins at 90	Fighting for idelas	A love of literature	Getting results	
2.5.H	a b	f g	a	f g	b	b g	h	h	a = 16.6 b = 25.0 f = 16.6 g = 25.0 h = 16.6
2.5.I	e	b c	c	b c	e	e	e	e	b = 20.0 c = 30.0 e = 50.0
2.6 2.6.A	f	a	c	c	e	e	f	f	a = 12.5 c = 25.0 e = 25.0 f = 37.5
2.6.B	e	a	f	f	f	f	f	f	a = 12.5 e = 12.5 f = 75.0
2.7 2.7.A	d	a	e	a	a	a	e	e	a = 50.0 d = 12.5 e = 37.5
2.7.B	g	f	e	f	g	c f	g	g	c = 11.1 e = 11.1 f = 33.3 g = 44.4
2.7.C	a	d	a	d	a	a	d	d	a = 50.0 d = 50.0
2.8 2.8.A	b h k	b c	b	b c	b	b	l	l	b = 46.1 c = 15.3 h = 7.6 k = 7.6 l = 22.9
2.8.B	d	e	e	e	e	e	e	e	d = 12.5 e = 87.5
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	d	c	c	c	c	c	e	e	c = 62.5 d = 12.5 e = 25.0
2.9.B	b d	a	a	a	a	a	f	f	a = 55.5 b = 11.1 d = 11.1 f = 22.2
2.10 2.10.A	a b	b	a b	e	e	b	e	e	a = 20.0 b = 40.0 e = 40.0
2.10.B	a	a	d	d	d	a	d	d	a = 37.5 d = 62.5
2.10.C	b	c	a	b	a	c	e	e	a = 25.0 b = 25.0 c = 25.0 e = 25.0
2.11 2.11.A	a b	a c	c	a	c	a c	f	f	a = 36.3 b = 9.0 c = 36.3 f = 18.1

VARIABLES	<i>Results in 2º Bachillerato and Selectividad: UNIDADES</i>								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Speaking your language	A roof over your head	Music for all	On the job	Life begins at 90	Fighting for idelas	A love of literature	Getting results	
2.11.B	a	a	a	a	b	a	d	d	a = 62.5 b = 12.5 d = 25.0
2.11.C	b c	a h	a	b h	c	c g	j	j	a = 16.6 b = 16.6 c = 25.0 g = 8.3 h = 16.6 j = 16.6
2.11.D	a	a	a	a	a	a	h	h	a = 75.0 h = 25.0
2.11.E	c	b c	g	c	c	c	g	g	b = 11.1 c = 55.5 g = 33.3
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	c	a	a	a	a	a	e	e	a = 62.5 c = 12.5 e = 25.0
2.11.H	d	d	b	b	b	b	d	b	b = 62.5 d = 37.5
2.11.I	a	a	e	a e	a e	a	b f	b g	a = 41.6 b = 16.6 e = 25.0 f = 8.3 g = 8.3
<b>3.</b>									
3.1	a d	a d	a d	a d	a	a	e	e	a = 50.0 d = 33.3 e = 16.6
3.2	f	f	f	f	g	g	g	g	f = 50.0 g = 50.0
3.3	b	a b	b d	a b d	b	b	f	f	a = 16.6 b = 50.0 d = 16.6 f = 16.6
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	e	e	b c d	b c d	a d	a b d	f	f	a = 13.3 b = 20.0 c = 13.3 d = 26.6 e = 13.3 f = 13.3
3.6	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.B	a	a	b	b	b	b	f	f	a = 25.0 b = 50.0 f = 25.0
3.6.C	a	a	d	d	d	d	c	c	a = 25.0 c = 25.0 d = 50.0
<b>4.</b>									
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.C	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

### 2.3.3.2.10.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 10

El libro de texto del que nos ocupamos en esta sección, *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* es la continuación del anterior, *Results in 1º Bachillerato*, y el último de esta colección de Burlington Books. Al igual que se puntualiza en el precedente, en las primeras páginas de éste se afirma que *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* consiste en “un curso diseñado específicamente para el nuevo Bachillerato” y para preparar al alumnado para el examen de Selectividad (página 3).

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Inicialmente, los objetivos culturales (1.1), tal y como muestra la tabla de análisis, no aparecen especificados (opción “b”, 100%). Ello contrasta fuertemente con los resultados obtenidos en la misma variable en el libro precedente (el primero de esta colección), en el cual los objetivos de tipo cultural se enunciaban aunque no de forma independiente. En realidad, si contemplamos más detenidamente los objetivos de cualquier unidad en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*, percibimos una clara diferencia con la exposición de los mismos en su predecesor, ya que en el manual de 2º de Bachillerato éstos se expresan en términos exclusivamente lingüísticos y/o comunicativos, por lo que todo elemento sociocultural se descarta en principio de la estructuración de la unidad. Como muestra, tomemos los de la unidad 1: “identifying text types”, “answering multiple-choice questions”, “forming compound nouns”, “reviewing the basic tenses”, “describing a place”.

Así pues, la medición de las variables 1.2, el carácter de los objetivos culturales, y 1.3, los cambios esperados en el alumno, no procede (“e”, 100% en ambas). En cuanto al parámetro 1.4, la relación de los objetivos de corte cultural con los lingüísticos y/o comunicativos, se observa una rotunda exclusividad de los segundos (opción “d”, 100%). Por lo tanto, la valoración de los objetivos culturales (1.5), última variable de este grupo, no es pertinente (“e”, 100%) dada la inexistencia de los mismos. De esta manera, en la concepción de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* existe una evidente diferencia con respecto a *Results in 1º Bachillerato*, ya que en el material que ahora nos ocupa los objetivos relativos a la cultura extranjera y/o materna no se incorporan en el bloque de objetivos de cada unidad, mostrando que dichas culturas apenas tienen un sitio en el manual y, por ende, en la clase de idiomas.

#### B. CONTENIDOS CULTURALES

Una vez comprobada la carencia manifiesta de objetivos culturales, pasaremos a estudiar si esto redundo en el contenido o si, por el contrario, el contenido de las diversas unidades se encuentra de todas maneras vinculado bien con la cultura extranjera bien con la española.

En principio, la variable 2.1, que contempla la tabla de contenidos, refleja que los contenidos culturales no aparecen en ella (opción “b”, 100%). En efecto, las secciones comprendidas en la tabla de contenidos son: “reading” (divida en “text” y “test techniques”), “vocabulary”, “language”, “writing”, “communicating” y “taking the

exam”, aspecto que evidencia la poca relevancia concedida a los elementos socioculturales en la estructuración del libro.

No obstante, si examinamos los temas tratados (2.2), descubrimos que una buena parte de ellos se encuentran vinculados con una o las dos culturas objeto de estudio. En términos porcentuales sobresale la opción relativa a “no procede” (20%), ya que la información de la unidad 7, “A love of literature” y la unidad 8, “Getting results” no se relaciona con ninguna de estas dos culturas. En realidad, la unidad 7 incorpora textos literarios o ficticios que nada reflejan de la cultura extranjera; además, a lo largo de la unidad tampoco se determina la pertenencia o no de los autores a la cultura término. Igualmente, la unidad 8, la última de este material, se centra en los exámenes en general, ofreciendo una serie de consejos sobre la mejor manera de afrontarlos.

Por otra parte, los datos revelan que uno de los temas no se engloba dentro de ninguna de las categorías predeterminadas, en concreto, la unidad 5, “Life begins at 90”. El texto oral insertado en ella, en forma de boletín de noticias, habla acerca de personas de la tercera edad que sobresalen por diversos motivos. Entre ellas se encuentra el astronauta norteamericano John Glenn, que ya visitara el espacio hace 36 años y que en la actualidad se convierte en la persona más mayor en el espacio con el fin de estudiar los efectos de los viajes espaciales en los ancianos. A pesar de que una buena parte de la información de la unidad es demasiado general, mediante este breve texto es posible extraer algunos aspectos de la edad adulta en una de las comunidades extranjeras, sin duda alguna un tema interesante acerca de un grupo de edad que normalmente se excluye de los libro de texto del Bachillerato.

Por último, las unidades restantes tocan temas culturales que se corresponden claramente con diversas opciones predeterminadas:

- Unidad 1, “Speaking your language”, opción “c” (10%), lugares del mundo, opción “n” (10%), comparación entre culturas, y opción “t” (10%), la lengua inglesa. En esta unidad se estudia, en un gran número de textos, la lengua inglesa en dos de sus variantes, la británica y la estadounidense, bien en sí mismas, o bien mediante la comparación de ambas culturas, así como algunos lugares del Reino Unido. El ejercicio de introducción de la unidad muestra la imagen de dos jóvenes, uno británico y otra estadounidense, que tienen problemas de comunicación debidos a la diferencia terminológica del vocablo “vest”. Además, el texto escrito profundiza, en clave humorística y por medio de una carta que un norteamericano manda a sus padres desde Londres, en una serie de malentendidos reales que causan las múltiples diferencias terminológicas. Asimismo, uno de los ejercicios de la sección “reflecting on language” aunque con fines puramente gramaticales, completar un pasaje con los tiempos verbales correspondientes, incluye información relevante sobre la lengua inglesa y su estatus mundial. De manera similar, en la parte de la unidad dedicada a “writing” se ofrecen dos modelos de composición para describir un lugar, ambas, a juzgar por los nombres de sus autoras (Laura Pujol y Marta Torrente), realizadas por españolas que han viajado a Brighton y Edimburgo respectivamente y que presentan estas ciudades como sitios que merece la pena visitar por su interés histórico y turístico. Finalmente, el texto oral, en forma de entrevista entre un británico y un estadounidense en el Reino Unido, gira en torno a las diferencias y semejanzas que existen entre estas dos comunidades de la cultura extranjera. De esta manera, se observa cómo el contenido cultural de la unidad 1 es más que completo, centrándose en las divergencias terminológicas y culturales entre

dos sociedades que tienen el inglés como lengua materna. Así, al alumno no solamente se le permitirá reflexionar sobre la lengua, sino también sobre la cultura extranjera.

- Unidad 2, “A roof over your head”, opción “e” (10%), alojamiento, el hogar y/o el entorno. En esta unidad se introduce el tema del alojamiento tanto en España como en el Reino Unido desde una perspectiva bastante profunda y poco común, la de una serie de personas un tanto desfavorecidas socialmente. Así, el texto escrito describe el movimiento “ocupa” en Barcelona, las causas sociales que lo provocan, y las opiniones contradictorias de diferentes personas con respecto al mismo. El texto oral, por otra parte, analiza las circunstancias en torno al caso de Cathy, una joven sin techo que vive en las calles de Londres. Por lo tanto, estimamos que esta unidad es bastante acertada en su contenido cultural, no solamente al presentar información acerca de las dos culturas consideradas, sino también al estudiar la vivienda y el hogar en su vertiente sociopolítica.

- Unidad 3, “Music for all”, opción “q” (10%), música. Aquí, al igual que en la unidad 1, la sección de “writing” se basa en un texto, en este caso el dedicado al “quinto Beatle”, es decir, al manager de los Beatles, cuya figura resultó ser clave en la andadura del grupo así como en la cohesión del mismo. En este pasaje, asimismo, es posible descubrir cierta información social relativa al periodo en el que los Beatles se convirtieron en un fenómeno mundial. Sin embargo, el contenido sociocultural de esta unidad, por su clara restricción a una persona y a un grupo musical, resulta menos apropiado para el análisis de la cultura extranjera.

- Unidad 4, “On the job”, opción “h” (10%), trabajo. La unidad 4 incluye información relativa tanto a la cultura término como a la española en lo concerniente al mercado laboral. En realidad, el texto escrito, en forma de carta de un lector al editor del periódico *The Weekly Sun*, introduce la polémica existente en el Reino Unido en torno al trabajo realizado por adolescentes, y los distintos argumentos que justifican su aceptación social según el autor del mismo. Además, en la sección dedicada a “writing”, se muestran anuncios de trabajo en España, así como cartas de solicitud de los mismos. Así, pensamos que el tema del trabajo en la cultura nativa del alumno se estudia de manera bastante superficial, aunque no en lo concerniente a la cultura extranjera.

- Unidad 6, “Fighting for ideals”, opción “p”, concienciación y/o protesta social. En esta unidad se atiende al tema de la lucha social llevada a cabo por diferentes individuos en varias comunidades pertenecientes a la cultura meta. En primer lugar, el ejercicio de introducción a la unidad consiste en una cita de Nelson Mandela acompañada de su fotografía. De igual manera, el texto escrito de la unidad 6 describe la personalidad y biografía de este sudafricano así como su lucha contra el “apartheid” en su país. En segundo lugar, en la sección de “writing” se incluye una biografía de Martin Luther King centrada en su lucha por conseguir la igualdad social, económica y política de los negros y los blancos en Estados Unidos. Asimismo, el texto oral incorpora uno de los discursos más famosos de Martin Luther King. Por lo tanto, por lo que a nosotros respecta, el contenido cultural de esta unidad se presenta como muy adecuado, no solamente por hacer mención de dos comunidades de la cultura extranjera, de las que queremos destacar Sudáfrica, uno de los países de tal cultura que menos se representan en este tipo de manuales, sino también por estudiar el conflicto y la lucha social en dicha cultura.

En suma, una buena parte de los temas culturales que incorpora *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* muestran en profundidad distintas facetas y circunstancias tanto de la cultura término como de la cultura española. Aunque éstas normalmente no se comparan de forma explícita, la presentación que se realiza de los temas en relación con ambas en varias de las unidades nos parece suficiente. Asimismo, pensamos que un elemento más que oportuno es la inclusión de diversas comunidades de la cultura término. Por último, y como se verá en el apartado C, estimamos que otro de los puntos fuertes de este manual resulta ser la forma en la que el contenido cultural se encuentra presente en un gran número de actividades y de secciones de práctica lingüística y/o comunicativa.

Una vez analizados los temas, pasaremos al estudio del modo en el que éstos se presentan (2.3), examen que no es oportuno en el 9% de las ocasiones al no estar el tema relacionado ni con la cultura extranjera ni con la española. Los resultados obtenidos asimismo revelan que la ilustración se convierte en la forma de presentación más frecuentemente empleada (opción “f”, 27.2%). Sin embargo, en este libro destaca el alto porcentaje correspondiente a la opción “otra” (“i”, 18.1%), que hace referencia a los textos orales, es decir, una característica de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* consiste en que una buena parte de la información cultural, frente a lo que sucede en otros libros anteriormente contemplados, se presenta por medios orales. En cuanto al terreno escrito, la exposición representa la forma más común de introducir el contenido cultural (opción “c”, 18.1%), seguida de la argumentación (opción “d”, 13.6%), de la descripción (opción “a”, 9%) y, en mucha menor medida, de la comparación (opción “e”, 4.5%). Desde nuestro punto de vista, pues, en este manual la información se incorpora de manera equilibrada, mayoritaria a través de la exposición o narración de acontecimientos, modo principalmente objetivo, aunque asimismo predomina la argumentación o razonamiento de los distintos argumentos que sostienen una postura u otra, modo bastante más subjetivo. Asimismo, es preciso subrayar, por lo adecuado que nos parece, la cantidad más que representativa de aspectos socioculturales presentados por medios orales.

En cuanto a la forma de presentación más frecuente, la ilustración (2.4) y (2.4.A), los datos muestran que, exceptuando el 20% de las unidades en las que tal medición no procede, es la fotografía el tipo de imagen visual que prevalece (opción “a”, 60%), con la presencia mínima de los dibujos (opción “b”, 10%) y de los mapas (opción “d”, 10%). La relación que se establece entre estas ilustraciones (2.4.B), estudio que no es oportuno en el 25% (opción “d”), resulta no muy intensa, es decir, los elementos visuales nunca aparecen en secuencia, sino aislados (opción “a”, 75%), aunque éstos se relacionan entre sí, mostrando distintos ángulos o circunstancias del mismo tema. Finalmente, la relación entre las ilustraciones y el contenido (2.4.C), parámetro cuya medición tampoco resulta pertinente en el 25% (opción “g”), se muestra como adecuada, al ilustrar acertadamente los aspectos visuales una buena parte de la información a la que acompañan. Así, en este material vuelve a predominar la fotografía como modo de ilustración, ilustración que, como en diversos libros precedentes, se presenta de forma aislada aunque apropiada para reflejar gráficamente distintos ángulos del contenido cultural.

Tras los temas, prestemos ahora nuestra atención a los personajes y a la definición social y geográfica que se realiza de los mismos (2.5) en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* por medio de los siguientes parámetros:



— La edad más representativa (2.5.A), característica que no aparece en el 22.2% de las unidades (opción “e”), suele ser la adulta (opción “c”, 44.4%), aunque en numerosas ocasiones (como la unidad 2 o la 4) se trata de jóvenes adultos. Además la adolescencia también juega un papel relevante (opción “a”, 22.2%). Ello no nos sorprende por los ya mencionados motivos de equiparación entre la edad de los personajes y del alumno al que va dirigido el material, es decir, adolescentes a punto de entrar en el mundo adulto. Sin embargo, en este libro es reseñable el que a los ancianos se les dedique toda una unidad (opción “d”, 11.1%), aunque la infancia se excluya por completo del mismo.

— El sexo (2.5.B), cuyo examen no procede en el 18.1% de las unidades (opción “c”), se presenta menos equilibrado que en otros materiales, ya que aquí los porcentajes relativos a los personajes masculinos (opción “b”, 54.5%) doblan los resultados obtenidos en torno a los personajes femeninos (opción “a”, 27.2%). Aunque esto no permita afirmar rotundamente que a la mujer de la cultura extranjera o de la española se la discrimine frente al hombre, sí que es posible llamar la atención acerca de la necesidad de equiparar la incorporación de personajes de ambos sexos.

— El papel sexual predominante en este libro (2.5.C), que no aparece en el 50% de las ocasiones (opción “d”, 50%), resulta ser el de trabajador (opción “a”, 37.5%), que, a pesar de que se aplique a hombres y mujeres en algunas unidades, suele presentarse más habitualmente relacionado con las figuras masculinas, lo cual nos lleva a preguntarnos acerca de la causa por la que esto sucede. Por último, los índices revelan que el 12.5% de los personajes se insertan en la opción “otro” (“c”), en concreto los de la unidad 6, al no englobarse fácilmente dentro de las categorías preestablecidas; en particular nos referimos a Nelson Mandela y Martin Luther King, presentados como luchadores o como fuertes defensores de una causa social.

— La ocupación (2.5.D) tampoco se encuentra en el 16.6% de las unidades (opción “f”). En las ocasiones restantes las profesiones que se ilustran son bastante variadas, mostrando una buena parte de los distintos sectores. Efectivamente, el 33.3% de los personajes se sitúan en la opción “otra” (“e”), tales como “ocupas” y sin techo (unidad 2), representante de los Beatles (unidad 3), astronauta (unidad 5), o pastor de la iglesia (unidad 6). Un buen número de personajes son estudiantes (opción “d”, 16.6%, unidades 1 y 2) o realizan actividades para las cuales no se precisa ninguna cualificación específica (opción “c”, 16.6%, en la unidad 2, policías, y en la 4, recepcionistas de hotel y dependientes). Por último, con un porcentaje del 8.3% para cada una, existen personajes con profesión liberal (opción “a”, en la unidad 2, periodistas) y personajes con una ocupación estimada como superior (opción “b”, en la unidad 6, presidente de Sudáfrica). Así, en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* se refleja prácticamente una gama no muy extensa aunque representativa de profesiones en la cultura extranjera y/o en la española.

— La raza o etnia que prevalece (2.5.E), variable cuya medición no procede en el 37.5% de las ocasiones (opción “e”), resulta ser la blanca (opción “a”, 50%). Solamente la raza negra se encuentra presente en el 12.5% de las unidades, aunque dada la profundidad de tratamiento que reciben en la unidad 6, pensamos que esta raza, frente a lo que indican los índices, se encuentra bastante bien representada. Como viene siendo habitual, la raza de los personajes, más que especificarse en los textos orales o escritos, tiende a detallarse por medio de las ilustraciones. Así pues, a pesar de la omisión de

otras razas o etnias de ambas culturas y de la preponderancia de personajes blancos, estimamos que el estudio dedicado a dos personajes negros y a sus logros (Nelson Mandela y Martin Luther King) hace que en este libro la raza negra ocupe un papel relevante.

— La familia (2.5.F), como viene siendo habitual, no aparece en porcentajes bastante elevados (66.6%, opción “d”). En las restantes ocasiones, destaca la representación de la familia tradicional (opción “a”, 22.2%) en las unidades 1 y 6, en este caso se trata de núcleos familiares en Estados Unidos. Sin embargo, en esta última unidad, la 6, se presenta otro tipo de familia (opción “c”, “otra”, 11.1%), esta vez en Sudáfrica y por medio de la persona de Nelson Mandela, la familia construida sobre la base de un divorcio y un segundo matrimonio. De esta forma, el manual que nos ocupa, a pesar de excluir la institución familiar de una buena parte de sus temas, recoge, frente a una buena parte de los libros precedentes, no solamente a la familia tradicional sino también a otros modos de convivencia comunes en la sociedad extranjera así como en la española.

— El tipo de personajes que prevalece (2.5.G), con la excepción del 22.2% de las unidades en las que la medición de este parámetro no procede (opción “e”), consiste en el de residentes nativos (opción “a”, 55.5%), ofreciendo éstos una importante perspectiva interna de ambas culturas consideradas. Asimismo, en la unidad 1 se incorporan personajes de otra clase, bien residentes no nativos (opción “b”, 11.1%), bien turistas (opción “c”, 11.1%), que exploran la cultura extranjera, aquí la británica, desde un punto de vista externo (el del estadounidense); en particular resalta, por su profundidad, la visión de los residentes no nativos. Curiosamente, las dos comunidades comparadas son parte de la cultura término, y no la española y otro país extranjero, por lo que el alumno percibe que Estados Unidos y el Reino Unido, a pesar de tener aspectos en común, no son todo lo semejantes que pudiera parecer.

— La nacionalidad de los personajes (2.5.H), que tampoco es oportuno estudiar en un 16.6% de los temas (opción “h”), suele ser principalmente la estadounidense (opción “b”, 25%), y “otra” (opción “g”, 25%), que aquí incluye tanto a la británica cuando no se especifica más allá, como a la sudafricana. Con unos índices menores se sitúa la nacionalidad inglesa (opción “a”, 16.6%) y la española (opción “f”, 16.6%). Por lo tanto, en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* el país de nacimiento y, normalmente, de residencia del personaje queda restringido al Reino Unido en su sentido más amplio y a Estados Unidos, dentro de la cultura extranjera, y a España. No obstante, y a pesar de la omisión de otras muchas nacionalidades de la cultura meta, creemos más que acertada la incorporación de un país que habitualmente no se incluye en este tipo de materiales, Sudáfrica.

— El lugar de residencia (2.5.I), el cual no aparece en el 50% (opción “e”), se reduce esencialmente a otra ciudad de la nación (opción “c”, 30%), es decir, a Barcelona (unidad 2) y a Almería (unidad 4) en España, y a Liverpool (unidad 3) en Inglaterra. Además, otra sección considerable de los personajes habitan en la capital del país (opción “b”, 20%), en particular, Londres (unidad 2) y Madrid (unidad 4). De esta manera, la vida en la ciudad se halla bien representada, aunque no es posible decir lo mismo de la vida en el campo, la cual no se describe en ninguna parte del libro.

A modo de síntesis, la definición social y geográfica que se hace de los personajes en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* resulta un tanto defectuosa en

cuanto al papel sexual, la familia y el lugar de residencia, estando los personajes mucho mejor delimitados en otras vertientes como la edad, el sexo, la ocupación, la nacionalidad y, frente a lo que sucede en otros materiales, la raza.

Profundicemos en el examen de los personajes atendiendo a la situación de la interacción y/o lugar donde se emplaza al personaje (2.6) en torno a dos circunstancias:

— La vida diaria (2.6.A) resulta un parámetro cuya medición no procede en el 37.5% de las unidades (opción “f”). Sin embargo, en las distintas partes del libro es posible vislumbrar escenas de la vida diaria en relación, principalmente, con el trabajo (opción “c”, 25%), en las unidades 3 (donde se describe el trabajo del representante de los Beatles) y 4 (en la cual diversas personas solicitan un trabajo en España expresando su experiencia previa). Asimismo, con un porcentaje idéntico (25%) se sitúa la opción “e”, “otra”, que recoge a los personajes de las unidades 6 (en un viaje espacial) y 7 (en torno a la lucha sociopolítica mantenida por Nelson Mandela y Martin Luther King en sus respectivos países). Finalmente, en la unidad 2 se narra la vida en la casa (opción “a”, 12.5%), pero, sin duda, se trata de un hogar un tanto especial, el de los “ocupas” en Barcelona y el de un sin techo en Londres. Así, desde nuestro punto de vista, este libro presenta una serie de circunstancias de la cotidianeidad tanto en la cultura extranjera como en la española. No obstante, creemos que una buena parte de estas circunstancias (como la del viaje espacial) son poco habituales, por lo que la realidad cotidiana de las culturas consideradas no queda del todo reflejada.

— El tiempo libre y ocio (2.6.B) apenas queda de manifiesto a lo largo del material (opción “f”, 75%). Los índices señalan que en las contadas ocasiones en las que se narran las actividades realizadas durante los periodos de tiempo libre, éstas se realizan en la casa (opción “a”, 12.5%), a pesar de que, como se argumentó con anterioridad, estamos ante un hogar muy especial, el de los “ocupas” barceloneses y las actividades culturales y de recreo que promueven en su lugar de residencia. Además, bajo la opción “e”, “otro” (12.5%) también se incluyen las actividades realizadas por miembros de la cultura término, viajar. En consecuencia, pocas resultan ser las ocupaciones reflejadas en este material durante el tiempo libre y el ocio no solamente en la cultura extranjera sino en la española.

En conclusión, sobre la base de los resultados obtenidos, no es posible concluir que la vida diaria y el tiempo libre se hallen bien representadas en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

Avancemos un paso más para considerar la forma en la que este libro se ocupa del nivel nacional (2.7) en cuanto a tres aspectos fundamentales:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) se obvian en el 37.5% de las unidades (opción “e”). Sin embargo, los datos reflejan que en el 50% de los temas se incorpora algún tipo de información de naturaleza social (opción “a”). Efectivamente, en la unidad 2 el contenido se centra en colectivos marginados socialmente, los “ocupas” en España (que son empujados a realizar esta actividad por el precio elevado de la vivienda en las grandes ciudades y por la necesidad de independizarse de sus padres) y los sin techo en el Reino Unido; en la unidad 4 la información gira en torno a la polémica suscitada en el Reino Unido acerca de la posibilidad de regular el empleo de los adolescentes, algo tan habitual en este país y que se halla socialmente reconocido; en la unidad 5 los protagonistas son los ancianos y la ciencia, en concreto, el experimento realizado por un estadounidense para estudiar los efectos del viaje espacial en la edad; y en la unidad 6

existe un contenido que analiza el “apartheid” en Sudáfrica y la desigualdad entre los blancos y los negros en Estados Unidos. Además de este amplio repaso por las diversas comunidades, la opción “d”, (“otra”, 12.5%) engloba otra clase de información en la unidad 1, información que profundiza en las diferencias entre el carácter británico y el estadounidense. A tenor de esta amplitud de miras, creemos que el contenido de una buena parte de las unidades de este material indaga en las sociedades británica, estadounidense, sudafricana y española de manera bastante adecuada, aunque echemos en falta la información geográfica pertinente.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), que no aparecen en el 44.4% de los temas (opción “g”), se encuentran en este libro fuertemente unidos a la información social, ya que normalmente se analizan las causas sociales que dan lugar a la aparición de los mismos. Así, los conflictos incluidos en la opción “f”, “otros” (33.3%), son los ya ampliamente citados del movimiento “ocupa” en Barcelona y de los sin techo en Londres (unidad 1), la explotación que los empresarios hacen de los adolescentes al no estar su trabajo regulado por la legislación británica (unidad 4), y la lucha contra el “apartheid” en Sudáfrica (unidad 6). Junto con estos problemas sociopolíticos, se sitúan otros fácilmente incorporados dentro de las categorías preestablecidas, como el racismo (opción “c”, 11.1%) en la unidad 6 y en relación con Estados Unidos, y la droga (opción “e”, 11.1%), conflicto que se atisba en el texto de la unidad 3 dedicado al representante de los Beatles, que en pleno auge mundial de su grupo muere de una sobredosis. En consecuencia, creemos que este es uno de los manuales donde mejor se exploran los problemas sociopolíticos tanto en la cultura extranjera como en la española, lo cual contribuye a ofrecer una imagen real y no solamente idílica de las comunidades objeto de estudio.

— Los antecedentes históricos (2.7.C) se encuentran presentes en el 50% de las unidades y siempre en forma de información relevante para conocer la cultura actual (opción “a”). Así, en el tema 1 se especifican las causas históricas que han convertido al inglés en la lengua más hablada en el mundo; en el tema 3 se detallan las circunstancias que hicieron de los Beatles un fenómeno social en la década de los sesenta; en el tema 5 se explicita que el experimento realizado por John Glenn para investigar acerca de los efectos del viaje espacial en los ancianos se corresponde con la visita de este estadounidense al espacio hace 36 años; finalmente, en la unidad 6 se repasa la vida de Nelson Mandela y de Martin Luther King en relación con los distintos momentos de su lucha contra el “apartheid” y el racismo respectivamente. De esta forma, se puede observar como la perspectiva histórica en este libro de texto ocupa un papel más relevante que en muchos de los precedentes.

En suma, la representación del nivel nacional en cuanto a los aspectos sociales, los problemas sociopolíticos y los antecedentes históricos se muestra bastante adecuada, si no óptima en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

En cuanto a la perspectiva más amplia, la del nivel internacional (2.8), ésta ha de ser examinada igualmente en sus tres componentes:

— La comparación entre la cultura española y la extranjera (2.8.A) resulta una variable cuyo estudio no procede en el 22.9% de las ocasiones (opción “i”). Los índices revelan que generalmente la cultura extranjera se presenta de manera aislada (opción “b”, 46.1%). Si la cultura española se analiza, también se incorpora de forma aislada (opción “c”, 15.3%). No obstante, los datos relativos a la unidad 1 son un tanto

excepcionales, ya que a su vez ponen de manifiesto mediante la opción “k”, “otra” (7.6%), que la comparación se establece no entre la cultura extranjera y la española, sino entre dos países de la cultura término, Estados Unidos y el Reino Unido. El contraste entre ambos se centra mayormente en las diferencias (“h”, 7.6%), aunque la imagen que se muestra de la misma no cae en el estereotipo. En esta unidad, como se puede deducir fácilmente, los aspectos culturales se tratan de forma óptima, al profundizar en ambas comunidades. No obstante, en las restantes uno de los principales problemas en el plano internacional radica en la ausencia de comparación explícita entre la cultura extranjera y la materna.

— Las representaciones mutuas (2.8.B) se obvian en la mayor parte del material (opción “e”, 87.5%). Únicamente en la unidad 1, comprendida bajo la opción “d”, “otro” (12.5%) se examina la imagen que los estadounidenses tienen de los británicos, en el texto escrito, resaltándose la frustración de un joven estadounidense que ha de enfrentarse a problemas de comunicación debido a las diferencias léxicas y que encuentra ilógico el vocabulario británico, y en el texto oral subrayando las semejanzas entre ambas culturas (como el sentido del humor, el amor por los museos y teatros y la dificultad que tienen al aprender idiomas extranjeros), aunque sin olvidar las diferencias (el gusto de los americanos por el “football”, frente al de los británicos por el “soccer”, y el mayor grado de formalidad de los británicos en su vida cotidiana). Sin embargo, y a pesar de la amplia información que ofrece la unidad 1 a este respecto, en el resto del libro no es posible examinar el fenómeno del estereotipo en la cultura extranjera ni en la española, lo cual sería deseable.

— Las relaciones mutuas actuales (2.8.C) entre la cultura española y la término no se examinan en todo el material, lo cual significa que para su estudio el mismo resulta insuficiente.

De modo que el nivel internacional en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* presenta más carencias que el conjunto de variables anteriores, el nivel nacional, lo cual revela que sería conveniente ahondar en la comparación entre la cultura española y la extranjera, en las representaciones y en las relaciones mutuas.

Recabemos ahora información acerca del estereotipo (2.9) atendiendo a los siguientes parámetros:

— La información (2.9.A), variable cuyo estudio no procede en un 25% (opción “e”), suele consistir en información no estereotipada (opción “a”, 62.5%). La única excepción se halla en la opción “d” (“otra”, 12.5%) relativa a la unidad 1, donde, entre un buen número de datos reales, en cierta manera se vislumbra la imagen típica que los estadounidenses tienen de los británicos como una cultura un tanto ilógica y demasiado formal. Por lo demás, el contenido se presenta de manera óptima, al consistir en información esencialmente auténtica.

— El tratamiento del estereotipo (2.9.B), cuyo estudio no procede en el 22.2% de las unidades (opción “f”), no existe en una buena parte del manual (opción “a”, 55.5%) como consecuencia de la práctica ausencia de imágenes típicas y tópicas. De nuevo, la unidad 1 destaca al examinar, de alguna manera, las representaciones típicas de los estadounidenses con relación a los británicos (opción “b”, 11.1%) y al luchar contra las mismas (opción “d”, 11.1%) por medio de la reflexión sobre los puntos en común y las diferencias reales. Así, en el tema en el que se atisba cierto tono estereotipado el contenido se ocupa de evitar que tal imagen prevalezca.

Así pues, la información que presenta el manual en cuestión resulta principalmente auténtica o real. Sin embargo, en las ocasiones en la que ésta incide en la imagen tópica, el contenido contribuye a modificarla más que a sostenerla.

Desde otro ángulo, merece la pena analizar la inclusión de los elementos subjetivos así como el estilo del autor predominante (2.10) a través de estas consideraciones:

— La relación entre personajes (2.10.A) no se encuentra presente en el 40% del libro (opción “e”). Frente a lo que sucede en otros manuales, aquí se pueden observar mayoritariamente relaciones conflictivas (opción “b”, 40%) en las unidades 1 (acerca de los problemas de comunicación entre estadounidenses y británicos debido a las diferencias terminológicas), 2 (en la que existen conflictos entre las personas a favor y en contra del movimiento “ocupa”), 3 (donde las diferencias entre sus componentes termina por desmembrar un grupo mítico, los Beatles) y 6 (sobre la lucha individual por superar el “apartheid” y el racismo). Por el contrario, el 20% de las relaciones entre personajes son amistosas (opción “a”) en la unidad 1 (donde también se muestra la interacción y la comprensión mutua de los estadounidenses y los británicos) y en la 3 (en la cual asimismo aparece el citado conjunto musical cuando las relaciones entre sus miembros eran más que amistosas). De esta información es posible deducir que, por lo que a este parámetro se refiere, *Results in 2º Bachillerato* profundiza en la dualidad de las relaciones humanas.

— Los sentimientos (2.10.B) no se dejan entrever en la mayor parte del material (opción “d”, 62.5%). Es más, cuando éstos hacen acto de presencia, es siempre por medio de los propios personajes (opción “a”, 37.5%), y nunca a través de elementos externos.

— El estilo predominante (2.10.C), análisis que no procede en un 25% (opción “e”), consiste en un equilibrio perfecto entre el subjetivo y el objetivo en su sentido más amplio. En efecto, un 25% es relativo a la opción “c”, la equiparación entre el tono objetivo y el subjetivo, otro 25% se vincula con la opción “a”, la predominancia del elemento objetivo, y el restante 25% hace referencia a la opción “b” de la perspectiva subjetiva. De esta forma, en el libro que nos ocupa existe un equilibrio entre la voz del narrador en tercera persona y las palabras de los personajes en primera persona, ofreciendo ambas una perspectiva opuesta aunque complementaria de la cultura término y/o de la española.

Finalicemos, pues, esta sección dedicada al contenido cultural en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* mediante la síntesis de los principales aspectos sobre la base de los siguientes parámetros:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A), cuyo examen no procede en el 18.1% (opción “f”), resulta ser, como ya se ha apuntado anteriormente, el interno (opción “a”, 36.3%) en su equiparación con el periodístico (opción “c”, 36.3%). Sin embargo, en un porcentaje menor, también se incorpora la perspectiva externa (opción “b”, 9%), por lo que pensamos que la cultura término se introduce a través de una variedad de ángulos que contribuyen a presentarla mediante una multiplicidad de perspectivas más que apropiada.

— La información cultural (2.11.B), variable que tampoco es pertinente estudiar en el 25% de las ocasiones (opción “d”), exceptuando el 12.5% en el que se precisa de

más información (opción “b”), resulta bastante completa en sí misma (opción “a”, 62.5%) para analizar los fenómenos socioculturales que aparecen a lo largo del libro.

— La amplitud de la información (2.11.C), examen que no resulta oportuno en un 16.6% (opción “j”), suele concernir a los Estados Unidos (opción “c”, 25%), a Inglaterra (opción “a”, 16.6%) o al Reino Unido en general (opción “b”, 16.6%) como países de la cultura término, acompañados, aunque con una frecuencia bastante baja, de Sudáfrica, comprendida en la opción “g”, “otros países de habla inglesa” (8.3%). Asimismo, el contenido se refiere en varias ocasiones a España (opción “h”, 16.6%). Por lo tanto, no solo la cultura extranjera, sino la española son objeto de estudio en este manual. Sin embargo, exceptuando la unidad 6 en la que se cita a Sudáfrica, pensamos que la cultura extranjera se reduce al máximo, equiparándola principalmente con la comunidad británica y la estadounidense.

— El carácter de la mencionada información (2.11.D), parámetro cuya valoración no resulta pertinente en un 25% (opción “h”), es esencialmente auténtico (opción “a”, 75%). Estos índices reflejan, frente a los de otros libros de texto, que el contenido relativo a la cultura extranjera y/o a la española nunca resulta anecdótico o superficial, factor que contribuye a examinar en mayor detalle y con altos índices de realismo cualesquiera de los aspectos socioculturales incluidos en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

— La actitud que tal información despierta en el alumno (2.11.E), aun siendo ninguna en una tercera parte de las unidades (33.3%, opción “g”), consiste en una reflexión generalizada sobre la cultura término (opción “c”, 55.5%), así como en una meditación, aunque mucho menor, acerca de su cultura materna, la española (opción “b”, 11.1%). De esta manera, se percibe cómo el contenido cultural del material contribuye a provocar reacciones que favorezcan el conocimiento y reflexión primordialmente acerca de la cultura meta.

— El contenido cultural en su relación (2.11.F) con los objetivos de naturaleza asimismo cultural no procede en ninguna de las unidades (opción “e”, 100%), ya que, como se vio en la sección A, en este libro de texto no se especifican objetivos relativos a la cultura extranjera ni a la española.

— El contenido cultural en cuanto a la lengua y a la comunicación (2.11.G) aparece mayoritariamente, exceptuando el 25% de las unidades en las que tal contenido no está presente (opción “e”), como mucho menos relevante que estas últimas (opción “a”, 62.5%). Sin embargo, los resultados revelan a su vez que en una unidad, en concreto en la primera, existe un equilibrio entre la lengua, la comunicación y la cultura (opción “c”, 12.5%), lo cual sería deseable en la concepción o estructuración del manual completo.

— La información cultural en el segundo curso de Bachillerato (2.11.H) se presenta habitualmente en forma de temas nuevos (opción “b”, 62.5%). El 37.5% restante, que se corresponde con la opción “d”, “otro”, hace referencia a las unidades del libro de 2º de Bachillerato que, sin llegar a estudiar la cultura en espiral, se vinculan de uno u otro modo con el contenido de algunas semejantes en el material predecesor. En realidad, nos estamos refiriendo a las unidades de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* siguientes: 1 “Speaking your language” (sobre la diferencia entre la lengua inglesa en su vertiente estadounidense y británica, así como sobre las divergencias culturales entre ambas sociedades; el tema es similar al 1 del libro de primero, “Culture

shock”), 2 “A roof over your head” (acerca del alojamiento, el hogar y las relaciones familiares; unidad semejante a la 8 del manual predecesor, “All in the family”), y 7 “A love of literature” (que consiste en diversos textos ficticios en inglés; tema afín al 2 del material de primero, “Believe it or not”). Así pues, la cultura en esta serie, sin ser del todo diferente en un libro o en otro, presenta una relación poco estrecha entre los temas que se estudian en *Results in 1º Bachillerato* y *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

— La evaluación general del contenido (2.11.I) muestra como la mayor parte del mismo, 41.6% (opción “a”), se considera adecuado frente al 16.6% relativo a la etiqueta de inadecuado (opción “b”). En particular, existen dos unidades cuya información cultural se estima inapropiada, bien porque ésta sea acultural, es decir, no aplicable a ninguna cultura, (opción “f”, 8.3%), o bien porque sea excesivamente general (opción “g”, 8.3%). Sin embargo, los índices revelan asimismo que a pesar de que los aspectos socioculturales de la mayoría de las unidades aparecen como adecuados, en alguna de ellas la información resulta incompleta y/o limitada (opción “e”, 25%). Así pues, aunque se observan ciertas carencias en la introducción de los aspectos socioculturales, en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* dichos elementos se presentan, generalmente, de manera óptima.

En conclusión, a pesar de que en este material no se especificaran objetivos de índole cultural, lo cual hacía pensar inicialmente en un nulo o escaso interés prestado a la cultura, tras el examen detallado del contenido de las unidades que componen este libro es posible afirmar que los textos orales y escritos empleados aquí para el aprendizaje y mejora, principalmente, de la lengua y de la comunicación, han sido seleccionados de forma que asimismo se contemplen, aunque en un segundo plano, aspectos socioculturales relevantes de la cultura término y de la española. Por lo tanto, hemos de volver a hacer hincapié en la profundidad y amplitud de miras de una serie de temas incluidos y analizados en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

La metodología de aprendizaje cultural, como ya ha sido apuntado con anterioridad, se vincula íntimamente en algunas unidades con el contenido o la información sociocultural.

Iniciemos nuestro estudio de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural en el manual que nos ocupa atendiendo al parámetro 3.1, las tareas culturales. Se hace preciso subrayar que en el 16.6% del libro la medición de esta variable no resulta oportuna (opción “e”), ya que en un par de unidades, la séptima y la octava, no se aprecian actividades relativas ni a la cultura española, ni a la extranjera, ni al estudiante y su entorno. Por otra parte, el 50% de las tareas empleadas para explotar el contenido cultural en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* aparecen como actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas (opción “a”). De nuevo, suelen ser ejercicios que normalmente, aunque no de manera exclusiva, acompañan a un texto oral u escrito cuya información revela ciertas cuestiones sociales o culturales de las comunidades consideradas. El formato que con frecuencia adoptan tales actividades consiste en: preguntas y respuestas, justificación de la elección de una serie de afirmaciones como verdaderas o falsas, localización de vocablos o locuciones en un pasaje, ejercicios de elección múltiple, utilización del léxico o de las formas verbales adecuados para



completar un texto, finalización de oraciones cuya parte inicial se ofrece. Además, con una frecuencia menor (16.6%, opción “d”, “otras”) se incorporan tareas que, si bien no son específicas de la enseñanza de la cultura, se utilizan con gran asiduidad en la misma (ver 3.2. y 3.3 más abajo). Así, en este manual, como en la gran mayoría de los anteriores, el contenido acerca de la cultura extranjera y de la española se trabaja generalmente, aunque en un segundo plano, por medio de actividades de fijación de estructuras gramaticales y del léxico.

De forma similar, si consideramos las actividades culturales específicas (3.2), percibimos que en la mitad de las unidades tal estudio no procede (opción “g”, 50%), ya que bien los ejercicios que giran en torno al contenido cultural presentan el ya ampliamente citado formato tradicional o bien los ejercicios de la misma no explotan ningún aspecto sociocultural de ninguna de las culturas consideradas. Sin embargo, el 50% de las unidades restantes incorporan tareas englobadas bajo la opción “f”, “otra”, es decir, actividades que sin ser propias de la instrucción cultural cuentan con un reconocido prestigio en ella. En este libro de texto esta modalidad de tareas se reduce de manera casi exclusiva a los debates, puesto que el número de composiciones acerca de los elementos culturales de la comunidad extranjera o nativa del alumno es muy inferior. Así pues, advertimos que este manual no hace uso de cualquier otro formato de actividades específicas de la instrucción cultural.

En lo concerniente al parámetro 3.3, el objeto de tales actividades, hemos de comenzar afirmando que este examen no es pertinente en un 16.6%. Tal y como se detalla más adelante, los índices más elevados se corresponden con la cultura extranjera (50%, opción “b”); en otras palabras, en una buena porción del libro se estudia de manera aislada algún aspecto sociocultural de una o varias comunidades de la cultura término:

- Unidad 1: Actividades de introducción al tema basadas en una serie de preguntas sobre problemas de malentendidos causados por confusiones léxicas entre el inglés americano y el británico; tareas de corte tradicional de explotación del texto escrito alrededor de una carta que un joven norteamericano escribe desde Londres a sus padres narrando los conflictos provocados por las diferencias terminológicas entre ambas variedades de inglés; ejercicios tradicionales de estudio del vocabulario centrados en las diferencias entre dichas variedades; actividad basada en completar un pasaje en torno al estatus mundial de la lengua inglesa con las formas verbales correspondientes; tarea de comprensión de la estructuración de dos textos descriptivos, uno de Brighton y el otro de Edimburgo; ejercicios tradicionales de comprensión de un texto oral en el que un estadounidense y un británico hablan de las cosas que tienen en común ambas culturas; debate sobre si es posible o no describir una persona británica y norteamericana típica.

- Unidad 2: Tareas de comprensión del texto oral acerca de una joven sin techo en Londres.

- Unidad 3: Ejercicios de comprensión del contenido así como de la estructuración de un texto en torno a la figura del “quinto Beatle”.

- Unidad 4: Actividades tradicionales de explotación principalmente léxica de un pasaje en forma de carta al editor de un periódico en la que un británico expresa su opinión a favor de que la ley reconozca y legalice el trabajo de los adolescentes en el Reino Unido.

- Unidad 5: Tareas similares en torno a un texto oral que narra la aventura espacial de un anciano norteamericano, John Glenn.

- Unidad 6: Ejercicios paralelos centrados en un pasaje sobre la figura de Nelson Mandela; actividades de reflexión sobre la estructuración de un texto autobiográfico acerca de Martin Luther King; tareas de comprensión de un texto oral que presenta uno de los discursos de este estadounidense.

En unos porcentajes menores (16.6%, opción “a”) la cultura nativa del alumno, la española, se convierte en el objeto de estudio en sí misma:

- Unidad 2: Actividades de comprensión de las estructuras gramaticales y del léxico empleado en el pasaje principal de la unidad sobre los “ocupas” en Barcelona; debate en torno a la existencia de personas sin hogar en el lugar donde vive el estudiante.

- Unidad 4: Tareas de reflexión acerca de la estructuración de dos textos en forma de cartas formales en los que dos jóvenes españoles, en respuesta a un anuncio de periódico, solicitan un trabajo de recepcionista de hotel; composición paralela en la que el alumno ha de solicitar un trabajo de dependiente en Barcelona.

Por último, con unas cifras similares (16.6%, opción “d”), las tareas giran en torno al estudiante y a su entorno:

- Unidad 3: Realización de una lista de tipos de música por parte del alumno, seguida de la elección de los tres tipos que más le gustan y comparación de sus respuestas con las de sus compañeros; debate acerca de las modalidades de bailes preferidas por los estudiantes.

- Unidad 4: Debate en torno a la opinión del alumnado sobre el trabajo adolescente en los países desarrollados.

A tenor de lo expuesto, en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* se percibe que la sociedad extranjera juega un papel fundamental en la presentación y explotación del contenido o información cultural. Frente a lo que sucede en otros materiales, la vida y entorno del estudiant cobra poca relevancia en la metodología empleada en este libro. No obstante, tal y como ocurre en otros manuales, la cultura española, aunque presente, resulta ser solamente el objeto de estudio de una parte ínfima de los temas. Además, un elemento que echamos en falta aquí es la carencia de tareas de comparación explícita entre la cultura española y la extranjera.

Como consecuencia de los argumentos de los párrafos anteriores, no parece sorprendente que el análisis del parámetro 3.4, la tarea cultural frente a la lingüística, muestre a la primera como escasa (opción “b”, 100%) en comparación con la segunda. Efectivamente, a lo largo del manual, cuyo propio título recordemos que alude al examen de selectividad, prevalece un claro enfoque hacia el examen de Selectividad, emulando de manera consistente el formato del mismo y los elementos que se evalúan en él, la comunicación y, especialmente, la lengua.

En cuanto a las destrezas implicadas en las actividades de aprendizaje cultural (3.5), parámetro cuyo estudio no procede en un 13.3% (opción “f”), en el manual que nos ocupa resalta la expresión escrita (opción “d”, 26.6%), aunque se hace necesario puntualizar que aquí, en contraste con algunos de los libros precedentes, la expresión escrita consiste generalmente en las respuestas dadas a los ejercicios que hemos

denominado “tradicionales”, mientras que las composiciones ocupan un lugar poco importante. Tras la expresión escrita, se sitúa la comprensión escrita (opción “b”, 20%), lo cual no es de extrañar, ya que aquí ambas suelen ir de la mano. La comprensión oral (“a”, 13.3%) y la expresión oral (“c”, 13.3%) tienen, por el contrario, una presencia mucho menor que en otros materiales, resaltando, sobre todo, el uso ínfimo que se hace de los debates como medio para reflexionar sobre un elemento cultural. Sin embargo, nos gustaría finalizar el examen de esta variable con una nota positiva, a saber, la utilización de todas las destrezas de manera integrada (opción “e”, 13.3%) en dos de las unidades.

Pongamos punto y final a esta sección realizando una valoración de la metodología cultural (3.6) atendiendo a sus tres vertientes. En primer lugar, la relación entre las técnicas y actividades de aprendizaje cultural con los objetivos de índole cultural (3.6.A) no procede debido a la ausencia de este tipo de objetivos (opción “e”, 100%). En segundo lugar, la metodología en cuanto a los contenidos socioculturales (3.6.B), examen que no procede en el 25% (opción “f”) de las unidades, se muestra principalmente como una mezcla de carencias y logros (opción “b”, 50%), aunque un más que representativo 25% revela que las actividades de aprendizaje cultural resultan óptimas (opción “a”), en concreto en las unidades 1 y 2, donde una gran variedad de tareas explotan con bastante profundidad la información ofrecida. En tercer y último lugar, la valoración general de la mencionada metodología (3.6.C), que de nuevo no es pertinente en el 25% de las ocasiones (opción “c”) al no incorporarse en dos unidades tareas relativas a ninguna de las culturas estudiadas, sugiere que una parte importante de la misma aparece como muy limitada en su formato y/o en sus miras (opción “d”, 50%). A pesar de ello, las dos primeras unidades y, ante todo, la inicial, incluyen una metodología variada que permite examinar en profundidad diversos ángulos del mismo tema, por lo que hemos de concluir subrayando lo apropiadas (opción “a”) que resultan el 25% de las técnicas de aprendizaje cultural de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

La incorporación de los elementos culturales en la evaluación del libro analizado se llevará a cabo a través de la consideración de cuatro variables principales.

Inicialmente, por lo que respecta a las pautas de evaluación del componente cultural (4.1), los resultados ponen de manifiesto que tales pautas no aparecen (opción “c”, 100%) en el libro del profesor de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

Desde otro ángulo, los ejemplos de pruebas de evaluación (4.2) se suceden a lo largo del material (opción “a”, 100%). En realidad, al final de cada unidad se incorpora una muestra de examen tipo Selectividad, aunque, tal y como se afirma en el libro del profesor, éstas, más que servir de herramienta de evaluación, tienen como principal objetivo concienciar al alumno del grado de aprendizaje alcanzado en la unidad, motivo por el que no recibirán mayor atención aquí. No obstante, el libro del profesor, en su sección dedicada a la valoración de los conocimientos adquiridos, incluye hojas de auto evaluación, en particular, una por cada unidad. En ellas, solamente se examina el vocabulario y las estructuras gramaticales, lo cual permite observar la escasa importancia concedida a los aspectos socioculturales en la evaluación de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*. Sin embargo, el citado libro del profesor también agrega

tres pruebas de evaluación trimestrales, las cuales, mucho más completas que las anteriores, arrojan una luz más definitiva sobre la inclusión de aspectos culturales en la evaluación. Las tres muestras se componen de las mismas secciones, una de varias preguntas centrada en el vocabulario, otra con un número de actividades similares en torno a la gramática, otra de lectura y una última de escritura. Puesto que la cultura, si se encuentra presente, ha de estarlo en éstas dos, ambas se han revisado. En primer lugar, los tres pasajes (cuyos títulos respectivos son “Renting a flat”, “TV, medicine and crime”, y “Discrimination”) presentan un contenido excesivamente general, es decir, una información que en ningún momento concierne ni a la cultura española ni a la extranjera, por lo que las actividades que los acompañan no favorecen una reflexión acerca de ninguna de ellas. En segundo lugar, las composiciones son de corte igualmente general, con la única excepción de una de las dos opciones sugeridas en la tercera prueba, enunciada en los siguientes términos: “How could the town / city where you live be improved for disabled people?”.

Así pues, tras las consideraciones anteriores, los datos relativos al parámetro 4.3, la evaluación de la cultura frente a la de la lengua y/o comunicación, indican un factor más que esperado, la práctica exclusividad de la lengua y/o comunicación (opción “b”, 100%).

A modo de síntesis, procederemos a valorar la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en el libro estudiado (4.4) en torno a cuatro variables. La evaluación del componente cultural en relación con los objetivos (4.4.A) no procede (“e”, 100%) al no detallarse objetivos de naturaleza cultural. Tal evaluación del componente cultural en cuanto a los contenidos (4.4.B) aparece como un elemento con múltiples carencias (opción “b”, 100%), dada, como se vio anteriormente, la profundidad de ciertos bloques de contenido acerca de las dos culturas consideradas cuyo aprendizaje no se examina en ningún momento. Además, los índices concernientes a la inclusión de la cultura en la evaluación en relación con la metodología (4.4.C) ponen otra vez de manifiesto las enormes carencias de la primera (opción “b”, 100%), ya que, si bien las actividades de aprendizaje cultural no eran del todo apropiadas, sí que estudiaban aspectos socioculturales de los que no se ocupa la evaluación. De esta manera, la valoración general de la evaluación del componente cultural en *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* vuelve a destacar lo inapropiada que ésta resulta para examinar el grado de aprendizaje cultural alcanzado por el alumno. Si la evaluación ha de reflejar fielmente lo que se ha realizado en el proceso de instrucción, los argumentos precedentes indican que la cultura ocupa, si acaso, un papel más que secundario en el aula de idiomas según este material.

## E. CONCLUSIÓN

La colección de Burlington Books para Bachillerato, aunque con unas pautas generales muy parecidas, presenta diferencias en el libro de primero en relación con el de segundo. En cuanto a los objetivos, a pesar de que ambos manuales expliciten tales objetivos en cada una de las unidades, solamente *Results in 1º Bachillerato* incluye objetivos de carácter cultural. Por lo que respecta a los contenidos, en los dos materiales se incorporan temas acerca de la cultura extranjera y/o la española, aunque, probablemente, los de *Results in 2º Bachillerato and Selectividad* contengan una información más completa, profundizando en aspectos socioculturales tan raramente estudiados como, por ejemplo, el racismo. La metodología, por otra parte, resulta un

tanto limitada en los dos libros considerados, siendo bastante bajo el número de unidades que dedican el debate y/o la composición a elementos socioculturales concretos de la cultura extranjera y/o la materna del alumno. Finalmente, la evaluación del componente cultural aparece como el factor más olvidado, ya que casi de manera exclusiva se examina los conocimientos comunicativos y, sobre todo, gramaticales adquiridos, haciendo caso omiso al aprendizaje cultural alcanzado como resultado de la utilización de *Results in 1º Bachillerato* y *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*.

**2.3.3.2.11. Libro número 11: *Vision 1***

**2.3.3.2.11.1. Tabla de análisis del libro número 11**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 11								
LIBRO DE TEXTO:	VISION 1			AÑO DE PUBLICACIÓN: 1999				
AUTOR/ES:	CUDER DOMÍNGUEZ, P., R. RODRÍGUEZ TUÑAS Y C. GRANGER			CIUDAD:		MADRID		
EDITORIAL:	HEINEMANN ELT			NIVEL:		1º DE BACHILLERATO		

VARIABLES	<i>Vision 1</i> : UNIDADES							%
	1	2	3	4	5	6	7	
	Home life	On the move	Ready, steady, go!	The shape of the future	A better world	That's entertainment	Looking after ourselves	
<b>1.</b>								
1.1	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	f	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2.</b>								
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	a	c	x	f h	p	q w	x	a = 11.1 c = 11.1 f = 11.1 h = 11.1 p = 11.1 q = 11.1 w = 11.1 x = 22.2
2.3	a c d f g	a f i	j	c d f g	a f i	a f i	j	a = 20.0 c = 10.0 d = 10.0 f = 25.0 g = 10.0 i = 15.0 j = 10.0
2.4								
2.4.A	a	a b	g	a	b	a	g	a = 50.0 b = 25.0 g = 25.0
2.4.B	a	a	d	a	a	a	d	a = 71.4 d = 28.5
2.4.C	a	d	g	a	a	a	g	a = 57.1 d = 14.2 g = 28.5

VARIABLES	<i>Vision 1: UNIDADES</i>							%
	1	2	3	4	5	6	7	
	Home life	On the move	Ready, steady, go!	The shape of the future	A better world	That's entertainment	Looking after ourselves	
2.5 2.5.A	c	a	e	b c	e	a	e	a = 25.0 b = 12.5 c = 25.0 e = 37.5
2.5.B	b	a b	c	b	c	a	c	a = 25.0 b = 37.5 c = 37.5
2.5.C	a	a	d	a	d	a	d	a = 57.1 d = 42.8
2.5.D	a	c d	f	a c d	f	e d	f	a = 18.1 c = 18.1 d = 27.2 e = 9.0 f = 27.2
2.5.E	a c	a	e	e	e	a c	e	a = 33.3 c = 22.2 e = 44.4
2.5.F	a	a	d	d	d	a	d	a = 42.8 d = 57.1
2.5.G	a	a b	e	a	e	b	e	a = 37.5 b = 25.0 e = 37.5
2.5.H	b g	a f	h	b	h	g	h	a = 11.1 b = 22.2 f = 11.1 g = 22.2 h = 33.3
2.5.I	b c	c	e	c	e	c	e	b = 12.5 c = 50.0 e = 37.5
2.6 2.6.A	a	f	f	b c	f	c	f	a = 12.5 b = 12.5 c = 25.0 f = 50.0
2.6.B	a e	e	f	f	f	e	f	a = 12.5 e = 37.5 f = 50.0
2.7 2.7.A	a	b	e	a	a	a	e	a = 57.1 b = 14.2 e = 28.5
2.7.B	f	g	g	g	g	g	g	f = 14.2 g = 85.7
2.7.C	a	a	d	d	d	d	d	a = 28.5 d = 71.4
2.8 2.8.A	b	b k	l	b	b	b	l	b = 62.5 k = 12.5 l = 25.0
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	c	c	e	b	c	c	e	b = 14.2 c = 57.1 e = 28.5
2.9.B	a	a	f	a c	a	a	f	a = 62.5 c = 12.5 f = 25.0

VARIABLES	<i>Vision 1: UNIDADES</i>							%
	1	2	3	4	5	6	7	
	Home life	On the move	Ready, steady, go!	The shape of the future	A better world	That's entertainment	Looking after ourselves	
2.10 2.10.A	a b	a	e	a	e	a	e	a = 50.0 b = 12.5 e = 37.5
2.10.B	a	a	d	a	a b	a	d	a = 62.5 b = 12.5 d = 25.0
2.10.C	c	b	e	c	c	c	e	b = 14.2 c = 57.1 e = 28.5
2.11 2.11.A	a c	e	f	a c	d e	b d	f	a = 18.1 b = 9.0 c = 18.1 d = 18.1 e = 18.1 f = 18.1
2.11.B	a	b	d	b	b	b	d	a = 14.2 b = 57.1 d = 28.5
2.11.C	b c	a h	j	c	b c	b c	j	a = 9.0 b = 27.2 c = 36.3 h = 9.0 j = 18.1
2.11.D	a	a c	h	a	a g	c g	h	a = 40.0 c = 20.0 g = 20.0 h = 20.0
2.11.E	c	g	g	g	c	g	g	c = 28.5 g = 71.4
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.11.H								
2.11.I	a	a d e	b g	a e	a e	b d	b g	a = 28.5 b = 21.4 d = 14.2 e = 21.4 g = 14.2
<b>3.</b>								
3.1	a b d	a d	a b d	a b d	a d	a d	a d	a = 41.1 b = 17.6 d = 41.1
3.2	b f	f	b f	b f	f	f	f	b = 30.0 f = 70.0
3.3	b c d	b d e	c d	b c	a b c d	b d	a d	a = 11.1 b = 27.7 c = 22.2 d = 33.3 e = 5.5
3.4	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	b c d	a b d	c d	b c d	e	a b d	c d	a = 11.7 b = 23.5 c = 23.5 d = 35.2 e = 5.8
3.6 3.6.A	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0

VARIABLES	<i>Vision I</i> : UNIDADES							%
	1	2	3	4	5	6	7	
	Home life	On the move	Ready, steady, go!	The shape of the future	A better world	That's entertainment	Looking after ourselves	
3.6.B	a	b	b	b	b	b	b	a = 14.2 b = 85.7
3.6.C	a	d	d	d	d	d	d	a = 14.2 d = 85.7
<b>4.</b>								
4.1	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	a	a	b	b	a	a	a	a = 71.4 b = 28.5
4.4								
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	c	c	b	b	c	c	c	b = 28.5 c = 71.4
4.4.C	c	c	b	b	b	b	b	b = 71.4 c = 28.5
4.4.D	d	d	b	b	d	d	d	b = 28.5 d = 71.4

### 2.3.3.2.11.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 11

El libro de texto número 11, junto con el que analizaremos tras él, componen la colección que la casa editorial Heinemann ELT presenta para el nuevo Bachillerato. Efectivamente, estas son las afirmaciones realizadas por sus autores en la contraportada del mismo: “*VISION*<sup>110</sup> is a two level course specifically designed to prepare Bachillerato students for the Selectividad exam”. En esta sección, pues, estudiaremos el tratamiento que el componente cultural recibe en este primer manual de la editorial, Heinemann ELT, *Vision I*.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Los objetivos culturales que sustentan cada unidad, como muestran los resultados obtenidos en la tabla de análisis correspondiente a *Vision I* en su parámetro 1.1, la expresión de este tipo de objetivos de manera explícita, no aparecen (opción “b”, 100%) en el libro del profesor. No obstante, también hemos recurrido al disco proporcionado por la casa editorial Heinemann ELT que contiene el proyecto y programación de este material para Bachillerato. Aquí tampoco se explicitan los objetivos de las distintas unidades, incorporándose solamente, en las páginas 6 y 7, los objetivos de área, dos de los cuales resultan de carácter cultural, como se observa en la cita que a continuación se reproduce:

“5.-Conocer los rasgos fundamentales de los contextos socioculturales en los que se habla la lengua extranjera para comprender mejor otras culturas.

<sup>110</sup> Cursiva y versalita en el original.



Los aspectos socioculturales se presentan de forma contextualizada y se favorece que los alumnos se familiaricen con el uso del inglés con fines académicos, literarios, como medio de comunicación internacional, etc.

7.-Valorar de forma crítica otras formas de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Conocer otras formas de relación social y personal, inquietudes, experiencias, etc. será un foro de reflexión sobre las diferencias y similitudes entre pueblos y culturas. Con ello se ampliará el horizonte cultural que permite mejorar las relaciones entre los pueblos, compartir experiencias y participar en distintos ámbitos de la actividad humana.”

Sin embargo, estos objetivos generales de área, que no consisten en otros que los especificados por la propia legislación en materia educativa en España, no permiten concretar los objetivos perseguidos en cada unidad o tema del libro, por lo cual no es posible contemplar los ejes que determinan la estructuración de la misma. Como consecuencia, el examen de la variable 1.2, el carácter de los objetivos culturales, y de la 1.3, los cambios esperados en el alumno, no procede (opción “e” para ambas, 100%). De igual forma, al no detallarse objetivos de ningún tipo, tampoco es pertinente (opción “f”, 100%) estudiar la relación de los objetivos culturales con los lingüísticos y/o comunicativos (1.4). En suma, todos estos parámetros, así como el dedicado a la valoración de los objetivos culturales (1.5), resultan poco adecuados en *Vision I* al comprobarse una ausencia total de los objetivos que determinan la concepción de las unidades.

## B. CONTENIDOS CULTURALES

De esta forma, el análisis de los contenidos de naturaleza cultural cobra una especial relevancia. Aun así, si reparamos en la tabla de contenidos propuesta en el libro del alumno (2.1), el componente cultural no se explicita en ella (opción “b”, 100%), destinándose los diferentes bloques a: “grammar”, “reading”, “writing”, “vocabulary”, “interaction”. No obstante, en el diseño global del manual (disco, páginas 10 y 11) se afirma que los elementos socioculturales ocupan un lugar relevante en la concepción de *Vision I*:

“Se presentan rasgos socioculturales propios de la cultura de los países donde se usa la lengua extranjera y se incorporan datos relevantes de actualidad. Se presta atención a problemas compartidos internacionalmente y al uso del inglés como medio de comunicación internacional.

Los contenidos de este bloque se relacionan directamente con los objetivos nº 5 y 7 expresados anteriormente.”

Es más, a pesar de que en la configuración de la tabla de contenidos y en la de las propias unidades no se incluya una sección concreta para la cultura extranjera y/o la española, en el mencionado disco donde aparece la programación, siguiendo las pautas propuestas en la LOGSE, las distintas unidades contemplan cuatro bloques: la comunicación oral y escrita, la reflexión lingüística, los aspectos socioculturales, y la regulación del propio proceso de aprendizaje, detallándose en cada uno de ellos tanto los conceptos, como los procedimientos y actitudes que el alumno ha de desarrollar tras el estudio del tema. A continuación recopilamos en forma de tabla, puesto que nos

parece que de forma gráfica se muestra más claramente la información, los aspectos socioculturales relativos a cada unidad:

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
UNIDADES			
1 (página 12)	- Costumbres y hábitos en las relaciones familiares <b>- Peticiones de permiso</b>	- Identificación de similitudes y diferencias en las formas de relacionarse en familia <b>- Identificación y uso de expresiones para pedir permiso</b>	- Respeto hacia otras formas de relacionarse en familia <b>- Interés por pedir permiso con cortesía</b>
2 (página 15)	- <u>Atracciones y recursos turísticos</u> - <u>Actividades en vacaciones</u>	- <u>Identificación de recursos turísticos en otros países y culturas</u> - <u>Comprensión de datos importantes sobre atracciones turísticas</u>	- <u>Curiosidad por las ofertas culturales y recreativas que se ofrecen en un lugar</u> - <u>Valoración de las posibilidades sociales y culturales en vacaciones</u>
3 (página 18)	- <b>Términos asociados a deportes específicos</b> - <b>Términos deportivos en inglés de uso internacional</b>	- <b>Búsqueda de información en el diccionario</b> - <b>Identificación de términos usados internacionalmente</b>	- <b>Interés por aumentar el conocimiento sobre deportes</b> - <b>Valoración de la información proporcionada por los diccionarios para conocer los significados de palabras en contextos y situaciones variadas</b>
4 (página 21)	- <i>El papel de las nuevas tecnologías</i> - Inglés americano y británico	- Identificación de elementos de moda en distintas culturas - Reconocimiento de diferencias entre inglés americano e inglés británico	- <i>Interés por conocer términos del mundo tecnológico</i> - Curiosidad por buscar diferencias entre el inglés británico y americano
5 (página 24)	- Oportunidades para comunicar en lengua extranjera: voluntariado - Conocimiento de otras culturas: mitos urbanos	- Identificación de situaciones en que la comunicación es posible por el uso de una lengua extranjera común - Identificación de mitos en nuestra sociedad	- Sensibilidad hacia los problemas de otros países - Interés por acceder a otras culturas y sus mitos
6 (página 27)	- Una novela británica - <u>Personajes famosos</u>	- Conocimiento del argumento y personajes de una novela - <u>Identificación de personajes famosos y sus rasgos más característicos</u>	- Valoración de la literatura como manifestación cultural - <u>Valoración del papel desempeñado por personajes famosos</u>
7 (página 29)	- Hábitos alimenticios <b>- Expresión de obligación, necesidad y consejo con cortesía</b>	- Comparación entre hábitos alimenticios - Identificación de grados de cortesía en el uso del lenguaje	- Actitud crítica hacia hábitos alimenticios - Sensibilidad hacia el valor de la educación y la cortesía

Sin embargo, el modo en el que se presentan ciertos factores dentro de los aspectos socioculturales no nos parece del todo adecuado para aumentar el conocimiento y el grado de reflexión del alumno acerca de la cultura extranjera o la

española. Por ejemplo, los enunciados que se han señalado por medio del uso de la negrita pensamos que sería mejor incorporarlos dentro de los contenidos lingüísticos, situacionales y/o funcionales, o comunicativos. Asimismo, hemos estimado que una serie de contenidos, aquéllos que se subrayan, consisten en contenidos bastante superficiales, que no permiten profundizar en el entendimiento de la cultura extranjera ni de la española. De manera similar, sostenemos que los elementos mostrados en cursiva han sido expuestos de modo muy general, necesitando de una especificación mayor en su relación con cualquiera de las dos culturas consideradas o con ambas. Ni que decir tiene que, aunque los contenidos restantes resulten más adecuados a primera vista, se hace preciso en muchos de ellos, desde nuestro punto de vista, explicitar la cultura en la que se centran. No obstante, una buena parte de ellos, como se afirma en el propio disco, estudian de manera casi exclusiva la cultura extranjera. Una vez hechas estas salvedades, pasaremos a estudiar en profundidad el contenido cultural en *Vision I* atendiendo a los grupos de variables contemplados en la tabla de análisis.

Especial mención merecen los temas tratados en las distintas unidades (2.2). De nuevo, los datos revelados en torno a este parámetro se pueden dividir en tres grupos distintos. En primer lugar, con un porcentaje del 22.2% destaca la opción “no procede”, es decir, unidades cuya información no se vincula ni con la cultura extranjera ni con la española. Se trata de la unidad 3, “Ready, steady, go!” (en la cual los textos orales y escritos hablan en líneas generales del deporte, y de algunas modalidades deportivas) y de la unidad 7 “Looking after ourselves” (donde los pasajes asimismo presentan una información general sobre la salud). De esta forma, se comprueba cómo los contenidos expuestos en la tabla anterior acerca de las unidades 3 y 7 no se refieren a ninguna de las dos culturas estudiadas, no siendo pues del todo adecuados para ahondar en ellas.

En segundo lugar, no es posible incluir una parte de la información de la unidad 6, “That’s entertainment”, en otras categorías, por lo que se ha englobado a uno de sus textos escritos en la opción “otros” (11.1%). En concreto, el mencionado pasaje consiste en un resumen del argumento de la novela de William Golding *Lord of the Flies*, la cual se define como una de las obras más famosas de la ficción británica. El contenido de este texto solamente expone la trama, sin incorporar ninguna lectura social o cultural de la misma, por lo que la información presentada resulta bastante anecdótica, sobre todo si se considera la sección de la unidad donde se halla, “reading strategies”, sección destinada a que el alumno sepa enfrentarse a un texto y comprender en líneas generales el significado del mismo. Por otra parte, el otro pasaje describe la enorme dedicación de un actor, Daniel Day-Lewis, a su trabajo. Sin embargo, el pasaje no se ha consignado, puesto que en ningún momento se puntualiza la nacionalidad ni significación social de este, no permitiéndole pues al alumno aumentar su conocimiento de la cultura término ni de la española. De esta forma, uno de los contenidos especificados en el disco, el de los personajes famosos, no se desarrolla en su vinculación con la cultura meta.

En tercer lugar, un conjunto considerable de unidades ofrece unos temas cuyo contenido claramente pertenece a las diferentes opciones:

- Opción “a” (11.1%), familia y/o amistad, unidad 1, “Home life”. El texto escrito inicial expone cifras relativas al Reino Unido, país en el que el 41% de los hombres y el 25% de las mujeres de entre 20 y 34 años viven en casa con sus padres debido a causas sociales como el que los puestos de trabajo no sean fijos. Las estadísticas se concretan con el ejemplo de un británico, Tony Carter, que aun

trabajando como publicista, expresa su satisfacción al vivir con sus padres, ya que él les ayuda a pagar los gastos familiares como la luz, el gas o la comida, y ellos no le ponen ningún tipo de restricción, incluida la de traer a su novia durante los fines de semana. Además otro pasaje presenta otro tipo de relaciones familiares, como la vida siempre en torno a la familia en la comunidad china de Londres, o la poca vinculación que sienten algunos estadounidenses con sus raíces familiares a través del ejemplo de un joven sin techo que ha decidido vivir en San Francisco. De esta forma, estimamos como muy adecuada la información sobre la familia en esta unidad, ya que no solamente se describen distintas maneras de entender la familia en la cultura término, sino que también se relaciona esto con la comunidad o raza a la que pertenece el individuo.

- Opción “c” (11.1%), viajes y/o lugares del mundo, unidad 2, “On the move”. Una buena parte del contenido cultural se introduce aquí por medio del texto oral, el cual expresa opiniones, unas positivas y otras no tanto, por parte de algunos turistas acerca de diversas atracciones de Brighton como el tren eléctrico, el mercado de los domingos, “The Royal Pavilion” o “Palace Pier”. Un segundo texto oral muestra un diálogo entre un turista y un guía turístico que comentan la información relativa a una de estas atracciones. Además, el segundo texto escrito describe las vacaciones de verano de un joven inglés en San Sebastián, donde se siente atraído por una española de Vitoria igualmente de vacaciones. Como se puede observar, el contenido de los textos de la unidad 2 resulta bastante superficial, incidiendo en la típica imagen del turista como persona a la que únicamente le interesa disfrutar de un lugar sin sentir la mínima necesidad de contactar con los habitantes del lugar ni de comprender su cultura.

- Opción “f” (11.1%), moda y atuendo, y opción “h” (11.1%), trabajo, unidad 4, “The shape of the future”. El texto escrito se centra en el mercado norteamericano y en las cifras millonarias que se mueven en torno a la moda infantil en Estados Unidos, país en el que se acepta socialmente la necesidad de que los niños vayan a la moda en todo momento. Asimismo, este pasaje incorpora el tema del trabajo infantil y/o adolescente mediante la figura de un niño de Nueva York que en su tiempo libre está empleado por Levi Strauss como asesor en las tendencias futuras. Estos dos aspectos tratados en el texto presentan una imagen consumista de los Estados Unidos, permitiendo al alumno reflexionar sobre tales elementos socioculturales en la vida cotidiana estadounidense. (En esta unidad se incluye un texto ficticio de *Marionettes Incorporated* de Ray Bradbury, pasaje que no se ha consignado pues no se detalla nada acerca del autor, su pertenencia a una u otra cultura, ni acerca de la relación entre su obra y su comunidad). Desde otra perspectiva, hemos de añadir que los contenidos especificados en la unidad 4, el papel de las nuevas tecnologías y el inglés británico y el americano, no se desarrollan en los textos estudiados, ya que las nuevas tecnologías se estudian de forma global y sin relacionarlas con la cultura extranjera, mientras que el inglés británico y el norteamericano solamente se consideran en ciertos ejercicios de vocabulario.

- Opción “p” (11.1%), concienciación y/o protesta social, unidad 5, “A better world”. En esta unidad el texto oral consiste en una canción titulada “Little Boxes”, la cual representa una fuerte crítica al modelo de vida estadounidense, donde todos aspiran a vivir del mismo modo: en casas similares, tras ir a la universidad con el fin de ocupar puestos de importancia, casas en las que crían a niños para que sigan su patrón. Además, uno de los pasajes narra un mito urbano famoso en el Reino Unido: unas mujeres que esperan al tren compran en la cafetería varias cosas, incluida una tableta de chocolate; como no hay otro sitio, se sientan frente a un adolescente de aspecto desaliñado, al cual

ven comerse su tableta de chocolate; en represalia una de las mujeres le muerde su rosquilla, ante lo cual el joven se queda estupefacto; cuando las mujeres se montan en el tren se dan cuenta de que habían metido su tableta de chocolate en el bolso. Sin embargo, a pesar de que el texto oral y el escrito presenten un fuerte contenido social, solamente en el caso del primero éste se analiza, quedándose el segundo en la simple anécdota. Por otra parte, en cuanto a uno de los dos bloques de contenido que el disco detalla en esta unidad, el voluntariado como circunstancia donde usar el inglés, se trata de un tema presentado a su vez de forma excesivamente general.

- Opción “q” (11.1%), música, unidad 6, “That’s entertainment” (ver también más arriba el comentario relativo a los textos orales de la unidad). El ejercicio de comprensión oral se centra en la figura de una joven coreana de 14 años que se ha convertido en una violinista de reconocido prestigio y cuya familia emigró a Estados Unidos (Nueva York) cuando ella era aún muy pequeña. Aquí se detalla una forma de entretenimiento que rara vez aparece en este tipo de material en relación con este país de la cultura extranjera, la música clásica, haciendo así hincapié en una actividad realizada por ciertos estadounidenses durante su tiempo libre.

Así pues, se observa una clara heterogeneidad en el contenido cultural de *Vision I* no sólo en cuanto a los temas tratados, sino también a la naturaleza de los mismos por lo que al grado de superficialidad o profundidad se refiere. No obstante, es preciso insistir en que una buena parte de las unidades contemplan distintos aspectos de la cultura extranjera, haciendo de la misma el objeto de estudio por excelencia. De este factor se deduce un aspecto que se nos antoja menos positivo, el que la cultura materna del alumno, la española, se excluya de la configuración temática del manual.

Íntimamente relacionada con los temas tratados se sitúa la variable 2.3, la presentación de estos temas, parámetro cuyo análisis no procede en un porcentaje del 10% (opción “j”). Los índices señalan a la ilustración como el modo más habitual de introducir el contenido (opción “f”, 25%). Asimismo, y ya desde el plano escrito, destaca la descripción (opción “a”, 20%), seguida de la exposición (opción “c”, 10%) y de la argumentación (opción “d”, 10%). A este respecto hay que añadir que en este libro sobresale asimismo la utilización del ejemplo (opción “g”, 10%), es decir, la presentación de un aspecto que se explica con mayor detenimiento mediante la vida o acciones de un personaje de la cultura meta. Como resultado, en *Vision I* la introducción del contenido desde la perspectiva escrita se hace de manera bastante variada, siendo muy oportuna la combinación de modos de presentación. Además, tal perspectiva se complementa, finalmente, con los ejercicios de comprensión oral, incluidos en la opción “i” (“otra”, 15%), una buena parte de los cuales se dedican explícitamente a la cultura meta.

Puesto que las ilustraciones se convierten en uno de los medios más comúnmente empleados para introducir el tema, éstas merecen un examen por separado (2.4). En primer lugar, si atendemos a los elementos visuales en sí mismos (2.4.A), estudio que no procede en un 25% (opción “g”), percibimos que la mayor porción de ellos consiste en fotografías (opción “a”, 50%), estando únicamente acompañadas, aunque en un porcentaje menor, por los dibujos (opción “b”). Así, el estudio de esta variable pone de manifiesto que la gama de ilustraciones empleadas en *Vision I* se muestra especialmente restringida al obviarse otros formatos visuales como los mapas o gráficos. En segundo lugar, la relación existente entre las ilustraciones (2.4.B), en todas

las ocasiones en las que el análisis de este parámetro procede (71.4%, opción “a”), no es excesivamente estrecha, ya que los citados elementos visuales se presentan de forma aislada, aunque en líneas generales vinculados entre sí al ilustrar distintos ángulos o perspectivas del contenido. En tercer y último lugar, las ilustraciones en su relación con el mencionado contenido cultural (2.4.C), consideración que no es pertinente en un porcentaje del 28.5% (opción “g”), aparecen frecuentemente como apropiadas (opción “a”, 57.1%), exceptuando algunos elementos visuales de la unidad 3 —fotografías sobre lugares de interés turístico de Brighton— que resultan esenciales para entender el texto (opción “d”, 14.2%). En conclusión, se ha de insistir en lo apropiado de las ilustraciones que se insertan en este manual.

Centrémonos en este estadio en los personajes, en su definición social y geográfica (2.5), mediante los siguientes parámetros:

— La edad (2.5.A) no aparece en el 37.5% de las ocasiones (opción “e”). Generalmente, los personajes de *Vision 1* son adolescentes (opción “a”, 25%) o adultos (opción “c”, 25%), y en el caso de los adultos una parte considerable de los mismos consiste en jóvenes adultos. De nuevo, se percibe cómo en el material para Bachillerato los grupos de edad reflejados resultan ser aquéllos de mayor interés para el alumno. Sin embargo, aquí también se incluyen personajes de otras edades, en particular niños, aunque con una frecuencia baja (opción “b”, 12.5%). En cuanto al otro grupo de edad, el de los ancianos, éste se omite a lo largo del libro de texto, dando la impresión de ser un sector de poca importancia para el alumnado.

— El sexo (2.5.B) más frecuente atribuido a los personajes es el masculino (opción “b”, 37.5%). Éste se encuentra seguido a corta distancia por el femenino (opción “a”, 25%), por lo que no observamos una clara exclusión o discriminación de ninguno de ellos. Además, se han de señalar los elevados índices relativos a las ocasiones en las que el sexo no se especifica o no aparece (opción “e”, 37.5%).

— El papel sexual (2.5.C), que tampoco se halla presente en el 42.8% (opción “d”), suele consistir en el de personaje trabajador (opción “a”, 57.1%), independientemente del sexo al que el individuo pertenezca.

— Las ocupaciones (2.5.D) realizadas por los personajes en este libro, variable cuyo estudio no procede en el 27.2% (opción “f”), se corresponden con una variedad de categorías. En efecto, es posible localizar profesiones consideradas como liberales (opción “a”, 18.1%) en la unidad 1 (publicista) y en la unidad 4 (psiquiatra). De igual manera, se incluyen ocupaciones para las cuales no se necesita ninguna cualificación específica (opción “c”, 18.1%) en la unidad 2 (guía turístico) y en la unidad 4 (un niño estudiante, ver opción siguiente, que trabaja como asesor de moda). Además, aparecen con más frecuencia personajes estudiantes (opción “d”, 27.2%) en los temas 2 y 4. Finalmente, con unos porcentajes más bajos, se muestra la opción “e” (“otra”, 9%), donde se inserta la profesión de una adolescente (igualmente estudiante) y su familia, que son músicos y concertistas. De esta forma, las ocupaciones de los personajes de este manual pertenecen a una amplia gama de categorías, presentando una imagen bastante amplia de las distintos sectores profesionales en la cultura término.

— La raza o etnia (2.5.E) no aparece en *Vision 1* en un porcentaje menor que en otros libros de texto (44.4%, opción “e”). En realidad, a pesar de que aquí la raza blanca siga siendo la más habitual (opción “a”, 33.3%), constatamos que se han incorporado personajes de un origen asiático (opción “c”, 22.2%), en concreto en la unidad 1, donde

uno de los personajes es un joven londinense de familia china, y en la unidad 6, en la cual la protagonista es una adolescente coreana cuya familia desde que ella era una niña emigró a Estados Unidos. Por lo tanto, aunque se excluyen otras razas o etnias igualmente relevantes en la cultura término, en este material se observa la incorporación de otras razas en dicha cultura además de la blanca, lo cual hace honor a la realidad.

— La familia (2.5.F), sin embargo, no aparece en la mayor parte de las ocasiones (opción “d”, 57.1%). Cuando la unidad familiar a la que pertenece el individuo se especifica, siempre consiste en la familia tradicional o nuclear (opción “a”, 42.8%), obviándose otras formas de organización familiar igualmente habituales en la cultura meta.

— El tipo de personajes (2.5.G), parámetro cuyo examen no es pertinente en el 37.5% (opción “e”), se corresponde en mayor medida con los residentes nativos (“a”, 37.5), aunque éstos van seguidos de cerca por los residentes no nativos (“b”, 25%). Así, la conjugación del punto de vista interno del residente nativo con la perspectiva también profunda del residente no nativo hace que la información se introduzca de manera óptima dada esta diversidad de ángulos complementarios entre sí.

— La nacionalidad de los personajes (2.5.H), que no se encuentra presente en una tercera parte del material (opción “h”, 33.3%), resulta ser principalmente la estadounidense (opción “b”, 22.2%) y la inglesa (opción “a”, 11.1%), existiendo únicamente un personaje de procedencia española (bastante anecdótico) en la unidad 2 (opción “f”, 22.2%). Además, resaltan los datos relativos a la opción “g”, “otra”, con un 22.2%, cifras que se corresponden con la nacionalidad británica cuando no se especifica nada más y, en la unidad 6, con la nacionalidad coreana. En consecuencia, estimamos que no sólo los personajes españoles apenas tienen repercusión en este libro de texto, sino que también los individuos de la cultura extranjera quedan reducidos al Reino Unido o a los Estados Unidos, omitiéndose personajes de otras zonas de dicha cultura.

— El lugar de residencia (2.5.I), no explicitado en un 37.5% (opción “e”), suele consistir generalmente en otra ciudad del país (opción “c”, 50%), como San Francisco (unidad 1), Nueva York (unidad 4 y 6) dentro de la cultura meta y Vitoria (unidad 2) en España. No obstante, también existen personajes que habitan en la capital de la nación, Londres (unidad 1). Respecto a esta variable, pensamos que la vida en la ciudad queda restringida a las ciudades más conocidas de la misma, mientras que la vida en el campo se excluye de todas las unidades del libro considerado.

En conclusión, los personajes se hallan definidos social y geográficamente en una porción bastante aceptable, destacando, únicamente, por los elevados porcentajes en los que su estudio no procede, el parámetro de la familia. No obstante, la gama de personajes representados en torno a variables como la nacionalidad o el lugar de residencia resulta muy reducida. A pesar de ello, en *Vision 1* es posible descubrir una amplitud considerable relativa a parámetros como la ocupación y la raza o la etnia.

Completemos nuestro repaso de los personajes mediante el análisis de la interacción y/o lugar donde se emplaza a los mismos (2.6) en su doble vertiente:

— La vida diaria (2.6.A) no aparece en el 50% de las ocasiones (opción “f”). Cuando la cotidianidad de los personajes se detalla, normalmente se hace en torno al trabajo (opción “g”, 25%), en concreto en la unidad 4 (donde a un niño se le describe como asesor de moda para la firma Levi Strauss) y en la unidad 6 (en la que una

adolescente se presenta como concertista). Asimismo, a los individuos se les sitúa en el colegio (opción “b”, 12.5%), en particular al niño de la ya comentada unidad 4 (colegio donde él introduce una moda que en pocos meses todos imitarán). Finalmente, la vida diaria de otro personaje se emplaza en la casa (opción “a”, 12.5); se trata del adulto británico de la unidad 1 que aún vive en el hogar familiar. En suma, en *Vision 1* existe una tendencia a mostrar los personajes en su entorno ocupacional, aunque la casa, frente a lo que sucede en otros manuales, también ocupa un pequeño lugar en la cotidianidad de los individuos de la cultura término.

— El tiempo libre y el ocio (2.6.B), cuyo estudio no procede en un 50% (opción “f”), se relaciona igualmente de forma mínima con la casa (opción “a”, 12.5%) en la unidad 1, en la que durante los fines de semanas el mencionado adulto trae a su novia. Sin embargo, la mayoría de las ocasiones en las que relata las actividades realizadas por los personajes en su ocio y tiempo libre, éstas se corresponden con la opción “otro” (“e”, 37.5%), que consiste en salir con los amigos (unidad 1 y 6), o viajar (unidad 2). En consecuencia, en este libro las ocupaciones llevadas a cabo en el tiempo libre se estudian mejor y más ampliamente que en otros manuales anteriormente examinados.

En suma, a pesar de que *Vision 1* solamente descubra una mínima porción de las tareas realizadas en la cotidianidad así como en el tiempo libre de los personajes, al menos permite empezar a conocer las actividades de algunos miembros de la cultura meta en estas circunstancias.

Desde otra perspectiva, consideraremos el nivel nacional (2.7) en cuanto a los tres parámetros siguientes:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no se hallan presentes en aproximadamente una cuarta parte de las unidades (opción “e”, 28.5%). En su mayor parte, pues, las unidades incorporan información de carácter social (opción “a”, 57.1%): en la unidad 1 tal información se centra en el hecho de que un porcentaje considerable de la población masculina y femenina de entre 20 y 34 años aún viva con sus padres, factor causado, entre otros, por la eventualidad en el trabajo; además, en la unidad 1 también se describe la vida en la comunidad china de Londres, vida que gira alrededor de la familia y de sus pequeñas tiendas y negocios, así como la poca vinculación familiar de algunas familias estadounidenses, lo cual se encuentra en la base de la elección de ciertos individuos de vivir sin techo; en la unidad 4 el contenido social describe la importancia que en Estados Unidos se le da a la moda infantil, así como la posibilidad de que los niños trabajen en su tiempo libre; en la unidad 5 una canción hace reflexionar sobre el estilo de vida norteamericano, que hace que todos vivan de la misma manera y deseen las mismas cosas; y en la unidad 6 el tema concierne al papel de la música clásica en Estados Unidos, frente a la mayoritariamente reconocida música pop. Por otro lado, *Vision 1* incluye cierta información geográfica (opción “b”, 14.2%) en la unidad 2 acerca de Brighton y las atracciones turísticas que ofrece esta ciudad inglesa. En resumen, los aspectos sociales tratados en este manual consisten primordialmente en información de tipo social, la cual resulta bastante heterogénea en cuanto a los factores y a la profundidad de estudio de ellos.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), por el contrario, solamente se vislumbran en una ocasión, en la unidad 1, cuyos conflictos sociopolíticos se engloban en la opción “f”, “otros” (14.2%). En realidad, el tema simplemente presenta, en uno de sus pasajes, la problemática de los sin techo en Estados Unidos y una de sus causas, los



débiles vínculos familiares. En las ocasiones restantes, este tipo de conflictos no se observa (opción “g”, 85.7%), lo cual nos hace pensar que este material presenta graves carencias a este respecto.

— Los antecedentes históricos (2.7.C), de manera similar, no aparecen en el 71.1% de las unidades (opción “d”). No obstante, cuando este tipo de información se incluye, se hace bajo la forma de antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual (opción “a”, 28.5%), como en las unidades 1 (en la que se contrastan los datos relativos a la década de los ochenta, cuando la mayoría de los jóvenes abandonaban sus hogares antes o poco después de cumplir los 20 años, con las cifras actuales, que revelan que una buena parte de los jóvenes entre los 20 y los 34 años todavía viven con sus padres) y 2 (donde se explica que uno de los edificios más extraños de Brighton, The Royal Pavilion, fue construido por el Rey Jorge IV con un estilo externo indio, aunque el interior es principalmente chino). Así pues, aquí también comprobamos diferencias concernientes al carácter del contenido histórico, tales como que la segunda información parece menos relevante para conocer la sociedad británica actual que la primera.

En resumidas cuentas, el nivel nacional en *Vision 1* apenas se explicita en su vertiente sociopolítica, así como en su perspectiva histórica. No obstante, la información ofrecida desde el punto de vista social resulta bastante más pertinente no sólo cuantitativa sino también cualitativamente.

Avancemos en nuestro estudio, centrándonos ahora en el nivel internacional (2.8) atendiendo a las tres variables que a continuación se detallan:

— La comparación entre la cultura española y la cultura extranjera (2.8.A) se convierte en un parámetro cuya medición no parece oportuna en un 25% (opción “l”). Los resultados indican claramente que en la mayor parte del libro solamente se presenta la cultura extranjera en sí misma (opción “b”, 65.2%), sin contrastarla con ninguna otra, incluida la materna del estudiante. La única excepción la constituye un texto escrito de la unidad 2, consignado en la opción “k”, “otra” (12.5%), en el que se narra un romance de vacaciones entre un adolescente inglés y una adolescente española; sin embargo en ningún momento se compara una y otra cultura, siendo la información esencialmente anecdótica. Por lo tanto, la concepción de *Vision 1* no contempla la vinculación explícita entre los aspectos socioculturales de la cultura extranjera y de la española, y/o entre la primera y otras, considerando de forma exclusiva el contenido relativo a la cultura término, lo cual estimamos bastante restrictivo.

— Las representaciones mutuas (2.8.B), a tenor de lo expuesto en el párrafo precedente, no se encuentran en ninguna parte de este material (opción “e”, 100%).

— Las relaciones mutuas (2.8.C), de forma similar, y como consecuencia de los datos obtenidos anteriormente, tampoco se examinan en el manual que nos ocupa (opción “e”, 100%).

Todo ello indica que el nivel internacional en *Vision 1* no se desarrolla de forma óptima en ninguna de sus tres vertientes, destacando aquí las numerosas carencias existentes, principalmente la falta de un contenido que de una u otra manera favorezca la reflexión del alumno acerca de las similitudes y diferencias entre la cultura meta y la española.

Desde otra perspectiva, merece la pena examinar el estereotipo (2.9). Por una parte, el estereotipo en su relación con la información cultural (2.9.A), variable cuyo análisis no es pertinente en un 28.5% (opción “e”), únicamente aparece en una ocasión, en la unidad 4, en la que el texto escrito incide en la imagen típica de la cultura extranjera (opción “b”, 14.2%); en particular, se ofrece una imagen claramente consumista de la sociedad estadounidense. En las circunstancias restantes el contenido no cae en el estereotipo (opción “c”, 57.1%), lo cual contribuye a la presentación auténtica de la información de naturaleza cultural. Por otra parte, en cuanto al tratamiento del estereotipo (2.9.B), estudio que no procede en el 25% (opción “f”), los datos revelan que en ningún momento existe un tratamiento del mismo (opción “a”, 62.5%), lo cual no nos sorprende, ya que una buena parte de la información no resulta estereotipada. No obstante, hemos de añadir que, en el caso del mencionado pasaje de la unidad 4, esta falta de tratamiento específico no hace sino perpetuar (opción “c”, 12.5%) la imagen que el estudiante pudiera tener de Estados Unidos como un país eminentemente consumista. Aun así, estimamos como apropiada la forma en la que se presenta el contenido en *Vision 1*, generalmente alejada de la figura típica y tópica de la cultura término.

En lo que respecta a los elementos subjetivos y al estilo del autor predominante (2.10), de nuevo hemos de acudir al estudio de los parámetros que a continuación se detallan:

— La relación entre personajes (2.10.A), variable que no procede en el 37.5% (opción “e”), suele ser mayoritariamente amistosa (opción “a”, 50%). Sin embargo, este material asimismo incorpora, aunque con una frecuencia menor, relaciones conflictivas o problemáticas (opción “b”, 12.5%) en la unidad 1 (entre un sin techo y su familia). Por lo tanto, aquí se observa cómo el trato entre los seres humanos en la vida diaria no siempre resulta fácil y armonioso.

— Los sentimientos (2.10.B), cuyo análisis tampoco es pertinente en un 25% (opción “d”), se introducen de forma generalizada por medio de los personajes (opción “a”, 62.5%). Además, *Vision 1* hace uso de elementos externos (opción “b”, 12.5%) para incluir reacciones y opiniones personales, en concreto en la unidad 5, unidad en la que los elementos externos se reducen a una canción titulada “Little Boxes”. Así, el libro en cuestión emplea distintos medios para presentar los aspectos más subjetivos en torno a la cultura extranjera.

— El estilo del autor predominante (2.10.C), medición poco oportuna en el 28.5% (opción “e”), consiste en el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo (opción “c”, 57.1%). En efecto, en una porción más que representativa de las unidades los diferentes textos habitualmente incorporan una voz externa en tercera persona, la cual presenta la información con un tono objetivo, que deja paso a la propia voz de los personajes, personajes que contribuyen a dotar los pasajes de una perspectiva más subjetiva. Es más, el tono objetivo parece prevalecer, ya que, si contemplamos los datos más detenidamente, la opción “b”, con un porcentaje del 14.2%, refleja que los elementos subjetivos, que no los objetivos, en sí mismos ocurren a lo largo del manual.

Pongamos fin a este estudio del contenido cultural en *Vision 1* valorando dicho contenido (2.11) sobre la base de estos aspectos:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A), que no procede en el 18.1% (opción “f”), resulta ser una combinación bastante equilibrada de las siguientes

perspectivas: la interna (opción “a”, 18.1%), la periodística (opción “c”, 18.1%), la ficticia (opción “d”, 18.1%) y otra (opción “e”, 18.1%), categoría que en esta ocasión hace referencia a la unidad 2 (donde hablan turistas acerca de Brighton, pero turistas que parecen ser británicos) y a la unidad 5 (donde la canción incorpora una gran dosis de subjetividad a pesar de estar escrita en tercera persona). Asimismo, la perspectiva externa (opción “b”, 9%) se halla, aunque en menor medida, a lo largo del libro. En consecuencia, *Vision I* hace uso de una multiplicidad de ángulos en la presentación de la cultura meta, lo cual le proporciona una variedad y diversidad que hacen del contenido un elemento motivador.

— La información cultural (2.11.B), con la excepción del 28.5% en el que no aparece (opción “d”) y el 14% que revela que ésta se presenta de manera completa, resulta habitualmente poco íntegra, necesitando en el 57.1% de las ocasiones explicaciones adicionales (opción “b”). Así pues, a este respecto se ha de subrayar un elemento negativo de *Vision I*, a saber, que una buena parte de la información de la cultura extranjera resulte de carácter parcial.

— La amplitud de tal información (2.11.C), la cual que no aparece en un 18.1% (opción “j”), no es muy grande, es decir, por lo que respecta a la cultura extranjera, el contenido cultural queda reducido a Estados Unidos principalmente (opción “c”, 36.6%), al Reino Unido en líneas generales (opción “b”, 27.7%) y a Inglaterra como parte más comúnmente estudiada del mismo (opción “a”, 9%). En cuanto a España, la referencia es mínima (opción “h”, 9%), por lo que la cultura materna del alumno apenas tiene cabida en este material. Además, sostenemos que la práctica equiparación de la cultura extranjera al Reino Unido y a Estados Unidos restringe el ámbito de estudio de la misma sobremanera, excluyéndose otras naciones igualmente representativas de dicha comunidad término.

— El carácter de esta información (2.11.D), pues, valoración que no procede en el 20% (opción “h”), según los resultados obtenidos es mayormente auténtico o real (opción “a”, 40%). No obstante, también sobresalen los datos que indican que otra porción considerable del contenido se presenta como superficial y anecdótico (opción “c”, 20%), así como ficticio (comprendido en la opción “g”, “otra”, 20%). Así, a pesar de que una buena parte de la información cultural de *Vision I* favorezca el conocimiento de la realidad de la cultura meta, otra sección destacada de ella impide el entendimiento de esta realidad dada su naturaleza ficticia o anecdótica.

— La actitud que el contenido sociocultural despierta en el alumnado (2.11.E), debido a este tono anecdótico o ficticio, no consiste generalmente en ninguna en especial (opción “g”, 71.4%). Sin embargo, los índices revelan que el 28.5% de tal información provoca una reflexión acerca de la cultura extranjera (opción “c”), en particular, los textos de la unidad 1 acerca de los jóvenes británicos y su cada vez más habitual residencia en el hogar familiar hasta que alcanzan los treinta, así como la canción de la unidad 5 sobre el estilo de vida estadounidense, que favorece que todos deseen las mismas cosas y aspiren a vivir de forma semejante.

— El análisis del contenido en su relación con los objetivos de índole igualmente cultural (2.11.F) no procede en el 100% de las ocasiones, al no especificarse, como ya vimos, ningún tipo de objetivos que sustentan a las distintas unidades, incluidos los concernientes a los aspectos socioculturales.

— La cultura en cuanto a la lengua y a la comunicación (2.11.G), tal y como reflejan los datos obtenidos en torno a esta variable, se presenta como un elemento secundario, puesto que en la configuración de todas las unidades se aprecia una mayor relevancia de la lengua y de la comunicación (opción “a”, 100%).

— La evaluación global del contenido cultural (2.11.I) señala como adecuado (opción “a”, 28.5%) una porción destacable del mismo, frente al porcentaje del 21.4% que insiste en lo inadecuado (opción “b”) de tal contenido. No obstante, y dado que se suele puntualizar más allá de estos calificativos, la mayor parte de la información no resulta óptima debido a que bien se presenta de manera incompleta y/o limitada (opción “e”, 21.4%), bien consiste en elementos superficiales y anecdóticos (opción “d”, 14.2%), o bien resulta excesivamente general (opción “g”, 14.2%), no ciñéndose en ningún momento a la cultura extranjera.

En conclusión, hemos de destacar la heterogeneidad de los aspectos socioculturales estudiados en *Vision 1*. A pesar de que a ciertos temas se les conceda un tratamiento bastante adecuado, también es cierto que de otros solamente se destacan elementos que apenas favorecen que el alumno profundice en la cotidianidad de la cultura extranjera. En cuanto a ésta, la cultura meta, se ha de insistir en que una de las carencias más importantes reside en su circunscripción a Estados Unidos y al Reino Unido. Además, parece necesario añadir que, desde nuestro punto de vista, la mayor limitación del contenido cultural en este libro de texto radica en la falta de alusiones a la cultura española. Aun así, no podemos olvidar que ciertos temas se dedican en profundidad al análisis de un aspecto social de la cultura extranjera, y que, tal y como se estructura *Vision 1*, vincularlo con la cultura española es la tarea del propio profesor.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Comencemos este repaso por las técnicas de aprendizaje cultural empleadas en *Vision 1* considerando a grandes rasgos las tareas que se dedican al estudio de los aspectos socioculturales (3.1). Los índices reflejan que el 41.1% de estas actividades son de corte lingüístico o tradicionalmente asociadas con la explotación de la lengua en su sentido más amplio (opción “a”). Ciertamente, una porción considerable de los ejercicios empleados primordialmente con tales fines también favorecen, aunque en un muy segundo plano, la reflexión acerca de la cultura. De modo general, pero no de forma exclusiva, se trata de actividades que acompañan a un texto oral o escrito para ayudar al alumno a comprender su significado global, los puntos gramaticales o el léxico incluidos, o la propia estructuración del mismo. El formato que adoptan es de lo más variado: ejercicios de elección múltiple, elección y justificación de una respuesta de entre un número de ellas, completar oraciones o pasajes con el vocabulario o la estructura gramatical correcta, la enunciación de preguntas que requieren una respuesta por parte del alumno, la localización de locuciones o vocablos en el pasaje, el completar una serie de oraciones de las que solamente se ofrece el principio, la justificación de la consideración de enunciados como verdaderos o falsos y la unión de una columna de palabras con sus definiciones. Por otra parte, el 17.6% de las tareas son propias de la enseñanza de la cultura (opción “b”) y el 41.1% de las actividades restantes se han englobado en la categoría “d”, “otra”, haciéndose referencia a las tareas que sin ser específicas del área de la cultura, se emplean ampliamente en la misma (ver 3.2 y 3.3 más adelante). Así, en este libro de texto se observa una especie de equilibrio entre las

actividades de corte lingüístico y otras más cercanas a la instrucción cultural en lo concerniente a la explotación de los elementos socioculturales.

De manera más concreta, las actividades culturales específicas (3.2) usadas en *Vision 1* no solamente se reducen, como en la gran mayoría de otros manuales anteriormente estudiados, a la opción “f”, “otra” (70%), que suele recoger las mencionadas actividades que no siendo exclusivas de la instrucción cultural se utilizan habitualmente en ella. Aquí, de nuevo, hemos de mencionar los debates, aunque muchos de ellos no se han consignado, ya que normalmente los que aparecen en la sección de “speaking” se realizan por medio de un formato más tradicional como puede serlo el entrevistar al compañero mediante una serie de preguntas propuestas por el manual y exponer los datos obtenidos al resto de la clase. Asimismo, se ha de hablar en el terreno escrito de las composiciones que se le pide al estudiante que realice, composiciones para las cuales se presenta un modelo que normalmente incluye algún tipo de información cultural acerca de la comunidad extranjera (para mayor información, ver 3.3). Sin embargo, en este manual resalta asimismo la introducción de tareas sobre la base de un aparte cultural (opción “b”, 30%), es decir, tras el texto escrito principal de cada unidad se observa un pequeño recuadro denominado “cultural exchange” que, bien recoge el tema principal del pasaje si éste gira en torno a la cultura meta, o bien especifica algún aspecto de este tema en relación con dicha cultura para pedirle al alumno que reflexione sobre ese elemento en comparación con su cultura materna. Esta pequeña sección introduce variedad en el tratamiento del componente cultural, facilitando el contraste entre las dos culturas estudiadas.

Desde otro ángulo, se ha de reparar en el objeto de las actividades culturales (3.3). En términos porcentuales, el estudiante y su entorno son los objetos más ampliamente estudiados (opción “d”, 33.3%). En concreto, las siguientes tareas giran en torno a la figura del alumno:

- Unidad 1: Cuestionario acerca de la vida y relaciones familiares del alumno en forma de ejercicio de elección múltiple; exposición oral de los datos obtenidos por cada grupo de estudiantes al completar un cuestionario sobre su familia con idéntico formato; composición sobre una escena típica en el hogar del alumno (se propone: el desayuno, la vuelta a casa, la visita a los familiares y una comida familiar).

- Unidad 2: Redacción en torno a un viaje realizado por el alumno en el pasado.

- Unidad 3: Ejercicios en el que se le pregunta al alumno acerca de sus ropas, ambiciones en la vida o sus deportes favoritos; tareas asimismo tradicionales en las que el estudiante ha de completar oraciones verdaderas sobre sí mismo; entrevista a los compañeros sobre su deporte preferido seguida de la exposición a la clase de los datos obtenidos.

- Unidad 5: Cuestionario en forma de ejercicio de elección múltiple alrededor de la opinión del estudiante sobre los problemas sociales y del trabajo voluntario.

- Unidad 6: Composición sobre un programa de televisión, película u obra de teatro que el estudiante haya visto recientemente (de modelo se propone un texto de un joven portugués sobre los Simpsons).

- Unidad 7: Diálogo con el compañero centrado en la dieta alimenticia del alumno; composición en la que el estudiante ha de expresar su opinión sobre uno de estos temas: el hábito de fumar, ponerse a dieta, una vida saludable.

La vida y entorno del alumno, no obstante, van seguidos de cerca de la cultura extranjera (opción “b”, 27.7%), lo cual no sorprende, dado que prácticamente todos los textos se centran exclusivamente en ella. Por lo tanto, una buena parte de las tareas relativas a esta opción acompañan a un texto oral o escrito, presentando generalmente un formato de explotación gramatical y léxica del contenido:

- Unidad 1: Actividades tradicionales de comprensión del texto sobre los jóvenes británicos y la tendencia de que vivan en el hogar familiar hasta que cumplan los treinta; tarea en la que el estudiante ha de completar un texto sobre Edimburgo con las formas verbales adecuadas; ejercicios tradicionales de análisis de la estructura textual de un pasaje sobre el barrio chino de Londres y un joven sin hogar en San Francisco.

- Unidad 2: Actividades asimismo tradicionales de comprensión de un texto oral sobre los lugares turísticos de Brighton.

- Unidad 4: Tareas semejantes de explotación de un pasaje sobre un niño estadounidense que trabaja como asesor de moda para Levi Strauss; composición en la que se pide al alumno que escriba una carta solicitando información de unos cursos de inglés en América (sobre la base de un modelo similar en el que un inglés solicita información paralela para aprender español en Sevilla).

- Unidad 5: Ejercicios asimismo tradicionales en torno a una canción dedicada a la sociedad estadounidense, que hace que todos sean iguales y deseen lo mismo que los demás; actividades paralelas de comprensión de la estructura de un pasaje centrado en un mito urbano británico.

- Unidad 6: Tareas igualmente tradicionales de explotación de un texto oral cuya protagonista es una concertista adolescente que vive en Nueva York; ejercicios centrados en la estructura de un texto escrito que resume el argumento de la novela *Lord of the Flies*.

Además, los datos demuestran que las actividades dedicadas a la cultura extranjera van seguidas a corta distancia de las tareas que favorecen una comparación explícita entre la cultura extranjera y la materna del alumno (opción “c”, 22.2%). Esto, sin duda, en un manual donde la información nunca se vincula con la cultura española es un gran logro. Como ya se ha mencionado, tales ejercicios vienen con frecuencia de la mano de una sección llamada “cultural exchange” en las unidades 1, 3 y 4, donde el alumno ha de contrastar algunos de los aspectos de la cultura extranjera tratados en la unidad con elementos semejantes en su cultura materna. No obstante, y puesto que nunca se puntualiza que la cultura materna del alumno sea la española, esto, junto con la ausencia de textos centrados en dicha cultura española, nos lleva a reflexionar sobre el propio material, siendo posible deducir que su diseño más que específicamente para España, se ha realizado con distintas culturas en mente. Dejando al lado esta última consideración, contemplemos más detalladamente las tareas que favorecen esta comparación de ambas culturas:

- Unidad 1: Comparación de la cultura materna del alumno y la británica mediante una breve exposición de las tendencias pasadas en el Reino Unido donde los jóvenes abandonaban la residencia familiar alrededor de los veinte años y lo que ocurre hoy día, cuando muchos permanecen en él hasta bien entrados en los treinta.

- Unidad 3: Contraste entre la cultura materna del estudiante y la británica y la estadounidense basándose en la explicación de que los jóvenes que practican el deporte

del monopatín en estos dos países son hombres, haciendo a la vez al alumno reflexionar acerca de las causas de que las mujeres no lo practiquen con tanta frecuencia.

- Unidad 4: Comparación entre la cultura materna del alumnado y los Estados Unidos acerca de la afirmación de que en esta última la moda es muy importante para los jóvenes.

- Unidad 5: Comparación de la sociedad estadounidense (sobre la base de la canción anteriormente citada) con la del alumno.

Asimismo, a tenor de lo visto en los párrafos precedentes, no nos extraña experimentar lo bajos que resultan los porcentajes concernientes a la cultura española (opción “a”, 11.1%):

- Unidad 5: Debate en torno al voluntariado y la gente joven en el país nativo del alumno.

- Unidad 7: Debate sobre los servicios de urgencias en la comunidad del estudiante.

Finalmente, en la opción “e”, “otro” (5.5%), se ha incluido el siguiente ejercicio de la unidad 2, y aunque su contenido gire alrededor de un personaje inglés y otro español, claramente no se corresponde con la opción “c” (comparación entre la cultura española y la extranjera), por ser tal información de carácter anecdótico y por tener la actividad como principal finalidad reflexionar sobre la estructura textual del pasaje:

- Unidad 2: Tareas tradicionales de comprensión de la estructura de un pasaje sobre un romance entre un adolescente inglés y una adolescente española que se conocieron de vacaciones en San Sebastián.

De esta forma, en *Vision 1* se percibe una amplia selección de objetos culturales de estudio. A pesar de que los más frecuentes consistan en el alumno y su entorno y la cultura extranjera, consideramos un gran logro la presencia de la sección “cultural exchange” donde se procura el contraste entre la cultura meta y la materna del estudiante. Asimismo, nos parece muy interesante basar dicha sección en un pequeño pero ilustrativo aparte cultural. Finalmente, entendemos como igualmente adecuada la presencia de textos breves en torno a dicha cultura término como forma de practicar la gramática y el léxico adquirido a lo largo de la unidad.

Sin embargo, a pesar de este número considerable de actividades, la tarea cultural en comparación con la lingüística (3.4) se muestra en todo el libro como escasa (opción “b”, 100%), dada la cantidad aún mayor de ejercicios de práctica lingüística.

En cuanto a las destrezas implicadas en la explotación del contenido cultural (3.5), destaca la expresión escrita (“d”, 35.2%), no solamente en forma de composiciones, sino también en forma de respuesta a las múltiples preguntas relativas a los diferentes textos. La expresión escrita va seguida, lógicamente, de la comprensión lectora (opción “b”, 23.5%), así como de la expresión oral (opción “c”, 23.5%). Como resultado, la comprensión oral (“a”, 11.7%) es la destreza menos favorecida, a pesar de que un par de textos orales se dediquen explícitamente a la cultura extranjera. A este respecto, merece la pena añadir que solamente en una unidad, la 5, es posible hallar una integración de las destrezas (opción “e”, 5.8%) en su vinculación con la práctica cultural. Por lo tanto, en *Vision 1*, se percibe, al igual que en otros muchos manuales,

como la comprensión oral resulta ser la destreza que en un número menor de ocasiones se relaciona con la citada cultura meta.

Pongamos punto y final a este análisis de las técnicas y actividades de aprendizaje cultural haciendo una valoración de la misma (3.6). En primer lugar, en relación con los objetivos culturales (3.6.A) tal estudio no procede (opción “e”, 100%) debido a la ausencia de tales objetivos. En segundo lugar, en cuanto a los contenidos (3.6.B), la metodología se muestra como superior en el 14.2% de las ocasiones (opción “a”), mientras que, en líneas generales destaca su equilibrio entre los sus logros y carencias (opción “b”, 85.7%) en relación con la información cultural. Finalmente, la valoración general de la metodología cultural en *Vision 1* (3.6.C) resalta la limitación de la misma en cuanto al formato de las actividades propuesto (opción “d”, 85.7%), exceptuando un caso, el de la unidad 1, en la que dicha metodología resulta esencialmente apropiada (opción “a”, 14.2%). Así pues, las tareas de aprendizaje cultural, sin ser excesivamente variadas ni específicas de la instrucción de la cultura, se convierten en más adecuadas que el contenido, por ejemplo, en la vinculación que éstas procuran de la cultura extranjera y de la española.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Por lo que respecta a la inclusión de los elementos culturales en la evaluación, iniciaremos su estudio global considerando la posible existencia de pautas de evaluación del componente cultural (4.1) en *Vision 1*. Una vez consultado el libro del profesor y el disco en el que se detalla el proyecto y la programación, hallamos en este último una clara referencia a los aspectos socioculturales. En realidad, puesto que tal referencia no se detalla en cada unidad, sino que se realiza genérica y brevemente, hemos preferido englobarlas en la opción “b”, “implícitas” (100%). Efectivamente, en las páginas 31-35 del disco se especifican una serie de criterios de consecución de los objetivos generales. Precisamente en la última página, el punto número 9 explicita cómo se ha de evaluar el aprendizaje cultural realizado por el alumnado:

“9.- Para evaluar la capacidad del alumno para identificar, analizar e interpretar datos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera se valorará: el reconocimiento e interpretación de los aspectos socioculturales implícitos en los textos, la actitud receptiva y crítica ante los mismos, el respeto y tolerancia hacia otros contextos socioculturales distintos al propio y la valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional.”

Como vemos, se afirma que el profesor ha de examinar el grado de reconocimiento del estudiante de los elementos culturales inmersos en los textos, su actitud ante ellos, el respeto de otras formas de organización cultural, el aprecio de la propia, y la apreciación del inglés como herramienta de comunicación internacional. De esta forma, se percibe una vinculación evidente entre las pautas de evaluación que nos ofrece *Vision 1* y los objetivos culturales regulados por la LOGSE.

Analicemos, pues, cómo esta propuesta se lleva a cabo en las pruebas de evaluación (4.2). En el manual que nos ocupa se muestra una prueba de evaluación al final de cada unidad (opción “a”, 100%); es más, en el disco también se incorporan muestras de exámenes. Como éstas presentan un formato idéntico a las del libro del alumno, para no reiterar los mismos aspectos, nos centraremos en estas últimas. De manera similar a lo que ocurre en otros materiales anteriormente estudiados, las



propuestas de evaluación toman la forma de exámenes de Selectividad. En consecuencia, solamente es posible hallar el contenido cultural en ellas bien en el texto, bien en la composición.

En lo concerniente a los pasajes, varios incorporan una serie de información en torno a la cultura extranjera: el texto de la unidad 1 habla acerca de los cambios producidos en la sociedad recientemente, y cómo los jóvenes, por ejemplo una adolescente de Londres, consideran que sus padres lo entienden así y le dan más libertad que a sus hermanos mayores; el pasaje de la unidad 2 expresa un estudio realizado por una revista británica, en la que se pone de manifiesto que muchos turistas británicos presentan reclamaciones a las agencias de viajes porque el servicio contratado para sus vacaciones no fue lo que se encontraron en el destino; el texto de la unidad 5 expone el caso de “Summerhill”, un colegio inglés donde los niños crean sus propias reglas y deciden siempre de acuerdo con lo que les apetece hacer, incluido su horario o el asistir a clase o no; el pasaje de la unidad 6 tiene como protagonista a la actriz estadounidense Sandra Bullock; finalmente, el texto de la unidad 7 comenta el caso de un experimento llevado a cabo con delfines en Miami y que ha ayudado a un niño mudo británico a hablar. A pesar de que en las unidades 3 y 4 el contenido de los pasajes sea muy general, la información cultural de los textos de las restantes unidades aborda aspectos similares a los considerados en los temas. Así pues, la cultura extranjera vuelve a contemplarse desde diversos planos, el familiar, el lúdico de las vacaciones, el escolar, el asimismo lúdico del cine, o el científico. Por lo tanto, entendemos que el contenido cultural de una buena parte de los textos resulta óptimo. Obviamente, las preguntas de comprensión general del significado del pasaje explotan, de una u otra forma, la mencionada información sociocultural.

Por otra parte, en cuanto a las composiciones, una gran parte de ellas se muestran demasiado generales, presentando un carácter cultural únicamente las de la unidad 1 y la 2. Ambas se centran en el estudiante y su entorno: las dos opciones (una de la cual ha de elegir el alumno) de la unidad 1 le piden que reflexione sobre la libertad que sus padres le conceden o sobre la celebración de su cumpleaños; la segunda opción de la unidad 2 está dedicada a unas vacaciones del alumno pasadas. A este respecto hemos de añadir que de esta sección se excluye cualquier tipo de referencia al aprendizaje cultural realizado por el alumno acerca de la cultura extranjera, así como cualquier reflexión sobre su propia cultura, reduciéndose el ámbito a la experiencia personal del alumno. De este modo, el componente cultural no queda tan bien cubierto aquí como en los propios pasajes.

Consecuentemente, por lo que respecta a la evaluación del aprendizaje cultural frente al lingüístico y/o comunicativo (4.3), una buena parte del examen sigue consistiendo en la consabida sección o secciones de gramática y de vocabulario. Así, en las dos unidades que no presentaban un contenido cultural relativo a la comunidad extranjera se aprecia una práctica exclusividad de la lengua y/o de la comunicación (opción “b”, 28.5%), mientras que en las ampliamente comentadas cinco restantes, se percibe una mayor importancia, que no exclusividad, de éstas (opción “a”, 71.4%).

Recopilemos, pues, los principales aspectos de la evaluación del componente cultural en *Vision 1* mediante una valoración de tal evaluación (4.4). En primer lugar, en cuanto a los objetivos (4.4.A), este análisis no procede (opción “e”, 100%) al no especificarse objetivos de corte cultural. En segundo lugar, en su relación con los

contenidos (4.4.B), a tenor de lo visto en los párrafos precedentes, solamente el 28.5% de las pruebas de examen presentan múltiples carencias (opción “b”), revelando los porcentajes que la gran mayoría de las mismas (71.4%, opción “c”) contemplan aspectos culturales relativos al contenido de la unidad, equilibrándose los logros y las carencias a este respecto. En tercer lugar, en su relación con la metodología (4.4.C), las cifras se invierten, al sobresalir las carencias (opción “b”, 71.4%) en el formato de las tareas de inclusión de los elementos culturales en la evaluación, frente a la menor frecuencia de ocasiones en las que se equilibran los logros y las carencias (opción “c”, 28.5%). En último lugar, pues, la valoración general de la evaluación del componente cultural en este libro de texto (4.4.D) aparece, en el mejor de los casos como muy limitada (opción “d”, 71.4%) tanto en su formato como en los objetos culturales estudiados, sin olvidar la existencia de índices que la señalan como inapropiada (opción “b”, 28.5%). De esta forma, presenciamos cómo, a pesar de la especificación de objetivos generales relativos a los aspectos socioculturales, la verdad es que en *Vision 1* la inclusión de los elementos culturales en la evaluación resulta tan secundaria como en otros manuales.

**2.3.3.2.12. Libro número 12: Vision 2**

**2.3.3.2.12.1. Tabla de análisis del libro número 12**

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO Nº 12			
<b>LIBRO DE TEXTO:</b>	<b>VISION 2</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN:</b>	<b>1999</b>
<b>AUTOR/ES:</b>	<b>CUDER DOMÍNGUEZ, P., R.</b>	<b>CIUDAD:</b>	<b>MADRID</b>
	<b>RODRÍGUEZ TUÑAS Y C. GRANGER</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>2º DE BACHILLERATO</b>
<b>EDITORIAL:</b>	<b>HEINEMANN ELT</b>		

VARIABLES	Vision 2: UNIDADES						%
	1	2	3	4	5	6	
	A language for the world	The mind	A working life	You're micked!	Panet earth	Friends	
<b>1.</b>							
1.1	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
1.2	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.3	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
1.4	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
1.5	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
<b>2.</b>							
2.1	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	t	x	h	w	x	a	a = 16.6 h = 16.6 t = 16.6 w = 16.6 x = 33.3
2.3	c d f i	j	a c i	a f	j	c d f	a = 14.2 c = 21.4 d = 14.2 f = 21.4 i = 14.2 j = 14.2

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	Vision 2: UNIDADES						%
	1	2	3	4	5	6	
	A language for the world	The mind	A working life	You're nicked!	Planet earth	Friends	
2.4 2.4.A	a	g	g	a b	g	a	a = 42.8 b = 14.2 g = 42.8
2.4.B	a	d	d	a	d	a	a = 50.0 d = 50.0
2.4.C	a	g	g	a	g	a	a = 50.0 g = 50.0
2.5 2.5.A	c	e	c	c	e	a c	a = 14.2 c = 57.1 e = 28.5
2.5.B	a	c	a b	b	c	a b	a = 37.5 b = 37.5 c = 25.0
2.5.C	d	d	a	c	d	d	a = 16.6 c = 16.6 d = 66.6
2.5.D	f	f	c	e	f	f	c = 16.6 e = 16.6 f = 66.6
2.5.E	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.5.F	a	d	d	d	d	d	a = 16.6 d = 83.3
2.5.G	a d	e	e	a	e	a	a = 42.8 d = 14.2 e = 42.8
2.5.H	a b	h	h	a	h	g	a = 28.5 b = 14.2 g = 14.2 h = 42.8
2.5.I	b	e	e	b	e	e	b = 33.3 e = 66.6
2.6 2.6.A	f	f	f	e	f	f	e = 16.6 f = 83.3
2.6.B	f	f	f	f	f	f	f = 100.0
2.7 2.7.A	a	e	a	a	e	e	a = 50.0 e = 50.0
2.7.B	g	g	g	f	g	g	f = 16.6 g = 83.3
2.7.C	d	d	d	d	d	d	d = 100.0
2.8 2.8.A	a b	l	b	b	l	b	a = 14.2 b = 57.1 l = 28.5
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	c	e	c	c	e	c	c = 66.6 e = 33.3
2.9.B	a	f	a	a	f	a	a = 66.6 f = 33.3
2.10 2.10.A	e	e	c	a d	e	a b	a = 25.0 b = 12.5 c = 12.5 d = 12.5 e = 37.5

VARIABLES	Vision 2: UNIDADES						%
	1	2	3	4	5	6	
	A language for the world	The mind	A working life	You're nicked!	Planet earth	Friends	
2.10.B	a	d	d	a	d	a	a = 50.0 d = 50.0
2.10.C	c	e	c	c	e	c	c = 66.6 e = 33.3
2.11 2.11.A	a c	f	c	a c d	f	a c	a = 30.0 c = 40.0 d = 10.0 f = 20.0
2.11.B	b	d	b	a	d	b	a = 16.6 b = 50.0 d = 33.3
2.11.C	a	j	c	a b	j	b	a = 28.5 b = 28.5 c = 14.2 j = 28.5
2.11.D	a	h	a c	a g	h	a	a = 50.0 c = 12.5 g = 12.5 h = 25.0
2.11.E	f	g	g	c	g	c	c = 33.3 f = 16.6 g = 50.0
2.11.F	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.11.H	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.11.I	a e	b	b d	a	b g	a e	a = 30.0 b = 30.0 d = 10.0 e = 20.0 g = 10.0
<b>3.</b>							
3.1	a d	e	a b d	a b d	a	a d	a = 41.6 b = 16.6 d = 33.3 e = 8.3
3.2	f	g	b f	b f	g	f	b = 25.0 f = 50.0 g = 25.0
3.3	a b e	f	b c d e	a b c d	d	b d	a = 13.3 b = 26.6 c = 13.3 d = 26.6 e = 13.3 f = 6.6
3.4	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
3.5	e	f	e	b c d	c d	b c d	b = 18.1 c = 27.2 d = 27.2 e = 18.1 f = 9.0
3.6 3.6.A	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
3.6.B	b	f	b	a	b	b	a = 16.6 b = 66.6 f = 16.6
3.6.C	d	c	a	a	d	d	a = 33.3 c = 16.6 d = 50.0

VARIABLES	Vision 2: UNIDADES						%
	1	2	3	4	5	6	
	A language for the world	The mind	A working life	You're nicked!	Planet earth	Friends	
<b>4.</b>							
4.1	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	a	b	a	a	b	a	a = 66.6 b = 33.3
4.4							
4.4.A	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
4.4.B	c	b	b	c	b	b	b = 66.6 c = 33.3
4.4.C	b	b	c	c	b	b	b = 66.6 c = 33.3
4.4.D	d	b	d	d	b	d	b = 33.3 d = 66.6

### 2.3.3.2.12.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 12

El manual *Vision 2*, con su antecesor *Vision 1*, completan, como ya tuvimos ocasión de anticipar, la colección que la editorial Heinemann ELT comercializa en el nivel de Bachillerato. Dedicemos ahora nuestros esfuerzos a conocer la relevancia concedida a los aspectos socioculturales en este nuevo libro de texto.

#### A. OBJETIVOS CULTURALES

Los objetivos culturales en *Vision 2* ocupan una posición idéntica a los objetivos culturales ya considerados en *Vision 1*. En efecto, si atendemos a la primera variable, la expresión de forma explícita de este tipo de objetivos (1.1), comprobamos que los mismos no se detallan en relación con las diversas unidades (opción “b”, 100%), sino que únicamente se contemplan a un nivel más general, es decir, la única especificación respecto a los objetivos de carácter cultural tiene lugar en el disco al enumerar los objetivos generales de área (páginas 5 y 6), que no son otros que los marcados por nuestra legislación educativa:

“5.-Conocer los rasgos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua extranjera para comprender mejor culturas distintas a la nuestra.

Los aspectos socioculturales aparecen de forma contextualizada tanto en los textos como en la interacción directa con personas en situaciones de comunicación social. Este conocimiento aparece implícito en el uso del inglés como medio de comunicación internacional, con fines académicos, específicos, literarios etc.

7.-Valorar de forma crítica otras formas de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Conocer otras formas de relación social y personal, inquietudes, experiencias, etc. será un foro de reflexión sobre las diferencias y similitudes entre pueblos y culturas. Con ello se ampliará el horizonte cultural que permite mejorar las relaciones entre los pueblos, compartir experiencias y participar en distintos ámbitos de la actividad humana.”

Como consecuencia de esta falta de especificación de objetivos de orden sociocultural en torno a las unidades de *Vision 2*, el examen de los parámetros 1.2, su carácter, y 1.3, los cambios esperados en el alumno, no procede (opción “e” en ambos, 100%). Es más, tampoco resulta adecuado reparar en la relación de los anteriores con los objetivos lingüísticos y/o comunicativos, ya que se observa una carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo (opción “f”, 100%). Como consecuencia, la valoración de los objetivos socioculturales (1.5), último parámetro de este bloque, se presenta asimismo como poco o nada pertinente (opción “e”, 100%).

## B. CONTENIDOS CULTURALES

A tenor de lo expresado anteriormente en cuanto a la omisión de contenidos culturales, el análisis de los contenidos de la misma naturaleza toma una importancia significativa. Primeramente, al examinar cuidadosamente la tabla de contenidos (2.1), advertimos la ausencia manifiesta de un bloque centrado en los mismos (opción “b”, 100%), dedicándose un espacio dentro de cada unidad exclusivamente a: “grammar”, “reading”, “writing”, “vocabulary”, “interaction”. Sin embargo, tal y como sucedía en *Vision 1*, en clara contradicción con la tabla de contenidos se hallan las páginas 10 y 11 del disco, dedicadas a la organización y distribución de los contenidos, donde se afirma que los aspectos socioculturales se convierten en un eje conductor de la estructuración de *Vision 2*:

“Se presentan rasgos socioculturales propios de la cultura de los países donde se usa la lengua extranjera y se incorporan datos relevantes de actualidad. Se presta atención a problemas compartidos internacionalmente y al uso del inglés como medio de comunicación internacional.

Los contenidos de este bloque se relacionan directamente con los objetivos nº 5 y 7 expresados anteriormente.”

Curiosamente, y asimismo en manifiesta contradicción con la tabla de contenidos, en el disco de proyecto y programación, que sigue claramente la legislación educativa española, se asevera que cada unidad ha de estar regida por cuatro elementos en sus tres vertientes, los conceptos, procedimientos y actitudes: la comunicación oral y escrita, la reflexión lingüística, los aspectos socioculturales y la regulación del propio proceso de aprendizaje. Tal y como se hizo con los contenidos de *Vision 1*, a continuación se recogen los contenidos relativos a los aspectos socioculturales que se enumeran en cada unidad de *Vision 2*:

UNIDADES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1 (página 14)	- Grado de dominio del inglés en otros países  - Diferentes acentos en una misma lengua	- Identificación de razones por las que los habitantes de un país de habla no inglesa tienen un buen dominio del inglés  - Expresión de opiniones sobre variaciones de una lengua	- Valoración de las lenguas con menor número de hablantes  - Respeto hacia las diferencias de acentos en una lengua

UNIDADES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
2 (página 16)	- <b>Contextos en situaciones de comunicación</b> - <u>Un investigador: Luria</u>	- <b>Identificación de pistas para reconocer el contexto en que se produce una situación de comunicación</b> - <u>Conocimiento de alguien con prestigio en el mundo investigador</u>	- <b>Curiosidad por buscar pistas que ayuden a identificar un contexto comunicativo</b> - <u>Valoración positiva de las aportaciones hechas por investigadores</u>
3 (página 19)	- <i>Situaciones laborales</i> - <i>Entrevistas de trabajo</i>	- Contraste entre las situaciones laborales presentadas y las de nuestro país - <i>Identificación de ventajas y desventajas en determinados trabajos</i>	- <i>Interés por tener información para acceder al mundo laboral</i> - <i>Actitud crítica ante determinadas circunstancias laborales</i>
4 (página 22)	- <b>“False friends”</b> - <i>Actitudes y opiniones ante delitos</i>	- <b>Identificación de “false friends”</b> - Reconocimiento de similitudes y diferencias con respecto a delitos habituales en distintos países	- <b>Curiosidad por buscar “false friends” y precisar sus significados para facilitar el entendimiento cultural</b> - Interés por buscar similitudes y diferencias entre pueblos y culturas
5 (página 25)	- <i>Problemas medioambientales de carácter internacional</i> - <i>Formas de salvar el medioambiente</i>	- Identificación de situaciones de deterioro medioambiental en nuestro entorno y en otros países - Comparación entre nuestras actitudes con respecto al medioambiente y la de otros pueblos y culturas	- <i>Sensibilidad ante los problemas internacionales</i> - <u>Interés por estar bien informados</u>
6 (página 28)	- <i>Relaciones personales y de amistad</i> - <i>Lenguaje corporal</i>	- Reconocimiento de características personales para establecer relaciones con otras personas - <i>Identificación de mensajes que se transmiten con el cuerpo</i>	- <i>Valoración de las relaciones personales</i> - <i>Interés por cuidar el lenguaje corporal</i>

De nuevo, se observa una clara heterogeneidad de contenidos socioculturales. Al igual que en la tabla de *Vision 1*, en nuestra opinión no todos ellos resultan óptimos para propiciar el entendimiento de la cultura extranjera y la versatilidad cultural. Por ello, los enunciados que aparecen en negrita estimamos que sería más conveniente incluirlos en contenidos de tipo lingüístico, comunicativo y/o nocional-funcional. Asimismo, los que se presentan subrayados creemos que no constituyen bloques de contenido cultural adecuados, dado que su superficialidad no permite al alumno profundizar en su grado de entendimiento de la cultura extranjera ni de la española. Finalmente, se percibe que una buena parte de los contenidos mostrados en la tabla están en cursiva; en efecto, con ello queremos señalar que su enunciación resulta bastante general, y pensamos que sería más oportuno hacer alusión explícita a una o las dos culturas consideradas. De todas formas, hemos de cotejar la información anteriormente expuesta con los propios temas tratados en las distintas unidades.

Si nos centramos, pues, en los temas tratados (2.2), los porcentajes más elevados corresponden a la opción “no procede” (33.3%), es decir, en *Vision 2* existen dos unidades cuyo contenido no es posible vincularlo ni con la cultura extranjera ni con la española, concretamente, la unidad 2 “The mind”, donde se habla de personas que hacen

uso de su mente para, por ejemplo, recordar un listín telefónico o mover objetos, y la unidad 5 “Planet earth”, en la que se estudian algunos problemas ecológicos mundiales. Pese a que el primero de ellos no parece muy apropiado para aumentar el conocimiento y la reflexión acerca de ambas culturas, el segundo tema es más adecuado, aunque sostenemos que en lugar de tener un enfoque inicialmente general y mundial, sería conveniente que el alumno partiera de una serie de datos relativos a la comunidad término y a la española para luego invitarle a recapacitar sobre los problemas ecológicos del planeta. Asimismo, si recurrimos a la tabla anterior, confirmamos lo que inicialmente se señalaba respecto a la unidad 2, un contenido poco apropiado debido a su nula relación con la cultura extranjera o la española. En cuanto a la unidad 5, la información que el libro presenta resulta excesivamente general, no permitiendo profundizar en los problemas del entorno del alumno, tal y como se anunciaba en la tabla.

Por otra parte, la información de otra unidad se ha englobado en la opción “otra” (16.6%). En particular, nos referimos a la unidad 4, “You’re nicked!”, dedicada a ciertos tipo de delitos. En realidad, el texto escrito inicial tiene como protagonista a Alec, un londinense que aparentemente tiene una vida normal, pero que vive de robar tres veces por semana en las casas de un barrio rico de Londres, aunque piensa que si se lo pudiera permitir abandonaría esta ciudad para regentar un café en el campo. El segundo texto escrito es un fragmento de la obra de Raymond Chandler *Playback*, en la que el detective Philip Marlowe persigue a un sospechoso en San Diego en un taxi conducido por un hispano. De este último, dado su carácter ficticio, poca es la información cultural que se puede extraer; sin embargo, el contenido del primero permite reflexionar, entre otros elementos, acerca de los delitos como modo de vida en la cultura término (para más información ver 2.7). No obstante, pensamos que tal y como se presenta la información aquí, parece muy difícil desarrollar los contenidos explícitos en la tabla anterior respecto a la unidad 4, especialmente los de procedimientos y actitudes.

Por último, los índices reflejan que el tema tratado en tres de las seis unidades del libro se corresponde con distintas categorías preestablecidas:

- Opción “a” (16.6%), familia y/o amistad, unidad 6, “Friends”. En esta unidad, solamente el texto escrito inicial hace referencia a la cultura extranjera, específicamente al Reino Unido, donde una encuesta revela que los jóvenes de 17 a 21 años distinguen entre tres tipos de amigos: los amigos verdaderos, los amigos guapos y que hacen todo bien, al lado de los cuales solamente eres una sombra, y los amigos que siempre te siguen porque no tienen otros amigos, pero que tú también tienes que rechazar al no apreciarlos. Como vemos, esta unidad presenta la amistad por medio de categorías, no profundizando en ningún momento en las relaciones de amistad en la cultura término, como, por ejemplo, las actividades que se comparten. No obstante, tal información permite al alumno reflexionar acerca de las relaciones personales y de las semejanzas entre dichas relaciones en el Reino Unido y en España. Sin embargo, el otro contenido subrayado en el disco, el lenguaje corporal, no se trata en ninguno de los textos orales ni escritos, siendo explotado solamente en algunas actividades.

- Opción “h” (16.6%), trabajo, unidad 3, “A working life”. Aquí la ocupación se trata de manera muy general, citando ejemplos de distintas partes del mundo. El único momento en el que se menciona la cultura extranjera es en el ejercicio de comprensión oral, una entrevista para trabajar dos semanas en un campamento de verano cuidando de



niños entre 5 y 10 años en Maine, Estados Unidos. Dicha entrevista se basa en un pequeño anuncio de periódico que se reproduce antes de su audición y en el cual se detallan las cualidades que han de poseer los jóvenes que soliciten el trabajo. De esta forma, se percibe cómo no solamente la vida laboral en la comunidad extranjera apenas se estudia, sino que la vida laboral en la cultura española no se contempla en ningún momento. Así pues, si atendemos a la tabla, el contraste entre las situaciones laborales en otras naciones y en nuestro país, éste no aparece explícitamente en ningún texto, realizándose solamente en las actividades que acompañan a los pasajes. Es más, el texto habla de Brasil, y no de ningún país de la cultura término.

- Opción “t” (16.6%), la lengua inglesa, unidad 1, “A language for the world”. En la unidad 1 se incorporan varios textos dedicados al estudio del inglés como la lengua internacional actual. El pasaje inicial explica las causas sociales que contribuyen a que los escandinavos hablen inglés a la perfección, entre las que destacan el que la población de los tres países escandinavos sea baja, dependiendo su economía del comercio internacional, y el que resulte muy caro doblar las películas y programas infantiles americanos y británicos, por lo que cuando los niños reciben su primera clase de inglés tienen un excelente conocimiento pasivo de dicha lengua. Asimismo, el texto oral se centra en la figura de una joven londinense, Ann-Marie Tompkins, que se muestra enfadada porque su acento, cockney, delata su poca educación académica. Finalmente, el segundo pasaje consiste en el relato de una norteamericana que vive en Bolivia y cuyos hijos hablan a la perfección el español y el inglés, alentados por sus profesores, mientras que los hijos de otros bolivianos que hablan su idioma indio nativo y el español, cuando van a la escuela, abandonan el primero al contar el español con mayor prestigio. Esta unidad, sin duda la más rica desde el punto de vista cultural, contribuye a desarrollar los contenidos especificados en la tabla, además de favorecer no solamente la reflexión del alumnado en torno al inglés como lengua internacional, sino a su propia lengua materna, el español, y el estatus del mismo en distintos países.

Para finalizar nuestro repaso por los temas tratados en *Vision 2* hemos de subrayar la heterogeneidad no solamente de los propios temas, sino del tratamiento de los mismos. Así, nos parece que aquéllos que se estudian con más detenimiento son los comprendidos en la unidad 4 y en la unidad 1. En realidad, estimamos que esta última representa un ejemplo manifiesto de unidad en la que se unen a la perfección las consideraciones lingüísticas con las socioculturales. Sin embargo, queremos subrayar que una de las más graves carencias de la información incluida en este manual, con la posible excepción de esta unidad inicial, consiste en la exclusión completa de textos dedicados a la cultura española así como a su comparación explícita con la extranjera.

En lo concerniente a la presentación de los temas (2.3), tal medición no parece oportuna en el 14.2% de las ocasiones (opción “j”) debido a la existencia de unidades cuyo contenido no se vincula con ninguna de las culturas estudiadas. Los datos revelan que en este manual destaca de nuevo la ilustración o imagen visual, aunque sus índices no superan con claridad a los de las demás opciones, como ocurre en otros libros de texto (opción “f”, 21.4%). En el terreno escrito sobresale la exposición (opción “c”, 21.4%), lo cual ha de relacionarse con el elevado número de pasajes que incorpora *Vision 2* donde se relata una circunstancia. La exposición va seguida de la descripción (“a”, 14.2%) y de la argumentación (“d”, 14.2%), elementos frecuentemente unidos a la primera, ya que en varios textos se narra una situación, acompañada de la descripción de los diversos elementos de la misma o de distintas opiniones acerca de ella. Por último,

con unas cifras igualmente significativas se presenta la categoría “otra” (opción “i”, 14.2%), englobando las unidades en las que el contenido cultural se incluye por medio de textos orales. Así, en este material, a pesar del predominio de los medios escritos, se observa una conjunción de los modos de presentación de información visuales, escritos y orales.

Las ilustraciones que acompañan al texto (2.4), como ya se ha adelantado, no resultan tan numerosas aquí como en otros libros. En efecto, el examen de las ilustraciones en sí mismas (2.4.A) nos descubre unos elevados porcentajes en los que no parece oportuno analizarlas (opción “g”, 42.8%), índices de entre los que destaca la unidad 3, cuyo contenido cultural no va ilustrado por ninguna imagen. Si los elementos visuales se hallan presentes, éstos consisten principalmente en fotografías (opción “a”, 42.8%), con la excepción de la unidad 4, donde se incorporan dibujos (opción “b”, 14.2%), reduciéndose así de manera importante los medios de presentación de tales aspectos visuales. Las imágenes (2.4.B), por otra parte, se muestran generalmente de forma aislada (opción “a”, 50%), es decir, aunque su relación entre sí resulta apropiada al presentar distintas perspectivas del mismo tema, nunca aparecen íntimamente ligadas entre sí o secuenciadas. De nuevo, en este parámetro despuntan los datos referentes a las ocasiones en las que su medición no es pertinente (opción “d”, 50%), al igual que sucede con la variable siguiente (opción “g”, 50%), destinada a descubrir la relación de los elementos visuales con el contenido al que acompañan (2.4.C), relación que resulta apropiada en el 50% restante (opción “a”, 50%).

Por lo que respecta a la relevancia concedida a los personajes en *Vision 2* (2.5), hemos de prestar atención a las siguientes variables que nos descubren la definición social y geográfica de los mismos:

— La edad (2.5.A) no aparece en el 28.5% de las unidades (opción “e”). No obstante, la edad de los personajes se convierte en uno de los aspectos que normalmente se especifica más habitualmente en este manual, siendo la edad adulta la que se representa en la mayor parte de las ocasiones (opción “c”, 57.1%), aunque es preciso puntualizar que se trata en líneas generales de adultos jóvenes. Asimismo, el mundo adolescente tiene cabida aquí, a pesar de que esto tenga lugar en contadas ocasiones (opción “a”, 14.2%). Los datos obtenidos no nos sorprenden, ya que *Vision 2* se ocupa de personajes similares al grupo de edad al que pertenece el alumno.

— El sexo de los personajes (2.5.B), que tampoco se encuentra presente en un 25% (opción “c”), resulta ser en porcentajes idénticos tanto el femenino (opción “a”, 37.5%) como el masculino (opción “b”, 37.5%), por lo que a la mujer, al menos en términos numéricos, se le concede la misma relevancia que al hombre.

— El papel sexual atribuido a los personajes (2.5.C) no se detalla en la mayoría de las unidades (opción “d”, 66.6%). En las pocas circunstancias en las que se incluye esta información, el personaje, independientemente de su sexo, se presenta como trabajador (opción “a”, 16.6%), aunque dada la ocupación un tanto especial del personaje de la unidad 4, su profesión se ha incorporado dentro de la opción “otro” (opción “c”, 16.6%).

— La ocupación (2.5.D), como se ha adelantado, únicamente se precisa en un par de unidades (opción “f”, no procede, 66.6%). Efectivamente, nos referimos a la unidad 3, donde el empleo realizado por los personajes no necesita cualificación (opción “c”, 16.6%), cuidador de niños de un campamento de verano, y de la unidad 4,

ocupación englobada en la opción “otra” (“e”, 16.6%), ya que se trata de un ladrón profesional. A tenor de lo visto, se puede afirmar que, a este respecto, *Vision 2* no presenta una amplia gama de ocupaciones en la cultura término, olvidándose de diversos sectores entre los que de alguna manera sorprende el estudiantil.

— La raza o la etnia de los personajes (2.5.E) no se detalla en ninguna de las unidades (opción “e”, 100%), es decir, ni siquiera en las fotografías que acompañan al texto es posible vislumbrar la raza de los individuos. Ello no quiere decir que no se incluyan otras ilustraciones de manera aislada o en torno a actividades en las que normalmente se muestran individuos blancos, sino que de manera extraña en este libro los personajes no aparecen en las fotografías relativas a los pasajes. Esto, unido a que en los diversos textos no se especifique la raza o etnia de los individuos, no permite descubrir la riqueza racial y étnica de algunas comunidades de la cultura término.

— La familia (2.5.F), igualmente, se omite en el 83.3% de las ocasiones (opción “d”), mostrándose solamente en un texto escrito del tema 1, donde la unidad familiar representada es la tradicional (opción “a”, 16.6%). Ni que decir tiene que a través del contenido de *Vision 2* resulta imposible acceder a los distintos tipos de organización familiar en la cultura término así como en la española.

— El tipo de personajes (2.5.G), parámetro cuya medición no procede en el 42.8% (opción “e”), consiste primordialmente en residentes nativos (opción “a”, 42.8%), los cuales nos ofrecen la interesante perspectiva interna y subjetiva de la comunidad a la que pertenecen. Asimismo, aparecen excepcionalmente personajes incluidos en la opción “otros” (“d”, 14.2%), que en este caso se corresponde con una estadounidense que no reside en ninguna de las comunidades consideradas, sino en Bolivia (unidad 1). De esta manera, el libro de texto que nos ocupa incorpora la perspectiva interna, aunque sería enriquecedor incluir residentes no nativos que facilitarían un punto de vista intermedio entre el interno y el externo.

— La nacionalidad (2.5.H), que tampoco se detalla en el 42.8% (opción “h”), resulta ser mayoritariamente la inglesa (opción “a”, 28.5%), seguida de la estadounidense (opción “b”, 14.2%) y de la británica en general (englobada en la opción “g”, “otra”, 14.2%). Por lo que al parámetro de la nacionalidad respecta, pues, se descubre que en este material la cultura extranjera se reduce a Inglaterra, el Reino Unido y a Estados Unidos. De igual forma, pensamos que esta variable resulta muy restringida al no atribuirle a los individuos nacionalidades de otras comunidades de la cultura término ni la propia nacionalidad española.

— El lugar de residencia (2.5.I) no se encuentra presente en una porción considerable de las unidades (opción “e”, 66.6%). En las pocas ocasiones en las que se precisa el sitio donde habitan los personajes, éste es unánimemente la capital (opción “b”, 33.3%), en particular la capital del Reino Unido, Londres. Así, en *Vision 2* no solamente se le niega al alumno el conocer la vida en el campo sino también el estilo de vida en otras ciudades de la cultura meta.

En suma, *Vision 2* realiza una definición social y geográfica de los personajes bastante defectuosa. En realidad, los únicos parámetros que quedan mínimamente cubiertos son la edad, el sexo y la nacionalidad, existiendo grandes lagunas en lo concerniente a aspectos individuales tan relevantes como la ocupación, la raza o la etnia, la familia o el propio lugar de residencia.

Antes de abandonar el análisis de los personajes, consideraremos la situación de la interacción y/o el lugar donde se emplaza a los mismos (2.6). Por una parte, es preciso recabar información acerca de la vida diaria de tales personajes (2.6.A). No obstante, los índices muestran que ésta no se examina en la mayor parte de las unidades (opción “f”, 83.3%), con la excepción de la unidad 4 (opción “e”, “otra”, 16.6%), donde se describe la vida diaria de un ladrón profesional de casas en Londres. Como parece obvio, con este contenido resulta imposible llegar a atisbar la vida diaria en la comunidad término. Por otra parte, en cuanto al tiempo libre y al ocio (2.6.B), los datos son aún más contundentes, revelando que en el 100% de las unidades no se puntualiza ninguna de las actividades que los miembros de la cultura término realizan en su tiempo libre, ya que recordemos que de la española no se ocupa este manual. En consecuencia, si en la definición social y geográfica de los personajes presenciábamos diversas lagunas, éstas se hacen aquí más evidentes, siendo poco enriquecedora la visión que este material ofrece de la cotidianeidad en la cultura término.

Avancemos ahora hasta el nivel nacional (2.7), contemplando para ello los siguientes parámetros:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no se encuentran presentes en el 50% de las unidades. En el 50% restante, se aprecia, de una u otra manera, información de carácter social (opción “a”). En efecto, en la unidad 1 el contenido cultural acerca de la comunidad extranjera se centra en la presentación del acento londinense “cockney” como una característica que define particularmente a las clases sociales menos educadas; en la unidad 3 la breve información sociocultural concierne a Estados Unidos, en particular, a la existencia de los campamentos de verano como un lugar en el que los niños pasan una parte de sus vacaciones lejos de sus familias; finalmente, en la unidad 4 se puede extraer muy poca información cultural acerca de la comunidad estadounidense del segundo texto escrito, dada su naturaleza ficticia, aparte de la reflexión final que se produce en el pasaje sobre los hispanos en Estados Unidos y sobre la lástima de que la segunda o tercera generación de ellos pierda su idioma nativo; además, el primer pasaje se dedica a un grave problema social en el Reino Unido, el de los ladrones profesionales, es decir, una serie de personas que viven más o menos cómodamente a costa de explotar a los demás respaldados por la certeza de que, incluso en caso de ser detenidos, la justicia británica no puede actuar contra ellos si estos individuos no poseen antecedentes penales. Así, en *Vision 2* se introduce información social de diversa índole, la cual deja entrever algunos aspectos de dos de las comunidades de la cultura término, la británica y la estadounidense. No obstante, al examinar esta variable se percibe cómo este material no incorpora ningún contenido relativo a la geografía, tanto la geografía en sí misma como la geografía cultural.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), no obstante, se obvian en una buena parte del manual (opción “g”, 83.3%), siendo la única excepción la anteriormente citada unidad 4, cuyo contenido se engloba en la opción “otros” (“f”, 16.6%) al girar en torno a los delitos en el Reino Unido, en particular, el robo en domicilios de los barrios ricos. Por lo demás, los conflictos sociopolíticos se excluyen de las otras unidades, no estudiándose en ningún momento otros problemas asimismo relevantes como el desempleo, el racismo, o el alcohol.

— Los antecedentes históricos (2.7.C), por el contrario, se convierten manifiestamente en los aspectos a los que se concede menos relevancia en este conjunto

de variables destinadas a analizar el nivel nacional en este libro de texto. En realidad, los índices reflejan de forma clara que la perspectiva histórica no tiene cabida a lo largo del manual (opción “d”, 100%), excluyéndose tal punto de vista de la concepción global del mismo.

Por lo tanto, en cuanto al nivel nacional *Vision 2* presenta numerosas carencias en su vertiente histórica así como en la incorporación de problemas sociopolíticos. Sin embargo, los aspectos sociales actuales se tratan de forma más adecuada, a pesar de que éstos solamente se aprecien en el 50% de las unidades. En realidad, hemos de puntualizar que el hecho de no localizar un gran número de información en este libro no sorprende, a tenor de la propia estructuración del mismo, ya que éste se compone únicamente de 6 unidades, por lo que cuando el contenido cultural de un par de ellas no se relacione con ninguna de las culturas consideradas los índices se disparan.

Desde una perspectiva más amplia, merece la pena destinar nuestros esfuerzos al tratamiento que recibe el nivel internacional (2.8). Para ello examinaremos estos tres elementos:

— La comparación entre la cultura española y la extranjera (2.8.A), variable cuya medición no procede en el 28.5% (opción “1”), no se produce en ninguna sección de este libro de texto. En efecto, con la excepción de la unidad 1, en la que se mencionan diversas culturas (opción “a”, 14.2%), en concreto, las escandinavas con el fin de explicar los motivos por los que los jóvenes que pertenecen a ellas dominan el inglés a la perfección, las unidades restantes, como se ha podido comprobar en las páginas precedentes, solamente se centran en la cultura extranjera (opción “b”, 57.1%), la cual queda reducida al Reino Unido y a los Estados Unidos. Desde nuestro punto de vista, esto reduce sobremanera la posibilidad explícita de que el alumno establezca correspondencias entre su cultura materna y la extranjera mediante el propio contenido, a la misma vez que le niega la probabilidad de reflexionar sobre su propia cultura.

— Las representaciones mutuas entre la cultura española y la extranjera (2.8.B), como consecuencia, no aparecen en ningún tema de *Vision 2* (opción “e”, 100%), lo cual impide, entre otros, el análisis del fenómeno del estereotipo, que tan dañino resulta para una comprensión y entendimiento entre miembros de distintas sociedades.

— Las relaciones mutuas (2.8.C), asimismo, se convierten en otro parámetro cuyo estudio no es pertinente (100%) debido a que el manual en cuestión presenta a la cultura extranjera como un ente aislado, sin vínculos actuales con otros países o naciones, entre ellos España.

Consiguientemente, el nivel internacional apenas si tiene cabida en la concepción de *Vision 2*, al mostrarse generalmente de forma aislada la comunidad de la cultura término, ya sea la británica o la estadounidense.

Reparemos ahora en el lugar que ocupa el estereotipo (2.9) en este material. En primer lugar, en lo concerniente al estereotipo y a la información (2.9.A), las cifras indican que, exceptuando el 33.3% relativo a las ocasiones en las que no resulta oportuna la evaluación de este parámetro (opción “e”), en una gran porción de las unidades el contenido cultural estudiado no cae en el estereotipo (opción “c”, 66.6%), mostrando una imagen real y auténtica de la cultura extranjera. En segundo lugar, los datos concernientes al tratamiento que recibe la información estereotipada (2.9.B), que tampoco procede en el 33.3% (opción “f”), revelan que no existe ningún tratamiento

explícito (opción “a”, 66.6%), lo cual parece lógico debido a la ausencia de este tipo de información. Así pues, en el libro que nos ocupa el estereotipo no tiene cabida, incidiendo esto en el grado de realidad y de autenticidad de la información cultural en él incluida.

Por lo que respecta a la incorporación de los elementos subjetivos así como al estilo del autor (2.10), se ha de añadir lo siguiente:

— La relación entre los personajes en este manual (2.10.A), que no aparece en el 37.5% (opción “e”), resulta de lo más diversa. En efecto, en el 25% de las ocasiones tal relación se califica como amistosa (opción “a”, 25%), frente al 12.5% en el que se muestra claramente como conflictiva (opción “b”, 12.5%), en concreto en la unidad seis, cuando al hablar de los tres tipos de amistad según los jóvenes británicos, en el tercero existe un rechazo evidente hacia el acercamiento de la otra persona. Asimismo, en un 12.5% el trato entre los personajes suele ser más neutro (opción “c”), particularmente en la unidad 3 (ya que los individuos se encuentran en una entrevista de trabajo). Finalmente, se atribuye otro 12.5% a la opción “otro” (“d”) en la unidad 4, donde un ladrón profesional habla de manera amistosa de su novia, aunque de forma más neutra de la policía o de sus víctimas. Así, las distintas relaciones humanas quedan reflejadas perfectamente en *Vision 2*.

— Los sentimientos (2.10.B), solamente presentes en el 50%, surgen de los labios de los personajes (opción “a”), es decir, son ellos quienes con sus reacciones ante un aspecto cultural concreto expresan sus opiniones dotando al libro de una subjetividad asimismo necesaria. No obstante, percibimos cómo este material no emplea ningún tipo de elementos externos como medio de incorporar tal aspectos subjetivos.

— El estilo del autor predominante (2.10.C), cuyo análisis no procede en el 33.3% (opción “e”), consiste en un equilibrio manifiesto entre el objetivo y el subjetivo (opción “c”, 66.6%). Ello indica que a lo largo de las unidades con contenido sociocultural relativo a la cultura extranjera se incluyen textos en los que la voz de un narrador en tercera persona da paso a la propia voz de los personajes o que en las diversas unidades existe una ecuanimidad entre los textos en tercera persona, más objetivos, y aquéllos en primera persona, más subjetivos. De esta manera, *Vision 2* conjuga de forma óptima la objetividad necesaria en un material didáctico, así como la subjetividad implica la incorporación de un elemento de variedad y que la completa.

Pongamos punto y final a este estudio del contenido cultural en *Vision 2* con la realización de una valoración del contenido cultural (2.11) en cuanto a:

— El punto de vista de la cultura extranjera (2.11.A), exceptuando el 20% en el que la medición de esta variable no resulta oportuna (opción “f”), suele ser mayoritariamente el periodístico (opción “c”, 40%), es decir, el más neutro, seguido de cerca por el interno (opción “a”, 30%), el del miembro nativo y residente en la comunidad término, mucho más subjetivo. Asimismo, se observa con una frecuencia menor la presencia de perspectivas ficticias o literarias (opción “d”, 10%). Así pues, a pesar de la ausencia de puntos de vista externos, en este manual se aprecia una conjunción de ángulos que favorecen una introducción más o menos variada de los elementos culturales.

— La información cultural (2.11.B), ausente en el 33.3% de las unidades (opción “d”), aparece principalmente de manera incompleta, necesitándose

explicaciones adicionales para comprender en profundidad el aspecto sociocultural tratado (opción “b”, 50%). En efecto, solamente el 16.6% del contenido relativo a la cultura término se estudia más completamente, siendo estos porcentajes, desde nuestro punto de vista, excesivamente bajos, lo cual revela una carencia manifiesta en el grado de detalle con el que se expone el contenido cultural.

— La amplitud de la información (2.11.C), parámetro cuyo análisis no procede en el 28.5% (opción “j”), queda reducida principalmente a Inglaterra (28.5%, opción “a”), o al Reino Unido cuando no se puntualiza más allá (opción “b”, 28.5%), y, en un muy segundo plano, a Estados Unidos (opción “c”, 14.2%). Por lo tanto, estimamos que en *Vision 2* no solamente se restringe sobremanera la gama de países que forman parte de la cultura término estudiados, al equipararla con el Reino Unido y Estados Unidos, sino que también se obvia la cultura materna del alumno, la española, tanto en sí misma como en su relación con distintas comunidades de la cultura meta.

— El carácter de la información (2.11.D), examen poco pertinente en el 25% de las unidades (opción “h”), resulta primordialmente auténtico (“a”, 50%), pese a que en algunas circunstancias el tipo de contenido cultural incorporado sea ciertamente superficial y anecdótico (opción “c”, 12.5%) y poco real o ficticio (opción “g”, “otra”, 12.5%). No obstante, en lo concerniente a la naturaleza de tal información este libro de texto se muestra bastante adecuado, no cayendo normalmente en el estereotipo ni en un estudio exclusivo de los aspectos positivos o negativos de la cultura término.

— La actitud despertada en el alumno (2.11.E), por otra parte, no es en una buena porción de las unidades en ninguna en especial (“g”, 50%), bien porque en ellas no se habla específicamente de la cultura extranjera (como en las unidades 2 y 5) o bien porque los aspectos socioculturales, aunque se vinculen a la misma, no promueven una meditación especial acerca de tal cultura meta (por ejemplo, en la unidad 3). Los índices también revelan, no obstante, que en una tercera parte del material, el contenido produce una reflexión sobre la cultura extranjera (opción “c”, 33.3%). Además, en el 16.6% restante, consignado bajo la opción “otra”, (“f”), se procura una reflexión sobre la propia lengua extranjera, la inglesa, en su dimensión mundial aludiendo a diversas circunstancias culturales.

— El contenido cultural en relación con los objetivos de la misma naturaleza (2.11.F) no se puede estudiar (opción “e”, 100%) ya que, recordemos, este material no especifica los objetivos sobre los que se sustenta cada unidad.

— La cultura en cuanto a la lengua y a la comunicación (2.11.G) aparece como un elemento secundario a lo largo del libro (opción “a”, 100%) al dedicarse la mayor parte de la unidad a la gramática, el vocabulario y la comunicación en el plano oral y escrito, que resultan ser los elementos principales, siendo la cultura un aspecto subsidiario, un aspecto en el que enmarcar los primordiales.

— El tratamiento de la cultura en el segundo curso de Bachillerato guarda muy poca relación con dicho tratamiento en el primer curso (2.11.H) puesto que el 100% de los temas considerados en el manual superior resultan ser nuevos (opción “b”), no profundizando ni mostrando, en ningún momento, otros ángulos del mismo elemento cultural estudiado en el material de primero de Bachillerato. Obviamente, ésta no nos parece la mejor manera de ayudar al alumno a conocer, entender y respetar las formas de vida en las distintas comunidades de la cultura extranjera.

— La evaluación general del contenido cultural en *Vision 2* (2.11.I), pues, indica como apropiado (opción “a”) el 30% de la información cultural incluida en las unidades, aunque también subraya lo inadecuado que resulta otro 30% (opción “b”). En realidad, existen varios motivos por los que el citado contenido no se muestra del todo adecuado, a saber, por lo poco completo o limitado que resulta (opción “e”, 20%), por su carácter superficial y anecdótico (opción “d”, 10%), o por su tratamiento excesivamente general de los aspectos socioculturales (opción “g”, 10%).

Por lo tanto, concluiremos nuestro repaso del contenido cultural en *Vision 2* destacando la propia concepción del libro, la cual, como hemos tenido ocasión de comprobar, circunscribe los aspectos culturales analizados a dos comunidades de la cultura término, el Reino Unido y Estados Unidos. Pese a que ciertos temas se hayan tratado de forma bastante adecuada, creemos que la ausencia de la cultura española como punto de referencia se convierte en una restricción manifiesta en la estructuración del material, restricción que se observa en todas y cada una de las unidades de *Vision 2*.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

En esta sección atenderemos a las tareas que, de una u otra manera, explotan el contenido cultural del libro. Inicialmente, éstas se basan en su mayoría en (3.1) actividades lingüísticas, es decir, actividades tradicionalmente empleadas en el estudio de la gramática y del léxico (opción “a”, 41.6%). El formato adoptado resulta muy similar al ya comentado en otros manuales: tareas de preguntas y respuestas, ejercicios de elección múltiple, actividades en las que hay que expresar si un enunciado es verdadero o falso y justificar la opción, localización en el pasaje expresiones o vocablos, corrección de oraciones cuyo contenido no sea correcto, ejercicios para completar oraciones o pasajes con los términos adecuados. Al igual que en una buena parte de los materiales anteriores, generalmente la cultura no parece el objeto de todas ellas, sino que una porción considerable de las mismas utiliza el contenido cultural como segundo plano para practicar esencialmente la propia lengua. Por otra parte, exceptuando un 8.3% en el que la medición de este parámetro no procede (opción “e”), el 16.6% restante se corresponde con la opción “actividades propias de la enseñanza de cultura (opción “b”) así como 33.3% con la categoría “otras” (opción “d”), la cual, de nuevo, engloba tareas que sin ser específicas de la pedagogía cultural se emplean abundantemente en ella (para más información ver 3.2 y 3.3). El objeto de estas últimas, por el contrario, suele ser con más asiduidad la cultura, aunque no en sí misma, sino como telón de fondo para practicar, entre otros aspectos, las distintas destrezas.

En cuanto a las actividades culturales específicas (3.2), los índices revelan que no se encuentran presentes en el 25% de las ocasiones (opción “g”). El mayor porcentaje en esta variable es el relacionado con la opción “otra” (“f”, 50%), categoría en la que, lo mismo que la opción “d” en el parámetro precedente, se insertan tareas frecuentemente utilizadas para el aprendizaje cultural sin pertenecer únicamente a la pedagogía de tal componente. En *Vision 2* las tareas de este tipo se reducen a los debates y a las composiciones. No obstante, parece necesario precisar que la sección de expresión oral resulta un tanto restringida en sus miras al consistir habitualmente en preguntas que el alumno ha de realizar al compañero para, más tarde, exponer los resultados al resto de la clase, o en un diálogo con dicho compañero basado en un modelo anteriormente expuesto. Asimismo, es mínimo el número de redacciones que se centran en la cultura extranjera o la nativa, siendo las mismas de un carácter más



general en casi todas las unidades. Aun así, diversos puntos culturales son explotados en tales tareas. Además, más enriquecedora en este manual parece la inclusión en distintas unidades de breves apartes culturales (opción “b”, 25%) en los que se especifica o detalla un aspecto sociocultural. Esta sucinta aseveración sirve, a menudo, de base sobre la cual se invita al alumno a comparar su cultura materna con la extranjera. Sin embargo, y frente a lo que sucedía en *Vision 1*, dichos apartes no se presentan en la sección “cultural exchanges”, sino en otra que la sustituye, “what do you think?”. Así pues, desde nuestro punto de vista, tales apartes culturales representan, por lo que respecta a las actividades culturales específicas en el material que nos ocupa, el aspecto metodológico más acertado.

El objeto de las tareas culturales (3.3) se muestra bastante variado, existiendo incluso unidades en las que este tipo de tareas no se hallan presentes (opción “f”, 6.6%). De hecho, destacan las actividades centradas en la cultura extranjera (opción “b”, 26.6%) las cuales normalmente adoptan un formato bastante tradicional, ya que acompañan a un texto oral o escrito con el fin de explotar su contenido, vocabulario y, en menor medida, estructuras gramaticales. A continuación enumeraremos tales actividades en *Vision 2*:

- Unidad 1: Reflexión del alumno acerca de las causas que hacen del inglés la lengua que la gente aprende como lengua extranjera en todo el planeta, a pesar de ser el chino mandarín el idioma más hablado en el mundo; reflexión sobre las circunstancias que ayudarían al alumno a mejorar su nivel de inglés; actividades tradicionales de comprensión de un texto oral centrado en la figura de una joven londinense enfadada porque su acento, el Cockney, refleja su clase social.

- Unidad 3: Actividades de comprensión de un texto oral en el que se entrevista a una persona para ocupar un puesto como cuidador y monitor de niños en un campamento de verano en Maine (Estados Unidos).

- Unidad 4: Tareas semejantes en torno a un pasaje que tiene como protagonista la forma de vida de un ladrón profesional de casas en zonas residenciales ricas de Londres; ejercicios similares de comprensión de un texto escrito extraído de *Playback* de Raymond Chandler.

- Unidad 6: Actividades tradicionales de comprensión de un texto escrito sobre los tres tipos de amigos entre los cuales distinguen los jóvenes británicos.

Además de la cultura extranjera y con un porcentaje idéntico, los resultados obtenidos en el análisis de esta variable señalan que el alumno y su entorno (opción “d”, 26.6%) se convierten en protagonistas de una buena porción de las tareas culturales. Frecuentemente, éstas aparecen no como actividades que acompañan a los pasajes, sino que, por el contrario, las mismas se presentan como ejercicios introductorios del tema que se va a tratar en los textos escritos y orales. Así pues, la mayor parte de estas actividades invitan al alumno a reflexionar acerca de sí mismo para aumentar su grado de motivación e implicación en la unidad:

- Unidad 3: El alumno ha de responder por escrito a preguntas acerca de su trabajo ideal y acerca de los aspectos más importantes para él en la elección de una profesión; composición centrada en la descripción de un día importante en su vida.

- Unidad 4: De forma similar, al alumno se le pregunta si suele ver programas de delitos o de policías en la televisión o si lee novelas de detectives; además ha de contestar si ha sido alguna vez la víctima de un delito o si ha presenciado alguno.

- Unidad 5: Ejercicios de elección múltiple en los que el estudiante ha de señalar su grado de preocupación por el medio ambiente y si realiza algún acto en su vida cotidiana (como, por ejemplo, reciclar) para cuidar su entorno; entrevista a los compañeros, que ha de marcar de 0 a 5 para luego comentarlo al resto de la clase, sobre temas ambientales como el consumo de energía, el uso del agua, reutilización de productos, reciclaje, compra de productos que no dañan el medio ambiente, uso del coche privado o de otros medios de transporte público.

- Unidad 6: El estudiante ha de ordenar por orden de importancia para él enunciados sobre las características que definen a un amigo; también ha de opinar sobre la cada vez más frecuente manera de iniciar una relación de amistad mediante las direcciones que aparecen en las secciones como “lonely hearts club” de diversas revistas; debate acerca de los tres tipos de amigos descritos en el pasaje según la experiencia del alumno; el alumno ha de preparar un breve discurso, que luego presentará al resto de la clase, sobre las tres cualidades más importantes que definen a la amistad.

Con una frecuencia menor, la cultura o la lengua materna de estudiante (opción “a”, 13.3%) también se convierten en el objeto de estudio de la unidad:

- Unidad 1: Reflexión del estudiante acerca de la forma en la que utiliza su lengua en diferentes situaciones, por ejemplo, al hablar con los amigos, con personas mayores o con desconocidos.

- Unidad 4: El alumnado ha de responder a una pregunta sobre el delito que los jóvenes cometen más comúnmente en su país.

Asimismo, *Vision 2* favorece, aunque solamente en contadas ocasiones, la comparación de la cultura materna del estudiante y la extranjera (opción “c”, 13.3%). No obstante, nunca se hace mención alguna a la cultura española, sino de modo general a la cultura del alumno, lo cual nos hace pensar que el libro de texto no se ha diseñado exclusivamente para el contexto educativo español. Relativos a esta opción resultan los siguientes ejercicios:

- Unidad 3: Pequeño aparte cultural en el que se explica que en el Reino Unido resulta habitual que los jóvenes realicen un trabajo a tiempo parcial para que, sobre la base de esta información, el alumno responda a la pregunta de si esto es común en su país.

- Unidad 4: Breve aparte cultural en el que se expresa que el robo de casas es uno de los delitos más habituales en el Reino Unido; el alumnado ha de comparar éste con los delitos más frecuentes en su país.

Finalmente, bajo la opción “otro” (“e”, 13.3%) se han englobado tareas que ponen en relación varias culturas del mundo con la extranjera o con la materna del alumno:

- Unidad 1: Ejercicios de corte tradicional en torno a un texto que explica las causas por las que los jóvenes escandinavos hablan la lengua inglesa a la perfección; debate sobre la situación de aprendizaje de inglés en los países escandinavos y en el país

nativo del alumno; actividades similares relacionadas con un pasaje alrededor de una americana que vive en Bolivia que comenta como a sus hijos, bilingües, se les alienta en la escuela a hablar en español y en inglés, mientras que a los hijos de los indios de diversas tribus nativas prácticamente se les anima a utilizar solamente el idioma dominante, el español.

- Unidad 3: El alumno ha de reflexionar, sobre la base de un texto centrado en la figura de un empresario en Brasil que deja que sus empleados decidan cómo, cuando quieren trabajar y su salario, acerca de lo que ocurriría si esto se llevara a cabo en su país.

Por lo tanto, se observa, tal y como se adelantó, que el objeto de las diversas actividades de aprendizaje cultural se muestra de lo más variado. Sin embargo, pensamos que sería conveniente, al igual que argumentamos en torno al contenido, realizar menciones explícitas y convertir la cultura española en un elemento relevante del libro.

Pese al elevado número de tareas expuestas más arriba, el estudio del conjunto del material revela que la tarea cultural se sigue mostrando escasa (opción “b”, 100%) frente a la lingüística (3.4), ocupando una porción significativa de la unidad la sección dedicada a la gramática y al vocabulario.

En lo concerniente a las destrezas implicadas en las actividades de aprendizaje cultural (3.5), su examen no procede en índices poco representativos (opción “f”, 9%). Los resultados obtenidos en *Vision 2* insisten en que se favorece especialmente la expresión oral (opción “c”, 27.2%) y la expresión escrita (opción “d”, 27.2%), mientras que de las destrezas receptivas la comprensión lectora es la que se trabaja con más asiduidad (opción “b”, 18.1%). Así, uno de los rasgos menos positivos de este libro consiste en que apenas se vincule la expresión oral a la cultura extranjera, apareciendo ésta únicamente en un par de unidades en las que existe una clara integración de las destrezas (opción “e”, 18.1%).

Recojamos, pues, los principales asuntos tratados en esta sección mediante la valoración de la metodología cultural (3.6). En primer lugar, el estudio de la misma en cuanto a los objetivos asimismo culturales (3.6.A) no procede (opción “e”, 100%) al no puntualizarse objetivos de ningún tipo en torno a las seis unidades que componen este libro de texto. En segundo lugar, la metodología en su relación con los contenidos de carácter cultural (3.6.B), análisis que resulta poco pertinente en el 16.6% de las ocasiones (opción “f”), se muestra generalmente bastante equilibrada en cuanto a los puntos positivos y los negativos (opción “b”, 66.6%), sobresaliendo únicamente un 16.6% de las unidades en las cuales la metodología resulta bastante óptima (opción “a”) para facilitar el aprendizaje cultural por parte del alumno. De esta manera, la valoración general de la metodología cultural empleada en *Vision 2* (3.6.C), con la excepción del 16.6% de las ocasiones en las que tal metodología no se incorpora (opción “c”), es que resulta poco apropiada dadas las propias limitaciones de los formatos empleados (opción “d”, 50%), siendo necesario concluir, no obstante, que, en su conjunto, una tercera parte de las actividades de aprendizaje cultural aparecen como apropiadas (opción “a”, 33.3%), principalmente debido a la incorporación de los apartes culturales.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

Iniciaremos la evaluación del componente cultural en *Vision 2* mediante el análisis del parámetro 4.1, las pautas de evaluación del citado componente. En realidad, tal y como sucedía en el libro precedente, se han incluido tales pautas en la opción “implícitas” (“b”, 100%), ya que solamente se enuncia en la página 35 del disco lo que dictamina la ley a este respecto, pero sin detallar las pautas de evaluación en cada unidad pese a la diversidad de aspectos socioculturales tratados en las mismas:

“9.-Para evaluar la capacidad del alumno para identificar, analizar e interpretar datos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera se valorará: el reconocimiento e interpretación de los aspectos socioculturales implícitos tanto en los textos como en las situaciones de comunicación social, la actitud receptiva aunque no exenta de crítica ante los mismos, el respeto, comprensión y tolerancia hacia otros contextos socioculturales distintos al propio, la identificación de rasgos interculturales e intraculturales y la valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional.”

Desde otra perspectiva, los datos reflejan que se incluyen (opción “a”, 100%) ejemplos de pruebas de evaluación (4.2) relativas a todas y cada una de las unidades. Al igual que sucede en la mayoría de los libros anteriormente examinados, tales muestras presentan un formato similar al de los exámenes de Selectividad. Si, por un parte, contemplamos los textos presentados en todas las pruebas, una porción considerable de los mismos incorpora un contenido excesivamente general o no centrado en la cultura extranjera ni en la española. Ciertamente, sólo dos de estos textos tienen como protagonista la cultura extranjera: el pasaje de la unidad 1 cuyo contenido gira en torno a la importancia de la lengua inglesa como medio de comunicación internacional, aunque el español se esté convirtiendo en un idioma cada vez más hablado en el mundo, pudiendo incluso poner en peligro el inglés como la lengua oficial de los Estados Unidos; y el texto de la unidad 5 acerca del debate que tiene lugar en el Reino Unido acerca del graffiti como una expresión del arte o como un delito ya que, por ejemplo, el sistema de metro en Londres gasta más de dos millones de libras al año en limpiarlo, resultando una actividad peligrosa para los propios jóvenes, ya que algunos mueren al paso de los metros. La información de estas dos pruebas, como se puede observar, incide en importantes temas socioculturales, explotándose también este contenido en las tareas de comprensión de los textos (normalmente en forma de preguntas y respuestas, y elección de enunciados como verdaderos o falsos). Por otra parte, el contenido cultural se convierte en el objeto de las composiciones, en concreto las de las siguientes unidades: unidad 1 (uno de las dos opciones consiste en hacerle al alumno reflexionar sobre su grado de dominio del inglés), unidad 3 (una de las opciones le pide al estudiante que describa la manera en la que ha conseguido dinero realizando un trabajo), unidad 6 (una de las opciones solicita al estudiante que exprese su opinión sobre las cualidades de un buen amigo). Así, las composiciones que de alguna forma versan en aspectos socioculturales se reducen a la vida del alumno, no tratando en ningún momento las cultura extranjera o la cultura española. Esto nos permite afirmar que la cultura en este tipo de exámenes no es más que un trasfondo, convirtiéndose la lengua y la comunicación en el plano escrito en los elementos principales que se evalúan.

Por consiguiente, la evaluación de la cultura frente a la lengua y/o a la comunicación (4.3) muestra cómo en una tercera parte de las pruebas no se alude a ningún aspecto cultural de ninguna de las comunidades consideradas, por lo que la lengua y/o comunicación se presentan prácticamente como exclusivas (opción “b”,

33.3%), descubriéndose en las partes restantes una mayor relevancia de la lengua y/o de la comunicación (opción “a”, 66.6%).

Pongamos punto y final al estudio de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en *Vision 2* realizando una valoración de la misma (4.4). Primeramente, tal análisis no procede (opción “e”, 100%) en su relación con los objetivos de carácter cultural (4.4.A) por los ya mencionados motivos de ausencia de tales objetivos. En segundo lugar, en cuanto a los contenidos (4.4.B) y a la metodología cultural (4.4.C), los resultados son idénticos, es decir, en la mayor parte de las pruebas despuntan las múltiples carencias del formato empleado (opción “b”, 66.6% en ambas) en sí mismo, así como para examinar los conocimientos socioculturales adquiridos a lo largo de la unidad, mostrándose el 33.3% restante algo más positivo, al equilibrarse los logros y carencias a todos los efectos (opción “c” en ambas). Por lo tanto, se puede concluir incidiendo en que la valoración cultural de la relevancia concedida al componente cultural en la evaluación (4.4.D) revela que en el mejor de los casos tal evaluación aparece como muy limitada (opción “d”, 66.6%), siendo en otros inapropiada (opción “b”, 33.3%) para comprobar el grado de aprendizaje cultural logrado por el alumno mediante la utilización del material *Vision 2*.

#### E. CONCLUSIÓN

La colección *Vision* de la editorial Heinemann ELT, recordemos, presenta aspectos tanto negativos como positivos en su tratamiento de la cultura extranjera. Por lo que respecta a los objetivos, la carencia más evidente de este material consiste en la falta de especificación de los objetivos, culturales o no, que sustentan el diseño de cada unidad. En cuanto a los contenidos, resalta, por una parte, la práctica equiparación de la cultura extranjera con el Reino Unido y los Estados Unidos, así como la ausencia de textos centrados en la cultura española, lo cual nos hace pensar en que esta colección no se ha creado exclusivamente para utilizarla en nuestro país. Por otra parte, estimamos que una porción considerable de los temas tratados, aunque no de manera estructurada, se han estudiado en profundidad en torno a una o ambas comunidades de la cultura término reseñadas. En lo concerniente a la metodología, el elemento más sobresaliente es la incorporación de los apartes culturales. Por último, en cuanto a la evaluación en *Vision*, se percibe una especial consideración del componente lingüístico y del comunicativo en su vertiente escrita, utilizándose la cultura como fondo en el que basar tal evaluación. De esta forma, en estos manuales es posible apreciar lo subsidiario que resulta el componente cultural, dado que la tan ampliamente considerada cultura extranjera en el terreno informativo, ocupa una posición menos importante en el plano metodológico, excluyéndose prácticamente de la evaluación, que, al fin y al cabo, recoge lo que verdaderamente se ha ido trabajando a lo largo del libro de texto.

#### 2.3.3.2.13. Libro número 13: *Front Line 1*

##### 2.3.3.2.13.1. Tabla de análisis del libro número 13

TABLA DE ANÁLISIS DE LA CULTURA EXTRANJERA EN SU RELACIÓN CON LA ESPAÑOLA: LIBRO N° 13			
LIBRO DE TEXTO:	FRONT LINE 1	AÑO DE PUBLICACIÓN:	1999
AUTOR/ES:	PETERSON, L.	CIUDAD:	MADRID
EDITORIAL:	HARRAP'S, GRUPO ANAYA	NIVEL:	1° DE BACHILLERATO

VARIABLES	Front Line 1: UNIDADES															%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	From different cultures	What can teenagers do?	Looking for adventure	Health matters	Revision 1	Changing habits	Look right	What's in the future?	The unknown	Revision 2	Out into space	Sweet music	What's your sport?	Science fiction	Revision 3	
<b>1.</b>																
1.1	c	c	c	c	c	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	b = 6.6 c = 93.3
1.2	a c	a c	a	a	a	a b	a c	e	c d	a	a	c d	a	a	a	a = 59.0 b = 4.5 c = 22.7 d = 9.0 e = 4.5
1.3	d	a	c	a	a	b	a	e	a	a	a	a	a	b	a	a = 66.6 b = 13.3 c = 6.6 d = 6.6 e = 6.6
1.4	c	c	c	c	c	c	c	d	c	c	c	c	c	c	c	c = 93.3 d = 6.6
1.5	a	a	c	c	a	c	a	e	c	c	c	a	c	c	c	a = 33.3 c = 60.0 e = 6.6
<b>2.</b>																
2.1	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
2.2	a o	w	w	w	p	w	f	x	w	w	x	q	x	x	w	a = 5.8 d = 5.8 f = 5.8 o = 5.8 p = 5.8 q = 5.8 w = 41.1 x = 23.5
2.3	f i	a c d f g i	a f	a d f g	c d f g	c f	a c-f	j	a f	c d f g	j	c f i	j	j	c d f i	a = 12.5 c = 17.5 d = 12.5 f = 27.5 g = 10.0 i = 10.0 j = 10.0
2.4																
2.4.A	a	a b	b	b	a b	b	a	g	a b	b	g	a b	g	g	a b	a = 35.0 b = 45.0 g = 20.0
2.4.B	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a	d	a	d	d	a	a = 73.3 d = 26.6
2.4.C	a	a	a	a	a	a	a	g	a	a	g	a	g	g	a	a = 73.3 g = 26.6
2.5																
2.5.A	a	a c	c	d	c	a c	c	e	c	a	e	c	e	e	a	a = 29.4 c = 41.1 d = 5.8 e = 23.5
2.5.B	a b	a b	a b	a	a b	a b	b	c	a b	a	c	a b	c	c	a b	a = 43.4 b = 39.1 c = 17.3
2.5.C	d	a	a	d	d	a	a	d	d	d	d	a	d	d	d	a = 33.3 d = 66.6
2.5.D	f	c	c	f	f	a	c	f	f	f	f	e	f	f	f	a = 6.6 c = 20.0 e = 6.6 f = 66.6

CAPÍTULO SEGUNDO: MATERIALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CULTURAL

VARIABLES	<i>Front Line 1: UNIDADES</i>															%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	From different cultures	What can teenagers do?	Looking for adventure	Health matters	Revision 1	Changing habits	Look right	What's in the future?	The unknown	Revision 2	Out into space	Sweet music	What's your sport?	Science fiction	Revision 3	
2.5.E	a	a	e	e	e	e	e	e	e	e	e	a c	e	e	e	a = 18.7 c = 6.2 e = 75.0
2.5.F	a	a	d	d	d	d	d	d	d	d	d	c	d	d	d	a = 13.3 c = 6.6 d = 80.0
2.5.G	a	a	a	a	a	a	a b	e	a	a	e	a	e	e	a	a = 68.7 b = 6.2 e = 25.0
2.5.H	b	b	b	g	b	b	b g	h	a b g	a	h	a	h	h	b	a = 16.6 b = 44.4 g = 16.6 h = 22.2
2.5.I	e	b	e	e	e	e	c	e	e	b c	e	c	e	e	e	b = 12.5 c = 18.7 e = 68.7
2.6 2.6.A	a	c	f	a	f	f	c	f	f	f	f	c	f	f	f	a = 13.3 c = 20.0 f = 66.6
2.6.B	a d e	e	d	f	e	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	a = 5.8 d = 11.7 e = 17.6 f = 64.7
2.7 2.7.A	a	a	a	a	e	a	a	e	a	a	e	a	e	e	a	a = 66.6 e = 33.3
2.7.B	g	f	g	g	g	d	g	g	g	g	g	g	g	g	g	d = 6.6 f = 6.6 g = 86.6
2.7.C	d	d	d	d	a	a	a	d	d	d	d	a	d	d	c	a = 26.6 c = 6.6 d = 66.6
2.8 2.8.A	b	b	b	b	b	b	b	l	b	b	l	b	l	l	b	b = 73.3 l = 26.6
2.8.B	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.8.C	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e = 100.0
2.9 2.9.A	c	c	c	c	c	c	c	e	c	c	e	c	e	e	c	c = 73.3 e = 26.6
2.9.B	a	a	a	a	a	a	a	f	a	a	f	a	f	f	a	a = 73.3 f = 26.6
2.10 2.10.A	a	b	c	a	b	a	a	e	d	e	e	a	e	e	e	a = 33.3 b = 13.3 c = 6.6 d = 6.6 e = 40.0
2.10.B	a	a	d	a	a	a	d	d	a	d	d	d	d	d	d	a = 40.0 d = 60.0
2.10.C	b	c	a	b	c	c	a	e	a	a	e	c	e	e	a	a = 33.3 b = 13.3 c = 26.6 e = 26.6

VARIABLES	<i>Front Line 1: UNIDADES</i>															%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	From different cultures	What can teenagers do?	Looking for adventure	Health matters	Revision 1	Changing habits	Look right	What's in the future?	The unknown	Revision 2	Out into space	Sweet music	What's your sport?	Science fiction	Revision 3	
2.11 2.11.A	a	a c	c	a	a c	a c	c	f	c	c	f	a c	f	f	c	a = 31.5 c = 47.3 f = 21.0
2.11.B	b	a	b	b	a	a	a	d	b	a	d	a	d	d	b	a = 40.0 b = 33.3 d = 26.6
2.11.C	c	a c	c	b	c	c	c	j	a b g	b	j	a	j	j	c	a = 16.6 b = 16.6 c = 38.8 g = 5.5 j = 22.2
2.11.D	a	a	a c	a c	a	a	a	h	a c	a	h	a	h	h	a c	a = 57.8 c = 21.0 h = 21.0
2.11.E	c	c	c	g	c	g	c	g	c	c	g	c	g	g	g	c = 53.3 g = 46.6
2.11.F	a	a	a	a	a	a	a	e	a	a	d	a	d	d	a	a = 73.3 d = 20.0 e = 6.6
2.11.G	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
2.11.H																
2.11.I	a	a	b d	b d	a	a	a	b	b d	a e	b g	a d e	b g	b g	a d	a = 32.0 b = 28.0 d = 20.0 e = 8.0 g = 12.0
<b>3.</b>																
3.1	a d	a d	a d	a d	a d	a d	a d	d	a d	a d	e	a d	d	d	a d	a = 42.3 d = 53.8 e = 3.8
3.2	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	g	f	f	f	f	f = 93.3 g = 6.6
3.3	b d e	a b c d	b d	b d	a b	b d	a b d	d	b	a b d	f	b d	a d	b	a b d	a = 18.7 b = 37.5 c = 3.1 d = 34.3 e = 3.1 f = 3.1
3.4	a	a	b	b	a	b	a	b	b	b	b	a	b	b	b	a = 33.3 b = 66.6
3.5	a c d	e	b c d	b c d	b c d	b c d	b c d	c d	b c d	b c d	f	e	c d	c d	e	a = 2.9 b = 20.5 c = 32.3 d = 32.3 e = 8.8 f = 2.9
3.6 3.6.A	b	a	b	b	a	b	a	e	b	b	e	a	b	b	b	a = 26.6 b = 60.0 e = 13.3
3.6.B	b	a	b	b	a	b	a	d	b	a	f	a	b	b	b	a = 33.3 b = 53.3 d = 6.6 f = 6.6
3.6.C	d	a	d	d	a	d	a	d	d	d	c	a	d	d	d	a = 26.6 c = 6.6 d = 66.6



VARIABLES	<i>Front Line 1</i> : UNIDADES															%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	From different cultures	What can teenagers do?	Looking for adventure	Health matters	Revision 1	Changing habits	Look right	What's in the future?	The unknown	Revision 2	Out into space	Sweet music	What's your sport?	Science fiction	Revision 3	
<b>4.</b>																
4.1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c = 100.0
4.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a = 100.0
4.3	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4																
4.4.A	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.B	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.C	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0
4.4.D	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b = 100.0

**2.3.3.2.13.2. Descripción del tratamiento de la cultura extranjera en su relación con la española en el libro número 13**

*Front Line* es la colección que la casa editorial Harrap, Grupo Anaya, destina al nuevo Bachillerato español. Efectivamente, si atendemos a *Front Line 1*, en la propia contraportada del libro se puntualiza que éste ha sido desarrollado particularmente para el primer curso de Bachillerato: “*Front Line 1*<sup>111</sup> is an English course designed especially for students doing their first year of Bachillerato Logse”. En realidad, *Front Line 1*, nuestro libro número 13, va acompañado de *Front Line 2*. No obstante, hasta la fecha, y dada la reciente publicación de esta colección, solamente nos es posible analizar el primero, ya que del segundo únicamente tenemos constancia de que saldrá a la luz a lo largo de 2000. Centrémonos, por lo tanto, en un análisis del tratamiento del componente cultural en el material hasta ahora disponible, *Front Line 1*.

**A. OBJETIVOS CULTURALES**

Antes de considerar los objetivos culturales que rigen cada unidad, queremos recoger un objetivo de naturaleza más global que rige la programación del manual completo. De hecho, en la página 10 del libro del profesor se afirma que *Front Line* está estructurado por una variedad de elementos: “functions”, “structures and grammar”, “phonology”, “topics”, “skills”, “crosscurricular issues”, “socio-cultural aspects”. De esta forma, se aprecia cómo en la concepción de este material se le concede un relevancia expresa a los aspectos socioculturales, máxime cuando en la página 11 se expresa que el libro en cuestión se propone alentar a los alumnos a entender formas de vida distintas a las suyas:

**“Socio-cultural aspects**

<sup>111</sup> Cursiva y negrita en el original.

*Front Line*<sup>112</sup> aims to encourage students to acknowledge, accept and appreciate the variety of lifestyles different from their own.”

Así pues, abordaremos el examen exhaustivo de los objetivos culturales con tal declaración de intenciones en mente. Dichos objetivos, como indican los datos obtenidos en la variable 1.1, su expresión explícita, se omiten únicamente en una unidad (opción “b”, 6.6%), exponiéndose de manera manifiesta en la mayor parte de las mismas, aunque no se presentan de forma independiente (opción “c”, 93.3%), habiendo sido necesario llevar a cabo un proceso de elucidación de los objetivos que de una u otra manera implican un cierto análisis sociocultural. En principio, ninguno de ellos hace mención acerca de su grado de estudio de la cultura extranjera y/o de la española, lo cual hubiera sido conveniente. Por lo tanto, aquí se han considerado en su plano más general, es decir, como objetivos que en distinto grado apuntan a diversos aspectos socioculturales, siendo preciso ver su grado de concreción en el apartado siguiente dedicado al contenido.

Si profundizamos aún más en el carácter de los objetivos culturales de *Front Line* (1.2), éste resulta de lo más diverso. Pese a que somos conscientes de la dificultad inherente en la realización de clasificaciones, ya que un objetivo puede incluirse dentro de la categoría “cognitivo” y aun así implicar cierto grado de actitud, sostenemos que proceder a una ordenación o categorización de los objetivos socioculturales del material que nos ocupa se convierte en una tarea esencialmente esclarecedora. De esta forma, la tabla refleja que el análisis de este parámetro no procede en una porción mínima del libro (opción “e”, 4.5%), en concreto en la unidad 8, donde no se incorpora ninguno que incida en aspectos socioculturales. Aun así, los resultados muestran que el mayor número de objetivos culturales presenta un marcado tono cognitivo (opción “a”, 59%) tal y como se enuncia a continuación:

- Unidad 1: To compare lifestyles in different cultures.
- Unidad 2: To talk about and compare teenagers’ lifestyles in different countries; To talk about what we do every day; To acknowledge and accept social norms.
- Unidad 3: To value different leisure activities, especially those involving a certain amount of risk.
- Unidad 4: To analyze and value habits for leading a healthy life.
- Unidad 5: To analyze and value social changes in society; To acknowledge the repercussions of historical events in daily life.
- Unidad 6: To analyze and value habits that can be harmful to our health.
- Unidad 7: To analyze and value the phenomenon of fashion.
- Unidad 10: To recognize the importance of following a healthy diet.
- Unidad 11: To value space research and explorations.
- Unidad 12: To appreciate modern pop singers and their music.

---

<sup>112</sup> Se han respetado los efectos estilísticos del original.

- Unidad 13: To value the importance of practising sport to lead a healthy lifestyle.

- Unidad 14: To promote the capacity of analysis and criticism of narrative discourses, novels and films.

- Unidad 15: To acknowledge the importance of space exploration programmes.

Asimismo, destacan por sus índices no tan elevados pero igualmente representativos los objetivos con un matiz actitudinal (opción “c”, 22.7%). En ellos se distinguen dos tipos fundamentales de actitudes, las que implican un proceso de introspección personal, como el objetivo de la unidad 1, y las que sugieren la puesta en práctica de mecanismos actitudinales basados en criterios más objetivos y analíticos, como los objetivos de las unidades restantes:

- Unidad 1: To adopt a tolerant attitude towards people and traditions from different cultures.

- Unidad 2: To develop an analytical and critical attitude towards the formal aspects of our society.

- Unidad 7: To develop a critical attitude towards the influence of fashion in the way we dress.

- Unidad 9: To adopt a critical attitude towards phenomena of unknown explanation.

- Unidad 12: To adopt a critical attitude towards modern fashions and trends in music.

Además, dentro de los tres grandes bloques de objetivos entre los que distinguimos, los cognitivos, los actitudinales y los conductuales, estos últimos apenas tienen cabida, ya que la adopción de una forma de comportamiento determinada únicamente se percibe en porcentajes mínimos (opción “b”, 4.5%), porcentajes relativos a la unidad 6:

- Unidad 6: To adopt a healthy lifestyle.

Finalmente, bajo la opción “otro” (“d”, 9%) se han consignado objetivos de cariz más heterogéneo, objetivos que implican cognición a la vez que la puesta en escena de elementos actitudinales personales:

- Unidad 9: To describe mysterious experiences.

- Unidad 12: To express preferences about pop music.

Así, *Front Line 1* presenta una amplia gama de objetivos culturales, probablemente la gama más completa de todos los manuales estudiados. A su vez, el conjunto de elementos implicados en los mismos, los cognitivos, los actitudinales y, en menor medida, los conductuales, constituye un factor más que positivo en este libro de texto.

En lo concerniente a los cambios o modificación de posturas que tales objetivos esperan propiciar en el alumno (1.3), la mayor parte de los mismos parecen bastante realistas (opción “a”, 66.6%). En particular, nos estamos refiriendo a los de las unidades 2, 7, 9, 12 (sobre el desarrollo de una actitud crítica ante la sociedad, la moda, los fenómenos sin explicación aparente y la música moderna respectivamente), las unidades

4, 10 y 13 (acerca del reconocimiento de la importancia de hábitos saludables, una dieta saludable y del deporte en beneficio de la salud respectivamente),<sup>113</sup> las unidades 11 y 15 (en torno a la valoración de la relevancia de la investigación espacial y de los programas de exploración espacial respectivamente), y la unidad 5 (sobre la apreciación de los cambios sociales y de sus repercusiones). Por otra parte, otros objetivos no se muestran realistas (opción “b”, 13.3%), como los de las unidades 6 y 14, ya que creemos poco probable que, según la unidad 6, el resultado de la utilización del libro contribuya a que el alumno adopte un estilo de vida saludable, o que, de acuerdo con la unidad 14, el manual prepara al estudiante para realizar un análisis crítico del discurso narrativo, de las novelas y de las películas. Asimismo, el objetivo de la unidad 1, el desarrollo de una actitud tolerante hacia otros pueblos y culturas, se ha incluido en la categoría “otros” (opción “d”, 6.6%), ya que estimamos que mediante el contenido de una sola unidad resulta prácticamente imposible que el alumno se muestre tolerante hacia lo extranjero. Finalmente, hemos de mencionar que en la unidad 3 (valorar las actividades de ocio, especialmente las peligrosas) no se promueve aparentemente ningún cambio personal (opción “c”, 6.6%), porcentaje al que hay que añadir los datos relativos a la unidad 8, en la que la medición de este parámetro no procede (opción “e”, 6.6%).

Desde otro ángulo, la comparación entre los objetivos culturales y los de tipo lingüístico y/o comunicativo (1.4), con la excepción del 6.6% de las ocasiones en las que este estudio no se muestra oportuno (opción “d”, 6.6%), revela un claro predominio de los objetivos lingüísticos y/o comunicativos (opción “a”, 93.3%), dada la cuantía muy superior de los mismos en contraste con los objetivos de naturaleza cultural.

Para concluir este examen, procederemos a valorar en su conjunto los objetivos culturales (1.5) de *Front Line 1*. Según los resultados obtenidos en este parámetro, la mayor parte de los mismos se presentan como excesivamente limitados (opción “c”, 60%) para aumentar el grado de conocimiento y entendimiento sociocultural así como la propia versatilidad cultural. Además, hay que añadir que en un 6.6% de las unidades la consideración de esta variable no procede (opción “e”). No obstante, nos gustaría finalizar con una nota más optimista, el carácter esencialmente adecuado de una tercera parte de los objetivos culturales (opción “a”, 33.3%), los de las ampliamente citadas unidades 1 “From different cultures”, 2 “What can teenagers do?”, 5 “Revision”, 7 “Look right” y 12 “Sweet music”.<sup>114</sup>

## B. CONTENIDOS CULTURALES

---

<sup>113</sup> Obsérvese la relevancia concedida a los temas transversales que, según la LOGSE han de tratarse en todas y cada una de las asignaturas del Bachillerato. Recordemos, que entre estos temas se hallan, entre otros, la educación medioambiental, la educación vial, la educación del consumidor, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación moral y cívica, y la educación para la salud.

<sup>114</sup> En *Front Line 1* existe un tema de revisión tras cada cuatro unidades. No obstante, pese a que en muchos momentos recoge aspectos tratados en las unidades anteriores, se presenta con un formato idéntico a las mismas, trabajando, asimismo, temas diferentes. Por este motivo hemos decidido estudiar las tres revisiones del libro como unidades con entidad propia.

Prestemos ahora atención a los contenidos culturales que incorpora *Front Line 1* así como a su grado de relación con los ampliamente considerados objetivos culturales. Primeramente, hemos de observar la importancia concedida a los aspectos socioculturales en la propia tabla de contenidos (2.1). Tras una revisión de la misma nos percatamos de que, frente a la anteriormente expuesta existencia de objetivos de corte cultural, las unidades los excluyen inicialmente, ya que se componen de las siguientes secciones: “reading”, “working with grammar”, “working with words”, “writing”, “listening”, “speaking”, “functions and situations”, “say it right”.

Por el contrario, si recurrimos al libro del profesor, en la estructuración de cada unidad se habla acerca de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, temas transversales y aspectos socioculturales. Así pues, la tabla de contenidos parece incurrir en una clara contradicción con la concepción de las unidades según tal libro del profesor, donde a los aspectos socioculturales se les otorga una importancia manifiesta. Con el fin de que el lector pueda comprobar la información cultural implícita en cada unidad hemos realizado la tabla que a continuación se muestra, la cual se compone de cuatro columnas, haciendo la primera mención a los aspectos socioculturales en general, y recogiendo las otras tres los contenidos en sus vertientes de conceptos, procedimientos y actitudes. Se ha de añadir, no obstante, que solamente los elementos expuestos en la primera columna reciben el nombre de “socioculturales”, habiéndonos permitido nosotros extraer de los bloques generales o heterogéneos de contenidos de conceptos, de procedimientos y de actitudes aquéllos claramente vinculados con el aprendizaje cultural con la finalidad de esclarecer la porción de los contenidos que se centra en dicho aprendizaje. Aunque, en estrecha relación con los ya estudiados objetivos culturales, algunos de estos contenidos parecen inicialmente más apropiados para propiciar en el alumno el desarrollo del entendimiento y de la versatilidad cultural, en ninguno de ellos se especifica el grado de análisis de la cultura extranjera o materna, lo cual implica que la tabla que a continuación se presenta ha de ser completada con un examen de los temas tratados en *Front Line*, estudio que emprenderemos tras la exposición de dicha tabla.

UNIDADES Y ASPECTOS SOCIOCULTURALES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<b>Unidad 1:</b> 12-13 - Cultural diversity and lifestyles	- Cultural diversity and lifestyles	- Making a wall chart about people from other cultures	- Interest and respect for people from other countries and their culture
<b>Unidad 2:</b> 20-12 - Teenagers' lifestyles - Social norms	- Young people's lifestyles in the western world	- Completing sentences about teenagers in Britain with the appropriate modal verb - Comparing and contrasting information about teenagers - Making a wall chart comparing British laws and their own	- Appreciation of the importance of accepting social norms - A critical attitude towards the existing social norms
<b>Unidad 3:</b> 28-29 - Leisure activities - Adventure sports	- Leisure activities	- Expressing opinions about the risk involved in certain leisure activities - Looking for and selecting information about adventure	- Appreciation of the importance of using leisure time sensibly - Appreciation of the risks involved in

UNIDADES Y ASPECTOS SOCIOCULTURALES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
		sports	certain danger activities - Interest and respect for other people's participations in classroom activities
<b>Unidad 4:</b> 36-37 - Leading a healthy lifestyle	- Habits for leading a healthy life	- Discussing weight and diet - Writing a leaflet giving advice to youngsters with health problems	- Appreciation of the importance of leading a healthy lifestyle
<b>Unidad 5:</b> 44-45 - The 1920s - Life in our great-grandparent's time	- Teenagers and life in our grand-grandparents' times	- Finding information about the 1920s - Writing and making posters about life in the 20s	- Curiosity for the repercussions of historical events in daily life - Appreciation of the importance of social changes in society - A respectful attitude towards other people's ideas and opinions
<b>Unidad 6:</b> 52-53 - Habits which are harmful to your health	- Habits that are harmful to your health	- Writing the story of someone who changes his/her lifestyle and adopts healthy habits - Making a pamphlet about various strategies to give up smoking	- Interest in avoiding habits which are harmful to your health - Appreciation of the importance of leading a healthy and organized lifestyle
<b>Unidad 7:</b> 60-61 - Fashion in dressing - Changes in fashion	- Fashion in dressing	- Talking about jeans - Discussing the importance of clothing and fashion among teenagers - Discussing the advantages and disadvantages of wearing a school uniform - Writing a report on the results of a fashion survey	- A critical attitude towards the phenomenon of fashion - Appreciation for the need of adopting a responsible attitude towards the consumer society
<b>Unidad 8:</b> 66-67 - Horoscopes - The different methods of fortune telling		- Discussing horoscopes and predictions - Writing a description of what life will be like in 25 years time - Talking about dreams and ambitions	- A critical attitude towards the different methods of fortune telling
<b>Unidad 9:</b> 74-75 - Paranormal phenomena	- Mysteries around the world	- Investigating and talking about mysteries and paranormal phenomena	- A critical attitude towards paranormal phenomena - Appreciation for

UNIDADES Y ASPECTOS SOCIOCULTURALES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
			other people's beliefs and opinions
<b>Unidad 10:</b> 82-83 - Social models of behaviour	- Healthy diets	- Talking about diets - Reading three British recipes - Writing out a recipe for a typical dish from the student's own country	- Recognizes the importance of following a healthy diet - Shows a respectful and tolerant attitude towards other people's ideas and opinions
<b>Unidad 11:</b> 90-91 - The Solar System - The exploration of space	- The Solar System	- Finding information on space travel	- Curiosity and interest for themes related to space travel
<b>Unidad 12:</b> 98-99 - Pop music	- Modern trends in pop music	- Discussing music - Writing a composition describing preferences for music - Looking for and selecting information about singers or bands - Looking for information about different trends in pop music	- Interest and curiosity for different types of music - A critical attitude towards new trends in music - Respect and tolerance towards other people's tastes in music
<b>Unidad 13:</b> 104-105 - Sport	- Sports	- Writing the biography of a famous Spanish or foreign sportsperson - Find information about sports - Making a wall chart about sports	- Appreciation of the importance of sport in a healthy lifestyle
<b>Unidad 14:</b> 112-113 - Science fiction - Narrative: novels and films	- Science fiction	- Writing a critical review - Writing the biography of a famous science fiction writer and a summary of one of their most famous novels.	- A critical attitude towards analysing narrative discourses
<b>Unidad 15:</b> 118-119 - Space exploration	- Space exploration	- Finding information on space explorations - Making a folder promoting and describing a local sports team	- Appreciation of the importance of space exploration

Por lo que respecta a los temas tratados en *Front Line 1* (2.2), los resultados obtenidos en el análisis de esta variable pueden agruparse en torno a tres opciones principales. En primer lugar, existe un 23.5% de las unidades cuya información cultural no lleva a cabo un estudio de ninguna de las culturas consideradas, siendo su contenido mucho más general. En concreto, nos referimos a las unidades 8 “What’s in the future” (en la que la lectura inicial gira en torno a los horóscopos y el texto oral en torno a una historia que tiene como protagonista la predicción del futuro por parte de una gitana), 11

“Out into space” (cuyo pasaje habla acerca de proyectos internacionales de creación de estaciones que permite a los astronautas vivir en el espacio y cuyo texto oral consiste en la entrevista a un astronauta acerca de su forma de vida allí), 13 “What’s your sport?” (con una lectura centrada en deportes extraños y un ejercicio de comprensión oral que incluye comentarios deportivos) y 14 “Science fiction” (donde el texto escrito describe una historia ficticia sobre el viaje en el tiempo, y donde el texto oral muestra la entrevista con una persona que cree posible que alguna vez los humanos sean capaces de viajar en el tiempo). Como se puede observar, los temas incluidos bajo esta opción resultan excesivamente generales, temas de entre los que resalta el interés por el futuro de la humanidad.

En segundo lugar, y con unas cifras aún mayores (41.1%), existe un conjunto de temas cuyo contenido no es posible englobar bajo las opciones restantes, aunque tales unidades estudian uno o varios aspectos socioculturales de la comunidad extranjera. Así pues, dentro de la categoría “otros” se hallan las siguientes unidades:

- Unidad 2, “What can teenagers do?”. En esta unidad la lectura inicial describe una de las medidas tomadas en muchas de las grandes ciudades estadounidenses para detener el vandalismo y la delincuencia juvenil, el uso de toques de queda para los jóvenes menores de 18 años entre las 11 de la noche y las 6 de la mañana; se ha seleccionado una ciudad, la capital, Washington, donde tal medida parece no funcionar, ya que los jóvenes se las arreglan de diversos modos (por ejemplo, ir acompañados de una persona de 18 años, o explicar a la policía que han salido a comprar cigarrillos para sus padres) para no ser devueltos a casa por la policía. Además, el texto oral consiste en una entrevista con un oficial de policía en esta área de Washington en la que explica que su trabajo consiste en pedir algún tipo de identificación a los muchachos y, si no tienen la edad necesaria, enviarlos a casa y hablar con sus padres; para él el toque de queda es necesario, ya que, una vez que abandona la policía una zona, los jóvenes crean bastantes problemas. Finalmente, dentro de la sección “working with grammar”, se incluye un ejercicio en el que se expresa la legislación británica para los adolescentes y lo que se les permite hacer a los dieciséis años (trabajar a tiempo completo, casarse y/o marcharse de casa con el consentimiento de los padres, abandonar una institución educativa), a los diecisiete (ser enviados a la cárcel si cometen un delito, conducir un coche) y a los dieciocho (ser propietarios de una vivienda, tatuarse). De esta forma, la unidad 2 incorpora un contenido cultural bastante profundo y atractivo sobre la vida adolescente, los conflictos que provoca y las medidas legales tomadas en dos comunidades de la cultura meta, Estados Unidos y el Reino Unido.

- Unidad 3, “Looking for adventure”, donde solamente uno de los textos, el escrito, se centra en la cultura término. En particular, el pasaje relata un accidente que ha tenido lugar recientemente en Estados Unidos, en Arizona, cuando el monitor de un grupo de personas que practicaba el paracaidismo en la modalidad de caída libre tuvo que arriesgar su vida para salvar la de una joven que chocó contra otro deportista y perdió la conciencia sin estar aún su paracaídas abierto. Pese a que éste nos parece un tema interesante, estimamos que sería preciso no quedarse solamente en la anécdota y ofrecer más datos acerca de la práctica de deportes peligrosos en Estados Unidos (posiblemente comparándolos con España), incluyendo los motivos que llevan a las personas que los realizan a arriesgar sus vidas.



- Unidad 4, “Health matters”. Aquí únicamente el pasaje escrito deja entrever algunos aspectos de la vida en el Reino Unido, mejor dicho, el lector tiene que interpretar que se trata de este país al mencionarse a la Reina. El texto describe, desde los ojos de su nieta, a una mujer que gozaba de una salud excelente a los 105 años, salud que la joven atribuye al estilo de vida llevado por su abuela (por ejemplo, el cultivar sus propias verduras en el jardín sin pesticidas, acostarse temprano y levantarse con el alba para trabajar en su jardín, caminar, o no conocer el estrés), aunque esta mujer también incurría en errores (especialmente de higiene, lavándose las manos una vez al día, o no teniendo la cocina muy limpia). Mediante tal descripción es posible extraer una información considerable acerca de la vida en el Reino Unido, particularmente en la primera mitad del siglo XX.

- Unidad 6, “Changing habits”, en la que el pasaje se ocupa del día sin tabaco en Estados Unidos, especialmente dedicado a los adolescentes, donde se proponen medidas contra este hábito como la de “adoptar un fumador” o la existencia de números de teléfono gratuitos atendidos por psiquiatras. Como se puede observar, el gran problema que supone el tabaco se trata mediante la consideración de las iniciativas de distintos sectores sociales para luchar contra él, aunque estimamos que sería aconsejable examinar el mismo aspecto en el entorno del alumno.

- Unidad 9, “The unknown”. En la sección de lectura de esta unidad se muestran tres textos distintos de acontecimientos extraordinarios acaecidos en tres países de la cultura término recientemente y en un periodo de 48 horas: el primer incidente tuvo lugar de noche un 1 de diciembre en Sudáfrica, cuando un matrimonio dormía y los perros comenzaron a ladrar despertando a la mujer, quien vio a tres hombres con orejas puntiagudas intentando abrir la ventana del dormitorio, así como su marido un objeto redondo despegando y desapareciendo en el cielo; el segundo incidente sucedió un 29 de diciembre en Estados Unidos, cuando una mujer camino de su casa en los campos de Ohio descubre un objeto redondo flotando y tres criaturas con ropas ajustadas y oscuras que le dicen que no tema mientras ellas entraban en el objeto, el cual voló sin hacer ruido; el tercer incidente ocurrió la tarde el 30 de noviembre en el sur de Inglaterra cuando una pareja que viajaba en un coche fue rodeada por una luz azul y una niebla verde que desaparecieron pronto, pero al llegar a casa se dieron cuenta de que habían perdido dos horas soñando por la noche en viajes espaciales, lo cual fue interpretado por un doctor que los hipnotizó como que habían estado a bordo de un ovni con alienígenas. Esta unidad, pues, introduce el tema tan de actualidad en diversos países de la cultura meta del posible avistamiento de naves y de individuos extraterrestres, factor que no tiene tanta repercusión en España.

- Unidad 15, “Revision 3”. El texto escrito describe el lanzamiento que los estadounidenses realizaron en 1977 de las naves “Voyager 1” y “Voyager 2” con saludos en 54 idiomas así como con una selección de música de todo el planeta (música porque ésta se basa en números y es fácil de analizar en términos matemáticos) destinados a cualquier forma de vida inteligente en el espacio. Asimismo, el texto oral es un boletín de noticias, una de las cuales habla del avistamiento de un ovni en Arizona y de la desaparición posterior de dos adolescentes, y otra del equipo estadounidense de fútbol. De esta manera, en la unidad 15 se recogen algunos de los aspectos tratados en temas anteriores, incorporando solamente algunos nuevos.

En tercer y último lugar los datos obtenidos en la variable 2.2 muestran que existe un conjunto de unidades cuyos temas se corresponden claramente con una o varias de las categorías establecidas, además de la primera unidad que se menciona, la 10, en la que se combinan la opción “otros” y la de “comida y bebida”:

- Unidad 10, “Revision 2”, opción “w”, “otra” (5.8%), y opción “b”, comida y/o bebida (5.8%). Esta unidad estudia, en una segunda lectura, el tema de la comida, así como en un primer texto el tema de los problemas de salud que causa la falta de una buena alimentación. En efecto, el primer pasaje se centra en las adolescentes británicas vegetarianas, que no se nutren adecuadamente, y en la investigación realizada en el Reino Unido acerca de que los niveles mínimos de hierro que tienen afectan enormemente a su coeficiente intelectual. Asimismo, en la sección de “project work” se incluye un ejercicio de lectura sobre tres recetas de platos típicos ingleses: “Welsh rarebit”, “Roast beef” e “Irish stew”. Por lo tanto, la comida se expone, desde nuestro punto de vista, de manera bastante afortunada en torno a la cultura británica en dos de sus vertientes, la culinaria y la de la salud.

- Unidad 1, “From different cultures”, igualmente consistente en una combinación de la opción “a”, familia (5.8%) y de la opción “o”, estilos de vida (5.8%). Efectivamente, pese a que el pasaje de la unidad narra la vida de un adolescente africano en Malawi, estando, por lo tanto, alejado de la cultura meta, el texto oral contempla la vida familiar americana mediante la voz de tres adolescentes: una joven de 17 años que tiene una familia grande y unida que comparte actividades no sólo en vacaciones (en verano van a zonas de ríos y lagos en Maine y en invierno esquían en Vermont) sino también en su vida diaria (los domingos acuden juntos a la iglesia protestante de su localidad); un joven de 16 años, hijo único, que pasa mucho tiempo con sus padres durante los fines de semana (especialmente con las tareas del jardín, o asistiendo a los partidos de béisbol con su padre); una adolescente de 17 años que pasa poco tiempo con sus padres y sus dos hermanas, solamente durante la cena, aunque en verano van de excursión juntos. Por lo que a nosotros respecta, este ejercicio de comprensión oral introduce de una forma motivadora y bastante profunda varias relaciones familiares en Estados Unidos, haciendo que, mediante el ejemplo, el alumno entienda diversas concepciones de la unidad familiar en este país.

- Unidad 5, “Revision 1”, opción “p”, cambio y/o protesta social (5.8%). El extracto de esta primera revisión estudia los años veinte en los Estados Unidos, cuando los jóvenes se rebelaron contra las generaciones anteriores (al igual que hoy en día lo hacen con tatuajes, agujeros y pendientes en la lengua y en el ombligo), especialmente las mujeres al llevar el pelo corto, minifaldas y maquillaje, y al bailar jazz y asistir a fiestas nocturnas. El texto también profundiza en el problema subyacente, la preocupación de la sociedad por el cambio de moral femenina, ilustrándolo con opiniones contradictorias de distintos sectores sociales. Como es posible comprobar, estamos ante un tema de creciente importancia en España, tema que se trata desde una interesante perspectiva histórica en Estados Unidos.

- Unidad 7, “Look right”, opción “f”, moda y atuendo (5.8%). Esta unidad presenta, asimismo desde un punto de vista histórico, la creación de los pantalones vaqueros. Efectivamente, el origen de los vaqueros hay que situarlo en California en la mitad del siglo XIX y en la época de la fiebre del oro, periodo en el que un emigrante alemán de 24 años, Levi Strauss, que previamente había trabajado en Francia con el

tejido de los tejanos (“denim” ) emigró a San Francisco, abriendo una tienda con suministro para los mineros donde intentó utilizar tal tejido para hacer tiendas de campaña para los mineros, experimento que no funcionó al no ser éste resistente al agua. Sin embargo, un sastre, Jacob David, le propuso utilizar este tejido para confeccionar pantalones utilizando para ello remaches metálicos, siendo así como se crearon unos pantalones resistentes para los mineros. Asimismo en el texto se habla del origen del vocablo inglés “jeans”, una adaptación del término francés que alude a la ciudad italiana de donde es originario el tejido de los vaqueros (“Genes”, Génova). Además, se explica la importancia que a lo largo del siglo XX ha tomado el pantalón vaquero en la moda, primeramente masculina y, posteriormente femenina. Por lo tanto, en esta unidad parece bastante apropiada la perspectiva desde la cual se estudia la moda en uno de sus atuendos modernos más ampliamente extendidos por todo el mundo.

- Unidad 12, “Sweet music”, opción “q” (5.8%). En esta unidad, de nuevo, es protagonista el conjunto musical de Liverpool “The Beatles”, esta vez mediante la bibliografía de uno de sus componentes más famosos, John Lennon. En el texto oral se entrevista a otro grupo de Liverpool, “Onionheads”, que empieza a ser conocido. Así pues, aquí se observa cómo el gran estandarte de la música británica sigue siendo reducido a “Los Beatles”, pese a que hoy en día existe un número ingente de conjuntos y de solistas británicos de fama mundial.

Así pues, en el tratamiento de los temas culturales de *Front Line* observamos una gran cantidad de información relativa a la cultura término, contenido de lo más heterogéneo en su perspectiva inicial y en la profundidad de estudio. A pesar de ello, pensamos que en *Front Line* es posible descubrir una amplia información sobre diversos aspectos socioculturales de Estados Unidos y del Reino Unido. Sin embargo, hemos de subrayar el hecho de que la cultura materna del alumno, la española, no sea objeto de estudio en ninguna unidad.

Íntimamente relacionado con la variable anterior, los temas tratados, se halla el parámetro 2.3, la presentación que el libro en cuestión hace de ellos, examen que no procede en el 10% de las ocasiones (opción “j”). Las cifras ponen de manifiesto que el porcentaje más elevado se corresponde con la ilustración (opción “f”, 27.5%), es decir, todos los textos cuyo contenido versa sobre la cultura extranjera van acompañados de uno o varios elementos visuales. Tales textos relativos a la cultura meta aparecen tanto en la forma escrita como en la oral. Los textos escritos resultan ser bastante más numerosos, consistiendo mayormente en exposiciones de acontecimientos (opción “c”, 17.5%), en descripciones de circunstancias o lugares (opción “a”, 12.5%) o en argumentación o explicación de la adopción de una postura o posición frente a otras (opción “d”, 12.5%). Además, en este material sobresale el número de unidades que presentan un tema mediante el ejemplo individual (opción “g”, 10%), recurso que permite al alumno conocer el aspecto más humano del mismo. Por último, un 10% de la información cultural se incorpora mediante textos orales. Así, pese a la inferioridad de inclusión de los elementos culturales en la vertiente oral, *Front Line I* intenta conjugar la presentación del contenido a través de textos escritos y orales, ilustrándolos ambos normalmente con diversos elementos visuales.

Estas ilustraciones que acompañan a los textos que giran en torno a la cultura extranjera (2.4), por el papel relevante que adoptan en este tipo de materiales, merecen una consideración especial. Las ilustraciones (2.4.A) aquí, frente a lo que sucede en

otros materiales, adoptan un formato un tanto especial ya que mayoritariamente consisten en dibujos (opción “b”, 45%) y no en fotografías (opción “a”, 35%). De esta manera, en *Front Line 1* destacan, además del realismo de las fotografías, los tonos incluso más coloristas de los numerosos dibujos. No obstante, esta combinación parece ser exclusiva, ya que en el libro no es posible hallar ejemplos de otros modos de ilustraciones como mapas o gráficos. En cuanto a la relación que existe entre tales ilustraciones (2.4.B), salvo en el 26.6% en el que este examen no es pertinente, se trata de una relación no excesivamente intensa al aparecer éstas de forma aislada (opción “a”, 73.3%), no estando ninguno de los elementos visuales secuenciados, aunque, por otra parte, las ilustraciones se muestran bastante cohesionadas al revelar distintos enfoques o perspectivas de la misma temática. Asimismo, la relación que los elementos visuales mantienen con el contenido (2.4.C), dejando a un lado los porcentajes correspondientes a la opción “no procede” (“g”, 26.6%), es manifiestamente adecuada (opción “a”, 73.3%), presentando una clara vinculación con la información cultural. Como consecuencia, las ilustraciones, pese a su restricción de formato, resultan oportunas para concretizar el contenido acerca de la cultura término.

Pasemos ahora al estudio de los personajes, iniciándolo mediante la consideración de las siguientes variables que nos permitirán conocer la definición social y geográfica (2.5) que realiza el libro que nos ocupa:

— La edad (2.5.A) no se precisa en el 23.5% de las ocasiones (opción “e”). Cuando de una u otra manera es posible enmarcar el personaje dentro de su grupo de edad, ésta consiste principalmente en el mundo adulto (opción “c”, 41.1%), aunque con frecuencia estamos ante adultos muy jóvenes. Asimismo, la adolescencia (opción “a”, 29.4%) se encuentra bastante bien representada en este material. Frente a ello, la niñez no es objeto de estudio en ninguna de las unidades, mientras que los personajes ancianos solamente tienen una presencia testimonial (opción “d”, 5.8%). De esta forma, en *Front Line 1* se presentan personajes de edad similar a la del alumno al que el libro va dirigido, obviándose habitualmente los grupos de edad superiores o inferiores.

— El sexo (2.5.B) atribuido a los personajes, que no aparece en el 17.3% (opción “c”), se muestra prácticamente equilibrado entre el femenino (opción “a”, 43.4%) y el masculino (opción “b”, 39.1%), siendo ligeramente mayor el número de personajes femeninos, aunque en ningún momento se pueda hablar de una discriminación del otro sexo.

— El papel sexual (2.5.C), por el contrario, resulta ser un factor que no se define en una porción considerable de las unidades (opción “d”, 66.6%). Si tal papel sexual se especifica, el individuo se presenta como un ser trabajador (opción “a”, 33.3%) sin importar su sexo.

— La ocupación (2.5.D), que igualmente no aparece en el 66.6% (opción “f”), cuando se detalla es en cierta manera diversa. Efectivamente, la profesión de los personajes consiste principalmente en trabajos para los cuales no se precisa una cualificación especial (opción “c”, 20%) tales como policía (unidad 2), monitor deportivo (unidad 3) o sastre (unidad 7). Además, con porcentajes mucho menores (6.6% para cada opción) se presentan personajes cuya profesión entra dentro del grupo de las liberales (opción “a”), como la de psiquiatra en la unidad 6, y personajes cuya ocupación resulta un tanto especial, por lo que se inserta en la categoría “otra” (“e”), en este caso cantantes de fama mundial (unidad 12). Así, aunque el número de personajes

definidos en cuanto a su profesión no es muy elevado, las ocupaciones que se puntualizan pertenecen a una gama de categorías. No obstante, un factor un tanto sorprendente, pese a la edad de los personajes, es la no adscripción de individuos al grupo estudiantil.

— La raza o la etnia (2.5.E), variable cuya medición no procede en un rotundo 75% (opción “e”), se distingue habitualmente a través de las ilustraciones. De esta manera, se observa que la mayor parte de los personajes pertenecen a la raza blanca (opción “a”, 18.7%), con la excepción de la segunda mujer de John Lennon (unidad 12), que es de raza asiática (opción “c”, 6.2%). Por lo tanto, en *Front Line 1* se percibe una minúscula atención a las cuestiones étnicas, y, si la raza se detalla, la blanca resulta la preponderante.

— La familia (2.5.F), que tampoco aparece en unos índices elevadísimos (opción “d”, 80%), suele estar representada en su vertiente tradicional o nuclear (opción “a”, 13.3%), es decir, los padres con uno o varios hijos. Únicamente existe una excepción recogida bajo la categoría “otra” (“c”, 6.6%) en la unidad 12, donde el personaje, John Lennon, se divorcia de su mujer y abandona el hogar familiar en el que tiene a su hijo para casarse y tener hijos con otra joven. Así pues, en este libro de texto se alude brevemente a otros tipos de unidad familiar comunes en la cultura término, a pesar de que la representación de los mismos sea mínima.

— El tipo de personajes (2.5.G), cuyo estudio no resulta pertinente en el 25% de las ocasiones (opción “e”), consiste generalmente en individuos nativos (opción “a”, 68.7%) de las comunidades representadas en el manual, que, como hemos tenido ocasión de comprobar, son normalmente la británica y la estadounidense, existiendo una excepción en la unidad 7, cuyo personaje, Levi Strauss, es un residente no nativo (opción “b”, 6.2%). De esta manera, en *Front Line 1* se favorece la perspectiva interna, excluyéndose la tan controvertida imagen y punto de vista del turista consumista.

— La nacionalidad de los protagonistas (2.5.H), ausente en un 22.2% (opción “h”), consiste mayormente en la estadounidense (opción “b”, 44.4%), seguida, a bastante distancia, de la inglesa (opción “a”, 16.6%) y de “otra” (opción “g”, 16.6%), que se corresponde con la británica al no existir más especificación (unidad 4), con la nacionalidad original de Levi Strauss, la alemana (unidad 7), y con la sudafricana (unidad 9). Así pues, dentro de la cultura término solamente queda representada la nacionalidad estadounidense, inglesa y/o británica y, de modo apenas perceptible, la sudafricana. El resto de las comunidades de la cultura término así como la española se omiten, restringiendo así el enfoque inicial del libro.

— El lugar de residencia (2.5.I), no se especifica en unos porcentajes elevados (opción “e”, 68.7%). En las ocasiones en las que se menciona, la vida en la ciudad es exclusiva, es decir, el mundo rural no se representa al localizarse a los personajes bien en otras ciudades del país (opción “c”, 18.7%) como Birmingham y Bristol en el Reino Unido o San Francisco en los Estados Unidos, además de en la capital del mismo (opción “b”, 12.5%), Washington o Londres.

En suma, en *Front Line 1* los personajes se delimitan social y geográficamente de manera desigual. Mientras que éstos apenas se definen en torno a factores tales como el papel sexual, la ocupación, la raza o etnia, la unidad familiar a la que pertenecen y su lugar de residencia, otros aspectos como la edad, el sexo o la nacionalidad cuentan con un mayor índice de detalle.

Completemos el examen de los personajes aludiendo a la situación de la interacción y/o lugar donde se los emplaza (2.6), recurriendo a estos parámetros:

— La vida diaria (2.6.A) no se especifica en el 66.6% (opción “f”). En las restantes circunstancias, el día a día se vincula especialmente con el trabajo (opción “c”, 20%), en concreto el de policía (unidad 2) o el de sastre o creador de pantalones vaqueros (unidad 7). Sin embargo, las actividades cotidianas llevadas a cabo por personajes de la cultura término también se sitúan en torno a la casa (opción “a”, 13.3%), en particular, en relación con la cena como momento del día en el que se reúne la familia (unidad 1) y en relación con las tareas del jardín en el Reino Unido (unidad 4). Por lo tanto, este material permite atisbar, frente a lo que sucede en otros libros, algunas de las actividades cotidianas realizadas por los miembros de la cultura meta en cuanto al trabajo y al hogar.

— El tiempo libre y el ocio (2.6.B) no es materia de estudio en el 64.7% (opción “f”). A pesar de estos datos, las actividades que ocupan el tiempo libre de los personajes de la cultura término resultan ciertamente diversas: la casa (opción “a”, 5.8%) es la protagonista en la unidad 1 (en especial las tareas del jardín en Estados Unidos), el aire libre (opción “d”, 11.7%) también ocupa un lugar destacado (las actividades al aire libre mencionadas por los personajes estadounidenses consisten en ir de excursión, pescar y nadar en la unidad 1, y practicar el paracaidismo en su modalidad de caída libre en la unidad 3); por último, bajo la opción “otro” (“e”, 17.6%) se incluyen circunstancias como viajar, ir a la iglesia, asistir a algún acontecimiento deportivo (unidad 1), salir con los amigos (unidad 2), o bailar jazz e ir a fiestas nocturnas en los años veinte (unidad 5), todas ellas en torno a la vida estadounidense. Así, *Front Line* recoge un buen número de actividades realizadas por los estadounidenses, aunque, por ejemplo esto no sucede con los personajes británicos.

De esta manera, el libro que nos ocupa presenta un mayor número de circunstancias que otros materiales anteriormente estudiados en ambas vertientes de la vida, la cotidiana y, sobre todo, la relativa al ocio y tiempo libre.

En este estadio parece pertinente iniciar el estudio del nivel nacional (2.7) y ello se realizará atendiendo a tres parámetros:

— Los aspectos sociales actuales (2.7.A) no se encuentran presentes en el 33.3% de las unidades (opción “e”). En el amplio 66.6% restante se percibe de una u otra forma información de carácter social (opción “a”). Ciertamente, en una buena porción de las unidades se detalla uno o varios aspectos de la sociedad extranjera: en la unidad 1 el contenido gira en torno a la unidad familiar en Estados Unidos, ejemplificándose familias con distinto número de hijos y con distintos grados de unidad; en la unidad 2 se habla acerca de los toques de queda para los jóvenes de grandes urbes estadounidenses como medida tomada para detener el vandalismo y los delitos juveniles, además de explicitarse las leyes británicas para los adolescentes; en la unidad 3 se apunta la moda que existe en Estados Unidos de practicar deportes de riesgo; en la unidad 4 se describen aspectos tan comunes en el Reino Unido como el que una vivienda posea su jardín y que sus habitantes dediquen parte de su tiempo a su cuidado; en la unidad 6 se presenta una de las preocupaciones más recientes de los estadounidenses, el tabaco, estudiado mediante el día sin tabaco de 1999 como una oportunidad para concienciar a la población, principalmente la adolescente, de que abandonen este hábito pernicioso; en la unidad 7 se apunta a la marca de pantalones vaqueros Levis de origen

estadounidense como la más famosa del mundo, además de subrayar el uso de esta prenda de vestir, que siempre está de moda, por gente de todas las edades y condiciones; en la unidad 9 la información cultural hace hincapié en sucesos tan frecuentes en la cultura extranjera como el avistamiento de ovnis y la posibilidad de contacto con seres extraterrestres a través de tres ejemplos, uno en Estados Unidos, otro en Sudáfrica, y otro en el Reino Unido; en la unidad 10, además de exponerse algunas recetas tradicionales inglesas, se detallan los riesgos de una alimentación deficiente, centrándose en la figura de las adolescentes vegetarianas británicas, riesgos de entre los que destacan el efecto que esto tiene en su coeficiente intelectual; en la unidad 12 se entrevista a un grupo musical de Liverpool actual, Onionheads, que empieza a abrirse camino; en la unidad 15 mediante distintas noticias de radio estadounidenses se habla acerca de aspectos como el avistamiento de ovnis, que se relaciona con la desaparición de dos adolescentes, o como la cada vez más relevante selección de fútbol estadounidense. De esta forma, en *Front Line 1* la información social ocupa un papel relevante. Sin embargo, a tenor de lo visto en este parámetro, dicha información presenta diferentes grados de profundización, estando su estudio en distintos puntos de un continuo que va desde la anécdota al examen detallado de los aspectos socioculturales.

— Los problemas sociopolíticos (2.7.B), por el contrario, se excluyen de la mayor parte del material (opción “g”, 86.6%). Solamente se vislumbran tales conflictos sociopolíticos en dos ocasiones: por un lado, bajo la opción “f”, “otros” (6.6%), se engloba el contenido de la unidad 2, donde se apuntan temas como los delitos y el vandalismo juvenil en las grandes urbes estadounidenses y la imposición de toques de queda para adolescentes como forma de luchar contra ello; por otro lado, la opción “d” (6.6%) se corresponde con la unidad 6, dedicada a uno de los problemas sociopolíticos que más de moda se hallan en Estados Unidos, la lucha contra el tabaco. Como se puede observar, los conflictos de esta índole se vinculan exclusivamente con el país norteamericano, no detallándose en ningún momento, por ejemplo, en relación con el Reino Unido, dando esto la impresión de que la sociedad británica queda libre de este tipo de problemas.

— Los antecedentes históricos (2.7.C) están ausentes en una porción considerable del libro (opción “d”, 66.6%). Sin embargo, cuando éstos ocupan un papel relevante en las unidades, normalmente lo hacen en forma de antecedentes relevantes para conocer la cultura actual (opción “a”, 26.6%). Así pues, los antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual se suceden en la unidad 5 (centrada en los años veinte en Estados Unidos, donde se produjo una rebelión de la juventud contra la tradición, cuyo exponente más obvio dio como resultado el cambio del papel social de la mujer), en la unidad 6 (explicándose que el primer día sin tabaco se estableció en 1977, día que se sigue celebrando puntualmente todos los años), en la unidad 7 (donde se detallan las circunstancias personales e históricas que dieron lugar a la creación de los pantalones vaqueros en la época de la búsqueda de oro en California por parte de Levi Strauss), y en la unidad 12 (que narra la historia que hizo de The Beatles el grupo británico más famoso de todos los tiempos, a través de la biografía de John Lennon). Además, bajo la opción “otros” (“c”, 6.6%) se incluye la unidad 15, que ofrece información histórica de carácter heterogéneo al describir el lanzamiento de las naves estadounidenses Voyager I y Voyager II en 1977 con el fin de encontrar vida inteligente en el espacio y de saludarla de parte de la raza humana. Por lo tanto, los antecedentes

históricos, sin ser parte de la estructuración global del manual, ocupan un papel relevante en la configuración de diversas unidades.

A modo de conclusión, el nivel nacional se estudia de forma casi imperceptible en cuanto a los problemas sociopolíticos, resultando los antecedentes históricos más relevantes, aunque no tanto como la puntualización de los aspectos sociales actuales.

En una perspectiva más amplia, el nivel internacional (2.8) presenta bastantes más lagunas. Primeramente, si atendemos al parámetro 2.8.A, la comparación entre la cultura española y la extranjera, los índices revelan que, salvo el 26.6% en el que este estudio no procede (opción “1”), en el resto de las unidades, como se ha podido comprobar anteriormente, la cultura extranjera se convierte en la protagonista indiscutible (opción “b”, 73.3%), no procurándose ningún tipo de análisis de ésta en relación a otras comunidades, incluida la propia comunidad materna del alumno, lo cual pone de manifiesto un enfoque bastante restrictivo en la propia concepción del material. En segundo lugar, y como consecuencia de estos factores, no es pertinente (opción “e”, 100% para ambas) proceder al examen ni de las representaciones mutuas (2.8.B) ni de las relaciones mutuas (2.8.C). De esta forma, *Front Line 1* muestra sus debilidades en todos los parámetros dedicados al nivel internacional, siendo éste, pues, apenas representado en el propio contenido del libro.

Desde otro ángulo, merece la pena dedicar unas líneas al estereotipo (2.9). La información (2.9.A), cuyo examen no procede en el 26.6% (opción “e”), aparece esencialmente como información no estereotipada (opción “a”, 73.3%), no percibiéndose en ninguna unidad el énfasis en los aspectos típicos y tópicos. Como resultado de esta ausencia de contenido estereotipado, el estereotipo (2.9.B), variable cuyo estudio resulta inoportuno en el 26.6% (opción “f”), no recibe tratamiento alguno (opción “a”, 73.3%). Consecuentemente, la información o el contenido que presenta *Front Line* acerca de la cultura extranjera toma un cariz primordialmente realista y auténtico, presentado al alumno una imagen fidedigna de la mencionada cultura.

En cuanto a la subjetividad y al estilo del autor (2.10), hemos de reparar en los siguientes factores:

— La relación que existe entre los personajes (2.10.A), cuyo análisis no parece pertinente en el 40% (opción “e”), aparece mayormente como amistosa (opción “a”, 33.3%). No obstante, en este libro de texto también se encuentran presentes relaciones más problemáticas (opción “b”, 13.3%), como las de las unidades 2 (entre los adolescentes de Washington y la policía cuando ésta hace que se cumpla el toque de queda) y 5 (entre los jóvenes estadounidenses en los años veinte y las generaciones anteriores, cuya tradición empiezan a romper). Asimismo, existe un ejemplo en el que esta relación es neutra (opción “c”, 6.6%), en concreto en la unidad 3 (entre un monitor de paracaidismo con caída libre y los deportistas que lo practican). Finalmente, bajo la opción “otra” (“d”, 6.6%) se incorpora a los personajes de la unidad 9, humanos, y su reacción ante posibles extraterrestres, que suele ser una mezcla de asombro y miedo. Así, en este manual, pese al predominio de la relación amistosa, se recogen una buena parte de las posibles relaciones entre seres humanos, lo cual hace honor a la verdad.

— Los sentimientos (2.10.B), ausentes en un 60% de las ocasiones (opción “d”), cuando se introducen siempre se hace mediante la propia voz de los personajes (opción “a”, 40%), no utilizándose en ningún momento otros modos, tales como los elementos externos.



— El estilo predominante (2.10.C), examen que no procede en el 26.6% (opción “e”), resulta ser normalmente el objetivo (opción “a”, 33.3%) frente a unos porcentajes mucho más bajos en torno al tono subjetivo (opción “b”, 13.3%), es decir, el narrador en tercera persona prevalece sobre la expresión por parte de los propios personajes. Sin embargo, es preciso señalar que en una porción considerable de las unidades existe un equilibrio entre ambos, el estilo subjetivo y el objetivo (opción “c”, 26.6%), unidades en las que ambos ángulos se encuentran.

Pongamos punto y final a nuestro estudio del contenido cultural en *Front Line* haciendo una valoración del mismo mediante los puntos que a continuación se relacionan:

— El punto de vista de la cultura extranjera que prevalece (2.11.A), cuyo análisis no procede en el 21% (opción “f”), como consecuencia de los datos obtenidos en el grupo de variables anteriores, es el periodístico (opción “c”, 47.3), el más neutro. Con unos índices menores aunque asimismo representativos se sitúa la perspectiva interna (opción “a”, 31.5%), la del miembro nativo de la cultura término que incorpora el tono subjetivo como contrapunto y complemento al objetivo, propiciado por el punto de vista periodístico.

— La información cultural (2.11.B), ausente en el 26.6% (opción “d”), resulta ser primordialmente completa (opción “a”, 40%). Sin embargo, y frente a estos datos positivos, también destacan las cifras relativas a la presentación de un contenido que precisa información adicional (opción “b”, 33.3%) para entender el tema en su conjunto.

— La amplitud de dicha información (2.11.C), examen poco pertinente en el 22.2% de las unidades (opción “j”), no es muy extensa. Efectivamente, el contenido gira sobre aspectos socioculturales esencialmente de Estados Unidos (opción “c”, 38.8%), así como de Inglaterra (opción “a”, 16.6%) o, cuando no se especifica más, del Reino Unido (opción “b”, 16.6%). Dentro de la cultura extranjera hallamos asimismo el caso testimonial de Sudáfrica (opción “g”, “otros países de habla inglesa”, 5.5%). Por lo tanto, *Front Line* muestra una información restringida a la cultura término, sin mención alguna a la cultura española. Dentro de esta cultura, el Reino Unido y Estados Unidos se convierten en las comunidades de estudio prácticamente exclusivo, obviándose la alusión a otras como Canadá, Australia o Nueva Zelanda.

— El carácter de la información cultural (2.11.D), exceptuando el 21% en el que su análisis no procede (opción “h”), resulta eminentemente auténtico (opción “a”, 57.8%), pese a que no podemos olvidar, como se ha apuntado más arriba, que una porción menor aunque igualmente representativa del contenido presenta una naturaleza eminentemente superficial y/o anecdótica (opción “c”, 21%).

— La actitud que este contenido despierta en el alumno (2.11.E), por otra parte, no es ninguna en especial en el 46.6% de las unidades (opción “g”), dada la ausencia de información relativa a la cultura extranjera, o bien el carácter anecdótico de la información acerca de ella, que no permiten al estudiante profundizar en el entendimiento de la misma. De manera semejante, los porcentajes vinculados a la opción “c” (53.3%) toman enorme relevancia al poner de manifiesto que una gran parte del contenido alrededor de la cultura término provoca una reflexión sobre ella. Probablemente, la carencia más obvia a este respecto consista en que el contenido no incide en la cultura materna del alumno, no propiciando en sí mismo una reflexión sobre ella.

— La relación entre el contenido cultural y los objetivos de la misma índole (2.11.F), parámetro cuya medición no procede en el 6.6% (opción “e”) al no especificarse objetivos culturales en una unidad, se presenta generalmente como apropiada, siendo la información óptima para lograr tales objetivos (opción “a”, 73.3%). No obstante, en una porción destacada (opción “d”, “otro”, 20%) el contenido, a pesar de estar íntimamente vinculado con los objetivos, no se centra en la cultura extranjera, sino que resulta de carácter bastante general, impidiendo, de esta manera, que el alumno profundice en el conocimiento de los temas de la comunidad término tratados.

— La cultura en su relación con la lengua y/o la comunicación (2.11.G), por el lugar que ésta ocupa en cada unidad, se muestra como subsidiaria de las segundas, es decir, a lo largo del libro se percibe una mayor relevancia de los aspectos lingüísticos y/o comunicativos (opción “a”, 100%).

— La evaluación global del contenido cultural (2.11.I) refleja, en términos absolutos, lo adecuado de éste (opción “a”, 32%) frente a las ocasiones en las que se muestra inadecuado (opción “b”, 28%). Sin embargo, tanto en ciertos casos en los que la información resulta esencialmente adecuada, como en las circunstancias en las que ésta no lo es, parece preciso matizar que una buena parte del tratamiento de los temas cae en la superficialidad y en la anécdota (opción “d”, 20%), o en un enfoque principalmente incompleto y/o limitado (opción “e”, 8%). Asimismo, varias unidades consideradas como inadecuadas lo son debido a una información excesivamente general (opción “g”, 12%), no centrada ni en la cultura extranjera ni en la española.

De esta forma, finalizamos el examen del contenido cultural en *Front Line I* subrayando el elevado número de unidades que tienen por objeto el estudio de la cultura extranjera, permitiéndole al alumno de una u otra manera, sin lugar a dudas, la profundización y entendimiento de diversos aspectos socioculturales de la misma.

### C. TÉCNICAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CULTURAL

Comencemos el estudio de las técnicas o actividades de aprendizaje cultural en *Front Line I* atendiendo al parámetro 2.1, las tareas culturales. Un análisis de las actividades que de una u otra forma están dedicadas a explotar los aspectos socioculturales de una o ambas culturas consideradas, que no procede en el 3.8% de las unidades (opción “e”), refleja que una buena parte de las mismas consiste en ejercicios normalmente empleados en la instrucción lingüística (opción “a”, 42.3%). En general, se trata de actividades que acompañan a los textos orales o escritos y cuyo contenido estudian no en sí mismo, sino en un lugar más que secundario ya que se incluyen principalmente para practicar la gramática y el vocabulario. El formato que adoptan resulta de lo más variado, consistiendo comúnmente en la combinación de: ejercicios de verdadero o falso, preguntas y respuestas, localización de expresiones o vocablos en el texto, tareas en las que hay que completar un pasaje con las palabras que faltan, unión de dos columnas (por ejemplo, vocablos con su definición), ejercicios de elección múltiple, terminación de oraciones cuyo comienzo se ofrece, ordenación de oraciones en el orden correcto para formar párrafos, y definición del significado de diferentes términos. No obstante, en este libro de texto predominan, frente a lo que sucede en muchos de los precedentes, las tareas que se corresponden con la opción “otras” (“d”, 53.8%), a saber, actividades que sin ser propias de la instrucción cultural se emplean habitualmente en la misma (para mayor información consultar variables 3.2 y 3.3). Así

pues, inicialmente la metodología de este material parece bastante más apropiada para explotar los aspectos socioculturales.

Con el fin de ilustrar la afirmación anterior contemplaremos las actividades culturales específicas (3.2). Los índices muestran que la medición de esta variable no parece oportuna solamente en un 6.6% (opción “g”). El 93.3% restante se corresponde exclusivamente con la opción “f”, “otra”, idéntica a la “d” en el parámetro precedente, que, recordemos, aludía a tareas no específicas aunque ampliamente utilizadas en la pedagogía cultural. De entre ellas destacan, como en la mayor parte de los manuales estudiados, el debate en el plano oral y la composición en el escrito. No obstante, pensamos que uno de los factores metodológicos más positivos de *Front Line 1* consiste en la introducción de una sección al final de cada unidad en la que el alumno realiza un proyecto escrito que, acompañado de imágenes visuales, ha de exponer al resto de la clase. Efectivamente, estos proyectos, íntimamente relacionados con los temas estudiados en cada unidad, lejos de tomar un cariz general, se definen de tal manera que abordan el mundo del alumno, su cultura materna o incluso la cultura extranjera haciendo uso, especialmente, de las destrezas productivas.

Concretamente, tales aspectos se pueden observar al atender al objeto de las actividades culturales de este libro de texto (3.3), análisis poco pertinente en el 3.1% (opción “f”), actividades que se relatan a continuación, salvo aquéllas tareas de corte tradicional destinadas a explotar el contenido de los textos orales y escritos, puesto que la información de los mismos se ha detallado en la sección “B” y con la finalidad de no alargar en demasía este estudio. Así, de las tareas de corte tradicional únicamente se incluyen aquéllas que no se vinculan directamente con los textos. En términos porcentuales, sobresalen las tareas dedicadas al análisis de la cultura extranjera (opción “b”, 37.5%), no solamente las actividades de comprensión de los textos orales y escritos, sino, al contrario de lo que sucede en otros manuales, otras de carácter más bien productivo como las que se relatan a continuación:

- Unidad 5: El estudiante ha de localizar información y debatir acerca de aspectos relativos a la vida estadounidense en los años veinte como el Charleston, la época dorada del Jazz o el derrumbe de la Bolsa de Nueva York y el comienzo de la Gran Depresión económica; realización de un proyecto sobre aspectos estadounidenses de la década de 1920 como: el Charleston, el jazz y sus músicos más representativos, la lucha por el derecho femenino de ejercer el voto, la Era de la Prohibición, el derrumbe de la Bolsa de Wall Street en 1929, el comienzo de la Gran Depresión.

- Unidad 9: Los estudiantes responden a preguntas sobre fenómenos de la cultura extranjera que tienen una explicación un tanto misteriosa como Stonehenge o el Monstruo del Lago Ness. Realización de un proyecto sobre misterios del mundo, de entre cuyas opciones se encuentran lugares o figuras extrañas de la cultura extranjera como Stonehenge o el Monstruo del Lago Ness.

- Unidad 10: Al estudiante se le pide que prepare, como parte del proyecto de la unidad, uno de los tres platos tradicionales ingleses cuyas recetas se incorporan en esta sección.

- Unidad 12: Debate acerca del grado de conocimiento del alumno acerca del grupo musical The Beatles; práctica de la gramática estudiada en la unidad en un texto acerca de The Rolling Stones. Proyecto en torno a la música popular de ciertas comunidades de la cultura término, música como: jazz, blues, el rock and roll, etc.

- Unidad 14: El estudiante ha de escribir sobre películas norteamericanas como *Encuentros en la Tercera Fase*, *2001: Una Odisea del Espacio*, *La Guerra de las Galaxias*, *E.T.*, etc; ejecución de un proyecto biográfico sobre distintos autores, de los que destacan algunos de la cultura meta como H. G. Wells o Aldous Huxley.

- Unidad 15: Práctica de las formas verbales en un texto consistente en una entrevista con un jugador de rugby de un equipo de la tercera división inglesa.

Asimismo, el alumno y su entorno (opción “d”, 34.3%) ocupan un papel fundamental en este material a juzgar por las actividades siguientes:

- Unidad 1: Debate sobre el estilo de vida y el entorno del alumno basándose en la vida del personaje del texto escrito. Preguntas acerca de la vida familiar del estudiante comparándola con los personajes del texto oral.

- Unidad 2: El alumno ha de responder a preguntas de introducción al tema sobre lo que se le permite hacer a su edad; el estudiante habla acerca de su colegio y de lo que puede hacer o no en él, para usar los verbos modales; debate en grupo acerca del alumno y sus amigos cuando salen por las noches y durante los fines de semana. Proyecto acerca de la mejor aventura vivida por el estudiante.

- Unidad 3: Los estudiantes se preguntan mutuamente sobre su opinión sobre los deportes peligrosos y sobre sus actividades o deportes preferidos.

- Unidad 4: El alumno contesta a una serie de preguntas sobre su experiencia con las dietas alimenticias y las comenta con el compañero.

- Unidad 6: Debate en torno a los hábitos del alumno (como llamar por teléfono a amigos, jugar con las vídeoconsolas, estudiar, etc.), especialmente centrado en el tabaco.

- Unidad 7: El estudiante ha de analizar su actitud en torno a los pantalones vaqueros; asimismo, el alumnado ha de hablar sobre la moda y la importancia que ésta tiene para ellos, especialmente por lo que se refiere a la ropa.

- Unidad 8: Realización de un proyecto sobre las esperanzas, ambiciones, sueños, miedos, preocupaciones y problemas del alumno.

- Unidad 10: Debate acerca del estudiante y su actitud ante el seguimiento de dietas alimenticias.

- Unidad 12: Pequeña composición en torno a los gustos musicales del alumno; proyecto centrado en la estrella o grupo musical preferido por el estudiante.

- Unidad 12: Debate sobre los deportes practicados por el alumno; proyecto sobre su deporte preferido.

- Unidad 15: Breve composición sobre la biografía del cantante o actor favorito del estudiante.

De igual forma destacan, aunque con unos índices mucho menos elevados, las tareas que tienen como protagonista la cultura materna del alumno (opción “a”, 18.7%):

- Unidad 2: Realización de un proyecto acerca de lo que la ley en el país del alumno especifica acerca de los adolescentes.

- Unidad 5: Ejecución de un proyecto sobre la vida en España en los años veinte, la situación política y la vida de los jóvenes.

- Unidad 7: El alumno ha de hacer un proyecto, consultando a sus padres, en torno a como visten los adolescentes de hoy en su país en relación con sus padres cuando tenían su edad.

- Unidad 10: Proyecto en el que se han de exponer platos típicos del país del alumno así como las recetas de los mismos.

- Unidad 13: Elaboración de una breve biografía de un deportista español famoso.

- Unidad 15: Proyecto acerca de un equipo deportivo de la comunidad del alumno.

No obstante, apenas se emplea la comparación entre la cultura materna del alumno y la extranjera (opción “c”, 3.1%), técnica tan defendida por los estudiosos en el área de la pedagogía cultural:

- Unidad 2: Proyecto en el que se ha de comparar el país del alumno y el Reino Unido en cuanto a la legislación que concierne a los adolescentes.

Además, esta amplia gama de actividades la completa la opción “e”, “otra” (3.1%), que en este caso hace referencia al estudio de un país extranjero que puede pertenecer o no a la cultura término:

- Unidad 1: Realización de un proyecto acerca de una país poco conocido por el alumno, cuya información ha de localizar en diversas fuentes como atlas o enciclopedias.

De esta manera, queda manifiesta la extensa diversificación de objetos culturales tratados en las distintas actividades. Ello permite, tal y como muestran los datos obtenidos en el examen del parámetro 3.4, reparar en la tarea cultural frente a la de corte lingüístico. Observamos que en el 33.3% de las unidades la primera es prácticamente equiparable a la segunda (opción “a”), factor bastante positivo en la metodología de este libro de texto, pese a que no es posible olvidar que en el 66.6% de las ocasiones restantes la tarea cultural es escasa en comparación con la lingüística.

Por lo que respecta a las destrezas implicadas en la práctica cultural (3.5), estudio que no procede en el 2.9% (opción “f”), destacan, con porcentajes idénticos, las dos destrezas productivas, la expresión oral (opción “c”, 32.3%) y la expresión escrita (opción “d”, 32.3%) dado el ingente número de composiciones, debates y proyectos que requieren de su puesta en funcionamiento. Dentro de las destrezas receptivas la comprensión lectora (opción “b”, 20.5%) se relaciona más frecuentemente con la cultura que la comprensión oral (opción “a”, 2.9%), lo cual refleja que el contenido de los ejercicios auditivos resulta más general, restringiéndose en contadas ocasiones a la cultura término. Sin embargo, parece pertinente puntualizar que también hay varias unidades en las que existe una integración de todas las destrezas (opción “e”, 8.8%) en el análisis de una o ambas culturas objeto de estudio.

Pongamos punto y final a este examen de la metodología de aprendizaje cultural en *Front Line 1* procediendo a una valoración de la misma (3.6). En primer lugar, en su relación con los objetivos de naturaleza asimismo cultural (3.6.A), medición que no

procede en el 13.3% de las unidades al no existir en éstas objetivos de este calibre, tal metodología aparece principalmente como un equilibrio entre elementos positivos y negativos (opción “b”, 60%), sobresaliendo, no obstante una porción representativa de unidades cuyas actividades culturales son óptimas (opción “a”, 26.6%) para la consecución de los mencionados objetivos. En segundo lugar, en cuanto a los contenidos (3.6.B), análisis que de nuevo no resulta pertinente en el 6.6% de las ocasiones (opción “f”), los datos indican que la metodología mayoritariamente representa un equilibrio entre los logros y las carencias (“b”, 53.3%), aunque en un consistente 33.3% las actividades han sido calificadas de óptimas (opción “a”), mientras que solamente en un porcentaje mínimo, 6.6%, las actividades presentan poca relación con el contenido (opción “d”). Por último, la valoración general de la metodología (3.6.C) en *Front Line 1*, que no procede en el 6.6% (opción “c”), pone de manifiesto que en un número importante de unidades ésta se muestra excesivamente limitada en su formato y/o en sus miras (opción “d”, 66.6%). Pese a ello, el 26.6% de las actividades parecen ser esencialmente adecuadas o convenientes (opción “a”) para favorecer un buen aprendizaje cultural.

#### D. INCLUSIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LA EVALUACIÓN

La evaluación del componente cultural en *Front Line 1* se convierte, sin lugar a dudas, en el elemento menos considerado de entre los que forman la programación didáctica.

Si prestamos atención a la variable 4.1, las pautas de evaluación de tal componente, percibimos que en ninguna parte del material aparecen estas pautas (opción “c”, 100%). Por el contrario, en cuanto a las pruebas de evaluación (4.2), éstas se han incorporado (opción “a”, 100%) únicamente en el libro del profesor y en relación a cada unidad de revisión, por lo que son tres las pruebas incluidas. Al contemplarlas, y en claro contraste con muchas de ellas en otros materiales, se percibe que el formato que adoptan, lejos de asemejarse al de Selectividad, resulta ser mucho más tradicional y lingüístico en su enfoque, consistiendo únicamente en cuatro o cinco tareas que evalúan en exclusiva el grado de aprendizaje gramatical y léxico adquirido por el alumno. Por lo tanto, en cuanto a la cultura (3.4), la lengua aparece como protagonista indiscutible dada su exclusividad (opción “b”, 100%).

Así pues, la valoración de la evaluación del componente cultural en *Front Line 1* (4.4) en relación con los objetivos (4.4.A), los contenidos (4.4.B) y la metodología de esta índole (4.4.C) revela las múltiples carencias de la misma (opción “b”, 100% en las tres). Como consecuencia, la valoración general de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación (4.4.D) no puede sino revelarse como inapropiada (opción “b”, 100%), factor que resulta sorprendente en contraste con los objetivos, los contenidos y las actividades de este libro de texto, tan cargados de connotaciones culturales.

#### E. CONCLUSIÓN

Puesto que por el momento no nos consta que el libro de texto que completa la colección de Harrap, Grupo Anaya, haya visto la luz, concluiremos recopilando los aspectos fundamentales de *Front Line 1*. En lo concerniente a los objetivos, aspectos que, al fin y al cabo, estructuran el diseño de las unidades, estimamos como aspecto

positivo la propia incorporación de objetivos de corte cultural. En cuanto a los contenidos, los de naturaleza cultural ocupan sin lugar a dudas un lugar más que destacado, pese a que una de sus limitaciones más claras sea la incorporación exclusiva de textos concernientes a la cultura extranjera y nunca a la española. Sin embargo, la metodología, cuyo elemento más óptimo, desde nuestra perspectiva, consiste en la inclusión de una sección dedicada a la elaboración de proyectos con un manifiesto contenido cultural, trata en profundidad no sólo la cultura meta, sino también la materna del alumno así como su entorno más inmediato. Finalmente, por su reducción al ámbito gramatical y léxico, la evaluación representa el punto débil de un material con un relevante matiz sociocultural.

### **2.3.3.3. Conclusiones: síntesis de las tendencias actuales en el tratamiento del componente cultural en los libros de texto diseñados para la asignatura de inglés del Bachillerato español**

En esta sección pretendemos recopilar, organizar y presentar todos los aspectos anteriormente expuestos de una manera global, con el fin de ayudar al lector a hacerse una idea más precisa del estado de la cuestión por lo que respecta al tratamiento del componente cultural en los libros de texto diseñados para la asignatura de inglés del nuevo Bachillerato en España.

El análisis pormenorizado de los manuales precedentes permite en este estadio extraer las conclusiones generales que se detallan más adelante. Tales conclusiones se disponen, al igual que el examen individual, sobre la base de los cuatro grandes bloques que han guiado nuestra andadura: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Dentro de cada uno de estos grandes grupos se examinan, una por una, las variables que los componen. El formato empleado tiene como principal finalidad recoger e ilustrar de una forma clara los factores fundamentales dentro de cada parámetro, motivo por el que se incluyen en torno a dicho parámetro dos pequeñas tablas: la primera, cuyo propósito manifiesto es facilitar la labor del lector al ponerlo en situación y evitar que recurra constantemente al apartado 2.3.2.3.1, está constituida por la enunciación de la variable en cuestión tal y como se halla expresada en la propuesta de nuestra tabla de análisis en el mencionado apartado; la segunda, que obviamente muestra los resultados obtenidos a lo largo de nuestro estudio en cuanto a tal variable, está integrada por catorce columnas, una por cada libro examinado, trece en total, más una última columna que reúne los porcentajes medios y sobre la cual se basan nuestras conclusiones.

Una vez examinados de esta manera todos los parámetros que forman estos cuatro grandes bloques, finalizaremos las conclusiones recopilando los principales factores de cada uno de tales bloques en una tabla que posibilite la observación de los aspectos positivos, por una parte, y de los aspectos negativos, por otra, del tratamiento del componente cultural en los materiales específicamente diseñados para la asignatura de inglés en esta nueva etapa preuniversitaria en España.

### 2.3.3.3.1. Objetivos

El grupo dedicado a los objetivos de naturaleza cultural está compuesto por cinco parámetros. El primero de ellos, como se puede observar, contempla la expresión explícita de los mismos en torno a tres opciones:

1.1. Expresados de manera explícita	(a) sí (c) sí, pero no presentados de forma independiente	(b) no
-------------------------------------	--	--------

Los índices relativos a esta variable 1.1 son los siguientes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 100	b= 100	c= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 50.0 c= 50.0	b= 25.0 c= 75.0	c= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 6.6 c= 93.3	b= 67.8 c= 32.1

Al reparar en los datos obtenidos aquí, presenciamos que uno de los aspectos más negativos de este tipo de material lo constituye, sin lugar a dudas, la cantidad más que considerable de libros que no incorporan objetivos culturales (opción “b”, 67.8%). Esto se puede atribuir a dos circunstancias, bien a la ausencia total de objetivos de cualquier tipo, bien a la ausencia de objetivos de corte cultural aunque no de carácter lingüístico y/o comunicativo. Sea cual sea la causa, la consecuencia es que en las dos terceras partes de estos manuales los objetivos culturales se excluyen de forma manifiesta.

En las ocasiones en las que resulta factible localizar objetivos relacionados con la cultura extranjera y/o, en menor medida, con la materna del alumno, la española, éstos aparecen dentro de un bloque de objetivos generales, nunca presentados de forma independiente como “objetivos culturales” (opción “c”, 32.1%). Tal circunstancia iría en detrimento de los aspectos socioculturales si se especificaran otras categorías de objetivos, como, por ejemplo, los lingüísticos, y no los culturales. Sin embargo, prácticamente en todos los materiales estudiados, cuando los objetivos que sustentan las unidades se encuentran presentes, éstos se muestran en forma de un bloque único, del cual es posible, a veces, extraer algunos de tono sociocultural.

Pese a ello, estimamos que si el componente cultural ha de ocupar en sí mismo un lugar relevante, definido y definitivo en el aula de lenguas extranjeras, éste tendría que especificarse o detallarse e, inicialmente, creemos que habría de hacerlo por medio de la exposición clara de un conjunto particular de objetivos culturales que dirijan el diseño de cada una de las unidades (opción “a”, ausente de todos los libros examinados). Mientras el matiz cultural no se puntualice no se conseguirá equilibrar su importancia con los demás componentes de la instrucción de lenguas extranjeras, ya que si algo se da por supuesto es únicamente la estructuración de los materiales educativos en torno a la lengua y la comunicación.

Tras esta introducción que nos ha permitido contemplar los objetivos culturales en los manuales examinados desde su perspectiva más general, hemos de dar un paso más adelante y examinar el carácter que tales objetivos presentan en estos libros de texto mediante la variable 1.2:

1.2. De carácter	(a) cognitivo (c) afectivo (e) no aparece / no procede	(b) conductual (d) otro
------------------	--	----------------------------

Los datos obtenidos a este respecto se exponen a continuación:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	--------



		a= 100				a= 25.0	a= 50.0	a= 40.0				a= 59.0	a= 21.0
e= 100	e= 100		e= 100	e= 100	e= 100	d= 25.0	d= 28.5	c= 20.0				b= 4.5	b= 0.3
						e= 50.0	e= 21.4	d= 40.0				c= 22.7	c= 3.2
									e= 100	e= 100	e= 100	d= 9.0	d= 7.8
												e= 4.5	e= 67.0

Una rápida mirada a la tabla anterior permite reparar en los porcentajes elevados de ocasiones en las que la medición del carácter de los objetivos culturales no procede (opción “e”, 67%). Obviamente, esto ha de ponerse en relación con los índices similares del parámetro anterior que revelan la ausencia de tales objetivos en una buena porción de los materiales analizados.

Cuando existe una incorporación de objetivos centrados en los aspectos socioculturales el formato que éstos adoptan no es uniforme, y va desde la mera enunciación de los objetivos generales de área según la LOGSE<sup>115</sup> sin una puntualización más allá de los objetivos culturales específicos de cada unidad, a la detallada exposición de éstos en cada una de ellas. En las ocasiones en las que se expresan estos últimos, la incontestable mayoría de los mismos presenta un carácter esencialmente cognitivo (opción “a”, 21%). En realidad, la enunciación de éstos suele hacerse en torno a las destrezas que se promueven (“read and talk”, libro 3, “read and understand” y “speak”, libros 7 y 8, “talk”, libro 3) aunque, en otras ocasiones, también se emplean términos más generales como “usar”, “aprender”, “considerar”, “explorar” (libro 9) y “comparar”, “valorar”, “analizar”, “reconocer”, “apreciar”, “promover” (libro 13). Independientemente de los vocablos iniciales utilizados, un factor común a todos los materiales reside en que la parte final de dichos enunciados consiste de manera casi exclusiva en la exposición del propio contenido o tema a tratar a lo largo de la unidad en cuestión. Así pues, al incidir, mediante una u otra destreza, en la información o contenido que el alumno va a conocer a lo largo de la unidad, estos objetivos adoptan un tono manifiestamente cognitivo. Sin embargo, si recurrimos a la sección 1.2.4.2.1, en la que, recordemos, se explicitaban, entre otros, los objetivos cognitivos más habituales de la instrucción cultural, percibimos que los objetivos cognitivos de los libros analizados no se ajustan a ninguno de ellos, ni tan siquiera al primero, al no especificar habitualmente si los mismos se centran o no en la cultura extranjera.<sup>116</sup> Ciertamente, esta reducción de los objetivos cognitivos al propio contenido de la unidad se convierte en un aspecto bastante negativo de los libros de texto escrutados, dada su escasa adecuación con los objetivos del mismo corte ampliamente reconocidos en la pedagogía cultural.

Por lo que se refiere a los objetivos conductuales, los índices (opción “b”, 0.3%) demuestran que éstos apenas se encuentran presentes en los manuales de Bachillerato.

<sup>115</sup> Los objetivos generales de área recogidos en muchos manuales consisten exclusivamente en dos, el número 5 y el 7 citados en la sección 1.2.4.2.1 del primer capítulo: 5. Conocer rasgos y aspectos fundamentales del medio sociocultural transmitido por la lengua extranjera para comunicar mejor y comprender e interpretar culturas distintas a la de Andalucía. 7. Valorar de forma crítica otros modos de organizar y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

<sup>116</sup> Entre los objetivos cognitivos de la instrucción cultural resaltamos en la sección 1.2.4.2.1 los siguientes: conocimiento sobre la cultura extranjera; concienciación de sus características; concienciación de las diferencias sociales, de valores y actitudes que existen entre la cultura extranjera y la materna; concienciación de lo contraproducentes que pueden llegar a ser los estereotipos y prejuicios culturales; aumento de la competencia lingüística y comunicativa por medio del conocimiento de la cultura extranjera.

En realidad, la conducta del alumno únicamente es protagonista de una unidad del libro 13, la cual habla acerca de “adopt a healthy lifestyle” en relación con sus propios hábitos de vida. Por lo tanto, la conducta del alumno no se ve, en ningún momento, alterada por la presencia de elementos de la cultura extranjera, objetivo general de la instrucción cultural según la mencionada sección 1.2.4.2.1 en su perspectiva conductual.<sup>117</sup> De esta manera, estimamos que los objetivos de los materiales examinados no se adecúan a los objetivos conductuales de la pedagogía cultural, fundamentalmente debido al papel nulo que juega la cultura extranjera en la modificación de los comportamientos de los estudiantes.

Asimismo, los resultados indican que los objetivos adoptan un carácter actitudinal en contadas ocasiones (opción “c”, 3.2%), en concreto, la actitud únicamente juega un papel relativamente importante en dos de los trece libros analizados. Un examen detenido de estos objetivos actitudinales permite descubrir los tres aspectos fundamentales incluidos en ellos. En primer lugar, se habla sobre la oportunidad de propiciar una actitud reflexiva en relación al aprendizaje del inglés, es decir, una actitud receptiva ante el conjunto de la asignatura (libro 9). En segundo lugar, el objeto de la unidad consiste en el examen de las actitudes del alumno hacia otras culturas (libro 9), o, en su versión más ambiciosa, se expresa incluso la necesidad de la adopción de una actitud tolerante hacia los pueblos y tradiciones de culturas diferentes (libro 13). En tercer y último lugar, los objetivos de corte actitudinal toman un cariz más analítico mediante la aserción de la posibilidad de desarrollo de actitudes críticas hacia distintos factores y/o productos socioculturales como puedan serlo los aspectos sociales formales, la moda o la música (libro número 13). Por otra parte, si comparamos los objetivos actitudinales presentes en los materiales estudiados con los objetivos actitudinales incluidos en la pedagogía cultural —de entre los cuales se destacaban en la sección 1.2.4.2.1 cualidades como el interés, la curiosidad intelectual y la tolerancia— somos testigos de que los objetivos de carácter actitudinal incorporados por los libros de texto que nos ocupan se adecúan prácticamente a la perfección a tales factores señalados por la citada instrucción cultural. No obstante, un problema que se plantea reside en que, dada la escasa relevancia que este tipo de objetivos tiene en el conjunto de estos manuales, probablemente sea difícil modificar la actitud del alumnado a través de una o dos unidades, siendo necesario, desde nuestro punto de vista, un enfoque esencialmente global más que la inclusión de objetivos relacionados con los factores actitudinales personales en una o varias unidades.

Finalmente, dentro de los objetivos culturales aparece como más numerosa, tras los objetivos cognitivos, la opción “otros” (“d”, 7.8%). Dentro de esta categoría, por su naturaleza heterogénea, se incluyen objetivos que sin pertenecer claramente a ninguna de las clasificaciones anteriores, comparten rasgos de ellas, principalmente de la cognitiva y de la actitudinal, ya que en ellos se halla implícito no solamente el intelecto sino la propia posición individual del alumno para hacer frente a elementos de tono más personal. Ciertamente, en los manuales en los que se muestran los mencionados objetivos de carácter heterogéneo, éstos adoptan un formato similar al que se observó en los objetivos cognitivos, es decir, en los libros 7 y 8 se trata de enunciados vinculados al

---

<sup>117</sup> Dentro de los objetivos conductuales relativos a la cultura término se destacan, en el punto 1.2.4.2.1, dos vertientes fundamentales: la receptiva (interpretación del comportamiento culturalmente relevante) y la expresiva (habilidad para comportarse de manera culturalmente apropiada).

desarrollo de las destrezas productivas (“write”, “interview”, “talk” o “participate in a discussion”) y en los libros 9 y 13 los objetivos se expresan inicialmente en términos más generales (“examining”, “reflecting”, “describe”, “express preferences”). La enunciación de todos ellos se completa mediante la exposición de temas personales, temas que explotan el entorno y experiencia individual del alumno o temas sobre los que el alumno ha de opinar o recapacitar (en el caso de los primeros, por ejemplo, una carta o mensaje personal, un viaje realizado por el estudiante a otro lugar o país, planes de futuro particulares, opiniones sobre las creencias propias; en el caso de los segundos se incorporan aspectos como: creencias en lo paranormal, ideas culturalmente aceptadas de belleza, los papeles de los hombres y de las mujeres en la sociedad, las relaciones familiares, la música). Así pues, estos objetivos recogen la cognición, la actitud y la visión personal del alumno. En ellos, sin lugar a duda, se percibe manifiestamente la influencia de la LOGSE, a saber, la relevancia concedida a los enfoques que hacen del alumno el protagonista principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es más, puesto que en todos estos objetivos se requiere la reacción individual del estudiante, la expresión de sus creencias, aspiraciones y otros elementos del mundo que le rodea, que no es sino el mundo inmediato de su cultura materna, nos encontramos ante objetivos que conllevan implícitamente la exploración de la cultura española, objetivo general expuesto asimismo en la legislación educativa vigente. Por lo tanto, y pese a que esta modalidad de objetivos más personales no se halle recogido en los objetivos culturales del apartado 1.2.4.2.1, estimamos que cumplen un papel relevante en el estudio de la experiencia del alumno dentro de su cultura materna.

En suma, el estudio en profundidad del carácter de los objetivos culturales en los materiales analizados revela que existen graves carencias en torno no solamente a la expresión de los objetivos cognitivos, ya que consisten casi exclusivamente en la especificación del tema a tratar en las unidades, sino también a los objetivos conductuales, cuya presencia en estos materiales resulta meramente testimonial, principalmente si se comparan ambos con este tipo de objetivos tal y como se hallan recogidos en el área de pedagogía o instrucción cultural (sección 1.2.4.2.1). A este respecto parece necesario añadir que de las seis categorías de objetivos de entre las que distinguimos en el capítulo primero, a saber, cognitivos, conductuales, afectivos, psicológicos, comunicativos y pedagógicos, no resulta posible vislumbrar objetivos relativos a estas tres últimas en los materiales en cuestión. Sin embargo, la nota más positiva consiste en la escasa aunque adecuada presentación de los objetivos actitudinales, así como en la incorporación de objetivos personales, es decir, aquéllos centrados en el entorno y experiencia del alumno.

Una vez contemplados los objetivos culturales en su expresión más general y examinado en detalle el carácter de los mismos, corresponde ahora examinar el parámetro 1.3, los cambios que se esperan en el alumno, delimitado de la siguiente manera:

1.3. Cambios esperados en el alumno	(a) realistas	(b) no realistas
	(c) ninguno	(d) otros
	(e) no procede	

Los resultados obtenidos tras el análisis de esta variable en los materiales se expresan gráficamente a continuación:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
												a= 66.6	a= 5.1

						c= 50.0	c= 75.0	e= 77.7 d= 22.2				b= 13.3 e= 6.6 d= 6.6 e= 6.6	b= 1.0 e= 16.1 d= 2.2 e= 75.5
e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 50.0	e= 25.0		e= 100	e= 100	e= 100		

Al igual que ocurría con el parámetro anterior, aquí presenciamos unos índices elevados relativos a las ocasiones en las que el estudio de los cambios esperados en el alumno no resulta oportuno (opción “e”, 75.5%). De manera similar, ello ha de vincularse con los datos paralelos observados en la primera variable, es decir, la porción tan numerosa de materiales que excluyen los objetivos culturales.

Asimismo, en cuanto a los mencionados cambios que se esperan en el alumno, aspecto que se deriva de la propia enunciación de los objetivos culturales, despuntan los amplios porcentajes correspondientes a la opción “c” (16.1%), la cual pone de relieve que la mayor parte de tales objetivos no implican de manera perceptible ningún tipo de cambio personal.

Sin embargo, en ciertos manuales y, concretamente, en la exposición de los objetivos de orden cultural se vislumbra la necesidad de cierta modificación de la posición del alumno en relación con diversos aspectos culturales. Dentro de las designaciones empleadas en este parámetro sobresale la de realista (opción “a”, 5.1%). En particular, esta opción únicamente se encuentra presente en el libro número trece, a lo largo del cual, por una parte, se habla acerca de la oportunidad de que el estudiante desarrolle una actitud crítica (ante la sociedad, la moda, los fenómenos sin explicación aparente y la música moderna) y, por otra, se señala la necesidad de que el alumnado recapacite sobre ciertos factores socioculturales con el fin de comenzar a apreciarlos (factores como el reconocimiento del deporte, los hábitos y una dieta saludable en beneficio personal, la valoración de la investigación en materia espacial, o la apreciación de las repercusiones que conllevan diversos cambios sociales). Así, según este manual la transformación esencial que ha de sufrir el alumno, cuya edad se sitúa en torno a los 18 años, consiste en el desarrollo o impulso de una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales que permitan su apreciación desde una perspectiva fundamentalmente objetiva, lo cual parece bastante realista.

Por el contrario, aunque en porcentajes mínimos, los cambios personales que implican ciertos objetivos pueden considerarse como poco o nada realistas (opción “b”, 1%). Nuevamente, esta opción se restringe solamente a un par de unidades del ya mencionado libro 13, unidades cuyo resultado final ha de ser, de acuerdo con el autor, conseguir que el alumno adopte un estilo de vida saludable, o preparar al estudiante para que éste pueda realizar un análisis crítico del discurso narrativo de novelas y películas de cine. Por lo que a nosotros respecta, al menos a lo largo de una unidad, tanto uno como otro objetivos resultan irreales, el primero debido a que la modificación del estilo de vida se convierte en un aspecto principalmente determinado por una combinación de circunstancias personales, familiares, económicas y socioculturales, el segundo a causa de la propia enunciación del objetivo, ya que un análisis crítico del discurso requiere un conocimiento filológico que es poco probable en un alumno de 2º de Bachillerato.

Por último, se han calificado otros objetivos con la opción “d” (“otros”, 2.2%); ésta recoge aquéllos que de una u otra forma implican una transformación o cambio actitudinal del alumno que, por una parte, nos parece plausible atendiendo a la propia enunciación del objetivo, mientras que, por otra, no creemos que resulte posible llevarla a cabo en una sola unidad. Nos estamos refiriendo a dos unidades del libro nueve (una de las cuales habla sobre el deseo de que el estudiante desarrolle una actitud receptiva

ante el aprendizaje del inglés; la otra precisa de un examen personal sobre la visión que éste tiene hacia otras culturas) y a una unidad del manual número trece (donde se expresa la necesidad de propiciar una actitud tolerante por parte del alumno hacia otros pueblos y culturas). De esta forma, estimamos que tales objetivos resultan esencialmente apropiados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, asumiendo que más que esporádicamente, deberían presentarse como hilo conductor y objetivos generales que rigieran todo el material y, por ende, el transcurso de la clase de inglés en Bachillerato.

A modo de recopilación de los principales puntos traídos a colación en este análisis del parámetro 1.3, los cambios esperados en el alumno, queremos hacer hincapié en que la mayor parte de los materiales no implican, al menos de forma claramente perceptible, la modificación actitudinal del estudiante, siendo los libros cuyos objetivos de alguna manera conllevan cierta transformación personal el 9 y el 13, que a este respecto han resultado bastante productivos, la excepción más que la regla. Lo que entendemos como bastante más positivo es el hecho de que, en la mayoría de las ocasiones en las que el examen de este parámetro procede, los cambios actitudinales, que con frecuencia consisten en el desarrollo de una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales, se presentan como realistas principalmente. No obstante, hay que añadir que los manuales objeto de estudio no suelen especificar si las modificaciones individuales que han de producirse se realizan en torno a la visión de la cultura extranjera, la materna, ambas o ninguna de las dos. A este respecto, y pese a que sería deseable descubrir esta delimitación en la propia enunciación de los objetivos, pensamos que solamente cabe recurrir a los propios contenidos. Finalmente, esta circunstancia de ausencia general de objetivos culturales destinados a propiciar una transformación personal no ha de sorprender al lector, ya que estos materiales siguen el formato de la LOGSE, formato en el que la actitud no es protagonista en los objetivos, sino en los bloques de contenido, como se verá en la sección siguiente.

Desde una perspectiva más global hemos de prestar atención a los objetivos culturales en su relación con los de corte lingüístico y/o comunicativo según el parámetro 1.4:

1.4. Relación con los objetivos lingüísticos y/o comunicativos	(a) predominio de los culturales (b) equilibrio entre ambos (c) predominio de los lingüísticos y/o comunicativos (d) exclusividad de los lingüísticos y/o comunicativos (e) otra (f) carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo
--	--

Los datos obtenidos en el análisis de esta variable se exponen de manera gráfica:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
f= 100	f= 100	c= 100	d= 100	f= 100	f= 100	c= 50.0 d= 50.0	c= 75.0 d= 25.0	c= 100	d= 100	f= 100	f= 100	c= 93.3 d= 6.6	c= 32.1 d= 21.6 f= 46.1

En términos porcentuales la opción más numerosa se corresponde con la “f” (46.1%), la cual refleja que un número más que considerable de manuales, libros del profesor o discos de programación presentan una carencia absoluta de objetivos de cualquier tipo. Para nosotros, ello se convierte en uno de los elementos más negativos de una buena porción de los libros de texto estudiados, ya que la omisión de los objetivos representa la no especificación de la piedra angular sobre la cual se construye o estructura todo el material. Obviamente, el proceso de creación de cualquier libro está

guiado por la serie de objetivos que el autor o los autores tengan en mente. Sin embargo, pensamos que un material didáctico debería de incluir una puntualización clara y explícita de los objetivos sobre los que se sustenta, dada la relevancia que cobran los mismos en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, debemos añadir que, si bien la exclusión en los materiales de objetivos culturales nos parece un grave error, ya que implica descuidar uno de los aspectos en los que más frecuentemente hace hincapié la legislación educativa actual, la omisión de los objetivos tradicionalmente asociados con la instrucción de la lengua extranjera, a saber, los de naturaleza lingüística, en primer lugar, y los de carácter comunicativo y/o situacional o funcional, en segundo lugar, resulta más que sorprendente debido a que éstos no sólo son los que parecen estar más obviamente delimitados y ampliamente aceptados, sino también porque, queramos o no, ellos se convierten de forma general en los protagonistas y guías de la instrucción del idioma extranjero.

Por otra parte, en una sección asimismo representativa de los libros escrutados, en concreto en el 21.6%, somos testigos de que los objetivos que se incorporan consisten exclusivamente en aquéllos de tipo lingüístico y/o comunicativo (opción “d”). Dentro de ellos resaltan, por su elevado número y por la importancia que se les otorga, los objetivos relativos a las estructuras gramaticales, a los campos léxicos y a los elementos fonéticos objeto de estudio de las distintas unidades. Asimismo, se insiste en diversos aspectos de la comunicación en la lengua extranjera vinculándola principalmente con las destrezas que se favorecen en las diferentes secciones de la unidad.

A tenor de lo visto, resulta poco sorprendente descubrir que en todas las ocasiones en las que los objetivos culturales se hallan explicitados, sin excepción alguna, éstos ocupan una posición más que secundaria en la configuración general de los libros. Ciertamente, el predominio de los objetivos lingüísticos y/o comunicativos (opción “c”, 32.1%) resulta obvio y manifiesto en su amplia superioridad numérica, lo cual es indicativo de su mayor relevancia en la concepción global del libro de texto. Por lo tanto, los objetivos culturales en comparación con los lingüísticos y/o comunicativos se convierten, en el mejor de los casos, en secundarios en relación con estos últimos, existiendo un nutrido grupo de manuales en los que los lingüísticos son exclusivos.

Hagamos, finalmente, una valoración de los objetivos culturales en los libros de texto diseñados para la asignatura de inglés en el Bachillerato español:

1.5. Valoración de los objetivos culturales	(a) adecuados	(b) inadecuados
	(c) muy limitados	(d) otros
	(e) no procede	

Los índices quedan expuestos en la tabla siguiente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	e= 100	c= 100	e= 100	e= 100	e= 100	a= 8.3 c= 41.6 e= 50.0	a= 25.0 c= 50.0 e= 25.0	a= 44.4 b= 11.1 c= 44.4	e= 100	e= 100	e= 100	a= 33.3 c= 60.0 e= 6.6	a= 8.5 b= 0.8 c= 22.7 e= 67.8

Comenzamos a valorar los objetivos culturales en los materiales objeto de estudio (1.5) subrayando el gran número de libros de texto y/o unidades en los que este análisis no procede (opción “e”, 67.8%) a causa de la no incorporación de los mismos a estos materiales. Estimamos que estos índices revelan uno de los aspectos más graves de los manuales diseñados para la asignatura de inglés del nuevo Bachillerato en España,

ya que la legislación educativa al respecto explicita la importancia de que el alumno conozca y entienda la realidad sociocultural de las comunidades donde se habla la lengua extranjera.

En las ocasiones en las que se han incluido objetivos de carácter cultural, solamente el 0.8% de ellos ha sido calificado de inadecuado (opción “b”), en concreto, el objetivo de una unidad del libro 9, centrado en la exploración de la medicina alternativa, objetivo esencialmente general que, desde nuestra perspectiva, raramente puede favorecer un aumento del grado de entendimiento del alumno acerca de la comunidad extranjera.

A este respecto, no obstante, se ha de añadir que una gran mayoría de los objetivos culturales aparecen no como inadecuados sino como muy limitados (opción “c”, 22.7%). Ello se debe a que la enunciación de los mismos consiste habitualmente, como tuvimos ocasión de comprobar, en los propios contenidos que se estudian en la unidad en cuestión, lo cual contribuye a que, por naturaleza, los objetivos adopten un tono bastante específico. Este matiz, recordemos, difiere enormemente de los objetivos de carácter mucho más general y ambicioso que se han ido incorporando al área de pedagogía cultural. No obstante, y puesto que el objetivo a priori incide en uno o varios aspectos relevantes para conocer ciertos factores de la realidad sociocultural supuestamente de la comunidad término y/o la española, aunque su relación con las mismas no se especifica, éstos no pueden ser considerados como inadecuados, motivo por el que se ha preferido el calificativo intermedio.

Sin embargo, queremos poner punto y final a esta sección con una nota más optimista, a saber, los índices bajos aunque representativos que se refieren a los objetivos culturales que se presentan de manera adecuada (opción “a”, 8.5%). Algunos de los que se han catalogado de esta forma consisten, también, en el contenido que se va a desarrollar a lo largo de la unidad. No obstante, se han englobado dentro de esta categoría a causa de su propia enunciación, la cual invita al alumno a reflexionar con asiduidad acerca de aspectos tan relevantes como los papeles sociales atribuidos al hombre y a la mujer, las relaciones familiares (libro 9), la vida adolescente ahora y en la pasado, la influencia de la moda en nuestras vidas (libro 13), o la música como un fenómeno social (libros 8 y 13). De todas formas, los objetivos que para nosotros se convierten en los más apropiados son aquéllos que giran en torno al estudio del impacto cultural que produce la inmersión en una comunidad distinta a la materna (libro 9) y, especialmente, los que hablan acerca de la oportunidad de propiciar la comparación entre diversas culturas para un mejor entendimiento de las mismas (libros 7, 8 y 13).

En suma, el factor más reseñable de estos materiales es, desde nuestra posición, la propia incorporación de la cultura a los bloques de contenidos que guían el diseño de los libros de texto estudiados. Tal incorporación de la cultura al eje transversal de los materiales que al fin y al cabo determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, aunque insuficiente, puede entenderse como el comienzo de una nueva era en España en la que el componente lingüístico y los factores comunicativos se consideren como incompletos sin la realidad sociocultural que les da un sentido completo. Estos comienzos, sin embargo, solamente son eso, una tendencia emergente que implica que tanto los autores de material didáctico así como los docentes nos esforcemos en consolidar en todos los niveles educativos.

Antes de finalizar esta sección queremos recopilar de manera concisa y gráfica los principales aspectos tanto positivos como negativos señalados a lo largo de este análisis.

<b>LOS OBJETIVOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al componente cultural se le concede poca relevancia en el diseño o concepción global de este material puesto que los objetivos de carácter cultural se incluyen únicamente en menos de un tercio de los libros. Ello contrasta y entra en conflicto con la propia legislación educativa vigente en España.</li> <li>- Los objetivos culturales no se expresan explícitamente dentro de un bloque específico, sino dentro del conjunto general de objetivos.</li> <li>- Los objetivos presentan mayormente un carácter cognitivo, aunque éstos quedan reducidos a la mera enunciación de los contenidos, por lo que apenas se adecúan a los objetivos cognitivos recogidos en la pedagogía cultural.</li> <li>- Los objetivos actitudinales tienen una incidencia mínima, aun cuando es ampliamente reconocido por expertos en la pedagogía cultural que la actitud juega un papel predominante.</li> <li>- Los objetivos conductuales se encuentran presentes de forma ínfima, reduciéndose a los propios hábitos del alumno, no contemplando, pues, la modificación que en su conducta ha de producirse a causa del entendimiento de la cultura extranjera mediante la instrucción cultural.</li> <li>- Los objetivos culturales no especifican, en líneas generales, las modificaciones personales que el entendimiento de otros sistemas culturales ha de producir en el alumno.</li> <li>- En relación con los objetivos de corte lingüístico y/o comunicativo los objetivos culturales ocupan, si acaso, un segundo plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque de manera escasa, la cultura va ocupando un lugar en los materiales educativos y, por ende, en la clase de lenguas extranjeras.</li> <li>- El carácter de los objetivos culturales, pese a ser mayoritariamente cognitivo, también es actitudinal, por lo que los libros en cuestión otorgan una importancia relativa al componente actitudinal.</li> <li>- De todos los objetivos presentes en los materiales (cognitivos, conductuales y actitudinales), son estos últimos los más cercanos a los incluidos en el área de la instrucción cultural, insistiendo en distintas ocasiones en aspectos como la actitud hacia el inglés, hacia otras culturas, o el desarrollo de una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales.</li> <li>- En estos materiales se incorpora otro tipo de objetivos de carácter más personal que invita a la exploración de la experiencia y entorno del alumno y, de manera implícita, de su cultura materna, no mencionados en la pedagogía cultural, objetivos que son el fiel reflejo de la concepción del alumno como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la LOGSE.</li> <li>- Una buena parte de los cambios que los objetivos culturales de estos libros de texto se proponen propiciar en el alumno resultan bastante realistas, ya que consisten habitualmente en el desarrollo de una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales propios y extraños.</li> <li>- Pese a que su relevancia es secundaria, la mera presencia de objetivos de carácter cultural refleja una tendencia emergente que hace de la enseñanza de lenguas extranjeras un proceso más completo.</li> </ul>



LOS OBJETIVOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- Los objetivos culturales no detallan su grado de relación con la cultura extranjera o la española, por lo que para su concreción es necesario recurrir al contenido de las unidades.	- El hecho de que una porción mínima, aunque representativa, de los objetivos culturales se haya considerado como adecuada pone de manifiesto el comienzo de un nuevo interés por la cultura que hemos de esforzarnos en consolidar.

### 2.3.3.3.2. Contenidos

El examen de los objetivos ha de completarse con un análisis en profundidad de la manera en la que éstos se materializan en los libros de texto atendiendo, pues, al contenido. En los libros que nos ocupan, como pudimos comprobar, los objetivos rara vez especifican su grado de relación con la cultura extranjera o con la española, aunque sus propios autores a menudo puntualizan, en líneas generales, que la primera se convierte en su principal objeto de estudio. Por ello, parece más que oportuna la revisión del contenido desde distintas perspectivas o puntos de vista.

Puesto que el mayor número de parámetros de nuestra tabla de análisis cultural se sitúa dentro de esta categoría, el contenido, sin lugar a dudas, será la sección más amplia de este bloque de conclusiones. Con esta premisa en mente y con el fin de facilitar la labor del lector hemos decidido dividir las múltiples variables destinadas al examen del contenido en ocho grupos, a saber, la temática, las ilustraciones, la definición social y geográfica de los personajes, el nivel nacional, el nivel internacional, el estereotipo, los elementos subjetivos y el estilo predominante del autor y, finalmente, la valoración global del contenido. Para clarificar en la mayor medida posible los puntos fuertes y débiles de los distintos bloques distinguidos dentro del conjunto de variables centradas en el contenido hemos preferido asimismo parcelar su estudio general mediante la incorporación de la mencionada tabla que recoge los aspectos negativos y positivos de la sección en cuestión al finalizar cada uno de los ocho bloques.

Además, en los estadios convenientes de esta sección aludiremos a un estudio paralelo llevado a cabo por Risager (1991a: 182-191), ya comentado en el apartado 2.2, acerca del contenido cultural de los libros de texto utilizados en Escandinavia en el nivel elemental y cuyos hallazgos ella hace extensibles a los libros de texto europeos usados en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, podremos comparar y contrastar no sólo los resultados que nosotros hemos obtenido en España con los que ella destacó en su ámbito educativo, sino también observar los derroteros que ha tomado el diseño de los libros de texto en la actualidad en relación con los mismos manuales en épocas pasadas ya que, recordemos, su estudio fue realizado hace aproximadamente una década.

#### 2.3.3.3.2.1. Temática

Iniciaremos el análisis de los temas o tópicos que estos materiales incorporan desde una perspectiva bastante amplia. Efectivamente, la primera variable destinada a ello contempla la tabla de contenidos, es decir, el mapa de contenidos que de forma más obvia y clara se encuentra al alcance no sólo del profesor sino también del alumno. Este primer parámetro en torno a los temas se ha enunciado en los siguientes términos:

2.1. Explícitos en la tabla de contenidos	(a) sí	b) no
---	--------	-------

Los datos relativos al mismo se exponen de manera gráfica:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	a= 100	a= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	a= 15.3 b= 84.6

Estos resultados revelan lo que para nosotros es un factor esencial. Ciertamente, desde nuestro punto de vista la tabla de contenidos, el elemento visual que de forma manifiesta expone los principales aspectos temáticos del manual en cuestión, recoge y muestra los elementos a los que el libro de texto concede una importancia primordial. En realidad, los diferentes bloques señalados en ella serán los que se traten sistemáticamente a lo largo de las unidades, ocupando una porción considerable del material y, por extensión, de la clase de idiomas.

Los datos que arroja la tabla en torno a esta variable no nos parecen, a este respecto, muy alentadores. Indudablemente, hemos de subrayar el hecho de que solamente el 15.3% de los libros examinados (en particular, los manuales número 5 y 6) incluye una sección específica para los aspectos socioculturales (opción “a”). Por el contrario, la gran mayoría de estos manuales no destinan ninguna parte de la tabla de contenidos al componente cultural (opción “b”, 84.6%), dando a entender que el asunto fundamental en la clase de lenguas extranjeras sigue siendo exclusivamente la gramática, el vocabulario y el desarrollo de las distintas destrezas. Ello contrasta claramente, tal y como se expresó en el apartado 1.2.4.2.2, con las pautas que sobre los contenidos culturales ofrece la legislación educativa vigente,<sup>118</sup> por lo que nos preguntamos si la relevancia que la misma concede a los aspectos socioculturales se ve reflejada en los materiales que se comercializan para el ciclo de Bachillerato.

No obstante, y pese a que pensamos que la omisión de la vertiente cultural de la tabla de contenidos refleja una concepción y estructuración inicial del material de la que aquélla se encuentra desterrada, también hemos presenciado una contradicción obvia en la que incurren un número considerable de estos libros, concretamente, los manuales número 3, 4, 11, 12 y 13. Ciertamente, al contemplar la programación de las distintas unidades de estos cinco libros hemos podido comprobar, ante nuestra sorpresa por la paradoja que ello supone con la propia tabla de contenidos, cómo la cultura se convierte en una parte integrante de la unidad. En realidad, prácticamente todos estos manuales

<sup>118</sup> Recordemos que el Anexo II (página 69) del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* afirmaba lo siguiente acerca de los aspectos socioculturales:

- “Serán objeto de aprendizaje tanto las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente la lengua extranjera, como otros datos relevantes de carácter histórico, geográfico, étnico, etc. que contribuyan a ampliar el campo de conocimientos sobre dichos países y los hablantes de la lengua.

- Se reconocerán y valorarán los elementos culturales más relevantes que aparezcan de forma contextualizada, incluyendo estereotipos y valores significativos para comprender la cultura extranjera, así como elementos de tipo semiótico (cinésicos, gestuales) que puedan diferir de la cultura propia.

- Se identificarán datos e informaciones relevantes relativas a la historia, geografía y civilización de los países donde se habla la lengua extranjera que expliquen rasgos de la cultura actual.

- La lectura de textos literarios significativos desarrollará interés y aproximación a la literatura como hecho y manifestación.”

han seguido el diseño de los contenidos propuesto por la legislación educativa para el Bachillerato, diseño en el que parecen cobrar importancia similar cuatro componentes: la comunicación oral y escrita, la reflexión lingüística, los aspectos socioculturales, y la regulación del propio proceso de aprendizaje. Es más, puesto que dicha legislación asevera que todo contenido ha de enunciarse en torno a tres vertientes, la de conceptos, la de procedimientos y la de actitudes, los aspectos socioculturales también adoptan este triple carácter del que queremos resaltar el actitudinal, ya adelantado en el estudio de los objetivos, tan importante en la instrucción cultural. Así pues, tal contradicción debería ser superada ya que, si el componente cultural está concebido como una parte integrante del material, esto habría de reflejarse en la tabla de contenidos. La única justificación posible reside en observar esta circunstancia desde una perspectiva global y admitir que la cultura aún no ha terminado de ocupar su posición en los manuales didácticos y, por ende, en la clase de idiomas, aunque gradualmente parece irse incorporando al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este estadio estimamos conveniente pasar a un plano más concreto para observar los temas centrados en torno a la cultura extranjera y/o a la española tal y como se tratan en los libros estudiados. Para su medición hemos empleado este parámetro:

2.2. Temas tratados	(a) familia y/o amistad (c) viajes; lugares del mundo (e) alojamiento; el hogar; el entorno (g) ocio y tiempo libre (i) arte (k) amor; relaciones de pareja (m) instituciones (ñ) medios de comunicación; publicidad (p) concienciación, cambio y/o protesta social (r) medio ambiente  (t) la lengua inglesa (historia, estatus) (v) creencias (x) no procede	(b) hábitos y/o rutinas (d) comida y/o bebida (f) moda y atuendo (h) trabajo (j) festividades; celebraciones (l) impacto cultural (n) comparación entre culturas (o) estilos de vida (q) música (s) diferencias entre sexos / papeles sexuales (u) primeras impresiones (w) otros
---------------------	---	--

Los índices pertinentes al mismo se expresan más adelante:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.0 b= 8.0 c= 12.0 d= 4.0 e= 4.0 f= 4.0 g= 4.0 h= 4.0 i= 4.0 j= 4.0	h= 3.8 j= 3.8 l= 3.8 m=11.5 n= 3.8 ñ= 3.8	a= 18.1 c= 9.0 e= 9.0 o= 9.0 p= 9.0 q= 9.0 r= 9.0	a= 11.1 c= 11.1 h= 11.1 k= 11.1 ñ= 11.1	e= 7.6 h= 7.6 n= 7.6 ñ= 7.6 s= 7.6	c= 8.3 h= 8.3 t= 8.3	b= 14.2 c= 7.1 d= 7.1 k= 7.1 n= 7.1 ñ= 7.1 u= 7.1	c= 7.6 e= 7.6 n= 15.3 q= 7.6 t= 7.6 v= 7.6 w=46.1	a= 11.1 l= 11.1 ñ= 11.1	c= 10.0 e= 10.0 h= 10.0 n= 10.0 q= 10.0 t= 10.0	a= 11.1 c= 11.1 f= 11.1 h= 11.1 p= 11.1 q= 11.1	a= 16.6 h= 16.6 p= 10.0 q= 10.0 t= 10.0	a= 5.8 d= 5.8 f= 5.8 o= 5.8 p= 5.8 q= 5.8	a= 5.9 b= 1.4 c= 5.8 d= 1.3 e= 2.9 f= 1.6 g= 0.3 h= 6.1 i= 0.3 j= 0.6 k= 1.4 l= 1.1 m= 0.8 n= 3.3 ñ= 3.1 o= 1.1 p= 2.7 q= 3.3 r= 0.6 s= 0.5 t= 3.2 u= 0.5 v= 0.5 w=28.0 x= 21.2
w=28.0 x= 20.0	w=23.0 x= 46.1	w=18.1 x= 9.0	w=44.4 x= 30.7	w=30.7 x= 30.7	w=58.3 x= 16.6	w= 4.2 x= 21.4	w=46.1	w=33.3 x= 33.3	w=10.0 x= 20.0	w=11.1 x= 22.2	w=16.6 x= 33.3	w=41.1 x= 23.5	

El cómputo global refleja a primera vista una cifra significativa de unidades cuyo contenido en ningún momento se refiere ni a la cultura extranjera ni a la española (opción “x”, 21.2%). En efecto, aproximadamente una quinta parte de las unidades que

componen los materiales objeto de estudio presenta una información cultural no relacionada con ninguna de las dos comunidades consideradas, sino que más bien muestra un contenido mucho más general en sus miras, un contenido que puede aplicarse a diversos países del mundo y, de forma especial, a los del ámbito occidental. Múltiples son los temas que adoptan este formato, aunque destacan, por su frecuencia de aparición, las unidades centradas en factores tecnológicos, medioambientales, deportivos y delictivos. Por lo que a nosotros respecta, dichas unidades tienen una doble misión implícita: por una parte, éstos constituyen, sin lugar a dudas, temas que de alguna u otra manera interesan al alumno, estando pues incluidos con el fin de aumentar su grado de motivación hacia la clase de inglés; por otra parte, este tipo de contenidos, aunque principalmente los tres últimos, contienen una fuerte carga moral, estando dirigidos a implicar y hacer reflexionar al estudiante, que se halla en una etapa decisiva de su vida, acerca de la dualidad del mundo que se abre ante él, a la vez que enfatizan los aspectos deseables y aquéllos que es preciso evitar.

Igualmente, existe un grupo numeroso de contenidos englobados en la categoría “w”, “otros” (28%). Se trata de temas de naturaleza heterogénea que, desde una u otra perspectiva y con mayor o menor profundidad, apuntan o presentan aspectos socioculturales de la cultura término. Pese a esta disparidad temática, es posible hallar una serie de factores comunes a gran parte de las unidades comprendidas en esta opción. Ciertamente, la literatura, es decir, la visión ficticia de la cultura extranjera, ocupa una posición destacada en estos materiales. La novela se torna, sin lugar a dudas, en el género más comúnmente introducido (libros 6, 7, 8, y 11), novelas principalmente infantiles, detectivescas, o de ciencia ficción, aunque otros tipos de relatos más populares, como las historias cortas (libro 6) no se olvidan. Desde un punto de vista más realista, la tecnología en varias de sus áreas (invenciones pasadas y/o fallidas, libros 1, 2 y 3, viajes espaciales, libros 4 y 13, los avances aplicables al ser humano, libro 8), así como la salud en diversas vertientes (el deporte, libro 6, la medicina tradicional, libros 1 y 5, o alternativa, libro 9, y la adopción de una forma de vida sana y/o el abandono de hábitos perniciosos, libro 13) se convierten en el objeto de estudio de una buena parte de los materiales. No obstante, el tono realista suele incorporarse generalmente a través de la utilización explícita de noticias de prensa y de radio o de un formato estructural y terminológico paralelo. Ello permite concentrar la información en un elemento o individuo concreto, siendo posible vislumbrar en la mayoría de las ocasiones ciertos aspectos socioculturales subyacentes, aunque con frecuencia tales noticias quedan restringidas a la anécdota o al incidente. Este formato se emplea para hablar de los temas más desiguales: la opinión de un experto en cualquier ámbito (libro 1), la aventura deportiva y/o los accidentes que se pueden producir como consecuencia de tal práctica (libros 2, 3 y 13), los fenómenos paranormales (libros 9 y 13), los logros de personas pertenecientes a diferentes grupos de edad (libro 10) y, finalmente, los distintos delitos, uno de los temas más ampliamente estudiados en los manuales en cuestión, su tratamiento legal y sus consecuencias sociales, especialmente los relativos al mundo adolescente como, por ejemplo, la violencia juvenil (libros 2, 4, 6, 9, 12 y 13).

En nuestra opinión, los bloques temáticos que se pueden extraer de esta categoría heterogénea tienen una misión principal, a saber, y pese al enfoque literario o ficticio incorporado en algunos de estos manuales, poner al alumno al corriente de algunos de los aspectos actuales más definitorios de la cultura meta. Como se puede observar, una porción considerable de estos temas, que recordemos, se corresponden

con la opción “otros”, se centran exclusivamente en la cultura extranjera. La única excepción se encuentra en los libros 6 y 8, donde la cultura materna del alumno, la española, aunque más que secundaria en importancia, tiene cabida dentro del contenido de la unidad, bien mediante el análisis de una localidad (libro 6) o de un personaje específicos (libro 8). Además, queremos enfatizar el hecho de que en el mencionado libro 8 se compara explícitamente la cultura española y la extranjera sobre la base de índices relativos a la adicción que provoca el tabaco en las mismas, enfoque que nos parece óptimo para invitar al alumno a reflexionar acerca de ambos sistemas culturales.

En suma, aunque los temas insertados en esta categoría heterogénea se centren en la cultura término y no se estructuren de manera consistente en todos los libros, es posible descubrir una serie de puntos comunes a los mismos (como el examen de distintos factores tecnológicos, delictivos o relativos a la salud y al deporte) que parecen indicar la relevancia que tales aspectos socioculturales han tomado en los libros escrutados. Es más, a pesar de que habitualmente dichos aspectos consistan esencialmente en la anécdota, una sección considerable de unidades presentan una información que permite conocer en profundidad el tema en cuestión.

Por último, aproximadamente la mitad de los temas incluidos en estos libros de texto se corresponden con las numerosas opciones comprendidas entre las letras “a” a la “v”. Como ya se apuntó, tales opciones, que hacen referencia a una serie de contenidos habitualmente tratados en la pedagogía cultural, no fueron preestablecidos de antemano, sino que se han ido extrayendo del análisis de los materiales en cuestión. Así pues, por orden decreciente, la información cultural de estos manuales hace hincapié en los siguientes aspectos:

— El trabajo (opción “h”, 6.1%) se sitúa en primer lugar, siendo así el factor más extensamente discutido, lo cual nos permite deducir que el mundo laboral, al que el alumno se irá incorporando poco a poco, se convierte en una de las preocupaciones más constantes de los autores de estos libros. Es más, en tales manuales se observa claramente, por la importancia concedida al trabajo, la tendencia que existe actualmente en las sociedades occidentales de dar prioridad al terreno profesional sobre otras áreas de la vida del individuo. Por lo que respecta al contenido, varias son las formas en las que dicho tema se estudia. Desde una perspectiva puramente utilitaria, al alumno se le presenta el lenguaje necesario para dominar las situaciones laborales más frecuentes a las que pueda hacer frente en la cultura extranjera mediante la incorporación de recortes de prensa con anuncios de ofertas de trabajo acompañados de entrevistas o cartas de solicitud de empleo (libros 1, 5, 6 y 12), suponiendo el libro 10 la excepción, ya que todo ello tiene lugar en el contexto español. Con connotaciones más profesionales, se introduce el tema del trabajo a través del examen de distintas ocupaciones de la cultura término, bien desde una perspectiva externa (libro 7), bien desde la posición de los individuos que las desarrollan (libros 2 y 4). En detalle también se explotan aspectos tan definitorios de la cultura meta como el trabajo realizado tanto por adolescentes (libro 4) como, aunque en mucha menor medida, por niños (libro 11), analizándose a fondo la polémica suscitada por la creciente aceptación social de la ocupación adolescente en sociedades de la cultura extranjera (libro 10). Por último, y con igual profundidad, se contempla la vinculación que existe entre la situación laboral y el género (libro 5), basando el debate en la exposición de ejemplos en los que tanto un hombre en Inglaterra como una mujer española desempeñan profesiones normalmente atribuidas al otro sexo. Por lo tanto, en líneas generales, en la incorporación del tema ocupacional a los libros

de texto escrutados se observa una diversidad de ángulos así como un grado diferente de profundidad en el tratamiento de los mismos.

— La familia y/o la amistad (opción “a”, 5.9%) es asimismo una de las cuestiones que reciben una relevancia especial en los manuales objeto de estudio. A este respecto estimamos que, si bien el terreno profesional constituye, en términos porcentuales, el aspecto más estudiado, la diferencia numérica entre ambos no resulta muy amplia, cobrando el ámbito personal una importancia manifiesta. En realidad, el debate acerca de la familia y de la amistad se ha unido bajo una misma categoría debido a que en algunos materiales, como el libro número 1, ambos aparecen de forma conjunta. No obstante, la amistad se considera en contadas ocasiones y de manera un tanto superficial, destacando en este estadio la clasificación que los jóvenes británicos establecen de los distintos tipos y grados de amistad (libro 12). Por el contrario, la familia se convierte en clara protagonista en este bloque, examinándose el núcleo familiar, especialmente británico y estadounidense, a través de dos enfoques fundamentales. Por una parte, la vida familiar se analiza a través de la descripción o narración que uno de sus componentes realiza de diferentes miembros de la familia, la relación entre ellos y el grado de vinculación a esta estructura (libros 3, 4 y 13). Por otra parte, la institución familiar se contempla desde una perspectiva más global, prestándose atención, entre otros, a factores socioculturales como las causas que provocan el conflicto o el bienestar familiar (libros 3 y 9), así como al origen social y personal de tendencias actuales como la británica de que los jóvenes permanezcan cada vez hasta una edad más avanzada en el hogar familiar (libro 11). Todo ello nos permite concluir afirmando que la unidad familiar en la cultura extranjera, en su conjunto, es objeto de una aproximación multidimensional esencialmente detallada.

— Los viajes y/o los lugares del mundo (opción “c”, 5.8%) ocupan una posición asimismo privilegiada. Efectivamente, para nosotros no resulta extraño comprobar que los materiales estudiados recogen la tendencia de viajar y conocer diferentes sitios de un mundo donde la movilidad personal resulta cada vez más fácil. En realidad, como se subrayó en el capítulo primero, numerosos son los autores que han constatado este tema como uno de los más ampliamente incorporados al material didáctico con el propósito inherente de preparar al estudiante lingüística y funcionalmente para utilizar el inglés en contextos turísticos idílicos, es decir, exentos de cualquier tipo de problemática. Nuestro estudio, por una parte, confirma este hallazgo, ya que en múltiples ocasiones el contenido, usualmente empleado como trasfondo para la práctica de las estructuras gramaticales, léxicas y elementos funcionales o comunicativos necesarios, queda reducido a la presentación favorable de uno o varios lugares de la cultura término atractivos para el turista potencial (libros 1, 4, 6 y 11). Sin embargo, este tono eminentemente turístico puede verse matizado por una serie de tintes que, si bien no le eximen del mencionado tono originario, añaden una nueva dimensión más profunda al mismo, ya sea la dimensión del viaje accidentado (introducida por la experiencia de una joven británica, libro 4), la del viaje al extranjero deseado (de labios de una serie de adolescentes españoles, libro 3), o la de la extrañeza que produce conocer un lugar y cultura diferente en clave de humor (según un norteamericano durante su estancia en Inglaterra, libro 10). Además, el matiz turístico se difumina en algunos de estos manuales al adoptar éstos un cariz más erudito mediante la descripción de los lugares de interés turístico en su unión con el conocimiento histórico y geográfico que se deriva de la visita a ciudades y áreas determinadas bien de la cultura meta (libros 6, 8 y 10), bien

de la cultura española (libros 6 y 7). Por último, esta visión histórica, geográfica y social se muestra, en lo que nosotros consideramos su expresión más adecuada, desde la perspectiva personal del viajero que se ha integrado durante un tiempo en la comunidad extranjera (ejemplos excelentes de esta perspectiva son sendas unidades de los libros 7 y 8 en las que dos miembros de la cultura término con distintos periodos de residencia en España comparan una serie de aspectos socioculturales en ambas culturas). Este grado de intimismo va habitualmente acompañado de un grado similar de profundidad de análisis que da como resultado el abandono de la concepción del turismo como un fenómeno materialista y superficial, convirtiendo así la experiencia de viajar en la circunstancia apropiada para llegar a conocer otros sistemas culturales y ayudar a entender las gentes que pertenecen a estas comunidades. Así pues, nuestro análisis refleja que en los libros examinados existe, además de la tendencia generalizada en diversos materiales didácticos europeos de incorporación funcional y materialista, una tendencia incipiente de mostrar el fenómeno de viajar ligado a una experiencia mucho más enriquecedora desde la perspectiva individual, a saber, la posibilidad de ganar conocimientos que permitan comprender y valorar la vida en otras comunidades.

— A una distancia considerable de los tres temas precedentes, el trabajo, la familia y/o la amistad, viajar y/o lugares del mundo, se sitúan el resto de las opciones. De entre ellas sobresalen los porcentajes relativos a la categoría “n”, comparación entre culturas (3.3%). En efecto, la comparación explícita entre distintas comunidades tiene lugar en algunas unidades de los libros escrutados. En primer lugar, se observa que la definición de la cultura británica se realiza, entre otros medios, con la introducción de diversas opiniones de individuos que residen en el Reino Unido acerca de las divergencias entre sus culturas maternas y la británica (libro 2). En segundo lugar, y empleando un ángulo más adecuado para el alumnado español, se presentan diversas comunidades de la cultura extranjera en relación con la española, bien para ilustrar divergencias socioculturales —como, por ejemplo, aquéllas que dan lugar a los índices desiguales de consumo de tabaco y alcohol o de delincuencia (libro 5), o aquéllas que hacen que la vida sea más apacible en una que en otra (libro 8)— bien para subrayar las semejanzas entre ambas —por ejemplo, en cuanto a los orígenes históricos (libro 7)— o bien para intentar modificar la visión estereotipada que el alumno español pueda tener de la cultura término (libro 8). En tercer y último lugar, ciertos materiales insisten acertadamente, desde nuestro punto de vista, en la cultura propia de los distintos países de habla inglesa resaltando las diferencias y semejanzas culturales y lingüísticas existentes principalmente entre dos de sus mayores exponentes, el Reino Unido y Estados Unidos (libros 8 y 9). En suma, pese a que tales modalidades de comparación explícita no formen permanentemente parte de la estructuración de los manuales examinados, su incorporación, como manifiestan los distintos expertos en el área de la pedagogía cultural, significa la introducción de una perspectiva óptima en el estudio de la cultura extranjera en su relación, primordialmente, con la cultura materna del alumno.

— Asimismo, con unos índices idénticos a la categoría anterior (3.3%), se encuentra la opción “q”, música. Ciertamente, al ser uno de los aspectos que más interesan y motivan al alumnado adolescente, la música ha de ocupar una posición destacada en los manuales examinados. Pese a la diferencia de enfoques percibidos en los diferentes materiales, un elemento común a más del cincuenta por ciento de las unidades comprendidas en esta opción resulta ser la preponderancia concedida a los Beatles por encima de otros grupos musicales y cantantes solistas de la cultura

extranjera más modernos y conocidos por el alumnado, por lo que aún hoy en día se presenta este conjunto como el estandarte de la música pop británica (libros 8, 10 y 13). Sin embargo, no en todos estos libros el fenómeno Beatles se analiza de la misma forma, siendo más frecuente la presentación del grupo mediante la biografía de uno de sus componentes (libros 10 y 13), aunque también se realiza un detallado repaso de la enorme influencia de este conjunto en el escenario histórico de los sesenta en el Reino Unido (libro 8). Esta vinculación entre la música y el contexto sociohistórico se halla igualmente presente en otros manuales (particularmente en el libro número 3, donde se indaga acerca de las causas que hacen que la música pop, en claro contraste con épocas pasadas, haya perdido en la actualidad su poder de impactar), lo cual da como resultado una consideración más profunda del fenómeno musical en su contexto más amplio, es decir, en relación con la sociedad que lo produce y en la que adquiere pleno significado. Así, con una sola excepción (la del libro 11, en el que se apunta el papel de la música clásica en Estados Unidos), la música moderna se convierte en la protagonista manifiesta, aunque su estudio, afortunadamente, no siempre se restringe a la biografía de personas y conjuntos ampliamente conocidos, sino que se dota de una enriquecedora perspectiva sociohistórica.

— Uno de los temas que se consideran con más profundidad de detalle es el de la lengua inglesa, su historia y su estatus mundial (opción “t”, 3.2%). En efecto, la justificación de la propia asignatura en el Bachillerato encuentra su mayor expresión, implícitamente, en las razones utilitarias que se observan en algunos manuales, es decir, las ventajas que se derivan de dominar un idioma extendido en todo el planeta, lo cual se aprecia en la presentación general que diversos libros (6, 10 y 12) hacen de la lengua inglesa como un idioma internacional, enfatizando el estatus mundial de la misma. Por una parte, en estos manuales se hace hincapié en diversas circunstancias, desde las esencialmente lingüísticas (como los problemas de comprensión causados por las diferencias terminológicas entre el inglés británico y el americano, libro 10), pasando por otras de origen lingüístico y geográfico principalmente (como las diferencias entre los acentos más obvios del inglés, libro 6), hasta una concepción de aspectos lingüísticos como el acento (por ejemplo, el Cockney, libro 12) como un fenómeno esencialmente social. Por otra parte, la incorporación en la mayor parte de estas unidades de la perspectiva histórica permite constatar que no es posible separar la lengua de los fenómenos socioculturales. Así, se analizan los motivos históricos que han convertido al inglés en la lengua de comunicación internacional por excelencia en el momento presente (libros 6) o, de manera más concreta, aquéllos que han hecho de este idioma el más extendido en países (como los escandinavos, libro 12) cuyas lenguas cuentan con un número pequeño de hablantes nativos. A su vez, el enfoque histórico facilita la comprensión por parte del alumno sobre el inglés como una lengua de origen germánico, aunque no tan diferente a la suya propia debido a las distintas fases de introducción de vocabulario latino (libro 8), o como una lengua que ha sufrido modificaciones ortográficas en su variante americana (libro 6). Finalmente, este punto de vista histórico se complementa con opiniones de lo que posiblemente suceda con la lengua inglesa en las próximas décadas, opiniones que apoyan una “latinización” o escisión del inglés en diversos idiomas (libro 6). Así pues, estimamos más que profundo el estudio que estos materiales realizan del tema, valorando el mismo por la importancia que adquiere al establecerse un nexo entre lengua y cultura, es decir, al presentar la primera no de forma aislada, sino como un fenómeno esencialmente sociocultural.



— Estrechamente relacionado con la música y con unos porcentajes similares se encuentra el examen de los medios de comunicación y/o la publicidad (opción “ñ”, 3.1%) asimismo en la cultura meta. Con frecuencia, de entre todos los medios de comunicación son los audiovisuales los que reciben una atención mayor, considerándose mínimamente en el libro 4 la prensa escrita (en su vertiente sensacionalista en el Reino Unido) y la radio (en relación con la publicidad). En las restantes ocasiones, pues, las diversas facetas de la televisión ocupan una posición preferente: se analiza el papel de la televisión en los hábitos y rutinas de la población en la actualidad (libros 5 y 7), se investiga acerca de los trastornos personales que provoca (por ejemplo, en países como Canadá donde los niños ven diferentes formas de violencia en la televisión, libro 7), se estudian las preferencias televisivas en países de la cultura término (libro 7), o se examina la popularidad reciente así como los orígenes de ciertos programas televisivos (como los culebrones en Estados Unidos, libros 4 y 5). Igualmente, por su vinculación formal con la televisión, en esta categoría se ha incluido el cine, información que se muestra desde dos ángulos, desde el tradicional al más innovador, el cine virtual (libro 9). Por lo tanto, en los libros de texto escrutados se observa en la aproximación al estudio de los medios de comunicación una importante tendencia social, a saber, la preponderancia concedida a lo audiovisual frente a los medios puramente visuales o auditivos.

— Otro de los fenómenos socioculturales que se enfatiza en varios manuales es el alojamiento, el hogar y el entorno (opción “e”, 2.9%). Ello no nos sorprende dada la importancia que en la vida de las distintas comunidades e individuos adquiere el hogar familiar dentro de un entorno geográfico concreto. Tres son, fundamentalmente, los tipos de residencias que se contemplan: en primer lugar, se describe la vida en el campo en países tan distantes de la cultura extranjera como Australia o Inglaterra (libros 1 y 3) atendiendo a las circunstancias que hacen de éste el modo de vida elegido; en segundo lugar, se define el estilo de vida en una ciudad pequeña de la cultura meta (libro 3), estilo que se contrapone no sólo con la residencia en el campo sino también con la residencia en una gran ciudad, como por ejemplo Nueva York, que siempre provoca sentimientos contradictorios en sus habitantes (libro 5). Por otra parte, la vida en el campo, en pequeñas poblaciones o en grandes urbes en la comunidad nativa del alumno, la española, se ve asimismo reflejada en algunos manuales (libros 8 y 10), exposición que, sin lugar a dudas, favorece la reflexión del alumnado acerca del tema del alojamiento, el hogar y el entorno en la cultura española en su comparación con la extranjera. Por último, nos gustaría destacar el enfoque sociopolítico que emplea el material número 10 en el tratamiento del tema de la vivienda y que permite examinar factores ciertamente conflictivos (como el fenómeno ocupa o el de los sin techo ejemplificados en Barcelona y Londres respectivamente) a los que la sociedad moderna ha de hacer frente. Todas estas perspectivas contribuyen a presentar el alojamiento y el hogar en una interesante multiplicidad de facetas.

— También es posible observar una fuerte carga de concienciación social que demanda cualquier tipo de cambio generado, entre otros, por la propia protesta individual o colectiva (opción “p”, 2.7%). En los libros objeto de estudio se aprecia no sólo una fuerte crítica social (como la del modelo actual estadounidense, libro 11), sino que también la crítica puede ir seguida de la protesta o toma de acciones necesarias (por ejemplo, para la defensa del medioambiente británico, libro 3). Además, al alumno se le demuestra que el cambio que se ha producido en diversas sociedades de la cultura

término ha sido posible gracias a la protesta de un colectivo (como el femenino estadounidense en los años veinte que trajo consigo una modificación de la moral femenina, libro 13) o a la lucha individual (como la de Nelson Mandela contra el apartheid o Martin Luther King a favor de la igualdad entre negros y blancos). Como resultado, estas unidades resultan muy motivadoras para el estudiante, consiguiendo asimismo uno de los objetivos de la asignatura, la visión crítica del fenómeno sociocultural.

— La moda (opción “f”, 1.6%) adquiere relevancia en algunos materiales en los que generalmente se aborda el tema en su relación con la sociedad estadounidense, sociedad que influencia sobremanera la forma de vestir de una buena parte del planeta y, particularmente, de los países occidentales. En los libros examinados se muestra la vertiente consumista de la cuestión al resaltarse la excesiva importancia que se le concede en los Estados Unidos a ir a la moda, lo cual implica la existencia de un enorme mercado con cifras millonarias. Sin embargo, en cierta manera, estos manuales presentan un contenido bastante original en su aproximación al tema, bien porque se analice éste en cuanto a un colectivo poco estudiado en los libros de Bachillerato, el infantil (libro 11), bien porque la perspectiva empleada resulte eminentemente histórica (libro 13). Sea cual fuere, un aspecto común a estos materiales, a pesar de su diferente tratamiento, es su reducción en última instancia a una compañía y a un tipo de ropa específico, la diseñada por Levi Strauss, moda que parece haber simbolizado y parece seguirlo haciendo al gran país norteamericano.

— En las unidades de estos libros de texto también se aprecian diversas facetas de la rutina diaria en la cultura extranjera (opción “b”, 1.4%). Con frecuencia, tal rutina se describe en pequeñas parcelas, es decir, en torno a lo que los individuos realizan en distintas fases del día, como, por ejemplo, los hábitos relativos al desayuno inglés típico (libro 1) o los hábitos televisivos canadienses (libro 7). Únicamente en una ocasión la rutina diaria se presenta de una manera global, siendo así solamente posible llegar a conocer los diversos aspectos que definen la cotidianidad de una familia inglesa (libro 7). En nuestra opinión, ésta se convierte en una de las restricciones más evidentes de los manuales empleados en Bachillerato, puesto que la escasa o nula atención a la rutina diaria de los miembros de la cultura término en su conjunto no permite al alumnado formarse una idea clara de las circunstancias que marcan la cotidianidad en las comunidades extranjeras.

— El tema del amor y de las relaciones en pareja (opción “k”, 1.4%) también tiene cabida en estos manuales. La aproximación a su estudio se realiza mediante dos tipos de textos. Por una parte, se narran historias de amor que, aparentemente, pueden dar la impresión de caer en la mera anécdota, pero que, por el contrario, favorecen la reflexión del alumno acerca de cuestiones como la existencia cada vez más común de parejas con miembros de países diferentes (españoles y estadounidenses en el libro 7), o como la práctica imposibilidad de llevar a buen término en comunidades como la irlandesa una relación entre individuos de distintas religiones (libro 4). Por otra parte, se ofrecen opiniones de personas que habitan en países de la cultura término pero que originariamente proceden de naciones asiáticas sobre las relaciones en pareja, en concreto, acerca de los matrimonios concertados por sus padres, tan definitorios de sus culturas primigenias (libro 4); ello arroja una interesante luz sobre la cultura extranjera, a saber, la iniciación al estudio de la existencia de importantes comunidades no nativas dentro de diferentes países de tal cultura que permite vislumbrar cómo dependiendo del

individuo, del tiempo que haya pasado en la misma y de su educación se percibirá o no un grado de aceptación mayor de los valores occidentales en contraposición con los de sus propios orígenes familiares. Por lo tanto, estos libros invitan a recapacitar sobre los numerosos obstáculos sociales y limitaciones grupales que dificultan las relaciones libres entre los seres humanos. Igualmente, de esta información es posible desprender temas generales tan relevantes como el impacto cultural, el papel de la cultura materna, y la adopción o rechazo de un segundo sistema cultural.

— La alimentación (opción “d”, 1.3%) se estudia en relativamente pocos manuales, a pesar de lo cual pensamos que la aproximación al tema se realiza en ellos de una forma bastante adecuada. Efectivamente, como resulta previsible, estos materiales atienden a la vertiente culinaria mediante aspectos como la inclusión de recetas tradicionales inglesas (libro 13) o, en claro contraste, la expresión de las últimas tendencias de incorporar a la cocina británica la gastronomía internacional (libro 7). Sin embargo, tampoco se olvida la otra cara de la alimentación, sus efectos sobre la salud, destacándose principalmente que una mala alimentación en un gran número de comunidades de la cultura término provoca, en el mejor de los casos, problemas de salud en sectores de la población como en el adolescente (libro 13), pudiendo incluso estar en el origen de la muerte, por ejemplo, a causa de enfermedades coronarias (libro 1). De esta manera, las cuestiones relativas a la comida adquieren en estos materiales una profundidad de tratamiento ausente en épocas pasadas.

— Uno de los aspectos que subraya la pedagogía cultural es la necesidad de análisis del impacto cultural. En los libros escrutados este fenómeno solamente se presenta en contadas ocasiones (opción “l”, 1.1%) y en todas ellas el impacto cultural no se examina desde un punto de vista global y amplio que permita su consideración general. En realidad, esta temática se aborda en un plano más particular, aunque especialmente adecuado para el estudiante español debido a la multiplicidad y naturaleza complementaria de los enfoques empleados. En efecto, en estos manuales no solamente se describen de forma aislada algunos de los muchos aspectos que provocan el asombro del extranjero a su llegada a ciertas comunidades extranjeras y a la española (libro 1), sino que también se vinculan ambas a través de las opiniones contrastivas de españoles que residen durante un tiempo en el Reino Unido y de británicos que se encuentran en España (libro 9). En consecuencia, el alumno debe empezar a concienciarse de que su país y su código cultural no es el único y de que sus prácticas sociales pueden sorprender al extranjero al igual que otras le sorprenden a él. En definitiva, el impacto cultural tal y como se aborda en estos materiales tiene una doble importancia, no sólo en sí mismo sino también como elemento que pueda posibilitar el desarrollo tentativo de la ansiada relatividad cultural en el alumnado.

— El estilo de vida (opción “o”, 1.1%), aunque vinculado a los hábitos y a las rutinas (ver opción “b” más arriba), se ha mantenido como una categoría independiente debido a que su enfoque tiende a ser más amplio y global frente a la especificidad del anterior. De hecho, en las contadas ocasiones en las que se contempla el estilo de vida en la cultura extranjera la perspectiva varía desde una más general, como el estilo de vida estadounidense (libro 13, centrado en la unidad familiar), a otra mucho más concreta, como un sector de la población, el adolescente británico (libro 3, sector definido, entre otros, en cuanto al consumo de alcohol, tabaco o la asistencia a discotecas). La combinación de estos puntos de vista nos parece muy adecuada, pese a que estimamos que sería necesario, si se aspira a entender el estilo de vida de distintos

sectores y de varias naciones de la cultura término, destinar una mayor atención a un aspecto sociocultural extremadamente ilustrativo de la vida cotidiana en dicha cultura.

— Las instituciones (opción “m”, 0.8%), frente a lo que algunos expertos comentaban de los libros de texto empleados en el pasado en los que este tema resultaba ser muy frecuente, apenas aparecen en los materiales que hemos analizado. Ciertamente, el estudio de las instituciones (generalmente las relativas a la salud, la educación, y la ley y el orden) solamente tiene lugar en el libro número 2 que, recordemos, junto con su precedente, fueron publicados hace ya algunos años. En los materiales restantes, el tema en las pocas ocasiones en las que se encuentra presente no suele ser protagonista en sí mismo, sino que se emplea de trasfondo para examinar otros aspectos (por ejemplo, en el libro 13 la ley y el orden son secundarias, estando a merced del asunto principal, la violencia y el mundo adolescente en ciertas ciudades estadounidenses). Así pues, entendemos que en los manuales de más reciente creación se puede observar como la “Cultura con C mayúscula” no recibe consideración en sí misma, enriqueciéndose pues su estudio al ponerla siempre en relación con circunstancias más cotidianas (“cultura con c minúscula”) a las que normalmente ilustra.

— Las festividades y las celebraciones (opción “j”, 0.6%), uno de los aspectos socioculturales más evidentes, únicamente se contemplan en los dos materiales de más antigua publicación (libros 1 y 2). En verdad, la aproximación al tema no se hace desde una perspectiva global, sino más bien de una forma bastante parcelada, ya que se eligen algunas celebraciones del Reino Unido (por ejemplo, las del Año Nuevo en el libro 1, o aquéllas que marcan el ciclo vital como la muerte o el bautismo en el libro 2) sin vincularlas con otras que se suceden a lo largo del año en la misma sociedad, ni con festividades paralelas en otras comunidades de la cultura término. En suma, las festividades y las celebraciones rara vez se convierten en el objeto de estudio de los libros escrutados, siendo su aproximación en las contadas ocasiones en las que aparecen esencialmente fragmentada.

— Las cifras correspondientes al medio ambiente (opción “r”, 0.6%) pueden parecernos un tanto equívocas dado que llevan implícitas una clara contradicción. Por una parte, no nos equivocamos al afirmar que el medio ambiente se convierte en uno de los temas estrella en la mayor parte de los manuales. Por otra parte, sostenemos que esto apenas se ve reflejado en estos índices debido a que normalmente las consideraciones relativas al medio ambiente se realizan de una manera global, universal. Por este motivo, los datos revelan una mínima frecuencia del tema en su relación con la cultura extranjera o con la materna del alumno. En concreto, el libro 3 es el único manual en el que se hace un detallado estudio de algunos problemas medioambientales de la cultura meta (por ejemplo, los tornados en Estados Unidos) culminado con la exposición de otros problemas similares en la cultura española (como los incendios forestales), favoreciendo así un aprendizaje de lo más significativo al establecerse un nexo no sólo cognitivo sino afectivo en el estudio de los desastres medioambientales en ambos sistemas culturales.

— Al igual que ocurre con el tema anterior, el examen de las diferencias y de los papeles sexuales (opción “s”, 0.5%) se lleva a cabo en múltiples ocasiones, aunque, tal y como muestran los bajos resultados obtenidos en esta opción en cuanto a su vinculación con la realidad de la cultura extranjera o de la española, generalmente ello se hace de manera global, sin descender a ninguna sociedad concreta. En efecto, solamente es

posible vislumbrar pequeños elementos de un tema tan complejo en el libro número 5, en el que se muestra la existencia de individuos en la cultura extranjera y en la española que realizan trabajos generalmente atribuidos al sexo opuesto (como puede ser un joven que cuida niños en Londres o una torera en España). Sin embargo, estimamos que ésta no es sino una presentación idílica, al menos de la comunidad española, de la cuestión del género y el mundo laboral. Consecuentemente, mantenemos que en los materiales no se logra examinar este tema tan de actualidad ni en su complejidad ni en los dos sistemas culturales que nos ocupan.

— El hecho de que las primeras impresiones (opción “u”, 0.5%) rara vez tengan incidencia en los libros escrutados entra en conflicto con las afirmaciones de Robinson que señalamos en el capítulo primero, a saber, que a estas primeras impresiones hay que prestarles una atención especial puesto que suelen ser difíciles de modificar, pudiendo resultar muy perniciosas a la hora de abordar el estudio de la lengua y cultura no nativa. Para nosotros, las primeras impresiones de la vida y de las gentes de la cultura término (libro 7) desde el punto de vista de una joven española parecen ser esencialmente auténticas, ya que se acercan de alguna manera a nuestra propia experiencia en tal comunidad. Sin embargo, el tema queda reducido a esto, a unos primeros momentos de extrañeza y de contraste de la realidad extranjera con la española en la que la primera se presenta como inferior a la segunda, lo cual creemos bastante perjudicial ya que así sólo se alientan las actitudes etnocéntricas del alumno. Por ello, pensamos que el tema se abordaría de una manera más íntegra y objetiva si se completara con una descripción de los cambios personales que se producen durante una estancia en el país extraño, en especial aquéllos relacionados con la paulatina comprensión y aceptación de otras normas culturales, es decir, con la apertura de mente y con la reducción del etnocentrismo.

— Las creencias (opción “v”, 0.5%) constituyen una cuestión asimismo personal y subjetiva muy definitoria de cualquier sociedad. Comprensiblemente, el término “creencias” ha sido empleado para aludir a aquéllas de tipo religioso que tan decisivas suelen ser en cualquier comunidad como seña indiscutible de identidad; en otras palabras, las creencias resultan ser uno de los aspectos más definitorios del pensamiento compartido por sus miembros. No obstante, en los libros escrutados tales creencias únicamente se hallan presentes en una ocasión (libro 8), donde se expresa la fuerte religiosidad pasada frente al agnosticismo actual de ciertos personajes de diversas comunidades de la cultura término. Así pues, pese a que su tratamiento no sea muy detallado, la mera introducción de esta unidad nos parece un acierto, dado que habitualmente ésta es una temática que simplemente se excluye de los libros de texto examinados.

— Las actividades desarrolladas durante los momentos de ocio y tiempo libre por los miembros de la cultura término principalmente (opción “g”, 0.3%) suelen presentarse en el grueso de los materiales escrutados, salvo una unidad del libro 1, no de manera aislada, sino dependiendo de otros aspectos culturales que parecen ser los principales protagonistas. Por lo tanto, las cifras a este respecto revelan que, con la excepción apuntada anteriormente, el ocio y tiempo libre se estudian, en el mejor de los casos, como aspecto sociocultural secundario en contraste manifiesto con otros temas principales (por ejemplo, en el libro 13 se relatan las actividades realizadas por los miembros de una familia estadounidense durante sus momentos de descanso con el fin de analizar la institución familiar en Estados Unidos y los diferentes grados de

vinculación a la misma que existen). Así, se puede concluir añadiendo que la cotidianeidad centrada en las actividades realizadas durante el tiempo libre no adquiere en estos manuales la entidad de tema cultural en sí mismo.

— El arte en la cultura extranjera (opción “i”, 0.3%) en su expresión más amplia y deslindado de sus formas audiovisuales ya examinadas en la categoría “ñ” más arriba, solamente se convierte en el objeto de estudio del libro número 1. Por lo tanto, en los materiales que nos ocupan se puede observar una clara tendencia, ya comentada antes, de evitar el examen exclusivo de los contenidos englobados bajo el término “Cultura con C mayúscula”, es decir, de los contenidos de carácter enciclopédico, sino que se recurre a ellos siempre y cuando sean rasgos definitorios de la cotidianeidad o “cultura con c minúscula”.

Así pues, tras la exposición detallada de las principales cuestiones culturales en los libros de texto objeto de estudio, merece la pena concluir esta síntesis de la temática (2.2) subrayando aspectos generales que se derivan de tal exposición.

En primer lugar, cabe subrayar que el examen de los trece materiales da como resultado un tratamiento bastante amplio y completo de ciertos contenidos culturales. No obstante, como ya tuvimos ocasión de ver en el análisis individual de los libros, en cada uno de ellos suele enfocarse el tema desde uno o, a lo sumo, dos puntos de vista diferentes, es decir, en cada libro el aspecto cultural se presenta de forma aislada, inconexa y generalmente incompleta, por lo que para un análisis más detallado de cualquier elemento cultural la selección de un solo manual es insuficiente, siendo preciso, pues, recurrir a otras fuentes de información.

En segundo lugar, de la afirmación anterior se deduce que a pesar de ser numerosas las unidades que contienen una información cultural manifiesta sobre la cultura extranjera, el componente cultural parece no haber alcanzado aún el estatus de elemento integrante de la clase de idiomas en comparación con otros elementos lingüísticos y comunicativos. Esta incertidumbre se traduce no solamente en la inexistencia de un bloque de contenidos culturales consensuado (como los del bloque lingüístico) que se desarrolle en los diversos manuales, sino también en la enorme vacilación que se observa en cuanto al lugar que la cultura ha de ocupar dentro de la unidad, bien como una sección definida, bien como un mero trasfondo sobre el que se sustente el aprendizaje lingüístico y comunicativo. En efecto, esta mínima definición del componente cultural dentro de la unidad se descubre en la utilización del mismo como simple trasfondo “del asunto principal” de la clase de idiomas, a saber, la instrucción lingüística y comunicativa. Asimismo, y pese a la existencia de algunos temas que se repiten en una buena parte de los materiales (temas como el trabajo, la familia y/o la amistad, o el viajar y/o lugares del mundo), resulta fácil comprobar como la mayoría de los contenidos culturales forman parte de un bloque heterogéneo del que parecen extraerse los temas en función de las preferencias del autor.

En realidad, los autores, a falta de una especificación mayor de los contenidos socioculturales en la legislación educativa vigente, parecen basar sus criterios en otros conceptos señalados en numerosas ocasiones en dicha legislación tales como la necesidad de seleccionar información motivadora, de actualidad y apropiada para la edad del alumno, protagonista indiscutible del proceso de enseñanza y aprendizaje, o la propia necesidad de desarrollar los contenidos o temas transversales (temas como la educación medioambiental, la educación vial, la educación del consumidor, la

educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación moral y cívica, y la educación para la salud). De hecho, en la composición de las unidades de los libros escrutados se percibe la fuerte presencia de ambos criterios, la incorporación de temas del interés del estudiante como la música, los medios audiovisuales, la moda o el viajar, así como la inclusión de los diferentes contenidos transversales, por ejemplo, al estudiar la alimentación en función de la salud, la prensa y el alojamiento desde una perspectiva moral y cívica, los desastres naturales como punto de inicio de una atención al medio ambiente, o los roles sexuales en el mundo laboral para fomentar la igualdad de oportunidades.

En tercer lugar, nos parece afortunada la utilización de los contenidos enciclopédicos, los de la “Cultura con C mayúscula”, en función de la cotidianeidad en la cultura término, es decir, el estudio de la perspectiva histórica, geográfica y literaria, entre otras, en la profundización del conocimiento de un aspecto sociocultural actual relevante. Sin embargo, tal enfoque parece emplearse de manera casi exclusiva en cuanto a la cultura extranjera, ya que existe una tendencia generalizada a omitir el sistema cultural del alumno, el español, en la mayor parte de las ocasiones.

En cuarto lugar, queremos dejar constancia de que, al igual que otros estudiosos, hemos observado la introducción de un gran número de aspectos socioculturales de carácter instrumental y consumista. Por utilitario entendemos que en una porción considerable de las unidades escrutadas la cultura se ha puesto al servicio de la lengua inglesa y de su dominio, dominio que se hace necesario para funcionar en una serie de contextos internacionales. A este respecto, estimamos que no existe una mención explícita de la lengua como instrumento esencial para llegar a conocer otros sistemas culturales y formas de vida así como para lograr comprender y entender a los miembros que forman parte de esas comunidades. Por otra parte, el consumismo se hace patente en un gran número de unidades que se centran en la moda, la comida y la bebida o el viajar. Sin embargo, nosotros también hemos hallado secciones o unidades, como las que consideran los fenómenos del estereotipo o del impacto cultural, en las que la aproximación a la cultura resulta esencialmente más compleja y enriquecedora para el estudiante, por lo que sostenemos que en los materiales examinados se percibe un cierto cambio en el acercamiento al componente cultural que radica en dejar a un lado la superficialidad anterior para dar paso a una tentativa profundidad de tratamiento.

En quinto y último lugar, al igual que hicimos con los objetivos, nos gustaría contrastar la temática tratada en los manuales escrutados con los contenidos que han sido aceptados dentro del área de instrucción cultural (para mayor información consultar el apartado 1.2.4.2.2). Si atendemos al contenido cultural mínimo de acuerdo con Byram, Morgan et al (1994: 51-52), como se reseñaba en la sección 1.2.4.2.2, percibimos cómo de los nueve bloques propuestos por estos estudiosos —identidad social y grupos sociales, interacción social, creencias y comportamiento, instituciones sociopolíticas, socialización y ciclo vital, historia nacional, geografía nacional, herencia cultural nacional, estereotipos e identidad nacional— en los libros de texto observados se incorporan aspectos de casi todos ellos, aunque de una manera aleatoria y poco completa. Desde nuestro punto de vista, pues, pese a que una porción de la temática de los materiales examinados se encuentre en la línea de los contenidos culturales admitidos por la pedagogía cultural, el principal problema al que hemos de enfrentarnos reside en la poca estructuración, falta de visión de conjunto y escasa profundidad de tratamiento del componente cultural, lo cual contribuye a hacer del mismo un

componente de pertenencia incierta en el material pedagógico actual de Bachillerato y, por ende, en la clase de idiomas.

Pongamos punto y final a este estudio de la temática contemplando el parámetro 2.3, la manera en la que la información cultural se introduce:

2.3. Presentación del tema	(a) descripción	(b) definición
	(c) exposición	(d) argumentación
	(e) comparación	(f) ilustración
	(g) ejemplo	(h) problema
	(i) otra	(j) no procede

Los resultados en torno a esta variable se exponen a continuación:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 18.7	a= 7.3	a= 23.0	a= 24.1	a= 19.2	a= 17.8	a= 14.2	a= 13.1	a= 13.0	a= 9.0	a= 20.0	a= 14.2	a= 12.5	a= 15.8
b= 4.1				b= 3.85									b= 0.6
c= 20.8	c= 14.6	c= 15.3	c= 17.2	c= 7.6	c= 21.4	c= 7.1	c= 13.1	c= 13.0	c= 18.1	c= 10.0	c= 21.4	c= 17.5	c= 15.1
e= 2.0	d= 2.4	d= 11.5	d= 20.6	d= 7.6	d= 14.2	d= 21.4	d= 23.6	d= 17.3	d= 13.6	d= 10.0	d= 14.2	d= 12.5	d= 12.9
f= 27.0	e= 2.4	f= 30.7	f= 31.0	e= 3.8	f= 28.5	f= 32.1	e= 5.2	e= 4.3	e= 4.5	f= 25.0	f= 21.4	f= 27.5	e= 1.7
	f= 26.8	g= 3.8		f= 30.7			f= 28.9	f= 26.0	f= 27.2	g= 10.0		g= 10.0	f= 27.9
i= 10.4	i= 17.0	i= 11.5	i= 6.8	i= 11.5	i= 10.7	i= 14.2	g= 5.2	i= 13.0	i= 18.1	i= 15.0	i= 14.2	i= 10.0	g= 2.2
j= 16.6	j= 29.2	j= 3.8		j= 15.3	j= 7.1	j= 10.7	i= 10.5	j= 13.0	j= 9.0	j= 10.0	j= 14.2	j= 10.0	i= 12.5
													j= 10.6

La presentación del tema o contenido cultural (2.3), tal y como muestran los datos obtenidos en el cómputo global, parece a primera vista bastante variada. Iniciaremos pues nuestro comentario de este parámetro señalando el bajo índice de ocasiones en las que la medición del mismo no procede (opción “j”, 10.6%) al no vincular ciertas unidades su información con ninguno de los sistemas culturales considerados.

Por lo que respecta a la manera más frecuente de incorporar el contenido cultural en los libros de texto evaluados, ésta, tal y como muestra nuestra tabla, consiste en la inclusión de ilustraciones o imágenes visuales (opción “f”, 27.9%). Desde nuestra perspectiva, tal hallazgo ha de ser puesto en relación con la cultura actual de la que formamos parte, una cultura en la que se le concede cada vez más relevancia a los elementos visuales. Parece como si los manuales hicieran suya la expresión “una imagen vale más que mil palabras”, ya que si la ilustración es imprescindible en nuestra vida cotidiana, ésta cobra aún más importancia cuando se trata de mostrar otras realidades más lejanas como puedan ser las distintas comunidades que forman parte de la cultura término. Puesto que la ilustración se ha tornado en un aspecto esencial del material didáctico, dedicaremos un apartado al estudio de las mismas (ver 2.3.3.3.2.2). Por el momento baste con subrayar la preponderancia otorgada al componente visual en la introducción de la información cultural, la mayor parte de la cual gira, como hemos tenido oportunidad de comprobar, en torno a la realidad extranjera.

No obstante, las imágenes visuales no suelen aparecer aisladamente, sino más bien en conjunción con un texto o pasaje escrito. Es así como los medios escritos adquieren un protagonismo indiscutible, medios de entre los que destaca el uso de la descripción (opción “a”, 15.8%) como herramienta de presentación. Sin lugar a dudas, la descripción, por su propia naturaleza, se convierte en un instrumento de gran valor para hacer referencia a otros tipos de organización social y cultural, siendo empleada ampliamente en los materiales analizados no sólo en la delimitación de otros lugares o entornos sino también en la alusión a los individuos que pertenecen a los mismos. De esta forma, entendemos que la descripción se utiliza de manera magistral para ofrecer detalles significativos de la realidad, del entorno situacional y personal usado en la introducción del aspecto cultural en cuestión.



Igualmente observamos como se hace uso de la exposición (opción “c”, 15.1%) en porcentajes muy similares a los de la descripción. Ciertamente, ambas suelen aparecer juntas, en otras palabras, numerosos extractos hacen uso tanto de una como de otra para ilustrar el contenido. Ello indica que en una porción considerable de los pasajes no es suficiente con delimitar el mencionado entorno material y personal, sino que habitualmente éste se usa como trasfondo para expresar una serie de circunstancias o hechos acaecidos en la comunidad pertinente, circunstancias de las que es posible extraer una información sociocultural importante.

En otras ocasiones, ambas, la descripción y la exposición, o una de ellas se ven complementadas por la manifestación explícita del punto de vista individual, pasando entonces la argumentación (opción “d”, 12.9%) a primer plano. En efecto, la inclusión de dicha perspectiva personal añade un importante matiz de subjetividad frente a la objetividad con la que suelen vincularse las dos herramientas anteriormente comentadas, la descripción y la exposición de los aspectos socioculturales habitualmente en tercera persona. Sin embargo, el grado de subjetividad puede verse más o menos intensificado dependiendo del narrador que aparezca, el cual varía desde un narrador desconocido que expresa visiblemente su postura en tercera persona a la figura de un narrador conocido, comúnmente un personaje de la unidad representado en diversas ilustraciones, que defiende sus argumentos en primera persona.

Esta última afirmación hay que relacionarla con otra herramienta utilizada para ilustrar ciertos aspectos socioculturales. Nos estamos refiriendo al ejemplo (opción “g”) que, a pesar de emplearse ya en porcentajes mucho menos elevados (2.2%), es para nosotros uno de los modos más poderosos al permitir no solamente mostrar de forma clara y concreta cualquier tema cultural por muy abstracto y difícil de entender que sea, sino también presentar el lado más humano de la cuestión.

Con unos índices aún menos representativos se halla la comparación (opción “e”, 1.7%), lo cual se convierte en uno de los aspectos más negativos en la propia introducción de la información cultural. Efectivamente, tal y como se insistió en el primer capítulo, la pedagogía cultural defiende hoy en día el empleo del contraste explícito entre la cultura extranjera y la materna del alumno como instrumento privilegiado para favorecer el establecimiento de vínculos entre una y otra en la mente del alumno. Sin embargo, en los manuales examinados la comparación no forma parte de la concepción general de los mismos, sino que más bien se usa de manera esporádica en determinadas unidades. Aun así, hemos de hacer hincapié en que en las contadas ocasiones en la que ésta se utiliza el contenido resulta de lo más enriquecedor ya que se ha constatado que, por una parte, se contrasta la cultura término con la española, permitiendo esto la reflexión sobre aquellos aspectos diferenciadores y aquéllos similares, así como, por otra, se procede a comparar diversas comunidades de la cultura extranjera entre sí, ofreciéndose una interesante imagen distintiva de cada una de ellas.

Por último, la definición (opción “b”, 0.6%) aparece como el modo de presentación escrito del que menos uso se hace. Este resultado es un tanto sorprendente puesto que en la incorporación de una serie de aspectos culturales que, como vimos, mayormente se centra en las comunidades extranjeras, parece necesario recurrir a la definición terminológica del concepto que se trata como manera óptima de delimitar su campo de acción. No obstante, en los libros de texto que nos ocupan hemos descubierto que tal delimitación no suele realizarse de manera concreta y sintética atendiendo a la

definición, sino más bien sirviéndose de otras herramientas como la descripción o la exposición, que necesitan de una extensión mayor de tiempo y espacio para explicitar el mismo contenido.

A este respecto hay que añadir que no nos ha sido posible encontrar muestras en las que el problema (opción “h”) haya sido el método de presentación empleado, pese a que nos consta que ésta es un modo frecuentemente usado en ciertos materiales. En realidad, aclararemos que en algunos libros hemos observado cómo se ha usado la sección de consultorio de un periódico (“problem page”) para hablar sobre de temas de interés para los adolescentes. No obstante, en estas ocasiones no se ha especificado ni acerca de la pertenencia del periódico ni de los personajes a la cultura término, por lo que no ha sido posible consignar esta información en nuestra tabla.

Finalmente, bajo la opción “otra” (“i”, 12.5%) se han incluido otras maneras de presentar el contenido cultural que no encajan dentro de las categorías restantes. En esta ocasión, nos estamos refiriendo concretamente a que en un porcentaje significativo de las unidades (12.5%) la información acerca de la cultura extranjera, española o ambas se incorpora mediante textos orales. Ello, sin duda alguna, se convierte en un aspecto positivo de los manuales estudiados ya que se observa un progresivo incremento de ejercicios de comprensión oral dotados de un fuerte contenido cultural.

Este hecho nos permite concluir afirmando, primeramente, que la inclusión de la información cultural en estos materiales se realiza mediante una combinación de técnicas complementarias de carácter visual, escrito y oral. Por lo que respecta a la presentación escrita, a la que se ha dedicado gran parte de nuestra discusión, hemos de puntualizar que los resultados obtenidos en el análisis de las distintas unidades dentro de cada manual demuestran que rara vez nos hallamos ante textos puros, sino que más bien se emplea una mezcla de instrumentos en la mayor parte de los pasajes, es decir, tales extractos se dotan habitualmente de una enorme variedad de modos de presentación escritos. Asimismo, se ha de señalar que de esta amplia gama sobresalen la descripción y la exposición, lo cual nos lleva a aseverar que existe un claro predominio de los textos extraídos de la prensa o de pasajes similarmente estructurados que contribuyen a presentar la información desde una perspectiva lo más objetiva posible. Desde aquí queremos poner en tela de juicio esta tendencia a convertir los textos y estilo periodístico en instrumentos dominantes de nuestro materiales, en otras palabras, queremos poner de manifiesto que dudamos, al igual que lo hacen otros expertos, del carácter pedagógico de los textos periodísticos que originariamente no se redactaron con la idea de ser utilizados por el estudiante de lenguas extranjeras.

Ponemos punto y final a este apartado, pues, mediante la tabla siguiente en la que se sintetizan los aspectos negativos y positivos que revela nuestro análisis en torno a la temática.

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- En la mayor parte de los libros el componente cultural no aparece en la tabla de contenidos, lo cual no sólo entra en clara contradicción con las especificaciones legislativas sino que también indica la poca	- Contrariamente a lo que sucede con la tabla de contenidos, en el disco o libro del profesor, en el que se especifica la programación de una porción considerable de manuales, se le dedica, según la ley, una sección específica al

<b>LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<p>relevancia que se le concede al mismo en la concepción del material.</p> <p>- Aproximadamente una quinta parte de los temas presenta un contenido cultural excesivamente general (en concreto, aspectos tecnológicos, medioambientales, deportivos y delictivos principalmente del entorno occidental) que no permite profundizar ni en el conocimiento de la cultura extranjera ni en el de la española.</p> <p>- Asimismo existe un bloque aún más numeroso de temas centrados bien en uno bien en ambos sistemas culturales estudiados, aunque de carácter heterogéneo y contenido superficial.</p> <p>- En cuanto a las cuestiones en torno a las categorías establecidas, los puntos negativos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Al trabajo, al campo profesional se le concede una gran relevancia frente a otros campos más personales.</li> <li>○ En el campo personal, a la cuestión de la amistad se le presta escasa consideración.</li> <li>○ Se insiste en la cara materialista del fenómeno de viajar y conocer otros lugares.</li> <li>○ La comparación entre culturas se produce esporádicamente.</li> <li>○ El estudio de la música se restringe generalmente a la música moderna, y en una amplia mayoría de las ocasiones al grupo “The Beatles”.</li> <li>○ La lengua inglesa en su contexto más amplio se aborda mínimamente.</li> </ul>	<p>componente sociocultural en la unidad.</p> <p>- Dentro del conjunto de asuntos heterogéneos es posible descubrir ciertos temas (como la salud y la tecnología) que se abordan en diversos libros de manera más completa.</p> <p>- Las cuestiones dentro de las categorías establecidas también presentan un lado positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sobresale la profundidad con la que se estudian ciertos aspectos sociales relacionados con el mundo laboral.</li> <li>○ En el terreno más personal, a la unidad familiar se le otorga una gran importancia.</li> <li>○ Viajar y conocer otros lugares es un tema en el que se suele vincular el estudio de la cultura española y la extranjera. También se vislumbra la cara más enriquecedora de la experiencia de viajar, el mayor conocimiento y entendimiento de otras culturas y gentes.</li> <li>○ La comparación entre culturas, enfoque ampliamente defendido por la pedagogía cultural, permite definir la cultura meta con relación a otras sociedades, especialmente la española, así como contrastar comunidades pertenecientes a dicha cultura término.</li> <li>○ En ciertos casos se une el tema de la música con el contexto sociohistórico en el que ésta se produjo, examinándose las relaciones entre ambos.</li> <li>○ Se analiza en profundidad la lengua inglesa como fenómeno sociocultural y sociohistórico, insistiéndose en su definición como idioma de</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ De entre los medios de comunicación se considera rara vez la prensa y la radio, restringiéndose su estudio de manera casi exclusiva a los medios audiovisuales.</li> <li>○ El alojamiento, hogar o entorno no se contempla con la profusión que tal aspecto requiere dado lo definitorio que resulta ser en la vida del individuo.</li> <li>○ La concienciación, cambio y/o protesta social se estudia en contadas ocasiones.</li> <li>○ La moda y el atuendo se estudian desde una perspectiva consumista, reduciéndose el tema en varios manuales a una marca de pantalones vaqueros estadounidense, Levi Strauss.</li> <li>○ Se le concede poca o nula atención a una cuestión importantísima, la rutina o cotidianidad de los miembros de la cultura extranjera, además de presentarse ésta, cuando aparece, de manera parcelada.</li> <li>○ El amor y las relaciones en pareja, como otros asuntos de índole personal, se vislumbran mínimamente.</li> <li>○ La alimentación en la cultura extranjera, tema definitorio de cualquier comunidad, apenas recibe atención en muchos libros.</li> <li>○ El examen del impacto cultural que se muestra no permite reflexionar acerca</li> </ul>	<p>conocimiento necesario en el mundo actual, tema que justifica la propia asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se presenta la televisión como fenómeno social, destacándose su influencia positiva y negativa en la vida de los miembros de la cultura extranjera.</li> <li>○ El alojamiento se estudia desde una multiplicidad de perspectivas como la vida en el campo, en una ciudad pequeña o una ciudad grande de la cultura extranjera y la española. Asimismo, no se olvida la vertiente sociopolítica actual del tema (ocupas y sin techo).</li> <li>○ La cuestión de la concienciación, cambio y protesta social permite desarrollar uno de los objetivos destacados por la legislación educativa, la aproximación a los fenómenos sociales desde un punto de vista crítico.</li> <li>○ La consideración de la moda se emprende en ciertas ocasiones desde una perspectiva histórica y social.</li> <li>○ En ciertas ocasiones se muestra la rutina diaria de las gentes de la cultura meta de forma completa.</li> <li>○ Los textos ayudan a recapacitar sobre los obstáculos sociales y las limitaciones grupales que impiden una relación libre entre los individuos en la cultura meta. Igualmente, el tema permite contemplar otras comunidades y sistemas de valores, como las de origen asiático, dentro de dicha cultura término.</li> <li>○ El tratamiento de la alimentación en la cultura meta se realiza no sólo desde la perspectiva culinaria, sino también en su relación con la salud.</li> <li>○ Tal y como se presenta, el impacto cultural permite observar su aparición</li> </ul>

<b>LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<p>de la globalidad del fenómeno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rara vez se analiza el estilo de vida en la cultura extranjera.</li> <li>○ Existe una tendencia a no incorporar las instituciones en los materiales escrutados.</li> <li>○ Las festividades se estudian de forma fragmentada y siempre en el Reino Unido, no vinculándose, pues, éstas con otras celebraciones a lo largo del año, ni con otras festividades de la cultura término.</li> <li>○ El medio ambiente se contempla generalmente de manera universal y no en torno a la cultura meta o la española.</li> <li>○ La diferencia de género y papeles sexuales rara vez se refiere a una o ambas culturas estudiadas, pero, cuando lo hace, solamente apunta a ciertas cuestiones que muestran lo deseado (como la igualdad en el campo laboral), y no lo real.</li> <li>○ Las primeras impresiones quedan reducidas a un primer momento de extrañeza y contraste entre la cultura extranjera y la española en el que se destaca la incomprensibilidad de la primera a favor de la española. Además, ello no se complementa con la exposición de la paulatina comprensión del sistema cultural extranjero que se suele producir a lo largo de la estancia.</li> <li>○ Apenas se contemplan asuntos relativos a las creencias de los miembros de la cultura término y,</li> </ul>	<p>tanto en miembros de la cultura meta que habitan en la comunidad española como en españoles en la cultura término, perspectiva complementaria que puede contribuir al desarrollo de una incipiente relatividad cultural en el alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En las contadas ocasiones en las que se halla presente, el estilo de vida se estudia no sólo desde un punto de vista global (estilo americano), sino también desde una perspectiva sectorial (estilo adolescente).</li> <li>○ En varios libros las instituciones no son protagonistas en sí mismas, sino que en el nuevo enfoque sirven de trasfondo para ilustrar aspectos del día a día en la cultura extranjera.</li> <li>○ La escasa atención prestada a lo típico y a lo tópico permite presentar la realidad de la cultura extranjera en su vertiente más cotidiana.</li> <li>○ Se percibe una acertada relación cognitiva y afectiva en el análisis de diversos aspectos medioambientales de la cultura extranjera y de la española.</li> <li>○ En los libros de texto escrutados tiende a favorecerse la idea de la igualdad sexual, convirtiéndose pues en un tema de fuerte contenido didáctico y moral.</li> <li>○ Los manuales reflejan a la perfección la extrañeza que causa la primera experiencia en la cultura término.</li> <li>○ La mera incorporación del tema permite descubrir las creencias religiosas compartidas por personas</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>cuando esto tiene lugar, se hace únicamente de pasada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las actividades realizadas en el tiempo libre en la cultura extranjera no adquieren entidad de un tema cultural en sí mismo, sino que se suelen enmarcar dentro de otros.</li> <li>○ En la presentación de las formas artísticas se incluyen algunas (como las pictóricas) solamente conocidas por una porción de la población de la cultura término.</li> </ul> <p>- Cada manual suele centrarse en un aspecto del tema en cuestión, por lo que la cultura aparece de manera aislada, inconexa e incompleta.</p> <p>- La cultura no ha alcanzado aún el estatus de un bloque claramente definido ni dentro de las unidades ni en la concepción general de los libros, entre otras causas, debido a que no se ha logrado un consenso en los contenidos que se tienen que enseñar en el ciclo de Bachillerato, por lo que el autor del manual puede seleccionar los contenidos según sus preferencias o guiándose por criterios globales como la necesidad de motivar al alumno o de desarrollar los temas transversales.</p> <p>- Los contenidos suelen centrarse en la cultura término, no relacionándose éstos con aspectos similares en la cultura española que permita al alumno establecer asociaciones mentales entre ambas.</p> <p>- En numerosas unidades se señala de manera casi exclusiva el carácter utilitario del aprendizaje de idiomas. Asimismo, en una porción importante de los temas se insiste en los aspectos consumistas de la cultura considerada.</p> <p>- En suma, podemos afirmar que lo más negativo del enfoque empleado en los libros examinados reside en la poca estructuración, falta de visión de conjunto y escasa profundidad de tratamiento del componente cultural, lo cual contribuye a hacer del mismo un componente de pertenencia incierta en el material pedagógico actual de Bachillerato y, por ende, en la clase de idiomas.</p>	<p>de diversos periodos y comunidades de la cultura meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Es posible vislumbrar las tareas llevadas a cabo por los miembros de la cultura meta en diversas unidades centradas en otros aspectos socioculturales.</li> <li>○ El arte también se vincula con formas artísticas (como las tiras cómicas) ampliamente difundidas y aceptadas por la comunidad.</li> </ul> <p>- La mera introducción tentativa de una serie de contenidos socioculturales en la programación de algunos materiales nos lleva a pensar que gradualmente se le va concediendo mayor relevancia al componente cultural.</p> <p>- La cotidianeidad, el día a día se convierte en el principal objetivo, observándose cómo la “Cultura con C mayúscula”, protagonista en épocas pasadas, se encuentra al servicio de la “cultura con c minúscula”.</p> <p>- Se descubre cómo poco a poco se supera la superficialidad en el acercamiento al fenómeno cultural para dar paso a un número aún tentativo de temas más profundos como los que estudian el estereotipo o el impacto cultural.</p> <p>- Para concluir, otro punto a favor de los materiales escrutados consiste en la introducción de una buena parte de temas ampliamente aceptados en el área de la pedagogía cultural, muchos de los cuales resultan muy motivadores y enriquecedores para el alumnado de Bachillerato.</p> <p>- En cuanto a la forma de presentación de la información, estimamos adecuada la utilización que, en líneas generales, se hace de las</p>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: TEMÁTICA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- La frecuencia con la que se utiliza la descripción, la exposición y la argumentación contrasta con la poca asiduidad a la hora de emplear otras herramientas de presentación en extremo ilustrativas como el ejemplo o la comparación (esta última frente a las afirmaciones de numerosos expertos), así como con la práctica omisión de un método preciso en la instrucción cultural, la definición.</p> <p>- En conclusión, los modos de presentación más ampliamente utilizados, la descripción y la exposición, resultan ser aquéllos usados por la prensa, en otras palabras, observamos una cantidad ingente de textos extraídos de la prensa o similares en articulación a ellos. Ello nos lleva a poner en tela de juicio la incorporación indiscriminada en los libros examinados de una serie de pasajes que no fueron concebidos originariamente como instrumentos didácticos.</p>	<p>imágenes visuales como medio privilegiado para ilustrar un contenido que de otra manera podría parecer demasiado abstracto y poco comprensible.</p> <p>- En el terreno escrito, los instrumentos de presentación más empleados, la descripción, la exposición y la argumentación, permiten conjugar instrumentos de corte objetivo para delimitar lugares y definir a las personas o expresar circunstancias o acontecimientos, con herramientas más subjetivas que posibilitan la incorporación de un punto de vista más personal.</p> <p>- El uso del ejemplo permite concretizar cualquier aspecto abstracto, contribuyendo a mostrar el lado más humano de la cultura. Asimismo, el empleo de la comparación facilita el estudio contrastivo no sólo de comunidades que forman parte de la cultura término, sino también de éstas en relación con la materna del alumno, la española.</p> <p>- En conjunto, estimamos adecuada, por una parte, la variedad de modos escritos empleados en los pasajes. Por otra parte, creemos que uno de los puntos fuertes de los materiales analizados consiste en la presentación de la información cultural no sólo con instrumentos visuales y escritos, sino también en la creciente incorporación del contenido cultural a través del medio oral, complementario de los anteriores.</p>

### 2.3.3.3.2.2. Ilustraciones

Junto con el análisis de la temática creemos imprescindible dedicar una serie de parámetros al estudio del entorno material que rodea a los propios contenidos en los libros de texto escrutados. Efectivamente, como ya se ha anunciado, de entre los modos de presentación de la información cultural destaca, por su elevado índice de aparición, la incorporación de imágenes visuales. Así pues, dada su relevancia, llevaremos a cabo ahora una reflexión acerca de tales elementos visuales sobre la base de tres variables que nos han ayudado a examinar las ilustraciones, la relación entre ilustraciones y la relación entre éstas y el contenido.

En cuanto a las ilustraciones (2.4.A), estos son los aspectos considerados:

2.4.A. Ilustraciones	(a) fotografías	(b) dibujos
	(c) diapositivas	(d) mapas
	(e) gráficos	(f) otras
	(g) no procede	

Los resultados obtenidos en cada manual se exponen más abajo:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 41.3 b= 13.7 d= 13.7 e= 3.4 g= 27.5	a= 40.0 b= 8.0	a= 70.0 b= 10.0 d= 10.0 g= 10.0	a= 75.0 b= 25.0	a= 43.7 b= 18.7 d= 6.2 e= 6.2 g= 25.0	a= 31.2 b= 37.5 d= 12.5 g= 18.7	a= 60.0 b= 13.3 d= 6.6 g= 20.0	a= 78.5 b= 14.2 d= 7.1	a= 54.5 d= 18.1 g= 27.2	a= 60.0 b= 10.0 d= 10.0 g= 20.0	a= 50.0 b= 25.0 g= 25.0	a= 42.8 b= 14.2 g= 42.8	a= 35.0 b= 45.0 g= 20.0	a= 52.4 b= 18.0 d= 6.4 e= 0.7 g= 22.1

Inicialmente, existe alrededor de una quinta parte de unidades consignadas bajo la opción “no procede” (“g”, 22.1%). Ello nos permite aludir a aquellas ilustraciones que bien acompañan a un contenido no centrado en ninguna de las culturas consideradas o bien aparecen aisladas de cualquier texto oral o escrito pero sin mostrar aparentemente relación alguna con dichas comunidades. Es conveniente apuntar que dentro de este grupo se sitúan un número considerable de imágenes visuales que no especifican el lugar o la situación que ilustran, siendo su contexto tan general que podrían referirse a cualquier punto del planeta o, mejor dicho, a cualquier sitio del entorno occidental.

En las restantes ocasiones, los elementos visuales se han ordenado atendiendo a los diversos formatos adoptados. Habitualmente, en más del 50% de las veces las ilustraciones se exponen a modo de fotografías (opción “a”, 52.4%), fotografías que suelen ayudar al alumno a descubrir un gran número de personas, entornos y objetos actuales de cualquiera de las culturas estudiadas, aunque sobre todo de la extranjera. De esta manera, las fotografías se convierten en la herramienta ilustrativa por excelencia al facilitar la visualización de contextos en general alejados de los del alumno, mostrando así rápidamente y de manera gráfica aspectos reales de la vida en otras comunidades.

Con una asiduidad mucho menor se han empleado otros formatos visuales como los dibujos (opción “b”, 18%), los cuales, pese a insistir regularmente en las mismas realidades que las fotografías, presentan una diferencia con ellas, a saber, el toque colorista y un tanto imaginativo que imprimen a los materiales en los que se emplean. Asimismo, con una presencia aún menos aparente se hallan los mapas (opción “d”, 6.4%), mapas cuya extensión varía desde un enfoque centrado en uno o varios países de la cultura término al mapamundi en el que, por ejemplo, se señalan los países que tienen al inglés como lengua oficial o cooficial. A nuestro entender, el uso de mapas es más que preciso ya que el alumno normalmente no tiene una imagen clara de la situación geográfica de muchos países, entre ellos una buena parte de los de la cultura extranjera, por lo que delimitarlos supone una necesidad y una obligación tanto de los autores de libros de texto como del propio profesor. Sin embargo, la utilización de mapas no se ha constatado en todos los materiales y en aquéllos en los que se incluye su uso resulta bastante esporádico. Por último, se ha descubierto que otros elementos visuales como los gráficos se utilizan mínimamente (opción “e”, 0.7%). De hecho, esta circunstancia nos resulta un tanto sorprendente dado que tales gráficos constituyen un instrumento inmejorable para expresar y contrastar de manera concisa una multiplicidad de datos o circunstancias relativos a un número importante de comunidades o culturas, uso que se le ha dado en las contadas ocasiones en las que se han incorporado a los materiales escrutados.

En suma, los elementos visuales adoptan una variedad de formatos, y pese a que apenas se explota el potencial de algunos como los mapas y los gráficos, la combinación de éstos con otros más habituales como los dibujos y, fundamentalmente, las fotografías contribuye a ilustrar claramente diversas cuestiones de la vida en las culturas consideradas, especialmente la lejana al alumno, la extranjera. Para concluir, hemos de



reflexionar acerca de un formato que hemos echado en falta, las diapositivas, ampliamente empleadas en otras asignaturas como la historia del arte y que parecen haberse desterrado de la globalidad de los manuales de inglés de Bachillerato a pesar de que creemos pueden resultar muy útiles para captar la atención del alumno acerca de la realidad en las comunidades de habla inglesa. Asimismo, y aunque somos conscientes de que no se trata de una herramienta puramente visual, sino audiovisual, sostenemos que la enseñanza de la cultura en estos materiales podría complementarse con el desarrollo de unidades específicas en cinta de vídeo, extraídas o no directamente de las del libro de texto.

También merece la pena examinar la relación que se establece entre las ilustraciones (2.4.B), para lo cual se ha empleado el siguiente parámetro:

2.4.B. Relación entre ilustraciones	(a) aisladas	(b) en secuencia
	(c) otra	(d) no procede

Su puesta en práctica nos ha permitido hallar los datos que a continuación se detallan:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 66.6 d= 33.3	a= 45.8 d= 54.1	a= 88.8 d= 11.1	a= 100	a= 66.6 d= 33.3	a= 75.0 d= 25.0	a= 75.0 d= 25.0	a= 100	a= 66.6 d= 33.3	a= 75.0 d= 25.0	a= 71.4 d= 28.5	a= 50.0 d= 50.0	a= 73.3 d= 26.6	a= 73.3 d= 26.5

En una cuarta parte de las unidades no parece pertinente la observación de esta variable (opción “d”, 26.5%) puesto que la información a la que se refieren no presenta vinculación alguna ni con la cultura extranjera ni con la española. En todas las demás ocasiones las imágenes se presentan de forma aislada (opción “a”, 73.3%), no habiéndose constatado ejemplo alguno en el que éstas aparezcan secuenciadas. No obstante, la presencia de ilustraciones aisladas no implica que no se muestre la realidad de la comunidad en cuestión desde diversos ángulos; por el contrario, en bastantes unidades se incorpora más de una imagen, lo cual permite insistir en diferentes circunstancias y puntos de vista sobre el mismo tema. Así pues, la ilustraciones, tal y como se han utilizado en muchos de los libros escrutados, impiden una representación excesivamente fragmentada de la cultura término o española.

Además de la relación que existe entre los elementos visuales, también resulta ilustrativo contemplar la relación entre éstas y el contenido o la información cultural a tenor del parámetro 2.4.C:

2.4.C. Relación con el contenido	(a) ilustración apropiada	(b) ilustración poco apropiada
	(c) necesidad de explicación adicional para entenderla	(d) esencial para entender el texto
	(e) no hay relación con el contenido	(f) otra
	(g) no procede	

En consonancia con el mismo se encuentran las siguiente cifras:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 58.3 b= 4.1 e= 4.1 g= 33.3	a= 37.5 b= 4.1 d= 4.1 g= 54.1	a= 77.7 d= 11.1 g= 11.1	a= 77.7 b= 22.2	a= 66.6	a= 75.0	a= 58.3 d= 16.6	a= 100	a= 66.6 g= 33.3	a= 75.0	a= 57.1 d= 14.2 g= 28.5	a= 50.0	a= 73.3	a= 67.1 b= 2.3 d= 3.5 e= 1.1 g= 25.7

Como ya viene siendo habitual, en alrededor de una cuarta parte de las ocasiones la medición dicha variable no procede (opción “g”, 25.7%), lo cual puede deberse a que las ilustraciones, el contenido o ambos no especifiquen su grado de aproximación a cualquiera de las comunidades consideradas. En cuanto a las imágenes centradas en tales culturas, solamente hemos calificado una mínima porción de ellas (2.3%, opción

“b”) como ilustraciones poco apropiadas para mostrar las diversas facetas de la vida, bien porque solamente destaquen lo típico y lo tópico, bien porque, contrariamente, presenten un aspecto tan poco definitorio de la comunidad que sería posible unir la ilustración con numerosos países del entorno occidental. Igualmente, hemos verificado que en unos porcentajes aún menores (1.1%, opción “e”) las representaciones pictóricas no se relacionan con el contenido de la unidad, definiendo éste una cuestión sociocultural y representando las otras un aspecto diferente. No obstante, las consideraciones precedentes suponen la excepción más que la regla, puesto que una abrumadora mayoría de las imágenes se estiman adecuadas (opción “a”, 67.1%) para ilustrar claramente el contenido o la información a los que acompañan. Es más, en ciertos momentos (como cuando se describe una localidad y algunos de sus rincones únicos o simbólicos) tales representaciones pictóricas resultan fundamentales para entender el texto (opción “d”, 3.5%). Así pues, desde nuestro punto de vista, se percibe una relación de reciprocidad entre las ilustraciones y el contenido al que acompañan, ya que éstas no solamente sirven para particularizar y concretizar una información que pueda parecer inicialmente abstracta, sino que la comprensión de una buena parte del contenido descansa en tales elementos visuales.

Para poner punto y final a esta sección queremos hacer mención al estudio de Risager (1991a: 182-191) acerca de los libros de texto empleados para la asignatura de inglés en Escandinavia (ver 2.2) en cuanto a los elementos visuales o lo que ella denomina “entorno material”. Risager sostiene que, frente a lo que ocurría en el pasado, actualmente se han introducido dibujos y fotografías realistas que muestran la cotidianidad en la cultura extranjera, aunque existe una tendencia a presentar tales ilustraciones de forma aislada, representándose así la realidad un tanto fragmentada. Nuestro análisis confirma, en cierta manera, sus hallazgos, ya que observamos el uso de fotografías y otros elementos pictóricos muy útiles en su ilustración de las distintas comunidades. No obstante, por lo que respecta a la afirmación de que éstas exponen una visión fragmentada del mundo, nosotros creemos que la inclusión de múltiples imágenes acerca del mismo tema consigue poner de manifiesto diversas perspectivas de la misma circunstancia, revelando una realidad bastante completa en distintas ocasiones. Desde otro punto de vista, Risager considera negativo el que las fotografías ilustren los aspectos materiales de la cultura, impidiendo el acceso al terreno afectivo y personal. Nuestro examen corrobora en la mayor parte de las ocasiones tal aserción, aunque creemos preciso subrayar que hemos hallado una incipiente incorporación de ilustraciones centradas en los propios miembros de la comunidad en cuestión y en sus reacciones o estados de ánimo ante determinadas circunstancias, lo cual dota a los materiales de un tono más subjetivo, esencial para entender otros sistemas culturales.

A modo de síntesis, recogemos de manera gráfica lo que hemos considerado como positivo o negativo en nuestro recorrido por los elementos visuales de los manuales examinados:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: ILUSTRACIONES	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- Las ilustraciones suelen consistir principalmente en fotografías y, en un muy segundo plano, dibujos, siendo esporádico el uso de otros elementos visuales	- La combinación de diferentes formatos visuales, es decir, de fotografías, dibujos, mapas y gráficos, favorecen una representación multidimensional de la realidad en las culturas

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: ILUSTRACIONES	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>extremadamente útiles en la instrucción cultural como los mapas o gráficos.</p> <p>- Los libros de texto no van acompañados ni de material visual extra (tipo diapositivas) ni de material audiovisual complementario (vídeo) que permitan un estudio más completo de la cultura extranjera.</p> <p>- En ciertas ocasiones la ilustración se presenta aislada, mostrando la vida en la comunidad extranjera o española de manera fragmentada.</p> <p>- Algunos elementos visuales se han clasificado bien como poco apropiados para ilustrar la realidad o bien como poco relacionados con el contenido o información orales y/o escritos.</p>	<p>consideradas.</p> <p>- En otros casos se incorpora un número considerable de imágenes estrechamente relacionadas entre sí, las cuales contribuyen a representar ángulos diferentes y complementarios del tema en cuestión.</p> <p>- Una abrumadora mayoría de las ilustraciones resultan apropiadas o incluso esenciales para la comprensión del contenido al que acompañan. Así se percibe una fuerte vinculación o reciprocidad entre imágenes e información, ya que éstas no sólo particularizan y concretizan un contenido que resultaría abstracto de otra manera, sino que la comprensión de dicho contenido descansa en tales elementos visuales.</p>

### 2.3.3.3.2.3. Personajes

Esta sección está dedicada al examen de los personajes de los libros de texto analizados. Inicialmente, el comentario que hemos de hacer a este respecto consiste en que en los materiales presentes el concepto de personaje no es idéntico al de muchos manuales empleados en el pasado. Si hace una o dos décadas abundaban los libros donde los personajes se convertían en instrumentos que dotaban a éstos de una gran coherencia, es decir, en todas las unidades aparecía un número determinado de individuos pertenecientes a la cultura término, unidades cuyo contenido giraba en torno a los avatares que les sucedían en el día a día, en la actualidad tal idea de personaje no suele ser habitual, o, al menos, no ha formado parte de la concepción de ninguno de los materiales escrutados. Efectivamente, en tales manuales se han considerado como personajes a sujetos que únicamente se encuentran presentes en una sola ocasión, sujetos que de manera manifiesta forman parte de cualquiera de las dos culturas estudiadas, que suponen el centro de atención o sobre los que se habla en los distintos textos, orales y/o escritos, y que dejan entrever distintos aspectos socioculturales de sus comunidades.

Dos son los conjuntos de parámetros que permiten observar la construcción de este micronivel (Risager, 1991a: 182-191), la definición social y geográfica de los personajes (2.5) y la situación de la interacción o lugar donde se emplaza al personaje (2.6). Por el momento, atenderemos a una serie de variables que contribuyen a definir social y geográficamente a tales personajes.

En primer lugar, nos hemos ocupado de la edad (2.5.A) con arreglo a la tabla siguiente:

2.5.A. Edad	(a) adolescente (c) adulta (d) otra	(b) infantil (d) anciana (e) no aparece
-------------	---	---

Los resultados correspondientes son:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 4.0 c= 36.0 e= 60.0	b= 3.8 c= 19.2 d= 3.8 e= 73.0	a= 36.3 b= 9.0 c= 45.4 e= 9.0	a= 33.3 c= 58.3 e= 8.3	c= 33.3 d= 8.3 e= 58.3	c= 33.3 e= 66.6	a= 13.3 b= 6.6 c= 40.0 e= 40.0	a= 6.6 b= 6.6 c= 53.3 d= 6.6 e= 26.6	a= 25.0 b= 8.3 c= 25.0 d= 6.6 e= 41.6	a= 22.2 c= 44.4 d= 11.1 e= 22.2	a= 25.0 b= 12.5 c= 25.0 d= 11.1 e= 37.5	a= 14.2 c= 57.1 e= 28.5	a= 29.4 c= 41.1 d= 5.8 e= 23.5	a= 15.7 b= 3.9 c= 39.3 d= 2.7 e= 38.0

El hecho de que la edad de los personajes no proceda en un rotundo 38% de las ocasiones en la categoría “e” hay que relacionarlo con aquellas unidades tanto en las que no se les puede adscribir a un grupo de edad determinado por falta de datos, lo cual ocurre mínimamente, como otras que bien no incorporan sujetos algunos, bien incluyen individuos sin detallar a qué cultura pertenecen, o bien que éstos no forman parte de ninguno de los dos sistemas culturales considerados.

Cuando es posible apreciar la edad de los personajes, la adulta (opción “c”, 39.3%) resulta ser aquella a la que más atención se le presta. No obstante, hemos de añadir que bajo esta categoría se han incluido todos aquellos sujetos cuya edad sobrepasa los dieciocho años, por lo cual hemos de distinguir entre adultos de mediana edad y adultos jóvenes, que son los que en realidad abundan en estos libros de texto. Es más, un grupo de edad muy cercano a este último, el adolescente, también se halla presente un buen número de veces (opción “a”, 15.7%). En contraste con esta clara preponderancia de jóvenes adultos y de personajes adolescentes se sitúan las categorías restantes, la infantil (opción “b”, 3.9%) y la anciana (opción “d”, 2.7%), que solamente se descubren esporádicamente. Así pues, en los libros de texto de inglés para Bachillerato se observa cómo el principal objeto de estudio son los personajes adultos. Ello entra en conflicto con los alumnos a los que va dirigido el material, ya que éstos se encuentran aún en su adolescencia. La razón por la que nosotros creemos que esto es así radica en que el estudiante gradualmente se va acercando al mundo adulto, por el cual parecen interesarse cada vez más, cuestiones a las que dan prioridad los autores de tales materiales por encima, aunque sin omitir, las del mundo adolescente. Sin embargo, estimamos que esta excesiva atención a uno o dos grupos de edad va en detrimento de otros, como el infantil y el anciano, que prácticamente se olvidan en estos libros, obviándose a la vez el estudio de las cuestiones relevantes para estos sectores sociales.

Si ponemos en relación nuestros hallazgos con la investigación de Risager (1991a: 182-191), estamos de acuerdo con ella en que en la actualidad se comprueba una mayor especialización en la edad de los personajes, generalmente adaptada (pese a no ser siempre idéntica, como hemos tenido oportunidad de comprobar) a la de los alumnos a los que va dirigido el libro de texto, aunque discrepamos en cuanto a su afirmación acerca de la extensión de los grupos de edad considerados.

Pasemos ahora a otro aspecto definitorio de los personajes, su género o sexo examinado sobre la base del parámetro 2.5.B:

2.5.B. Sexo	(a) mujer (c) no aparece	(b) hombre
-------------	-----------------------------	------------

Los índices relativos al mismo se exponen más abajo:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 16.0	a= 4.0	a= 42.8	a= 46.6	a= 21.4	a= 15.3	a= 26.6	a= 33.3	a= 35.7	a= 27.2	a= 25.0	a= 37.5	a= 43.4	a= 28.8

b= 24.0	b= 24.0	b= 50.0	b= 40.0	b= 28.5	b= 23.0	b= 33.3	b= 40.0	b= 35.7	b= 54.5	b= 37.5	b= 37.5	b= 39.1	<b>b= 35.9</b>
c= 60.0	c= 72.0	c= 7.1	c= 13.3	c= 50.0	c= 61.5	c= 40.0	c= 26.6	c= 28.5	c= 18.1	c= 37.5	c= 25.0	c= 17.3	<b>c= 35.1</b>

El examen de esta variable nos permite descubrir cómo en el 35.1% de los casos el género no aparece (opción “c”) debido a diferentes causas de entre las que podemos citar que no se incorporen personajes algunos, que si aparecen personajes éstos no correspondan a ninguna de las culturas consideradas o, en escasas ocasiones, que no se especifique el sexo del personaje de la cultura término o de la española.

En los casos en los que se descubre el sexo del individuo, entre otros medios a través de las fotografías, tal y como sucede con la edad, los resultados indican que el número de hombres (opción “b”, 35.9%) supera ampliamente al de mujeres (opción “a”, 28.8%). Aunque ello no nos permite afirmar que nos encontremos ante materiales de corte machista, sí que entendemos que, probablemente de manera inconsciente, se le concede una mayor atención al hombre que a la mujer, lo cual sería preciso evitar si se quiere equilibrar el grado de interés prestado a ambos géneros.

Íntimamente ligado al género se encuentra el papel sexual (2.5.C) que se le atribuye a los personajes y que se ha analizado de acuerdo con las siguientes categorías:

2.5.C. Papel sexual	(a) trabajador/a	(b) ama de casa
	(c) otro	(d) no aparece

Los datos que arroja su consideración consisten en:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 29.1	a= 16.6	a= 22.2	a= 77.7	a= 25.0	a= 16.6	a= 33.3	a= 50.0	a= 44.4	a= 37.5	a= 57.1	a= 16.6	a= 33.3	<b>a= 35.3</b>
				b= 8.3									<b>b= 0.6</b>
				c= 8.3			c= 8.3		c= 12.5		c= 16.6		<b>c= 3.5</b>
d= 70.8	d= 83.3	d= 77.7	d= 22.2	d= 58.3	d= 83.3	d= 66.6	d= 41.6	d= 55.5	d= 50.0	d= 42.8	d= 66.6	d= 66.6	<b>d= 60.4</b>

En cuanto al papel sexual, éste resulta ser uno de los aspectos que no se puntualizan en un mayor número de ocasiones (opción “d”, 60.4%), lo cual puede deberse a uno o varios de los motivos expuestos en los dos parámetros anteriores dentro del comentario de la opción “no procede”.

Con la excepción de un 3.5% correspondiente a la categoría “otro” (“c”), que recoge casos en los que no resulta fácil distinguir si al sujeto se le define como trabajador o en relación con circunstancias más vinculadas a su vida personal, el papel sexual que predomina en todos los materiales examinados es, sin lugar a duda, el de individuo trabajador (opción “a”, 35.3%), ya que con frecuencia se delimita al personaje en relación con la profesión que realiza. Aquí hemos de matizar que al personaje se le describe sobre la base de su ocupación independientemente de su sexo, por lo que el perfil que se ofrece del papel sexual tanto del hombre como de la mujer consiste en una imagen de práctica igualdad social, circunstancia a la que tienden los países occidentales. A la presentación de este perfil contribuye notablemente el hecho de que a la mujer únicamente se la represente como ama de casa en unos porcentajes bajísimos (opción “b”, 0.6%). De esta manera, nuestros resultados nos permiten secundar la afirmación de Risager (1991a: 182-191) acerca de que los roles de los distintos sexos han cambiado desde la presentación de la mujer como ama de casa a la mujer moderna que trabaja fuera del hogar.

En este estadio merece la pena considerar en más detalle las profesiones (2.5.D) que se recogen con mayor asiduidad según esta tabla:

2.5.D. Ocupación	(a) liberal	(b) superior
	(c) sin cualificación	(d) estudiante

(e) otra	(f) no aparece
----------	----------------

Los porcentajes obtenidos en torno a la ocupación son:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 8.3 b= 4.1 c= 16.6 d= 4.1 e= 7.6 f= 66.6	a= 7.6 c= 3.8 e= 22.2 f= 80.7	d= 22.2 e= 22.2 f= 55.5	a= 30.0 b= 10.0 c= 25.0 d= 20.0 e= 15.0	c= 23.0 e= 15.3 f= 61.5	c= 8.3 e= 16.6 f= 75.0	a= 15.3 b= 7.6 c= 7.6 e= 7.6 f= 61.5	a= 13.3 b= 7.6 c= 20.0 d= 6.6 e= 33.3 f= 26.6	b= 9.0 c= 18.1 d= 9.0 e= 18.1 f= 45.4	a= 8.3 b= 8.3 c= 16.6 d= 16.6 e= 33.3 f= 16.6	a= 18.1 c= 18.1 d= 27.2 e= 9.0 f= 27.2	c= 16.6 e= 16.6 f= 66.6	a= 6.6 c= 20.0 e= 6.6 f= 66.6	a= 8.2 b= 3.0 c= 14.9 d= 8.1 e= 15.4 f= 49.9

Tal y como ocurre con los parámetros anteriores y por las mismas causas, en la variable 2.5.D existe una proporción abrumadora de ocasiones en las que el estudio de la ocupación no aparece (opción “f”, 49.9%). No obstante, a tenor de los resultados que revela nuestro cómputo global, el conjunto de los materiales analizados incorpora una amplia variedad de trabajos que se corresponden con distintos niveles educativos y profesionales.

El grupo que se repite con mayor asiduidad, dejando aparte el heterogéneo “e” que se contemplará más adelante, consiste en el de las ocupaciones para cuyo desarrollo no es preciso estar en posesión de ningún título o cualificación específica (opción “c”, 14.9%). La gama de actividades comprendidas en esta categoría es inmensa, quedando manifiesta tal abundancia al citar algunas de las ocupaciones aquí englobadas: camarero, sastre, recepcionista de hotel, guarda de tráfico local, policía, encargado de seguridad de discotecas, empleado de agencia de viaje, correo aéreo, cajero de gasolinera, agricultor, granjero, canguro, soldado, ciclista, dependiente o monitor deportivo. Tras esta categoría, aunque con unos porcentajes mucho menos elevados, se hallan las ocupaciones conocidas como liberales (opción “a”, 8.2%), de entre las que destacan los psiquiatras, los abogados, los médicos, los pilotos de avión, los periodistas, los profesores o los psicólogos. Asimismo, con una frecuencia similar se sitúan los estudiantes (opción “d”, 8.1%), colectivo cuya inclusión no resulta sorprendente, ya que, al fin y al cabo, el libro de texto va dirigido a estudiantes. Finalmente, el grupo menos numeroso es el que hace mención de ocupaciones estimadas como superiores (opción “b”, 3%), es decir, aquellas cuyo ejercicio —como altos ejecutivos, ministros, concejales, miembros o incluso presidente del gobierno— por su importancia social, económica y/o política repercute de forma clara en la comunidad a la que pertenece el individuo. A esta revisión de las ocupaciones en los materiales objeto de estudio hay que añadirle un nutrido conjunto de profesiones de carácter misceláneo (opción “e”, “otra”, 15.4%), es decir, trabajos que difícilmente se pueden aglutinar en las otras opciones y que van desde la mera etiqueta general de “inventor” o de “poeta”, pasando por otras más concretas como la de “torera”, “detective privado” o “ladrones y criminales”, hasta llegar a cantantes, modelos o actores de reconocido prestigio internacional.

A modo de síntesis podemos decir que, si bien es cierto que en nuestro estudio global destaca la amplísima gama de profesiones recogidas a distintos niveles sociales, en ciertos materiales se ha constatado una restricción del mundo ocupacional a una o dos categorías, por lo que la presentación de tal mundo laboral suele ser incompleta en una buena porción de los mismos. Desde una perspectiva más general estimamos oportuno concluir afirmando que las profesiones correspondientes a las distintas categorías hacen doblemente honor a la realidad de la comunidad a la que se vinculan debido a que, por una parte, no se olvida el colectivo estudiantil, al que a la postre va dirigido el libro, mientras que, por otra parte, en la representación de los diversos

sectores ocupacionales se percibe un movimiento o frecuencia idéntica a la de la propia realidad en la que abundan los trabajos para los que no se precisa cualificación, seguidos de lejos por las profesiones liberales y, a una distancia mucho mayor, por aquellas de índole superior.

Pasemos ahora al análisis de cómo las diversas razas o etnias de la cultura término y/o española quedan reflejadas en los libros de texto en cuestión, atendiendo a la variable 2.5.E:

2.5.E. Raza / etnia	(a) blanca	(b) negra
	(c) asiática	(d) otra
	(e) no aparece	

Sus índices respectivos se muestran en la tabla que a continuación se expone:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 20.8	a= 12.5	a= 54.5 b= 18.1	a= 60.0	a= 25.0	a= 15.3 b= 7.6	a= 25.0	a= 50.0	a= 44.4	a= 50.0 b= 12.5	a= 33.3		a= 18.7	a= 31.5 b= 2.9 c= 3.5 e= 61.9
e= 79.1	e= 87.5	e= 27.2	c= 10.0 e= 30.0	c= 8.3 e= 66.6	e= 76.9	e= 75.0	e= 50.0	e= 55.5	e= 37.5	c= 22.2 e= 44.4	e= 100	c= 6.2 e= 75.0	

La raza es, por el momento, el factor definitorio de los personajes que se especifica en menor medida (opción “e”, 61.9%). De hecho, hemos comprobado que normalmente en los textos orales o escritos no se detalla la raza o etnia a la que pertenece el individuo. Es más, salvo en las raras excepciones en las que se expresa o deriva del pasaje, en múltiples ocasiones hemos tenido una única vía de acceder a este detalle, a saber, mediante las fotografías que acompañan a los mencionados extractos.

En un plano más concreto, los datos que refleja el cómputo global respecto a esta variable no son tampoco muy alentadores. La raza de una abrumadora mayoría de los personajes, bien de la cultura meta bien de la española, resulta ser la blanca (opción “a”, 31.5%). Rara vez se convierten en el centro de interés individuos de otras razas, como la negra (opción “b”, 2.9%) o la asiática (opción “c”, 3.5%), ya sean miembros durante generaciones de dichas culturas o de reciente entrada a las mismas. Igualmente, hemos de subrayar que no ha sido posible consignar ninguna otra raza o etnia (como, por ejemplo, los hispanos en Estados Unidos o los gitanos en España) dentro la categoría heterogénea “otra”, lo cual indica la poca variedad que se observa en el acercamiento a la cuestión racial en estos libros. Por todo ello, entendemos que el conjunto de los manuales consigue dar una impresión poco realista de cualquiera de los sistemas culturales estudiados al insistir en una homogeneidad racial que no existe, homogeneidad que solamente se ve salpicada de manera esporádica por una serie de sujetos de otros orígenes. De hecho, esta omisión de una gama de personajes de diversas etnias nos conduce a preguntarnos acerca de los motivos por los que no se quiere abordar el tema de las diferencias raciales o étnicas (ver 2.7.B más adelante), ya que creemos que éste es uno de los de necesaria consideración para conseguir una mejor formación del alumno.

Junto a la raza, otro aspecto que no se suele considerar extensamente es el de la familia, examen llevado a cabo a partir de las siguientes premisas:

2.5.F. Familia	(a) nuclear	(b) de un padre/madre
	(c) otra	(d) no aparece

Nuestros hallazgos en torno a este parámetro consisten en:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1	a= 4.0	a= 44.4	a= 22.2	a= 25.0		a= 16.6	a= 8.3	a= 11.1	a= 22.2	a= 42.8	a= 16.6	a= 13.3	a= 17.7

d= 95.8	c= 4.0 d= 92.0	c= 11.1 d= 44.4	d= 77.7	c= 8.3 d= 66.6	d= 100	d= 83.3	d= 91.6	d= 88.8	c= 11.1 d= 66.6	d= 57.1	d= 83.3	c= 6.6 d= 80.0	e= 3.1 d= 79.0
---------	-------------------	--------------------	---------	-------------------	--------	---------	---------	---------	--------------------	---------	---------	-------------------	-------------------

La representación de la unidad familiar, como queda manifiesto en la tabla, no ha lugar en una rotunda mayoría de las veces (opción “d”, 79%). En los contados casos en los que se le dedica alguna línea a la descripción de la familia dentro de la cual se enmarca el personaje, existe una clara tendencia a mostrar una imagen de la familia del tipo nuclear o tradicional (opción “a”, 17.7%), es decir, aquella formada por el padre, la madre y uno o varios hijos. La única salvedad aquí se refiere a la opción “otra” (“c”, 3.1%) —que recoge otros modos de convivencia, como el de los individuos divorciados y casados en segundas nupcias (libros 10 y 13), o incluso algunas personas que han elegido vivir solas (libros 2 y 5)— que, pese a su mínima incidencia, contribuye a ofrecer una visión más completa y auténtica de la organización familiar. Por lo tanto, nuestros hallazgos se contradicen con los de Risager (1991a: 182-191), que aseveraba que en los materiales ya no se acentúa tanto la familia tradicional, sino otros tipos como la de un solo padre o madre.

De las cuestiones precedentes se desprende la consideración de que en los libros de texto actuales se percibe una tendencia a reflejar una imagen de la familia tipo como la más difundida en la cultura española aunque, fundamentalmente, en la extranjera, insistiéndose en una circunstancia poco real, puesto que se presenta como regla la familia nuclear, lo que supone más bien una excepción, a la vez que se omiten otros modos de unidad familiar cada vez más comunes en ambas comunidades. No obstante, a nuestro entender, el aspecto más negativo lo constituye la poca atención que habitualmente se le presta a la familia como forma de organización social, presentándose al individuo, cada vez de manera más evidente, como un ente autónomo, con pocos o ningún vínculo familiar.

Pasemos ahora al examen del tipo de personajes que se presentan en estos libros (2.5.G) atendiendo a las opciones que a continuación se enumeran:

2.5.G. Tipo de personajes	(a) residentes nativos	(b) residentes no nativos
	(c) turistas	(d) otros
	(e) no aparece	

Corresponden a dicho parámetro los siguientes datos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 37.5	a= 20.8	a= 80.0	a= 63.6	a= 30.7	a= 16.6	a= 42.8	a= 37.5	a= 50.0	a= 55.5	a= 37.5	a= 42.8	a= 68.7	a= 44.9
c= 4.1		b= 10.0	b= 18.1	b= 15.3	b= 8.3	b= 7.1	b= 25.0	b= 10.0	b= 11.1	b= 25.0		b= 6.2	b= 10.4
		c= 9.0	c= 9.0		d= 8.3	c= 7.1	c= 6.2		c= 11.1				c= 2.8
e= 58.3	e= 79.1	e= 10.0	e= 9.0	e= 53.8	e= 66.6	e= 42.8	e= 31.2	e= 40.0	e= 22.2	e= 37.5	d= 14.2 e= 42.8	e= 25.0	d= 1.7 e= 39.8

Los índices precedentes muestran cómo en una buena porción de los materiales bien no aparecen personajes o bien no es posible adscribirlos a una de las culturas consideradas (opción “e”, 39.8%). No obstante, dichas cifras también sugieren que el tipo de personaje predominante consiste en el residente nativo (opción “a”, 44.9%), aquél que es miembro de la cultura extranjera y/o española y que a través de sus palabras o acciones expresa explícita o implícitamente múltiples circunstancias socioculturales que definen a su propia comunidad. Para nosotros, estos personajes cumplen una doble misión, por una parte, ellos dotan el contenido cultural de su cara más humana, personificando y concretizando cuestiones definitorias de la sociedad a la que pertenecen, mientras que, por otra parte, mediante su voz o actos se favorece la incorporación de la perspectiva interna tan ampliamente defendida por expertos en el área de enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, perspectiva que permite describir



cualquier sistema cultural desde el punto de vista y categorías no del observador extraño, sino del individuo que las comprende y, en cierta manera, las sustenta y perpetúa. Por supuesto, existen personajes de otra naturaleza, de entre los que destacan por su ocurrencia los residentes no nativos (opción “b”, 10.4%), sujetos que, habiendo nacido en diversos rincones del planeta, residen en una de las comunidades de la cultura término o en la española; en los materiales considerados es frecuente observar españoles en la cultura extranjera así como miembros de ésta que habitan en nuestro país. De esta forma, los personajes residentes no nativos, con su conocimiento y comprensión de dos o más sistemas culturales, facilitan la inclusión de un ángulo que combina las aportaciones del residente nativo con los cuestionamientos y reflexiones del individuo extraño a cualquier sociedad, combinación que estimamos extremadamente valiosa en los libros de texto actuales. Aun siendo éstos los tipos de personajes preponderantes también es posible observar, afortunadamente en contadas oportunidades, el punto de vista del turista (opción “c”, 2.8%) o sujeto que suele pasar de largo por el país que visita, bien España o cualquier nación de la cultura término, y que se interesa casi exclusivamente por aspectos materialistas o exóticos de estas formas de organización. Por último, bajo la opción “otros” (“d”, 1.7%) se ha recogido la postura que ciertos miembros de la cultura meta defienden durante su estancia en otros países para ellos extranjeros, perspectiva muy útil al revelar su visión del mundo, reflejo, al fin y al cabo, de las concepciones de su propia sociedad.

De los comentarios anteriores se desprende que los materiales escrutados hacen uso de una variedad de personajes que, sin duda alguna, favorecen la presentación de la información cultural desde puntos de vista distintos aunque complementarios tanto de la cultura extranjera como de la española. Lo más valioso, a tenor de lo visto, consiste en la incorporación sistemática de circunstancias relacionadas y palabras puestas en boca de residentes nativos y residentes no nativos. Por otra parte, nuestros resultados discrepan de los comentarios que a este respecto realiza Risager (1991a: 182-191), quien afirma que en los libros anteriores se mostraba la vida de los miembros de la cultura extranjera, mientras que en la actualidad se ve reflejada la vida del turista o visitante al haberse dejado llevar el contenido por las necesidades prácticas del alumno. En los manuales objeto de estudio, pese a que predomine la imagen del visitante, ésta toma forma de residente no nativo, personaje que trae a colación consideraciones mucho más profundas basadas en un conocimiento y entendimiento muy superior; asimismo, el número de turistas que hemos hallado es muy poco representativo. Por lo tanto, se puede concluir que los libros examinados suponen un cierto retorno al pasado debido a que poco a poco se vuelve a representar la vida de los miembros de las comunidades extranjeras y/o española frente a contextos más internacionales.

Merece la pena en este momento reparar en la nacionalidad de los personajes (2.5.H):

2.5.H. Nacionalidad	(a) inglesa	(b) estadounidense
	(c) canadiense	(d) neozelandesa
	(e) australiana	(f) española
	(g) otra	(h) no aparece

Las cifras relativas a la misma son las siguientes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1	a= 7.6	a= 26.6	a= 9.0	a= 7.6	a= 7.6	a= 14.2	a= 20.0	a= 27.2	a= 16.6	a= 11.1	a= 28.5	a= 16.6	a= 15.1
b= 8.3	b= 11.5	b= 20.0	b= 36.3	b= 7.6	b= 15.3	b= 14.2	b= 25.0	b= 18.1	b= 25.0	b= 22.2	b= 14.2	b= 44.4	b= 20.1
d= 4.1		c= 13.3				c= 7.1	c= 5.0						c= 1.9
													d= 0.3

		e= 6.6	f= 9.0	f= 7.6	e= 7.6	f= 14.2	f= 20.0	f= 9.0	f= 16.6	f= 11.1			e= 1.0
g= 20.8	g= 15.3	f= 13.3	g=27.2	g= 30.7	g= 7.6	g= 7.1	g= 10.0	g= 9.0	g= 25.0	g= 22.2	g= 14.2	g= 16.6	f= 7.7
h= 62.5	h= 65.3	h= 6.6	h= 18.1	h= 46.1	h= 61.5	h= 42.8	h= 20.0	h= 36.3	h= 16.6	h= 33.3	h= 42.8	h= 22.2	h= 36.4

Al igual que sucede con las variables anteriores, aquí existe un porcentaje destacado que indica lo poco pertinente que parece este estudio en ciertas unidades (opción “h”, 36.4%). En las ocasiones en las que se puntualiza la nacionalidad de los personajes se ha constatado que, en términos absolutos, la estadounidense es la más común (opción “b”, 20.1%). Efectivamente, nos parece oportuno destacar que en los nuevos materiales se incorpora un número creciente de individuos de diferentes partes de Estados Unidos que dejan entrever aspectos socioculturales muy interesantes de las comunidades a las que pertenecen, por lo que ya no se iguala la cultura extranjera a la inglesa o, en el mejor de los casos, a la británica. Sin embargo, tampoco se olvidan las nacionalidades que normalmente se mostraban en los libros precedentes. De hecho, una porción elevada de sujetos resultan ser ingleses (opción “a”, 15.1%), convirtiéndose así Inglaterra en el país más estudiado del Reino Unido, como ocurría en el pasado, aun a expensas de omitir información acerca de las demás naciones dentro del Reino Unido y no equilibrar así el análisis de las cuatro comunidades que lo forman.

En realidad, hemos de mencionar que la opción “otra” (“g”, 16.8%) en su gran mayoría engloba personajes a los que se les denomina “británicos”, aunque muchas veces es fácil observar que se utiliza el apelativo “británico” cuando no se quiere precisar más allá (libros 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13), por lo que, a nuestro entender, ésta constituye una etiqueta general más que especificativa, ya que cuando se estima oportuno se puntualiza el país británico al que el texto se refiere, normalmente aislado del resto de las comunidades británicas, es decir, no considerándolas en su conjunto. De entre dichos países británicos, solamente algunos materiales especifican otra nacionalidad que no sea la inglesa, tal y como la escocesa (libros 1 y 2) o la irlandesa (libro 1), restringiendo así sobremanera la profundidad de estudio del Reino Unido a través de los personajes. Dentro de la opción “otra” se recogen, por otra parte, nacionalidades de diferentes partes del mundo (como la sueca, la holandesa, la griega, la alemana, la francesa, la japonesa o la coreana) atribuidas a personajes que entran en contacto directo con la cultura término o la española y que definen a menudo la cultura meta en relación con sus propios sistemas culturales, lo cual enriquece la manera de presentación de dicha cultura. Por último, la categoría heterogénea “otra” también hace referencia, aunque mínimamente, a individuos que pertenecen a otros países de habla inglesa como Jamaica (libro 6) o Sudáfrica (libros 10 y 13).

Este espectro de naciones que forman parte de la cultura término se completa con la aparición de personajes canadienses (opción “c”, 1.9%), australianos (opción “e”, 1%) y neozelandeses (opción “d”, 0.3%). De esta manera, presenciamos gratamente cómo en los libros de texto objeto de estudio se está ampliado progresivamente la gama de nacionalidades relativas a comunidades que forman parte de la cultura término, no reduciéndose éstas, como en épocas pasadas, al Reino Unido y a Inglaterra. Así, nuestros hallazgos corroboran los de Risager (1991a: 182-191) en cuanto a que ya no se estudia un solo país (el central, Inglaterra), sino que también se empieza a hablar de otras naciones en las que se habla el mismo idioma.

Desde otra perspectiva y para finalizar, hemos de subrayar que otro aspecto positivo de estos libros lo constituye la presencia cada vez más habitual de personajes

españoles (opción “f”, 7.7%) que reflejan la realidad del propio alumno, haciéndole reflexionar acerca de su cultura materna y la relación de ésta con la extranjera.

Pongamos punto y final a este examen de la definición social y geográfica de los personajes contemplando su lugar de residencia (2.5.I):

2.5.I. Lugar de residencia	(a) campo	(b) capital
	(c) otra ciudad	(d) otra
	(e) no aparece	

Con respecto al mismo destacan los índices que se muestran en la tabla:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1		a= 9.0		a= 25.0									a= 2.9
b= 8.3	b= 4.0	b= 9.0	b= 36.3	b= 8.3	b= 7.6	b= 8.3	b= 8.3	b= 22.2	b= 20.0	b= 12.5	b= 33.3	b= 12.5	b= 14.6
c= 16.6	c= 8.0	c= 36.3	c= 45.4		c= 7.6	c= 16.6	c= 16.6	c= 22.2	c= 30.0	c= 50.0		c= 18.7	c= 20.6
		d= 18.1					d= 16.6						d= 2.6
e= 70.8	e= 88.0	e= 27.2	e= 18.1	e= 66.6	e= 84.6	e= 75.0	e= 58.3	e= 55.5	e= 50.0	e= 37.5	e= 66.6	e= 68.7	e= 58.9

Aquí también existen unas cifras elevadas relativas a la opción “no procede” (“e”, 58.9%). Cuando se detalla el lugar de residencia del individuo, el más habitual suele corresponder a una ciudad distinta de la capital (opción “c”, 20.6%). A lo largo de los distintos manuales numerosas son las urbes que quedan reflejadas, desde Manchester (libro 4), Ludlow (libro 7), Liverpool (libro 8), Birmingham (libro 13) y Bristol (libro 13) en el Reino Unido, pasando por Los Ángeles (libros 4 y 9), Nueva York (libros 4, 7, 9 y 11) y San Francisco (libro 11) en Estados Unidos, para terminar con Santander (libro 7), Castellón (libro 8), Barcelona (libro 10), Almería (libro 10) y Vitoria (libro 11) en España. En porcentajes menores, aunque bastante significativos, se establece la residencia del personaje en la capital del país (opción “b”, 14.6%), generalmente Londres como capital de Inglaterra y/o del Reino Unido (libros 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) y, en contadas ocasiones, Belfast y Edimburgo, capitales de Irlanda del Norte y Escocia respectivamente (libro 4), Washington como exponente de Estados Unidos (libro 13), y Madrid (libro 10) en España.

La residencia en campo solamente se presenta en unas pocas unidades (opción “a”, 2.9%), refiriéndose, eso sí, a hábitats muy diversos como el interior de Australia (libro 4), la zona del Lago Ness, una mansión situada en campo de Cambridge y los terrenos cercanos a Los Ángeles (libro 5). Finalmente, dentro de la opción “otra” (“d”, 2.6%) se incluyen hogares establecidos en pequeñas poblaciones británicas (libro 3) o españolas (libro 8). Así, se contempla, pese a que esto tenga lugar de manera esporádica, la cotidianidad lejos de la ciudad, ya sea en el campo o en pequeños pueblos o aldeas.

De todas formas, como se puede observar, la vida urbana es la clara protagonista. A este respecto nuestro análisis y el de Risager (1991a: 182-191) son paralelos, ya que ella señala que la vida en la ciudad sigue predominando, aunque la urbe ya no se identifica solamente con la capital del país. Es más, nuestro estudio no sólo revela como elemento positivo la incorporación de una amplia gama de ciudades de diferentes puntos de la cultura extranjera, sino también la atención prestada a un buen número de localidades de la geografía española.

Terminemos, pues, este repaso por la definición social y geográfica de los personajes ofreciendo una imagen del personaje tipo que aparece en los libros escrutados y que resulta ser la de un hombre adulto que desempeña un trabajo para el cual no precisa de una cualificación determinada, de raza blanca y miembro de una familia nuclear, residente nativo del país en el que habita, Estados Unidos o el Reino

Unido, y que fija su hogar en una urbe diferente a la capital de la nación. Sin embargo, no hemos de pasar por alto que algunas de las variables examinadas apenas reciben consideración en tales materiales, especialmente las relativas al papel sexual, la raza o la etnia, el lugar de residencia, pero, sobre todo, la familia. Asimismo, se ha de reflexionar acerca de los porcentajes que revelan que en numerosas unidades no se incorporan personajes vinculados a una o las dos culturas consideradas, prefiriéndose en diversas ocasiones la presentación de un aspecto cultural desde una perspectiva más global y menos subjetiva.

Para concluir, hemos de traer a colación las carencias que se suceden, según Risager (1991a: 182-191), en la definición social y geográfica de los personajes. De acuerdo con esta estudiosa, en la definición social, opinión que secundamos, el tratamiento de la edad resulta demasiado específico. Además, Risager sostiene que la gama de ocupaciones resulta muy limitada, aunque, a tenor de nuestro análisis, no lo es tanto en el cómputo global de los libros. Para ella, se omiten asuntos relevantes en torno al papel de los sexos, como el desempleo femenino, y, nosotros añadimos, circunstancias implícitas en la incorporación de la mujer al trabajo como la dificultad de combinar la actividad profesional con las tareas del hogar. Asimismo, Risager estima que disminuye la consideración de la forma de vida cotidiana de los miembros de la cultura término al reflejarse escenarios internacionales (aeropuertos u hoteles); no obstante, nosotros creemos que tal circunstancia no se produce en los materiales escrutados, donde el contexto internacional da paso en numerosas ocasiones a entornos específicos de la cultura extranjera o de la española. Por lo que respecta a la familia, Risager subraya, al igual que lo hacemos nosotros, el escaso interés mostrado en presentar el núcleo familiar, insistiendo cada vez más en el individualismo. En cuanto a la definición geográfica de los personajes, ésta, conforme a Risager, se ha visto ampliada en la elección de ciudades, aunque, no en la incorporación de países. De nuestro trabajo, por el contrario, se desprende que la inclusión de un nuevo espectro de ciudades va acompañada por la incorporación de una gama similar de países, pese a que el Reino Unido y Estados Unidos sean los más relevantes.

En este estadio, se ha de completar el estudio de los personajes mediante la contemplación de la situación de la interacción y/o el lugar donde se les emplaza (2.6). Inicialmente, hemos constatado que, a causa de la inexistencia de personajes en el sentido tradicional de la palabra, es decir, como individuos cuyas vidas, acciones y palabras se sucedían a lo largo del manual, no se produce prácticamente ningún tipo de conversación o interacción entre ellos, por lo que ha sido preciso recurrir al sitio donde se les emplaza en el texto para lograr estudiar ciertos aspectos de su cotidianidad.

En lo concerniente a la vida diaria se han considerado las opciones que a continuación se enumeran:

2.6.A. Vida diaria	(a) casa	(b) colegio / universidad
	(c) trabajo	(d) hotel
	(e) otra	(f) no aparece

Los resultados correspondientes se exponen gráficamente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 4.1 c= 8.3 f= 87.5	a= 4.1 c= 12.5 f= 83.3	a= 20.0 c= 20.0 f= 60.0	b= 11.1 c= 66.6 f= 22.2	a= 23.0 c= 15.3 e= 7.6 f= 53.8	a= 8.3 c= 8.3 f= 83.3	a= 8.3 f= 91.6	e= 8.3 f= 91.6	c= 11.1 f= 88.8	a= 12.5 c= 25.0 f= 37.5	a= 12.5 b= 12.5 c= 25.0 f= 50.0	e= 16.6 f= 83.3	a= 13.3 c= 20.0 f= 66.6	a= 7.8 b= 2.1 c= 16.3 e= 4.4 f= 69.1

La vida diaria del personaje no se especifica en una gran mayoría de las unidades (opción “f”, 69.1%). Como sucedía con las variables anteriores, esto puede deberse a dos razones, bien a que no aparezcan personajes o éstos no se vinculen con ninguno de los sistemas culturales analizados, bien a que no se defina la vida diaria de los personajes cuyo estudio procede. Por lo tanto, el acceso que el alumno tiene a la cotidianidad de los miembros de la cultura término es bastante restringido.

Si de una u otra manera se definen circunstancias personales de los individuos, generalmente éstas aluden a la situación laboral (opción “c”, 16.3%). El trabajo en su relación con los sujetos es un tema que se aborda desde distintos enfoques tales como la descripción de la rutina profesional diaria (libros 9, 10 y 13), la solicitud o entrevista de trabajo (libros 6 y 10) o las actividades laborales desempeñadas de forma legal por niños y adolescentes en diferentes comunidades de la cultura término (libro 11). Ello, junto con otras cuestiones anteriormente comentadas, nos lleva a considerar que lo realmente importante en la vida de unos personajes cada vez más individualizados o alejados de su núcleo familiar es la vertiente profesional a expensas de otros terrenos más personales.

A los personajes también se les puede situar en la casa (opción “a”, 7.8%), aunque en muchas menos ocasiones. Ciertamente, la aproximación a la vida hogareña del individuo deja mucho que desear, ya que a veces la información proporcionada resulta un tanto anecdótica y/o incompleta (por ejemplo, en el libro 2, donde solamente se menciona una casa londinense en relación con un artefacto terrorista que estalla en ella, en el libro 6, en el que únicamente se comenta que un norteamericano no puede salir de su hogar por problemas de sobrepeso, o en el libro 5, que habla acerca del hábito de ver la televisión tan extendido en diversas comunidades de la cultura meta). No obstante, en ciertas unidades se presta atención a una serie de aspectos relativos a la residencia que permiten profundizar en la vida hogareña de los personajes (tales como la relación con los vecinos en el Reino Unido, libro 5, la rutina familiar inglesa a la vuelta del trabajo, libro 7, la realización de una serie de actividades que reúnen a la familia en Estados Unidos como la cena o el cuidado del jardín, libro 13, y los problemas que plantea la cultura extranjera o la española en la adquisición de una vivienda y que dan lugar a que los jóvenes permanezcan cada vez más tiempo en la casa de sus padres, libro 11, a movimientos como el “ocupa” o a la existencia de personas sin techo, libro 10). Pese a ello, como se puede observar, la representación del entorno hogareño tiene muy poca cabida en los libros examinados.

Aún menos incidencia tiene la rutina escolar o universitaria (opción “b”, 2.1%), que se corresponde en los niños y jóvenes a la actividad laboral en la edad adulta. Este hecho no nos sorprende debido a que en tales manuales apenas aparecen niños, reduciéndose asimismo la presencia de los jóvenes a individuos a punto de entrar en el mundo adulto y aparentemente más interesados en el desarrollo de una profesión que en cursar estudios superiores. Desde otra perspectiva, el resto de las situaciones en las que se emplazan a los personajes se han incorporado dentro de la opción “otra” (“e”, 4.4%), circunstancias de carácter heterogéneo que van desde el abandono del trabajo y del hogar familiar para vivir en una caravana (libro 5), pasando por la experiencia de George Orwell en la Guerra Civil española (libro 8), hasta la lucha sociopolítica en la que convirtieron sus vidas Nelson Mandela y Martin Luther King (libro 10).

En suma, la rutina diaria de los personajes de la cultura término y/o de la española apenas queda reflejada en los materiales objeto de estudio. Si ciertos aspectos de la cotidianeidad de los mismos se recogen, éstos consisten generalmente en circunstancias laborales, quedando las relativas al hogar en un muy segundo plano, así como la vida en el ámbito educativo. Por lo tanto, nuestros resultados se contradicen con los de Risager (1991a: 182-191), quien afirmaba que en los libros pasados las situaciones se reducían a la casa de la familia en cuestión y a las actividades que realizaban los niños en la escuela, mientras que, para ella, en los libros más recientes las circunstancias eran más neutras, quedando relegadas al restaurante o al hotel (nuestra opción “d”, que no tiene incidencia en ninguno de los materiales considerados).

Finalicemos esta sección dedicada a los personajes repasando las actividades que éstos realizan durante su ocio y tiempo libre (2.6.B):

2.6.B. Ocio y tiempo libre	(a) casa	(b) colegio / universidad
	(c) trabajo	(d) aire libre
	(e) otro	(f) no aparece

Los datos que arroja nuestro estudio son:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		a= 10.0 c= 10.0 d= 10.0 e= 10.0 f= 60.0	a= 11.1 c= 22.2			e= 8.3		e= 11.1	a= 12.5	a= 12.5		a= 5.8 d= 11.7 e= 17.6 f= 64.7	a= 3.9 c= 3.9 d= 2.9 e= 12.5 f= 76.4
e= 8.3 f= 91.6	d= 8.3 f= 91.6		e= 22.2 f= 44.4	d= 8.3 e= 8.3 f= 83.3	e= 8.3 f= 91.6	e= 8.3 f= 83.3	e= 8.3 f= 91.6	e= 22.2 f= 66.6	e= 12.5 f= 75.0	e= 37.5 f= 50.0	f= 100		

A priori, el ocio y tiempo libre dentro de la vida de los individuos no es objeto de una consideración específica en una rotunda mayoría de las unidades (opción “f”, 76.4%). Además, los índices de las opciones establecidas resultan excesivamente bajos.

Efectivamente, no son muchas las tareas llevadas a cabo en torno al hogar familiar que se muestran (opción “a”, 3.9%), a saber, ver la televisión (libros 3 y 4), escuchar la radio (libro 3), ocuparse del jardín (libro 13) o las actividades culturales y de recreo que se producen en una residencia un tanto especial, la de unos “ocupas” (libro 10). De esta forma, y aunque la gama no sea muy amplia, pensamos que estos libros reúnen las opciones más habituales al alcance de los miembros de la cultura término en su propia vivienda.

Asimismo, con unos porcentajes idénticos se sitúan las actividades profesionales o el trabajo (opción “c”, 3.9%). Inicialmente, esto puede parecer contradictorio con la idea de ocio, no obstante cada vez son más las personas que atienden ciertos asuntos profesionales durante su tiempo libre. A este respecto, algunos libros reflejan la preocupación de ciertos adultos por cuestiones relativas a la ocupación desempeñada incluso durante su periodo vacacional (libro 7), mientras que otros insisten en una tendencia muy habitual en la cultura meta y cada vez más común en la española, el trabajo remunerado de algunos estudiantes y otros jóvenes durante los fines de semana o en sus vacaciones estivales (libros 3 y 4). De hecho, uno de los aspectos más positivos de los materiales analizados, a nuestro entender, consiste en presentar una imagen laboral no solamente del mundo adulto, sino también del juvenil, mundo en el que la consecución de la recompensa económica tiene fines inmediatos (como viajar o pagarse los estudios) y para los cuales se precisa de esfuerzo propio más que de la mera petición de la ayuda económica paterna, sin lugar a dudas, un buen ejemplo para el alumno de Bachillerato. Así pues, pese a los bajos índices alrededor de esta opción, en algunos de estos manuales se ofrece una nueva y fructífera perspectiva del empleo del tiempo libre.

Aún menos presencia tienen las actividades al aire libre (opción “d”, 2.9%). Éstas asiduamente se ligan al periodo vacacional (libro 2), cuando los personajes, por ejemplo, van de excursión, pescan o nadan (libro 13). Sin embargo, también se incorporan ciertas prácticas al aire libre, especialmente las deportivas de alto riesgo (libros 3 y 13), que tanto auge han alcanzado tanto en la cultura extranjera como en la española. A pesar de ello, entendemos que, en su conjunto, apenas se le concede relevancia a las actividades de recreo al aire libre, ya que únicamente se describen en contadas ocasiones.

Por último, la categoría heterogénea “otro” (opción “e”, 12.5%) aglutina una serie de tareas ampliamente realizadas por los miembros, particularmente, de la cultura término, aunque muchas de ellas se pueden aplicar a nuestra propia cultura. Así, múltiples son los materiales que dan prioridad al fenómeno de viajar y conocer otros lugares (libros 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11 y 13); numerosos resultan igualmente los manuales que consideran que las actividades más frecuentemente llevadas a cabo en la localidad donde se habita como salir con los amigos (libros 11 y 13) para ir a bailar o a la discoteca (libros 3 y 13), comer en restaurantes o beber en bares (libro 9); finalmente, no se olvidan otro tipo de ocupaciones lúdicas como el cine (libro 9), la práctica de algún deporte (libro 5) o la asistencia a un acontecimiento deportivo (libro 13). Así pues, la gama de circunstancias que ocupan el tiempo libre de los personajes se ven completadas con las actividades precedentes.

A juzgar por los resultados, diversas y representativas resultan ser las actividades que ocupan a los personajes en su tiempo libre y que se reúnen en estos materiales, pese a que, por ejemplo, se excluyan completamente aquéllas que tienen lugar en torno a la institución educativa donde se estudia y que suelen ser bastante variadas en la cultura término.

Aquí el conjunto de nuestros hallazgos entra en conflicto una vez más con los de Risager (1991a: 182-191), para quien las situaciones relativas al tiempo libre solían vincularse con el consumo. Probablemente la circunstancia más consumista que hemos hallado consista en viajar, aunque, en ciertas ocasiones, no se destaca el aspecto consumista, sino el educativo y lúdico de este fenómeno. Por lo demás, la insistencia en la salida con los amigos, en la práctica de algún deporte, en las tareas realizadas en el hogar y, sobre todo, en la elección por parte de muchos jóvenes de trabajar durante su tiempo libre nos parece de lo más oportuna. Para concluir hemos de añadir que, aunque el espectro de ocupaciones sea amplio, no podemos pasar por alto el escaso interés prestado en los manuales individuales a este aspecto sociocultural, al igual que sucedía con la vida diaria de los personajes en la variable anterior.

Pongamos punto y final a esta sección recopilando brevemente las cuestiones más relevantes tanto positivas como negativas indicadas a lo largo de este análisis de los personajes:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: PERSONAJES	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- Los personajes (cuyo concepto ha cambiado en estos libros al no repetirse su aparición, no definirse de manera completa, ni convertirse en un elemento de cohesión) sólo se	

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: PERSONAJES	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>encuentran presentes en algunas unidades, no dotando al resto de la subjetividad y humanidad necesaria en el estudio de la cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por lo que respecta a la definición social de los personajes, se aprecia una excesiva especialización de los grupos de edad reducidos al adolescente y joven adulto, en consonancia con el público al que va dirigido el manual.</li> <li>- En cuanto al género, resulta superior el número de hombres, por lo que habría que equilibrar la atención prestada a ambos sexos si se quiere ofrecer al alumno una imagen de igualdad real.</li> <li>- La gama de ocupaciones incluidas en un buen número de materiales resulta excesivamente reducida.</li> <li>- Se ha verificado una tendencia manifiesta en los libros de texto a subrayar el lado profesional y reducir al mínimo la consideración de otros aspectos de índole más personal.</li> <li>- La raza o etnia de los personajes, aspecto definitorio del individuo, no se aborda de manera explícita, siendo solamente posible acceder a la misma, la blanca mayormente, a través de las ilustraciones.</li> <li>- La familia del personaje se obvia en una amplia mayoría de las unidades, insistiéndose así en el individualismo que parece prevalecer en estos libros. Incluso si se aborda el tema de la familia, ésta suele restringirse a la nuclear, que en realidad se ha convertido en la excepción más que en la regla en numerosas comunidades de la cultura término.</li> <li>- Para aludir a la nacionalidad del individuo se aplica el adjetivo “británico” principalmente cuando no se quiere especificar la comunidad a la que éste pertenece. Es más, cuando tal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque en contadas ocasiones, todos los grupos de edad se recogen: el infantil, el adolescente, el adulto y el anciano.</li> <li>- La incorporación de personajes cuya edad es similar a la del alumno puede ser un aspecto motivador de tales materiales al verse éste y sus preocupaciones reflejados en ellos.</li> <li>- No obstante, esta mayor presencia de hombres se ve de alguna manera compensada con el papel sexual que se atribuye a los personajes al mostrar a ambos como sujetos trabajadores con independencia de su sexo.</li> <li>- Los resultados obtenidos en relación con el mundo laboral reflejan una clara realidad: la existencia de un gran sector de la población que realiza trabajos sin cualificación, la cantidad menor de profesionales liberales y la proporción mínima de individuos con una ocupación de extrema importancia para su comunidad.</li> <li>- Otros tipos de organización familiar cada vez más frecuentes en la cultura extranjera y la española, como la elección de vivir solo o la existencia de núcleos familiares basados en un divorcio anterior, se recogen de manera tentativa.</li> <li>- El tipo de personajes que predomina (el de los residentes nativos y el de los residentes no nativos en uno o ambos sistemas culturales considerados) permite, por una parte, profundizar en el estudio de la cultura desde una perspectiva óptima, no desde la superficial del turista, y, por otra, contrastar los puntos de vista que los miembros de la cultura extranjera tienen de la española y al contrario.</li> <li>- En porcentajes absolutos, por el contrario, se observa una atención mayor a los personajes estadounidenses. Afortunadamente, ello no se hace a expensas de lo británico, que también</li> </ul>



LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: PERSONAJES	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>puntualización ha lugar, no se equilibra el estudio de los países que forman el Reino Unido, sino que mayormente se contempla Inglaterra. Así pues, en porcentajes relativos sigue predominando lo británico y lo inglés.</p> <p>- En lo concerniente a la definición geográfica de los sujetos, se percibe la supremacía de la vida en la ciudad frente a una escasa consideración de la vida en el campo o en pequeños núcleos de población.</p> <p>- Por lo que respecta a los personajes, al no aplicarse ya el concepto tradicional de éstos como hilo conductor del libro, no se produce ningún tipo de diálogo ni interacción entre ellos, por lo que es necesario acudir al lugar donde se les emplaza para conocer cuestiones relativas a su cotidianidad, tanto en su vida diaria como durante su tiempo libre.</p> <p>- La vida diaria de los sujetos no se vislumbra en la mayoría de las unidades. Si, de alguna forma, se puede acceder a su cotidianidad, ésta se centra en la actividad profesional más que en otros aspectos personales. Sin embargo, no se refleja el ámbito correspondiente al plano ocupacional en los más jóvenes, el educativo. Aunque, para nosotros, la carencia más importante consiste en que apenas se percibe la rutina en el hogar familiar.</p> <p>- El otro aspecto de la cotidianidad, el ocio y tiempo libre, tampoco se estudia en muchos manuales, atendándose de forma apenas perceptible a las actividades en el hogar o, fuera de él, a las prácticas al aire libre.</p>	<p>aparece.</p> <p>- Asimismo, se amplía la gama de individuos pertenecientes a diferentes comunidades de la cultura extranjera como los canadienses, australianos, neozelandeses o sudafricanos.</p> <p>- Muy positiva, también, resulta la inclusión de un número creciente de personajes españoles, más cercanos al alumno y a sus vivencias.</p> <p>- Sin embargo, en torno al lugar de residencia se ha incorporado una amplia variedad de ciudades, capitales o no de la nación, tanto de la cultura extranjera como de la española.</p> <p>- A pesar de ser contadas las oportunidades de acceder a la vida cotidiana en casa, se pueden atisbar ciertas cuestiones de la rutina familiar en el hogar de diferentes comunidades de la cultura término.</p> <p>- A pesar de esta mínima incidencia, se descubre cierta variedad y representatividad de las actividades llevadas a cabo durante el tiempo libre: en la casa (ver la televisión, escuchar la radio o atender al jardín), en el trabajo (muy positivo es el mostrar una juventud dinámica, especialmente de diferentes comunidades de la cultura término, que en su tiempo libre realiza una actividad laboral para conseguir una serie de fines sin necesidad de recurrir al apoyo económico de sus padres), o en otros ámbitos (como viajar, salir con amigos, o practicar deporte).</p>

#### 2.3.3.3.2.4. Nivel nacional

En esta sección, y una vez contemplado lo que Risager (1991a: 182-191) denomina “micronivel”, es decir, la vida y actividades de los personajes del manual, estimamos pertinente ampliar nuestro ángulo de visión a lo que esta experta califica

como “macronivel” y que nosotros hemos designado “nivel nacional” (2.7). Aquí, hemos procedido a estudiar en detalle los asuntos sociales, sociopolíticos o socioeconómicos e históricos sobre la base de tres parámetros.

La primera de estas variables considera la aproximación que en los libros escrutados se hace de los aspectos sociales actuales:

2.7.A. Aspectos sociales actuales	(a) información social	(b) información geográfica
	(c) geografía cultural	(d) otros
	(e) no aparece	

En el gráfico siguiente se expresan nuestros hallazgos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 12.5	a= 16.6	a= 40.0	a= 80.0	a= 38.4	a= 35.7	a= 43.7	a= 41.6	a= 50.0	a= 50.0	a= 57.1	a= 50.0	a= 66.6	a= 44.7
b= 4.1		b= 20.0	b= 10.0	b= 7.6	b= 14.2	b= 12.5	b= 8.3	b= 10.0		b= 14.2			b= 7.7
	d= 8.3	d= 10.0	d= 10.0	c= 7.6		c= 6.2							c= 1.0
e= 83.3	e= 75.0	e= 30.0		d= 7.6	e= 50.0	d= 12.5	d= 16.6		d= 12.5	e= 28.5	e= 50.0	e= 33.3	d= 5.9
				e= 38.4		e= 25.0	e= 33.3	e= 40.0	e= 37.5				e= 40.3

Primeramente, hemos de decir que en una porción importante de las unidades no se incorpora información social actual o bien ésta no se relaciona con ninguna de las culturas examinadas (opción “e”, 40.3%). No obstante, estos datos también tienen otra lectura: que aproximadamente el 60% de las unidades de los materiales examinados presentan algún tipo de contenido social que explicita ciertos aspectos de una o varias comunidades contemporáneas.

Por una parte, los índices revelan asimismo que el porcentaje más elevado dentro de esta variable se corresponde con la opción “a” (44.7%), la cual comprende información social del más diverso carácter. Dada la enorme variedad y heterogeneidad de este tipo de contenido, la especificación de todos los puntos tratados en los temas de cada libro se convierte en una tarea ardua que alargaría innecesariamente nuestro estudio. Sin embargo, hemos podido observar que ciertos asuntos de corte social se repiten en distintos manuales, y es a ellos a los que queremos hacer mención especial ya que, independientemente del manual que se elija, se contemplaran casi con toda seguridad una o varias de las cuestiones que a continuación se relacionan:

— En estos libros de texto parece concederse un papel relevante al núcleo familiar como último pilar sobre el que descansa el resto de la estructura social. Es por ello que la familia, particularmente en la cultura término, ocupa un lugar destacado. El acercamiento a tal cuestión resulta de lo más dispar; en efecto, se ofrece una imagen de la unidad familiar (estadounidense) con distintos grados de cohesión (libro 13), vinculación que puede llegar a ser tan poco estrecha que, en ocasiones, se encuentre en el origen de la existencia de numerosos individuos sin techo (libro 11) o, peor, pueda provocar situaciones tan conflictivas entre los personajes que éstos sientan la necesidad de recurrir a los medios legales oportunos para solucionarlas (libro 9). Sin embargo, en otros manuales se insiste en aspectos más positivos y cotidianos del grupo familiar, destacándose, por ejemplo, las diferencias de opinión entre los adolescentes y sus padres en cuestiones monetarias (libro 3), o los diferentes motivos socioculturales que dan lugar a que en el Reino Unido los jóvenes tiendan a permanecer cada vez hasta una edad más avanzada en el hogar paterno (libro 11). A nuestro juicio, esta multiplicidad de ángulos, junto con los ejemplos complementarios y/o contradictorios de personas con una visión distinta del vínculo familiar, contribuyen a presentar una información social muy actual y acertada de la unidad familiar en Estados Unidos y en el Reino Unido, reduciéndose el contenido a lo meramente deseable.

— La estructura social, como bien se aprecia aquí, se apoya igualmente en el campo laboral u ocupacional. De esta forma, la consideración del desempeño de un trabajo remunerado recibe un tratamiento bastante interesante, ya que además de definir la profesión desde la fría perspectiva de la oferta y entrevista de trabajo (libro 6) o como un aspecto definitorio del adulto (libro 7), también se invita al alumno a reflexionar acerca de la polémica que suscita el creciente aumento del empleo adolescente en el Reino Unido (libro 10), la aceptación por parte de los jóvenes británicos de que han de desenvolverse por sí mismos y buscar distintos modos de ser más independientes económicamente, aunque sean estudiantes (libro 9), o incluso la existencia de niños que trabajan esporádicamente y durante su tiempo libre en Estados Unidos (libro 11). A tenor de estas consideraciones, pensamos que resulta oportuna la presentación de la preocupación creciente que muestran las nuevas generaciones de la cultura meta por no ser siempre una carga familiar y por formar parte activa de un sistema social que, en gran parte, basa su estructura en ellos.

— Las comunidades consideradas revelan asimismo una enorme concienciación acerca de los conflictos de orden sociopolítico, en especial sobre aquellas cuestiones que afectan esencial, aunque no exclusivamente, a los jóvenes. En concreto, nos estamos refiriendo al alcohol (libro 5), al tabaco (libros 5, 8 y 13) o a los delitos (libros 4, 9 y 13) en Estados Unidos, el Reino Unido o incluso España. Pese a que este aspecto será tratado en mayor profundidad en el parámetro siguiente (2.7.B), la inclusión del mismo permite mostrar a realidad de las distintas comunidades en su conjunto y complejidad, sin insistir, como ocurría en el pasado, únicamente en lo positivo e idílico de las mismas.

— Íntimamente unida a la existencia de delitos cometidos por adolescentes, también se exponen una serie de soluciones de tipo local (libros 9 y 13) sobre la base de la legalidad. Ello da paso al estudio de ciertos asuntos relativos al ámbito institucional, como los temas legales (libros 2 y 12) o la educación (libro 2). Sin embargo, en los libros actuales se constata que las instituciones o las festividades (libro 1), con las que anteriormente se solía equiparar la enseñanza de la cultura, apenas se analizan en sí mismas sino en relación con cualquier otro aspecto sociocultural al cual completan.

— Otros elementos de los que se subraya su marcado carácter sociohistórico y sociocultural son la música (libros 3, 7, 8, 11 y 13) y los medios de comunicación (libros 4 y 5). A través de su estudio el alumno deja de percibir la superficialidad implícita en la exposición de circunstancias relativas a un grupo musical o a un medio de comunicación concreto para pasar a recapacitar acerca de ambos fenómenos, de la interacción que se produce entre ellos y la sociedad de la que surgen de una manera más global.

— Desde un ángulo igualmente general, se encuentran presentes una serie de descripciones socioculturales de las distintas comunidades analizadas en su sentido más amplio. Éstas se sitúan en una serie de textos que definen brevemente una o varias culturas (a menudo una, como la española, vista a través de los miembros de la otra, como la británica, o al revés), apuntando temas como el impacto cultural (libro 8), el desmentido de algunos estereotipos previos acerca de la cultura extranjera (libros 6, 8 y 9) y asuntos más concretos como la comida, el tiempo (libros 8) y los horarios que marcan la rutina diaria (libros 7 y 8). Así, la cotidianidad recibe una atención que, aunque insuficiente desde nuestras categorías, consigue interesar al alumno en la vida

diaria de los miembros de la cultura término y, a veces, en los procesos que se producen cuando éstos entran en contacto con sus compatriotas.

— Por último, de entre los temas sociales recientes tratados en los manuales en cuestión no podemos olvidar algunos que, a nuestro entender, se introducen de manera subliminal, ya que a menudo adoptan la forma de una historia breve, de una entrevista o de una biografía del personaje pero que profundizan sobremedida acerca de asuntos como el conflicto entre católicos y protestantes en Irlanda del Norte (libro 4), la existencia de colectivos desfavorecidos, como los “ocupas” en España (libro 10) y los sin techo en el Reino Unido y en Estados Unidos (libros 10 y 11 respectivamente), la presencia de comunidades dentro de la cultura término de origen extranjero con sus propios comercios, pensamiento y normas de vida (libro 11) o la lucha llevada a cabo para superar el “apartheid” en Sudáfrica o el racismo en Estados Unidos (libro 10).

En suma, para terminar este repaso por la información social actual ofrecida en estos manuales (opción “a”) nos gustaría destacar que, a pesar del enorme contenido sociocultural expuesto en las líneas precedentes, el problema principal que se plantea es la poca estructuración del mismo, pues aparece siempre en textos en los que hay que leer entre líneas y en los que la labor del profesor resulta imprescindible para acceder a cierto conocimiento del tema. Asimismo, observamos que rara vez se comparan las sociedades extranjeras con la española, habiéndose constatado una supremacía manifiesta de la información social centrada exclusivamente en la cultura término. No obstante, de todo ello también se desprende una circunstancia positiva, a saber, que el contenido sociocultural impregna una buena porción de las unidades y que solamente es necesario reparar en el mismo para profundizar en el conocimiento de una comunidad determinada. Finalmente, nuestros hallazgos a este respecto se contradicen con los de Risager (1991a: 182-191), quien afirma que en los libros que ella examinó se introducen textos cortos al final de cada tema que ofrecen información acerca de hechos socioculturales útiles para el visitante; no obstante, ninguna de ambas cuestiones se puede refrendar a partir de nuestro estudio.

Por otra parte, además de información social, estos materiales proporcionan, aunque en mucha menor medida, cierta información geográfica (opción “b”, 7.7%). En realidad, tal provisión de conocimiento puede aparecer empleando diferentes medios y perspectivas: se puede presentar alguna ilustración aislada que contenga una serie de rasgos sobresalientes de, por ejemplo, un país (Reino Unido, libro 1); se suceden textos, a veces acompañados de imágenes visuales, con pequeños detalles acerca de comarcas, regiones o incluso naciones (una pequeña comarca del interior australiano, libro 3, la región que rodea las cataratas del Niágara, libro 3, la naturaleza impresionante de Canadá, libro 8, la geografía de Galicia, libro 7, o la especificación de rasgos geográficos de Australia, libro 6, y del Reino Unido, libro 4); también suele ser frecuente centrarse en una ciudad y describir y/o mostrar un mapa o callejero de la misma (Sevilla, libro 7, Londres, libro 9, Brighton, libro 10, Nueva York y su “Central Park”, libro 5). Sin embargo, tal y como podemos observar, ésta consiste en información geográfica de carácter heterogéneo, que se incluye de manera esporádica, que no se estructura o ha lugar de manera semejante en distintas unidades, que no siempre combina el texto y la ilustración y que, por lo tanto, (con la excepción, posiblemente, del libro 6, donde varios textos y mapas definen el *estatus* del inglés en el mundo como lengua principal, idioma oficial o lengua cooficial) no ofrece ninguna

visión de conjunto. Así pues, aquí nuestro análisis resulta similar al de Risager (1991a: 182-191), ya que ella también destaca en los libros la mención de numerosas ciudades.

Sin embargo, esta estudiosa estima que en tales libros apenas existen muestras de geografía cultural, opinión que secundamos debido a que solamente un 1% del contenido de los materiales examinados se puede considerar como geografía cultural (opción “c”), es decir, aquella para cuya presentación se acude a la visión que el miembro nativo de la comunidad tiene del lugar o región determinados. Efectivamente, sólo en dos ocasiones (el libro 5 define el Lago Ness alrededor de la leyenda de Nessie, aparentemente avistado por algunos de los habitantes de la zona, y el libro 7 describe Galicia como una tierra remota, de lobos, brujas y bosques encantados) se ha puesto de manifiesto tal tipo de asociación mental, muy útil para el estudiante, sobre todo si no es miembro de la cultura de la que se habla.

Finalmente, la categoría “otros” (“d”, 5.9%) aglutina otro tipo de contenido sociocultural que claramente define la actualidad de cualesquiera de las comunidades analizadas pero que no nos parecía oportuno incluir en las demás opciones ya que no tiene un origen claramente social ni geográfico, a pesar de influir enormemente en el desarrollo cotidiano de dichas comunidades. Dentro de estas cuestiones merece la pena destacar la presencia de información acerca de la meteorología británica y española (libro 7), fuertemente asociada con la climatología, la consideración de desastres naturales en el Reino Unido, Estados Unidos y España (libro 3), la reflexión acerca de las creencias religiosas pasadas y actuales en el Reino Unido y Estados Unidos (libro 8) o la presentación de recetas tradicionales inglesas (libro 3).

En suma, la información social actual en su conjunto (2.7.A), al igual que ya anticipamos en el comentario de la opción “a”, suele estar presente de manera poco estructurada e, incluso, para acceder a la misma, el alumno y el profesor pueden necesitar leer entre líneas e insistir en ella, ya que son contados los pasajes que se centran únicamente en contenidos de este calibre y suele pasar desapercibida en el conjunto de una noticia o historieta. Sin embargo, nos resulta grato comprobar cómo, en unos manuales en los que aparentemente la cultura extranjera y la española apenas reciben atención a favor de otros contenidos lingüísticos o comunicativos, la información actual sobre fenómenos sociales y, en menor medida, geográficos logra impregnarlos hasta extremos insospechados para nosotros antes de iniciar este estudio.

Demos paso ahora al examen del tratamiento que estos manuales hacen de los problemas o conflictos de orden sociopolítico (2.7.B):

2.7.B. Problemas sociopolíticos	(a) desempleo	(b) violencia
	(c) racismo	(d) alcohol y/o tabaco
	(e) droga	(f) otros
	(g) no aparece	

Acompañando a la enunciación del parámetro, incluimos los resultados correspondientes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		d= 11.1	e= 10.0	d= 7.6			d= 8.3		c= 11.1			d= 6.6	c= 0.8
f= 4.1	f= 16.6		f= 30.0	f= 23.0	f= 16.6			f= 22.2	e= 11.1	f= 14.2	f= 16.6	f= 6.6	d= 2.5
g= 95.8	g= 83.3	g= 88.8	g= 60.0	g= 69.2	g= 83.3	g= 100	g= 91.6	g= 77.7	f= 33.3	g= 85.7	g= 83.3	g= 86.6	e= 1.6
									g= 44.4				f= 14.0
													g= 80.7

Los problemas sociopolíticos de la cultura extranjera o española se omiten en una amplia mayoría de las unidades (opción “g”, 80.7%), ofreciendo así éstas una

imagen no del todo completa de cualquiera de estas comunidades, ya que se subrayan los aspectos positivos de las mismas a la vez que se le presta escasa atención a conflictos de orden sociopolítico que tanto preocupan en numerosas culturas occidentales.

Los datos también revelan que otras cuestiones sociopolíticas de importante calado social, tales como el desempleo o la violencia (opciones “a” y “b” respectivamente), no se estudian en ninguno de los manuales, obviándose de esta manera elementos extremadamente definitorios de las comunidades examinadas. A este respecto hay que puntualizar que, frente a lo que sucede en el caso del desempleo, la violencia se incluye en ciertas ocasiones al abordar el tema de la criminalidad y del mundo delictivo. Efectivamente, la delincuencia, incluida en la opción “otros” (“f”, 14%), constituye uno de los factores que más a menudo se analiza en numerosos libros (2, 4, 5, 6, 9, 12 y 13). La consideración del tema de la delincuencia se emprende desde distintos frentes tales como la mera incorporación de estadísticas relativas a comunidades extranjeras y la española (libro 5), el breve comentario de sucesos acaecidos en diversos puntos de la cultura término (libros 2, 3, 6 y 12), la exposición de la peligrosidad de ciertas localidades dentro de tal cultura (libros 2 y 5), la descripción del problema en su conjunto seguido de las medidas tomadas por las autoridades competentes para solucionarlo (libros 9 y 13) o la expresión de medidas adoptadas en el pasado así como los resultados obtenidos en dicha cultura extranjera (libro 4). De esta forma, la criminalidad o la delincuencia se convierte en el problema sociopolítico que mayor y más completa consideración recibe. Sin embargo, dentro de la categoría heterogénea de “otros” también se contemplan otros conflictos de naturaleza igualmente sociopolítica que conciernen sobremanera a ciertas comunidades de la cultura meta. Nos estamos refiriendo a asuntos como la existencia de personas sin techo (libros 10 y 11), la explotación del trabajo adolescente por no estar legalmente regulado (libro 10), la atmósfera de incompreensión entre los distintos grupos religiosos de Irlanda del Norte (libro 4), o el “apartheid” en Sudáfrica (libro 10). En el caso de España, hemos de decir que, con la excepción del libro 6 en el que se apunta el tema de la llegada masiva del turismo a localidades costeras y la nefasta explotación que de ellas se ha realizado, apenas se consideran conflictos en nuestra comunidad, insistiéndose en una imagen desprovista de conflictos sociopolíticos ciertamente idealista.

En cuanto a las restantes opciones, resulta sorprendente, al menos desde nuestro punto de vista, que cuestiones tan de actualidad en cualquiera de las dos culturas examinadas como el racismo (opción “c”, 0.8%) se excluyan prácticamente de los materiales objetos de estudio. Es más, en la única ocasión en la que se exponen aspectos relativos al racismo (libro 10), éstos pertenecen a épocas pasadas (Martin Luther King y su lucha social), por lo que estos manuales impiden al alumno reflexionar acerca de las posturas actuales ante un tema tan relevante para las comunidades extranjeras así como para la española. A nuestro entender, la formación global del alumno descansa fuertemente en su capacidad de aceptar la diversidad en todas sus manifestaciones posibles. Siendo el racismo el ejemplo más obvio de etnocentrismo, nos preguntamos acerca de los motivos que llevan a los autores de estos materiales a no abordar, de manera consciente o inconsciente, el estudio de tan dañino fenómeno.

La drogadicción (opción “e”, 1.6%) asimismo se analiza en contadas ocasiones y de manera bastante sucinta y un tanto anecdótica. Tal problema únicamente se vislumbra al mencionar la muerte del representante de los Beatles a causa de una

sobredosis (libro 10), aunque el acercamiento al tema es un tanto más completo al exponerlo en forma de dilema moral (libro 4) mediante la entrevista a una serie de jóvenes estadounidenses a los que se les pregunta acerca de su toma de decisiones o falta de ella cuando confirman que uno de sus amigos consume estupefacientes. Así, observamos, tal y como sucede con el racismo, un escaso interés en los autores de estos manuales por hacer al alumno recapacitar sobre una adicción cada vez más extendida en la cultura extranjera y en la española.

Por último, este espectro de problemas sociopolíticos se completa con la reflexión acerca del consumo de alcohol y tabaco (opción “d”, 2.5%), bastante más extendida en estos libros que los dos aspectos precedentes. Generalmente, el alcohol y el tabaco suelen ir unidos, ya que ambos se traen a colación al hablar del modo de vida adolescente y adulto en una o varias de las comunidades consideradas (libros 3 y 5). Sin embargo, en otros manuales también se percibe un interés específico por el tabaco, el número de muertes cada vez mayor que provoca en sociedades extranjeras y en la española (libro 8) y la fuerte concienciación social que existe para luchar contra un hábito tan pernicioso (libro 13). En consecuencia, pensamos que tales adicciones se vinculan directamente con uno o varios de los temas transversales establecidos por nuestra legislación, la educación para la salud o la educación moral y cívica, aunque no entendemos la razón por la que otros hábitos asimismo dañinos, como el de la drogadicción, no se constituyen en temas con una consideración similar en frecuencia y grado de profundidad.

Así pues, concluiremos este análisis de la presentación de los problemas sociopolíticos destacando el elevado porcentaje en el que tales conflictos se omiten, ofreciéndose una imagen un tanto idílica de las comunidades en cuestión. Desde otra perspectiva, se ha de subrayar la importancia prestada en los materiales escrutados a cuestiones relativas al alcohol, al tabaco y a la delincuencia o criminalidad en las sociedades actuales. No obstante, creemos insuficiente la atención concedida a otros aspectos como la drogadicción o el racismo, así como incomprensible la exclusión de otros problemas de índole sociopolítica (como el desempleo) que preocupan tanto a múltiples comunidades de la cultura término así como a la española. Por lo tanto, nuestros hallazgos sólo corroboran parcialmente los de Risager, quien considera que cada vez existen más libros basados en la presentación de problemas generales de la sociedad extranjera (el conflicto creado por el trabajo de la mujer fuera del hogar, los inmigrantes, el desempleo, el racismo o la violencia), pese a que habitualmente tal problema sólo se menciona brevemente y de pasada.

Finalicemos esta sección dedicada al nivel nacional a través del análisis de la incorporación de la perspectiva histórica atendiendo al parámetro 2.7.C:

2.7.C. Antecedentes históricos	(a) antecedentes históricos relevantes para conocer la cultura actual
	(b) información histórica general
	(c) otros
	(d) no aparece

En torno al mismo se han producido estos índices:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1		a= 11.1	a= 33.3	a= 8.3	a= 25.0	a= 25.0	a= 33.3	c= 11.1	a= 50.0	a= 28.5		a= 26.6	a= 18.8
c= 8.3							c= 16.6	d= 88.8				c= 6.6	c= 3.2
d= 87.5	d= 100	d= 88.8	d= 66.6	d= 91.6	d= 75.0	d= 75.0	d= 50.0		d= 50.0	d= 71.4	d= 100	d= 66.6	d= 77.7

De nuevo, en una gran porción de las unidades no parece pertinente el examen de esta variable (opción “d”, 77.7%). Sin embargo, una buena porción de estos

materiales hace uso de la perspectiva diacrónica para relacionar el presente con sus circunstancias pasadas. La excepción se encuentra vinculada a la opción “otros” (“c”, 3.2%), donde se ha incluido información diversa que, aun apuntando al momento actual de las comunidades a las que se refiere, suele quedarse en el hecho pasado más que incidir en el presente (por ejemplo, el libro 8, que habla de la Guerra Civil española atendiendo a la vida en un campamento militar, el libro 9, que describe un accidente de un ovni en Estados Unidos en 1947, y libro 13, sobre el lanzamiento de las naves Voyager I y II en 1977 por parte de Estados Unidos).

Así, pese a que la perspectiva histórica no se incluya de forma sistemática en la estructuración de los materiales estudiados, los datos revelan que en aproximadamente una quinta parte de los mismos se procede a presentar ciertos antecedentes históricos relevantes para conocer un aspecto sociocultural determinado del presente (opción “a”, 18.8%). Tales antecedentes giran en torno a los temas más diversos, pese a lo cual hemos constatado que se suelen restringir a unos cuantos aspectos o movimientos. En primer lugar, percibimos que el estudio de la música en las últimas décadas, en algunos materiales anteriores centrado en la biografía de personajes famosos, adopta un formato más completo al estar ligada con la enorme influencia social de ciertas manifestaciones musicales o, por el contrario, con los cambios sociales que dan lugar a la aparición de un fenómeno musical concreto (libros 3, 7, 8, 10 y 13). En segundo lugar, se ha observado que el estudio de la lengua inglesa se aborda desde una perspectiva asimismo diacrónica, lo que permite al estudiante entender las circunstancias que han hecho de dicha lengua el idioma que hoy conocemos, mezcla de influencias germánicas y latinas (libro 8), un idioma ante todo de comunicación internacional que se ha convertido en la lengua más hablada en el mundo (libros 6 y 10). En tercer lugar, también se recurre al punto de vista histórico para contrastar el pasado con el presente de distintas construcciones (libro 11) o ciudades (libros 4, 6 y 8) de las comunidades extranjeras y de la española, completándose así el estudio de las mismas; similarmente, tal perspectiva se emplea para describir una región o país en su conjunto (libros 6 y 7), mostrando sus distintos orígenes o raíces con el fin bien de evitar una presentación excesivamente simplificada y/o estereotipada, bien de revelar aspectos desconocidos aunque representativos del lugar en cuestión. Asimismo, esta visión histórica se emplea para delimitar el origen de productos actuales del más diverso carácter (por ejemplo, de los culebrones televisivos en Estados Unidos, libro 5, o de los pantalones vaqueros Levis, libro 13) o para explicar los motivos de un cambio social acaecido en épocas recientes (como el que la cocina británica se vea influenciada por la cocina internacional, libro 7, o el que los jóvenes británicos permanezcan cada vez más tiempo en el hogar familiar, libro 11). En suma, la importancia de la incorporación de esta perspectiva diacrónica reside en hacer uso de la historia no en su vertiente general, como conocimiento enciclopédico, sino como medio valioso para acceder a un entendimiento más completo de aspectos socioculturales definitorios de las sociedades actuales que nos ocupan.

Efectivamente, tal y como reflejan nuestros índices, la información histórica general en el sentido literal de la palabra no aparece, es decir, uno de los aspectos más positivos de estos libros de texto consiste en que no se incorporan exposiciones de hechos y circunstancias que han tenido lugar en el pasado sin vincularlas, de una u otra forma, con las cuestiones actuales a las que han dado lugar.



A este respecto Risager se lamenta de que su estudio dé como resultado que apenas existan textos dedicados a los antecedentes y acontecimientos históricos. Sin embargo, nosotros entendemos que, pese a no hacerlo de manera sistemática, la perspectiva histórica impregna una buena parte de las unidades de los materiales escrutados, dotando al contenido cultural de una profundidad, riqueza de matices y complejidad de tratamiento impensables antes de realizar este análisis.

Concluamos, pues, nuestro estudio del nivel nacional en los libros de texto considerados recogiendo los hallazgos obtenidos en la tabla que a continuación se presenta:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: NIVEL NACIONAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los aspectos sociales actuales no se encuentran presentes de manera clara, sino que se apuntan en diversos pasajes cuyo contenido gira en torno a un tema más específico, por lo que para acceder a tal información el alumno y el profesor han de esforzarse para leer entre líneas.</li> <li>- La información social rara vez se centra en la cultura española, observándose una supremacía manifiesta de tales aspectos alrededor de la cultura extranjera.</li> <li>- En cuanto a la información geográfica, ésta queda a veces poco clara al no acompañarse el texto de la ilustración necesaria. Además, dicha información geográfica suele ser heterogénea y esporádica, por lo que resulta insuficiente para mostrar cualquier región, país o grupo de ellos mediante una visión de conjunto.</li> <li>- Frente a la información geográfica de carácter general, se observa una práctica exclusión de la geografía cultural, tan relevante para acceder a la cultura desde la perspectiva subjetiva de los miembros de tal comunidad.</li> <li>- Por otra parte, los problemas sociopolíticos no aparecen en una abrumadora mayoría de las unidades, cayendo así los manuales en la presentación incompleta de las comunidades al no hacerse eco de muchos de los problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesar de esta falta de estructuración y de la consiguiente claridad de exposición, los aspectos sociales actuales impregnan numerosas unidades de prácticamente todos los manuales.</li> <li>- Una buena parte de la información permite al alumno profundizar en la estructura social a través de una multiplicidad de puntos de vista y perspectivas que favorecen, entre otros, el estudio global de aspectos como la estructura familiar, el trabajo adulto y adolescente, la relación entre el fenómeno musical y la sociedad o los diferentes momentos y acciones que marcan la cotidianidad en la cultura término. Aquí destaca sobremanera la presentación esencialmente auténtica de la sociedad más que la exposición de lo meramente deseable.</li> <li>- Sin embargo, en ocasiones se incorpora una importante información geográfica acerca de ciudades, comarcas, regiones y naciones, principalmente de la cultura extranjera.</li> <li>- Dentro del nivel nacional cabe destacar la presencia de una información que no presenta un carácter social ni geográfico (como el clima, la religión o los desastres naturales) pero que afecta sobremanera a la vida de las sociedades.</li> <li>- Existe una tendencia en varios manuales de centrar el estudio de los problemas sociopolíticos en las diversas facetas de la criminalidad, aunque sin olvidar otras cuestiones de gran relevancia como los sin</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: NIVEL NACIONAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>sociopolíticos que les preocupan (por ejemplo, el desempleo). Asimismo, los problemas sociopolíticos suelen vincularse a las diversas naciones de la cultura extranjera, estando éstos rara vez relacionados con la sociedad española, por lo que se ofrece una imagen idealista y libre de conflictos de la cultura española.</p> <p>- Dentro de los problemas sociopolíticos, el racismo, fenómeno que surge de un fuerte etnocentrismo y de la falta de versatilidad cultural, apenas recibe consideración explícita en los manuales examinados. Asimismo, otro problema de primer orden en las comunidades extranjeras y la española, la drogadicción se trata, a lo sumo, de manera sucinta y anecdótica.</p> <p>- Por lo que respecta a los antecedentes históricos, la perspectiva diacrónica no se halla presente de una manera estructurada ni sistemática.</p>	<p>techo, la explotación del trabajo adolescente, la atmósfera de incomprensión en Irlanda del Norte o el “apartheid” en Sudáfrica.</p> <p>- En distintos manuales se procede a examinar conflictos sociopolíticos tan de actualidad como el racismo, la droga y, principalmente, el alcohol y el tabaco. Todo ello se suele poner de manifiesto en relación con el mundo adolescente y juvenil, que es el que preocupa al estudiante, por lo que estos temas favorecen el desarrollo de los transversales como la educación para la salud o la educación moral y cívica.</p> <p>- Pese a no hacerlo de manera sistemática, la perspectiva histórica impregna una buena parte de las unidades de los materiales escrutados, dotando al contenido cultural de una importante profundidad, riqueza de matices y complejidad de tratamiento.</p> <p>- La perspectiva histórica se emplea para ayudar al alumno a conocer la realidad actual en su conjunto (como, por ejemplo, la dependencia del fenómeno musical de la sociedad, la naturaleza de la lengua inglesa y su estatus de lengua internacional, o las causas que originan movimientos o cambios sociales) más que para proporcionarle un conocimiento enciclopédico. De esta forma, uno de los aspectos más positivos de estos libros reside en que no se produce la exposición de hechos y circunstancias del pasado sin vincularlas, de una u otra manera, con las cuestiones actuales a las que han dado lugar.</p>

**2.3.3.3.2.5. Nivel internacional**

Ahora daremos un paso hacia delante con el fin de contemplar lo que nosotros denominamos el nivel internacional o lo que Risager (1991a: 182-191) entiende como “cuestiones internacionales e interculturales”. Este análisis se ha realizado sobre la base de tres parámetros que nos permiten descubrir la manera en la que la cultura extranjera se relaciona con otras, especialmente la materna del estudiante, en este caso, la española.

Así, estimamos de máxima importancia comenzar esta sección atendiendo a la forma de vinculación que se produce en los libros considerados entre la cultura extranjera y la española (2.8.A):

2.8.A. Comparación entre C1 y C2	(a) mención de numerosas culturas (c) sólo aparece C1 (e) énfasis en C2 (g) énfasis en las similitudes (i) insistencia en lo típico/tópico (k) otra	(b) sólo aparece C2 (d) hay comparación (f) énfasis en C1 (h) énfasis en diferencias (j) imagen realista (l) no aparece
----------------------------------	--	--

La tabla que a continuación se muestra contiene los índices relativos a esta variable:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1 b= 58.3  e= 4.1  l= 33.3	a= 4.1 b= 37.5  k= 4.1 l= 54.1	b= 63.6 c= 18.1  e= 9.0  l= 9.0	b= 100       l= 28.5	a= 7.1 b= 57.1 c= 7.1  l= 12.5	a= 18.7 b= 56.2 c= 12.5  l= 12.5	b= 35.7  d= 21.4  g= 7.1 h= 7.1 l= 21.4	a= 11.7 b= 41.1 c= 5.8 d= 23.5  h= 11.7 k= 5.8	a= 11.1 b= 44.4  d= 11.1  l= 33.3	b= 46.1 c= 15.3  h= 7.6 k= 7.6 l= 22.9	b= 62.5  k= 12.5 l= 25.0	a= 14.2 b= 57.1  l= 28.5	b= 73.3  l= 26.6	a= 5.4 b= 56.3 c= 4.5 d= 4.3 e= 1.0 g= 0.5 h= 2.0 k= 2.8 l= 22.7

A primera vista, observamos que la medición del parámetro que nos ocupa no procede en el 22.7% de las unidades (opción “l”), lo cual se puede atribuir bien a que no se haga mención a ninguna cultura, presentándose la información de manera excesivamente general, bien a que el libro se haga eco de otras culturas que no se relacionan de forma alguna ni con la extranjera ni con la española.

No obstante, los mayores porcentajes reflejan que una de las tendencias de los manuales examinados consiste en hacer de la cultura extranjera (fundamentalmente, aunque no exclusivamente el Reino Unido y los Estados Unidos)<sup>119</sup> la protagonista dentro del contenido de las distintas unidades. Esto, que en sí mismo resulta bastante adecuado, presenta una cara menos positiva al revelar tales datos que en los materiales existe una predisposición manifiesta a exponer el contenido cultural en torno a las comunidades extranjeras de manera completamente aislada de otros sistemas culturales (opción “b”, 56.3%), lo cual entra en conflicto con los supuestos más recientes en el área de la pedagogía cultural, desde donde se sostiene que el aprendizaje y comprensión de otras formas de organizar la vida se optimiza al establecerse conexiones entre tales sistemas, especialmente los relativos a la cultura extraña y la propia.

En realidad, los argumentos precedentes no implican que no sea posible hallar muestras en las que se relacionen diversas culturas. Por el contrario, en un número de ocasiones bastante significativo se aprecia cómo ciertos manuales presentan aspectos de la cultura extranjera y/o la española a través de la exposición de elementos idénticos referidos a otras culturas (opción “a”, 5.4%). Aquí descubrimos tres movimientos principales a la hora de seleccionar las comunidades, a saber, la mención de culturas de diversas partes del mundo (libros 2 y 6), las más frecuentes alusiones a naciones del mundo occidental (libros 1 y 8) o a nuestro ámbito más cercano, los países europeos y, más concretamente, aquéllos que forman parte de la Unión Europea (libros 5 y 12). Así pues, el marco de comparación se suele establecer en el entorno occidental aunque, no nos engañemos, generalmente, tal y como señala la opción “e” (1%), si se enfatiza alguno de los sistemas culturales, éste suele ser el de la cultura meta y no otro. Sin embargo, este abanico de sistemas culturales traídos a colación, pese a permitir

<sup>119</sup> Mayor información acerca de las comunidades de la cultura extranjera estudiadas a lo largo de los diferentes materiales se proporciona en el parámetro 2.11.C.

contemplar las dos grandes culturas estudiadas desde una clara visión de conjunto al ser éstas encuadradas en su contexto más amplio, va en claro detrimento de la información ofrecida ya que ésta, por naturaleza, ha de ser extremadamente sucinta (por ejemplo, la que se muestra en los gráficos) y, a menudo, bastante superficial.

Si retomamos la discusión relativa a la habitual introducción de la cultura extranjera de manera aislada, hemos de añadir que igualmente se tiende a describir los aspectos socioculturales de España de la misma forma (opción “c”, 4.5%). En efecto, puesto que los materiales se distribuyen y comercializan en este país, algunos de ellos incorporan tímidamente ciertos temas referentes a la cultura española. A pesar de que la frecuencia de aparición de estos últimos nos parece insuficiente, la mera atención a la cultura del estudiante al que va dirigido el libro se puede considerar una tendencia emergente y bastante positiva en sí misma. No obstante, de forma similar a lo que sucede con la propia presentación de la cultura extranjera, la aparición de la cultura también suele tener lugar de forma aislada, enfoque que no parece ser el mejor.

Pese a los hallazgos reflejados en los párrafos anteriores, para hacer honor a la verdad se ha de completar el debate añadiendo que gradualmente se presencia la incipiente tendencia de establecer una comparación explícita de los sistemas culturales extranjeros y materno (opción “d” 4.3%), enfoque muy en la línea de la pedagogía cultural en la actualidad. Asimismo, cuando se produce tal comparación, con frecuencia se insiste en las diferencias (opción “f”, 2%), enfatizándose en mucha menor medida las semejanzas o aspectos similares en ambas culturas (opción “g”, 0.5%). Esto responde a un modelo de enseñanza que defiende que, puesto que lo distinto resulta ser lo que el estudiante no entiende, se ha de hacer solamente hincapié en lo que de manera obvia distingue a dos comunidades. Sin embargo, tal y como Robinson defiende (ver 1.2.2), cada vez son más los estudiosos que consideran que el grado de entendimiento de otras formas de organizar la vida depende en gran medida de los vínculos mentales que el alumno pueda desarrollar entre su cultura materna y la extranjera, vínculos que descansan sobremanera en la percepción de aspectos análogos. Por lo tanto, creemos que sería preferible equilibrar ambos, si no prestar más atención a lo similar.

Finalmente, la opción “otra” (“k”, 2.8%) ha posibilitado la recopilación de otros modos de contraste o comparación que permiten ampliar y enriquecer el conocimiento que el alumno pueda tener de la cultura extranjera mediante una aproximación a la misma desde perspectivas que complementan las anteriores. Nos estamos refiriendo, por una parte, a la presentación que se hace del Reino Unido desde el punto de vista de individuos de otras nacionalidades distintas a la española, los cuales resaltan elementos de semejanza y diferencia entre sus países nativos y el extranjero que, probablemente, no hubieran sido subrayados por un español (libro 2) y, por otra, al interés de ciertos manuales en especificar que la británica y la estadounidense son comunidades distintas y distintivas, para lo cual se contrastan algunas de las cuestiones que las definen (libros 8 y 10). En consecuencia, entendemos que esta última comparación entre comunidades de la cultura extranjera resulta óptima para ayudar al alumno a valorar las mismas atendiendo a sus rasgos característicos, pese a que nos hubiera gustado encontrar más sistematicidad en la utilización de esta herramienta en la aproximación a otros países de tal término. Asimismo, por lo que respecta a la visión de la cultura extranjera desde la perspectiva de sujetos de otras nacionalidades distinta a la española, pensamos que un enfoque similar hubiera sido igualmente deseable en la presentación de la cultura materna del alumno.

Por último, antes de concluir el comentario del parámetro que nos ocupa queremos aludir a las opciones “i” (insistencia en lo típico/tópico) y “j” (imagen realista). En principio, estas categorías se habían incluido para indagar acerca del grado de énfasis que se pudiera producir en lo tópico frente a las unidades que mostraran un contenido más completo y realista. No obstante, no se ha consignado información alguna bajo ninguna de las opciones, lo cual pensamos que resulta más que positivo, debido a la inexistencia de unidades que redunden de manera manifiesta en lo estereotipado (ver sección específica más adelante), de lo cual se desprende, por omisión, que normalmente la información que se proporciona refleja la realidad de la cultura en cuestión.

Así pues, terminemos este repaso de la comparación y contraste entre la cultura extranjera y la española trayendo a colación las palabras de Risager (1991a: 182-191), experta que considera que en los libros más recientes se invita al alumno a comparar ambos sistemas, aunque su gran crítica reside en que estos manuales se diseñan para usarlos en múltiples países con distintas necesidades, por lo que es imposible elaborar un contenido cultural basado en el análisis contrastivo de los dos países, el del alumno y el extranjero. A este respecto nuestros hallazgos, en los que la mayor atención se le presta a la cultura extranjera, muestran que la cultura española suscita escaso interés (incluso algunos de los textos referentes a la misma nos parecen haber sido incorporados para un público no español, como, por ejemplo, el que habla de la torera Cristina Sánchez, libro 5), y las ocasiones en las que se comparan explícitamente ambas culturas resultan ser mínimas. Ello corrobora sin lugar a dudas los argumentos de Risager.

En este estadio merece la pena atender al análisis de las representaciones mutuas según nuestro parámetro 2.8.B:

2.8.B. Representaciones mutuas	(a) análisis del estereotipo de C2	(b) análisis del estereotipo de C1
	(c) análisis del fenómeno del estereotipo en general	
	(d) otro	(e) no aparece

Vinculado al mismo se encuentran los siguientes resultados:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	d= 4.1 e= 95.8	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	a= 11.1 e= 88.8	d= 12.5 e= 87.5	e= 100	e= 100	e= 100	a= 0.8 d= 1.2 e= 97.8

Tales datos desvelan claramente que la consideración de esta variable no procede en un abrumador 97.8% (opción “e”). Ello implica que, salvo contadas ocasiones que se citan más adelante, los materiales escrutados no se interesan por presentar la visión mutua que una de las culturas tiene de la otra, lo cual se nos antoja excesivamente restrictivo, ya que estimamos enriquecedor para el alumno poder comprobar el grado la verdad o no subyacente bajo las asunciones de unas naciones acerca de otras.

A este respecto, no podemos pasar por alto que el análisis del estereotipo que de la cultura extranjera se tiene en España (opción “a”, 0,8%) únicamente aparece en una ocasión, en concreto en el libro 9 y en relación con los supuestos, no siempre basados en la realidad, que los españoles tenemos acerca del Reino Unido. Puesto que el estereotipo será nuestro objeto de estudio en la próxima sección, baste por ahora insistir en que si los materiales didácticos no ofrecen ningún instrumento para, si no luchar, sí hacer al estudiante reflexionar acerca de lo cercanas o apartadas de la realidad que están sus

propias representaciones o las representaciones de su comunidad sobre la cultura extranjera, el estereotipo no se modificará, persistiendo un alejamiento psicológico de tal cultura que, probablemente, incidirá en su motivación para con la asignatura de inglés.

Esta mínima incidencia se percibe también en los porcentajes que se corresponden con la categoría heterogénea “d” (1.2%). En tal opción se han agrupado un par de unidades en sendos libros que, si bien permiten estudiar las asunciones acerca de la cultura término, éstas no se presentan desde la perspectiva de la sociedad del alumno, la española. De hecho, sólo nos ha sido posible constatar dos ejemplos, el primero en el libro número 2, donde se define la cultura británica a través del contraste que miembros de otras comunidades (japonesa, francesa y estadounidense) establecen entre sus culturas maternas y la extranjera, y el segundo en el libro número 10, donde se expone la imagen que los estadounidenses tienen del Reino Unido como una nación totalmente diferente a la suya. Como se puede observar, esta utilización de una multiplicidad de ángulos contribuye a mostrar una imagen muy completa de la cultura extranjera, ya que no solamente aparece desde el punto de vista de sus propios miembros (como vimos en secciones anteriores), sino también, aunque mínimamente, desde la postura de los españoles y de individuos de otras nacionalidades.

No obstante, hemos de lamentar que este escaso interés prestado al estereotipo de la cultura extranjera no se corresponde en ningún momento con un análisis similar acerca de los estereotipos que los sujetos pertenecientes a tal cultura han creado acerca de la sociedad española (opción “b”). Esta falta de consideración de la comunidad española desde la perspectiva de personas de la cultura meta puede dar la impresión de que, frente a lo que sucede con dicha cultura en España, en las naciones mencionadas de la cultura término no existen estereotipos o imágenes cliché de la cultura española, alentando así el espíritu etnocentrista del alumno. Si indagamos acerca de las causas por las que esto se produce, además de la omisión consciente o inconsciente por parte de los autores, hemos de referirnos a una idea ya apuntada, la creación de una buena porción de los libros comercializados en España para un público no específicamente español.

Para concluir este repaso de las representaciones mutuas, se ha de añadir que uno de los aspectos más negativos se halla asimismo en la inexistencia de una consideración específica del fenómeno del estereotipo en general (opción “c”), análisis que, como tuvimos ocasión de expresar en el capítulo primero, resulta esencial para tratar de extender los horizontes del alumnado. Por lo tanto, dada la mínima atención prestada al análisis del estereotipo de la cultura extranjera, así como la nula atención en torno al estereotipo de la cultura española o del fenómeno del estereotipo en general, sostenemos que los libros de texto apenas se hacen eco de las representaciones mutuas, siendo éste uno de los aspectos más claramente negativos en la estructuración de los manuales en cuestión. Así pues, nuestros hallazgos a este respecto ni siquiera permiten corroborar claramente los de Risager, quien opina que en los libros más modernos se percibe una tímida representación mutua que permite el análisis de los estereotipos que las naciones tienen sobre otros países y sus habitantes.

Pasemos, por último, al parámetro 2.8.C que se centra en las relaciones mutuas:

2.8.C. Relaciones mutuas	(a) entre C1 – C2	(b) entre C1- otras culturas
	(c) entre C2 - otras culturas	(d) otras
	(e) no aparecen	

Los índices relativos al mismo son más que concluyentes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100

Efectivamente, en ninguno de los libros examinados (opción “e”, 100%) ha sido posible descubrir la incorporación de textos en los que se expresen explícitamente distintas formas en que se relacionan hoy en día cualesquiera de las culturas objeto de estudio. Esto es una clara consecuencia de la tendencia anteriormente subrayada de presentar aisladamente la cultura extranjera o la española en la mayor parte de los pasajes.

A pesar de estos resultados desalentadores, para hacer honor a la verdad hemos de añadir que en exiguas ocasiones se puede vislumbrar que, por ejemplo, una de las relaciones más obvias entre el Reino Unido y España es la afluencia de turistas británicos a nuestras costas o que, en la otra dirección, se produce un flujo de estudiantes españoles que quieren mejorar su dominio de la lengua inglesa. Sin embargo, la extracción de tal información implícita en extractos centrados en otros temas requiere de una labor de interpretación muy activa por parte del profesor y del alumno, labor que se facilitaría si se explicitaran aspectos como los reseñados previamente.

De esta manera, concluimos haciendo nuestra la aseveración de Risager (1991a: 182-191), según la cual las relaciones mutuas apenas se reflejan en los materiales didácticos, existiendo una tendencia a presentar el país o países extranjeros como grupos autónomos y aislados de los demás.

Resumamos de manera gráfica, pues, las principales consideraciones subrayadas en nuestro estudio del nivel internacional en los libros de texto examinados:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: NIVEL INTERNACIONAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por lo que respecta a la comparación entre la cultura extranjera y la española, se constata una clara tendencia consistente en la presentación de la cultura extranjera de manera aislada.</li> <li>- Similarmente, la cultura española aparece de forma aislada. No obstante, aún más negativo resulta el hecho de que sea mínimo el contenido que se dedica al estudio de tal cultura materna del alumno.</li> <li>- La comparación entre la cultura extranjera, la española y otras culturas del mundo suele hacerse de manera sucinta y bastante superficial, dada la propia amplitud de la información comprendida.</li> <li>- Dentro de la comparación entre la cultura extranjera y la española se enfatizan excesivamente las diferencias por encima de las semejanzas, aspecto muy criticado por</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La incorporación de un número considerable de textos centrados en la cultura extranjera, y no en aspectos de índole más general o internacional, es un hecho positivo en sí mismo.</li> <li>- Encontramos una incipiente inclusión en los manuales recientes de información relativa a la cultura española, lo cual contribuye a aumentar el grado de concienciación cultural, permitiendo afrontar de manera más objetiva el estudio de otros sistemas culturales.</li> <li>- El marco de presentación de aspectos socioculturales de las comunidades extranjeras y española se ve ampliado al atenderse a otras culturas del mundo, especialmente del occidental y del europeo.</li> <li>- Aunque mínimamente, se produce en ciertas unidades una comparación explícita entre la cultura española y la extranjera, enfoque claramente defendido por la pedagogía cultural.</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: NIVEL INTERNACIONAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>algunos expertos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el acercamiento a la cultura española, por otra parte, no se emplean tantos puntos de vista ni perspectivas como las utilizadas alrededor de la extranjera.</li> <li>- La preponderancia de textos centrados en la cultura extranjera de manera aislada nos hace cuestionarnos el público al que van dirigidos los libros de texto, probablemente un público más amplio que el español. Así, creemos que sería preciso el desarrollo de materiales producidos, al menos parcialmente, en el país de sus receptores de forma que sea posible la inclusión de un método contrastivo de forma más sistemática.</li> <li>- En cuanto a las representaciones mutuas, éstas apenas aparecen, lo cual impide que el alumno reflexione acerca de la verdad o ausencia de ella en las asunciones que tiene de la cultura extranjera.</li> <li>- Las representaciones mutuas se reducen a un análisis mínimo de los estereotipos que en España existen de la cultura extranjera, no contemplándose el fenómeno del estereotipo en general ni los estereotipos que de España se puedan tener en las comunidades de la cultura término. De esta forma comprobamos cómo las representaciones mutuas resultan más que insuficientes en los materiales escrutados.</li> <li>- Finalmente, por lo que respecta a las relaciones mutuas entre ambos sistemas culturales, no ha sido posible constatar ejemplos en los que éstas se especifiquen de forma explícita, hallándose en los libros una clara tendencia de mostrar las comunidades como entes autónomos aislados del mundo que les rodea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Además del contraste entre la cultura término y la española, se incorporan otros modos de comparación (por ejemplo, entre otras comunidades y la extranjera, o entre naciones pertenecientes a dicha cultura meta) que permiten profundizar en la propia cultura extranjera.</li> <li>- Uno de los aspectos más positivos de tal comparación entre cultura extranjera y materna consiste en la inexistencia de unidades que resalten lo típico y tópico de tales comunidades, ofreciéndose así una información de lo más auténtica.</li> <li>- Pese a hacerse tímidamente, el examen de los estereotipos o imágenes cliché de la cultura extranjera (no sólo desde la perspectiva de los españoles, sino también desde la de los miembros de otras culturas) favorece la presentación de tales comunidades de la cultura término de una manera más completa y multidimensional.</li> </ul>

**2.3.3.3.2.6. El estereotipo**

Como ya se ha adelantado en diversas ocasiones, el estereotipo constituye uno de los fenómenos que más dañinos resultan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, motivo por el cual estimamos de suma importancia dedicar una sección específica al mismo en los materiales examinados. Ello se ha llevado a cabo sobre la base de dos parámetros, el estereotipo y la información, así como el tratamiento que tal estereotipo recibe, variable que sucede a ésta más adelante:



2.9.A. El estereotipo y la información	(a) estereotipo de C1 (c) no hay información estereotipada (e) no procede	(b) estereotipo de C2 (d) otra
--	---	-----------------------------------

Los índices obtenidos son los siguientes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 4.1 c= 62.5 e= 33.3	c= 45.8 e= 54.1	c= 88.8 e= 11.1	c= 100	a= 7.6 b= 7.6 c= 53.8 e= 30.7	a= 8.3 c= 41.6 d= 33.3 e= 16.6	a= 7.1 b= 7.1 c= 57.1 e= 28.5	b= 8.3 c= 91.6	c= 55.5 d= 11.1 e= 33.3	c= 62.5 d= 12.5 e= 25.0	b= 14.2 c= 57.1 e= 28.5	c= 66.6 e= 33.3	c= 73.3 e= 26.6	a= 1.7 b= 3.1 c= 65.8 d= 4.3 e= 24.6

Al igual que ocurre con prácticamente todas las variables anteriores, una porción significativa del contenido cultural no se relaciona de manera alguna con la cultura extranjera y/o la española, por lo que su medición no parece pertinente en este momento (opción “e”, 24.6%).

No obstante, lo que los porcentajes también revelan notoriamente es la preponderancia incontestable de textos en los que no se percibe información de carácter estereotipado (opción “c”, 65.8%), es decir, nuestro análisis nos ha permitido observar cómo los autores de los libros de texto en cuestión se esfuerzan por mostrar un contenido lo más real, auténtico y equilibrado posible, no acentuando en exceso, como se desprende de numerosas consideraciones precedentes, una imagen ni idílica (“*merry-old-England*”) ni excesivamente conflictiva de la cultura extranjera o española.

Ello, sin embargo, no excluye la presencia de ciertos elementos de índole típica y tópica, pese a que éstos solamente se encuentren presentes esporádicamente y de forma casi imperceptible. Así, queremos reseñar que una porción del contenido insiste en estereotipos asociados con la cultura extranjera del más diverso cariz (opción “b”, 3.1%). En efecto, hemos constatado una clara polaridad a la hora de incorporar la información de lugares de diversas comunidades de tal cultura, reflejando, por una parte, algunos pasajes una perspectiva turística, y en consecuencia extremadamente positiva, de ciudades (por ejemplo, Los Ángeles como una ciudad de playas, buen tiempo y repleta de estudios de cine, libro 1), mientras que otros textos, por otra parte, ponen el énfasis en cuestiones mucho más negativas (por ejemplo, la peligrosidad e inseguridad de Nueva York, libro 5). Entre ambos extremos se sitúan comentarios que destacan circunstancias más neutras de la cultura término como el consumismo estadounidense (libro 11), el tiempo nublado de Londres (libro 7) o la necesidad de decir “thank you” y “please” en inglés británico frente a la variedad americana (libro 8). Por lo tanto, si se indaga en los manuales, aún es posible descubrir un cierto grado de polarización y de tipismo en la presentación de ciertos aspectos socioculturales de la cultura extranjera, aunque no podemos pasar por alto que los anteriores son ejemplos circunstanciales más que estructurales en los materiales analizados.

Similarmente a lo que ocurre con la cultura extranjera, dichos manuales se hacen eco, aunque en mucha menor medida, de estereotipos de la cultura española (opción “a”, 1.7%). Aquí se aprecia fundamentalmente un énfasis en la España turística y en los lugares y circunstancias bien conocidas por el visitante extranjero, aunque, para hacer honor a la verdad, hemos de puntualizar que a este respecto no sólo se acentúa lo tópico (el toro, libro 5, o Sevilla como sinónimo de Triana, Macarena, fiesta y fino, libro 7), sino también las consecuencias negativas de la explosión turística en algunas zonas (Benidorm, libro 6). De esta manera, la concentración de muchos de los textos en la cara turística de nuestro país nos parece extremadamente restrictiva dados los cambios

económicos, sociales, políticos y culturales que se han producido en las últimas décadas. Aun así, nos congratulamos de que este tipo de información se incorpore ocasionalmente más que de forma sistemática.

Por último, dentro de la categoría “d” (4.3%) se han englobado otras representaciones que implican un contraste entre dos sociedades, bien de la cultura término, como la perspectiva estereotipada que tienen los estadounidenses de la sociedad británica como ilógica y demasiado formal (libro 10), bien de la cultura extranjera y de la española en la que la segunda siempre sale mejor parada, por ejemplo la británica se presenta como fría y la española como acogedora (libro 9). Esto nos conduce a recapacitar acerca de la naturaleza de los estereotipos observados en los materiales que, pese a subrayar habitualmente aspectos positivos de ambas comunidades, hacen especial hincapié en los rasgos españoles más brillantes, ofreciendo una imagen esencialmente idílica de nuestra cultura apartada del conjunto de la realidad social.

Junto con la variable anterior es preciso acudir a la 2.9.B, el tratamiento que recibe tal información estereotipada, con el fin de completar nuestra discusión:

2.9.B. Tratamiento del estereotipo	(a) no existe tratamiento	(b) existe tratamiento
	(c) lo perpetúa	(d) lucha contra él
	(e) otro	(f) no procede

Los índices correspondientes se muestran gráficamente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 66.6	a= 44.0	a= 77.7	a= 100	a= 53.8	a= 25.0 b= 8.3	a= 50.0	a= 75.0 b= 6.2	a= 50.0 b= 10.0	a= 55.5 b= 11.1	a= 62.5	a= 66.6	a= 73.3	a= 61.5
	c= 4.0				c= 8.3 d= 8.3	c= 8.3 d= 16.6	c= 12.5 d= 6.2	d= 10.0	d= 11.1	c= 12.5			b= 2.7
		d= 11.1		e= 15.3									c= 3.5
f= 33.3	f= 52.0	f= 11.1		f= 30.7	f= 50.0	f= 25.0		f= 30.0	f= 22.2	f= 25.0	f= 33.3	f= 26.6	d= 4.8
													e= 1.1
													f= 26.0

Aparte de la información cuyo análisis no procede (opción “f”, 26%), los datos resultan muy reveladores al poner de manifiesto que en la mayor parte de las unidades no existe un tratamiento explícito y específico de los estereotipos contenidos en los textos (opción “a”, 61.5%). Ello, que inicialmente da la impresión de ser una circunstancia negativa, ha de ser vinculado con el parámetro anterior que, recordemos, revela que generalmente la información de los libros de texto no suele caer en lo típico y en lo tópico, por lo que es lógico que no se dé lugar al tratamiento del estereotipo.

En las ocasiones en las que se percibe la incorporación de información de carácter estereotipado, puede existir, no obstante, un tratamiento evidente de la misma (opción “b”, 2.7%) aunque, eso sí, éste normalmente se centra en la cultura extranjera. A este respecto, se aprecian dos claros movimientos. En primer lugar, desde un punto de vista más sutil, los autores emprenden su análisis de la cuestión resaltando la propia diversidad cultural implícita en cualquier sociedad con el fin de ampliar los horizontes del alumno (por ejemplo, en el libro 6 los textos hacen hincapié en que el inglés no es una lengua uniforme, sino variada, con múltiples acentos y localización geográfica, o en el libro 10 se contemplan las diferencias lingüísticas y culturales entre Estados Unidos y el Reino Unido). En segundo lugar, y de manera mucho más explícita, en otros libros se intenta desmitificar la imagen típica abordando el prejuicio directamente (por ejemplo, la estancia en el Reino Unido de varios españoles permite a éstos juzgar la cocina británica como mucho mejor de lo que se piensa en España, o incluso a los ingleses no como gente fría y desagradable, sino como personas que necesitan más tiempo para

establecer una relación de amistad, libros 8 y 9). A nuestro juicio, ambas modalidades pueden contribuir de forma óptima a disminuir el grado de etnocentrismo del alumnado, ayudándole a abandonar concepciones y posturas anquilosadas que no están apoyadas en elementos de juicio reales, por lo que creemos que su uso más extensivo redundaría en beneficio del alumno.

Desde otro ángulo, independientemente de que exista o no un tratamiento específico del estereotipo en cuestión, hemos comprobado que ciertos textos contribuyen a perpetuar la imagen estereotipada mientras que otros luchan contra ella. Ciertamente, algunos pasajes insisten de tal manera en lo típico que no hacen sino confirmarlo (opción “c”, 3.5%). Por ejemplo, de la cultura extranjera se subraya el carácter frío y reservado de los británicos (libro 2) o el que el éxito dependa casi exclusivamente del dinero y del reconocimiento público, principalmente en Estados Unidos (libro 8), es decir, de la manera en la que el individuo pueda sostener el consumismo reinante (libro 11). Asimismo, de España se destaca el lado turístico, dándose una impresión de que nuestro país es solamente eso, sol y playa (Benidorm, libro 6). Además, cuando de alguna manera se contrastan la cultura extranjera y la española, tal y como se adelantó, se suelen confirmar los estereotipos negativos de la primera frente a los positivos de la segunda (Londres oscuro y nublado, Sevilla brillante, llena de sol y vida, libro 7). Consecuentemente, no podemos concluir que los libros objeto de estudio se encuentren libres de estereotipos, ya que en determinados manuales se confirman tales imágenes. Lo que sí ayudan los materiales es a plantearnos, por una parte, lo perjudicial que pueden resultar unos estereotipos (los ingleses son fríos) frente a otros (el concepto de éxito en la cultura meta); por otra parte, el mayor o menor grado de verdad que subyace a tales presuposiciones (obvio en el caso de Londres, que suele tener un clima más nublado que Sevilla), y, finalmente, los motivos o intereses que mueven a los autores a resaltar unos aspectos sociales (como el consumismo estadounidense) frente a otros igualmente definitorios y que se obvian (la movilidad de los individuos, por ejemplo, y todo lo que ello conlleva).

Afortunadamente, mayor es el número de ocasiones en el que se intenta ofrecer argumentos para modificar la imagen estereotipada que el alumno pueda tener (opción “d”, 4.8%). En este estadio parece preciso puntualizar que en el espíritu de una serie de pasajes, como a veces comentan sus propios autores, está contrarrestar con una multitud de argumentos la visión errónea o poco acertada que el lector pueda tener. De párrafos anteriores se deriva que varios manuales luchan por modificar el estereotipo de la cultura extranjera, como el que se tiene en España de que los británicos son fríos (libros 8 y 9) y su cocina mala (libros 7, 8 y 9), o el que se tiene acerca de los adolescentes británicos como individuos que solamente ven televisión, escuchan radio, beben y fuman en demasía y pasan su tiempo libre en las discotecas (libro 3). Así pues, parece como si en los libros de texto comercializados en España existiera un mayor interés en luchar contra los estereotipos sobre el Reino Unido más que sobre otro país de la cultura término; ello puede deberse a la mayor cercanía geográfica entre España y tal país, lo cual da lugar a mayor contacto, contacto en el que destaca la incomprensión entre ambas culturas. El rechazo o modificación del estereotipo también tiene lugar en relación con la cultura materna del estudiante, que en algunos materiales se empieza a presentar como un país con una gran diversidad histórica, social y geográfica (por ejemplo, en el libro 6 se describe Andalucía y en el libro 7 Galicia como regiones que aportan historia y variedad a la sociedad española). Así pues, esta lucha por

contrarrestar la visión estática y parcial de las culturas estudiadas nos parece muy interesante, máxime cuando se propicia una reflexión sobre la propia cultura española, familiar para el alumno, que le permita reconocer la falta de justificación real en la formación de estereotipos sobre comunidades de la cultura término que apenas conoce.

Por último, hemos de finalizar esta consideración de los estereotipos en los libros de texto comentando que éstos se producen, tal y como se ve en las páginas anteriores, desde la perspectiva cruzada de miembros de sociedades distintas (“hetero-estereotipos”). Por el contrario, es muy enriquecedora la incorporación de los “auto-estereotipos”, imágenes que los individuos tienen sobre su propia cultura y que también hay que poner en tela de juicio. Ésta es la información contenida en la categoría “otro” (“e”, 1.1%), que no por poco abundante deja de ser relevante. En esta opción hallamos ejemplos relativos tanto a la cultura extranjera (en los que se analiza el motivo por el que en el Reino Unido se tiene poco contacto con los vecinos o “marcianos de enfrente”, libro 5) como a la española (en torno a la cual se intenta romper el mito acerca de que el toreo es exclusivo de los hombres, libro 5). De esta manera, se propicia la recapacitación acerca de aspectos socioculturales desde el punto de vista de los individuos que pertenecen a la comunidad en cuestión, perspectiva asimismo necesaria en el análisis del fenómeno del estereotipo en su conjunto.

Pongamos punto y final a esta sección subrayando que nos congratulamos de hallar escasa información estereotipada en estos materiales. También nos parece destacable que el hecho observado por algunos estudiosos de enfatizar lo típico y lo tópico de la cultura término se invierta, habiendo constatado en nuestro estudio que existe una tendencia creciente de contrarrestar y luchar contra el estereotipo. Esto, sin lugar a dudas, contradice, entre otros, los argumentos de ciertos estudiosos mencionados en la sección 2.2 como los de Martínez García (1996: 19-25), quien sostiene que su análisis de libros de texto en España, eso sí, a nivel elemental, revela una exageración recurrente de los estereotipos. Asimismo, Clarke y Clarke (1990: 31-44) entienden que los materiales didácticos también incurren en el estereotipo por omisión, que pueden ser de carácter racial (generalmente negativos), sexual (enfaticando la imagen del hombre como emprendedor, práctico y atlético frente al lado emocional de la mujer), regional (al centrarse habitualmente en un área determinada) y de clase (insistiendo en la figura del matrimonio de clase media como norma que no hace honor a la realidad). De nuestro examen se desprende que los libros de texto escrutados efectivamente caen en el estereotipo racial por omisión, aunque, afortunadamente, no en todos los demás, ya que la imagen del hombre y de la mujer suele reflejar preferentemente su vida laboral, el matrimonio de clase media apenas aparece y la regiones consideradas se han visto ampliadas. Así pues, pese a que nuestros libros presentan graves problemas a otros aspectos (como el nivel internacional), en lo concerniente al estereotipo su tratamiento parece bastante adecuado, reflejándose así una realidad social más completa de lo que sucedía en ciertos materiales del pasado.

Finalmente, exponemos brevemente los principales puntos positivos y negativos reseñados a lo largo de este apartado:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: EL ESTEREOTIPO	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- Existe cierto tipismo o contenido	- Afortunadamente la información

<b>LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: EL ESTEREOTIPO</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<p>estereotipado en la presentación de alguna información relativa a la cultura extranjera que va desde el énfasis en los aspectos claramente negativos (criminalidad) a la cara brillante y positiva (turismo), pasando por otros elementos intermedios o más neutros (el tiempo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimismo, el tópico atañe también a la cultura española, insistiéndose sobre todo en la imagen idílica y/o típica de la España turística.</li> <li>- Uno de los aspectos más negativos reside en que, cuando se comparan, los estereotipos asociados a la cultura española son mucho más positivos que los de la cultura extranjera, contribuyendo esto ciertamente a confirmar la postura etnocentrista del alumnado.</li> <li>- Por lo que respecta al tratamiento dispensado al estereotipo, éste generalmente resulta inexistente en la mayor parte de los manuales.</li> <li>- En los momentos en los que tal tratamiento es indispensable observamos una incorporación muy tímida, poco extendida y estructurada en el libro en cuestión, necesitándose un acercamiento más extensivo al estereotipo.</li> <li>- Múltiples textos confirman algunos de los estereotipos más comúnmente asociados con los países contemplados (la frialdad de los británicos, el consumismo estadounidense, el turismo como elemento definitorio de España).</li> </ul>	<p>estereotipada acerca de la cultura extranjera o española solamente se halla presente en contadas ocasiones y siempre circunstancialmente más que de manera sistemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pese a ello, la información de los materiales no suele ser estereotipada, esforzándose sus autores en ofrecer una imagen real y auténtica de las culturas objeto de estudio, a saber, la extranjera y la española.</li> <li>- No obstante, habitualmente dicho tratamiento no parece necesario dada la escasa aparición de información de índole estereotipada.</li> <li>- El tratamiento del estereotipo, aunque escaso, se realiza mediante dos modalidades, una más sutil, mediante la atención a la diversidad cultural, y otra más obvia, a través de la cual se explicita el punto problemático. Ambas modalidades se convierten en herramientas óptimas para ayudar al alumno a abandonar posturas anquilosadas que no se apoyan en juicios basados en un conocimiento de la realidad.</li> <li>- Por otra parte, en diferentes manuales se aprecia una clara tendencia de contrarrestar tales estereotipos (enfaticando, por ejemplo, que la cocina británica ya no es pésima o haciendo hincapié en la diversidad histórica, social y geográfica española). Así, constatamos los esfuerzos que se hacen para intentar expandir los horizontes del estudiante. Ello sucede, principalmente, cuando se propicia una reflexión acerca del grado de verdad de los estereotipos asociados a la cultura familiar al alumno, la española, lo cual facilita una reflexión similar en torno a las comunidades extranjeras.</li> <li>- Por último, el tratamiento del estereotipo se ve completado con la incorporación no sólo de hetero-estereotipos, es decir, de estereotipos entre distintos países, sino también con la de auto-estereotipos, aquéllos que existen dentro de una nación (por ejemplo, los del toreo como</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: EL ESTEREOTIPO	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
	una profesión masculina en España o los de los vecinos como “marcianos de enfrente” en el Reino Unido), lo cual contribuye sobremanera a ayudar al alumno a compartir o analizar la postura del miembro de la comunidad en cuestión (“insider”), complementaria a la del extraño a la misma (“outsider”).

### 2.3.3.3.2.7. La subjetividad; el estilo del autor

Este apartado se dedica a dilucidar el papel que juega la subjetividad en los manuales examinados, subjetividad que se ha determinado mediante el estudio, por una parte, de la relación que se establece entre los personajes y, por otra, de las herramientas empleadas para introducir uno de los aspectos humanos más subjetivos por naturaleza, los sentimientos. Asimismo, y sobre la base de los dos primeros parámetros, el objetivo último en esta sección es conocer el estilo predominante del autor en tales materiales.

Comencemos, pues, por la relación entre personajes (2.10.A):

2.10.A. Relación entre personajes	(a) amistosa	(b) problemática
	(c) neutra	(d) otra
	(e) no aparece	

Los resultados correspondientes se muestran gráficamente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		a= 30.0 b= 10.0	a= 41.6 b= 25.0	a= 28.5 b= 14.2		a= 16.6  d= 8.3 e= 75.0	a= 25.0	a= 22.2 b= 22.2	a= 20.0 b= 40.0	a= 50.0 b= 12.5	a= 25.0 b= 12.5 c= 12.5 d= 12.5	a= 33.3 b= 13.3 c= 6.6 d= 6.6 e= 40.0	a= 22.4 b= 11.5 c= 1.4 d= 2.1 e= 62.3
e= 100	e= 100	e= 60.0	e= 33.3	e= 57.1	e= 100		e= 75.0	e= 55.5	e= 40.0	e= 37.5			

La medición de dicha relación no procede en un contundente 62.3% de las ocasiones (opción “e”), lo cual puede ser debido bien a que no se encuentren presentes personajes relativos a una o ambas culturas estudiadas o bien a que, a pesar de existir tal tipo de personajes, éstos no se vinculen ni se definan atendiendo a otros. Este segundo caso, que tiene lugar en diversas unidades, se produce al no considerarse a los personajes en su complejidad, omitiéndose, entre otras cuestiones, la relación con los demás, lo cual contribuye a crear una imagen del individuo como ser autónomo y aislado, una imagen, pues, poco creíble.

En este estadio es preciso puntualizar, como ya se expuso, que los personajes incluidos en estos libros distan del concepto tradicional asociado a los mismos, es decir, éstos no aparecen en diferentes unidades a lo largo del material ni interactúan, sino que solamente se descubren una sola vez, convirtiéndose ocasionalmente entonces en protagonistas del pasaje en el que se insertan. Así pues, dependiendo de lo completa que resulte su descripción será posible o no vislumbrar la relación entre ellos y otros seres humanos.

Cuando de alguna manera se entrevé el trato que se establece entre diversos individuos, estos libros mayormente se hacen eco de relaciones de tipo amistoso (opción “a”, 22.4%) entre sujetos cuya vinculación es de naturaleza diversa. En efecto, tal y como sucede en la realidad, los manuales reflejan la armonía en torno a los distintos

seres que suelen rodear al individuo, recogiendo una relación esencialmente amistosa entre familiares (por ejemplo, entre hermanos o padres e hijos, libros 3 y 4), parejas (libros 4 y 7), amigos (libro 4), compañeros de trabajo (libros 3, 4 y 10) o incluso entre personas pertenecientes a culturas diferentes (por ejemplo, entre españoles y familias británicas, libro 7, o entre estadounidenses y británicos, libro 10). Pese a que, a este respecto, dicho tipo de relaciones se muestra de lo más auténtica y variada, lo cierto es que la preponderancia excesiva del lado amable da la impresión de que el trato personal en las relaciones humanas resulta fácil, lo cual no hace honor a la realidad.

Algunos manuales, no obstante, se esfuerzan en presentar asimismo la otra cara de la moneda, a saber, lo problemáticas que pueden llegar a ser estas relaciones (opción “b”, 11.5%). Aquí se aprecia, haciendo igualmente honor a la verdad, que el conflicto en el trato humano aparece en relaciones con diferente grado de afinidad: familia (libros 3, 4, 8 y 11, generalmente entre padres e hijos por causas como, por ejemplo, el dinero, libro 3), amigos (libros 4 y 12, a menudo porque el concepto de amistad de uno no es paralelo al del otro), compañeros de trabajo (libro 10), vecinos (libro 5), individuos pertenecientes a culturas diferentes (libro 10, donde se subraya la incompreensión mutua) y, desde una perspectiva mucho más amplia, el personaje y ciertas instituciones, decisiones tomadas por las mismas o movimientos de carácter social (libro 5, entre el sujeto y el servicio médico británico, libro 9, entre los personajes y el ayuntamiento, libro 10, entre los individuos y el régimen racista o de “apartheid” establecido, y libro 13, entre los adolescentes de Washington y la policía, o entre los jóvenes estadounidenses de los años 20 y las generaciones anteriores). Por lo tanto, de los ejemplos precedentes se deriva que actualmente existe una clara tendencia a presentar una imagen más auténtica y completa de las relaciones interpersonales, relaciones principalmente, aunque no de manera exclusiva, centradas en individuos de la cultura meta. Así se ayuda al alumno a reflexionar acerca de lo poco fluidos y complejos que pueden llegar a ser el trato y la comprensión mutua, sobre todo cuando se hallan implicados miembros pertenecientes a distintas culturas.

Para completar este espectro de relaciones hemos de añadir que, aunque mínimamente, se presentan individuos entre los cuales la vinculación es lo más neutra posible (opción “c”, 1.4%) como, por ejemplo, aquélla que se produce en una entrevista de trabajo (libro 12). Además, en la categoría heterogénea “otra” (opción “d”, 2.1%) se aglutinan otro tipo de relaciones, del mundo laboral (libro 7, en el que se destaca la competitividad profesional) o incluso otras difíciles de clasificar (libro 13, entre humanos de la cultura término y posibles extraterrestres, basada en el asombro y el miedo).

Así pues, pese a la preponderancia de circunstancias en las que se destaca el trato amistoso, en los manuales escrutados se intenta de alguna forma corregir este desequilibrio mediante la inclusión de muestras centradas en el carácter conflictivo de las relaciones humanas. Es más, aunque escasos, determinados pasajes logran reflejar la dualidad en el trato interpersonal, recogiendo ambas caras de la misma moneda a la misma vez mediante la definición de momentos en los que el trato es más fluido que en otras. Todo ello, sin lugar a dudas, favorece la presentación de una imagen bastante realista y apropiada de las relaciones entre sujetos en la cultura española y, principalmente, la extranjera. Por lo tanto, nuestros hallazgos en cierta manera se contradicen con los de Risager (1991a: 182-191), ya que ella estima que las relaciones

entre los personajes en los libros de texto de la década de los noventa suelen ser fluidas, neutras y amistosas.

Pasemos a otro aspecto que nos permitirá asimismo comprobar el valor de la subjetividad en los materiales en cuestión:

2.10.B. Sentimientos introducidos por	(a) personajes	(b) elementos externos
	(c) otros	(d) no aparecen

Relativo al mismo se encuentran los datos que a continuación se muestran:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1	a= 20.8	a= 66.6	a= 66.6	a= 25.0	a= 8.3	a= 23.0	a= 25.0	a= 44.4	a= 37.5	a= 62.5	a= 50.0	a= 40.0	a= 36.4
						b= 15.3	b= 8.3			b= 12.5			b= 2.7
d= 95.8	d= 79.1	d= 33.3	d= 33.3	d= 75.0	d= 91.6	d= 61.5	d= 66.6	d= 55.5	d= 62.5	d= 25.0	d= 50.0	d= 60.0	d= 60.7

De tales resultados se desprende que en la mayor parte de las ocasiones no se le presta atención a los sentimientos (opción “d”, 60.7%). Sin embargo, en un porcentaje significativo presenciamos cómo son los propios personajes los que dotan al manual de una cierta subjetividad al expresar sus sentimientos o reacciones personales (opción “a”, 36.4%) ante circunstancias de diversa índole. A los personajes, generalmente pertenecientes o residentes en la cultura término, se les atribuye una gama de sentimientos que van desde el miedo (libro 2, anciano agredido en el metro de Londres), pasando por otros de carácter más neutro, tales como la mera apreciación de la ciudad de la cultura extranjera que se visita (libro 1) o las reacciones de miembros de diferentes comunidades de la cultura meta ante las celebraciones que marcan el ciclo vital (libro 2), hasta llegar a otros mucho más positivos como la satisfacción al residir en un país de cultura término diferente al nativo (libro 6). Tal y como ocurre en la vida real, el personaje puede incluso llegar a experimentar sentimientos encontrados, de entre los que destacan, por su relevancia para el aprendiz de lenguas extranjeras, aquéllos que se producen al residir algún tiempo en la cultura extranjera, es decir, los relativos al impacto cultural, mezcla de desconcierto, deslumbramiento inicial y nostalgia por estar lejos de la cultura materna (libros 2, 6 y 7). Asimismo, estos manuales contemplan otro tipo de valores o actitudes, como las religiosas (libro 8). Todo ello nos permite concluir, a nuestro parecer, que los libros objeto de estudio presentan una amplia variedad de sentimientos, opiniones y valores a pesar de que otros no se hallen presentes.

Los sentimientos, por otra parte, se introducen, aunque mínimamente por otro canal, el denominado “elementos externos” (opción “b”, 2.7%). Los elementos externos a los personajes quedan reducidos, no obstante, a una sola herramienta, la canción, de la que sólo se hace uso en tres manuales (libro 7, “Stand by me” y “More than words”, libro 8, “Jealous guy”, y libro 11, “Little boxes”). Así pues, de ello se deduce que en estos manuales existe una clara tendencia a expresar aspectos de carácter subjetivo a través de la voz de los propios personajes, dándosele una importancia más que secundaria a los elementos externos.

Esta afirmación contrasta con la de Risager (1991a: 182-191) acerca de que los sentimientos se introducen mediante fragmentos literarios, especialmente poemas. Para ella es necesario superar la tendencia de no atribuir sentimientos a los personajes, de asignarles preocupaciones triviales y pragmáticas y de omitir sus actitudes religiosas, sus conflictos filosóficos y morales. A nuestro parecer, pese a que todo ello no se vea completamente superado, el hecho de que los personajes que hemos encontrado en estos libros no sean, recordemos, los tradicionales que dialogan brevemente en distintas unidades, sino los protagonistas de un pasaje determinado favorece la descripción de los



mismos en cierto detalle. De hecho, como no existe este tipo de diálogo pragmático criticado por Risager, el dedicar a un personaje un texto en el que éste puede pronunciarse libremente da paso a la expresión de actitudes, valores y opiniones personales que permiten contemplar cuestiones de índole subjetiva olvidadas en los materiales analizados por Risager.

Culminemos esta sección atendiendo, desde una perspectiva más global, al estilo predominante a lo largo de los materiales (2.10.C):

2.10.C. Estilo predominante	(a) objetivo	(b) subjetivo
	(c) equilibrio entre objetivo / subjetivo	(d) otro
	(e) no procede	

La medición de tal parámetro revela los resultados expuestos más adelante:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 50.0	a= 26.9	a= 22.2	a= 22.2	a= 50.0	a= 41.6	a= 33.3	a= 41.6	a= 11.1	a= 25.0			a= 33.3	a= 27.4
b= 12.1	b= 11.5	b= 11.1	b= 22.2	b= 16.6		b= 33.3	b= 16.6	b= 11.1	b= 25.0	b= 14.2		b= 13.3	b= 14.3
c= 4.1	c= 11.5	c= 55.5	c= 55.5		c= 8.3		c= 25.0	c= 44.4	c= 25.0	c= 57.1	c= 66.6	c= 26.6	c= 29.2
					d= 33.3	d= 8.3	d= 16.6						d= 4.4
e= 33.3	e= 50.0	e= 11.1		e= 33.3	e= 16.6	e= 25.0		e= 33.3	e= 25.0	e= 28.5	e= 33.3	e= 26.6	e= 24.3

Exceptuando las ocasiones en las que no procede el examen del estilo (opción “e”, 24.3%), normalmente relegadas a aquéllas en las que el contenido no se relaciona con ninguna de las culturas consideradas, observamos una clara combinación de ambos, el objetivo y el subjetivo, en muchas de las unidades, lo cual queda reflejado en la opción más numerosa ( “c”, 29.2%). Pese a la constatación de tal equilibrio en una buena porción de los manuales, hemos de añadir que en términos absolutos el estilo objetivo (opción “a”, 27.4%) supera ampliamente al subjetivo (opción “b”, 14.3%). Efectivamente, existe una supremacía de los pasajes en los que prevalece o es exclusiva la perspectiva del narrador en tercera persona mediante la cual se procura dar una impresión de alejamiento o de distanciamiento “científico” de la cultura cuyas circunstancias se describen. No obstante, también es posible localizar determinados textos en los que predomina el tono subjetivo, aquél introducido por la propia voz de los personajes quienes, en primera persona, ofrecen un punto de vista más personal de la sociedad a la que se les vincula a través de la descripción de sus propias circunstancias, pensamientos y opiniones, todos ellos tremendamente influidos por la cultura en la que se encuentran inmersos.

A nuestro parecer, por lo tanto, resulta muy positiva, no obstante, la abundancia de textos dentro de las unidades con diversas perspectivas o, aun más, aquéllos en los que se produce una combinación de lo objetivo y lo subjetivo, ofreciéndose así un ángulo contrario aun que complementario de la temática en cuestión.

Asimismo, estimamos óptima la incorporación de un estilo que compartiendo ciertos rasgos de los dos anteriores no es ninguno de ellos. De hecho, estamos haciendo mención al estilo comprendido en la categoría “otro” (opción “d”, 4.4%), de manera prácticamente exclusiva referida al ficticio o literario. Los numerosos fragmentos extraídos de obras de autores de la cultura término ayudan, sin duda alguna, al alumnado a disfrutar de otra perspectiva de dicha cultura extranjera igualmente enriquecedora en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, pensamos que la elección de muchos de estos textos deja mucho que desear ya que no presentan relación alguna ni con la sociedad actual ni pasada, siendo ante todo ficticios. Si, por el contrario, se quiere facilitar el conocimiento sobre la cultura término a través de la literatura pensamos que

sería aconsejable la elección de otros autores o textos que revelan cuantiosos rasgos o características de diversas comunidades de la misma.

En suma, la combinación del estilo objetivo y subjetivo, ante todo, y la incorporación del componente ficticio dotan a estos manuales de una variedad de perspectivas que no pueden sino facilitar el proceso de aprendizaje. Así pues, los libros examinados parecen haber sido capaces de superar los obstáculos del pasado que consistían principalmente en la escasa o nula representación de los aspectos subjetivos de la cultura (Risager, 1991a: 182-191).

Antes de pasar a la siguiente sección, resumiremos de manera gráfica los principales hallazgos que en ésta se han reseñado:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA; LA SUBJETIVIDAD; EL ESTILO DEL AUTOR	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cuanto a la relación entre personajes, existe una mayoría de ocasiones en las que tales relaciones no aparecen, mostrándose una imagen del individuo como ser autónomo y aislado de los demás, imagen poco completa y creíble.</li> <li>- Además, cuando tales relaciones se incluyen, generalmente suelen ser de carácter amistoso, dándose así la impresión de que, frente a lo que sucede en realidad, el trato personal es siempre fácil y fluido.</li> <li>- Por lo que respecta al lado subjetivo, a saber, los sentimientos, opiniones, actitudes y valores, éstos no se hallan presentes en la mayor parte de las unidades.</li> <li>- Los libros, asimismo, se hacen eco de esta cara subjetiva habitualmente mediante una sola herramienta, de manera casi exclusiva a través de los personajes.</li> <li>- Finalmente, el estilo que sigue predominando en nuestros libros de texto resulta ser el objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por otra parte, las relaciones amistosas toman un cariz mucho más real al producirse entre individuos cuya vinculación es de lo más dispar: familiares, parejas, amigos, compañeros e incluso miembros de cultura diferentes.</li> <li>- Pese a la escasez de relaciones no amistosas, en los libros también se muestra la otra cara de la moneda, es decir, el trato neutro o incluso, para hacer honor a la realidad, problemático o conflictivo entre individuos con distintos grados de afinidad: familiares, amigos, vecinos, compañeros, individuos en relación con la sociedad en general y a sus instituciones, o individuos de distintas culturas.</li> <li>- Sin embargo, los sentimientos, opiniones y valores suelen incluirse mediante los propios personajes, quienes expresan su subjetividad en su más extensa variedad, contemplándose reacciones como el miedo, la satisfacción, el desconcierto, el deslumbramiento, etc.</li> <li>- A pesar de su escasez de utilización, los elementos externos (como la canción) también permiten acceder al lado más subjetivo de la cultura.</li> <li>- Se observa, no obstante, la tendencia a dar cada vez mayor entrada a lo subjetivo a través de la voz de los propios personajes, quienes describen sus pensamientos, opiniones y circunstancias, todos ellos</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: LA SUBJETIVIDAD; EL ESTILO DEL AUTOR	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
- En la introducción del estilo literario o ficticio la selección de textos resulta poco acercada, ya que muchos de ellos no presenta relación con la sociedad real, ni actual ni pasada, siendo ante todo ficticios. No obstante, existen muchos autores y textos que facilitan la reflexión sobre numerosos aspectos socioculturales, a los que sería conveniente acudir.	tremendamente influidos por la cultura en la que se encuentran inmersos.  - Muy positiva resulta, por una parte, la combinación de la perspectiva objetiva y de la subjetiva en una buena porción del libro, así como, por otra parte, la inclusión de la ficticia, que permite conocer la cultura extranjera desde un ángulo diferente aunque muy enriquecedor.

### 2.3.3.3.2.8. Valoración del contenido cultural

Dada la heterogeneidad y variedad de la información cultural comprendida en estos manuales, parece oportuno incluir una sección que nos permita evaluar o valorar tal contenido en función del tipo de aprendizaje que favorezca. Así, aunque somos conscientes de que éste es un apartado de carácter principalmente subjetivo, hemos intentado ser lo más imparciales posible al consignar los datos de la misma forma que lo hicimos con los parámetros anteriores por motivos de coherencia estructural.

En primer lugar, es interesante reparar en el punto de vista desde el que se ofrece el contenido acerca de la cultura extranjera que, recordemos, es la primordial en estos libros:

2.11.A. Punto de vista de C2	(a) interno	(b) externo
	(c) periodístico	(d) ficticio
	(e) otro	(f) no procede

Los índices relativos a tal variable se encuentran en la tabla siguiente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 11.5	a= 17.2	a= 42.8	a= 50.0	a= 7.6	a= 7.1	a= 25.0	a= 21.4	a= 35.7	a= 36.3	a= 18.1	a= 30.0	a= 31.5	a= 25.7
b= 3.8	b= 3.4			b= 7.6	b= 7.1	b= 8.3	b= 21.4	b= 7.1	b= 9.0	b= 9.0			b= 5.9
c= 53.9	c= 34.4	c= 50.0	c= 50.0	c= 53.8	c= 35.7	c= 33.3	c= 35.7	c= 35.7	c= 36.3	c= 18.1	c= 40.0	c= 47.3	c= 40.3
					d= 28.5	d= 8.3	d= 14.2			d= 18.1	d= 10.0		d= 6.0
f= 30.7	f= 44.8	f= 7.1		f= 30.7	f= 21.4	f= 25.0	f= 7.1	f= 21.4	f= 18.1	f= 18.1	f= 20.0	f= 21.0	f= 20.4
										e= 18.1			e= 1.3

Como observamos en buena parte de los parámetros anteriores, aproximadamente una quinta parte de las unidades examinadas presentan un contenido alejado de dicha cultura extranjera, por lo que su medición a este respecto no procede (opción “f”, 20.4%). En los casos restantes se percibe que la perspectiva imperante a lo largo de los diferentes materiales es la que hemos denominado “periodística” (opción “c” 40.3%), término aplicado tanto a textos puramente periodísticos, es decir, aquéllos extraídos de medios de comunicación orales o escritos, como a los que, sin ser de manera obvia un extracto derivado de tales medios, presentan un estilo idéntico, en tercera persona, tan objetivo e imparcial que no permite atisbar si el narrador es miembro o no de la cultura en cuestión. Así, presenciamos cómo una buena porción del contenido se incorpora de la forma más neutra posible. Sin embargo, otras perspectivas más subjetivas también tienen cabida. En el otro extremo se aprecia que, pese a ocurrir en menor frecuencia, el punto de vista interno (opción “a”, 25.7%) también se utiliza

con bastante asiduidad, convirtiéndose éste en la perspectiva complementaria de la anterior al favorecer la incorporación de cualquier asunto mediante un ángulo al que se le ha concedido una relevancia especial en la actualidad. Efectivamente, numerosos expertos en el área de la pedagogía cultural defienden que la información habría de presentarse desde la postura del que la conoce, entiende y perpetúa, el miembro de tal cultura, y ello, afortunadamente, sucede habitualmente en los libros de texto examinados. De hecho, la perspectiva a la que cada vez se le niega más validez es a la externa, la del turista que pasa unas pocas horas o días en una comunidad determinada y que la define y describe sin llegar a comprenderla ni esforzarse en ello. Pese a que distintos estudiosos señalen la preeminencia de la misma en los manuales del pasado, en nuestra investigación hemos constatado que el punto de vista externo (opción “b”, 5.9%) solamente se emplea en contadas ocasiones; por ello, lo que para algunos es una perspectiva más dañina que beneficiosa apenas tiene incidencia en los materiales escrutados. Es más, ambas perspectivas, la interna y la externa, aparentemente irreconciliables, se han conjugado en un caso (opción “e”, 1.3%), donde los turistas hablan acerca de Brighton, pero se trata de turistas no extranjeros, sino británicos (libro 11). Por último, hemos de señalar que a estas posiciones que se mueven en un continuo entre la objetividad y la subjetividad más puras se le ha añadido otra perspectiva, la ficticia (opción “d”, 6%), que permite un acercamiento a la cultura término desde lo literario y lo imaginativo, dando paso a un contenido que, si bien no insiste en la cotidianidad en las distintas sociedades, puede ayudar a conocerlas por otros canales.

En suma, la preponderancia del punto de vista periodístico se ve complementada con la incorporación de una perspectiva interna que permite profundizar en la cultura extranjera mediante los patrones y asunciones del miembro de la misma. A ello contribuye, sin lugar a dudas, el hecho de que la imagen superficial del extraño a ella, normalmente incluida a través del punto de vista externo, sea un hecho bastante más puntual que sistemático. Asimismo, la utilización de la perspectiva ficticia facilita el acercamiento a la cultura término desde ángulos diferentes aunque suplementarios a los centrados en la realidad.

Avancemos hasta la variable 2.11.B en torno a la propia información cultural:

2.11.B. Información cultural	(a) explicación completa	(b) necesidad de más información
	(c) otra	(d) no aparece

Referente a la misma tenemos estos resultados:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 16.6	a= 77.7	a= 33.3	a= 25.0	a= 25.0	a= 41.6	a= 25.0	a= 22.2	a= 62.5	a= 14.2	a= 16.6	a= 40.0	a= 30.7	
b= 66.6	b= 29.1	b= 11.1	b= 66.6	b= 41.6	b= 25.0	b= 33.3	b= 75.0	b= 44.4	b= 12.5	b= 57.1	b= 50.0	b= 33.3	b= 41.9
d= 33.3	d= 54.1	d= 11.1	d= 33.3	d= 50.0	d= 25.0	d= 25.0	d= 33.3	d= 25.0	d= 28.5	d= 33.3	d= 26.6	d= 27.1	

La información cultural dedicada a la cultura extranjera o a la española no aparece en un buen número de unidades (opción “d”, 27.1%). En las ocasiones en las que este estudio ha lugar, los índices revelan que la cantidad de temas que necesitan información adicional (opción “b”, 41.9%) supera con creces a la de las unidades cuyo contenido se presenta de forma más o menos completa (opción “a”, 30.7%). Uno de los motivos por los que se precisa mayor información en ciertos momentos reside en que existe una clara tendencia a mostrar textos dentro de la misma unidad que no tratan sobre el mismo tema, sino que más bien presentan una multiplicidad de datos inconexos sobre cualquiera de los sistemas culturales comentados. Otra de las causas se debe a que en determinadas unidades la información cultural es preciso extraerla de un pasaje

destinado a comentar otros aspectos más generales, por lo que, por fuerza, ha de ser incompleta y parcial. No obstante, en otras situaciones el contenido que se contempla resulta bastante más completo, bien porque el texto en cuestión se centra en un tema concreto y aporta suficiente información sobre el mismo, bien porque el material utiliza distintos ejercicios de comprensión escrita u oral que insisten en diversos ángulos y/o aspectos del mismo asunto. En conclusión, en líneas generales observamos una tendencia a presentar la información de manera inconexa y poco completa, aunque existen numerosas excepciones.

Completemos nuestro estudio sobre la información cultural atendiendo a la extensión o amplitud de la misma de acuerdo con las siguientes opciones:

2.11.C. Amplitud de la información	(a) Inglaterra	(b) Reino Unido
	(c) Estados Unidos	(d) Nueva Zelanda
	(e) Australia	(f) Canadá
	(g) otros países de habla inglesa	(h) España
	(i) otra	(j) no aparece

Veamos lo que señalan los índices:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 13.3 b= 30.2 c= 23.3 d= 3.3	a= 7.4 b= 22.2 c= 14.8	a= 18.7 b= 25.0 c= 18.7  e= 6.2 f= 12.5	a= 15.3 b= 30.7 c= 38.4	a= 13.3 b= 33.3 c= 13.3  e= 5.8  g= 6.6 h= 6.6	a= 11.7 b= 23.5 c= 29.4  e= 5.8  h= 11.7 i= 5.8 j= 11.7	a= 20.0 b= 26.6 c= 13.3	a= 13.0 b= 30.4 c= 26.0  f= 8.6  h= 17.3 i= 4.3	a= 36.3  c= 27.2	a= 16.6 b= 16.6 c= 25.0  g= 8.3 h= 16.6	a= 9.0 b= 27.2 c= 36.3  h= 9.0	a= 28.5 b= 28.5 c= 14.2	a= 16.6 b= 16.6 c= 38.8  g= 5.5	a= 16.9 b= 23.9 c= 24.5 d= 0.2 e= 0.9 f= 1.6 g= 1.5 h= 9.3 i= 1.3 j= 19.3

Con la salvedad de las unidades en las que la medición de tal parámetro no procede (opción “j”, 19.3%), vemos una enorme variedad en la extensión del contenido. Inicialmente se constata que el Reino Unido sigue siendo el país de la cultura término protagonista en estos materiales, bien en su conjunto (opción “b”, 23.9%), bien al dedicársele atención especial a uno de sus componentes, Inglaterra (opción “a”, 16.9%). Por una parte, cuando existe una mención explícita al Reino Unido esto puede deberse a dos circunstancias, a saber, que no se quiera especificar a qué parte del mismo se refiere el autor, aplicándose así el adjetivo “británico” en su acepción más amplia, o a que se definan aspectos del país comunes a las cuatro naciones que lo forman. Por otra parte, la alusión a Inglaterra como comunidad central de los manuales del pasado sigue repitiéndose en los libros examinados, lo que resulta excesivamente restrictivo al no verse esto equilibrado con un interés similar en Escocia, Gales o Irlanda del Norte.

Sin embargo, una de las tendencias más comunes en estos libros de texto reside en la incorporación de un contenido cada vez más dedicado a otras comunidades de la cultura término. De entre ellas, Estados Unidos (opción “c”, 24.5%) ha cobrado una importancia sin precedentes en los materiales comercializados en España. En realidad, de los datos anteriores se desprende que una porción más que significativa de las unidades dedican uno o varios textos a la vida en este enorme país norteamericano, lo cual creemos muy interesante para ayudar al alumno a comprender que la lengua inglesa no es sinónimo de Inglaterra ni del Reino Unido. Incluso nos atrevemos a decir, que en lo relativo a la motivación, los pasajes centrados en Estados Unidos son más atractivos para un alumnado que está familiarizado con numerosas facetas de la vida en este país dada la enorme influencia que el cine y los medios de comunicación estadounidenses

tienen en la televisión española, de la que, no nos engañemos, el estudiante deriva la mayor parte de su conocimiento del mundo.

Asimismo, otras naciones de la cultura meta comienzan a verse reflejadas, aunque muy tímidamente, en nuestros materiales didácticos. De hecho, pese a la escasa atención prestada a las mismas, la mera introducción de extractos que reflejen ciertas facetas de la vida en Canadá (opción “f”, 1.6%), Australia (opción “e”, 0.9%) o Nueva Zelanda (opción “d”, 0.2%) marca un momento crucial en los materiales empleados en España, anteriormente centrados de forma casi exclusiva en Inglaterra y en el Reino Unido. Además de éstos, los libros ponen de manifiesto ciertos rasgos de la cotidianidad en otros países de habla inglesa (opción “g”, 1.5%) como Sudáfrica (libros 10 y 13) e Irlanda (libro 5). Desde un plano más general, dentro de la categoría heterogénea “otra” (opción “i”, 1.3%) se recogen, entre otras, alusiones a las comunidades en las que el inglés es lengua principal o secundaria (libros 6 y 8). De todo ello se desprende que existe una tendencia emergente en los materiales escrutados a hacer hincapié en que la lengua inglesa está ligada no solamente al Reino Unido, como ocurría en el pasado, sino a culturas de lo más diversas, cada una con sus características específicas de las que es preciso, al menos, que el alumno tenga una ligera idea.

Finalmente, pensamos que una de las cuestiones más positivas se encuentra en que en tales manuales se empieza a definir algunos aspectos relativos a la cultura materna del alumno, la española (opción “h”, 9.3%), ya que de esta manera, al estudiante se le anima a reflexionar sobre su propia comunidad, uno de los objetivos de la asignatura de inglés a estos niveles educativos. Es más, existen numerosas ocasiones en las que un tema se analiza en ambas culturas, la española y la extranjera (por ejemplo, en el libro 3 se habla de desastres naturales, exponiéndose, de forma muy hábil, dos textos paralelos, uno que describe lo que significan los tornados en Estados Unidos y otro que contempla los incendios forestales en España), favoreciéndose así el establecimiento de un “puente” mental basado en la comprensión de un acontecimiento cercano que permita el acercamiento a lo desconocido desde unas premisas de entendimiento real del tema tratado.

A modo de síntesis, pues, se constata que la lengua inglesa se vincula no solamente con el Reino Unido ni con Inglaterra, sino que cada vez se le presta mayor atención a otras comunidades de habla inglesa, de entre las que destaca Estados Unidos. Igualmente positivo resulta, desde nuestro punto de vista, la incorporación de textos que reflejan la vida en la comunidad del alumno y sobre los cuales a veces se construye la unidad que se completa con la contemplación del mismo aspecto en la cultura extranjera.

Una vez examinada la amplitud de la información cultural merece la pena reparar en el carácter de tal contenido (2.11.D):

2.11.D. Carácter de la información	(a) auténtica	(b) profunda
	(c) superficial y/o anecdótica	(d) estereotipada
	(e) sólo se estudia lo positivo	(f) sólo se estudia lo negativo
	(g) otra	(h) no procede

Relativo al mismo hallamos los índices siguientes:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 41.1 c= 32.3	a= 28.0 c= 20.0	a= 50.0 c= 40.0	a= 63.6 c= 36.3	a= 26.6 c= 33.3 d= 13.3	a= 35.7 c= 14.2 d= 7.1	a= 61.5 d= 7.6	a= 69.2 c= 15.3	a= 54.5 c= 9.0	a= 75.0	a= 40.0 c= 20.0	a= 50.0 c= 12.5	a= 57.8 c= 21.0	a= 50.2 c= 19.5 d= 2.1 e= 0.2

h= 23.5	h= 52.0	h= 10.0		h= 26.6	g= 28.5 h= 14.2	g= 7.6 h= 23.0	g= 15.3	g= 9.0 h= 27.2	h= 25.0	g= 20.0 h= 20.0	g= 12.5 h= 25.0	h= 21.0	g= 7.1 h= 20.5
---------	---------	---------	--	---------	--------------------	-------------------	---------	-------------------	---------	--------------------	--------------------	---------	-------------------

El examen de la variable 2.11.D no procede, como sucede en muchos de los parámetros precedentes, en aproximadamente una quinta parte de las unidades (opción “h”, 20.5%). Sin embargo, en las ocasiones en las que la medición de esta variable resulta pertinente hemos observado que una porción muy importante de tal contenido se puede calificar de auténtico (opción “a”, 50.2%), es decir, aquél que se recrea en asuntos de la realidad o de la cotidianeidad de la cultura extranjera y/o materna. Si esto en sí mismo resulta óptimo, pensamos que en ciertas circunstancias es necesario recurrir a una puntualización mayor, por lo que se han introducido opciones que permitan adscribir la información cultural a uno de los dos polos considerados. Es así como, en numerosas ocasiones, tal información se ha clasificado como superficial y/o anecdótica (opción “c”, 19.5%), debido a que en numerosas unidades el contenido queda reducido, por ejemplo, a un recorte de periódico que normalmente se centra en lo chocante de un suceso (accidente de un avión pequeño con final feliz en el Reino Unido, libro 2), o a cualquier otro pasaje cuya información resulta de lo más trivial para conocer la cultura extranjera o la española (la clínica de la risa de Londres, libro 2). Sin embargo, mucho más positivo parece ser el acercamiento a la información desde el punto de vista de lo típico y lo tópico, ya que únicamente un 2.1% de la misma resalta su naturaleza estereotipada (opción “d”). De ahí que no sea extraño descubrir que el contenido a este respecto se equilibra en prácticamente todos los libros, ya que nunca se estudia solamente lo negativo de una comunidad (opción “f”) y raramente se insiste en los aspectos positivos (opción “e”). Para terminar, también cabe subrayar lo representativo de los porcentajes de la opción “otra” (“g”, 7.1%), que incorporan información de carácter literario o ficticio que apenas dejan entrever aspecto alguno de la cotidianeidad o de la vida diaria en la cultura extranjera.

Por lo tanto, nos congratulamos de que en los libros de texto actuales se exponga una información de lo más auténtica, evitándose la imagen estereotipada, excesivamente positiva o negativa de una comunidad. Sin embargo, sostenemos que sería preciso superar la enorme presencia de textos de carácter superficial y/o anecdótico así como la selección de pasajes literarios alejados de la realidad de la cultura extranjera.

Sobre la base de estas premisas, atendamos a la actitud que esta información despierta en el alumnado (2.11.E):

2.11.E. Actitud despertada en alumnos	(a) etnocentrismo	(b) reflexión sobre C1
	(c) reflexión / conocimiento crítico de C2	(d) aceptación de C2
	(e) rechazo de C2	(f) otra
	(g) ninguna en especial	

La tabla que a continuación se muestra contiene los resultados de nuestro estudio:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
	c= 4.1	b= 10.0 c= 40.0	c= 66.6	b= 7.6 c= 23.0 e= 7.6	b= 16.6 c= 8.3	b= 20.0 c= 46.6	a= 6.6 b= 20.0 c= 40.0	b= 10.0 c= 50.0	b= 11.1 c= 55.5	c= 28.5	c= 33.3	c= 53.3	a= 0.5 b= 7.3 c= 34.5 e= 0.5 f= 1.2 g= 55.6
g= 100	g= 95.8	g= 50.0	g= 33.3	g= 61.5	g= 75.0	g= 33.3	g= 33.3	g= 40.0	g= 33.3	g= 71.4	f= 16.6 g= 50.0	g= 46.6	

En este parámetro sobresalen, sin lugar a dudas, los elevados porcentajes correspondientes a la opción “g” (55.6%), la cual revela que la actitud que el contenido cultural de la mayoría de las unidades despierta en el alumno no es ninguna en especial. En realidad, tal opción incorpora información de naturaleza bien distinta ya que, por una

parte, aquí se encuentran comprendidos los pasajes que no hablan de ninguno de los sistemas culturales estudiados, mientras que, por otra parte, también se engloban textos que consideran la cultura extranjera o la española pero que no llegan a propiciar reflexión alguna sobre ellas. Los motivos por los que no se favorece esta meditación son de distinta índole, aunque se pueden resumir en dos cuestiones, a saber, la gran cantidad de información de carácter superficial o anecdótico comentada anteriormente y la abundancia asimismo de pasajes ficticios poco relacionados con la cotidianidad de la cultura término.

No obstante, para hacer honor a la verdad, hemos de subrayar que una porción importante, aunque no tan elevada, del contenido, si se trata por el profesor de forma adecuada, es decir, si de los pasajes se extrae algo más que las estructuras y el léxico comprendido, se propicia cierta reflexión e incluso tal reflexión puede dar paso a un conocimiento crítico de la cultura extranjera (opción “c”, 34.5%). Dicho conocimiento crítico que, como especifica la legislación educativa, se convierte en uno de los objetivos más importantes de la asignatura, se origina a través de una serie de contenidos generalmente, aunque no de manera exclusiva, de tipo subjetivo que permiten contemplar el lado más humano de la cultura (por ejemplo, la definición del Reino Unido desde las categorías de personas pertenecientes a otras culturas en el libro 2, o los ejemplos de jóvenes que cada vez permanecen hasta una edad más avanzada con sus padres en el Reino Unido, libro 11). Así, en numerosas ocasiones de lo concreto se pasa a lo general, movimiento óptimo para ayudar al estudiante a comprender el tema en cuestión, aunque también se incluyen pasajes cuyo enfoque es evidentemente más general e igualmente ilustrativo (por ejemplo, en el libro 11 se hace una crítica al modo de vida y aspiraciones estadounidenses, resumidas en vivir todos de la misma manera). De manera similar, ciertos pasajes favorecen, haciendo uso de los mismos medios, una reflexión sobre la cultura materna del alumnado (opción “b”, 7.3%), la española, otro objetivo de la asignatura, pese a que estimamos que el número de unidades en las que esto tiene lugar resulta mínimo si se compara con aquéllas centradas en la cultura meta.

Además, la reflexión acerca de la cultura extranjera se puede promover, en particular, a través de una contemplación de la propia lengua inglesa y de su dimensión mundial (opción “f”, “otra”, 1.2%). Aún más relevante es el hecho de que rara vez se incorpore un contenido que haga al alumno rechazar las comunidades extranjeras (opción “e”, 0.5%, en el libro 5, en el que únicamente se señala la peligrosidad de la cultura extranjera) e, incluso mejor, escasos resultan también los extractos que confirman la actitud etnocéntrica del alumno (opción “a”, 0,5% en el libro 8, donde al comparar la forma de vida en España y en el Reino Unido un británico desprecia la de su sociedad nativa a favor de la de su país de adopción).

En conclusión, inicialmente los datos referentes a la actitud que el contenido despierta en el alumnado parecen muy desalentadores, ya que, dada la naturaleza anecdótica o ficticia de más de la mitad de las unidades, es prácticamente imposible provocar alguna actitud en especial. No obstante, un análisis en detalle permite descubrir que la tan subrayada vertiente actitudinal del aprendizaje de idiomas se desarrolla en abundantes ocasiones, propiciándose así una reflexión o meditación de la cultura extranjera y/o de la española, refrendada por la porción insignificante de casos en los que la información hace que el estudiante rechace la cultura extranjera o confirme su etnocentrismo en torno a la materna. Sin embargo, creemos que tal meditación sobre la cultura meta no es el estadio final, sino el inicial de un continuo que, a través de un



profundo conocimiento crítico, dé lugar a un aprecio, entendimiento y aceptación sin reservas de otros sistemas culturales. Como ello no se puede promover de la noche a la mañana sin un tratamiento más estructurado de la cultura, sostenemos que dicho componente cultural juega un papel esencial en la vertiente actitudinal de la instrucción de lenguas extranjeras, por lo que su incorporación plena en los materiales didácticos en las clases se convierte en una necesidad.

De esta forma, el análisis de las próximas variables resulta muy valioso. En primer lugar, centrémonos en el contenido cultural en relación con los objetivos de la misma naturaleza (2.11.F):

2.11.F. En relación con los objetivos	(a) óptimo para lograrlos	(b) con múltiples carencias
	(c) equilibrio entre logros y carencias	(d) otro
	(e) no procede	

Los datos son bastante rotundos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		a= 88.8				a= 25.0 c= 25.0	a= 50.0	a= 60.0				a= 73.3	a= 22.8 c= 1.9 d= 4.2 e= 70.9
e= 100	e= 100	e= 11.1	e= 100	e= 100	e= 100	e= 50.0	d= 25.0 e= 25.0	d= 10.0 e= 30.0	e= 100	e= 100	e= 100	d= 20.0 e= 6.6	

Efectivamente, la mayoría de las veces (opción “e”, 70.9%) la medición de este parámetro no es pertinente, bien porque el material no exprese objetivos de ningún tipo, bien porque éste detalle objetivos pero ninguno de carácter cultural, o bien porque existan objetivos de este tipo aunque no se vinculen ellos o el contenido con ninguna de las culturas consideradas. Por el contrario, en las ocasiones restantes, a menudo se desarrolla en la unidad de forma óptima lo que se enuncia inicialmente en los objetivos de la misma (opción “a”, 22.8%), encontrándose apenas ejemplos en los que éstos se lleven a cabo con una serie de reservas (opción “c”, 1.9%) o incluso ningunos en los que ello se produzca de manera inapropiada o con múltiples carencias (opción “b”). A este respecto merece la pena destacarse, dentro de la opción “otro” (“d”, 4.2%), los objetivos del libro 8, un tanto especiales, ya que su análisis en torno al contenido no es posible al expresarse en relación con las actividades o tareas de la unidad.

Por lo tanto, pese a que en una amplia mayoría de los libros no resulte oportuno observar los objetivos y su grado de consecución en los contenidos, estimamos como extremadamente positivo el hecho de que en prácticamente todos los casos en los que se especifican objetivos culturales la vinculación entre éstos y la información o contenido de la unidad suela ser esencialmente apropiada, desarrollándose así de manera óptima tales objetivos, especialmente, en torno a la cultura extranjera.

Íntimamente ligado con el parámetro anterior hemos de reparar en el contenido cultural en su relación con la lengua y la comunicación (2.11.G):

2.11.G. En relación con la lengua y la comunicación	(a) la lengua y la comunicación son más relevantes
	(b) la cultura es la más importante
	(c) equilibrio entre lengua, comunicación y cultura
	(d) la lengua y la comunicación son exclusivas
	(e) otro

Veamos, en la tabla siguiente, los resultados obtenidos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		a= 66.6	a= 100	a= 58.3 c= 8.3	a= 91.6 c= 8.3	a= 83.3 c= 16.6	a= 100	a= 66.6	a= 62.5 c= 12.5	a= 100	a= 100	a= 100	a= 71.4 c= 3.5 d= 17.9 e= 7.0
d= 100	d= 100	d= 33.3		e= 33.3				e= 33.3	e= 25.0				

Aquí los datos revelan que generalmente se sigue considerando la lengua y la comunicación como lo más relevante (opción “a”, 71.4%); es decir, pese a que en numerosas unidades se dé cabida a uno o varios aspectos socioculturales de las comunidades extranjeras y, en menor medida, de la sociedad española (o de otras culturas, opción “e”, “otro”, 7%), lo que realmente parece determinar el formato de la unidad es la explotación de los pasajes en función de la gramática, vocabulario y comprensión global de los mismos. Obviamente, cuando se favorece la recapacitación sobre el tema tratado en el texto, si éste se vincula con cualesquiera de las culturas analizadas, de alguna manera, estamos contemplando ciertos elementos socioculturales de las mismas; pero, no nos engañemos, ello es secundario, ya que lo que realmente importa es comprender un texto escrito en inglés, independientemente de su contenido. Así, entendemos que habitualmente se fomenta de forma casi exclusiva lo lingüístico y comunicativo, jugando, pues, la cultura un papel subsidiario de éstos.

Sin embargo, estos índices también tienen una lectura positiva, ya que pese a este escaso protagonismo del componente cultural, se ha constatado que cada vez son menos las unidades en las que la lengua y la comunicación son exclusivas (opción “d”, 17.9%), lo cual se debe normalmente, entre otras causas, a que la información es tan genérica que no permite contemplar ninguna cuestión cultural determinada; en otras palabras, a pesar de que todavía una porción significativa de las unidades se centran casi por completo en los aspectos lingüísticos y comunicativos, éstas constituyen la excepción más que la norma.

Frente a ello, no se han localizado ejemplos de unidades en las que la cultura sea lo primordial (opción “b”), aunque, afortunadamente, en ciertos libros se ha sabido conjugar la lengua, la comunicación y la cultura de tal manera que se percibe un equilibrio casi perfecto entre estos componentes (opción “c”, 3.5%). Muestras de esta armonía se hallan, por ejemplo, en los momentos en los que se estudia la lengua inglesa en su vertiente de idioma de comunicación internacional, con los acontecimientos que han propiciado tal estado (libros 6 y 10), cuando se contrastan dos culturas en detalle (libros 7, la española y la británica, y 10, la estadounidense y la británica) o se busca un pasado común que da lugar a un presente más semejante de lo que parece (libro 7, en torno a la Galicia y al Reino Unido celta). A nuestro juicio, este enfoque, que parece emerger tímidamente, favorece que el estudiante perciba que comunicarse en otra lengua no es sino aprender a dotar a los signos lingüísticos del significado que les atribuyen sus usuarios. No obstante, los libros escrutados suelen estar lejos de este equilibrio, poniendo con asiduidad el contenido cultural como marco en el que desarrollar un mayor conocimiento gramatical y terminológico sobre el que se sustente la competencia comunicativa del alumno en la lengua extranjera.

Contemplemos ahora el tratamiento del que es objeto la cultura en una dimensión mucho más global atendiendo a los dos grupos de libros que forman la colección (2.11.H):

2.11.H. Tratamiento de la cultura en el 2º curso de Bachillerato en relación con dicho tratamiento en el primer curso	(a) tratamiento de la cultura en espiral	(b) temas nuevos
	(c) tratamiento cultural esencialmente distinto	(d) otro

Gráficamente se expresan nuestros hallazgos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
	b= 29.1 d= 70.8		a= 11.1 b= 55.5 d= 33.3		b= 58.3 d= 41.6		b= 75.0 d= 25.0		b= 62.5 d= 37.5		b= 100		a= 1.8 b= 63.4 d= 34.7

Así pues, los temas o contenidos contemplados en los manuales de 2º de Bachillerato suelen tener poca o nula relación con los de su predecesor en la misma colección, consistiendo éstos habitualmente en temas nuevos (opción “b”, 63.4%). Por otra parte, la única excepción en la que la vinculación entre el componente cultural estudiado en ambos manuales es tan alta que hemos estimado que existe un tratamiento de la cultura en espiral (opción “a”, 1.8%) se halla en el libro 4, en una de cuyas unidades se realiza una aproximación a la “familia” semejante a una unidad del libro anterior. En todas las ocasiones restantes, no obstante, la información se sitúa en un punto intermedio entre ambos extremos, habiéndose englobado en la categoría “otro” (“d”, 34.7%), con la que se corresponden una serie de unidades de los libros de 2º de Bachillerato que, sin ser paralelas a las de su predecesor, presentan cierta analogía con ellas al considerar, a grandes rasgos, aspectos relativos a la misma temática (por ejemplo, “Home and away”, libro 3, y “Going places”, libro 4; “First impressions”, libro 7, y “Comparing cultures”, libro 8; “All in the family”, libro 9, y “A roof over your head, libro 10).

En consecuencia, observamos que el tratamiento que recibe el componente cultural en la mayoría de los materiales de 2º de Bachillerato no es el más apropiado, ya que principalmente se incluyen asuntos sin relación con los del libro anterior de la colección, percibiéndose, en el mejor de los casos, una cierta similitud con su precedente en el tema global propuesto en algunas de sus unidades. Por lo tanto, la cultura en estos manuales no se enfoca desde la tan defendida enseñanza en espiral, frente a lo que sucede, por ejemplo, con los aspectos léxicos y gramaticales. Desde nuestro punto de vista, hay que buscar los motivos por los que ello se produce en la concepción de los propios libros, en los que la cultura no es asunto principal de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un marco o fondo cuya finalidad consiste en dotar de contenido la instrucción de lo esencial, la lengua y la comunicación. Es así como en la selección y ordenación de los contenidos el criterio que parece primar resulta ser el de ofrecer temas motivadores y atractivos para el alumno más que estudiar en profundidad y sistemáticamente algunos de los rasgos socioculturales determinantes de la cultura extranjera.

Resumamos todas las consideraciones anteriores en la siguiente evaluación del contenido (2.11.I):

2.11.I. Evaluación del contenido	(a) adecuado	(b) inadecuado
	(c) completo y/o profundo	(d) superficial y/o anecdótico
	(e) limitado y/o incompleto	(f) acultural
	(g) excesivamente general	

Los índices de tal parámetro consisten en:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 12.1	a= 14.2	a= 33.3	a= 36.8	a= 13.0	a= 15.7	a= 35.2	a= 44.4	a= 27.7	a= 41.6	a= 28.5	a= 30.0	a= 32.0	<b>a= 28.0</b>
b= 46.3	b= 17.1	b= 20.0	b= 10.5	b= 39.1	b= 47.3	b= 35.2	b= 22.2	b= 22.2	b= 16.6	b= 21.4	b= 30.0	b= 28.0	<b>b= 27.3</b>
d= 24.3	d= 20.0	d= 26.6	d= 26.3	d= 21.7	d= 15.7	d= 11.7	d= 11.1	d= 11.1		d= 14.2	d= 10.0	d= 20.0	<b>d= 16.3</b>
e= 7.3	e= 14.2	e= 13.3	e= 21.0	e= 8.6	e= 15.7	e= 17.6	e= 22.2	e= 16.6	e= 25.0	e= 21.4	e= 20.0	e= 8.0	<b>e= 16.2</b>
f= 2.4	f= 25.7								f= 8.3				<b>f= 2.8</b>
g= 7.3	g= 8.5	g= 6.6	g= 5.2	g= 17.3	g= 5.2			g= 22.2	g= 8.3	g= 14.2	g= 10.0	g= 12.0	<b>g= 8.9</b>

Comprobamos la similitud de los porcentajes relacionados con los calificativos generales “adecuado” (opción “a”, 28%) e “inadecuado” (opción “b”, 27.3%), empleados para aludir ampliamente a la elección del tema así como a su grado de aproximación a la cultura extranjera y/o la española (por ejemplo, el estudio de “el

hogar” o “el trabajo adolescente” nos parece pertinente frente a otras cuestiones más globales como “el reino animal”).

Sin embargo, es necesario proceder a una mayor especificación a la hora de valorar el contenido cultural de las diversas unidades. En contra de lo que sucede con las etiquetas posteriores, la que refleja un contenido completo y profundo (opción “c”) no se le ha aplicado a ninguna unidad debido a que en aquéllas centradas en una información de profundo calado social (por ejemplo, la lucha individual de Nelson Mandela y Martin Luther King, libro 10) consideramos que los pasajes se presentan de manera individual, no analizándose el tema todo lo completo que debiera hacerse. De forma similar, en las unidades en las que se examina un aspecto de una forma bastante completa (como la atención prestada a las diferencias culturales y lingüísticas entre Estados Unidos y el Reino Unido, muchas de ellas en clave de humor), echamos en falta una cierta profundidad de tratamiento. Por ello, hemos preferido denominar estos casos simplemente como “adecuados”.

Por otra parte, sí que se han utilizado calificativos para puntualizar por qué la mayoría de la información se califica de inadecuada o no del todo adecuada. A tenor de lo visto en páginas anteriores, una de estas razones reside en el carácter superficial y/o anecdótico de numerosos textos (opción “d”, 16.3%). Otro de los motivos lo encontramos en lo limitada e incompleta que es una porción similar del contenido cultural (opción “e”, 16.2%), debido a que se suelen introducir textos aislados sobre un tema que poco tiene que ver con otros pasajes de la unidad. Por último, cabe subrayar que aproximadamente una décima parte de la información no se vincula con ninguno de los dos sistemas culturales examinados, sino que resulta bien excesivamente general o aplicable a numerosas culturas occidentales (opción “g”, 8.9%), o bien acultural, es decir, información no relacionada ni con la cultura extranjera, ni con la materna ni con ninguna otra al no especificarse nada de ninguna de ellas (opción “f”, 2.8%).

En consecuencia, en el desarrollo de futuros materiales sería necesario superar muchas de las carencias observadas a todos los niveles en este análisis del contenido, de entre las cuales queremos destacar la poca relevancia, estructuración y consideración prestada en líneas generales al componente cultural como integrante de la clase de idiomas extranjeros.

Resumamos, pues, de manera gráfica nuestra valoración del contenido cultural:

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: VALORACIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- En cuanto al punto de vista de la cultura extranjera, la preponderancia del periodístico, el más neutro, contribuye a una presentación excesivamente objetiva de tal cultura.</p> <p>- Por lo que respecta a la información cultural, en la mayor parte de las unidades para comprender el aspecto cultural en cuestión se precisa de una explicación adicional, bien porque abunde la incorporación de textos inconexos, bien porque sea necesario extraer</p>	<p>- Sin embargo, ello se ve de alguna manera equilibrado con la amplia presencia de la perspectiva interna, la de la persona que forma parte de la comunidad, que la conoce, entiende y favorece la profundización en aspectos asumidos por sus miembros.</p> <p>- A pesar de esto, ciertos pasajes parecen contener la información necesaria que aparece mediante no solamente textos bastantes completos en sí mismo, sino también a través de la incorporación de pasajes con diferentes perspectivas del mismo tema.</p>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: VALORACIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>ciertos factores socioculturales de un texto centrado en circunstancias más generales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En lo concerniente a la amplitud de la información, Inglaterra y el Reino Unido siguen siendo las comunidades centrales, lo que resulta excesivamente restrictivo.</li>   <li>- Relacionado con el carácter de la información se ha constatado que una porción significativa de ella es de naturaleza superficial o anecdótica, centrándose en lo chocante o trivial de la cultura extranjera o la española, lo que impide la profundización en su conocimiento. A ello hay que sumarle una cantidad representativa de información ficticia que apenas deja entrever la cotidianidad de la cultura meta.</li>   <li>- La actitud que tal información despierta en el alumno habitualmente no es ninguna en especial dada la naturaleza anecdótica y trivial de numerosos pasajes. Por lo tanto, no parece sorprendente que apenas se propicie una reflexión sobre la cultura materna, así como que la reflexión acerca de la cultura término se convierta en un estadio final en sí mismo más que en una fase inicial que dé lugar, a través del conocimiento crítico, al aprecio y entendimiento real de otras culturas.</li>   <li>- La comparación entre los objetivos y los contenidos culturales no es pertinente en la mayoría de las ocasiones, bien porque el material no especifique objetivos, bien porque éste incluya objetivos no culturales, o bien porque tales objetivos culturales no se relacionen con ninguno de los sistemas estudiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afortunadamente, cada vez se le da mayor cabida a otras comunidades, de entre las que destaca, por su elevada frecuencia, Estados Unidos. Dentro de las otras sociedades de la cultura término, pese a su escasa atención, resaltan Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica o la República de Irlanda, lo que marca un cambio significativo en los materiales comercializados en España al reflejarse que el inglés se vincula no sólo con el Reino Unido, sino con culturas diversas con características propias que el alumno ha de conocer. Asimismo, se observa una clara tendencia de incluir pasajes centrados en la cultura materna del alumno, la española, procurando una reflexión acerca de la misma que resulta incluso mucho más productiva cuando le sirve para la creación de un “puente mental” entre ésta y la extranjera.</li>   <li>- No obstante, la mitad del contenido que se muestra a lo largo de las unidades es de carácter auténtico, por lo que refleja la vida real en las comunidades estudiadas. Además, el hecho de que esta nutrida porción del contenido sea auténtico se debe, en gran medida, a que apenas se da cabida a la información estereotipada, a aquélla que acentúa sobremanera lo positivo o negativo de una cultura.</li>   <li>- Con todo, en ciertas unidades se anima al alumno a recapacitar sobre la cultura española y/o la extranjera. Ello se produce, principalmente, a través de dos movimientos, a saber, la presentación de un ejemplo concreto sobre el que se basa la contemplación de un fenómeno más amplio, o la propia incorporación de las consideraciones generales en sí mismas. De manera similar, resulta muy positiva la escasa incorporación de un contenido que lleve al alumnado a rechazar la cultura extranjera o que le permita aumentar o confirmar su grado de etnocentrismo.</li>   <li>- Frente a ello, cuando normalmente se puntualizan los objetivos, los contenidos suelen desarrollar de forma adecuada tales objetivos en torno a uno o ambos sistemas culturales examinados.</li> </ul>

LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA: VALORACIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- Por otra parte, la cultura en relación con la lengua y la comunicación sigue manteniendo una posición más que secundaria, observándose, en el mejor de los casos, cómo el contenido sirve de fondo para el asunto principal de la clase, la lengua y la comunicación.</p> <p>- El tratamiento de la cultura en el segundo curso de Bachillerato en relación con dicho tratamiento en el primer curso deja bastante que desear, ya que la mayor parte de los temas son nuevos en el manual superior, no existiendo una aproximación en forma de espiral al componente cultural, enfoque que sí se emplea, por ejemplo, con los aspectos lingüísticos.</p> <p>- En suma, por todos los motivos anteriormente expuestos se ha calificado una amplia porción del contenido cultural como inadecuado para estudiar las comunidades extranjeras o la española, ya sea por su naturaleza superficial y/o anecdótica, por su tratamiento limitado e incompleto de la cuestión, por ser acultural o excesivamente general en sus miras.</p>	<p>- Aunque excesivamente dependiente de la lengua y la comunicación, el componente cultural se va abriendo paso en el diseño global de las unidades, cada vez más centradas en la cultura extranjera o la materna del alumno.</p> <p>- Sin embargo, no se puede decir que todas las unidades de los libros de segundo de Bachillerato se presenten de manera inconexa de las del manual de primero de la misma colección, ya que hemos observado una serie de temas que, sin ser paralelos a los de su antecesor, presentan cierta analogía con ellos al estar dedicados a cuestiones similares.</p> <p>- Ello no excluye la consideración de un segmento bastante representativo de la información como adecuado para profundizar en uno o ambos sistemas culturales, no sólo por el tema seleccionado, sino también por el tratamiento que se hace del mismo.</p>

### 2.3.3.3.2.9. Consideraciones finales

Antes de poner punto y final a nuestro estudio del contenido cultural en los libros de texto empleados en la asignatura de inglés en el Bachillerato español queremos reflexionar sobre algunos aspectos.

En primer lugar, tal y como se adelantó al comienzo de este segundo capítulo, Byram (1989: 95-96) sostiene que uno de los principales problemas que plantea el contenido de los libros de texto utilizados para enseñar idiomas extranjeros consiste en la representación, la elección de una información basada en conceptos numéricos, es decir, la selección de una categoría solamente si se pueden adscribir a ella un gran número de personas. Nuestro estudio no nos permite confirmar o rechazar esta afirmación, aunque nosotros estimamos que nuestros hallazgos contribuyen a subrayar que, por el contrario, la elección de una gran parte de la información contenida en los manuales en cuestión se basa, más que en conceptos numéricos, en criterios como la adecuación a la edad del alumnado, al atractivo o la motivación que el mismo produzca en el estudiante. Asimismo, lo que sí nos permite refrendar nuestro análisis es la opinión de Byram acerca de que en los libros de texto se tiende a mostrar la “desviación”, pues se estima que los elementos que son diferentes a los de la cultura materna del alumno son más llamativos para el mismo. No obstante, a pesar de que en numerosas unidades se realce lo diferente, pensamos que existe una tendencia emergente a hacer hincapié en

lo que nos une (por ejemplo, pasado celta de diversas comunidades españolas y británicas, libro 9), más que en lo que nos separa, probablemente un enfoque mucho más productivo que el anterior. Para ello, resulta imprescindible en lugar de producir manuales para su comercialización en numerosas sociedades, tal y como sucede con algunos de los analizados, dar paso a la creación de lo que Dunnet, Dubin y Lezberg (1986: 148-157) denominan “materiales bidimensionales”, es decir, aquéllos que permitan contemplar, tal y como afirma Kramsch (1993), “la doble perspectiva de las sociedades respectivas”.

En segundo lugar, nuestro trabajo de investigación revela que, pese a lo que se pueda esperar de materiales en los que ya desde el principio (por ejemplo, en la tabla de contenidos) la cultura recibe escasa o nula consideración en su concepción global, un análisis en profundidad de cada texto, cada pasaje, cada comentario breve refleja que todo el manual en su conjunto está impregnado de un fuerte contenido sociocultural no manifiesto para el lector en su primer acercamiento al mismo. Sin embargo, al no estar estructurado claramente dentro de la unidad, el grave problema que plantea es que acceder al mismo se convierte en una tarea muy ardua al ser preciso, con gran frecuencia, extraer pequeñas cuestiones socioculturales de un texto más global o de un pasaje que se ocupa de asuntos más triviales.

Por ello, en tercer y último lugar, entendemos que en los materiales escrutados se entrevé una dualidad un tanto peligrosa en el acercamiento al fenómeno cultural ya que, si bien no se puede decir que éstos omitan numerosos asuntos sobre la cultura extranjera y/o la española, al no ser obvio el papel de los mismos el profesor puede pasar por alto tal contenido. Es así como, si lo que realmente le interesa en su explotación de un texto es, por ejemplo, lo gramatical, no siente la necesidad de acudir a lo cultural. Por lo tanto, sostenemos que los libros de texto escrutados confieren al profesor una responsabilidad excesiva en cuando a la instrucción del componente cultural, responsabilidad de la que le deberían eximir.

### 2.3.3.3. Metodología

En este estadio es más que pertinente indagar acerca de la manera en la que se explota el abundante contenido cultural que impregna una porción considerable de los materiales examinados.

En primera instancia, nos acercaremos desde una perspectiva general a la cuestión preguntándonos acerca de las tareas utilizadas en el aprendizaje cultural (3.1):

3.1. Tareas culturales basadas en	(a) actividades lingüísticas o tradicionalmente lingüísticas
	(b) actividades propias de la enseñanza de la cultura
	(c) combinación de ambas
	(d) otras
	(e) no procede

Los datos obtenidos aparecen gráficamente a continuación:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 52.9	a= 46.8	a= 50.0	a= 50.0	a= 45.0	a= 58.8	a= 50.0	a= 63.1	a= 69.2	a= 50.0	a= 41.1	a= 41.6	a= 42.3	a= 50.8
d= 32.3	d= 31.2	d= 50.0	b= 6.2	d= 55.0	d= 41.1	d= 37.5	d= 36.8	d= 30.7	d= 33.3	b= 17.6	b= 16.6	d= 53.8	b= 3.1
e= 14.7	e= 21.8		d= 43.7			e= 12.5			e= 16.6	d= 41.1	d= 33.3	e= 3.8	d= 39.9
										e= 8.3	e= 3.8		e= 5.9

La pequeña porción de actividades que no se vinculan con ninguna de las culturas analizadas (opción “e”, 5.9%) ha de ser contrastada con unos índices mucho

más elevados en torno al contenido cultural que no se vincula a ellas (aproximadamente un 20% en los mejores casos). Por lo tanto, nuestro estudio revela que en las tareas suele existir un acercamiento mayor a cualquiera de estas sociedades de lo que sucede en el contenido, lo cual se debe, a nuestro juicio, a que a través de ellas bien se explota una información que solamente se apunta en el texto, o bien se contrasta ésta (la cual, como sucede habitualmente, se centra en la cultura extranjera) con aspectos paralelos en la comunidad y rutina del alumno. Es por ello que estimamos que las actividades en cierta manera sirven el propósito de superar las lagunas y limitaciones del contenido, principalmente aquéllas relativas a la escasa comparación explícita que se establece entre las comunidades extranjeras y la española.

En cuanto a las propias tareas que propician cierto aprendizaje cultural, se ha corroborado que la mayor parte de las mismas se presenta en forma de actividades tradicionalmente empleadas en la instrucción lingüística (opción “a”, 50.8%). Su formato resulta de lo más variado, sobresaliendo, por su frecuencia, los ejercicios consistentes en: responder a ciertas preguntas, calificar una serie de afirmaciones como verdaderas o falsas y/o justificar tal decisión, completar los huecos de un extracto con las palabras adecuadas, localizar información, palabras o enunciados específicos en un pasaje, definir el significado de un término o expresión tal y como aparece en el texto, unir dos columnas (por ejemplo, vocablos con definición), reformular oraciones, finalizar enunciados cuya parte inicial se ofrece, realizar ejercicios de elección múltiple, completar una tabla con la información pertinente, traducir oraciones o párrafos al español, resumir pasajes tanto en inglés como en español. Todas estas tareas se incorporan al material de dos maneras distintas; por una parte, pueden aparecer aisladas, en la sección dedicada a la gramática o al vocabulario, aunque se han consignado aquí por revelar su contenido algunos aspectos socioculturales (por ejemplo, a veces se combina casi a la perfección la lengua y la cultura, como en el caso en el que se ha de completar un texto sobre la relevancia mundial de la lengua inglesa con las formas verbales adecuadas); por otra parte, generalmente tales actividades suelen acompañar a un texto oral o escrito, consistiendo en ejercicios de comprensión global del mismo o en tareas de fijación de estructuras gramaticales y del léxico empleado en él. Precisamente hemos observado que en relación con estos textos se trabaja con asiduidad numerosos aspectos socioculturales de la sociedad española y, sobre todo, de la extranjera siempre y cuando dicho extracto tenga un alto contenido en este tipo de cuestiones, lo cual no es siempre la norma. A pesar de ello, no nos engañemos, las actividades lingüísticas no se ponen al servicio de la cultura gratuitamente, ya que lo que realmente importa en la explotación del material es fijar el léxico y mostrar que se es capaz de entender un extracto en inglés independientemente de su contenido.

Así pues, esta supremacía de las tareas de corte lingüístico no excluye la presencia, aunque mínima, de actividades propias de la instrucción cultural (opción “b”, 3.1%) o de otras tareas incluidas en la categoría heterogénea (opción “d”, 39.9%) que, sin ser exclusivas de la enseñanza de la cultura, se han utilizado en la misma con excelentes resultados. Sin embargo, pensamos que apenas se puede hablar de una conjugación o combinación perfecta de ambos tipos de actividades, las lingüísticas y las culturales (opción “c”) dada la escasa aparición y relevancia de estas últimas en relación con las primeras.

Pero, dediquemos nuestra atención a las tareas relativas al aprendizaje cultural, ya adelantadas en el párrafo anterior, en un análisis más específico de las mismas (3.2):



3.2. Actividades culturales específicas	(a) cápsula cultural	(b) aparte cultural
	(c) grupo cultural	(d) adaptador cultural
	(e) entrevista etnográfica	(f) otra
	(g) no procede	

Para ello nos basaremos en los siguientes datos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
f= 45.8 g= 54.1	f= 41.6 g= 58.3	f= 77.7 g= 22.2	b= 10.0 f= 70.0 g= 20.0	f= 91.6 g= 8.3	f= 58.3 g= 41.6	f= 50.0 g= 50.0	f= 58.3 g= 41.6	f= 44.4 g= 55.5	f= 50.0 g= 50.0	b= 30.0 f= 70.0	b= 25.0 f= 50.0 g= 25.0	f= 93.3 g= 6.6	b= 5.0 f= 56.2 g= 38.7

Como se deriva de los argumentos precedentes, una gran parte de las actividades no son específicas de la instrucción cultural, por lo que no nos ha de extrañar el elevado índice que demuestra que el estudio de esta variable no resulta pertinente (opción “g”, 38.7%). En términos absolutos, por otra parte, abundan las tareas consignadas dentro de la opción “otra” (“f”, 56.2%), que se corresponde con las actividades que sin ser solamente propias de la pedagogía cultural son ampliamente respaldadas y empleadas por ella. Las más comunes son:

- Los diálogos o debates, que adoptan un formato de lo más diverso en su exploración de los diferentes factores culturales (para mayor información consultar el comentario del parámetro siguiente, 3.3). Efectivamente, en lo concerniente al número de participantes en la actividad, éste se mueve entre los extremos de un continuo que va desde dos estudiantes al grupo o clase completa. En cuanto al grado de orientación, generalmente se le otorga bastante libertad al alumno, propiciándose el debate sobre la base de ciertas preguntas generales, enunciados o afirmaciones sobre la cultura extranjera o la española. Sin embargo, en algún libro que otro (como el número 9) tales preguntas pueden llegar a guiar tanto al alumnado que lo que se producen son meros diálogos tipo “drill”. No obstante, desde nuestro punto de vista, una buena parte del aprendizaje cultural más profundo tiene lugar a través de tales debates.

- Las composiciones representan en el plano escrito lo mismo que los debates en el oral y, al igual que sucede con aquéllos, estas redacciones suelen presentar distintos tipos de orientación, desde la incorporación de un modelo que sirva de base para la producción de una composición similar hasta el formato más libre, es decir, aquél en el que se plantea el tema en un breve enunciado o pregunta y se le pide al alumno que argumente acerca de él. De esta manera, por medio de tales redacciones más o menos guiadas también se promueve en el alumno una reflexión acerca de determinados conceptos o asunciones culturales sobre los cuales ha de expresar su opinión.

- Semejante a la redacción, pero mucho más elaborado por la consulta de fuentes informativas que requiere así como por el uso de imágenes visuales necesario, se halla (aunque sólo en el libro 13) el proyecto escrito, a veces expuesto también de forma oral. Este nos parece uno de los instrumentos más atractivos y valiosos para prolongar el tiempo dedicado a la lengua y cultura extranjera fuera del aula.

- Por último, la combinación de ambas, el debate y la composición, es aún más obvia en actividades que requieren la realización de preguntas y respuestas o encuestas entre compañeros sobre cualquier temática cultural para luego darle una forma escrita legible que, posteriormente, se emplea como base para exponer los hallazgos oralmente al resto del grupo.

Así pues, estas actividades, que abundan en prácticamente todos los manuales, se convierten, indudablemente, en uno de los instrumentos más valiosos para optimizar

el aprendizaje de los aspectos socioculturales apuntados o tratados superficialmente en numerosos pasajes.

A pesar de ello, en otro plano, merece la pena dilucidar si en los materiales examinados éstas consisten en las únicas herramientas o, por el contrario, se hace uso de técnicas exclusivas de la instrucción del componente cultural. A este respecto los resultados son bastante desalentadores puesto que en ninguno de los libros de texto objeto de estudio ha sido posible hallar actividades basadas, por ejemplo, ni en la cápsula (opción “a”), el grupo (opción “c”) o el adaptador cultural (opción “d”), ni en la entrevista etnográfica (opción “e”). De hecho, de entre las tareas contempladas en nuestro abanico de opciones solamente tiene cierta cabida en algunos manuales, en concreto en los libros 4, 11 y 12, el aparte cultural (opción “b”, 5%), es decir, la explicación o breve síntesis de alguna circunstancia relativa a la cultura extranjera. A menudo se emplea el aparte cultural con la idea en mente de pedirle al alumnado que recapacite acerca de esa misma cuestión en su cultura materna, produciéndose así el contraste entre ambas que, recordemos, no tenía lugar en la mayor parte del contenido. De esta forma, en las contadas ocasiones en las que se recurre al aparte cultural se logra, de alguna manera, corregir o superar las limitaciones implícitas en los propios textos. Por ello, sostenemos que la utilización de este recurso es más que acertada. Pese a todo, no podemos olvidar que la escasa cabida que tienen las tareas propias de la pedagogía cultural revela, por una parte, un mínimo interés en la explotación del componente cultural, aunque, por otra parte, una explicación más crítica haya que buscarla en el posible desconocimiento de las mismas por parte de algún que otro autor debido a que la pedagogía cultural solamente ha empezado a ser conocida en nuestro ámbito recientemente.

Veamos ahora en lo que se centran las actividades (3.3) comentadas en el examen de los dos parámetros precedentes:

3.3. Actividades centradas en	(a) C1	(b) C2
	(c) comparación de C1 y C2	(d) estudiante y su entorno
	(e) otro	(f) no procede

Los resultados se exponen más adelante:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 10.3	a= 17.1	a= 23.5	a= 5.8	a= 23.8	a= 27.7	a= 14.2	a= 17.3	a= 40.0	a= 16.6	a= 11.1	a= 13.3	a= 18.7	a= 18.4
b= 48.2	b= 34.2	b= 35.2	b= 47.0	b= 33.3	b= 38.8	b= 33.3	b= 39.1	b= 50.0	b= 27.7	b= 26.6	b= 26.6	b= 37.5	b= 34.6
c= 3.4			c= 5.8			c= 9.5	c= 8.6	c= 6.6	c= 22.2	c= 13.3	c= 3.1	c= 3.1	c= 5.5
d= 24.1	d= 25.7	d= 41.1	d= 41.1	d= 38.0	d= 27.7	d= 33.3	d= 26.0	d= 46.6	d= 16.6	d= 33.3	d= 26.6	d= 34.3	d= 31.8
e= 2.8	e= 2.8			e= 4.7	e= 5.5		e= 8.6	e= 6.6		e= 5.5	e= 13.3	e= 3.1	e= 3.8
f= 13.7	f= 20.0					f= 9.5			f= 16.6	f= 6.6	f= 6.6	f= 3.1	f= 5.3

Salvo en las escasas circunstancias en las que las actividades que explotan determinado contenido cultural no están presentes (opción “f”, 5.3%), se observa una preponderancia manifiesta de las tareas en torno a la cultura extranjera (opción “b”, 34.6%). Ello es la consecuencia lógica de la organización de las unidades, en las que, recordemos, predominan textos sobre la cultura término, por lo que para su explotación, aunque con fines esencialmente terminológicos, se precisa de una serie de tareas que en un muy segundo plano se ocupan de algún que otro aspecto sociocultural de dicha cultura. Así, se constata que las tareas centradas en la cultura meta no suelen aparecer en sí mismas, pese a que existen excepciones en algunos materiales (por ejemplo, en el libro 13 numerosos proyectos giran en torno a las sociedades extranjeras), sino que acompañan generalmente a dichos textos orales o escritos y con el formato habitual que

denominamos de corte lingüístico, bastante restringido para lograr un aprendizaje cultural completo.

Por otra parte, uno de los descubrimientos más sobresalientes de nuestro trabajo de investigación en cuanto a la metodología cultural reside en haber hallado una profusión de un modo de actividades apenas mencionadas en la literatura. Efectivamente, para nosotros una de las fuentes más valiosas de reflexión acerca de la cultura materna se encuentra en el estudio de la cotidianidad y entorno del estudiante (opción “d”, 31.8%), tipo de tareas que abundan en los materiales escrutados. A nuestro juicio, cualquier capacitación acerca de la forma de vida propia lleva implícita una consideración mucho más amplia, ya que las pautas que marcan la cotidianidad de la persona varían en función de la comunidad a la que pertenece. Por lo tanto, estas actividades, que en los manuales cumplen la función principal de hacer del alumno el protagonista del proceso de instrucción, aumentando así su grado de motivación e implicación en la unidad, favorecen, en segundo lugar, su grado de autoconcienciación personal y cultural, mientras que, en tercer lugar, aumentan el desarrollo del conocimiento crítico sobre la comunidad materna. Dada la estructuración de las unidades, tales tareas aparecen con frecuencia al inicio de las mismas y con la finalidad de hacer al estudiante trabajar desde una perspectiva personal en el tema posteriormente contemplado en los textos escritos y orales, frecuentemente vinculados con la cultura extranjera. Así pues, aunque en algunos libros se utilice la vida del alumno en la parte de aprendizaje lingüístico para, por ejemplo, practicar una estructura determinada, estimamos que el formato que habitualmente presentan estas tareas, mucho más abierto como el debate, facilita sobremanera la profundización en distintos aspectos socioculturales de su entorno y comunidad.

En otro plano, la cultura del estudiante en su consideración más global también se convierte en el objeto de las actividades (opción “a”, 18.4%), pese a hacerlo con una frecuencia mucho menor. Puesto que algunos textos están vinculados con la vida en España, el formato que adoptan los ejercicios correspondientes es de carácter lingüístico, siendo la cultura su objetivo secundario, a lo sumo. Sin embargo, al igual que sucede con las tareas centradas en el alumno y su entorno, la mayoría de las actividades acerca de la cultura materna de éste presentan un formato más abierto, como el debate o la composición, comunicativo y apropiado para meditar con bastante detalle acerca de la misma. Aquí, queremos matizar que generalmente se da paso a la cultura del alumno sin mencionar el adjetivo “español” o “española”, sino “tu comunidad” o “tu país”, lo cual nos hace concluir que estamos ante materiales no diseñados específicamente para nuestro ámbito educativo.

Esta misma característica define una buena parte de las tareas que permiten comparar o contrastar por medio de formatos semejantes los dos puntos de referencia, la cultura española y la extranjera (opción “c”, 5.5%). Como se puede comprobar, este enfoque tiene escasa incidencia, lo cual nos parece una de las limitaciones más grandes de los libros a este respecto ya que, según sostienen numerosos expertos, la comprensión e interiorización de lo extraño depende sobremanera del grado de vinculación mental que se establezca con lo propio.

Finalmente, hemos de añadir que en otras ocasiones (opción “e”, 3.8%) se incorpora un acercamiento más global a la cultura extranjera, la española o ambas al insertar sus características socioculturales dentro de un contexto más amplio, universal o

reducido a las sociedades occidentales que comparten cuantiosos rasgos con ellas. De esta manera, los materiales ofrecen una imagen mucho más real de las distintas comunidades no como entes autónomos sino con numerosos puntos de encuentro.

En suma, por lo que concierne al formato, éste suele ser excesivamente reducido en muchas de las actividades relativas a la cultura término. En torno a las demás, se emplean generalmente tareas más acordes con los supuestos de la pedagogía cultural. Por otra parte, en cuanto al objeto de las actividades, estimamos positivo el hecho de que la cultura extranjera se convierta en la protagonista así como que el alumno y su entorno, y su cultura por extensión, ocupen una posición igualmente importante. No obstante, pensamos que aún se relegan a un segundo plano las consideraciones más globales sobre la cultura española no sólo en sí misma, sino en la enriquecedora comparación que se establezca entre ésta y la extranjera. Por último, entendemos como esencialmente apropiada la incorporación de un nuevo enfoque que permita contemplar ambas culturas en su relación con otras de su entorno.

Tras toda esta argumentación parece pertinente dilucidar la relevancia concedida en los manuales examinados a la tarea cultural frente a la lingüística (3.4):

3.4. Tarea cultural frente a lingüística	(a) equiparable (c) abundante (e) no procede	(b) escasa (d) otra
--	--	------------------------

Veamos lo que señalan los índices:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 83.3 e= 16.6	b= 70.8 e= 29.1	a= 11.1 b= 88.8	b= 100	a= 8.3 b= 91.6	a= 8.3 b= 91.6	a= 16.6 b= 66.6 e= 16.6	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	b= 100	a= 33.3 b= 66.6	a= 5.9 b= 89.1 e= 4.7

En torno a esta variable también existe una cantidad pequeña de tareas de explotación cultural, es decir, de ejercicios centrados en una o ambas culturas, de ahí que su análisis no proceda (opción “e”, 4.7%). En las ocasiones en las que tal estudio es oportuno, estimamos que, en líneas generales, la tarea cultural resulta muy escasa si se contrasta con la de naturaleza lingüística (opción “b”, 89.1%), ya que la primera no es para nada comparable ni en extensión, ni en la relevancia concedida, ni en la variedad de tratamiento a la segunda. Solamente en algunos momentos se equipara el interés por lo gramatical con lo cultural (opción “a”, 5.9%) en algunas actividades, muchas de las cuales están relacionados con el contenido de las unidades en las que se vincula la lengua con la cultura, como, por ejemplo, aquéllas en las que se estudia el inglés en su vertiente estadounidense y británica atendiendo a las diferencias culturales y terminológicas. Así pues, pensamos que en los manuales se le debería otorgar una importancia similar al componente lingüístico y al cultural, lo cual solamente se hace en contadas ocasiones, ocasiones que deberían tomarse como modelo para una enseñanza más equilibrada y completa en el aula de idiomas extranjeros.

Pasemos ahora a comprobar las destrezas implicadas en las técnicas o actividades de enseñanza cultural (3.5):

3.5. Destrezas implicadas	(a) comprensión oral (c) expresión oral (e) destrezas integradas	(b) comprensión lectora (d) expresión escrita (f) no procede
---------------------------	--	--

Los resultados son de lo más diverso:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 14.2	a= 13.9	a= 5.5	a= 5.0		a= 15.3	a= 4.1	a= 4.1	a= 5.8	a= 13.3	a= 11.7		a= 2.9	a= 7.3

b= 26.1	b= 20.9	b= 22.2	b= 30.0	b= 24.0	b= 23.0	b= 33.3	b= 33.3	b= 29.4	b= 20.0	b= 23.5	b= 18.1	b= 20.5	b= 24.9
c= 23.8	c= 23.2	c= 27.7	c= 25.0	c= 36.0	c= 26.9	c= 12.5	c= 12.5	c= 11.7	c= 13.3	c= 23.5	c= 27.2	c= 32.3	c= 22.7
d= 23.8	d= 20.9	d= 27.7	d= 30.0	d= 32.0	d= 30.7	d= 37.5	d= 33.3	d= 41.1	d= 26.6	d= 35.2	d= 27.2	d= 32.3	d= 30.6
f= 11.9	e= 4.6	e= 16.6	e= 10.0	e= 8.0	e= 3.8	e= 4.1	f= 8.3	e= 11.7	e= 13.3	e= 5.8	e= 18.1	e= 8.8	e= 9.3
	f= 16.2							f= 13.3	f= 13.3	f= 9.0	f= 2.9	f= 4.7	

A este respecto se ha constatado que solamente en unas pocas unidades no existe ninguna tarea vinculada con la cultura extranjera o la española (opción “f”, 4.7%). Cuando las actividades explotan algún aspecto sociocultural de cualesquiera de éstas, la destreza más habitualmente implicada resulta ser la expresión escrita (opción “d”, 30.6%), cuya materialización oscila entre los polos que comprenden desde ejercicios con un formato que controla gran parte de las respuestas posibles, como los que acompañan los textos de la unidad, a tareas mucho más abiertas, tales como las composiciones o proyectos. De esta manera, la expresión escrita se convierte en la destreza mediante la cual se trabaja la cultura con mayor asiduidad, bien porque se analice el contenido de un texto oral o escrito, bien porque se le de rienda suelta a las posturas u opiniones del alumno acerca de determinadas circunstancias socioculturales.

Como consecuencia, no es de extrañar que la expresión escrita vaya seguida muy de cerca de la comprensión lectora (opción “b”, 24.9%), destreza previamente necesaria en la mayoría de las ocasiones para poder practicar la expresión en el plano escrito, es decir, mediante la lectura al alumno se le proporciona una información específica acerca de la cultura extranjera y/o materna la cual pueda servir de base para las actividades expresivas en el mismo terreno escrito. Curiosamente, para los autores de estos materiales la comprensión lectora cobra una importancia especial, ya que, frente a lo que sucede con la comprensión oral (comentada más adelante), a lo largo de las unidades se suelen suceder dos, tres o incluso más pasajes distintos, que a veces reflejan distintos ángulos de la misma temática, y cuya comprensión resulta necesaria para la realización de las tareas pertinentes.

En términos porcentuales, las destrezas escritas, tanto productiva como receptiva, no se diferencian en demasía de la destreza oral productiva o expresión oral (opción “c”, 22.7%). Efectivamente, tras nuestro estudio hemos llegado a la conclusión de que la expresión oral constituye, posiblemente, la destreza que ofrece al alumnado la manera más adecuada de explotación de las circunstancias o información cultural, ya que a menudo las actividades que la trabajan adoptan un formato bastante libre, como las preguntas que sirven para guiar una discusión, formato que favorece que el estudiante debata sobre un asunto de la cultura extranjera, de la española, de ambas o de su propio entorno con cierta profundidad. Asimismo, al incluirse las tareas expresivas en el plano oral en distintas partes del tema, como la introducción al mismo, una sección intermedia dedicada específicamente a tal expresión oral o el proyecto final, se propicia un acercamiento a la cuestión desde diferentes grados de conocimiento, desde un posible desconocimiento inicial hasta un mayor grado de entendimiento último.

Sin embargo, ello no tiene parangón con la destreza receptiva oral o comprensión oral (opción “a”, 7.3%) puesto que el contenido de los textos orales suele estar centrado en la cultura extranjera o en la española con mucha menor asiduidad que los pasajes escritos. Ello puede atribuirse al hecho de que interese más en las actividades de comprensión oral un estudio de las funciones (tales como saludos) que de los aspectos socioculturales. No obstante, a nuestro juicio, el escaso equilibrio que existe entre ésta y las otras destrezas por lo que a la explotación de la información cultural respecta debería de ser remediado si se aspira a introducir en el aula el componente cultural en todas sus dimensiones.

A pesar de las afirmaciones anteriores, se ha comprobado que en ciertas unidades se trata la cultura de manera óptima al integrar todas las destrezas en su estudio (opción “e”, 9.3%). Así pues, pensamos que ésta debería de ser la tónica en la concepción global de los materiales.

En suma, la expresión escrita seguida a corta distancia de la comprensión escrita así como de la expresión oral se convierten en las destrezas principalmente implicadas en el aprendizaje cultural de los libros escrutados. Pese a la inclusión de unidades en las que el estudio de todas las destrezas aparece integrado en relación con el mencionado componente cultural, la debilidad más grande de los manuales en cuanto a las destrezas y la cultura es la mínima vinculación de ésta con la comprensión oral.

Para concluir esta sección dedicada a la metodología cultural pensamos que resulta conveniente realizar una valoración de la misma (3.6), a pesar de que ello sea más subjetivo que el resto de las variables. Nuestra valoración se basa en tres parámetros, el primero de los cuales contempla las técnicas de aprendizaje cultural en relación con los objetivos de idéntico carácter (3.6.A):

3.6.A. En relación con los objetivos	(a) óptima	(b) equilibrio entre logros/carencias
	(c) con múltiples carencias	(d) otra
	(e) no procede	

Dicha evaluación da los siguientes resultados:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
		a= 44.4 b= 33.3 c= 22.2				a= 33.3 b= 16.6	a= 41.6 b= 33.3	a= 11.1 b= 66.6 c= 22.2				a= 26.6 b= 60.0	a= 12.0 b= 16.1 c= 3.4 e= 68.3
e= 100	e= 100		e= 100	e= 100	e= 100	e= 50.0	e= 25.0		e= 100	e= 100	e= 100	e= 13.3	

Puesto que en ciertos manuales no se especifican objetivos, tales objetivos no son de naturaleza cultural o no están expresados en relación con una o ninguna de las culturas consideradas, en la mayor parte de las ocasiones la medición de este parámetro no parece oportuna (opción “e”, 68.3%).

En los casos restantes, la metodología presenta múltiples carencias (opción “c”, 3.4%) con menor frecuencia de lo que se considera óptima (opción “a”, 12.0%) para alcanzar los objetivos que rigen el diseño de las unidades. De hecho, resulta bastante sencillo derivar el grado de adecuación de las técnicas o actividades de enseñanza cultural en torno a los objetivos que han sido enunciados, por ejemplo, en términos de la combinación de destrezas y temas o contenidos desarrollados del tipo “escribir” o “debatir acerca de ...” (ver 2.3.3.3.1). Para nosotros, pues, los puntos fuertes de las tareas a este respecto superan los débiles, ya que de manera manifiesta llevan a cabo los aspectos enunciados en los objetivos. A pesar de ello, en líneas generales estimamos que la metodología en su relación con los objetivos culturales podría ser mejorable (opción “b”, “equilibrio entre logros y carencias, 16.1%), principalmente en aquellos momentos en los que el objetivo resulta bastante amplio y profundo —como los que hablan acerca de la oportunidad de propiciar la comparación entre diversas culturas para un mejor entendimiento de las mismas (libros 7, 8 y 13)— y las tareas se reducen en demasía a la explotación léxica y gramatical del texto más que en otras más cercanas a la pedagogía cultural que favorezca la consecución de los objetivos.

La metodología, por otra parte, ha de ser contrastada con el contenido o la información cultural ofrecida en la unidad (3.6.B):

3.6.B. En relación con los contenidos	(a) óptima	(b) equilibrio entre logros/carencias
---------------------------------------	------------	---------------------------------------

(c) con múltiples carencias	(d) poca relación con el contenido
(e) otra	(f) no procede

Los índices expuestos a continuación revelan nuestra opinión de la relación entre ambos:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
a= 4.1	a= 8.3	a= 44.4	a= 11.1	a= 41.6	a= 8.3	a= 8.3	a= 25.0	a= 11.1	a= 25.0	a= 14.2	a= 16.6	a= 33.3	a= 19.3
b= 45.8	b= 37.5	b= 33.3	b= 55.5	b= 50.0	b= 91.6	b= 75.0	b= 75.0	b= 55.5	b= 50.0	b= 85.7	b= 66.6	b= 53.3	b= 59.6
c= 25.0	c= 25.0	c= 22.2	c= 33.3	c= 8.3				d= 33.3				d= 6.6	c= 8.7
f= 25.0	f= 29.1					f= 16.6			f= 25.0		f= 16.6	f= 6.6	d= 3.0
													f= 9.1

Tal estudio no procede, bien porque el contenido o bien porque la metodología no se centren en ninguno de los dos sistemas culturales examinados, en un porcentaje bastante bajo (opción “f”, 9.1%).

Igualmente resulta mínimo, por otra parte, el conjunto de actividades que presenta múltiples carencias o que no sacan el máximo partido de la información a la que se vinculan (opción “c”, 8.7%). Es más, incluso en algunas ocasiones, se ha constatado la existencia de una serie de tareas cuyo objeto tiene poco que ver con el contenido cultural de los textos (opción “d”, 3%), en otras palabras, aunque escasos, se hallan presentes determinados ejercicios que explotan una cuestión no contemplada en el pasaje. Entendemos que, posiblemente, la función de estas tareas sea dotar al manual de cierta variedad, pero, a nuestro entender, los aspectos socioculturales tratados en los textos y en otras actividades más libres o independientes deberían de ir al unísono.

Sin embargo, en su relación con los contenidos la metodología cultural resulta mucho más adecuada que en el parámetro anterior, ya que si bien el 59.6% de las actividades pueden ser mejorables (opción “b”, 59.6%), aproximadamente una quinta parte de ellas se ha considerado como óptima (opción “a”, 19.3%). Hemos denominado esencialmente adecuadas aquéllas, a menudo con un formado más abierto (del tipo composición o redacción), que permiten analizar en detalle la cuestión protagonista del texto o de los textos. En lo concerniente al calificativo de “mejorable”, éste se ha aplicado a los ejercicios (como los centrados en la comprensión del texto) que, a pesar de ser útiles para favorecer la reflexión sobre una temática concreta, lo hacen de una manera bastante superficial, ya que la cultura no se convierte en su objeto principal.

Así pues, todo lo precedente nos permite llegar a la valoración general de la metodología cultural (3.6.C):

3.6.C. Valoración general	(a) apropiada	(b) inapropiada
	(c) inexistente	(d) muy limitada

En términos porcentuales, ésta es nuestra evaluación:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 44.7	a= 16.6	a= 44.4	a= 40.0	a= 41.6	a= 16.6	a= 8.3	a= 41.6	a= 11.1	a= 25.0	a= 14.2	a= 33.3	a= 26.6	a= 24.5
c= 18.4	b= 16.6	b= 33.3	b= 30.0	b= 8.3	b= 41.6	b= 8.3							b= 14.0
d= 36.8	c= 29.1	d= 22.2	d= 30.0	d= 50.0	d= 41.6	c= 8.3	d= 58.3	d= 88.8	c= 25.0		c= 16.6	c= 6.6	c= 8.0
	d= 37.5					d= 75.0			d= 50.0	d= 85.7	d= 50.0	d= 66.6	d= 53.2

Con la salvedad de las unidades en la que tales actividades no existen (opción “c”, 8%), hemos de decir, sobre la base de estos porcentajes, que existe un número de tareas enfocadas en la cultura extranjera o la española superior a la información relativa a ellas, es decir, que la metodología supera al contenido, dado el carácter excesivamente general o acultural de una porción mayor del mismo.

No obstante, ello no quiere decir que no existan fallos en las tareas. De hecho, una sección relativamente representativa de las actividades de aprendizaje cultural se ha considerado como inapropiada (opción “b”, 14%) puesto que no consigue favorecer la reflexión pertinente sobre los aspectos en torno a los cuales gira. A ello hay que añadirle el calificativo aplicado mayoritariamente a la metodología, el que señala que ésta resulta muy limitada con excesiva frecuencia (opción “d”, 53.2%) bien para propiciar un entendimiento real de la cultura extranjera o bien para permitir una reflexión profunda sobre la materna. En realidad, la carencia más importante que hemos constatado consiste en que siendo la lengua el asunto principal de las unidades, las actividades tienen a ésta como protagonista, por lo que se diseñan con tal finalidad en mente y contemplando, así, la cultura, de soslayo.

A pesar de ello, estimamos que ciertas tareas son bastante apropiadas (opción “a”, 24.5%) para favorecer una reflexión cultural en cierto detalle. Éstas suelen presentar, como ya se ha dicho, un formato más abierto y se emplean para aumentar el dominio de las técnicas comunicativas del alumno a nivel oral y escrito. Lo más interesante a este respecto es que, al necesitarse un tema de comunicación, se han seleccionado con tal fin numerosos aspectos definitorios de las culturas consideradas, por lo que, posiblemente, aquí la cultura adquiera un protagonismo mayor que en las secciones restantes de la unidad.

En conclusión, pese a las limitaciones obvias, sostenemos que la metodología presenta dos puntos fuertes. En primer lugar, mediante las actividades a veces se permite una profundización en cuestiones relevantes de la cultura extranjera, de la materna o, sobre todo, las derivadas de la comparación de ambas, aspectos que solamente se apuntan en ciertos textos, pudiendo entonces ser las técnicas de aprendizaje cultural no sólo complementarias, sino incluso superiores a la información cultural. En segundo y último lugar, estimamos muy afortunada la introducción de una nueva dimensión, la del entorno, rutina y vida cotidiana del alumno, tanto por la motivación e implicación individual que ello conlleva, como por la enorme recapacitación acerca de los valores asumidos y de la cultura materna.

Sin embargo, si volvemos nuestra mirada a la tabla de técnicas de enseñanza cultural propuestas en la sección 1.2.4.2.3, en la que se detallan once grandes bloques con sus correspondientes técnicas específicas, observamos que de entre las actividades empleadas en la instrucción cultural solamente una mínima porción de las mismas se recogen en los materiales escrutados.<sup>120</sup> En efecto, por una parte, de las múltiples técnicas específicas dentro de cada bloque, únicamente se hace uso de unas pocas, mientras que por otra parte, lo que aún resulta más restrictivo, de los once grupos únicamente cinco cuentan con cierta acogida, en concreto la provisión de información cultural (en forma de apartes culturales), los enfoques cognitivos (mediante la lectura y explotación de textos), la literatura y las humanidades (a través de la inclusión de textos de literatura popular), los medios audiovisuales y de comunicación (la prensa y la radio

---

<sup>120</sup> Los once grandes grupos a los que nos referimos son: la creación de un entorno auténtico en el aula, la provisión de información cultural, la solución de problemas culturales, las técnicas centradas en aspectos conductuales y afectivos, los enfoques cognitivos, el papel de la literatura y las humanidades, la exposición real a la cultura término, la utilización de recursos de la comunidad cultural, los enfoques eminentemente afectivos, los medios audiovisuales y de comunicación, la cultura como material suplementario.



principalmente) y, aunque no se puede hablar de una manifiesta incorporación de los enfoques eminentemente afectivos sobre la base, por ejemplo, de un conjunto de técnicas de autoconcienciación cultural, sí es cierto que las actividades que giran en torno al análisis de la cotidianidad y entorno del alumno favorecen un nada despreciable conocimiento personal tan necesario en el desarrollo de la versatilidad cultural. A pesar de ello, pensamos que estos materiales presentan una metodología cultural un tanto limitada, lo cual se aprecia al comprobar que no se le da cabida a otros bloques importantes de técnicas de enseñanza cultural como la creación de un entorno auténtico en el aula (ésta al menos de manera explícita), la solución de problemas culturales, los enfoques centrados en aspectos conductuales y afectivos (como la dramatización, el juego de roles o la simulación), la cultura como material suplementario, y, sobre todo, la exposición real a la cultura término y la utilización de recursos de la comunidad cultural extranjera en la comunidad del alumno.

Pondremos punto y final a este apartado en el que se han comentado nuestros hallazgos en torno a la metodología cultural de los libros de texto objeto de estudio sintetizando, de forma gráfica, los aspectos negativos y positivos que, a nuestro entender, ha arrojado el mismo:

LA METODOLOGÍA CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- Se observa que, esencialmente, las tareas culturales suelen ser de corte lingüístico, por lo que la cultura ocupa un muy segundo plano al convertirse la fijación del léxico y la comprensión de un texto en inglés en lo realmente importante, independientemente del contenido que en él se exponga.</p> <p>- En cuanto a las actividades culturales específicas, prácticamente ninguna de ellas aparece en estos manuales (la cápsula, el grupo, el adaptador cultural o las entrevistas etnográficas) debido bien a un mínimo interés en estudiar a fondo el componente cultural, bien al desconocimiento de estas herramientas por parte de los autores de tales materiales didácticos, ya que éstas únicamente están comenzando en épocas recientes a tener cierto eco en nuestro ámbito educativo.</p>	<p>- En líneas generales, los porcentajes de las actividades que no se vinculan con ninguno de los sistemas culturales estudiados son minúsculos si se comparan con los del contenido no relativo a ellos; por lo tanto, las tareas empleadas sirven, en cierto modo, para superar las lagunas y limitaciones del contenido, principalmente las concernientes al establecimiento de una escasa comparación explícita de la cultura materna y la extranjera.</p> <p>- Sin embargo, las actividades de carácter lingüístico pueden llegar a procurar cierto aprendizaje cultural si el texto del que dependen es rico en aspectos socioculturales.</p> <p>- De las actividades culturales específicas, es posible localizar en algunos materiales muestras de la utilización del aparte cultural centrado en las comunidades extranjeras y con el fin de hacer al alumno reflexionar acerca de ese mismo aspecto en su cultura y de contrastar ambas, por lo que vemos en este un recurso extremadamente valioso. Asimismo, se hallan numerosas actividades del tipo redacción, composición, o elaboración de proyectos que, sin ser exclusivas, se convierten en instrumentos muy importantes de la pedagogía cultural.</p>

LA METODOLOGÍA CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- El objeto de múltiples actividades que habitualmente acompañan a un texto se centra en la cultura extranjera, a la cual se dedican gran parte de los pasajes. Sin embargo, tal cultura se estudia de forma más bien discreta debido a que las tareas suelen ser de corte y objetivos eminentemente lingüísticos, no favoreciéndose así un aprendizaje cultural completo.</p> <p>- La cultura española se examina en muchas menos ocasiones. Normalmente, al referirse a ella, los libros emplean los términos genéricos “tu cultura” o “tu país”, por lo que dan la impresión de no estar creados para su uso exclusivo en España, sino para una comunidad más extensa, probablemente la internacional u occidental.</p> <p>- Sobresale la incidencia mínima de los ejercicios de comparación entre la cultura española y la extranjera, un gran error desde los supuestos de la instrucción cultural, ya que cada día más estudiosos admiten que el grado de comprensión e interiorización de lo extraño depende de la vinculación mental establecida con lo propio.</p> <p>- Por lo que respecta a la tarea cultural frente a la lingüística, se ha constatado una preponderancia manifiesta de lo lingüístico, ya que la primera no es para nada comparable a la segunda ni en extensión, ni en la relevancia concedida, ni en la variedad de tratamiento.</p> <p>- En cuanto a las destrezas habitualmente relacionadas con la explotación del componente cultural, la comprensión oral es la que menos se vincula con la cultura, observándose un interés primordial por los aspectos funcionales de la comunicación oral.</p>	<p>- No obstante, en torno a la cultura extranjera también giran actividades de formato más abierto (como proyectos) que permiten un análisis más detallado de la misma.</p> <p>- Con frecuencia, las tareas en torno a la cultura del alumno presentan un formato bastante abierto (por ejemplo, debates), motivo por el cual, pese a la escasez de las mismas, resultan más apropiadas para procurar una recapitación intensa acerca de la sociedad española.</p> <p>- Pese a la afirmación anterior, existe alguna que otra tarea centrada en el contraste entre la cultura propia y la extranjera. Es más, a veces incluso se favorece el análisis de los rasgos de ambas en comparación con los de otras culturas, principalmente del mundo occidental, lo cual permite insertarlas en su contexto más amplio, al presentarlas no como entes autónomos, sino como comunidades con numerosos puntos de encuentro con otras semejantes.</p> <p>- El factor más positivo de todos, a nuestro juicio, consiste en la abundante incorporación de un tipo de actividades cuyo objeto es la cotidianidad y entorno del alumno. Estas tareas primeramente están relacionadas con el tema y aumentan el grado de motivación del estudiante, acrecentando, en segundo lugar, su autoconcienciación personal y cultural, mientras que, en tercer lugar, permiten una reflexión acerca de la propia cultura materna.</p> <p>- En contadas ocasiones se produce un práctico equilibrio entre las actividades culturales y las lingüísticas, equilibrio que, más que accidental, debiera tomarse de modelo en los libros de texto para una enseñanza más completa.</p> <p>- En el caso de las destrezas restantes, la expresión escrita (en las actividades de comprensión de los textos o en otras aisladas de ellos y de formato más abierto), la comprensión lectora (fuertemente unida a la anterior) y la expresión oral (habitualmente de formato más libre y adecuado para el aprendizaje cultural),</p>

<b>LA METODOLOGÍA CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<p>- La valoración de la metodología cultural en relación con los objetivos de índole similar no parece oportuno en unos índices muy elevados debido a la falta de objetivos, a que éstos no son culturales o a que no se vinculan claramente con dicha metodología. En las ocasiones en las que es posible llevar a cabo este estudio, la mayor parte de las actividades, en lo que respecta a su formato y objeto principal, se han calificado como mejorables, especialmente si se aspira a la consecución de objetivos culturales muy ambiciosos (como la comparación entre culturas para propiciar un mejor entendimiento de ambas).</p> <p>- Una porción de la metodología en relación con los contenidos presenta numerosas carencias en algunas tareas al no realizarse una explotación óptima de la información cultural a la que acompañan. Es más, en ocasiones, incluso no se vinculan las técnicas con el contenido, tratando cada una de ellas un aspecto sociocultural diferente. En el mejor de los casos, pues, la mayoría de las actividades se han calificado como mejorables (esencialmente las que se corresponden con los textos) ya que, a pesar de favorecerse cierta reflexión sobre la temática, se hace superficialmente al no convertirse la cultura en el objeto principal.</p> <p>- En la valoración general de la metodología resalta, pese al porcentaje pequeño de técnicas consideradas inapropiadas, la preponderancia de aquéllas estimadas excesivamente limitadas en cuanto a la propiciación de un entendimiento de la cultura extranjera o a la reflexión profunda acerca de la materna. De nuevo, hemos de subrayar que la causa de ello se halla en que la mayoría de estas tareas se diseñaron con la lengua como objeto principal, contemplándose así la cultura de soslayo.</p>	<p>suelen estar equilibradas en relación con la cultura. Tanto es así que aun en determinadas circunstancias en las que se vincula la cultura con la comprensión oral se presencia una integración de todas las destrezas.</p> <p>- Sin embargo, si contemplamos los dos extremos en términos absolutos, los puntos fuertes de las tareas superan los débiles, ya que de manera manifiesta suelen llevar a cabo los aspectos enunciados en los objetivos.</p> <p>- Aun así, una quinta parte de las técnicas de aprendizaje cultural en su relación con el contenido se han calificado de adecuadas. Nos estamos refiriendo a las que presentan un formato más abierto que permite analizar en detalle la cuestión implícita o apuntada en el texto.</p> <p>- A tenor de lo visto, no sorprende el hecho de que una porción representativa de las actividades se califique de apropiada para facilitar la reflexión cultural. En concreto, se trata habitualmente de tareas de formato bastante abierto empleadas en la práctica de las técnicas comunicativas, es decir, puesto que se necesita un tema acerca del cual debatir, se seleccionan aspectos definitorios de una o ambas culturas, por lo que, posiblemente, la cultura adquiera aquí un protagonismo mayor que en las restantes secciones de las unidades.</p> <p>- En suma, la metodología, normalmente centrada en los sistemas culturales considerados, se puede entender, a grandes rasgos, como superior al contenido, al ser éste excesivamente general o acultural en una proporción mayor.</p>

### 2.3.3.3.4. Evaluación del componente cultural

Nuestro análisis del tratamiento de la cultura en los libros de texto seleccionados culmina con la mirada puesta en el proceso mediante el cual se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje alcanzado por el alumno de los aspectos estudiados en el aula a lo largo del curso.

Para comprobar la relevancia concedida a la cultura en este proceso, comenzaremos por averiguar si se ofrecen pautas de evaluación específicas del componente cultural (4.1):

4.1. Pautas de la evaluación del componente cultural	(a) explícitas (c) no aparecen	(b) implícitas
--	-----------------------------------	----------------

Veamos los datos que arroja nuestro estudio:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	c= 100	b= 100	b= 100	c= 100	b= 15.3 c= 84.6

Los resultados no pueden ser más obvios. En el 84.6% de los materiales no aparece (opción “c”) ningún tipo de pautas que faciliten al docente su labor de evaluar el aprendizaje cultural por parte de sus alumnos. Además, el 15.3% indica que solamente una colección incorpora ciertas pautas relacionadas con la cultura, aunque de manera implícita (opción “b”), es decir, hemos preferido no incluirlas dentro de la categoría explícita porque las pautas de evaluación se suceden unas a otras sin dedicar una sección específica a la cultura y, cuando se habla de ella, solamente se hace una referencia genérica y breve a la misma. En particular, se trata de los libros 11 y 12, en cuyos discos de programación se incluye un punto, extraído de la legislación educativa vigente, que explica que el profesor ha de examinar el grado de reconocimiento del estudiante de los elementos culturales inmersos en los textos, su actitud ante ellos, el respeto de otras formas de organización cultural, el aprecio de la propia y la apreciación del inglés como herramienta de comunicación internacional. Como se puede observar, estas pautas tan genéricas son solamente eso, ideas globales acerca de lo que el profesor ha de valorar. No obstante, no nos parecen suficientes ya que, por una parte, no se puntualiza que las diferentes unidades, por sus objetivos, contenidos y metodología, precisen de pautas de evaluación propias que midan el aprendizaje del alumnado, mientras que, por otra parte, en ningún momento se detallan las herramientas de evaluación cultural o instrumentos que la pedagogía cultural pone al servicio del docente. En consecuencia, las pautas de evaluación cultural que los materiales ofrecen no solamente son inexistentes en la mayoría de las ocasiones, sino también insuficientes e incompletas en las restantes.

En un plano más concreto, merece la pena atender a las propias pruebas de evaluación en general para, con posterioridad, tratar de dilucidar el papel que en ellas juega el componente cultural (4.2):

4.2. Ejemplos de pruebas de evaluación	(a) existentes	(b) inexistentes
--	----------------	------------------

Los índices referentes a este parámetro se muestran gráficamente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
b= 100	b= 100	b= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 100	a= 76.9 b= 23.0

De hecho, a través de estos datos observamos que solamente en una mínima porción de los materiales no se incluyen pruebas de evaluación (opción “b”, 23%), siendo mayoritarios los libros que presentan este tipo de pruebas (opción “a”, 76.9%), las cuales completan el proceso de instrucción al valorar el grado de aprendizaje alcanzado por el alumno como resultado de tal proceso.

A este respecto hemos considerado oportuno reparar en el formato de estas muestras de evaluación con el fin de llegar a conocer la manera en la que se evalúa, si procede, el entendimiento de los aspectos socioculturales de las distintas unidades. En líneas generales, estas pruebas suelen consistir en tres partes fundamentales:

- La lectura de un texto (“reading”) acompañada de los ejercicios de comprensión pertinentes. Aquí la atención a la cultura depende exclusivamente del contenido del pasaje, habiéndose constatado que determinados textos muestran una temática excesivamente general o acultural, mientras que otros se centran especialmente en la cultura extranjera (incluso en algunos libros, como el número 11, los extractos de las pruebas de evaluación están íntimamente ligados al contenido de las unidades). Por lo tanto, en aquellas ocasiones en las que la información del pasaje insiste en un aspecto sociocultural de las comunidades extranjeras, las actividades de explotación del contenido, al igual de lo que sucede en las de las unidades, habitualmente tienen como objeto las estructuras y vocabulario empleados. Sin embargo, puesto que también se procura una comprensión global del significado del texto, dicha explotación eminentemente lingüística, da paso a la consideración cultural aunque, eso sí, en un muy segundo plano.

- Los ejercicios de gramática y vocabulario (“grammar and vocabulary”) independientes (exclusivos, por ejemplo, en las pruebas de evaluación del libro 13). En ciertos manuales se incluye una amplia variedad de actividades cuya única finalidad consiste en comprobar el dominio lingüístico por parte del alumnado, de modo que de esta sección se excluye cualquier tipo de consideración cultural.

- La composición (“writing”), tarea con la que a menudo se culmina la prueba. Las redacciones a menudo giran alrededor de temas muy generales, a pesar de lo cual es posible hallar una serie de composiciones acerca de la cotidianidad y entorno del estudiante, por lo que, implícitamente, se ve reflejada la cultura materna del mismo. Esto corrobora en el plano evaluativo la tendencia manifiesta que en el terreno metodológico constatamos de convertir la cotidianidad del alumno en un punto importante de reflexión cultural. Sin embargo, hemos de añadir que la cultura materna del estudiante en sí misma, así como la cultura extranjera, nunca se convierten en el objeto de las composiciones, es decir, normalmente se excluye cualquier tipo de referencia al aprendizaje cultural realizado por el alumno acerca de la cultura extranjera, así como cualquier reflexión sobre su propia cultura, reduciéndose al ámbito de la experiencia personal del alumno. Ello nos conduce a la conclusión de que el aprendizaje cultural no es lo que realmente importa, sino el uso de la lengua que permita una comunicación plausible en la lengua extranjera ya que, a nuestro entender, si el estudiante realiza una composición con una excelente explicación sobre su rutina diaria y/o su cultura materna, pero comete múltiples errores gramaticales, el contenido no prevalecerá sobre un deficiente aspecto formal. En efecto, nuestra afirmación se basa, entre otros motivos, en las pautas que se ofrecen para puntuar las pruebas de evaluación en la sección de introducción a la misma del libro 9, pautas consistentes exclusivamente

en la riqueza del léxico y precisión de uso, corrección gramatical, utilización del registro, estilo y formato requeridos en la tarea, es decir, en una clara preponderancia de los aspectos formales sobre el contenido.

- Aunque suponen la excepción más que la regla, algunos manuales también se hacen eco de la comprensión y la expresión en el plano oral (como el libro 9). No obstante, generalmente éstas no se vinculan con ningún sistema cultural específico lo cual, unido a los criterios de evaluación propuestos (fluidez, precisión, pronunciación e interacción) da una clara idea de lo poco relevante que resulta el componente cultural asimismo en el terreno oral.

Los párrafos precedentes nos permiten concluir con importantes reflexiones acerca de los modelos de evaluación en los materiales escrutados. El patrón o formato de examen adoptado, como se puede observar, es prácticamente idéntico al de la prueba de Selectividad que tendrá que afrontar el alumnado al finalizar su etapa de Bachillerato. Ello explica, entre otras cosas, que la comprensión y expresión en el plano oral, en las que se insiste en las unidades del material, sean las destrezas olvidadas o excluidas de las pruebas de evaluación, un gran error a nuestro juicio. Asimismo, la estructura del formato de Selectividad concede una relevancia casi exclusiva a lo lingüístico y a lo comunicativo en el terreno escrito, lo cual nos permite afirmar en líneas generales, idea a la que volveremos más adelante, que la cultura en este tipo de exámenes, a la sumo, no es más que el trasfondo que sirve para valorar lo realmente importante en el proceso de aprendizaje.

El asunto relevante de la evaluación y, por ende, el proceso de enseñanza, queda manifiesto tras reparar en la variable 4.3:

4.3. Evaluación: cultura frente a lengua y/o comunicación	(a) mayor importancia de la lengua y/o comunicación (b) exclusividad de la lengua y/o comunicación (c) mayor importancia de la cultura (d) equiparación de ambas (e) otra (f) no procede
---	---

En torno a ella se han hallado los siguientes resultados:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
f= 100	f= 100	f= 100	b= 100	a= 33.3 b= 66.6	a= 16.6 b= 83.3	a= 33.3 b= 66.6	a= 66.6 b= 33.3	b= 100	b= 100	a= 71.4 b= 28.5	a= 66.6 b= 33.3	b= 100	a= 22.1 b= 54.7 f= 23.0

En la evaluación, pues, con la salvedad de los materiales en los que el estudio de este parámetro no parece pertinente al obviarse pruebas de exámenes (opción “f”, 23%), se vislumbra, en el mejor de los casos, es decir, en aquéllos en los que indirectamente se explota algún aspecto sociocultural de la cultura extranjera o del entorno del alumno, una mayor importancia de la lengua y/o comunicación (opción “a”, 22.1%). Sin embargo, en una amplia mayoría de las muestras incorporadas en los manuales se observa una exclusividad de la lengua y/o comunicación (opción “b”, 54.7%) debido, a tenor de los párrafos precedentes, a lo general que resultan muchos textos y composiciones, en otras palabras, a la falta de un interés, aunque sea secundario, por aspectos socioculturales concretos de las comunidades consideradas.

Así pues, pongamos fin a este breve aunque ilustrativo estudio de los elementos culturales en la evaluación realizando una valoración general de tales elementos (4.4).

Para ello se ha acudido a cuatro parámetros, el primero de ellos centrado en la relación entre la evaluación y los objetivos, ambos de carácter cultural (4.4.A):

4.4.A. En relación con los objetivos	(a) óptima	(b) con múltiples carencias
	(c) equilibrio entre logros y carencias	(d) otro
	(e) no procede	

Veamos los índices correspondientes a esta variable:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	e= 100	b= 50.0 e= 50.0	b= 16.6 c= 58.3 e= 25.0	b= 100	e= 100	e= 100	e= 100	b= 100	b= 20.5 c= 4.4 e= 75.0

El estudio de la evaluación del componente cultural en relación con los objetivos de índole similar no procede en la mayor parte de las ocasiones (opción “e”, 75%) debido no sólo a la ausencia total de objetivos, a la inexistencia global de objetivos de carácter cultural o a la no presencia de los mismos en ciertas unidades, sino también a la omisión de pruebas de evaluación en ciertos libros.

Cuando es posible vincular ambos, objetivos y evaluación cultural, en el mejor de los casos una pequeña porción de las muestras de evaluación aparece como mejorable (opción “c”, 4,4%) para llevar a cabo los objetivos ya que en cierta manera los pasajes o composiciones de tales pruebas contribuyen a lograr o insistir en algunos de los aspectos señalados en los objetivos. No obstante, en cuanto a los objetivos, la evaluación habitualmente presenta múltiples carencias (opción “b”, 20,5%) puesto que rara vez mide la consecución del objetivo cultural como, por ejemplo, si la comparación entre culturas llevada a cabo en la unidad ha dado como resultado un mejor entendimiento de la diversidad cultural (libros 7, 8 y 13). Por lo tanto, la evaluación del componente cultural, por lo que respecta a los objetivos de naturaleza idéntica que rigen la unidad correspondiente, muestra cuantiosas lagunas al apenas valorar el grado de aprendizaje sociocultural enunciado en los objetivos o ejes estructurales de las unidades.

De igual forma, merece la pena recabar información acerca de la evaluación del componente cultural en cuanto a los contenidos (4.4.B):

4.4.B. En relación con los contenidos	(a) óptima	(b) con múltiples carencias
	(c) equilibrio entre logros y carencias	(d) otro
	(e) no procede	

Los resultados se revelan gráficamente:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	e= 100	e= 100	b= 100	b= 66.6 c= 33.3	b= 83.3 c= 16.6	b= 66.6 c= 33.3	b= 33.3 c= 66.6	b= 100	b= 100	b= 28.5 c= 71.4	b= 66.6 c= 33.3	b= 100	b= 57.3 c= 19.5 e= 23.0

Aquí el porcentaje de libros en los que la medición de esta variable no resulta oportuna es bastante inferior (opción “e”, 23%) y se debe, entre otras causas, a la ausencia de pruebas de evaluación en tres de los materiales escrutados.

En los demás casos, si comparamos los contenidos de las unidades con las muestras de evaluación correspondientes, constatamos unos índices bastante significativos en alusión a la opción “equilibrio entre logros y carencias” (“c”, 19,5%), categoría que recoge no sólo los aspectos positivos, como los puntos o temas comunes que ambos, contenido y evaluación tienen, sino también otras cuestiones, como la superficialidad de tratamiento o escasa profundización en los temas examinados a lo largo del material, que contribuyen a calificar de mejorable la evaluación del

componente cultural. Sin embargo, tal y como ocurre en el parámetro anterior, una amplia mayoría de las pruebas de evaluación encierran múltiples carencias (opción “b”, 57.3%) en lo concerniente a la valoración de los aspectos socioculturales aprendidos sobre la cultura extranjera y aquéllos sobre los que se ha reflexionado en relación con la sociedad propia. El origen de tal deficiencia, en suma, hay que buscarlo en la nula atención prestada en los exámenes a los sistemas culturales objeto de estudio en las diversas unidades, ya que el asunto realmente importante lo constituye no la información cultural, sino las estructuras gramaticales, los campos léxicos y el dominio de la comunicación o producción en el terreno escrito.

Continuemos nuestra valoración de la inclusión del componente cultural en la evaluación contrastando ésta con la metodología empleada en los distintos libros para facilitar la instrucción cultural (4.4.C):

4.4.C. En relación con la metodología	(a) óptima	(b) con múltiples carencias
	(c) equilibrio entre logros y carencias	(d) otro
	(e) no procede	

Nuestro comentario se basa en los datos expuestos en esta tabla:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
e= 100	e= 100	e= 100	b= 100	b= 66.6 c= 33.3	b= 83.3 c= 16.6	b= 66.6 c= 33.3	b= 33.3 c= 66.6	b= 100	b= 100	b= 71.4 c= 28.5	b= 66.6 c= 33.3	b= 100	b= 60.6 c= 16.2 e= 23.0

Por motivos idénticos a los anteriores, es decir, a causa de la inexistencia de pruebas de evaluación en algunos de los manuales, la medición de este parámetro no procede en un 23% de las ocasiones (opción “e”).

Además, la evaluación del componente cultural en relación con la metodología incorporada para la fijación del aprendizaje de ciertos elementos socioculturales da como resultado la opción más neutra, el equilibrio entre los logros y las carencias, en unos porcentajes incluso inferiores a los de la variable anterior (opción “c”, 16.2%). Ello tiene su origen en que, por una parte, en un grupo de pruebas de evaluación se hace uso de las mismas herramientas empleadas en las unidades para la fijación de lo sociocultural, de entre las que destaca la composición, mientras que, por otra parte, se prescinde de otras utilizadas con idénticos fines y posiblemente con resultados asimismo óptimos en las unidades, tales como el debate. No obstante, los índices más abultados se corresponden con la opción que hace hincapié en las carencias de la evaluación del componente cultural en su vinculación con la metodología (opción “b”, 60.6%). En efecto, aunque vimos que las técnicas utilizadas para esta dimensión cultural no se adecuaban por completo a las defendidas en el área de la pedagogía cultural, sí constatamos que algunas de ellas se acercaban bastante a los instrumentos cuyo uso se ha demostrado plausible y acertado en la instrucción del componente que nos ocupa. No obstante, en la evaluación apenas se emplean éstas y, cuando se localiza alguna de ellas (como la composición), su aprovechamiento normalmente deja mucho que desear porque rara vez se explota un aspecto sociocultural determinado de las comunidades analizadas, sino circunstancias más generales o incluso aculturales.

Recojamos, de esta manera, los principales argumentos de esta sección en la valoración general de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en los libros escrutados (4.4.D):

4.4.D. Valoración general	(a) apropiada	(b) inapropiada
	(c) no procede	(d) muy limitada



Dicha valoración ha dado como resultado estas cifras:

Libro 1	Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5	Libro 6	Libro 7	Libro 8	Libro 9	Libro 10	Libro 11	Libro 12	Libro 13	Global
c= 100	c= 100	c= 100	b= 100	b= 66.6 d= 33.3	b= 100	b= 66.6 d= 33.3	b= 33.3 d= 66.6	b= 100	b= 100	b= 28.5 d= 71.4	b= 33.3 d= 66.6	b= 100	b= 56.0 c= 23.0 d= 20.8

Salvo las unidades o materiales en los que la atención a este parámetro resulta inoportuna (opción “c”, 23%), en el mejor de los casos la evaluación del componente cultural ha sido calificada de muy limitada (opción “d”, 20.8%), no sólo en cuanto al formato empleado, que apenas permite profundizar en lo cultural, sino también en cuanto a la escasa atención prestada a los temas estudiados en las unidades y al grado de aprendizaje que éstos han propiciado acerca de la cultura extranjera y el tipo de reflexión sobre la cultura propia. De hecho, a nuestro juicio, la evaluación de la dimensión cultural resulta mayoritariamente inapropiada (opción “b”, 56%), además de por las razones ya adelantadas, por motivos de índole estructural de las pruebas, ya que en ellas la cultura se convierte, a lo sumo, en el trasfondo, como en otras pruebas lo es otro tipo de contenido más general, que sirve de base para examinar acerca de lo realmente importante, el dominio de lo gramatical y de lo comunicativo esencialmente en el plano escrito.

En conclusión, si el proceso de evaluación consiste en verificar la adecuación de un programa educativo mediante la comprobación del aprendizaje alcanzado por el alumno como resultado de la aplicación del mismo, tal proceso evaluativo ha de estar íntimamente ligado a los elementos que se han enseñado. A tenor de los exámenes ofrecidos por los materiales en cuestión se constata que los modelos se ciñen de forma casi exclusiva al formato de Selectividad. Por lo tanto, si dichos modelos de evaluación recogen los factores que se han tratado a lo largo de las unidades del libro, comprobamos con asombro que el componente cultural no tiene cabida en las pruebas de evaluación, siendo esto doblemente negativo ya que, por ende, el aparente interés prestado a lo sociocultural en los objetivos, contenidos y/o metodología de muchas de las unidades parece no tener una finalidad en sí mismo, sino que queda reducido al mero trasfondo empleado para enseñar el asunto principal de la materia.

Así pues, en las pruebas evaluadoras incluidas en estos manuales no se permite conocer el aprendizaje cultural por parte del alumnado en ninguna de sus vertientes más obvias, la conceptual, la actitudinal y la conductual. Como vimos en la sección 1.2.4.2.4, en la instrucción cultural se hace uso de una combinación de herramientas para medir tanto el conocimiento (técnicas usadas en la evaluación lingüística, preguntas culturales, adaptador cultural, significado cultural de palabras o sintagmas, pruebas visuales, pruebas auditivas, pruebas táctiles), como las actitudes (las actitudes hacia uno mismo mediante el cuestionario de elección forzosa, las actitudes hacia la cultura extranjera mediante, por ejemplo, las pruebas anteriores y posteriores a la instrucción o las afirmaciones culturales, y las actitudes empáticas a través de ejercicios de mediación o entrevistas etnográficas) y las habilidades sociolingüísticas y/o conductuales (ejercicios situacionales o juegos de roles y simulación). Asimismo, existen técnicas que permiten una evaluación global, por una parte, las de observación (tanto sistemática como no sistemática) y, por otra parte, aquéllas basadas en la producción oral y escrita del alumno (como las entrevistas estructuradas o abiertas, el trabajo o proyecto y la carpeta). Nuestro estudio revela que de esta amplia gama de técnicas de evaluación del componente cultural no se han empleado prácticamente ninguna en las pruebas incorporadas en los materiales examinados, por lo que, sin lugar

a dudas, la evaluación del aprendizaje cultural se convierte en la parte más olvidada, restringida y limitada de cuantas se han contemplado a lo largo de este trabajo de investigación.

Finalicemos, pues, este análisis de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación mostrando gráficamente los principales aspectos negativos y positivos hallados en la medición de los parámetros sobre los que hemos basado nuestro estudio:

LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>- Por lo que respecta a las pautas de evaluación del componente cultural, éstas no aparecen en la mayoría de las ocasiones. En los casos restantes, las que se ofrecen son insuficientes e incompletas para una evaluación global del componente cultural no sólo por su grado de generalidad o poca especificación en cuanto a las distintas unidades que precisan de una evaluación diferente, sino también porque no se facilitan los instrumentos de evaluación que la pedagogía cultural pone al servicio del docente.</p> <p>- Los ejemplos de pruebas de evaluación incorporadas presentan un formato idéntico a las de Selectividad (pasaje y actividades de explotación del mismo, ejercicios aislados centrados en la gramática y el vocabulario, y composición). En muchas de estas secciones no se atiende a ningún aspecto sociocultural, ya que lo realmente importante, según las pautas explícitas en algunos materiales, es el dominio de la lengua y la posibilidad de comunicarse en el idioma extranjero en el plano escrito, ya que el oral se suele olvidar. Así pues, el contenido cultural, si se halla presente, no es más que el trasfondo sobre el que se evalúa lo relevante.</p> <p>- Si contrastamos la importancia concedida a la cultura frente a la lengua en las pruebas de evaluación observamos que, en el mejor de los casos, cuando los textos o composiciones giran en torno a algún aspecto sociocultural, la lengua y la comunicación resultan más importantes. En las otras ocasiones, que son mayoritarias, se observa la práctica exclusividad de la lengua y la comunicación debido a la falta de un interés, aunque sea secundario, en la cultura de las comunidades consideradas.</p> <p>- La evaluación del componente cultural en relación con los objetivos de naturaleza idéntica muestra cuantiosas lagunas al apenas ayudar las pruebas a valorar el grado de</p>	<p>- No obstante, en ciertos textos y/o composiciones se trabajan, eso sí, de manera indirecta, aspectos socioculturales relativos, respectivamente, a la cultura extranjera y al entorno del alumno.</p>

<b>LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA</b>	
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>
<p>aprendizaje sociocultural enunciado en los objetivos o ejes estructurales de las unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La valoración de la inclusión de los elementos culturales en la evaluación en relación con los contenidos de índole semejante, suele ser bastante deficiente debido a la escasa o nula atención prestada a los sistemas culturales objeto de estudio en las unidades, lo cual corrobora nuestra afirmación de que lo realmente importante no es la cultura, sino la lengua y la comunicación en el plano escrito.</li> <li>- En cuanto a la evaluación del componente cultural en comparación con la metodología cultural, también sobresalen las carencias de la primera, puesto que apenas se emplean en las pruebas de evaluación los instrumentos que metodológicamente eran considerados como correctos por la pedagogía cultural y que se usaban como actividades en las unidades de los libros (por ejemplo, el debate). Cuando alguna de estas herramientas se utiliza en la evaluación (la composición) su aprovechamiento deja mucho que desear porque rara vez se explotan los aspectos socioculturales de las comunidades estudiadas, sino otros elementos excesivamente generales o incluso aculturales.</li> <li>- En la valoración general de la evaluación de la cultura en estos materiales destacamos su gran limitación tanto en los formatos empleados, para nada similares a la gama de actividades propuestas por la instrucción cultural a este respecto, como en la escasa atención prestada a los temas examinados en las unidades (que, como vimos, favorecen en cierta manera un conocimiento acerca de la cultura extranjera y/o una reflexión sobre la propia). No obstante, con una frecuencia aún mayor se ha calificado esta evaluación del componente cultural como inadecuada o inapropiada para conocer el aprendizaje o entendimiento cultural alcanzado por el alumno en sus tres vertientes más obvias, la cognitiva, la actitudinal y la conductual.</li> <li>- La evaluación de la cultura se ha convertido, pues, en el aspecto más olvidado, restringido y limitado de todas las facetas contempladas en nuestro trabajo de investigación. Es más, si la evaluación mide lo que realmente se ha enseñado, esta práctica exclusividad de lo lingüístico y comunicativo en el plano escrito</li> </ul>	

LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DISEÑADOS PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL NUEVO BACHILLERATO EN ESPAÑA	
ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS
<p>en los formatos de exámenes resulta doblemente negativa ya que, por ende, el aparente interés prestado a lo sociocultural en los objetivos, contenidos y/o metodología de muchas de las unidades parece no tener una finalidad en sí mismo, sino que queda reducido al mero trasfondo empleado para enseñar el asunto principal de la materia.</p>	

### 2.3.3.3.5. Valoración personal

Pondremos punto y final a este capítulo reflexionando, desde una perspectiva mucho más subjetiva, acerca de lo que para nosotros han sido los principales hallazgos obtenidos a raíz de este trabajo de investigación:

- a) Personalmente, no esperábamos que ciertas colecciones estructuraran sus unidades sobre la base de objetivos muy en la línea de los señalados por la pedagogía cultural. Aunque somos conscientes de que esto constituye solamente una isla en un inmenso mar plagado de objetivos de otro carácter, especialmente lingüístico y funcional o comunicativo, en ello observamos un ligero cambio en los supuestos que sostienen no solamente la concepción de las unidades, sino también de la propia asignatura de inglés. Efectivamente, esta materia ha ganado en sus pretensiones al convertirse en una oportunidad excepcional no solamente de adquirir una serie de destrezas y conocimientos que permitan la comunicación en la lengua extranjera, sino también de ensanchar los horizontes y las miras personales. En otras palabras, pensamos que una de las tendencias más importantes que se vislumbra en determinados libros es dotar a la asignatura de un tono sociocultural cada vez más obvio con fines no meramente cognitivos sino, sobre todo, afectivos, que se han demostrado asimismo determinantes en cualquier proceso de instrucción.
- b) De manera similar, no creíamos antes de comenzar este estudio que los manuales presentaran una abundancia tan grande de información cultural, fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, sobre distintas comunidades de la cultura extranjera. Efectivamente, puesto que a los contenidos socioculturales no se les presta atención en la tabla de contenidos, es decir, en la estructuración global de las unidades, pensábamos que la cultura se excluiría de ellas. Sin embargo, no solamente hemos constatado una cantidad mínima de pasajes cuya información fuera excesivamente general o no relativa a ninguna de los sistemas culturales examinados, sino que la información en ellos contenida ha ampliado su campo, refiriéndose a una gama de países de la cultura término más allá del Reino Unido así como a la cultura española de manera bastante apropiada o realista, sin caer, como lo hacían numerosos materiales del pasado en lo típico y en lo tópicos. No obstante, el gran problema que plantea este contenido se halla en que no siempre se presenta de manera obvia, sino insertado en textos que hablan de aspectos más generales o triviales, por lo que es preciso buscar este tipo de información implícita en muchos de ellos. Por lo tanto, también hemos descubierto que actualmente el contenido sociocultural no ocupa un lugar definido en la concepción de los materiales, lo cual se refleja en la falta de un consenso acerca de los aspectos a analizar, en la poca estructuración o sistematicidad

de tratamiento de lo cultural dentro de la unidad, en la ausencia de una aproximación cíclica a los temas en ambos manuales que comprenden la colección, pero, sobre todo, en la manifiesta utilización de la cultura como trasfondo, como componente en función de la lengua. A nuestro juicio, pues, aún queda un largo camino para que la cultura se integre en los materiales didácticos y, por ende, en el aula de idiomas, en condiciones de igualdad de tratamiento con otros componentes muy asentados y aceptados en los materiales y en la clase de lenguas extranjeras.

- c) En la misma línea, nos ha sorprendido la ingente cuantía de técnicas y/o actividades de aprendizaje que de una u otra manera, teniendo a la cultura como objeto principal o no, facilitan la reflexión sobre numerosos aspectos socioculturales de las comunidades examinadas. Además de las tareas acerca de la cultura extranjera o, mínimamente, de la española, especialmente enriquecedoras se muestran, a nuestro entender, aquéllas centradas en la rutina y entorno del alumno ya que, al mismo tiempo que aumentan su grado de motivación e implicación en la asignatura, favorecen, implícitamente, la recapitación acerca de la cultura propia y de lo definitoria que resulta ser en la vida de cada miembro de la comunidad. No obstante, somos conscientes de que en la mayoría de las ocasiones las tareas relativas a lo sociocultural, los debates, las composiciones o los proyectos, a pesar de explotar un contenido bastante rico sobre cualquiera de las culturas consideradas, siguen teniendo como objetivo fundamental bien la práctica gramatical bien la expresión oral o escrita, es decir, la correcta comunicación en la lengua inglesa, empleándose tal contenido como trasfondo más que como protagonista de las actividades.
- d) Lo que para nosotros ha sido el descubrimiento más negativo a raíz de este estudio es la exclusión de lo cultural de los formatos de exámenes. A este respecto queremos subrayar que la estructuración de las pruebas de evaluación propuestas en la mayoría de las colecciones resulta idéntica a las de Selectividad y, puesto que en ella primordialmente se valora el aprendizaje gramatical y comunicativo en el plano escrito, en las muestras de los libros considerados se incide básicamente en los mismos aspectos. Ello nos conduce a la reflexión de que la Selectividad influye poderosamente en los formatos de examen de los libros de texto y en gran medida en la propia estructuración del material completo que se desarrolla, entre otras, con la idea de preparar al alumno para tal examen. Por ello, estimamos que si la evaluación ha de ser el fiel reflejo de lo enseñado, la ausencia de un interés específico por el aprendizaje, conocimiento o entendimiento cultural en las pruebas desvela que la importancia concedida a este componente en la legislación educativa vigente, la enunciación de objetivos en la línea de los expresados por los pedagogos culturales, la construcción de las unidades sobre contenidos con un fuerte tono sociocultural y el diseño de actividades de explotación de los mismos no suponen sino un espejismo, ya que lo realmente importante parece ser lo que tradicionalmente se ha relacionado en nuestro ámbito con el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Por lo tanto, nos preguntamos si para comenzar a promover un interés por la introducción del componente sociocultural en su dimensión más completa no sería necesario a priori modificar el propio formato de este examen de acceso a la Universidad, ya que la Selectividad parece impregnar todo el proceso educativo del ciclo de Bachillerato en lo concerniente a la asignatura de inglés.
- e) De todo lo anterior se desprende, a nuestro parecer, que si en realidad se quiere hacer hincapié en los aspectos culturales, la estructuración de los materiales

escrutados no es del todo adecuada para explotarlos al máximo, haciendo al alumnado recapacitar sobre la cultura propia y la extranjera hasta llegar a entender ésta y desarrollar un cierto grado de relatividad cultural. Por ello, tal responsabilidad recae directamente sobre el profesor, que tendrá que decidir el grado de atención prestado a los aspectos socioculturales implícitos, la relevancia que a ello le dará frente a lo lingüístico en la clase, y la oportunidad o no de evaluar el aprendizaje que tal tipo de instrucción provocaría. Desde nuestro punto de vista, ésta se convierte en una responsabilidad excesiva para el docente, tarea de la que tendría que ser eximido.

- f) Desde una perspectiva mucho más global, nuestro análisis también ha proporcionado información relevante acerca de los propios libros de texto de Bachillerato. Dicha información nos permite, para nuestra sorpresa, poner en tela de juicio las afirmaciones de muchos de estos libros sobre la creación de tal material para su uso específico en España, ya que, con la excepción de alguna que otra unidad elaborada con la idea del alumnado español en mente, hemos observado en la mayoría de los temas cómo las alusiones al país del estudiante suelen ser muy generales (“tu país”, “tu comunidad” y no “España” o “los españoles”), así como escasos los pasajes que comparan explícitamente nuestra nación con las diversas comunidades de la cultura extranjera. En conclusión, si, tal y como numerosos estudiosos defienden, se aspira a estudiar la cultura desde distintas perspectivas, fundamentalmente las de las dos sistemas culturales implicados, se hace precisa la elaboración de materiales bidimensionales, es decir, aquéllos que indaguen a la vez y explícitamente acerca de ambas, la cultura materna y la extranjera.
- g) Paralelamente, nuestro estudio nos permite tener un conocimiento objetivo y científico acerca de los libros de texto que pueden resultar más adecuados para la enseñanza del componente cultural en Bachillerato. Puesto que se ha constatado que dicho componente aún tiene una pertenencia incierta y titubeante dentro del diseño de tales materiales didácticos, hemos de partir del hecho de que, a la espera del desarrollo de libros de texto en los que la cultura sea objeto de un mayor protagonismo y estructuración, algunos de los ya existentes favorecen ciertamente un acercamiento a los aspectos socioculturales de manera más completa que otros. A nuestro entender, las siete colecciones analizadas se podrían adscribir a tres grupos en un continuo que va desde aquellos libros cuya contemplación del componente cultural resulta menos obvia hasta los materiales que conceden una mayor importancia y más completo tratamiento de los aspectos socioculturales.
- En el extremo más negativo se sitúan los manuales de más antigua publicación, a saber, los comercializados por la reconocida casa editorial Cambridge University Press. A favor de la misma hay que decir que, puesto que los libros de texto que destina a Bachillerato no han sido diseñados con tal ciclo educativo en mente, ni tampoco con la idea de un público español, sino internacional, es comprensible que no resulten tan completos como el resto del corpus analizado. No obstante, *Language in Use Pre-Intermediate* y *Language in Use Intermediate* se siguen presentando como los únicos libros de texto para Bachillerato por parte de esta editorial, eso sí, hasta el momento en el que se produzca una publicación de materiales exclusivos para esta etapa pre-universitaria. Es ésta una tarea, según se nos ha comunicado, en la que se está trabajando en la actualidad. Por tal motivo el

estudio de los libros por ahora distribuidos por tal casa editorial resulta relevante sólo en el momento presente. Como ya hemos adelantado, pues, *Language in Use Pre-Intermediate* y *Language in Use Intermediate* son, a nuestro juicio, los materiales menos adecuados para la enseñanza del componente cultural debido a que, como el propio título de los libros refleja, la finalidad principal que sostiene el diseño de los mismos es la propia lengua inglesa. Todo ello da como resultado que en la estructuración de cada unidad se le conceda una relevancia casi exclusiva al componente lingüístico, relegando así a un segundo plano a los aspectos comunicativos y a un muy segundo plano a los culturales. Puesto que la escasa dimensión cultural a la que se atiende, a menudo centrada en la comunidad británica y nunca en la española, se utiliza como trasfondo para el examen de las estructuras, ésta se estudia en el mejor de los casos mediante un contenido generalmente incompleto y trivial. Ello, unido a la poca variedad de las actividades que, de forma habitualmente indirecta, se centran en los aspectos socioculturales, confirma nuestra opinión acerca de lo poco apropiados que tales libros de texto resultan para una completa instrucción del componente cultural.

- En las posiciones intermedias de este continuo hemos de ubicar una serie de colecciones que presentan un claro equilibrio de puntos débiles y puntos fuertes. Primeramente, en lo concerniente a los materiales *Pre-Select* y *Select* de Oxford University Press (que, recordemos, se halla en proceso de publicar una nueva colección) echamos en falta la exposición de objetivos de naturaleza cultural, así como la práctica exclusión del componente sociocultural en la evaluación; sin embargo, los temas contemplados en ambos y, especialmente en el primero de ellos, se centran en aspectos definitorios de las comunidades extranjeras, a menudo contemplando cuestiones semejantes en la cultura española, por lo que en conjunción con el empleo de actividades variadas acerca de la cultura extranjera, la española y la experiencia y entorno del alumno permiten una importante reflexión cultural.

Por otra parte, la colección de Richmond Publishing, *Solutions for Bachillerato 1* y *Solutions for Bachillerato 2* presenta unas características similares en cuanto a la omisión de objetivos de carácter cultural y a la escasa consideración del componente sociocultural en la evaluación; no obstante, frente a lo que ocurre con el resto de los materiales escrutados, en la tabla de contenidos ambos materiales dedican un bloque específico a los aspectos socioculturales, elemento sobresaliente ya que desde el comienzo se observa un indicio de la importancia concedida a los mismos en las unidades, aunque un problema que se plantea es el hecho de que en numerosas ocasiones el contenido no se relacione con ninguno de los sistemas considerados, sino que se aborde el estudio de lo cultural desde una perspectiva más amplia (internacional) o bien reflejando otras sociedades.

En lo concerniente a la colección más reciente de Burlington Books, *Results in 1º Bachillerato* y *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*, apreciamos que solamente el primero de ellos presenta objetivos de corte cultural, por lo que a priori parece más apropiado que el segundo; al igual que sucede en

relación con los materiales anteriores, en éstos se observa una escasa consideración de lo cultural en la evaluación así como una metodología un tanto limitada; sin embargo, el punto fuerte de esta colección se encuentra en los temas tratados, no solamente por la profundidad de varios de ellos, sino también por la propia selección de los mismos ya que se analizan cuestiones como el racismo raramente estudiadas en este tipo de materiales didácticos.

Por último, *Vision 1* y *Vision 2*, de Heinemann ELT, presentan, paralelamente, una escasa consideración de la cultura en la evaluación, así como una ausencia total de objetivos culturales y una nula atención a la cultura española a lo largo de la temática expuesta en las unidades; pese a ello, los contenidos contribuyen a reflexionar sobre la cultura extranjera sobre la base de una atención especial a dos de sus comunidades más sobresalientes, el Reino Unido y Estados Unidos; a nuestro entender, no obstante, el rasgo más destacable de este material es la incorporación extensiva de una de las técnicas de enseñanza cultural más defendidas, los apartes culturales, por medio de los cuales en ambos libros de texto se favorece una recapacitación acerca de la cultura materna del alumno en relación con otras similares en la cultura meta objeto de estudio de los diversos pasajes.

- En el otro polo, en el positivo, hemos de ubicar dos colecciones, la de las casas editoriales Longman / Alhambra-Longman, por una parte, y la de Harrap, Grupo Anaya, por otra. En primer lugar, por lo que respecta a los libros publicados por Alhambra-Longman, *Key Strategies* y *Exam Strategies*, con la excepción del escaso interés prestado a la cultura en las pruebas de evaluación debido a la preeminencia de los aspectos lingüísticos, el componente sociocultural en la concepción de ambos libros cobra una relevancia ciertamente destacable. Desde el principio es posible discernir cómo lo cultural impregna el diseño de *Key Strategies* y de *Exam Strategies* ya que en la exposición de los objetivos que determinan la configuración de las unidades se observa cómo algunos de ellos, sin ser calificados ni agrupados como tal, se constituyen en finalidades claramente culturales. Como consecuencia, la metodología pero, sobre todo, el contenido de las distintas unidades contribuyen a la consecución de éstos al estudiarse con bastante profundidad alguno de los aspectos socioculturales de las comunidades extranjeras, a menudo en comparación con la propia sociedad española. Por tales razones, estimamos para la enseñanza de la cultura extranjera más adecuado el uso de *Key Strategies* y de *Exam Strategies* que el de otros materiales.

En segundo lugar, pese a que no nos consta que el manual que completa la colección haya sido publicado, el libro de texto *Front Line 1* de la editorial Harrap, Grupo Anaya favorece ciertamente el aprendizaje cultural en todas sus vertientes con la excepción, como se puede esperar, de la inclusión del componente cultural en la evaluación, circunstancia que entra en claro conflicto con el diseño de un material con un marcado matiz sociocultural. Efectivamente, la concepción de las distintas unidades descansa sobre unos objetivos culturales evidentes (igualmente no clasificados como tales), unos contenidos bastante completos sobre las cuestiones más diversas en torno a



varias comunidades de la cultura extranjera (aunque no la española, un obvio punto débil) y una metodología variada que permite profundizar en las más diversas circunstancias de carácter sociocultural.

- h) Por lo que respecta a nuestro análisis en su concepción más amplia, éste se inserta, probablemente dentro de lo que Risager (1998: 53) en su artículo “Critique of textbook criticism” denomina crítica de orientación normativa basada en las exigencias y expectativas pedagógicas. Para ella, este tipo de crítica resulta fructífera, aunque propone complementarla con enfoques que sitúen a los libros de texto en una perspectiva más amplia, enfoques esencialmente descriptivos que no se preocupen tanto de cómo deberían de ser los libros, sino de cómo son, cómo se han producido, cómo se leen y cuál es su papel en la sociedad. De esta forma, Risager sostiene que a pesar de ser relevante y necesaria la evaluación pedagógica, también es necesario contemplar los manuales como una de las muchas formas que adoptan los textos que representan la cultura, aunque, frente a lo que ocurre con ellos, los libros no se emplean fuera del contexto del aula. Sin embargo, desde nuestro punto de vista el hecho de que este material se cree para este uso específico lo convierte en una herramienta indispensable y decisiva en el proceso de formación del alumno, en su concepción y punto de vista del mundo. Por lo tanto, sin el ánimo de exigir de este tipo de materiales una reestructuración completa y poco plausible, los resultados que arroja nuestro análisis son modestos, reconociendo que consciente o inconscientemente la cultura impregna el diseño de los manuales. Así, pensamos que probablemente bastaría, para empezar, con estructurar su tratamiento en torno a los cuatro pilares que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, procurando darle una forma más explícita a los objetivos de carácter cultural de tal manera que se precise el papel de la cultura en el aula, intentando descubrir los contenidos culturales mínimos (al igual que se ha hecho con los lingüísticos) o, mientras esto se consigue, organizando más coherentemente los contenidos culturales que ahora aparecen de forma bastante dispersa, poniendo el énfasis en que numerosas tareas, que ahora lo hacen de soslayo, tengan por objeto específico la cultura e incluyendo una sección dedicada a ella en el proceso de evaluación. En otras palabras, nosotros no reivindicamos desechar lo que existe para crear algo totalmente nuevo, sino aprovechar al máximo muchos de los recursos ya existentes para dotar a la enseñanza de idiomas de una nueva dimensión que nos parece atractiva, motivadora y muy enriquecedora.
- i) Para concluir, probablemente el valor de nuestro estudio resida en hacernos recapacitar acerca de la propia asignatura de inglés y de los materiales didácticos que se emplean en la etapa del Bachillerato. Si la justificación de la propia asignatura recae en la contribución que ella supone para la educación global del alumno, para su dominio de otros símbolos lingüísticos distintos a los maternos, para su desarrollo de las estrategias que permitan una comunicación óptima, y todo ello con la idea en mente de favorecer su mejor entendimiento con gentes de otros países, estimamos que todavía no contamos con los instrumentos más adecuados para ello. Por tal motivo, aun siendo conscientes de la dificultad que ello supone dentro de un área de la enseñanza de idiomas extranjeros a la que solamente en la actualidad se le empieza a dar cabida en el aula, invitamos a los docentes, investigadores y demás sectores educativos a buscar maneras de solventar algunos de estos obstáculos. En

definitiva, ¿no es así como se produce el lento pero seguro acceso en la escalera del progreso humano?



**CAPÍTULO TERCERO**  
**PROPUESTA DE UN CURRÍCULUM**  
**SOCIOCULTURAL ESPECÍFICO PARA LA**  
**ASIGNATURA DE INGLÉS DE**  
**BACHILLERATO EN ESPAÑA**



### 3.1. INTRODUCCIÓN

De los dos capítulos precedentes se desprende la todavía posición vacilante del componente sociocultural en el aula de idiomas en el contexto occidental y, de manera aún más específica y acuciante, en el entorno español a tenor del estudio llevado a cabo sobre el papel concedido al mismo en los materiales utilizados en la asignatura de inglés de Bachillerato en nuestro país.

Pese a la introducción de los aspectos socioculturales en la legislación educativa competente en España y a la relevancia estructural que se persigue ocupe en el desarrollo de la asignatura, a nuestro entender y como revela nuestro extenso estudio en el capítulo anterior, lo que realmente se aprecia es una presencia del componente cultural no solamente en manifiesta desigualdad de reconocimiento y tratamiento con respecto a otros componentes con mayor grado de tradición y definición, sino también con enormes divergencias en cuanto a la atención prestada en los distintos materiales didácticos. Este estado de la cuestión se origina en circunstancias de diversa índole de entre las cuales se podría destacar la combinación de ambas, la generalidad inherente a las mencionadas regulaciones legislativas que, al parecer, ofrece una orientación insuficiente, unida, posiblemente, al carácter incipiente de las investigaciones realizadas en el área de la pedagogía cultural que lleva consigo la ausencia de un consenso acerca de la manera óptima de emprender la complicada labor de una instrucción cultural adecuada en el aula de idiomas extranjeros.

No obstante, y a pesar de las limitaciones existentes, las investigaciones acometidas por un número considerable de expertos en la enseñanza de la cultura extranjera ha dado como resultado una serie de planteamientos que gradualmente nos acercan a una mejor manera de incorporar el componente cultural y que podrían emplearse oportunamente para favorecer en la asignatura de inglés lengua extranjera un aprendizaje más completo por parte del alumno. Asimismo, estimamos que sería conveniente procurar una serie de propuestas más concretas que las ofrecidas por la legislación educativa competente si se aspira a lograr en un futuro no muy lejano una paridad entre este componente, al que en los Decretos se le otorga una importancia sin precedentes y los aspectos tradicionalmente asociados con la enseñanza de idiomas extranjeros. Ello es especialmente necesario si tenemos además en cuenta la incertidumbre actual que existe acerca de la relevancia que se le ha de conceder al componente cultural frente a otros, la escasa formación del profesorado a este respecto, y, en consecuencia, la dificultad de emprender su instrucción en la práctica docente diaria.

Por ello, y aun a riesgo de parecer excesivamente osados, pensamos que como consecuencia del trabajo acometido en los capítulos precedentes nos encontramos en una situación que nos permite conjugar la teoría y abstracción de los principales hallazgos de la pedagogía cultural con un conocimiento de primera mano sobre la forma titubeante en la que los materiales didácticos, guía esencial e indiscutible del profesorado y del alumnado, abordan la enseñanza de la cultura en la asignatura de inglés para Bachillerato. Puesto que este nivel educativo resulta ser crucial en la vida personal, académica y profesional del estudiante, creemos de extrema relevancia los esfuerzos que a él estén destinados. De ahí que humildemente nos propongamos

contribuir a mejorar en lo posible el acercamiento a la cultura en este nivel mediante la propuesta de un currículum<sup>121</sup> sociocultural específico que concretice el papel de este componente en la asignatura de inglés del Bachillerato español.

Pero antes de vernos inmersos en esta labor parece pertinente realizar una serie de puntualizaciones generales acerca del propio término currículum.

### 3.2. ASPECTOS IMPLÍCITOS EN LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULUM: CUESTIONES TEÓRICAS Y TERMINOLÓGICAS

Según Pérez González y Burgos Alonso (1992: 17) “el término *currículo* se ha divulgado en España en fecha reciente”. Hasta entonces se habían empleado vocablos como *programas escolares*, pero la acepción implícita en la palabra *currículo* o *currículum* resulta mucho más amplia. En efecto, Zaro Vera (1996: 189), basándose en la definición de Nunan (1988: 158-159), puntualiza la diferencia que existe entre un programa y un currículum:

“*Syllabus* is the specification of what is to be taught, in this case in a foreign language programme, and the order in which it is to be taught. A syllabus may contain all or any of the following: phonology, grammar, functions, notions, topic, tasks.

“*Currículum* comprises the principles and procedures for the planning, implementation, evaluation and management of an educational programme. Curriculum study embraces syllabus design (the selection and grading of content) and methodology (the selection of learning tasks and activities).”

Así pues, frente a un programa, que contiene los elementos objeto de estudio y el orden en el que se han de enseñar, un currículum tiene un alcance mayor, incluyendo los principios y procedimientos empleados en la planificación, la implementación, evaluación y utilización del programa, es decir, el currículum comprende el diseño o creación del programa así como la metodología empleada.

Con estas consideraciones en mente hemos de preguntarnos qué objetivos persigue el diseño curricular. La finalidad implícita en la producción de un currículum reside, de acuerdo con Pérez González y Burgos Alonso (1992: 17), en “la intervención sobre la realidad, en este caso educativa, para modificarla en una determinada dirección (J. S. Arencibia, 1991).” Es decir, la creación de un currículum lleva inmersa una línea de acción destinada a transformar un estado de la cuestión existente que se cree puede mejorar. Sin embargo, éste, un proyecto que se esfuerza en optimizar la práctica docente, no es un proceso exento de contradicciones. Efectivamente, puesto que la propuesta de un currículum corre a cargo de autoridades educativas superiores que

---

<sup>121</sup> En este capítulo se emplea indistintamente y por motivos de variación estilística la palabra “currículum” así como su traducción más moderna al español, “currículo”.

habitualmente forman parte del gobierno de un estado, Pérez González y Burgos Alonso (1992: 17) reflexionan acerca de la ideología que inevitablemente impregna al mismo: “el *currículo*<sup>122</sup> es la concreción de los fines sociales, culturales y de socialización que se asignan a la escuela (Gimeno, 1988), tiene componentes ideológicos y políticos, hasta el punto de que hay quien habla de “ideologías curriculares (Shiro, citado por Gimeno, 1988).”

Por lo tanto, la elaboración de un currículum está íntimamente relacionada tanto con ideologías externas al mundo escolar vinculadas con los fines del proceso educativo como con las tendencias pedagógicas o didácticas aceptadas entonces; en otras palabras, el diseño curricular se convierte en un proceso de actualidad al ser completamente interdependiente de la realidad y/o asunciones del momento. De esta manera, no extraña la enumeración realizada por Pérez González y Burgos Alonso (1992: 17) sobre algunos de los conocimientos sobre los que se sustenta la creación del currículum: las teorías del aprendizaje y la motivación, el análisis de la cultura y la sociedad, la evolución de las disciplinas científicas y el mundo de los valores, las tradiciones, las ideologías que dan lugar a determinadas concepciones de la educación.

De las líneas precedentes se deduce la existencia de distintas teorías a lo largo de la historia sobre el currículum, teorías que determinan sobremanera la elaboración del mismo. Pérez González y Burgos Alonso (1992: 18-21) destacan cuatro concepciones del currículo:

- El currículo como racionalismo académico: según estos estudiosos (1992: 18) este enfoque se sustenta en “la importancia concedida a las disciplinas académicas, conjunto organizado de conocimientos, como el elemento clave para establecer qué se debe enseñar. La transmisión de saberes o contenidos es la función básica de la escuela. El *currículo*<sup>123</sup> debe basarse en las estructuras básicas de las disciplinas, estructuras que están constituidas por: los conceptos, los principios, generalizaciones y esquemas conceptuales.” Pérez González y Burgos Alonso añaden que ésta se ha convertido en una de las teorías más ampliamente difundidas y apoyadas debido a que los saberes en ella contenidos son más fáciles de planificar, desarrollar y evaluar que los de otros diseños curriculares de corte psicopedagógico.
- El currículo basado en las experiencias de aprendizaje: esta concepción surge para contrarrestar la preponderancia concedida hasta entonces a las materias y a los conocimientos académicos. De esta forma, nos hallamos ante una teoría de carácter psicológico que pone el énfasis en la experiencia del alumno y en su desarrollo personal: “se entiende a la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación” (Pérez González y Burgos Alonso, 1992: 19). Sin embargo, el planteamiento implícito en esta teoría, continúan ambos entendidos, no está exento de dificultades al ser complicado articular los saberes académicos con la experiencia personal: “el problema para la educación progresiva (Dewey) es

---

<sup>122</sup> Cursiva y negrita en el original.

<sup>123</sup> Cursiva y negrita en el original.



saber cuál es el lugar y sentido de las materias de enseñanza y de la organización de su contenido dentro de la experiencia.”

- El currículo tecnológico y eficientista: sin lugar a dudas, el que todos nosotros tenemos en mente cuando se menciona el término “currículo” ya que se trata del más difundido en la historia de la pedagogía. Esta teoría, tal y como Pérez González y Burgos Alonso (1992: 19) sintetizan, “concibe el *currículo*<sup>124</sup> como un conjunto de objetivos expresados a nivel específico, así como los medios adecuados para alcanzarlos: contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje. Incluye estrategias de evaluación para determinar el grado de dominio de los objetivos propuestos”. Como se puede comprobar, a pesar de las críticas de ciertos entendidos, que denominan esta concepción “acrítica y ateórica”, el currículo tecnológico y eficientista sigue siendo el más ampliamente difundido en el entorno occidental.
- El currículo como teoría crítica de la enseñanza: al igual que sucedía con la segunda teoría, este modelo aparece como una reacción frente al anterior, al que se le acusa de que sean los especialistas y no los actores los que tomen las decisiones curriculares. Pérez González y Burgos Alonso (1992: 21) definen esta concepción por su naturaleza política, ya que aspira a conseguir “la emancipación política y el cambio social”. Sin embargo, ellos añaden que en realidad tal teoría no ofrece respuestas prácticas que conduzcan a dicha emancipación, aunque uno de sus aspectos más positivos reside en el interés prestado al currículo oculto.

Una vez contemplados los modelos más importantes de diseño curricular merece la pena descender a la creación de programas pues, como vimos en las páginas precedentes, por definición un currículum lleva implícito la creación de ellos. En términos generales, Zaro Vera (1996: 189-192) distingue entre varios tipos de programas básicos (*basic syllabus types*). Inicialmente se propuso la nomenclatura programas sintéticos y programas analíticos (*synthetic / analytic*, Wilkins, 1976) para distinguir respectivamente entre aquéllos que dividen la lengua término en porciones o segmentos que se enseñan de manera aislada frente a los que emplean un conjunto de muestras de tal idioma (como situaciones, temas o actividades) en las que no se controla ni la estructura ni el léxico de la manera tradicional.

Sobre la base de la clasificación anterior, aunque en ningún momento idéntica a ella, surge la de programas tipo A y programas tipo B (*Type A / Type B*, White, 1988). Por una parte, los programas tipo A enfatizan la materia, definiéndose por ser externos al alumno, estar elaborados por las autoridades, considerar al profesor como agente principal en la toma de decisiones y evaluar el aprendizaje dependiendo del grado de dominio de la materia. Por otra parte, los programas tipo B hacen hincapié en el propio proceso de aprendizaje, ya que se trata de programas internos al aprendiz, negociados entre éste y el profesor y que valoran el aprendizaje atendiendo a criterios como lo que significa el éxito para el estudiante. Desde el punto de vista didáctico, los programas tipo A se han empleado en la mayor parte de los enfoques y métodos de enseñanza que se han sucedido a lo largo del siglo XX tales como los de gramática-traducción, audiolingual, situacional y comunicativo. Los programas tipo B, por el contrario, se

---

<sup>124</sup> Cursiva y negrita en el original.

originan en la escuela fundada por Berlitz y en el método directo, relacionándose en épocas más actuales con las hipótesis de Krashen (1981) y la utilización de métodos como el de Respuesta Física Total, *Sugestopedia* o el Enfoque Natural. Todos ellos fundamentan su existencia en el supuesto de que la primera lengua se adquiere de manera inconsciente y natural, aspecto que se ha de imitar en el aula para un correcto aprendizaje de la lengua extranjera; además, el profesor se convierte en la figura que facilita el proceso, negociando los contenidos con los estudiantes tras la consideración de sus intereses y necesidades, es decir, nos encontramos ante una metodología en la que la actitud y las estrategias sociales y afectivas juegan un papel esencial. En suma, los programas tipo B representan un cambio importante en la pedagogía de idiomas desde una disciplina centrada en el profesor a una disciplina centrada en el alumno.

Zaro Vera (1996: 190-191) destaca otro factor en el diseño actual de programas, la influencia ejercida por los enfoques de tareas o basados en las tareas (*task or task-based approaches*) que procede tanto de la metodología comunicativa, como de la pedagogía, psicología, y la relación entre la cognición y el aprendizaje de idiomas. Desde esta perspectiva, el proceso de aprender una lengua se entiende como una destreza complicada consistente en la aplicación de estrategias, por lo que, siendo el alumno un agente activo, el conocimiento acerca de los procesos (*procedural knowledge*) resulta aún más importante que el conocimiento declarativo (*declarative knowledge*). Zaro Vera (1996: 191) utiliza las palabras de Widdowson para afirmar que este nuevo enfoque significa una modificación del concepto de instrucción de lenguas, anteriormente centrada en el medio, hacia la mediación, aunque ello puede presentar enormes desventajas si se subestima el valor del medio:

“Widdowson (1990: 119) describes this latest trend as ‘a shift of emphasis in the study of language from the medium to the mediation view’. [...] Widdowson, however, (1990: 123) warns against an exaggerated mediation view that undervalues the knowledge of linguistic resources and reduces language learning to simply an involvement in problem-solving tasks.”

Zaro Vera (1996: 191) añade que otros factores a tener en cuenta en la elaboración de un programa son de naturaleza regional o nacional: los objetivos educativos generales de ciclo así como las demandas de la sociedad hacia un área de conocimiento determinada, la nuestra, el inglés como lengua extranjera.

Este experto (1996: 192-195) desciende un peldaño más en su artículo para pasar de la creación de un programa a concretar el tipo de programación más comúnmente empleado en el área de la enseñanza de idiomas extranjeros. Cinco son los modelos de programas que destaca, subrayando que la modificación de perspectiva que supone cada uno de ellos se halla íntimamente relacionada con las investigaciones desarrolladas en el área de enseñanza de idiomas extranjeros:

- Los programas tradicionales. Durante las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta el enfoque por excelencia, el audiolingual, se fundamentaba en la graduación estructural de los elementos lingüísticos. Sin embargo, a finales de los sesenta el estudio de la estructura ya se consideraba insuficiente y al comprobarse que la situación comunicativa es más compleja se aumenta el interés por otros elementos como la función del lenguaje, la forma, el tema, el contexto y el papel de los participantes, principalmente a raíz de las investigaciones de Firth y Halliday (ver capítulo primero). Paulatinamente se

añadió al análisis de la lengua una nueva unidad por encima de la palabra y la oración, el discurso, de tal manera que este concepto más amplio de la lengua dio lugar al surgimiento del enfoque comunicativo.

- Los programas nocionales-funcionales. Estos, al igual que los que les suceden en el tiempo, forman los modelos de programación más recientes. Los programas nocionales-funcionales derivan del enfoque comunicativo y se desarrollan fundamentalmente por parte de Wilkins en *Notional Syllabuses* (1976) y de Van Ek en *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (1977). Estos especialistas sostienen que todos los idiomas expresan los mismos significados mediante distintas formas, por lo que es posible crear un programa basado en el significado que se aplicara a cualquier lengua. Al igual que ocurre con el anterior, éste modelo también contempla la disposición de segmentos aunque, a diferencia del precedente, tales segmentos consisten ahora en nociones (conceptos abstractos del tipo duración, dimensión o cantidad) relacionadas con categorías gramaticales o funciones (usos prácticos de la lengua generalmente en la interacción con los demás). De acuerdo con Zaro Vera (1996: 193): “one of the outstanding merits of the notional-functional syllabus has been to focus on the complex relationship between the grammatical forms of a language and their communicative function.”
- Modelos mixtos. Estos modelos se han utilizado en la producción de materiales didácticos desde los setenta con gran asiduidad. Con el término “modelos mixtos” Zaro Vera (1996: 193) hace referencia a aquéllos que resultan de una combinación de programas de diversa índole (como el estructural y el funcional, aunque la conjunción de ambos presenta el problema de la gradación de elementos). Un segundo modelo empleado a partir de esta época es el de “multiprogramas” (*multisyllabus*), es decir, la combinación de más de dos tipos de programas ya sea el gramatical o estructural, léxico o el basado en temas (aquí la gradación es más sencilla y sistemática, aunque tales programas presentan la desventaja de conceder con frecuencia más importancia a la ordenación de estructuras lingüísticas).
- Programas basados en temas. En este caso la organización del programa se sustenta en los temas de interés para los alumnos, habitualmente incluidos en los libros de texto en la delimitación de las unidades. Zaro Vera (1996: 194) sostiene que este modelo de programación presenta distintas ventajas, como pueda ser el permitir el tratamiento cíclico de unidades lingüísticas y semánticas o el que confiera unidad semántica a las funciones, estructuras, palabras y demás segmentos lingüísticos. Sin embargo, existe una dificultad en la especificación de los temas interesantes o relevantes.
- Programas basados en tareas. Obviamente, consisten en programas cuyo objeto es la tarea, no la palabra, estructura, discurso, noción, función, situación o tema como unidad de análisis. Para Zaro Vera (1996: 194) la noción pedagógica de tarea consiste en: “a task that can be carried out within a classroom using the target language”. Tal y como se adelantó, este enfoque requiere conocimiento de los procedimientos más que conocimiento declarativo que permita al alumno solventar tareas significativas relacionadas

con sus intereses y necesidades. No obstante, el modelo que nos ocupa plantea un problema muy importante que reside en la selección y secuenciación de tareas dado que los parámetros lingüísticos no deberían considerarse.

De las páginas precedentes se deriva que la construcción de un currículum y la de una programación, que el primero lleva implícito por naturaleza, resulta un proceso complicado en el que entran en juego cuestiones de la más diversa índole, ideológica, pedagógica, psicológica, social y cultural. Asimismo, el tipo de currículum que se desarrolle dependerá enormemente de la concepción de la propia enseñanza de la lengua extranjera que se sostenga y que se sitúa en un continuo entre dos extremos, el énfasis exclusivo en la materia y el énfasis en el propio alumno. Con todas estas consideraciones en mente acometemos a continuación la tarea de proponer un posible currículum cultural para la asignatura de inglés de Bachillerato.

### **3.3. ACLARACIONES PRELIMINARES EN TORNO A NUESTRA PROPUESTA DE CURRÍCULUM SOCIOCULTURAL**

Previamente a la presentación de nuestra propuesta de currículum sociocultural para la asignatura de inglés de Bachillerato en España consideramos pertinente realizar una serie de puntualizaciones.

En primer lugar, como ya se ha adelantado, las fuentes que hemos empleado en la elaboración del currículum son todas aquéllas necesarias para la redacción de los dos capítulos precedentes: inicialmente, los escritos relativos a los hallazgos más recientes de la pedagogía cultural; además, los libros de texto comercializados para el Bachillerato español así como el estudio profundo del tratamiento del componente cultural en los mismos; por último, con la finalidad de ajustar nuestra propuesta a la legislación educativa actual, hemos recurrido a los Decretos y obras relevantes prestando especial atención a las ocasiones en las que se habla acerca de lo sociocultural. También hemos de decir que nuestra intención inicial era incorporar algunas de las pautas ofrecidas por organismos educativos europeos en lo referente a este componente. Para ello hemos consultado, previo consejo del Dr. Byram, las páginas web del Consejo de Europa, del que forma parte, aunque, tal y como nos había anunciado previamente, las regulaciones del Consejo siguen siendo más bien lingüísticas, por lo que no nos ha sido posible hacernos eco de las mismas. Pese a este pequeño contratiempo, consideramos que las fuentes anteriormente indicadas nos permiten acometer nuestra labor en una buena posición de comienzo.

En segundo lugar, somos conscientes de que proponer un currículum implica, en cierta manera, ser prescriptivos. Desde nuestra humilde postura, no obstante, el desarrollo de un currículum cultural no tiene como finalidad obligar o imponer, sino más bien guiar u ofrecer algunos de los aspectos que permitan un más profundo tratamiento de la cultura extranjera. A este respecto, pensamos que la cada vez mayor libertad concedida a los creadores de materiales, centros educativos y profesores puede a veces resultar confusa, por lo que nuestro objetivo consiste principalmente en ayudar a intentar incorporar la cultura en el aula de inglés, un componente esencial en la

instrucción de la lengua extranjera. Desde otra perspectiva, también comprendemos que la labor que vamos a emprender resulta inevitablemente ideológica, es decir, que la defensa de una frente a otras opciones ha de verse respaldada por nuestra concepción del aprendizaje de idiomas extranjeros. No obstante, puesto que se trata de una propuesta de currículum personal y no administrativa tenemos el firme propósito de no dejarnos llevar por cuestiones de ideología política, sino más bien por las tendencias o posturas didácticas más actuales (pese a que no nos interesa si éstas, finalmente, descansan en argumentos políticos). En suma, nuestro trabajo solamente pretende ser una propuesta, una hipótesis de trabajo que habría que confirmar o modificar en la práctica cotidiana.

En tercer lugar, parece pertinente esclarecer cuestiones relativas al tipo de currículum que nos disponemos a presentar. Si atendemos a la síntesis anteriormente expuesta de la clasificación que Pérez González y Burgos Alonso (1992: 18-21) realizan de los principales modelos de currículum —el currículum como racionalismo académico, el currículum basado en las experiencias de aprendizaje, el currículum tecnológico y eficientista y el currículum como teoría crítica de la enseñanza— nuestra propuesta curricular se enmarca dentro de la categoría que estos estudiosos denominan “tecnológica”, aunque también pretende conjugar aspectos de las demás concepciones del currículum.

Por otra parte, no hemos de olvidar que la estructura de este modelo facilita el estudio detallado de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Esta estructura curricular ha posibilitado la enunciación de los cada vez más consensuados aspectos deseables en torno a los elementos lingüísticos y las funciones, nociones o elementos comunicativos del inglés como lengua extranjera en las distintas fases de la instrucción. Por ello, entendemos que el currículum tecnológico, enriquecido con algunos matices de las otras concepciones, se convierte en una valiosa herramienta para acometer nuestra labor puesto que nos permite aislar el componente cultural, tan frecuentemente olvidado, y concentrarnos en el cariz especial que toman las circunstancias en el caso de la cultura, ya que no siempre lo establecido en la instrucción eminentemente lingüística es aplicable a la pedagogía cultural. Por lo tanto, con la finalidad de suscitar paulatinamente un interés y entendimiento por los aspectos socioculturales, conocimiento e interés que suponemos los profesionales de la enseñanza ya poseen de lo lingüístico y comunicativo, propondremos un currículum centrado exclusivamente en lo cultural. Asumimos, pues, que, de la misma manera en la que se han conjugado con el paso de los años los elementos lingüísticos con los funcionales o nocionales, una vez que queden establecidas una especie de enseñanzas mínimas culturales, su vinculación con los anteriores será una tarea simple (por ejemplo, si el aspecto cultural de la unidad es el estudio del estereotipo, se podría proponer como punto gramatical el presente simple, como campo léxico los gentilicios y/o los adjetivos en torno al físico o personalidad, y como funciones los saludos o la presentación). Pero esto forma parte de un multiprograma para la creación del cual pensamos que es objetivo indispensable asentar con anterioridad los diferentes componentes comprendidos en el mismo. Inicialmente, consideramos más adecuado centrarnos únicamente en el componente sociocultural a través del formato de “programa basado en temas” (aquél que confiere unidad semántica al curso y que permite una enseñanza cíclica de los elementos). No obstante, hemos de añadir que este modelo también presenta un problema, a saber, el de la selección de temas relevantes e interesantes, lo cual se intentará solventar de la mejor

manera posible mediante el uso, como ya se especificará en su momento, de fuentes de referencia, como el propio estudio de los contenidos culturales en los libros de texto realizado en el capítulo segundo.

Por último, hemos de insistir en que la intención que perseguimos con la propuesta de currículum que a continuación se expone no es sino facilitar desde una perspectiva general pero lo suficientemente detallada el acercamiento a la enseñanza de la cultura extranjera a aquellos docentes en España no familiarizados con este componente. La presente propuesta, pues, no pretende sino ser un paso inicial que, con el tiempo podría concretarse, posiblemente mediante el trabajo de un conjunto de profesionales, con la publicación de programas culturales específicos a nivel regional o incluso institucional (como, por ejemplo, ha sucedido en el caso de la cultura francófona en Canadá por parte de la Asociación Canadiense de Profesores de Segundas Lenguas que ha publicado un programa que recoge la situación específica de la cultura francófona en este país: *Le Syllabus Culture*, de Le Blanc, Courtel y Trescases, 1999).

### **3.4. PROPUESTA DE CURRÍCULUM SOCIOCULTURAL PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL BACHILLERATO ESPAÑOL**

Nuestra propuesta de currículum sociocultural se organizará en torno a cinco grandes bloques: justificación, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación. Siguiendo los formatos oficiales, el cuerpo de dicha propuesta ocupará el cuerpo de cada página; sin embargo, pensamos que resulta interesante en numerosas ocasiones proceder a aclarar o justificar una decisión determinada, lo cual, para no interrumpir la lectura del propio currículum, se consignará mediante notas a pie de página.

#### **3.4.1. JUSTIFICACIÓN**

Esta propuesta se enmarca dentro de una serie de ámbitos de índole más global como la asignatura de inglés como lengua extranjera que, a su vez, se inserta dentro de la etapa educativa de Bachillerato.

Por lo que al Bachillerato respecta, su regulación en nuestra Comunidad Autónoma se halla en el *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*. La finalidad educativa que cumple tal etapa se justifica en el Artículo 2 del citado decreto (página 3):

“El Bachillerato tiene como finalidades proporcionar a los alumnos y a las alumnas madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar las funciones sociales con responsabilidad y competencia, y orientación y preparación para estudios superiores, tanto universitarios como de formación profesional específica.”

El Bachillerato, pues, persigue dotar al alumno con los instrumentos necesarios para ayudarlo a madurar a todos los niveles. Las características que definen al ciclo se encuentran en el Anexo I del Decreto anteriormente citado (páginas 38-42). En primer lugar, puesto que nos encontramos ante un ciclo de intersección entre la Educación Secundaria Obligatoria y la Enseñanza Superior, el Bachillerato se distingue por la dualidad de funciones que cumple, bien la propedéutica, la de preparación del alumnado para las opciones académicas futuras, bien la terminal, la que ha de formarlo para acceder al mercado laboral. En segundo lugar, el Bachillerato se caracteriza por ofrecer un currículum basado en el binomio comprensividad —garantía de que todos los alumnos reciban un sustrato cultural básico común— y diversidad, relativa a la variedad de situaciones educativas, intereses y necesidades personales. En tercer y último lugar, el Bachillerato ha de procurar equilibrar el conocimiento académico con elementos formativos en torno al ámbito profesional. Por lo tanto, se pretende hacer de esta etapa un periodo esencialmente madurativo que permita al alumno afrontar con garantías cualesquiera de las opciones futuras que adopte.

Para ello se han diseñado una serie de modalidades y asignaturas pertinentes de entre las cuales la lengua extranjera juega un papel fundamental, ya que tiene el carácter de materia común.<sup>125</sup> En el Anexo II del citado Decreto (páginas 65) se defiende la elección de la Lengua Extranjera dentro de las materias comunes del Bachillerato:

“El dominio de lenguas distintas a la propia ha ido adquiriendo importancia progresiva en la sociedad actual, llegando a constituir una auténtica necesidad que viene justificada por razones de tipo laboral, profesional, cultural, de ocio y de intercambios de información además de una aspiración de un sector importante de la población.”

Ante todo, pues, se afirma que las dos finalidades que cumple el aprendizaje de una lengua extranjera son acceder a otro medio de comunicación, adoptando la materia un carácter instrumental, así como potenciar la formación intelectual del alumno. A este respecto *El Diseño Curricular del Inglés* de esta etapa post-obligatoria es aún más explícito, ya que, además de afirmar que la finalidad instrumental de la lengua extranjera hace de ella un “vehículo de acercamiento a nuevas informaciones”, explicita el carácter formativo de la asignatura basándolo en los siguientes argumentos (página 11):

- Contribución que el aprendizaje de una lengua hace al desarrollo de la capacidad cognitiva del alumno.
- Apertura mental y desarrollo de la tolerancia que supone el contacto con otras formas culturales.
- Reflexión sobre la propia lengua y cultura y la relatividad del propio entorno.”

Precisamente, este es el marco en el que se encuadra nuestra propuesta de currículum sociocultural, es decir, si el Bachillerato aspira a dotar al alumno con los instrumentos necesarios para afrontar con madurez cualesquiera de las opciones futuras

---

<sup>125</sup> En la actualidad, en España la práctica totalidad de los alumnos eligen el inglés como primera lengua extranjera. Sin embargo, no podemos olvidar que, aunque minoritariamente secundada por parte del alumnado, existe la opción de adoptar otros idiomas como primera lengua extranjera, de entre los que destaca el francés.

a su alcance, y si se estima que para ello una lengua extranjera juega un papel fundamental, el uso instrumental de la misma resulta extremadamente restringido, por lo que se han de favorecer otros procesos entre los que se hallan los anteriormente citados. Sin embargo, hasta ahora, lo cultural ha formado parte del currículum oculto, respaldando a lo sumo el aprendizaje instrumental de la lengua, pese a que existen numerosos argumentos que defienden una enseñanza de lo sociocultural en sí mismo, en igualdad de condiciones y no solamente como contexto o apéndice de lo lingüístico. La justificación de este currículum sociocultural se corresponde con motivos de diversa índole que podríamos denominar, respectivamente, coyuntural o de orden comunicativo, reflexivo o crítico, actitudinal o de enriquecimiento personal, y motivador o de naturaleza pedagógica.

Con la incorporación de España a la Unión Europea las necesidades sociales y, por ende, educativas han variado considerablemente. Hasta hace unos años la mayor parte de la población tendía a desempeñar su labor dentro de nuestras fronteras. Ahora, por el contrario, cada vez son más los españoles que necesitan un contacto diario con el extranjero o que incluso deciden establecer su residencia fuera de España. Para nuestros alumnos de Bachillerato ésta se convierte en una opción más que plausible, por lo que el mero conocimiento instrumental de un idioma extranjero no parece ser suficiente. De hecho, se ha demostrado que la comunicación efectiva entre personas de diferentes países no descansa únicamente en el dominio de la lengua, sino que un elevado porcentaje de la misma sólo tiene lugar cuando ambos hablantes comparten una serie de valores, asunciones, aspiraciones y supuestos todos ellos culturalmente determinados. Puesto que parece una labor de otras áreas el acercar a los españoles a otras formas de vida dentro del ámbito europeo y occidental, la asignatura de inglés como lengua extranjera posiblemente se ha de contentar con ayudar al alumno a entender la realidad en las naciones más representativas del ámbito anglosajón, es decir, a dotar de vida la lengua extranjera que está aprendiendo.

Por otra parte, si reparamos en la naturaleza de cualquier tipo de instrucción observamos que ésta suele llevar consigo una recapacitación que favorezca el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica. En el caso de la asignatura de inglés como lengua extranjera la recapacitación acerca de los aspectos socioculturales cobra un valor especial, convirtiéndose en un proceso doblemente útil ya que su contemplación global implica no solamente observar el código cultural extraño, sino propiciar a la par una profunda reflexión acerca de uno mismo, la cultura materna y su grado de determinación sobre los individuos. De esta manera, el componente cultural contribuye sobremanera a promover en el alumno un proceso reflexivo que permita un acercamiento crítico a los valores, normas y demás fenómenos socioculturales de la cultura materna y de la extranjera que dé como resultado un entendimiento y conocimiento razonado de lo foráneo y, aun más importante, de lo propio.

Asimismo, la incorporación de los aspectos socioculturales a la clase de inglés redundará en circunstancias todavía más personales. Efectivamente, se habla continuamente de que cursar una lengua extranjera ha de repercutir en el desarrollo de la tolerancia hacia otras formas de comprender y organizar la realidad. No obstante, la mera instrucción lingüística deja poco lugar a la contemplación de procesos con una mayor carga actitudinal, indispensables en la propiciación de una apertura de horizontes individuales. La enseñanza de lenguas extranjeras, pues, cobra un valor importante de la mano del componente cultural, sobre todo si nos planteamos que la incorporación



sistemática del mismo en el aula puede dar paso a una generación de alumnos con unas miras mucho más amplias que las de sus predecesores, una generación de individuos que comprendan la relatividad de su propio sistema cultural y que puedan llegar a ser algún día seres culturalmente versátiles.

Por último, desde una perspectiva puramente pedagógica, la atención prestada dentro del programa de la lengua extranjera a la realidad que le da vida y dentro de la cual su uso cobra sentido pleno constituye sin lugar a dudas a dotar a la instrucción de idiomas extranjeros de una nueva dimensión que ha de aumentar el grado de motivación del alumno por la asignatura. Si favoreciendo un aprendizaje eminentemente funcional del lenguaje el proceso de enseñanza-aprendizaje parecía no ser del todo completo, ahora la asignatura permite una integración de la lengua y su cultura y una contemplación de aspectos más personales que de una u otra manera recoja algunos de los intereses y/o necesidades de los alumnos, en otras palabras, de esta forma se pretende favorecer un aprendizaje global y significativo por parte del alumno.

En suma, sin el ánimo de parecer simplistas en nuestros planteamientos, entendemos que la incorporación del componente sociocultural al aula de inglés sirve a grandes rasgos los principales propósitos del Bachillerato. Por todos los motivos anteriormente expresados, y especialmente por la interdependencia que supone entre lo cognitivo y lo afectivo, los aspectos socioculturales han de ayudar sobremanera a favorecer una educación más global que haga del alumno de Bachillerato un individuo más maduro.

Así las cosas es pertinente realizar ahora una revisión en torno al desarrollo psicológico del alumnado que cursa esta etapa educativa.

#### CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DEL ALUMNO DE BACHILLERATO

En las páginas 36-37 del Anexo I del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* se sintetizan los principales rasgos que definen al alumnado de este ciclo:

“En esta etapa educativa continúan, acentuándose, los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que caracterizan la transición a la vida adulta [...] Este proceso de reconstrucción personal tiene lugar a través de la inserción en una cultura de edad que se caracteriza por un estilo de vida peculiar y unos hábitos y valores propios.

El desarrollo del pensamiento formal, la inserción en nuevos grupos sociales, las vivencias dentro de los nuevos ámbitos, etc., dan a los adolescentes la oportunidad para asumir nuevas habilidades y *roles*<sup>126</sup> sociales que les permitan la adquisición de la empatía y de valores morales superiores. [...]

El nuevo potencial cognitivo favorece una apertura al mundo de la cultura. La adolescencia es un momento adecuado para la apropiación crítica del saber que constituye el patrimonio cultural, representado en primera instancia por el propio patrimonio cultural de Andalucía. De esta manera, la reconstrucción de la propia identidad no se realiza al margen del medio sociocultural sino que implica el pronunciamiento y la valoración crítica respecto de las ideas y los valores dominantes.”

---

<sup>126</sup> Cursiva en el original

Muchos de los argumentos precedentes requieren un estudio más detallado ya que, siendo la cultura una variable con un gran componente de afectividad, resulta imprescindible conocer las características psicológicas del alumno de Bachillerato para proceder a una instrucción óptima de lo sociocultural.

La adolescencia, sin duda alguna, constituye un periodo crítico para la consolidación de la identidad propia, identidad que se forja sobre la base de una serie de cambios a todos los niveles que van preparando al individuo para el mundo adulto. Precisamente es en este periodo de su vida cuando el sujeto toma plena conciencia de los aspectos culturales de la comunidad en la que se ve inmerso a través de vínculos tan poderosos como la afiliación al grupo de personas de su misma edad, la necesidad de identificarse con ellos o el desarrollo de actitudes de respecto hacia los demás. Por estos motivos se ha considerado que la adolescencia se convierte en la edad óptima para aprender acerca de otras culturas, ya que se han de aprovechar estas actitudes positivas hacia lo ajeno para ampliar las fronteras mentales.

No obstante, estudios recientes ponen de manifiesto que el adolescente ya ha vivido muchos años determinado por su cultura materna y que en sus concepciones del mundo existen planteamientos bastante más fijos e inflexibles de lo que se podría pensar a primera vista. Anteriormente, sobre la base de las investigaciones de Piaget, se pensaba que el cambio de pensamiento del niño al adulto, del pensamiento operacional concreto al formal operacional (mediante el cual el sujeto tiene acceso a los conceptos abstractos), era suficiente para desarrollar una actitud tolerante y de comprensión de lo ajeno. Sin embargo, hoy en día se pone en tela de juicio la asunción de que el adolescente sea capaz de entender completamente los puntos de vista de los demás. Esto, unido al hecho de que se ha vislumbrado cierta curva de descenso en la buena voluntad del adolescente, nos pone en alerta acerca de las dificultades intrínsecas en la instrucción de la cultura extranjera en esta etapa de la vida del estudiante. Efectivamente, dada la necesidad de autoestima en la consolidación de su identidad propia, la conformidad con su grupo, con su cultura resulta indispensable. Es así como en su desarrollo mental, el adolescente confiere a la cultura materna características universales, apareciendo de esta manera actitudes etnocéntricas, actitudes de rechazo a lo otro, especialmente a lo extranjero, que pueden llegar a impedir un aprendizaje no sólo de lo cultural sino también de lo lingüístico. A este respecto el profesor ha de estar muy alerta ya que un punto de vista etnocéntrico suele estar unido a una visión estereotipada y poco precisa de la realidad que a menudo puede dar lugar a un grave malentendido cultural. De hecho, el estereotipo, fenómeno tanto cognitivo como afectivo, surge cuando existe una representación parcializada de otras culturas que se polarizan al tomar como norma la cultura materna y asumir que todo lo demás no son sino desviaciones, es decir, sobre la base de un contraste basado en una sola dimensión se enfatiza cualquier diferencia ideológica artificial, confiriéndole un valor positivo a una comunidad (normalmente la materna) y un valor negativo a la otra, generalizándose a continuación la visión estereotipada al grupo completo y asumiendo, finalmente, que las características son generales o raciales.

Con el fin de evitar tales malentendidos culturales, muy perjudiciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras, se aconseja al profesor promover actitudes neutras, no conservadoras, críticas y de respeto tanto hacia la cultura materna como a la extranjera. Sin embargo, parece indispensable, asimismo, para lograr una aceptación de lo ajeno, favorecer previamente el desarrollo de actitudes

de autoestima que lo sitúe en una posición privilegiada para enfrentarse a lo extraño sin ningún complejo de inferioridad ni de superioridad.

Por otra parte, resulta igualmente necesario tener en consideración las experiencias y vivencias pasadas del alumno como anclaje para la asimilación de conocimientos nuevos; por este motivo se defiende una enseñanza de la cultura extranjera en comparación con la materna. No hemos de olvidar que en el aula se han de emular en la medida de lo posible los procesos que tienen lugar en la vida real y esto resulta muy importante en la instrucción cultural. La cultura materna se ha ido adquiriendo con el paso de los años y su internalización es producto básicamente de la interacción social. No sólo las acciones sino también la percepción de cualquier sujeto se hallan determinadas sobremanera por estos conceptos, esquemas o constructos compartidos por todos los miembros de la misma comunidad. De esta forma, si se aspira a que el alumno tenga acceso a otra cultura, a otra forma de regular la realidad, además de la anteriormente citada comparación con la cultura materna, parece fundamental controlar la manera en la que el aprendizaje se realiza atendiendo a la zona de desarrollo próximo, es decir, ofreciendo al individuo conceptos que se encuentren cercanos a los que ya posee y para ello, posiblemente, la mejor herramienta al alcance del profesor esté en insistir inicial y principalmente en los aspectos similares o comunes a las dos culturas más que en lo diferente o exótico.

### 3.4.2. OBJETIVOS

Conforme al Anexo I del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*, los objetivos (página 42) se definen de la siguiente manera:

“Los objetivos han de entenderse como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha de ese proceso.”

Por lo tanto, los objetivos son las pautas que guían, acotan, delimitan y determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que sirven de marco, soporte y referencia del mismo, en suma, los objetivos no son sino los elementos que dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la legislación educativa actual, los objetivos más generales son aquéllos que expresan las capacidades que todas las materias han de contribuir a desarrollar en los alumnos. Dentro de los once objetivos del Bachillerato expresados en las páginas 4-5 del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* y detallados en el Anexo I del mismo, seis de ellos se encuentran relacionados con la asignatura de lengua (y cultura) extranjera:

- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera, así como comprender y comunicar mensajes en una segunda lengua extranjera.
- d) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- f) Posibilitar una madurez personal, social y moral que permita actuar de forma responsable y autónoma valorando el esfuerzo y la capacidad de iniciativa.

h) Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural, e histórico de Andalucía y contribuir a su conservación y mejora, así como entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de los individuos en el marco de su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado Español y en la Comunidad de Naciones.

j) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

k) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para valorarlos críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes solidarias, tolerantes y que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones.

Como vemos, pues, la lengua extranjera y su componente cultural favorecen el desarrollo de un gran número de las capacidades de los objetivos generales del ciclo de Bachillerato. Ahora bien, estos objetivos de etapa se concretan en los objetivos de cada materia. Por lo que respecta a la asignatura lengua extranjera nos sorprende que las alusiones a la cultura, frente a lo que se desprende de la relevancia concedida a lo sociocultural en los objetivos generales de etapa, solamente se realicen en dos de los siete objetivos que justifican la materia en el currículum (Anexo II del mencionado Decreto, páginas 66-67):

“5. Conocer rasgos y aspectos fundamentales del medio sociocultural transmitido por la lengua extranjera para comunicar mejor y comprender e interpretar culturas distintas a la de Andalucía.

7. Valorar de forma crítica otros modos de organizar la realidad y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.”

Pese a que estos objetivos sean completamente válidos en cuanto a la relevancia que conceden dentro de la asignatura de lengua extranjera a la cultura, pensamos que sería conveniente profundizar o precisar de manera más detallada las finalidades que guían la inclusión de este componente en el aula de idiomas. Los objetivos que a continuación proponemos pretenden contribuir a desarrollar en el alumnado una serie de capacidades, actitudes y conocimientos relevantes para su formación global y su vida futura fuera del entorno educativo:<sup>127</sup>

### **1. Aumentar la motivación del alumnado por la asignatura mediante la incorporación de un componente que contextualice y dé vida a la lengua extranjera.**

Uno de los problemas que plantea la instrucción de la lengua extranjera radica en una generalizada baja motivación del alumnado hacia la asignatura debido a una serie de argumentos, de entre los que se suele esgrimir bien la dificultad intrínseca que le

---

<sup>127</sup> Para la elaboración de este inventario de objetivos socioculturales hemos utilizado, entre otras fuentes, las empleadas en la sección 1.2.4.2.1 dedicada a los principales objetivos del programa cultural tal y como son contemplados por el área de la pedagogía cultural, así como nuestro trabajo de investigación realizado en el capítulo segundo, en especial, las conclusiones referentes a los objetivos culturales en los libros de texto empleados en el nuevo Bachillerato español (apartado 2.3.3.3.1).

atribuye a la propia asignatura, bien la percibida poca necesidad de conocimiento de la misma puesto que no la estima útil en su vida diaria, bien la asunción de que el aprendizaje de otros símbolos es un proceso en mucha medida desprovisto de significado.

La incorporación del componente sociocultural al aula de idiomas extranjeros tiene como uno de sus objetivos principales aumentar el grado de motivación del alumno por la asignatura en varios sentidos. Por una parte, para todos los alumnos que encuentren difícil el manejo de un sistema lingüístico distinto al propio la falta de éxito percibida puede verse compensada con la adquisición de esta nueva competencia, a priori más atractiva y sencilla. Por otra parte, pese a que el alumno no vea una utilidad inmediata en la adquisición de competencias socioculturales, a estas edades resulta motivador en sí mismo aprender acerca de otros modos de vida y otras maneras de entender la realidad. Por último, prestar atención a los aspectos socioculturales de las comunidades extranjeras correspondientes contribuye sin lugar a dudas a contextualizar la instrucción lingüística y comunicativa, ayudando de esta forma al alumnado a apreciar la lengua extranjera como una herramienta de intercambio de información que cobra vida y significado plenos en su medio natural, en la cultura donde se encuentra inmersa, más que un instrumento de uso exclusivo en el contexto artificial del aula.

## **2. Incrementar las competencias gramaticales y comunicativas en la lengua extranjera a través del estudio de los aspectos socioculturales.**

Hasta ahora las alusiones a los aspectos socioculturales a lo largo de las distintas sesiones tenían lugar en contadas ocasiones y, cuando esto sucedía, habitualmente cumplía la función de servir de mero trasfondo a la instrucción lingüística y/o comunicativa, los objetos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el interés reciente suscitado por los propios aspectos socioculturales añade una perspectiva distinta de dicho proceso, no solamente porque se estime que a lo sociocultural hay que darle una relevancia parecida a lo lingüístico y/o a lo comunicativo, sino también porque, al utilizarse fundamentalmente la lengua extranjera como vehículo de comunicación en la instrucción cultural, se aumenta el contacto del alumno con ella, por lo que el desarrollo de su competencia comunicativa en la misma se verá, en consecuencia, incrementado.

## **3. Concienciarse del origen sociocultural más que lingüístico de los problemas de comunicación que pueden impedir un intercambio de información fluida entre miembros de distintas culturas.**

La asignatura de lengua extranjera ha estado centrada a lo largo de los años en cuestiones de tipo gramatical ya que consideraba que su finalidad consistía en ofrecer al alumno los elementos necesarios para construir oraciones gramaticalmente correctas. Con el advenimiento del periodo comunicativo se saca a la luz una nueva concepción de la interacción humana, dependiente no tanto de dicha corrección gramatical, sino de aspectos anteriormente obviados como la adecuación al contexto, la existencia de unidades de comunicación superiores a la oración, el uso de las estrategias comunicativas apropiadas, etc.

Hoy en día, de nuevo, se pone de manifiesto que ambos componentes, el gramatical y el comunicativo, resultan insuficientes para asegurar una comunicación efectiva, ya que en el caso de individuos pertenecientes a distintas culturas no es el dominio de los símbolos lingüísticos ni de las estrategias comunicativas lo que con frecuencia impide un intercambio de información efectivo. Efectivamente, la mayor parte de los malentendidos entre miembros de comunidades diferentes se debe al hecho de que no compartan un sistema de valores, aspiraciones, comportamientos y/o percepciones de la realidad. De ahí la atención que recibe en la actualidad el código sociocultural como elemento indispensable en una comunicación efectiva.

**4. Reflexionar acerca de uno mismo para abordar sin ningún tipo de complejos y desde una postura empática más que etnocéntrica el estudio de la cultura extranjera.**

Puesto que aceptar otros sistemas culturales implica inevitablemente cuestionar los propios, es preciso iniciar tal labor con una personalidad equilibrada como requisito previo o, en otras palabras, como mejor garantía de éxito. Así, la instrucción cultural necesita de una serie de movimientos de introspección y de conocimiento personal que sitúe al alumno en una posición razonable, sin excesivos altibajos ni complejos de inferioridad ni de superioridad.

De esta manera, un objetivo fundamental en la instrucción cultural es la reducción del grado de etnocentrismo del adolescente sin dañar la imagen propia ya que una actitud hostil hacia lo extraño puede dar lugar a un rechazo de todo lo ajeno que bloquee cualquier tipo de aprendizaje. Por lo tanto, se ha de producir una evolución paralela en la que la reducción de actitudes etnocéntricas vaya acompañada de la aparición de actitudes empáticas, de respecto hacia otras culturas y sus miembros.

**5. Recapacitar de forma crítica sobre la cultura materna, la española, sus características más definitorias y la imagen, más o menos justificada en la realidad, que ésta suscita a miembros de otras sociedades, con el objeto de conocer con mayor grado de profundidad la propia cultura española.**

El componente sociocultural tiene un gran valor de introspección no sólo personal sino también cultural. Efectivamente, al igual que se necesita de un conocimiento personal, también se precisa de una reflexión sobre la cultura materna, un mayor conocimiento de ella para afrontar en las condiciones adecuadas la apreciación de lo extranjero. En consecuencia, la materia de lengua extranjera contribuye sobremanera a cumplir uno de los objetivos del ciclo de Bachillerato, a saber, elevar el conocimiento y la valoración de la cultura española.

Sin embargo, si se pretende hacer de esta recapacitación una estrategia útil para abordar la cultura extranjera, conocer mejor la propia cultura parece insuficiente. Así, uno de los valores fundamentales de la instrucción cultural radica en mostrar al alumno que los rasgos de la comunidad propia no tienen el rango de características universales (ver objetivo 11 más adelante), para lo cual se requiere de un acercamiento a la cultura española en una conjunción de perspectivas, la del nativo, que coincide con la del alumno, con la del ajeno, la cual dé pie a observar la extrañeza que causa en otros individuos los valores por tanto tiempo asumidos por el estudiante.

**6. Reducir, mediante estos procesos de introspección personal y cultural, los prejuicios y estereotipos infundados que impiden el entendimiento real de la cultura extranjera para así alcanzar un conocimiento de sus rasgos socioculturales más definitorios, especialmente aquellos que marcan el transcurrir de la vida diaria.**

Los anteriormente defendidos procesos de introspección personal y cultural han de ayudar al alumnado a iniciar el estudio de la cultura extranjera en condiciones óptimas, disminuyendo gradualmente los prejuicios y estereotipos infundados que pueda tener acerca de la misma. En consecuencia, una de las finalidades más obvias de este currículum se halla en contribuir a que el estudiante perciba la cultura extranjera como un sistema digno de análisis, igualmente respetable y comprensible, y no como algo ilógico y desconcertante.

Para llegar a conocer y entender los rasgos más definitorios de la cultura extranjera, frente a lo que suponía hasta épocas recientes, el objetivo más adecuado no parece ser la mera acumulación de conocimientos enciclopédicos, sino que cada vez se le concede una relevancia mayor a analizar dicha cultura en su vertiente diaria, en la rutina que la caracteriza y en la que, en el caso de una visita futura del alumno, éste se vería inmerso.

**7. Concienciarse gradualmente de las principales similitudes y diferencias existentes entre la cultura española y la extranjera con la finalidad de entender los puntos comunes y las características distintivas de ambos sistemas culturales.**

La verdadera apreciación de la cultura extranjera surge en el momento en el que se comprende que no existe un polo negativo (lo ajeno) y otro positivo (lo propio), sino numerosas gamas de tonalidades intermedias. Así, una de las principales finalidades de la instrucción cultural se encuentran en el valor intrínseco de que el alumno descubra paulatinamente que la existencia de dos sistemas culturales distintos no implica que ambos sean completamente distintos, es decir, que no todo son diferencias, sino que también existen numerosos puntos intermedios así como un nutrido grupo de cuestiones comunes. Precisamente será entonces cuando el individuo se halle en una posición ventajosa que le permita comprender las características definitorias y/o distintivas de cada uno de los dos sistemas considerados.

**8. Discernir e interpretar el comportamiento culturalmente relevante en la cultura extranjera con el objeto de, en caso necesario, ser capaz de actuar de manera adecuada a las circunstancias comunicativas pertinentes.**

Un gran número de estudios llevados a cabo en las últimas décadas resaltan la importante carga comunicativa que conllevan los elementos extralingüísticos en la interacción humana, por lo que se ha destacado, entre otras cuestiones, la relevancia del comportamiento o conducta individual. Así pues, una de las finalidades implícitas en la introducción del componente sociocultural en el aula de idiomas se halla en dotar al alumno con las herramientas necesarias para interpretar de manera adecuada el comportamiento culturalmente relevante en la sociedad extranjera. Esto, además de conferirle una serie de conocimientos en el terreno receptivo también lo prepara para, en

el caso necesario, convertirlos en conocimientos productivos, es decir, aquéllos que le permitan actuar de forma culturalmente apropiada si así elige hacerlo.

**9. Indagar, mediante el empleo de fuentes de información ajenas a las usadas en el aula, en cuestiones socioculturales definitorias de la cultura extranjera.**

La incorporación de la cultura a la enseñanza de idiomas también persigue unos fines intelectuales, es decir, que el alumno sea capaz de ampliar sus conocimientos, acrecentar su tiempo de exposición a la cultura extranjera o recabar información sobre aspectos de la misma que susciten su interés. Para ello las nuevas tecnologías son instrumentos tanto o más valiosos que las fuentes de consulta tradicionales. Efectivamente, cada vez más numerosas e influyentes son las herramientas fuera del ámbito académico que facilitan el acercamiento a la cultura extranjera de una manera más lúdica o placentera. Entre ellas sobresale la televisión, donde un número ingente de películas, series, noticias y debates se relacionan con distintas comunidades de habla inglesa haciendo hincapié en sus valores y características más comunes. Asimismo, se ha de subrayar el acceso de una población estudiantil creciente a internet, la red que pone a su disposición informaciones y perspectivas diversas en todos los ámbitos. Por lo tanto, se ha de perseguir que el alumno esté preparado para utilizar todos los medios a su alcance, didácticos u originariamente no didácticos, y emplearlos en su profundización en el análisis de la cultura extranjera.

**10. Promover un interés y/o curiosidad en otras formas de entender y organizar la realidad, requisitos indispensables para procurar la aparición y desarrollo de actitudes tolerantes hacia otros sistemas culturales que faciliten la preparación del alumno para su contacto directo con la cultura extranjera.**

La instrucción del componente cultural aspira a despertar una serie de inquietudes, intereses o curiosidades por conocer y entender otras maneras de organizar la realidad, entre las que se hallan, aunque no de forma exclusiva, los sistemas culturales propios y el extranjero. Tales inquietudes se convierten en excelentes fuerzas motoras en la potenciación de actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de otras pautas socioculturales.

En la actualidad ambos, intereses y actitudes tolerantes, cobran una relevancia especial, ya que resultan imprescindibles en la preparación del alumno para un probable contacto directo con la cultura extranjera y sus miembros. De hecho, mientras que antes esta posibilidad era bastante remota, la existencia de una serie de becas o proyectos internacionales de intercambio de estudiantes o de visita breve a la sociedad extranjera hace de ésta una posibilidad bastante tangible. Paralelamente, los medios de comunicación modernos, como el correo electrónico, no hacen necesario un contacto físico directo con la cultura extranjera para que haya una aproximación a ella, aunque parece igualmente preciso compartir algunos de los valores, asunciones o inquietudes de sus miembros si se persigue una comunicación efectiva con ellos.



**11. Valorar de forma crítica otros modos de organizar la realidad y estructurar las relaciones para, en un estadio más avanzado, adquirir un grado de flexibilidad o versatilidad cultural tal que sea posible un acercamiento o una interpretación de ambos, el sistema cultural propio y extraño, de manera respetuosa, objetiva y comprensiva.**

Esta adquisición de una visión más amplia del mundo ha de lograrse mediante la comprensión del valor relativo de las convenciones y normas culturales que facilite el verdadero entendimiento internacional e intercultural.

El acercamiento más productivo a ambas, la cultura extranjera y la materna, parece ser la adopción de una perspectiva neutra y crítica. De hecho, uno de los objetivos de la etapa del Bachillerato hace hincapié en la necesidad de analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, es decir, aproximarse a ellas desde una perspectiva lo más rigurosa posible. A través de ella se ha de propiciar el que se estima objetivo cumbre de la instrucción cultural, la aparición, crecimiento y constatación de la versatilidad cultural del alumno, de su apertura de horizontes y flexibilidad mental que le permita alcanzar el llamado “color púrpura”, ese estado de síntesis de la cultura extranjera y la materna.

Por lo tanto, el objetivo final que se persigue en la instrucción cultural es el más complicado de lograr, ya que implica una verdadera ampliación de la visión del mundo del alumno. Dicha ampliación de horizontes lleva consigo, por definición, el difícil pero reconfortante proceso de trascender las fronteras de la cultura materna al comprender el valor relativo y circunstancial de las convenciones socioculturales. Solamente cuando se alcance este estadio estará el sujeto en las condiciones oportunas para formar parte de situaciones de verdadero entendimiento internacional e intercultural cada vez más necesarias en un mundo en el que las naciones y etnias entran en contacto con mayor asiduidad.

En suma, el conjunto de los objetivos que se persiguen con la incorporación del componente sociocultural en el aula de lenguas extranjeras son posiblemente excesivamente ambiciosos en el contexto educativo de Bachillerato, dada la escasa porción del tiempo del alumno dedicado a la asignatura de lengua extranjera. No obstante, pese a que sabemos que su consecución completa resulta obviamente compleja, hemos de aspirar a lograrlos, al menos parcialmente, si queremos garantizar la educación global del alumno en un mundo cada vez más internacional e intercultural. De esta manera, pensamos que el componente cultural confiere un nuevo valor a la materia de lengua extranjera al trascender la mera finalidad instrumental y ofrecer una educación más acorde con el contexto internacional en el que posiblemente tenga que desenvolverse.

### **3.4.3. CONTENIDOS**

De acuerdo con el Anexo I (página 47) del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* los contenidos del Bachillerato desempeñan un doble papel, como instrumentos mediadores y como parcelas relevantes del saber académico:

“El término contenidos, en el Bachillerato, se refiere a las propuestas concretas de objetos de estudio y trabajo didáctico que se consideran socialmente relevantes y útiles para facilitar el proceso de maduración personal del alumnado de la etapa y proporcionarle la formación necesaria en función de sus opciones académicas.”

A este respecto, una de las innovaciones más importantes de la nueva legislación educativa (también en la página 47 del mencionado Anexo del Decreto) reside en considerar los contenidos no como sinónimos de conocimientos académicos, sino como elementos compuestos por tres vertientes igualmente importantes, la relativa a los conceptos, la relacionada con las estrategias empleadas en la adquisición del conocimiento y, finalmente, la correspondiente a las actitudes y valores implícitos en el proceso de aprendizaje:

“Así, junto al aprendizaje de datos, informaciones, hechos, conceptos, principios, modelos y teorías, se destaca hoy la necesidad de entender, también como contenidos de enseñanza y aprendizaje el conjunto de procedimientos y métodos que se utilizan en la construcción del conocimiento, así como el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.”

De esta manera, los contenidos del Bachillerato se organizan en esta triple dimensión en torno a cada materia o disciplina. No obstante, se estima que cada materia también ha de contribuir a los denominados “ejes transversales”, aspectos relevantes para el mundo actual tales como la Educación para la Salud, la Educación Ambiental, las Nuevas Tecnologías, la Educación para la Paz y la Convivencia,<sup>128</sup> la Coeducación, la Educación del Consumidor y Usuario o la Educación Vial, en otras palabras, los contenidos han de ligar las dos realidades que rodean al alumno, la escolar y la social, especialmente la de las sociedades española y andaluza.

Si descendemos un peldaño hacia la propia asignatura de lengua extranjera en esta etapa (páginas 67-70 del Anexo II del mismo Decreto), en torno a ella se consideran contenidos tanto los aportados por el profesor como aquéllos traídos a colación por el alumno así como las informaciones generadas a raíz de la lengua extranjera dentro y fuera del aula. Los contenidos de la lengua extranjera se dividen en cuatro áreas fundamentales: la comunicación oral y escrita, los aspectos socioculturales, la reflexión lingüística y la regulación del propio proceso de aprendizaje. Así, a los ampliamente aceptados contenidos lingüísticos y comunicativos se les unen dos nuevos bloques, el de regulación del propio proceso de aprendizaje y el de los aspectos socioculturales, que nos ocupará en las páginas siguientes.

En lo concerniente a los aspectos socioculturales como parte integrante del programa de lenguas extranjeras, una primera aproximación a los mismos tiene lugar en la página 67 del Anexo II del Decreto que nos ocupa:

“Los aspectos socioculturales objeto de aprendizaje serán los que aparezcan de forma contextualizada en los textos, o los que se deriven de contactos directos de los alumnos y las alumnas con personas que transmitan adecuadamente referentes sociales y culturales a nivel tanto oral como escrito.”

---

<sup>128</sup> Obsérvese la estrecha relación existente entre los objetivos principales de la instrucción cultural y ciertos temas transversales, especialmente en centrado en la Educación para la Paz y la Convivencia.

No obstante, el mayor grado de concreción al respecto tiene lugar en la página 69, donde se dedica una sección a los contenidos relativos a los aspectos socioculturales:

“Serán objeto de aprendizaje tanto las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente la lengua extranjera, como otros datos relevantes de carácter histórico, geográfico, étnico, etc. que contribuyan a ampliar el campo de conocimientos sobre dichos países y los hablantes de la lengua.”

Es decir, se defiende una enseñanza de la cultura extranjera bastante ambiciosa basada no solamente en la adquisición de conocimientos académicos y semióticos (cinésicos, gestuales) que aparezcan de manera contextualizada, sino también en el fomento de actitudes de respeto y aprecio que favorezcan las relaciones internacionales.

Sin embargo, por muy útil que resulten las premisas anteriores, la exposición de una serie de consideraciones de índole tan general, más que ofrecer un alto grado de flexibilidad y de libertad a los diferentes contextos educativos, puede resultar confusa tanto para el profesor como para las personas dedicadas al desarrollo de materiales didácticos. De este modo, nuestra propuesta de currículum, sin ánimo de ser excesivamente limitada ni prescriptiva, pretende de alguna manera servir de guía en la difícil labor de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos socioculturales relevantes. Por lo tanto, con tal finalidad en mente, ofreceremos, en primer lugar, una serie de pautas que faciliten la elección de los contenidos culturalmente adecuados para la consecución de los objetivos socioculturales; todo ello se concretará, en segundo lugar, en una posible propuesta de programación para los dos cursos de Bachillerato.

De los distintos formatos que puede adoptar la programación, el que más se adecua a la naturaleza del componente sociocultural es el programa basado en temas.<sup>129</sup> Con la adopción de este modelo se pretende dotar al programa de la ansiada unidad semántica, a la vez que el mismo favorece el estudio cíclico de las unidades gramaticales o comunicativas, interdependientes de los aspectos socioculturales. En consecuencia, el acercamiento a la cultura extranjera ha de hacerse a través de una serie de temas que, mostrando diferentes circunstancias de la realidad de la cultura ajena, logre ofrecer una imagen coherente y global de ella.

No obstante, el gran problema que lleva consigo la elección de un programa de estas características reside en la dificultad de dilucidación de los temas relevantes o interesantes. Mientras que las investigaciones realizadas en el área de la pedagogía cultural no ofrezcan un número más o menos consensuado de temas similar al inventario de estructuras lingüísticas objeto de estudio en los distintos niveles educativos, hemos de esforzarnos en intentar dilucidar las cuestiones socioculturales que mejor sirven nuestros propósitos. Con tal objetivo en mente, podemos hacer uso de una serie de pautas en forma de criterios para la selección del contenido sociocultural adecuado para el ciclo de Bachillerato:

- **Cotidianeidad por encima de academicismo** o, lo que es lo mismo, utilidad en el acercamiento a la rutina diaria de la cultura extranjera.

---

<sup>129</sup> Los modelos de programación más habitualmente empleados son los tradicionales, los nomenclatura-funcionales, los mixtos o aquéllos basados en las tareas.

Hemos de tener en cuenta que más que proporcionar al alumnado un conocimiento únicamente académico o enciclopédico, el contenido ha de ofrecer una visión lo más fidedigna posible del día a día en las comunidades extranjeras, ya que, además de ser la cotidianeidad el aspecto más definitorio de cualquier sistema cultural, en el caso en el que el alumno entre en contacto directo con ella y/o con sus habitantes, éste será el tipo de conocimientos que necesite poner en práctica. No obstante, ello no exime de la inclusión de ciertos saberes de tipo académico, con el histórico o literario, aunque éstos, más que un objeto en sí mismos, han de incluirse siempre y cuando su estudio aumente el conocimiento y la comprensión de las prácticas cotidianas.

- **Realismo frente a tipismo o exotismo.** En los materiales utilizados en el pasado, el tratamiento de la cultura extranjera a menudo se resumía en mostrar y confirmar la imagen típica y tópica que el estudiante tenía de tal cultura. Hoy en día, el contenido ha de hacer hincapié en los aspectos más definitorios de la realidad en las sociedades objeto de estudio si se pretende dotar al alumno con una serie de conocimientos ajustados a la vida en las mismas, por lo que la autenticidad ha de primar por encima del exotismo.
- **Similitud sobre diferencia de rasgos.** Los temas elegidos han de contribuir a reflejar los puntos comunes más que discordantes entre la cultura extranjera y la materna. Ello no implica que no se considere oportuno considerar las diferencias entre culturas. Por el contrario, lo que se defiende es, principalmente en el nivel más bajo, un estudio en profundidad de la cultura ajena de la manera menos impactante, y por ende menos propensa al rechazo, sobre la base de un cierto énfasis en las similitudes.
- **Visión amplia del fenómeno cultural.** El contenido seleccionado ya no puede restringirse a lo accesorio, puntual o llamativo. Por el contrario, sobre todo en el segundo curso de Bachillerato, los temas han de hacer hincapié en la complejidad del fenómeno cultural, aludiendo, introduciendo o analizando algunas de las cuestiones tan complicadas como el malentendido cultural, el estereotipo, la relatividad de los sistemas culturales, la posibilidad de una verdadera comunicación internacional e intercultural o el desarrollo de la versatilidad cultural individual.
- **Concreción frente a abstracción.** Es preferible seleccionar un contenido más concreto en el nivel más bajo de Bachillerato que permita, en el nivel más elevado, emprender el estudio de asuntos más generales. Este movimiento resulta especialmente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos socioculturales al ser preciso tener un conocimiento de lo concreto o tangible previo a la consideración de cuestiones de índole abstracta.
- **Atención al entorno nacional del alumnado.** El entorno en el que se encuentra el alumno es determinante en la elección del contenido adecuado. Mediante la palabra entorno aludimos principalmente al nivel

nacional, ya que la selección de temas para un alumnado español que estudia la lengua inglesa y la cultura asociada a ella no es completamente idéntica a aquella que se estima necesaria para un estudiante escandinavo,<sup>130</sup> por ejemplo.

- **Intereses y necesidades del alumno.** Dada la enorme carga actitudinal implícita en la instrucción cultural, el contenido debe insistir tanto en la dimensión cognitiva como en la actitudinal. Uno de los aspectos más relevantes a este respecto es los intereses del alumnado, puesto que su grado de identificación con el elemento sociocultural en cuestión va unido al interés que sienta en torno al mismo. Asimismo, las necesidades del alumno han de ser tenidas seriamente en cuenta debido a que éstas varían desde el individuo que aborda el estudio de la cultura extranjera inmerso en esa comunidad al sujeto que se aproxima a dicha cultura desde su propia sociedad, contexto en el que se hallan los alumnos de Bachillerato.
- **Frecuencia de aparición de los temas en los materiales didácticos.** No hemos de olvidar que con la propuesta de este currículum no se pretende romper con la tradición en la enseñanza de idiomas extranjeros, sino expresar una serie de supuestos con el fin de mejorarla o completarla. Así, se aconseja una utilización de ciertas cuestiones socioculturales apuntadas en los libros de texto de Bachillerato, eso sí, con una modificación del enfoque empleado en el acercamiento a las mismas.<sup>131</sup> Además, se aconseja consultar otros materiales suplementarios como aquéllos que tratan específicamente los aspectos más sobresalientes de la cultura extranjera.

Además de estos criterios de selección, conviene considerar las siguientes premisas en la construcción de cada una de las unidades. En primer lugar, se hace necesaria una extensión de las comunidades objeto de estudio; efectivamente, ya no se cree que la lengua inglesa se vincule únicamente a la cultura inglesa, ni incluso a la británica, sino que, aun a riesgo de perder cierta profundidad de tratamiento, habría que relacionarla con las sociedades más importantes en las que se convierte en instrumento de comunicación indispensable, como, por ejemplo, Estados Unidos, Canadá o Australia. En segundo lugar, en la actualidad una cantidad considerable de voces se han alzado contra el concepto de representatividad en términos numéricos, defendiéndose así una atención no solamente al grupo dominante, sino a razas o sectores de la población menos numerosos pero igualmente significativos en la sociedad en cuestión, tales como los diferentes grupos de inmigrantes en el Reino Unido o Estados Unidos y los valores o constructos ideológicos de los que impregnan a la comunidad que los acoge. En tercer lugar, en lo concerniente a la aproximación a lo sociocultural, se defiende un enfoque basado principalmente en la perspectiva, mucho más profunda, del

---

<sup>130</sup> De ahí la defensa que un número creciente de estudiosos hace de la creación de materiales específicos para la nación donde se vayan a utilizar y con las perspectivas de ambas, la cultura extranjera y la materna en mente.

<sup>131</sup> A este respecto, nuestros hallazgos en torno al contenido cultural de los libros de texto del Bachillerato español en el capítulo segundo resultan extremadamente útiles.

miembro de la cultura objeto de estudio, ya sea la extranjera o la española, más que la superficial del turista.

Finalmente, se recomienda una enseñanza cíclica de los factores socioculturales, pauta seguida en la elaboración de la propuesta que a continuación se expone, es decir, el estudio de la misma cuestión en ambos cursos de Bachillerato desde distintas perspectivas, ángulos o grados de detalle.

De los diversos tipos de selección, organización, secuenciación y concreción de los contenidos, la propuesta de programación siguiente se caracteriza por distinguir entre dos grandes bloques de contenidos, los de primero y segundo de Bachillerato, ya que, aunque el cuerpo temático sea muy similar en ambos como consecuencia de su concepción cíclica, parece preferible insistir en distintas perspectivas de la misma cuestión en cada curso para abundar en su grado de conocimiento y entendimiento. Dentro de cada uno de estos grandes bloques se pueden observar dos partes diferenciadas: en primer lugar se muestra el título general del tema seleccionado así como una justificación de por qué esta elección, mientras que, en segundo lugar, se concretizan cada uno de estos temas al detallarse los distintos aspectos contemplados en torno a las tres dimensiones de contenidos previstos por la ley, los conceptos, procedimientos y actitudes.<sup>132</sup>

## CONTENIDOS CULTURALES DE PRIMERO DE BACHILLERATO

Pese a que el alumno de primero de Bachillerato ya debe de estar familiarizado con algunos aspectos socioculturales relevantes de la cultura extranjera, en esta etapa se aspira a hacer de la cultura una herramienta de verdadero enriquecimiento personal. Por ello, algunos de los contenidos aquí seleccionados pueden haberse estudiado con anterioridad, aunque aquí lo que verdaderamente importa es emplear otra perspectiva,

---

<sup>132</sup> La propuesta de contenidos socioculturales es fruto de una constatación de fuentes de distinta naturaleza:

- Según los materiales desarrollados por las autoridades educativas competentes acerca del ciclo en cuestión: *Diseños Curriculares de la Reforma. Enseñanza Secundaria 16-18. Diseño Curricular de Inglés* que articulan la enseñanza de la lengua alrededor de la elaboración de proyectos en torno a cinco grupos de contenidos: el aula y el instituto, las experiencias pasadas, las experiencias futuras, la personalidad del alumno, el mundo que nos rodea.

- Sobre la base de los materiales didácticos en el entorno educativo español: nuestro propio análisis de los contenidos culturales en los libros de texto de Bachillerato.

- Atendiendo a la pedagogía cultural: los nueve núcleos de contenidos culturales mínimos de acuerdo con Byram, Morgan et al (1994: 51-52): identidad social y grupos sociales, interacción social, creencias y comportamiento, instituciones sociopolíticas, socialización y ciclo vital, historia nacional, geografía nacional, herencia cultural nacional, estereotipos e identidad nacional.

- Mediante la consulta de numerosos manuales, bien que combinan otros aspectos de la instrucción con la propia cultura (*When in Britain* o *Teaching English as a Foreign Language*) o bien exclusivamente centrados en el estudio detallado de la cultura anglosajona, especialmente la británica y estadounidense como mayores exponentes de la misma: *Britain in Close-up, America in Close-up, The World of English, Britain, British Cultural Identities, British Civilization, American Civilization, Aspects of Britain and the USA, Spotlight on the USA, Spotlight on Britain, Faces of the USA*.

otro punto de vista que permita convertirlos en un medio adecuado para la profundización en el entendimiento cultural.

### **1. Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas.**

El análisis actitudinal o proceso de introspección personal y cultural resulta imprescindible para abordar el estudio del componente sociocultural desde una perspectiva más amplia y transigente; de ahí la elección de este tema como marco o soporte sobre el que descansan el resto de los contenidos culturales.

En primero de Bachillerato conviene acercarse al fenómeno del estereotipo desde una manera lo más concreta posible, es decir, usando como base los estereotipos ampliamente conocidos por los propios alumnos acerca de su comunidad nativa, empezando por los autoestereotipos o estereotipos que los españoles tienen sobre ellos mismos o sobre otras regiones del país. También se recomienda, en un estadio posterior, reflexionar sobre los heteroestereotipos o estereotipos que en las distintas naciones de la cultura extranjera se tengan en torno a nuestro país. Por último, una vez que el alumno comprenda que éste no es sino un fenómeno perjudicial basado en un conocimiento incompleto y parcial de lo ajeno, se podrá acometer la labor de juzgar los estereotipos que aquí se tienen sobre las comunidades más sobresalientes de la cultura término.

### **2. La geografía física.**

Pese a que en otras asignaturas el alumnado haya tenido oportunidad de estudiar rasgos geográficos de otros países distintos al nuestro, uno de los temas básicos e imprescindibles en la materia de inglés ha de girar en torno a la localización geográfica de las naciones más sobresalientes que hacen de esta lengua su vehículo de comunicación.

Probablemente, la aproximación más aconsejable sea la contemplación global del inglés, por ejemplo, como lengua materna de un número considerable de individuos pertenecientes a distintas comunidades más que la concentración en los rasgos geográficos de un solo país como el Reino Unido o Estados Unidos. A este respecto, la referencia de la lengua española también resulta imprescindible, ya que se ha convertido en la primera lengua de una gran cantidad de naciones. Así pues, es muy interesante que el alumno comprenda la extensión de ambas lenguas, no solamente por motivos funcionales, sino también para ayudarle a percibir la cultura extranjera en igualdad de condiciones a la suya propia, y no como superior o inferior a la misma.<sup>133</sup> Para el estudio de este tema en detalle sería ilustrativo incorporar los acontecimientos históricos más relevantes que han dado lugar al estado de la cuestión en la actualidad así como algunas de las peculiaridades del uso del inglés y/o del español en distintas naciones.

### **3. La geografía humana: identidad o perfil social y geográfico.**

---

<sup>133</sup> Actualmente se estima que el grado de comprensión en el acercamiento a otra cultura depende, entre otros factores, tal y como se apuntó en el capítulo primero, de la distancia social percibida en diferentes estadios, de entre los que destacan la percepción de la cultura extranjera en igualdad de relevancia a la propia.

La identidad social, en gran medida dependiente de la residencia en un punto geográfico u otro, es un conjunto de características que definen sobremanera la construcción de la identidad personal. Nuestro perfil social está determinado por la adscripción a uno de los numerosos grupos que forman parte de categorías como la edad, el género, la clase, la etnia o el área de residencia. De esta manera, nuestro propio conocimiento, así como el entendimiento de las perspectivas de los demás descansan en la comprensión de que la pertenencia a uno u otro grupo, aunque en gran medida accidental, da lugar a distintas percepciones y visiones del mundo.

Por ello, se aconseja un tratamiento de la identidad nacional lo más amplio posible, atendiendo a diversas clases, etnias, grupos de edad, etc. En primer lugar, ello se hará en relación con la cultura materna (por ejemplo, reparando en que cada vez más españoles o residentes en España pertenecen a distintos grupos raciales o étnicos, por ejemplo, los gitanos, los sudamericanos o los de origen magrebí), para atender después a la identidad social de las comunidades de la cultura término, norteamericana, británica, canadiense, neozelandesa o cualquier otra, desde una perspectiva igualmente amplia. De esta manera, no sólo se evitarán concepciones estereotipadas, simplistas y alejadas de la realidad (como, por ejemplo, la relacionada con la imagen del británico por excelencia como sujeto de clase media, adulto, blanco y residente en Londres), sino que también se fomentará la visión de esta variedad sociocultural como una de las experiencias más enriquecedoras del mundo moderno.

#### **4. El entorno más cercano.**

El entorno familiar se convierte en uno de los más importantes puntos de referencia en la vida del individuo. El grado de unión familiar y las bases sobre las que se asienta este nexo dan lugar a diferentes concepciones del núcleo familiar que determinarán el estilo de vida de sus miembros.

El estudio del entorno cercano, pues, se puede acometer atendiendo a dos grupos de variables. En primer lugar, como marco en el que encuadrar a la unidad familiar; en este sentido parece oportuno considerar el sitio físico en el que viven, su hogar, y los motivos que hacen que sea éste frente a otro el lugar elegido, puesto que el emplazamiento familiar delimita la forma de vida. De nuevo, la cultura materna resulta una ayuda inestimable, ya que sobre la base de la experiencia del alumnado se favorecerá una recapitación acerca de los tipos de residencias más comunes en España y por qué éstos y no otros para, posteriormente, considerar cuestiones paralelas en las comunidades de la cultura término. En segundo lugar, el núcleo familiar, su naturaleza, componentes y lazos de unión, merecen un estudio detallado debido a que probablemente exista una gran diferencia en la concepción general de tal núcleo entre el punto de vista español y el de ciertas comunidades de la cultura término como la británica o la norteamericana. El entendimiento de las circunstancias que hacen de la familia una institución diferente en unas y otras sociedades resulta indispensable para comprender las expectativas alrededor de sus miembros y las elecciones personales a las que ello da lugar.

#### **5. El entorno próximo.**



El estilo de vida y la perspectiva individual también se hallan marcadas por el entorno próximo del sujeto, es decir, no solamente con la localidad o región en las que reside, sino también en los distintos círculos en los que se mueve, tales como el colegio o el trabajo.

Con el término “ámbito próximo”, pues, hacemos referencia tanto al entorno físico como al entorno profesional. En lo concerniente al primero, habitar en una ciudad es distinto a hacerlo en el campo, al igual que la vida en una ciudad grande difiere esencialmente de la vida en una ciudad pequeña; asimismo, fijar la residencia en el norte, sur, centro, este u oeste de un país como, por ejemplo, España, da lugar a formas variadas de entender la vida; además, un aspecto estrechamente ligado al entorno físico es la climatología, circunstancia igualmente determinante. En consecuencia, un estudio en profundidad del entorno físico próximo ayuda al alumno a entender la variedad que al respecto existe en su propio país para comenzar con una mente igualmente abierta a conocer la vida en distintos entornos de las comunidades extranjeras. Por otra parte, este ámbito próximo también está marcado por el entorno profesional o académico, es decir, por el desempeño del trabajo o por la asistencia a uno u otro tipo de institución educativa. Así, el estudio del mundo laboral y/o académico en ambas culturas se muestra como fundamental para comprender los distintos estilos de vida que propicia.

## **6. La rutina diaria.**

Sobre la base de los tres núcleos temáticos precedentes se facilita el acercamiento a la rutina diaria de los sujetos en los dos sistemas culturales contemplados.

Aquí se recomienda un acercamiento a la misma tanto en los días laborables como en el periodo de vacaciones o durante el fin de semana. Probablemente, para acceder a las actividades más comunes del individuo, de una u otra cultura, el mejor enfoque sea el cronológico. Así, en este bloque temático resulta relevante atender a aspectos como la alimentación, el ocio y tiempo libre o la adopción de algún hobby por parte de sujetos tanto españoles como extranjeros.

## **7. El ciclo anual y vital.**

Desde una perspectiva más amplia, la existencia en las distintas comunidades está marcada por el ciclo anual y las principales celebraciones a lo largo del año, así como por el ciclo vital y los principales acontecimientos en torno a las distintas etapas por las que pasa el individuo.

Aquí se defiende un estudio de las festividades y celebraciones no en sí mismas y desde el punto de vista exótico o diferenciador, sino en relación con la relevancia que éstas tienen en la vida del miembro de la cultura en cuestión. En consecuencia, se analizarán paralelamente los acontecimientos a lo largo del año en la cultura española y en las extranjeras, insistiéndose en la medida de lo posible en las similitudes para mejor comprensión de los puntos diferenciadores. Asimismo, se atenderá a las etapas más importantes del ciclo vital (nacimiento, matrimonio y muerte) y a la diversidad de reacciones o actividades que se producen en torno a ellas.

## **8. La interacción social.**

La lengua y la cultura se encuentran íntimamente relacionadas. El estudio de la conjunción entre ambas se hace necesario a la hora de proceder a un acercamiento a la interacción social y a las numerosas cuestiones que determinan su éxito.

De hecho, dominar el sistema lingüístico extranjero no implica ser capaz de comunicarse efectivamente en él debido a que una porción considerable de los significados se comunican de manera no verbal. A este respecto, el comportamiento juega un papel esencial en cualquier acto de comunicación. De ahí que se ha de hacer hincapié en la necesidad de adecuar la lengua y el comportamiento al acto de comunicación, el cual depende de factores tan diversos como la situación de la interacción, el grado de familiaridad de los hablantes, la cantidad de información compartida, etc. Por lo tanto, partiendo del conocimiento que el alumnado tenga sobre la comunicación en su propia comunidad, se ha de analizar, primeramente desde el terreno receptivo, la diferencia en algunos de los comportamientos más comunes entre ésta y las culturas extranjeras para que, si así se requiere, el alumno pueda actuar de acuerdo con la situación de la interacción en las tales comunidades.

## **9. Las creencias, los valores y las aspiraciones.**

Una buena parte de la comunicación humana descansa, sin lugar a dudas, en una visión del mundo compartida, es decir, en un sistema de creencias, valores y aspiraciones asumidos sobre los que se basa la construcción de los significados a lo largo del acto.

En este estadio, al alumno le resultará muy útil recapacitar acerca de tales creencias, valores o aspiraciones generalmente asumidas en la cultura española. A partir de esta revisión se procederá a atender a las orientaciones más aparentes de las culturas extranjeras.

## **10. Las relaciones interpersonales.**

Las relaciones interpersonales se construyen sobre la base de una lengua, un sistema de valores y un código conductual compartido. Sin embargo, no siempre tales relaciones resultan fáciles y fluidas.

Parece oportuno incluir un bloque temático que permita la reflexión acerca de las circunstancias que dan lugar a una serie de relaciones interpersonales en las que el intercambio de información se hace difícil entre miembros de la misma cultura. En concreto, merece la pena dedicar una atención especial a las circunstancias que contribuyen al malentendido. Ello servirá de puente para el segundo curso de Bachillerato, al inicio del cual el alumnado debe haber sufrido cierto proceso de descentralización y disminución de sus actitudes etnocéntricas que le permitan alcanzar, en la medida de lo posible, un cierto grado de versatilidad cultural al final del ciclo.

En la tabla que a continuación se muestra se sintetizan los contenidos culturales de primero de Bachillerato en sus tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<b>BLOQUES TEMÁTICOS</b>			
1. LAS ACTITUDES HACIA LO AJENO: EL ESTEREOTIPO Y LAS REPRESENTACIONES MUTUAS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestereotipos de la cultura española.</li> <li>- Heteroestereotipos de distintas comunidades de la cultura extranjera sobre España.</li> <li>- Heteroestereotipos ampliamente extendidos en España sobre las comunidades de la cultura extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de autoestereotipos de propia cultura española y de heteroestereotipos que en España se tienen de la cultura extranjera.</li> <li>- Identificación de heteroestereotipos de las comunidades de la cultura extranjera acerca de la cultura española.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración del escaso grado de realidad y conocimiento parcial sobre el que se sustentan tales afirmaciones.</li> <li>- Actitud crítica hacia los estereotipos positivos o negativos.</li> <li>- Interés por acercarse a la cultura extranjera desde una perspectiva más tolerante y abierta.</li> </ul>
2. LA GEOGRAFÍA FÍSICA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naciones que emplean el inglés como lengua primera y/o idioma oficial.</li> <li>- Naciones que tienen el español como primera lengua y/o idioma oficial.</li> <li>- Acontecimientos históricos que dieron lugar al estado actual de la cuestión.</li> <li>- Peculiaridades de uso del inglés y el español en distintas naciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localización geográfica de los países que tienen el inglés y los que adoptan el español como idioma oficial y/o primera lengua.</li> <li>- Análisis de las circunstancias históricas que contribuyeron a la extensión de ambas lenguas.</li> <li>- Reconocimiento de los rasgos definitorios del uso del inglés y el español en algunas de estas naciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciación de la importancia de conocer ambos idiomas como medios de comunicación internacional e intercultural.</li> <li>- Percepción de ambas culturas, la española y la extranjera, en igualdad de importancia.</li> <li>- Curiosidad por profundizar en las diferencias de uso dentro de ambas lenguas como rasgos distintivos de las comunidades.</li> </ul>
3. LA GEOGRAFÍA HUMANA: IDENTIDAD O PERFIL SOCIAL Y GEOGRÁFICO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La identidad social de los miembros de la cultura materna y las extranjeras no solamente atendiendo al grupo dominante, sino a los múltiples conjuntos de identidades distintas.</li> <li>- Principales características que definen el perfil social y geográfico: la edad, el género, la clase, el área de residencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de que la identidad nacional es producto de la conjunción de múltiples identidades con características propias y diferenciadoras.</li> <li>- Estudio de la relevancia de la identidad social y geográfica en la definición y concepción de la identidad personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por evitar las concepciones simplistas de los españoles, británicos, estadounidenses, canadienses, etc.</li> <li>- Apreciación de la variedad de pertenencia a distintos grupos sociales y geográficos como experiencia enriquecedora en el mundo moderno.</li> </ul>
4. EL ENTORNO MÁS CERCANO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepciones diferentes del lugar de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del hogar como marco en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto hacia otras formas de residencia.</li> </ul>

	<p>residencia más común en la cultura española y en las extranjeras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El núcleo familiar, su naturaleza, componentes y vínculos. Diferencia de concepción y de relevancia concedida a la unidad familiar en la cultura española y en las sociedades extranjeras.</li> </ul>	<p>que se sitúa la vida familiar y como elemento determinante de su estilo de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación entre los tipos de residencia más comunes en España y en las culturas extranjeras.</li> <li>- Observación de los diferentes conceptos de la familia y sus efectos sobre la vida individual.</li> <li>- Identificación de las distintas concepciones de la unidad familiar en ambos sistemas culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de que las circunstancias hacen de la familia una institución distinta en cada comunidad y de que esto determina las expectativas individuales acerca de sus miembros y las elecciones personales por parte de los mismos.</li> </ul>
5. EL ENTORNO PRÓXIMO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida en diferentes entornos físicos de la comunidad española y de las extranjeras: el campo, la ciudad (pequeña y grande), la residencia en el norte, sur, centro, este u oeste del país.</li> <li>- La climatología como factor íntimamente ligado al entorno físico.</li> <li>- El entorno profesional y/o académico en ambas culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de que el estilo de vida y la perspectiva individual se hallan marcadas por el entorno próximo del sujeto.</li> <li>- Entendimiento (sobre la base de una reflexión acerca del entorno físico próximo al alumno) de la variedad que al respecto existe en su país como punto de partida para conocer la vida en distintos entornos de la cultura extranjera.</li> <li>- Apreciación del entorno laboral o académico del sujeto como elemento determinante en la vida de los sujetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad por conocer la vida en otros entornos físicos y profesionales o académicos de la cultura española y extranjera.</li> <li>- Respeto por otros estilos de vida.</li> </ul>
6. LA RUTINA DIARIA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales momentos en la rutina diaria de los españoles y miembros de la cultura extranjera tanto en fechas laborables como durante el periodo de vacaciones.</li> <li>- Rasgos característicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las distintas etapas de la rutina diaria y de su grado de similitud y diferencia en ambos sistemas culturales.</li> <li>- Comparación de los rasgos comunes o actividades que marcan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia y respeto por otras formas de entender y articular la rutina diaria.</li> <li>- Actitud crítica ante los patrones asumidos que marcan la cotidianidad en la cultura española.</li> </ul>

	o actividades más comunes en la cultura española y en las extranjeras que se derivan de tal rutina: la alimentación, las actividades durante el tiempo libre, la adopción de algún hobby, etc.	la rutina diaria en la sociedad española y en las comunidades extranjeras.	
7. EL CICLO ANUAL Y VITAL.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acontecimientos o celebraciones a lo largo del ciclo anual en ambas culturas.</li> <li>- Etapas más importantes del ciclo vital (nacimiento, matrimonio y muerte) en las mismas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de la relevancia que estas celebraciones tienen en la vida del miembro de la cultura en cuestión.</li> <li>- Apreciación de la diversidad de reacciones o actividades que se producen en torno a las etapas del ciclo vital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de las celebraciones del ciclo anual y de las actividades que marcan el ciclo vital según la importancia que los miembros de la cultura le confieren y no por su grado de exotismo.</li> </ul>
8. LA INTERACCIÓN SOCIAL.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El acto de comunicación, necesidad de adecuación del uso del lenguaje a éste.</li> <li>- El acto de comunicación, el lenguaje no verbal, con especial consideración de la conducta o comportamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen de las cuestiones que determinan el éxito de la interacción humana.</li> <li>- Apreciación, a partir de una reflexión sobre los actos de comunicación en lengua española, de la necesidad de adecuar la lengua extranjera y el comportamiento a la situación de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad intelectual por conocer el uso del inglés en situaciones con distintos grados de formalidad y familiaridad.</li> <li>- Interés por comprender los rasgos más sobresalientes del código conductual en las comunidades extranjeras con el fin de poner este conocimiento en práctica en el caso pertinente.</li> </ul>
9. LAS CREENCIAS, LOS VALORES Y LAS ASPIRACIONES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las principales creencias, valores o aspiraciones ampliamente asumidas en la cultura española.</li> <li>- El sistema de valores más aparentes de las culturas extranjeras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de que una buena parte de la comunicación humana descansa en una visión del mundo compartida o en un sistema de creencias, valores y aspiraciones asumidos sobre los que se basa la construcción de los significados a lo largo del acto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud crítica hacia el sistema de valores asumido por los españoles.</li> <li>- Interés y respeto hacia la gente de otros países y su visión del mundo.</li> </ul>
10. LAS RELACIONES INTERPERSONALES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las relaciones interpersonales entre miembros de una misma cultura: cuestiones que impiden un intercambio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los motivos que hacen que la interacción entre miembros de una misma cultura no siempre sea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esfuerzo por mejorar la propia capacidad de comunicación.</li> </ul>

	de información fluida. - Circunstancias que contribuyen al malentendido.	exitosa pese a compartir una lengua, un sistema de valores y un código conductual.	
--	---	--	--

## CONTENIDOS CULTURALES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

El alumnado que accede a este segundo curso de Bachillerato ha adquirido a lo largo del primero una serie de conocimientos, estrategias y actitudes que le ayudan a enfrentarse a lo ajeno desde unas categorías mucho más amplias. En este segundo curso, pues, el grado de abstracción de los contenidos es mayor, ya que se ha de aspirar a seguir disminuyendo las actitudes etnocéntricas del alumno para dar paso a un nuevo individuo culturalmente versátil.

### 1. Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo.

En el primer curso de Bachillerato el estudiante ha tenido oportunidad de recapacitar acerca de los estereotipos en torno a su comunidad y a ciertas sociedades de la cultura extranjera. Ahora los contenidos giran alrededor de la necesidad de analizar en profundidad los procesos que entran en juego en el fenómeno de construcción de estereotipos en general.

El contenido de esta unidad temática, por lo tanto, ha de centrarse en una exposición de los motivos que conducen a la creación de estereotipos, positivos o negativos, así como a lo irracional y perjudicial del propio fenómeno. En realidad, la mente humana precisa de mecanismos para ordenar y asimilar lo desconocido, por lo que en lugar de promover un acercamiento estereotipado a lo ajeno se ha de insistir en la necesidad de generalizar desde una perspectiva neutra, crítica y basada en un conocimiento de causas preciso. Asimismo, desde un ángulo más concreto, ya que en el primer curso se examinaron los estereotipos que en España existen de algunas comunidades extranjeras y al contrario, aquí puede ser interesante incluir algún texto en torno a los estereotipos que existen entre unas y otras comunidades de la cultura extranjera (por ejemplo, la visión que los estadounidenses tienen de los británicos y la de los británicos en relación con los estadounidenses) para profundizar en el conocimiento de las mismas.

### 2. La geografía cultural.

En el primer curso de Bachillerato el acercamiento a la geografía giraba en torno a su dimensión física. En este segundo curso se propone una aproximación a la geografía desde el punto de vista del miembro de la cultura, contemplando las ideas, sensaciones o sentimientos que asocia a ciertas zonas o áreas de su país, lo que en la literatura se conoce como geografía cultural, de gran utilidad para el estudiante.

El punto de partida puede ser, de nuevo, el alumno en su concepción de la cultura materna, es decir, el valor que en España se atribuye, por ejemplo, a Galicia como tierra misteriosa, romántica y eternamente verde, o a Benidorm como ciudad de hormigón, plagada de turistas e insoportable para muchos españoles. Este tipo de asociaciones mentales de distintos lugares de la cultura extranjera es muy valiosa para el alumnado al acercarse a la misma desde el punto de vista y percepción del miembro de

ella. Por lo tanto, se han de equiparar, en la medida de lo posible, las experiencias o valores atribuidos a lugares en ambos sistemas culturales para un entendimiento mejor por parte del alumnado. Posiblemente, dentro de este tema dedicado a la geografía cultural, se podrían incluir, con una perspectiva igualmente interna, algunas consideraciones medioambientales.

### **3. La geografía humana: grupos sociales.**

En este proceso de ahondar en la cultura materna y en la extranjera, se propone contemplar la geografía humana desde una perspectiva más específica ya que cada vez se alzan más voces a favor de estudiar la enorme diversidad de grupos sociales, hasta épocas recientes olvidada frente al grupo mayoritario.

En la elaboración de esta unidad temática estimamos conveniente hacer hincapié, de entre los numerosos grupos sociales, en aquéllos especialmente relevantes para el alumno en ambas culturas. Así, se sugiere prestar atención a cuestiones como la cultura de los jóvenes, las diferencias de género, especialmente las expectativas sociales en torno a los dos sexos, o las distintas etnias, sus valores así como la percepción que de ellas tienen el resto de la población. De esta forma, el conocimiento del alumnado de la geografía humana de su propia cultura y de la extranjera ganará en intensidad y profundidad.

### **4. Las raíces históricas nacionales.**

En el pasado la historia era concebida como uno de los saberes necesarios en el conocimiento de la cultura extranjera. Recientemente, y ésta es la concepción que defendemos, se estima que más que ser un área de conocimiento en sí misma, la historia ha de impregnar toda la programación, ya que tiene mayor sentido en la enseñanza de idiomas extranjeros si mediante una aclaración de tal tipo se contribuye a mostrar de una manera más completa un aspecto cultural actual.

A este respecto, en el segundo curso de Bachillerato merece la pena profundizar en el conocimiento de los miembros de las culturas término a la vez que en los propios compatriotas españoles dedicando un tema a las raíces históricas nacionales, es decir, aludiendo a los principales avatares o movimientos históricos que han dado lugar a la figura de los británicos, los americanos, los canadienses, los australianos o los españoles tal y como hoy en día son.

### **5. La herencia cultural compartida.**

Al igual que ocurre con la historia, los productos culturales siempre se han considerado contenidos indispensables en la aproximación a la cultura extranjera. En los momentos presentes, más que sostenerse un enfoque clásico y enciclopédico, se piensa que el alumno ha de tener acceso a algunos de los personajes y lugares ampliamente reconocidos por los miembros de la comunidad en cuestión como parte de su herencia cultural compartida.

Pese a que la alusión a los clásicos es inevitable, se prefiere enfatizar los mitos modernos, es decir, aquéllos que hoy en día surgen, por ejemplo, a raíz del

protagonismo alcanzado en los medios de comunicación, en el ámbito de la música o del deporte. De esta manera, la cultura extranjera se pone en relación con el mundo actual, ya que se reproduce un hecho que se produce habitualmente en la vida del alumno, a saber, que una buena parte del conocimiento y experiencia su la cultura materna se origina en los medios audiovisuales.

## **6. Las instituciones.**

Paralelamente a lo que sucede con los dos bloques anteriores, las instituciones extranjeras a menudo han formado parte de los saberes culturales tradicionalmente transmitidos en el ámbito educativo. Aunque no queremos prescindir de estos contenidos, tampoco consideramos que el alumno tenga necesidad de conocer el funcionamiento específico de todas y cada una de ellas con un grado de profundidad que no se equipara al de ningún conocimiento semejante acerca de su propia cultura.

Así, se estima que las instituciones extranjeras objeto de estudio han de ser aquéllas que resulten más interesante para el estudiante y su grado de especificación ha de ser similar al que el alumnado posee de tales instituciones en su propia cultura. Por lo tanto, de entre las instituciones extranjeras resaltamos el sistema educativo (por su relación con el ámbito académico en el que se halla) o la ley y el orden (haciendo hincapié en las leyes que definen los derechos y obligaciones de los jóvenes de su edad, 17 ó 18 años). En lo concerniente a otros aspectos normalmente incluidos dentro de las instituciones, como la política sanitaria o el sistema de gobierno, aparentemente poco motivadores para el alumnado, se recomienda un acercamiento a los mismos más general y sin llegar a un excesivo detalle.

## **7. Los principales problemas sociopolíticos.**

Sin hacer de la enseñanza de los aspectos socioculturales algo excesivamente complicado o desconcertante, el contenido ha de procurar mostrar una imagen real de la cultura extranjera y no ofrecer, como ocurría en el pasado, una imagen de ésta libre de problemas (*"merry-old-England"*).

El enfoque más apropiado, otra vez, posiblemente consista en vincular tales problemas a la edad del alumnado, es decir, enfatizar específicamente los problemas sociopolíticos que más le afectan tales como el alcohol, el tabaco, la drogadicción o los delitos juveniles. De nuevo, la reflexión acerca de estos problemas en la cultura española sirve de punto de inicio, fuente de mayor conocimiento de la misma y de referencia para el análisis de los mismos en las culturas extranjeras.

## **8. Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española.**

En un mundo en el que las relaciones entre individuos de distintas nacionalidades son cada vez más comunes parece preciso ofrecer una imagen más amplia de la cultura extranjera, no como una isla, cerrada al mundo externo, sino en contacto con otras sociedades, de entre la que destacamos la española.

A lo largo de esta unidad temática, pues, se puede insistir en algunas de las circunstancias actuales que unen nuestro país con las distintas comunidades de la cultura



extranjera, especialmente aquéllas relativas al estudiante más que de corte institucional o gubernamental. Por ejemplo, un tipo de relaciones cada vez más comunes se basan en el intercambio de estudiantes entre ambas culturas, unos con el fin de aprender inglés y otros con el fin de mejorar su dominio del español; asimismo, otro de los vínculos más habituales es el turismo, tanto en una como en otra dirección; además, en el caso del Reino Unido e Irlanda también existen una serie de nexos por la pertenencia de estos países y España a la Unión Europea.

### **9. El impacto cultural: las primeras impresiones.**

La posibilidad de que el alumno de Bachillerato entre en el presente o en un futuro cercano en contacto con algunas comunidades de la cultura extranjera y con sus miembros es cada día más real. De hecho, ello ha sido contemplado por la Unión Europea con los diversos programas de movilidad de estudiantes que pone al alcance de la mano de numerosos jóvenes. No obstante, un nutrido grupo de investigaciones llevadas a cabo al respecto han demostrado que generalmente, más que servir el objetivo de entendimiento cultural fijado por las autoridades europeas, tales intercambios han servido para reforzar las actitudes negativas preconcebidas hacia lo extranjero.

Probablemente, una buena manera de hacer frente a estas circunstancias sea concienciar al alumno de los procesos que lleva consigo el impacto cultural, es decir, las distintas fases por las que ha de pasar el individuo (novedad inicial, conflicto personal, ajuste progresivo, satisfacción con la estancia en la cultura extranjera, dificultad de reentrada a su país, satisfacción y aceptación de la cultura propia) que entra en contacto con la cultura extranjera antes de llegar a aceptar dicha comunidad tal y como es. El contenido más apropiado parece ser el que refleje la experiencia y los sentimientos de otros españoles en Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá o Australia, por ejemplo, a la vez que se muestra la perspectiva contraria, el de miembros de estas comunidades extranjeras y su estancia en España. Relevancia especial cobra la atención a las primeras impresiones, ya que a pesar de estar basadas en un conocimiento parcial, suelen ser duraderas, difíciles de modificar y sirven de referencia en experiencias futuras.

### **10. Las relaciones interculturales.**

El último bloque temático del primer curso de Bachillerato se centraba en las relaciones interpersonales y en la dificultad intrínseca de establecer una comunicación con garantías de éxito. Ahora el marco de referencia es más extenso ya que este núcleo temático gira en torno a las relaciones interculturales.

Si las relaciones interpersonales se sustentan en una lengua, un sistema de valores y un código conductual compartido y a pesar de ello no siempre resultan fluidas, las relaciones entre miembros de distintos sistemas culturales con una visión del mundo diferente suelen ser en extremo arduas si no existe una gran dosis de buena voluntad y un grado aceptable de versatilidad cultural. Así, en este tema el contenido ha de ayudar al alumno a recapacitar sobre las cuestiones en torno a la interacción entre miembros de distintas culturas. En efecto, en un mundo en el que el contacto intercultural es cada vez mayor, por motivos profesionales, de ocio o de cualquier otra naturaleza, el alumnado ha de culminar este segundo curso de Bachillerato con un cierto grado de flexibilidad cultural que en un futuro le permita establecer contactos satisfactorios con miembros de

otras sociedades, y en especial, aunque no exclusivamente, de las distintas comunidades de la cultura extranjera.

En la tabla que a continuación se muestra se detallan de forma gráfica las tres dimensiones de los contenidos de segundo de Bachillerato.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<b>BLOQUES TEMÁTICOS</b>			
1. LAS ACTITUDES HACIA LO AJENO: EL FENÓMENO DEL ESTEREOTIPO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heteroestereotipos entre unas y otras comunidades de la cultura extranjera.</li> <li>- El fenómeno del estereotipo: origen y procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de heteroestereotipos entre las comunidades extranjeras.</li> <li>- Análisis de los procesos implícitos en la creación de estereotipos, positivos o negativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por descubrir lo irracional y perjudicial del fenómeno.</li> <li>- Sensibilidad hacia la necesidad de aprehender otro sistema cultural por medio de generalizaciones realizadas desde una perspectiva neutra, crítica y basada en un conocimiento preciso.</li> </ul>
2. LA GEOGRAFÍA CULTURAL.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografía cultural de España.</li> <li>- Geografía cultural de las comunidades extranjeras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equiparación de las experiencias o valores atribuidos a lugares en ambos sistemas culturales para un mejor entendimiento por parte del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad por averiguar las asociaciones que determinados lugares de nuestro país despiertan en los españoles.</li> <li>- Interés y respeto por las asociaciones que diferentes zonas de las culturas extranjeras despiertan en sus miembros.</li> </ul>
3. LA GEOGRAFÍA HUMANA: GRUPOS SOCIALES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad de grupos sociales en la cultura materna y en la extranjera: la cultura de los jóvenes, las diferencias de género y las expectativas sociales en torno a los sexos, las etnias más destacadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de algunos de entre la enorme diversidad de grupos sociales, como complemento del acercamiento al grupo mayoritario.</li> <li>- Comparación y contraste entre la cultura española y las extranjeras al respecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la variedad dentro de la geografía humana de su propia cultura y de la ajena.</li> </ul>
4. LAS RAÍCES HISTÓRICAS NACIONALES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las raíces históricas nacionales españolas.</li> <li>- Las raíces históricas nacionales de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los principales avatares históricos que han contribuido a formar la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por profundizar en el conocimiento de las raíces nacionales españolas y extranjeras.</li> </ul>

	comunidades extranjeras.	imagen actual de los británicos, los americanos, los canadienses, los australianos o los españoles como grupo nacional.	- Actitud tolerante hacia los distintos pueblos que han dado lugar a la construcción de las naciones de ambos sistemas culturales.
5. LA HERENCIA CULTURAL COMPARTIDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La herencia cultural andaluza y española: productos y mitos clásicos y modernos.</li> <li>- La herencia cultural de las sociedades extranjeras: productos y mitos clásicos y modernos (principalmente los surgidos a partir de los medios de comunicación, en el ámbito de la música o del deporte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de los lugares y personas percibidos como herencia cultural por los españoles.</li> <li>- Identificación de los personajes y lugares ampliamente reconocidos por los miembros de las comunidades extranjeras como símbolos nacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad por indagar en la herencia cultural común de los españoles.</li> <li>- Respeto por la herencia cultural de las comunidades extranjeras.</li> </ul>
6. LAS INSTITUCIONES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituciones extranjeras de especial interés para el alumnado: el sistema educativo, la ley y el orden en torno al mundo juvenil.</li> <li>- Otras instituciones: la política sanitaria o el sistema de gobierno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrimiento de ciertas instituciones en las culturas extranjeras, con un grado de conocimiento similar al que el alumnado posee de las mismas en su cultura.</li> <li>- Identificación de los rasgos generales de otras instituciones aparentemente menos relacionadas con el mundo y la edad del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad por comprender el funcionamiento general de las instituciones de las comunidades extranjeras.</li> <li>- Valoración de las instituciones españolas.</li> </ul>
7. LOS PRINCIPALES PROBLEMAS SOCIOPOLÍTICOS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los problemas sociopolíticos más relevantes en la actualidad española.</li> <li>- Los problemas sociopolíticos en las culturas extranjeras: el alcohol, el tabaco, la drogadicción, los delitos juveniles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación y contraste entre los problemas sociopolíticos más comunes en ambos sistemas culturales.</li> <li>- Descubrimiento de la imagen real de la cultura extranjera y no visión irreal y simplista de ésta libre de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura crítica hacia la causa, la importancia y las posibles líneas de acción para solventar algunos de estos problemas.</li> <li>- Sensibilidad hacia los problemas de nuestro país y de otras naciones.</li> </ul>
8. LAS RELACIONES MUTUAS ENTRE LAS	- Circunstancias actuales que unen nuestro país	- Relacionar la cultura extranjera con otras	- Apreciación de los diferentes vínculos

COMUNIDADES EXTRANJERAS Y LA ESPAÑOLA.	con las distintas comunidades de la cultura extranjera: intercambio de estudiantes, flujo de turistas, lazos derivados de la pertenencia del Reino Unido, Irlanda y España a la Unión Europea.	sociedades, especialmente la española. - Estudio de las circunstancias presentes que vinculan ambos sistemas culturales, sobre todo las relativas al mundo del estudiante más que las de corte institucional o gubernamental.	actuales que existen entre España y las naciones de la cultura extranjera.
9. EL IMPACTO CULTURAL: LAS PRIMERAS IMPRESIONES.	- Las primeras impresiones y el impacto cultural sufrido por españoles en las comunidades término. - Las primeras impresiones y el impacto cultural experimentado por miembros de las culturas término en España.	- Análisis de los procesos o fases que lleva consigo el impacto cultural antes de que se produzca una aceptación de dicha comunidad tal y como es. - Reconocimiento de la relevancia especial de las primeras impresiones ya que, aunque basadas en un conocimiento parcial, suelen ser duraderas y difíciles de modificar.	- Interés por descubrir los procesos que tienen lugar antes de producirse una aceptación de la cultura extranjera. - Valoración de la importancia de las primeras impresiones.
10. LAS RELACIONES INTERCULTURALES.	- Las relaciones interculturales: cuestiones en torno a la posibilidad de un intercambio de información fluida. - Circunstancias que contribuyen al malentendido intercultural.	- Descubrimiento de la dificultad intrínseca en las relaciones entre miembros de distintas culturas con una visión del mundo distinta. - Identificación de las causas, relevancia y posibles líneas de acción para superar el malentendido intercultural.	- Esfuerzo por mejorar la propia capacidad y estrategias de comunicación en la lengua extranjera. - Sensibilidad hacia las similitudes por encima de las diferencias entre los pueblos y las culturas. - Interés por hacer uso de una gran dosis de buena voluntad y, sobre todo, por alcanzar un grado aceptable de versatilidad cultural que permita establecer contactos satisfactorios con miembros de otras sociedades, y en especial aquéllos de las distintas comunidades de la cultura extranjera.

Para concluir, no podemos olvidar que el contenido sociocultural de las comunidades extranjeras también se estudia en otras asignaturas como la historia, la geografía o la literatura. No obstante, la materia de inglés como lengua extranjera aspira a conjugar estos saberes tradiciones con una nueva visión de la competencia cultural. Con tal idea en mente se proponen diez bloques de contenidos para cada curso de Bachillerato. Por supuesto, éstos no son exclusivos, ya que su organización y secuenciación puede variar, por ejemplo, conjugándose uno o varios bloques o añadiéndose contenidos nuevos. En realidad, con esta propuesta de currículum pretendemos solamente guiar, no prescribir ni ser normativos en la enseñanza de un componente tan complicado. Lo que sí resulta interesante en este estudio del contenido sociocultural es el profesor de inglés y su propia actitud, ya que se halla en una situación privilegiada gracias a la perspectiva que le confiere el conocimiento de primera mano de ambas culturas. Por supuesto, los contenidos aquí contemplados tienen como objeto ofrecerle al alumno la posibilidad de ampliar sus fronteras personales a través de un aumento de algunos conocimientos acerca de la cultura propia y extraña, su adquisición de nuevas estrategias de aproximación a ambas y su variación de actitudes en extremo reducidas. No obstante, no se aspira a ofrecer un conocimiento excesivamente detallado, ni enciclopédico, más labor universitaria que de este ciclo educativo.

#### **3.4.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

El Anexo I del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* se centra, como ya se ha adelantado, en los aspectos generales del Bachillerato. En él se le dedican las páginas 50 a 53 a la exposición de las orientaciones metodológicas que han de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ciclo educativo, comenzando, en la página inicial, por la propia definición del término “metodología”:

“La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza, de forma global, la acción didáctica en el aula; papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc... Este conjunto de decisiones se derivará de la caracterización realizada en cada uno de los elementos curriculares –objetivos, contenidos, evaluación, medios...-, y de la forma de concretarlos en un determinado contexto educativo.”

De esta manera, se destaca la interrelación que existe entre la metodología y los demás componentes del currículum, así como la relevancia que se le concede a las orientaciones metodológicas para llevar a buen término el proceso de instrucción. El cuerpo de esta sección, no obstante, está formado por una serie de criterios orientadores para la toma de decisiones en cuanto a la metodología. Dentro de estos criterios se hace hincapié, en primer lugar, en la concepción de la educación como un proceso comunicativo, es decir, como un proceso social y personal construido sobre la base de la relación con otros sujetos, por lo que se le otorga un papel primordial al diálogo, al debate y a la formulación de hipótesis como ejes metodológicos. En segundo lugar, se subraya la importancia de la investigación como principio asimismo metodológico dado

que el desarrollo psicológico del alumno de Bachillerato le permite acercarse a los modelos científicos. En tercer lugar, se defiende un aprendizaje significativo por parte del alumno, partiendo de sus conocimientos previos y vinculándolo con sus intereses y necesidades. En cuarto lugar, se propugna la creación de un ambiente escolar adecuado para esta etapa, ambiente que ha de ser propiciado tanto por los medios didácticos (de los que se resalta la necesidad de vincularlos con la sociedad real y con el proceso tecnológico y científico) como por la organización del espacio y del tiempo (espacio que facilite la alternancia de actividades colectivas con las individuales y organización temporal que no produzca ansiedad, sino que atienda al ritmo de aprendizaje del alumnado). En quinto lugar, se habla acerca del papel del alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, del papel del profesor como facilitador de sus aprendizajes y de la necesidad de que éste actúe de manera colegiada con el resto del equipo docente. Por último, se insiste en la necesidad de hacer uso de una metodología flexible.

No obstante, en el Anexo II del mismo Decreto que, recordemos, ofrece una serie de disposiciones en torno a la lengua extranjera (dentro del grupo de materias comunes del Bachillerato), no existe un apartado específico destinado a la metodología, lo cual resulta sorprendente, ya que cada asignatura, y en concreto la que nos ocupa, necesita de unas orientaciones metodológicas propias dependientes de la naturaleza de la misma. En consecuencia, es necesario acudir al *Diseño Curricular de Inglés. Etapa 16-18. Enseñanza Post-Obligatoria* (1989: 29-36) para conocer los criterios metodológicos en torno a la asignatura de inglés como lengua extranjera en Bachillerato. De nuevo, tales criterios son de carácter general y en gran medida paralelos a los anteriormente citados, resaltando vertientes como el aprendizaje espontáneo, aprendizaje investigativo o por descubrimiento, aprendizaje receptivo-significativo (centrado en el alumno, con gran flexibilidad, sobre la base del enfoque comunicativo y en el que se produzca un tratamiento integral de la lengua). Además, se expresan una serie de implicaciones organizativas en torno a la necesidad de potenciar la coordinación entre los miembros de los seminarios didácticos, el banco de recursos y el aula de idiomas, la flexibilidad espacial y temporal y los recursos humanos y materiales.

Las orientaciones precedentes resultan muy útiles como aproximación general al Bachillerato y a la asignatura de Lengua Extranjera. A pesar de ello, dado el carácter especial, complejo y en gran medida desconocido de la instrucción del componente sociocultural, consideramos ilustrativo ofrecer una serie de orientaciones metodológicas con el fin de facilitar un acercamiento lo más completo posible:

### **1. Aprendizaje significativo a partir de la cultura materna.**

Si en cualquier materia se propugna la oportunidad de hacer del aprendizaje una experiencia significativa para el alumno al trabajar en torno a su zona de desarrollo próxima, es decir, al procurar que éste consiga anclar los aspectos nuevos sobre la base de los conocimientos previos, en la enseñanza de la cultura extranjera esto cobra, si cabe, aún más relevancia. En efecto, una buena parte de las materias del currículum escolar contribuyen a que el alumno profundice en el conocimiento de la cultura materna y corrobore así su pertenencia a la misma como individuo que tiene en común con las personas que le rodean un sistema cultural compartido; sin embargo, en la enseñanza de la cultura término se han de enfatizar y hacer comprensibles otros valores,

normas sociales y asunciones que, generalmente, difieren, si no entran en conflicto con los propios. Consecuentemente, si se quiere hacer de éste un aprendizaje realmente significativo, se aconseja partir de la reflexión del entorno o del conocimiento acerca de la cultura materna para pasar, posterior y gradualmente, de ella a la consideración de la extranjera.

## **2. Comparación continua entre el sistema cultural propio y el extranjero.**

De las palabras anteriores se desprende que la forma más adecuada de acometer la instrucción cultural es posiblemente el establecimiento de una comparación continua entre la cultura española y la anglosajona, ya que de esta manera el alumno comenzará a establecer vínculos o nexos de unión entre una y otra, lo cual le llevará con el paso del tiempo a entender mejor la extranjera sin necesidad de acudir continuamente a la propia. A este respecto el profesor ha de ser muy cauteloso, ya que ha de procurar que las comparaciones no caigan en la valoración de una cultura en detrimento de la otra, sino que éstas sean lo más neutras posible, en otras palabras, se ha de favorecer una comparación basada en una crítica no valorativa.

## **3. Utilización de perspectivas complementarias y perspectivas cruzadas.**

A la hora de establecer dichas comparaciones entre los dos sistemas culturales se ha de emplear una combinación de perspectivas o puntos de vista. Por naturaleza, la postura del alumno estará marcada por las asunciones de la cultura a la que pertenece y que contribuye a perpetuar. Sin embargo, este único punto de vista resulta excesivamente limitado y parcial debido a que, consciente o inconscientemente, revelará su actitud etnocéntrica atribuyendo a los valores culturales propios el carácter de universales y juzgando todo lo demás como una desviación de ello. Con la finalidad de que el alumnado comprenda que su perspectiva no es la única ni la mejor por definición, el profesor ha de hacer hincapié en el punto de vista de los miembros de las comunidades extranjeras. Para ello resulta muy útil la utilización de perspectivas complementarias, aquéllas en las que se ofrezca una aproximación al mismo tema desde los ángulos de los miembros de ambas culturas, así como el empleo de perspectivas cruzadas, término con el que aludimos a las asunciones que las personas pertenecientes a una comunidad tienen acerca de la cultura extranjera y sus gentes y éstas con respecto a ellos.

## **4. Énfasis en las similitudes más que en las diferencias.**

En las distintas tareas se ha de poner un énfasis especial en los puntos comunes más que divergentes de las dos culturas consideradas. Hoy en día se estima que la enseñanza de la cultura extranjera es un proceso complejo pero con un alto grado de profundidad, por lo que ya no es pertinente insistir en lo exótico ni en lo esencialmente diferente, como ocurría antes. De hecho, se aconseja establecer siempre que se pueda un paralelismo entre ambas culturas, poniendo de manifiesto las múltiples semejanzas con el fin de que la extranjera no se presente como un sistema desconcertante, sino como otra forma de organizar y entender la realidad diferente aunque con numerosos puntos en común con la cultura materna. Ello ayudará al desarrollo de actitudes críticas y de

una neutralidad empática hacia la cultura extranjera que permita un acercamiento y valoración positiva de ella.

### **5. Insistencia en el punto de vista interno.**

A lo largo de las distintas actividades se estima oportuno insistir en el punto de vista interno, el del miembro de la cultura estudiada, ya que éste es el que la conoce, valora y puede ofrecer la visión más valiosa acerca de la misma. Anteriormente, se le concedía mayor relevancia al punto de vista externo, al de la persona ajena, que generalmente proporcionaba una visión parcial y superficial de ella. Con este nuevo enfoque se ganará en profundidad de tratamiento del fenómeno cultural.

### **6. Relevancia de la actitud y figura del profesor.**

Puesto que la instrucción adecuada al componente sociocultural conlleva una enorme carga actitudinal, la actitud del docente se convierte en un aspecto de gran relevancia. Por una parte, en su labor de facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus actos sirven de pautas para los alumnos, por lo que si de éstos espera el desarrollo de una serie de capacidades que les conduzcan a la versatilidad cultural, el comportamiento y actitud del profesor ha de estar en consonancia con ello, no dejando entrever actitudes hostiles o de incompreensión hacia el sistema cultural extranjero. Por otra parte, el control que el docente realiza del proceso de instrucción se revela esencial para facilitar la descentralización personal y la versatilidad cultural del alumnado.

### **7. Necesidad de actividades centradas en el alumno y en su cultura.**

La ya mencionada dimensión actitudinal implícita en el componente cultural también es muy importante para el propio alumno, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la interiorización de los nuevos aprendizajes depende en buena parte del grado de motivación y del desarrollo de una actitud positiva hacia la asignatura. Así pues, inicialmente, el estudiante ha de sentir que lo que de él se exige a lo largo del curso en relación con los aspectos socioculturales está al alcance de su mano, es decir, el alumno ha de percibir que él puede hacerlo. Paralelamente, si existe una cuestión que realmente le interesa, preocupa y motiva, ésta es su experiencia personal, por lo que se ha de procurar que se vea reflejada de una u otra manera en las actividades culturales. Aparte de lo motivadora que ésta pueda resultar, existen otras razones de índole pedagógica para la inclusión de tareas basadas en las necesidades, intereses y experiencia del alumno, las cuales tienen que ver con la enseñanza cultural debido a que la visión del mundo de cada sujeto está delimitada por la experiencia propia y por el entorno y/o cultura en la que ésta ha tenido lugar. Por lo tanto, reflexionar acerca de la experiencia personal también conlleva, en cierto modo, recapacitar sobre la cultura materna. Tal cultura, como ya se ha adelantado, juega un papel primordial en el acercamiento a la cultura extranjera por lo que, con mayor o menor relación con la experiencia inmediata del alumno, su consideración ha de estar presente en las múltiples tareas.



### **8. Utilización de recursos materiales y personales extranjeros en la comunidad nativa.**

Esta experiencia del alumno en su cultura materna también puede utilizarse con el fin de poner ésta en relación con la cultura término. Efectivamente, en el caso de España es posible encontrar numerosas muestras de carteles, periódicos, instrucciones, establecimientos, etc. que reflejan uno u otro aspecto de las sociedades anglosajonas, a menudo usando el inglés más que el español. Este tipo de recursos materiales tienen la ventaja de ser familiares al alumnado, convirtiéndose así en una fuente de aprendizaje lingüístico y cultural. Aún más valiosos pueden llegar a ser los recursos personales, ya que, con el continuo intercambio de personas que en la actualidad se produce, es posible encontrar un miembro de la cultura término incluso en los lugares más recónditos; estos individuos, además de mostrar sus rasgos personales, también son fuentes de conocimiento de la cultura meta de primera mano.

### **9. Oportunidad de establecer contactos con miembros de la cultura meta.**

Del párrafo anterior se desprende la necesidad de establecer contactos con miembros de la cultura meta como medio privilegiado de ampliar los horizontes propios. Hoy en día la interacción con individuos de otras culturas no tiene por qué ser cara a cara para resultar inmediata. En efecto, internet, frente a lo que sucede con los amigos por correspondencia, permite conjugar la inmediatez con la lejanía, ya sea mediante el correo electrónico o mediante otro tipo de opciones como los “chats”. Asimismo, también hay que fomentar los contactos interculturales cara a cara, bien en la cultura materna del alumno (por ejemplo, invitando a un miembro de la cultura término residente en la primera al aula), bien en las sociedades extranjeras, mediante la visita del estudiante a una o varias de ellas. A través de este tipo de contactos se favorecen las relaciones de amistad así como un conocimiento de la cultura extranjera de primera mano, por lo que el intercambio de información ha de tener por naturaleza un carácter profundo, eliminando muchas de las preconcepciones estereotipadas y permitiendo el desarrollo de actitudes hacia la cultura extranjera y sus miembros.

### **10. Desarrollo de un contexto y/o actividades que integren los cinco sentidos.**

La experiencia en la cultura materna determina sobremanera, como ya se ha argumentado, la visión del mundo de cada individuo. Uno de los motivos por lo que resulta tan importante es que ésta funciona como un tamiz en el proceso de interiorización y aprehensión del mundo externo; además, la cultura materna se experimenta durante un largo periodo de tiempo y con gran intensidad al entrar en juego los cinco sentidos. Sobre la base de estos argumentos, algunos expertos recomiendan que la experiencia en torno a la cultura extranjera sea, en la medida de lo posible, lo más parecida posible a la experiencia en la primera, por lo que se propugna la necesidad de desarrollar actividades en las que el alumno ponga en juego cuantos más sentidos.

### **11. Uso de los medios audiovisuales, de comunicación y las nuevas tecnologías.**

Los libros de texto suelen ofrecer una serie de imágenes visuales que ilustran distintos factores de la cultura extranjera y/o española. Pese a su utilidad innegable, en un mundo dominado por los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, estas imágenes resultan ciertamente limitadas. De hecho, hoy en día existe una gran cantidad de modos de acceder a la cultura término, por ejemplo a través del vídeo, de la televisión por cable o por satélite, o incluso a través de la propia televisión española, ya que presenta una programación con un gran número de películas y/o programas que muestran numerosos aspectos socioculturales de distintas comunidades extranjeras. Tales medios, tan familiares para el alumno en su entorno cotidiano, han de ser empleados en el aula para su beneficio, en otras palabras, aquí se defiende la incorporación de una variedad de modelos de observación y ensayo de corte audiovisual para garantizar un más completo aprendizaje cultural.

## **12. Empleo de la cultura como material suplementario y/o de apoyo.**

Además de su integración en la clase de inglés como componente en igualdad de tratamiento al lingüístico y/o comunicativo, la cultura también se puede emplear como material de apoyo, para motivar a los alumnos cuyo aprendizaje sea más lento o a aquéllos que perciban una excesiva complicación en la lengua extranjera. Asimismo, la dimensión cultural puede convertirse en un tipo interesante de material suplementario para el alumnado más aventajado.

## **13. Incorporación de técnicas propias de la enseñanza cultural.**

La enseñanza de la cultura extranjera se beneficia de numerosas técnicas ampliamente empleadas en la instrucción de la lengua extranjera tales como las que faciliten la creación de un entorno auténtico en el aula, las que permitan el intercambio de opiniones y la argumentación tanto en el plano oral como en el escrito (actividades del tipo debate o composición), técnicas en torno a la lectura de textos literarios (obras tradicionales y, preferentemente, literatura popular), y técnicas que faciliten la puesta en práctica de los aspectos comportamentales y afectivos a la misma vez (la unidad audiomotora, la dramatización, el minidrama y el juego de roles y la simulación). Además, existen una serie de técnicas exclusivamente diseñadas o adaptadas de otras áreas de investigación para la instrucción cultural y que sirven de complemento a las anteriores. De entre ellas cabe subrayar las siguientes:

- Los apartes culturales, que consisten en la presentación, habitualmente por parte del profesor, de una breve información sobre algún aspecto de la cultura extranjera en la clase de idiomas.
- La cápsula cultural, esencialmente una técnica de comparación y contraste cultural para ilustrar las diferencias mínimas entre dos grupos culturales mediante una presentación verbal (por parte del profesor o de un alumno) o, alternativamente, una presentación sobre la base de un texto escrito complementada por cualquier tipo de ayuda visual. A lo largo de ésta se explica un aspecto que supone una diferencia mínima entre la cultura nativa y la cultura término, seguida por una serie de preguntas para estimular el debate en la clase y culminada con la

aclaración de la costumbre o circunstancia de la cultura extranjera en su relación con la cultura nativa.

- El grupo cultural, técnica eminentemente conductual, consiste en la integración de dos o tres cápsulas relacionadas entre sí para hacer de aquélla una técnica más coherente que permita observar un aspecto de la cultura término en sus partes constituyentes. El estudio de las cápsulas de manera aislada se completa con su integración en una secuencia única a través de actividades como la dramatización.
- El adaptador cultural gira en torno a la exposición de una serie de episodios que ilustran un incidente crítico de corte intercultural, normalmente algún aspecto conductual que causa un conflicto en el contexto de la comunidad término. A la expresión del problema le sigue un formato de opciones múltiples con cuatro explicaciones de las que sólo una es correcta; las tres opciones incorrectas muestran las atribuciones típicas que los miembros de la cultura del estudiante realizan sobre la extranjera mientras que la cuarta es la explicación que daría un miembro de la cultura término. Al alumno se le anima a elegir opciones hasta llegar a la correcta, tras lo cual se establece un debate para justificar dicha opción, argumentándose asimismo por qué las tres respuestas equivocadas no logran solventar el problema.
- Las técnicas de descubrimiento cultural, como la asignación de proyectos, la entrevista a informantes, el uso de encuestas y sondeos y la realización de informes, implican una participación activa del alumno en su aprendizaje.
- Las entrevistas etnográficas, bien realizadas cara a cara con miembros de la cultura término residentes en la nativa o mediante las nuevas tecnologías (internet), tienen como finalidad principal favorecer las interacciones positivas y el entendimiento intercultural, amén de proporcionar conocimiento de primera mano de la cultura meta. Las entrevistas etnográficas están marcadas por las siguientes fases: formulación de la pregunta inicial, general y dirigida a obtener respuestas lo más personales posibles (“¿Cómo se siente uno al...?”); formulación de preguntas abiertas, no preparadas previamente, sobre la base de la respuesta inmediatamente anterior; comprobación del significado de la información proporcionada (“¿Qué quieres decir?”); repetición del proceso durante varios días, lo cual suele dar como resultado una relación amistosa y de comprensión mutua.
- El estudio de casos, es decir, el alumno ha de analizar distintos casos individuales, identificando cuestiones de distinta índole y proponiendo soluciones. Cuando este estudio se realiza a través del contacto directo entre miembros de culturas distintas se convierte en una técnica principalmente afectiva al reflexionar, entre otros aspectos, acerca de los valores, opiniones y expectativas del miembro de la cultura meta.
- Las técnicas de autoconcienciación cultural centradas, por el contrario, en el estudiante y en un proceso de introspección que permita el descubrimiento personal; en otras palabras, se trata de técnicas (como el

dibujo de perfiles de sentimientos y actitudes, la respuesta a cuestionarios de autoevaluación o la realización de tareas de solución de problemas) que aspiran a concienciar al estudiante acerca de las asunciones, valores y actitudes propios que pueden impedir la comunicación intercultural.

### 3.4.5. EVALUACIÓN

El *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía* dedica su capítulo quinto, artículo 26 (página 11) a delimitar la evaluación en el ciclo de Bachillerato. Varios son los aspectos generales que se expresan como el hecho de que se realice por materias y por el conjunto de profesores del grupo, la necesidad de participación del alumnado en las sesiones de evaluación, o, a otro nivel, los aspectos que se evalúan (el aprendizaje de los alumnos, los procesos de enseñanza, la práctica docente, el proyecto curricular, la programación docente y desarrollo real del currículum en su adecuación a las características del centro y del alumnado) y los elementos que la determinan (tales como los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículum).

En el Anexo I del citado Decreto (páginas 53-55), en torno a los aspectos generales del Bachillerato, se explicitan las pautas que marcan la evaluación educativa en una sección dedicada a la misma. Primeramente, en la página 53, se define el concepto de evaluación:

“La evaluación se entiende, pues, como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afectará no sólo al proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los proyectos curriculares de centro en los que aquéllos se inscriben.”

Tras ello, se explicitan una serie de principios de orientación acerca de la toma de decisiones en materia de evaluación (páginas 53-54). En primer lugar, se aboga por una evaluación de carácter procesual y continuo que permita juzgar sobre la base del conjunto de tareas y actividades llevadas a cabo a lo largo del curso y no en momentos puntuales y aislados. En segundo lugar, se defiende una evaluación que atienda a todos los ámbitos de la persona de manera global y no solamente a su dimensión cognitiva. En tercer lugar, se entiende que la evaluación ha de convertirse en un proceso cualitativo y explicativo, un proceso que ayude a interpretar y valorar los procesos seguidos por los estudiantes.

Por lo tanto, estos nuevos principios de orientación traen consigo la utilización de nuevos criterios de evaluación (páginas 54-55) resumidos en tres aspectos: el nivel de cumplimiento de los objetivos se ha de establecer de manera flexible, los contenidos se han de examinar en sus distintos tipos y de manera integrada (conceptos, procedimientos y actitudes), y la oportunidad de diversificar los instrumentos de evaluación utilizados (haciendo uso complementario de herramientas como la observación, la entrevista, los cuestionarios, las actividades de indagación, el debate, la triangulación, los diarios de clase, etc.).

En un plano más concreto y por lo que respecta a la asignatura de lengua extranjera dentro del ciclo de Bachillerato los *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras de la Etapa 16-18* especifican (en las páginas 38-39) que la evaluación en relación con esta materia plantea un problema, a saber, la dificultad de establecer un nivel mínimo de lengua extranjera que el alumno ha de conocer para ser calificado de manera positiva, a la misma vez que se enfatiza la necesidad de calificar no sólo los conocimientos, sino los procedimientos y actitudes. Como se puede observar, se hace una referencia específica al dominio de la lengua inglesa, pero en ningún momento al componente cultural.

Por otra parte, estos Diseños (páginas 39-40) ofrecen una enumeración de los instrumentos de evaluación en lengua extranjera:

- Registro directo de la actuación del alumno en forma de observaciones sistemáticas o esporádicas, entrevistas, grabaciones, etc.
- Información obtenida de los materiales producidos por el alumnado del tipo pruebas escritas, cuestionarios y encuestas, anotaciones en el cuaderno, etc.
- Opiniones de los alumnos sobre su propio rendimiento, planteadas individual o colectivamente.
- Información recopilada en el historial del alumno acerca de su rendimiento en otros cursos o materias y sus características psicosociales.
- Prueba inicial al comienzo de la etapa y/o curso.
- Observación externa mediante la ayuda de un observador externo dentro del aula.

Por último, la única referencia explícita dentro de la asignatura de lengua extranjera a los aspectos socioculturales se produce en el Anexo II (página 81) del *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*, en el que se enumeran seis criterios para facilitar la labor de valorar el desarrollo de las capacidades designadas en los objetivos y contenidos. De estos seis criterios el último, que reproducimos de forma íntegra, se destina específicamente a la evaluación de los aspectos socioculturales:

**“6. Sobre el reconocimiento y aprecio de aspectos socioculturales.”<sup>134</sup>**

Con este criterio se pretende valorar la capacidad para reconocer e interpretar los elementos socioculturales implícitos en los textos tratados, así como la importancia de las lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas. Por lo tanto, afecta a la identificación de aspectos semióticos, pragmáticos, sociolingüísticos y datos culturales en general propios de la nueva lengua extranjera, a la comparación de rasgos socioculturales transmitidos por lenguas diversas y las actitudes de respeto hacia valores y manifestaciones culturales distintas de las propias.

Estas capacidades se pueden observar en el uso que los alumnos/as hacen de los elementos socioculturales implícitos en los textos utilizados, en la disposición

---

<sup>134</sup> Negrita en el original.

receptiva y abierta para aceptar culturas distintas de la propia y en la aplicación de los conocimientos adquiridos cuando comunican con otros.”

Así pues, la normativa hace hincapié en tres capacidades fundamentales, el reconocimiento e interpretación de los aspectos socioculturales que aparezcan en los textos, la admisión de la relevancia de conocer las lenguas extranjeras como vehículo de acercamiento a otros sistemas culturales y el desarrollo de actitudes de respeto hacia otras formas de entender la vida. En este sentido, se especifica que el profesor ha de contemplar el desarrollo de tales capacidades en el uso que el estudiante realiza de los aspectos socioculturales, en su postura de acercamiento a otras culturas y en la puesta en práctica de los conocimientos culturales en cualquier interacción.

En términos similares hemos de expresar que en la evaluación del componente cultural resulta bastante complicado determinar el nivel mínimo de conocimientos y demás capacidades socioculturales que el alumno ha de desarrollar, máxime cuando se trata de un componente de inclusión incierta y tentativa en el aula de idiomas y aún falta de consenso en cuanto a todos los objetivos en él implícitos, el conjunto de contenidos que facilitan su consecución y la conjunción óptima de las actividades que a ello contribuyan. No obstante, se ha andado un gran camino en la pedagogía cultural e, incluso a falta de consenso, ya se empiezan a perfilar y a consolidar los principales factores en torno al componente sociocultural.

A este respecto, la evaluación del mismo parece estar centrada esencialmente en tres dimensiones, la cognitiva, la conductual y la actitudinal. Así pues, en torno a cada una de estas vertientes proponemos ciertos criterios de evaluación que han de contribuir a valorar el aprendizaje cultural por parte del alumnado atendiendo al grado de:

### **1. Localización, entendimiento y justificación del conjunto de aspectos alrededor de las cuestiones socioculturales relevantes de la cultura meta.**

La evaluación ha de contemplar hasta qué punto la adquisición de múltiples conocimientos socioculturales ha sido internalizada, permitiendo al alumno identificar los aspectos culturales relevantes, comprenderlos en su conjunto y justificar o explicar las principales circunstancias que han contribuido a tal estado de la cuestión.

### **2. Utilización de este conocimiento en las interacciones de las que el alumno forme parte.**

El enriquecimiento académico y/o personal que ha propiciado la adquisición de estos conocimientos también se ha de observar en los actos comunicativos en los que el alumno participe de manera activa.

### **3. Desarrollo de actitudes hacia la asignatura, hacia sí mismo, los compañeros y, por último, los miembros de la cultura extranjera.**

El proceso de evaluación también ha de contemplar los beneficios actitudinales de la instrucción cultural en diversas dimensiones: la actitud positiva del estudiante hacia la propia asignatura de inglés, la actitud equilibrada hacia su persona, la actitud respetuosa hacia sus compañeros y la actitud tolerante y comprensiva hacia los miembros de la cultura extranjera.

#### **4. Puesta en práctica de esta sensibilidad en el día a día.**

Dado que el enriquecimiento personal y la ampliación de horizontes es un proceso gradual que se ha de poner de manifiesto en el día a día dentro del aula de idiomas extranjeros, el profesor también ha de recabar información acerca de la manera en la que la actitud cotidiana del alumno refleja tal proceso.

#### **5. Reconocimiento de los comportamientos culturalmente apropiados en la cultura extranjera.**

Se ha de valorar la vertiente conductual de la instrucción cultural en el plano receptivo, es decir, mediante el reconocimiento de los comportamientos adecuados más sobresalientes en las comunidades de la cultura término.

#### **6. Adecuación del comportamiento individual al sistema cultural extranjero.**

Además, se ha de estimar si la identificación de los comportamientos culturalmente adecuados es correlativa a la puesta en práctica de los mismos en los momentos necesarios, es decir, si tal habilidad receptiva se convierte en productiva.

#### **7. Conjunción de las capacidades cognitivas, conductuales y afectivas en el proceso de descentralización, en el establecimiento de comparaciones entre la cultura materna y la extranjera de manera neutra, y en la valoración de ambas de forma crítica.**

La evaluación se ha de centrar asimismo en el grado en que el conjunto de las capacidades desarrolladas como producto de la instrucción cultural ha favorecido una profunda transformación personal marcada por una postura menos etnocéntrica y más equilibrada en el acercamiento crítico a ambas, la cultura materna y la extranjera.

#### **8. Conjunción de las capacidades cognitivas, conductuales y afectivas en la comunicación efectiva, especialmente en la interacción intercultural.**

Finalmente se ha de observar hasta qué punto el alumno ha alcanzado el objetivo sociocultural por excelencia, el desarrollo de una personalidad culturalmente versátil que muestre su buena disposición para llevar a cabo comunicaciones exitosas con miembros de la cultura extranjera.

En este estadio, se ha de subrayar que la concepción general del proceso evaluativo en el anteriormente citado Decreto está conforme a las nociones que la pedagogía cultural defiende, especialmente en cuestiones como la atención a la globalidad del aprendizaje, no sólo la dimensión cognitiva, en la defensa de ésta como un proceso cualitativo y, sobre todo, en la necesidad de diversificar los instrumentos de juicio empleados.

En este sentido, la evaluación del componente cultural se puede beneficiar de la inclusión del empleo en conjunción de instrumentos de diversa índole para valorar las tres dimensiones arriba reseñadas, la cognitiva, la actitudinal y la conductual:

Dentro de las herramientas centradas en la evaluación del conocimiento sociocultural se hallan, entre otras:

- Las técnicas empleadas en la evaluación del componente lingüístico (por ejemplo, los ejercicios de elección múltiple, la decisión de si un enunciado es verdadero o falso, etc.). Dentro de estas técnicas resulta muy productiva la formulación de preguntas culturales así como la explicación del significado de palabras o sintagmas culturalmente relevantes.
- Las pruebas visuales, auditivas o táctiles, de manera aislada o en conjunción, como complemento de las anteriores.

Los instrumentos más importantes que giran en torno a la valoración de actitudes, sin duda la dimensión de más difícil valoración, se pueden sintetizar en torno a tres aspectos:

- Las actitudes hacia uno mismo, para lo cual se aconseja el empleo de cuestionarios (específicos de la instrucción cultural son los cuestionarios de elección forzosa, en los que el alumno ha de expresar si está de acuerdo o no con afirmaciones del tipo “estoy contento conmigo mismo” o “me gusta hablar inglés”).
- Las actitudes hacia la cultura extranjera, que se pueden vislumbrar, por ejemplo, contrastando pruebas realizadas anteriormente con otras hechas tras la instrucción cultural, u observando la reacción del alumno ante afirmaciones culturales.
- Las actitudes empáticas, para lo cual se utilizan habitualmente ejercicios de mediación intercultural, cuestionarios, entrevistas etnográficas o entrevistas a miembros de la cultura meta.

Con el fin de evaluar las habilidades conductuales se aconseja emplear técnicas tan familiares para el profesorado como:

- Los ejercicios situacionales o el juego de roles y la simulación.

Por último, en la enseñanza de la cultura extranjera se defiende el uso de técnicas de evaluación globales, es decir, herramientas que permitan atisbar las capacidades desarrolladas por el alumno en su conjunto. Dentro de ellas cabe subrayar:

- La observación sistemática o no sistemática a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Técnicas sobre la base de la producción oral y escrita del alumno, tales como las entrevistas entre profesor y alumno, la realización de proyectos por parte del estudiante o la revisión de la carpeta o cuaderno de éste.

### **3.5. FUTURAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN**

A modo de conclusión de este trabajo de investigación aludiremos a posibles líneas de actuación que permitan acceder a peldaños superiores en la escalera del conocimiento científico en la complicada pero apasionante área de la enseñanza de la



cultura dentro de la instrucción de los idiomas extranjeros. En numerosos países de nuestro entorno las investigaciones acerca del componente cultural han proliferado en los últimos años y, como resultado, ha existido una puesta en práctica general de tales hallazgos en las clases de idiomas. Por lo tanto, sin infravalorar los probables estudios teóricos que se produzcan aquí o fuera de nuestras fronteras, estimamos que las futuras líneas de actuación en España han de contribuir a facilitar la incorporación del componente cultural a la clase de idiomas de la forma más completa, factible y motivadora posible. Somos conscientes de la dificultad que ello conlleva, pero es este reto el que siempre ha alentado a la humanidad en su esfuerzo por mejorar. De ahí que, íntimamente relacionadas con nuestro estudio consideramos, que existen interesantes líneas de actuación:

- En primer lugar, es oportuno completar el examen de la legislación educativa competente y del papel que dentro de ella juegan los aspectos socioculturales de la cultura extranjera en Bachillerato con un estudio paralelo de los decretos y normativas en torno a los ciclos obligatorios precedentes en nuestro país y/o región autónoma, es decir, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y la manera en la que tal legislación determina la enseñanza de la cultura extranjera en nuestras aulas.
- En segundo lugar, uno de los medios más importantes, a nuestro parecer, para acceder a la implementación de estos decretos y normativas suele ser el análisis de los libros de texto en lo concerniente a la relevancia y tratamiento dispensados a los aspectos socioculturales. De esta forma, sería pertinente que nuestro estudio acerca del componente cultural en los libros de texto de inglés de Bachillerato fuera contrastado con otros similares, así como completado con exámenes paralelos en los libros de texto de inglés empleados en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria.
- En tercer lugar, pensamos que sería fructífero asimismo atender a la Educación Superior o Universitaria, particularmente la de Filología Inglesa, para comprobar si las maneras en las que al alumno va accediendo a la cultura extranjera son las más oportunas o si, por el contrario, sería necesario emplear asimismo un nuevo enfoque. No olvidemos que en las aulas universitarias se van gestando continuamente promociones de futuros profesionales y que los estudios llevados a cabo en este ámbito en distintos países europeos demuestran que éstos no abandonan el mundo universitario completamente preparados para enseñar la cultura, aunque sí la lengua, extranjera. Por lo tanto, si aspiramos a que la cultura extranjera complete la enseñanza de la lengua extranjera parece obvia la necesidad de hacer un énfasis especial en la propia instrucción del profesorado o “teacher training”.
- En cuarto lugar, el análisis de la legislación educativa competente y el de los propios libros de texto, especialmente en los ciclos pre-universitarios, parece oportuno refrendarlo con una puesta en práctica de todo ello en el aula, es decir, con un estudio del punto de vista y de la práctica docente real de una muestra de profesores de inglés en relación con el componente cultural.
- En quinto lugar, sería pertinente comparar la práctica docente y perspectivas del profesor con los puntos de vista del propio alumno acerca de sus intereses, necesidades y la oportunidad de hacer de la enseñanza de la lengua extranjera una asignatura más completa a través de la cultura relativa a la misma.

- En sexto lugar, creemos importante el hecho de indagar en torno a las maneras de promover la curiosidad y el interés por la cultura extranjera en todos aquellos profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera consolidados y que apenas recibieron instrucción cultural en su momento. A nuestro juicio, ello habría de ir paralelo a la búsqueda de modos de propiciar en el profesorado en general un cambio de opinión hacia la propia materia que imparten en torno a la oportunidad de equiparar la relevancia y el tiempo concedido a lengua y a la cultura. Asimismo, este cambio de postura habría de propiciarse en los organismos superiores ya que, por ejemplo, mientras que no se considere la cultura como un elemento importante en los exámenes oficiales, como los de Selectividad, no se percibirá la necesidad de incorporarla al aula de idiomas.
- En séptimo lugar, una línea de actuación muy interesante se extiende hacia la interdisciplinariedad, especialmente en la educación pre-universitaria, es decir, la manera en la que la enseñanza de la cultura extranjera puede promoverse desde otras materias o disciplinas académicas además de la propia lengua extranjera.
- En octavo lugar, por lo que respecta a la producción de materiales didácticos por y para el entorno educativo en el que se van a emplear, cada vez más expertos en el área de la pedagogía cultural defienden la necesidad de elaborar materiales bidimensionales, en otras palabras, libros que incorporen la perspectiva de ambas, la cultura extranjera y la materna en continua comparación y contraste. De esta manera, un área de investigación que se abre ante nosotros es el reto implícito en la producción de este tipo de materiales.
- En noveno lugar, y asimismo traspasando las fronteras nacionales, estimamos inevitable seguir trabajando en la programación cultural para lograr ofrecer un programa de objetivos, contenidos, metodología y evaluación socioculturales con un grado de consenso parecido a los ya consolidados programas comunicativos (nocionales-funcionales) y, sobre todo, lingüísticos.
- En décimo lugar, también sería interesante indagar acerca de la manera óptima de conjugar un programa múltiple sobre la base de la integración de los componentes lingüísticos, comunicativos y culturales.
- En último lugar, en el contexto europeo en el que nos hallamos existe un número creciente de profesionales y expertos que hacen de la instrucción cultural su área de investigación. Puesto que el acceso en la escalera del conocimiento humano se realiza mediante la acumulación, confirmación o rechazo de unos y otros estudios, pensamos que hoy en día un área de actuación muy atrayente y fructífera es la elaboración de proyectos conjuntos entre estudiosos de distintos países, proyectos que faciliten el entendimiento intercultural.

Pongamos, pues, punto y final a este extenso trabajo de investigación afirmando que para nosotros éste ha resultado extremadamente interesante y provechoso, no solamente desde el punto de vista profesional, ya que hemos ganado enormemente en nuestro conocimiento de la materia, sino también, y más importante, desde el punto de vista personal, puesto que la profundidad inherente a los estudios en el área nos ha permitido recapacitar sobre nuestras propias posturas etnocéntricas convirtiéndonos en una persona mucho más tolerante y respetuosa con la perspectiva de los demás.



## **4. ÍNDICE DE TÉRMINOS**



---

**A**

aceptabilidad · 7, 13, 15, 39  
actividades culturales específicas · 330, 350, 390, 431, 453, 476, 498, 520, 541, 569, 683  
actos de habla · 36, 37  
actuación comunicativa · 16, 17  
aculturación · x, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 138, 148, 149, 151, 153, 261  
adaptador cultural · 231, 232, 233, 248, 279, 288, 673, 675, 683, 692, 755  
afirmaciones culturales · 251, 692, 761  
ajuste cultural · x, 117, 124, 125, 138, 148, 207, 210, 232  
Alemania · x, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 174, 178, 179, 202  
amigos por correspondencia · 237, 753  
ampliación de horizontes · 52, 726, 759  
análisis comparativo · 99  
análisis del discurso · 37, 88, 90  
análisis del discurso cultural · 90  
anomía · 123, 145, 146  
antecedentes históricos · 264, 277, 285, 305, 324, 346, 365, 384, 385, 404, 405, 425, 426, 448, 471, 493, 515, 537, 566, 637, 640  
antropología cultural · 64, 98, 99  
antropología social · 99  
aportes culturales · 228, 541, 544, 546, 682, 699, 755  
aprendizaje experimental · 99, 175, 176, 177  
aptitudes · 126, 172  
arquitectura · 91, 200  
arte · 70, 167, 217, 218, 275, 282, 300, 309, 545, 588, 599, 608, 611  
asimilación · 92, 131, 141, 149, 228, 719  
aspectos sociales actuales · 284, 305, 323, 346, 364, 384, 404, 405, 425, 427, 447, 448, 470, 471, 492, 515, 536, 537, 565, 566, 630, 638  
autonomía del lenguaje · 48

---

**B**

bakgrunnskunnskap · 170  
biculturalismo · 92  
bilingüismo · 92

---

**C**

cambio de actitudes · 128, 145, 245, 249  
capacidades · 9, 15, 52, 157, 198, 203, 204, 205, 210, 332, 339, 719, 720, 752, 758, 760, 761  
cápsula cultural · 228, 229, 248, 279, 288, 351, 673, 755  
cinesia · 91, 216  
ciudadano · 51, 120  
civilisation · 170  
civiltà · 171  
clase social · 92, 200, 542  
claves conductuales · 113  
claves destacadas · 116, 139  
claves físicas · 113  
coherencia · 11, 22, 23, 88, 614, 659  
cohesión · 11, 22, 23, 64, 88, 487, 628, 631  
comparación y contraste · 229, 230, 242, 643, 755, 763  
competencia comunicativa · ix, xxiv, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 106, 120, 177, 185, 187, 190, 192, 210, 256, 260, 262, 667, 722  
competencia discursiva · 23, 53, 55, 173  
competencia estratégica · 23, 25, 26, 49, 53, 55  
competencia intercultural · 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 251, 255  
competencia lingüística · 5, 10, 11, 15, 26, 53, 151, 187, 188, 208, 577  
competencia monocultural · 190, 195  
competencia multicultural · 191  
competencia pluricultural · 191

competencia sociocultural · 53, 54, 55, 157, 191, 192  
 competencia sociolingüística · 8, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 53, 55, 172  
 comunicación desprovista de contexto · 15  
 comunicación no verbal · 90, 240, 398  
 comunicación real · 13, 16, 17, 23, 30, 37, 186, 476  
 concepción tradicional de la cultura · ix, 59  
 concepciones antropológicas o sociológicas · ix, 63  
 concepciones cognitivas · 60  
 concienciación cultural · 106, 149, 173, 201, 202, 206, 217, 228, 246, 646  
 conducta · 64, 67, 68, 199, 229, 232, 238, 248, 337, 577, 584, 724, 739  
 conflicto · 57, 124, 125, 142, 146, 172, 186, 187, 207, 210, 231, 233, 264, 266, 323, 465, 488, 493, 584, 591, 598, 615, 627, 633, 637, 641, 654, 700, 744, 750, 755  
 Consejo de Europa · 33, 36, 196, 212, 265, 712  
 contenido cultural mínimo · 223, 601  
 contexto de cultura · 68  
 contexto situacional · 32, 39  
 costumbres · 64, 65, 66, 108, 145, 181, 199, 215, 305, 311, 318, 358  
 co-texto · 88  
 cotidianidad · 65, 98, 122, 167, 212, 218, 220, 223, 284, 322, 341, 345, 390, 425, 429, 446, 470, 492, 514, 515, 519, 536, 595, 599, 601, 606, 609, 613, 623, 624, 625, 626, 629, 630, 633, 639, 660, 662, 663, 664, 669, 676, 682, 684, 687, 729, 739  
 creencias · 68, 82, 84, 90, 97, 101, 155, 162, 179, 182, 190, 205, 275, 282, 400, 443, 447, 448, 454, 464, 578, 588, 599, 601, 608, 634, 720, 732, 736, 740  
 crisis de reentrada · 124  
 cuestionario de elección forzosa · 250, 692  
 cultura colectiva · 57

cultura con c minúscula · 71, 208, 212, 218, 221, 597, 599, 609  
 cultura de logros · 62, 65  
 cultura formal · 61, 62, 65, 71  
 cultura humilde · 71, 72  
 cultura individual · 57  
 cultura informativa · 62  
 cultura profunda · 71  
 currículum sociocultural · a, xiii, xxii, xxv, 703, 711, 713, 715

---

**D**

definición cognitiva · 60  
 definición simbólica de la cultura · ix, 72  
 descentralización · 143, 167, 736, 752, 760  
 descripción densa · 69  
 descripción escasa · 69  
 descripciones cualitativas · 104  
 destrezas · 16, 18, 26, 31, 43, 44, 45, 246, 260, 261, 262, 279, 289, 312, 313, 319, 331, 338, 352, 353, 369, 370, 372, 391, 411, 413, 418, 419, 433, 439, 456, 476, 479, 500, 523, 541, 544, 570, 572, 576, 578, 582, 586, 677, 678, 679, 680, 684, 688, 695  
 determinismo lingüístico · 83  
 diapositivas · 112, 240, 242, 248, 275, 282, 610, 611, 614  
 diario de observación · 105  
 Dinamarca · 169, 170  
 discurso auténtico · 39  
 distancia académica · 150  
 distancia psicológica · 150  
 distancia social · 130, 131, 132, 133, 150, 250, 254, 733  
 distancia social percibida · 133, 733  
 distancia social real · 133  
 dominio comunicativo de la lengua · 26  
 dramatización · 229, 233, 234, 682, 754, 755

---

**E**

ejercicios de mediación · 251, 692, 761

- ejercicios situacionales · 252, 692, 761  
 elección múltiple · 175, 249, 431, 453, 476, 477, 498, 519, 520, 521, 541, 542, 569, 673, 761  
 empatía · 49, 52, 139, 147, 148, 155, 156, 186, 199, 200, 201, 204, 209, 212, 214, 223, 236, 238, 245, 246, 251, 252, 717  
 encuestas · 235, 241, 242, 390, 674, 755, 757  
 enfoque audio-oral · 31  
 enfoque comunicativo · ix, 18, 29, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 710, 750  
 enfoque ecléctico · 47  
 enfoque experimental · 175  
 enfoque funcional · 32  
 enfoque gramatical · 30, 31, 47  
 enfoque nocional · 32, 33, 34, 35, 37  
 enfoque nocional-funcional · 33, 34, 35, 37  
 enfoque situacional · 31, 32, 34  
 enfoques afectivos · 238  
 enfoques cognitivos · 66, 682  
 enfoques humanistas · 47  
 enfoques por tareas · 48  
 entrevista de evaluación · 253  
 entrevistas a hablantes nativos · 220, 252  
 entrevistas etnográficas · 104, 105, 109, 238, 239, 252, 683, 692, 755, 761  
 errores de atribución · 116, 139, 155  
 errores perceptuales · 116  
 escala de diferencial semántico · 251  
 escala de distancia social · 250  
 esquemas de acontecimientos · 114  
 esquemas de personas · 114  
 estereotipo · xiii, 115, 140, 141, 142, 155, 157, 220, 221, 266, 277, 285, 286, 306, 325, 346, 347, 350, 365, 385, 386, 406, 420, 428, 449, 472, 473, 494, 516, 538, 540, 567, 585, 601, 609, 643, 644, 646, 647, 649, 650, 651, 652, 713, 718, 729, 732, 737, 740, 745  
 estética · 217, 218  
 estudio de casos · 103, 239, 244, 756  
 estudio del entorno · 610, 734  
 estudios americanos · x, 178, 180, 181  
 estudios británicos · x, 178, 180, 181  
 estudios culturales · x, 91, 99, 164, 165, 169, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 230, 256  
 estudios de área · 178, 179, 235  
 estudios específicos del área · 235  
 estudios sociales · 167  
 etiqueta · 114, 123, 141, 142, 199, 246, 282, 288, 301, 303, 310, 329, 343, 497, 618, 622  
 etnia · 89, 112, 147, 156, 183, 200, 276, 284, 303, 321, 343, 362, 363, 382, 402, 424, 425, 445, 446, 469, 470, 490, 513, 514, 535, 536, 563, 564, 618, 619, 624, 628, 733  
 etnocentrismo · 103, 104, 105, 106, 142, 193, 206, 210, 278, 287, 473, 599, 636, 639, 649, 663, 665, 670, 722  
 etnografía · x, 95, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108  
 etnografía de la comunicación · 95  
 etnometodología · 95, 96  
 Europa · x, 48, 163, 164, 173, 174, 175, 223, 339  
 evaluación del componente cultural · 174, 253, 255, 280, 289, 313, 353, 371, 372, 377, 392, 413, 434, 457, 458, 479, 481, 501, 502, 523, 525, 545, 573, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 758, 760  
 experiencia cultural · 112, 113, 114, 115, 116, 139, 152, 155
- 
- F**
- fatiga cultural · 137, 142, 234  
 filminas · 240, 242  
 filología · 158, 164, 166, 177  
 filósofos del lenguaje · 9, 89  
 finalidades educativas · 197  
 flexibilidad cultural · 745  
 folklore · 66  
 fonología · 20, 89  
 forma de vida · 65, 70, 73, 131, 155, 186, 198, 199, 214, 217, 218, 219, 235, 238, 263, 311, 340, 341, 383,



442, 451, 542, 557, 559, 589, 624,  
664, 676, 734  
Francia · x, 170, 171, 173, 174, 178,  
248, 560  
funcional · 5, 21, 34, 35, 38, 42, 43, 68,  
70, 121, 261, 312, 531, 582, 592,  
695, 710, 716  
funciones · 10, 14, 19, 21, 27, 32, 33,  
34, 36, 38, 43, 49, 52, 53, 67, 68, 90,  
222, 261, 264, 299, 369, 679, 710,  
711, 712, 714

---

**G**

generalización cultural · 140, 142  
geografía · 59, 158, 161, 167, 206, 208,  
215, 217, 218, 222, 223, 246, 264,  
276, 284, 384, 426, 537, 587, 601,  
623, 630, 634, 639, 732, 733, 737,  
741, 742, 745, 748  
gestos · 91, 200, 398, 410  
gran cultura · 61, 72  
Grecia · 194  
grupos culturales · 84, 140, 187, 228,  
229, 755  
guiones · 114

---

**H**

habilidades comunicativas  
interpersonales básicas · 15  
hábitos · 31, 58, 65, 274, 282, 300, 305,  
311, 339, 340, 347, 391, 411, 420,  
421, 432, 507, 508, 553, 571, 577,  
580, 584, 588, 589, 594, 595, 597,  
636, 717  
hipótesis de Sapir-Whorf · ix, 82, 83  
historia · x, 29, 32, 37, 50, 58, 59, 61,  
62, 72, 73, 81, 98, 105, 158, 160,  
163, 164, 165, 167, 168, 169, 170,  
174, 192, 196, 206, 208, 217, 218,  
222, 223, 275, 282, 305, 324, 339,  
351, 358, 359, 360, 400, 413, 420,  
443, 448, 466, 557, 566, 587, 588,  
593, 601, 611, 633, 638, 650, 707,  
708, 732, 742, 748  
historia de la civilización · x, 62, 98,  
170

humanidades · 183, 227, 235, 241, 682

---

**I**

ilustraciones · 263, 275, 282, 290, 300,  
302, 319, 320, 321, 339, 342, 343,  
358, 361, 380, 401, 402, 410, 422,  
423, 424, 444, 465, 467, 469, 488,  
490, 512, 534, 535, 562, 563, 585,  
602, 603, 610, 611, 612, 613, 614,  
628  
impacto cultural · 123, 124, 125, 135,  
136, 137, 138, 145, 150, 189, 194,  
275, 282, 318, 319, 324, 325, 329,  
330, 466, 583, 588, 596, 601, 607,  
609, 633, 655, 744, 747  
impacto de roles · 137  
incapacidad aprendida · 146  
incidente crítico · 231, 233, 755  
inclinaciones cognitivas · 115, 139  
inferencias erróneas · 116, 139  
inmigrante · 119  
instituciones · 59, 66, 70, 132, 167, 170,  
171, 172, 181, 199, 204, 213, 214,  
215, 216, 217, 224, 269, 275, 282,  
294, 318, 323, 326, 329, 330, 588,  
597, 601, 607, 632, 654, 657, 732,  
742, 743, 746  
integración · 38, 51, 94, 121, 129, 131,  
132, 164, 180, 183, 210, 216, 229,  
235, 289, 331, 433, 523, 544, 573,  
684, 717, 754, 755, 764  
intensidad motivadora · 127  
interdisciplinariedad · ix, 81, 158, 159,  
161, 180, 184, 763  
introspección · 60, 126, 136, 209, 552,  
722, 723, 732, 756  
investigación de la acción · 244  
isla cultural · 227, 241  
Italia · 171, 194

---

**J**

juego de roles · 34, 37, 38, 234, 252,  
266, 682, 754, 761

---

**K**

Kulturkunde · 165, 166  
 kulturkunnskap · 170  
 kulturorientering · 170

---

**L**

Landeskunde · x, 165, 167, 171, 178,  
 179, 202, 212  
 lengua materna · 37, 39, 41, 42, 44, 45,  
 51, 52, 86, 92, 93, 100, 110, 119,  
 120, 126, 127, 130, 138, 195, 230,  
 253, 265, 308, 443, 451, 487, 533,  
 543, 733  
 lenguaje corporal · 22, 531, 532  
 lingua franca · 193  
 lingüística cultural · 90  
 literatura · 59, 61, 62, 71, 72, 78, 94,  
 100, 112, 119, 126, 137, 140, 158,  
 159, 160, 164, 167, 177, 179, 181,  
 182, 183, 185, 190, 200, 201, 206,  
 207, 208, 215, 217, 219, 222, 227,  
 235, 241, 399, 407, 508, 587, 589,  
 657, 676, 682, 741, 748, 754  
 logros · vi, 59, 62, 106, 110, 215, 217,  
 246, 278, 279, 280, 287, 289, 310,  
 312, 331, 332, 353, 371, 392, 393,  
 401, 412, 413, 433, 434, 456, 458,  
 476, 479, 490, 500, 523, 525, 546,  
 573, 589, 665, 679, 680, 689, 690,  
 691  
 lugar de residencia · 92, 284, 304, 344,  
 363, 383, 403, 410, 425, 446, 469,  
 470, 491, 492, 514, 535, 536, 564,  
 622, 623, 624, 629, 738

---

**M**

malentendido · x, 138, 140, 153, 155,  
 175, 718, 729, 736, 740, 748  
 materiales auténticos · 34, 38, 45  
 materiales bidimensionales · 267, 671,  
 697, 763  
 materiales no auténticos · 45  
 medios audiovisuales · 238, 239, 600,  
 606, 682, 742, 754

medios de comunicación · 62, 78, 159,  
 183, 195, 214, 216, 236, 238, 239,  
 240, 242, 259, 275, 282, 318, 326,  
 331, 338, 358, 360, 364, 379, 421,  
 466, 588, 594, 606, 632, 659, 661,  
 725, 737, 742, 746

metalengua · 81

método de comparación · 148

métodos de evaluación cualitativos ·  
 247

métodos de evaluación cuantitativos ·  
 246

minidrama · 233, 234, 754

minorías · 215, 216, 266

modelo de evaluación de los objetivos ·  
 244

modelo esclarecedor · 244

morfología cultural · 90

motivación · 7, 31, 37, 49, 121, 126,  
 127, 128, 130, 134, 139, 210, 259,  
 311, 422, 542, 589, 644, 661, 671,  
 676, 682, 684, 696, 707, 716, 721,  
 752

música · 59, 62, 167, 171, 215, 217,  
 249, 275, 282, 339, 341, 345, 346,  
 351, 443, 452, 455, 477, 487, 499,  
 511, 515, 553, 559, 561, 570, 578,  
 580, 583, 588, 593, 594, 600, 606,  
 632, 637, 742, 746

---

**N**

nacionalidad · 21, 283, 284, 304, 322,  
 344, 363, 382, 399, 403, 424, 425,  
 426, 446, 469, 470, 491, 509, 513,  
 514, 535, 536, 563, 564, 621, 622,  
 629

necesidades · 12, 29, 32, 34, 35, 36, 37,  
 38, 41, 47, 48, 52, 67, 69, 70, 81, 85,  
 122, 151, 178, 179, 192, 200, 217,  
 263, 265, 621, 643, 709, 711, 714,  
 715, 717, 730, 749, 752, 763

nivel internacional · 221, 285, 306, 324,  
 346, 365, 385, 405, 427, 448, 449,  
 471, 472, 493, 494, 516, 537, 538,  
 566, 585, 640, 645, 651

nivel nacional · 284, 285, 305, 306, 323,  
 324, 345, 346, 364, 365, 384, 404,

405, 425, 427, 447, 448, 470, 471,  
492, 493, 494, 515, 516, 536, 537,  
565, 566, 585, 630, 637, 638, 639,  
730  
nivel umbral · 33  
Noruega · 169, 170, 179

---

**O**

objetividad · 88, 100, 147, 244, 246,  
274, 366, 387, 539, 603, 660  
objetivos afectivos · 208, 209  
objetivos cognitivos · 208, 209, 418,  
577, 578, 579, 584  
objetivos comunicativos · 167  
objetivos culturales · xxiii, 103, 165,  
166, 198, 199, 201, 202, 204, 205,  
206, 207, 209, 210, 273, 274, 281,  
287, 298, 299, 309, 317, 331, 337,  
338, 349, 352, 357, 376, 392, 412,  
418, 419, 433, 434, 439, 440, 463,  
464, 465, 485, 506, 523, 524, 529,  
551, 553, 554, 555, 568, 575, 576,  
578, 579, 581, 582, 583, 584, 585,  
665, 670, 680, 685, 699, 700, 721  
objetivos de ciclo · 197  
objetivos de etapa · 197, 357, 720  
objetivos globales · 197  
objetivos psicológicos · 209  
observación del participante · 102, 104  
ocupación · 21, 283, 284, 303, 321, 343,  
344, 362, 363, 364, 381, 402, 424,  
425, 445, 446, 468, 470, 489, 491,  
514, 532, 534, 536, 562, 564, 590,  
617, 627, 628  
orientación instrumental · 121  
orientación integradora · 121  
orientaciones metodológicas · 713, 749,  
750

---

**P**

países escandinavos · x, 168, 169, 262,  
533, 543  
papel sexual · 284, 303, 343, 344, 362,  
363, 381, 402, 425, 444, 446, 468,  
470, 489, 491, 512, 534, 562, 564,  
616, 617, 624, 628

paquetes de actividades de aprendizaje ·  
240  
paralengua · 216  
patrones culturales · 67, 200, 260  
películas · 152, 215, 240, 249, 300, 309,  
421, 466, 477, 533, 553, 571, 580,  
724, 754  
pensamiento · ix, 42, 49, 56, 60, 72, 76,  
80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 116,  
143, 144, 149, 157, 160, 166, 193,  
202, 208, 213, 230, 236, 259, 341,  
447, 448, 454, 599, 633, 717, 718  
percepción · x, 15, 80, 85, 86, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 132, 133, 138,  
139, 142, 144, 146, 147, 149, 152,  
440, 642, 719, 733, 741, 742  
periódico · 139, 227, 240, 242, 300,  
305, 307, 318, 326, 327, 379, 399,  
400, 467, 478, 487, 499, 532, 604,  
663  
periodo sociocultural crítico · 120  
permeabilidad del ego · 134  
pidginización · 120, 121, 132  
política · 161, 162, 165, 166, 168, 171,  
200, 214, 217, 266, 488, 572, 618,  
708, 712, 743, 746  
pragmática cultural · 90  
preguntas culturales · 248, 692, 761  
prejuicios · 154, 157, 202, 205, 208,  
210, 577, 723  
preservación · 131  
presuposición · 87  
problemas sociopolíticos · 264, 284,  
305, 323, 345, 364, 384, 404, 405,  
425, 426, 427, 447, 448, 453, 471,  
493, 515, 537, 565, 566, 635, 636,  
639, 743, 747  
programas múltiples · 47  
propiedad · 7, 10, 18, 20, 21, 28, 39, 43  
proyectos · 48, 173, 196, 222, 235, 241,  
242, 557, 570, 572, 574, 675, 678,  
683, 696, 725, 731, 755, 757, 761,  
764  
pruebas auditivas · 249, 692  
pruebas táctiles · 249, 692  
pruebas visuales · 248, 692, 761

psicología · x, 11, 31, 35, 49, 56, 68, 81,  
98, 105, 110, 116, 143, 150, 158,  
167, 184, 212, 709  
psicomotoras · 26

---

**R**

raza · 200, 284, 303, 304, 321, 343, 362,  
363, 382, 402, 424, 425, 445, 446,  
469, 470, 490, 491, 510, 513, 514,  
535, 536, 563, 564, 566, 618, 619,  
623, 628  
reajuste · 124, 125, 126  
realia · 165, 170  
Realienkunde · 165  
realización de informes · 235, 755  
registro · 20, 21, 22, 55, 253, 480, 688  
relaciones mutuas · 169, 265, 285, 306,  
324, 346, 347, 365, 385, 405, 406,  
427, 449, 472, 494, 516, 538, 566,  
645, 647, 743, 747  
relatividad cultural · 194, 202, 210, 597,  
607, 697  
relatividad lingüística · 83  
religión · 89, 200, 214, 216, 224, 477,  
639  
representaciones mutuas · 285, 306,  
324, 346, 365, 385, 405, 427, 449,  
472, 494, 516, 538, 566, 643, 644,  
646, 732, 737  
respuesta física total · 232  
revistas · 249, 543

---

**S**

savoirs · 191  
semántica cultural · 90, 229  
semiótica · 159  
sexo · 21, 89, 92, 112, 200, 213, 216,  
263, 283, 284, 303, 320, 343, 361,  
362, 363, 379, 381, 402, 423, 424,  
425, 444, 446, 468, 470, 489, 491,  
512, 534, 536, 562, 564, 591, 598,  
616, 617, 628  
significado potencial · 11, 18  
similitudes · 109, 112, 152, 228, 261,  
277, 285, 427, 443, 506, 507, 516,

529, 530, 640, 724, 729, 735, 748,  
751  
simpatía · 147  
simulación · 227, 234, 241, 252, 254,  
682, 692, 754, 761  
sistemas de mensajes primarios · 216  
situación de la interacción · 344, 345,  
383, 384, 403, 446, 491, 536, 564,  
615, 624, 736  
socialización · 67, 81, 82, 97, 117, 215,  
224, 601, 707, 732  
sociolingüística · 11, 21, 23, 53, 55, 88,  
89, 95, 190  
sociología de la lengua · 95  
sondeos · 235, 755  
subcompetencia cultural · ix, x, 56, 185,  
190, 191, 192, 255  
subjetividad · xiii, 100, 103, 243, 264,  
286, 302, 307, 325, 344, 347, 348,  
366, 387, 428, 429, 518, 538, 539,  
567, 603, 628, 653, 655, 658, 660  
Suecia · 169, 170, 469  
superviviente · 120

---

**T**

tabla de análisis cultural · xi, xxiii, xxiv,  
273, 282, 286, 290, 291, 317, 585  
tareas culturales · 288, 310, 329, 331,  
350, 368, 389, 391, 431, 456, 498,  
542, 569, 683  
técnica de las palabras claves · 229  
técnica de los textos paralelos · 230  
técnicas antropológicas · 97, 100, 108,  
109  
técnicas de autoconcienciación cultural ·  
239, 682, 756  
técnicas de descubrimiento cultural ·  
235, 755  
técnicas de enseñanza · xi, xxiii, 160,  
225, 226, 238, 241, 273, 682, 699  
técnicas de observación · 102, 237  
tecnología · 213, 215, 216, 217, 339,  
464, 466, 589, 605  
televisión · 215, 219, 222, 224, 240,  
242, 259, 321, 341, 345, 347, 358,  
364, 370, 379, 383, 421, 426, 432,

521, 542, 594, 606, 625, 626, 630,  
650, 661, 724, 754  
temática · 511, 562, 585, 589, 596, 599,  
600, 601, 602, 605, 610, 657, 667,  
674, 678, 681, 685, 687, 699, 741,  
742, 743  
tendencia hacia la consistencia · 115,  
139  
TENOR · 193  
tiempo libre y ocio · 364, 425, 446, 492  
tipo de personajes · 283, 284, 303, 321,  
344, 363, 382, 403, 406, 424, 445,  
469, 490, 513, 535, 563, 620, 629,  
653  
tolerancia · 52, 68, 69, 71, 147, 157,  
202, 203, 204, 208, 215, 390, 524,  
545, 578, 715, 716, 725  
trabajo de campo · 100, 101, 108  
tradición · x, 56, 65, 78, 95, 160, 163,  
164, 165, 167, 170, 171, 173, 175,  
178, 180, 183, 194, 351, 477, 566,  
567, 705, 730  
trasfondo · 179, 201, 545, 591, 597,  
600, 603, 607, 688, 691, 692, 693,  
695, 696, 698, 721  
turista · 22, 120, 172, 223, 250, 263,  
266, 267, 286, 308, 359, 400, 426,  
432, 442, 474, 510, 563, 591, 620,  
621, 629, 659, 731

---

*U*

umbral de la aculturación · 120, 121,  
122  
unidad automotora · 232, 234

---

*V*

vacío de información · 45  
vacío de opinión · 38  
variables afectivas · 134  
versatilidad cultural · 149, 152, 157,  
309, 365, 531, 554, 555, 639, 682,  
725, 726, 729, 736, 744, 748, 752  
vida diaria · 37, 96, 199, 208, 212, 284,  
304, 322, 341, 345, 364, 383, 403,  
423, 425, 446, 470, 491, 492, 514,  
517, 536, 560, 564, 624, 625, 628,  
629, 630, 633, 663, 721, 723  
visión del mundo · 60, 64, 83, 84, 89,  
90, 100, 198, 202, 210, 217, 621,  
726, 736, 740, 744, 748, 752, 753

---

*Z*

zona de desarrollo próxima · 111, 750

## **5. ÍNDICE DE AUTORES**



---

**A**

Abello Contesse · 42, 43, 281  
Acton · 120, 121, 123, 125, 126, 137  
Acton y Walker de Felix · 120, 121,  
123, 125, 126  
Allen · 10, 19, 26, 65, 451, 455  
Allen y Valette · 65  
Allen y Widdowson · 19  
Allport · 159  
Asher · 49  
Atienza · 65, 77  
Austin · 22, 37, 92

---

**B**

Bachman · 27, 30  
Barro, Jordan y Roberts · 103, 104, 109,  
111  
Barrow · 86, 166  
Barth · 71  
Barthes · 92  
Batchelder y Warner · 181  
Batchford · 68  
Baumgratz-Gangl · 152  
Becher y Giersiepen · 188  
Bestard Monroig y Pérez Martín · 33,  
38, 39  
Birdwhistell · 93  
Bloom · 122, 125  
Bloomfield · 32, 91  
Boas · 87, 88, 100  
Bochner · 153  
Bogardus · 257  
Bowers · 80, 198, 199  
Bredella · 242  
Brislin y Pedersen · 126, 128, 139, 140,  
141, 142, 180, 199  
Brislin y Van Buren · 128  
Brogger · 65, 70, 92, 100, 163, 183,  
184, 185, 187, 230  
Brooks · 63, 74, 95, 224, 229, 242, 475  
Brosh · 268  
Brown · v, 23, 27, 39, 79, 80, 85, 90,  
122, 124, 132, 137, 144, 146, 158,  
198, 206, 408

Brumfit · 44  
Bueno González · 22, 63  
Buttjes · 84, 99, 110, 169, 170, 171,  
172, 190, 198, 207, 216  
Buttjes y Byram · 207  
Byram · v, 63, 67, 68, 71, 76, 94, 95,  
97, 100, 102, 103, 104, 106, 109,  
110, 112, 114, 116, 118, 147, 151,  
152, 153, 156, 157, 158, 159, 160,  
165, 166, 169, 172, 175, 176, 177,  
178, 186, 196, 207, 208, 210, 211,  
216, 217, 228, 229, 230, 231, 233,  
235, 249, 251, 252, 253, 257, 258,  
260, 268, 274, 275, 609, 679, 720,  
740  
Byram y Cain · 178  
Byram y Fleming · 109, 257  
Byram, Morgan et al. · 94, 102, 118,  
147, 148, 151, 152, 156, 158, 159,  
175, 216, 229, 233, 268

---

**C**

Campbell y Wales · 8, 9, 10, 13, 15, 16,  
18, 28  
Canale · 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
23, 24, 26, 27, 30, 39, 54, 55, 56, 57,  
190, 195  
Canale y Swain · 7, 16, 17, 18, 19, 20,  
21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 39, 55, 56,  
190, 195  
Candlin · 19, 20, 37

---

**Ch**

Chan · 235  
Chesterfield y Chesterfield · 24, 25  
Chomsky · 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14,  
16, 17, 26, 28, 30, 91

---

**C**

Clark · 95  
Clarke y Clarke · 97, 274, 281, 659  
Cohen y Roper · 119  
Commanger · 65, 68



Condon · 72, 79, 90, 141, 224  
 Condon y Yousef · 72, 141  
 Connors · 10  
 Conway · 128  
 Cook · 44, 47, 48  
 Cooper · 8, 10  
 Cope · 123, 125  
 Coperías Aguilar · 65, 77, 97  
 Cortazzi · 84, 155  
 Crystal · 29  
 Cummins · 15, 122, 125  
 Curran · 49, 123, 126

---

**D**

Dagmar Scheu y Bou Franch · 137  
 Damen · 65, 234, 235, 236, 237, 241,  
 245, 246, 249, 251, 252, 253, 254,  
 255, 258, 259, 262, 268, 269, 281  
 Danielian · 199  
 Dolgin et al. · 75  
 Donahue y Parsons · 240  
 Dunnet, Dubin y Lezberg · 102, 111,  
 275, 679  
 Durkheim · 127

---

**E**

Eisenberg y Miller · 151  
 Ellis · 14, 44

---

**F**

Faerch y Kasper · 50  
 Farb · 90  
 Fernández-Barrientos Martín · 79, 98  
 Fiedler, Mitchell y Triandis · 236  
 Firth · 34, 37, 50, 91, 718  
 Fishman · 88, 89, 90  
 Fleming · 111  
 Foster · 199  
 Freedman et al. · 117  
 Fries · 32

---

**G**

Gardner y Lambert · 122, 125, 130, 131,  
 132, 133, 137, 138  
 Garfinkel · 71, 99  
 Gaston · 95, 153, 224  
 Gatbonton y Tucker · 142  
 Gattegno · 49  
 Geertz · 71, 76, 114, 117  
 Gill · 241  
 Gochenour · 128, 180, 181  
 Gochenour y Janeway · 128  
 Goodenough · 62  
 Gorden · 239  
 Green · 197, 200  
 Grice · 22, 37, 92, 256, 257  
 Guiora · 123, 125, 138  
 Guthrie · 141

---

**H**

Habermas · 9  
 Hall · 82, 140, 222  
 Halliday · 11, 12, 13, 15, 19, 23, 26, 28,  
 34, 37, 50, 718  
 Halliday y Hasan · 11, 23  
 Hammerly · 64, 65, 68, 204, 206, 207,  
 210, 242  
 Harris y Moran · 237  
 Harris y Sánchez Espinosa · 238  
 Harrison · 75, 164  
 Heiss y Nash · 140  
 Hoijer · 66  
 Holec · 59  
 Holly · 88, 166, 167  
 Hsu · 103  
 Huckin · 242  
 Hughes · 59, 222, 233, 234, 246  
 Humboldt · 85  
 Hymes · 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14,  
 15, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 28, 30, 37,  
 50, 91, 98, 104, 164

---

**I**

Irving · vii, 224

---

**J**

Jakobovits · 10, 18  
 Jakobson · 91  
 Jespersen · 170  
 Jin y Cortazzi · 155  
 John-Steiner · 96  
 Joos · 23  
 Jorgensen · 270

---

**K**

Kane · 184, 185  
 Kaplan · 84, 103  
 Kempson · 12, 13, 17  
 Kerl · 183, 184, 185  
 Kohls · 140, 212, 224, 241  
 Kohls y Knight · 212  
 Kordes · 192, 193, 194, 208, 217  
 Kramsch · v, 68, 69, 70, 77, 78, 91, 101, 110, 146, 158, 164, 198, 200, 275, 679  
 Krashen · 40, 49, 50, 51, 63, 138, 717  
 Krashen y Terrell · 49  
 Kroeber y Kluckhohn · 60  
 Kuna · 89

---

**L**

Labov · 37  
 Lado · 65, 66, 67, 68, 143  
 Lafayette · 65, 204, 206, 207, 210, 234, 238, 239, 246  
 Lakoff · 59  
 Lakoff y Johnson · 59  
 Langford · 147, 149  
 Leach · 76  
 Lee · 72, 90  
 Leech · 27, 28  
 Loveday · 80, 89, 91, 153  
 Lozanov · 49, 123, 126  
 Lukmani · 132  
 Lyons · 5, 90

---

**M**

Malinowski · 71, 91, 92

Mariet · 165, 168, 176, 207  
 Martín Morillas · 241  
 Maslow · 72, 122, 125  
 McGroarty · 131  
 McKay y Hornberger · 98, 131  
 Mead · 101, 103  
 Meade y Morain · 235  
 Melde · 148, 149  
 Meyer · 190, 191, 192, 193, 194, 196, 261  
 Midgley · 115  
 Monroy Casas · 63  
 Montgomery y Reid-Thomas · 67  
 Morain · 93, 94, 235  
 Morgan · 63, 81, 102, 112, 118, 147, 151, 152, 159, 178, 208, 228, 249, 251, 252, 253, 257, 258, 260, 609, 740  
 Morrow · 10, 19, 20  
 Müller-Jacquier · 262  
 Munby · 10, 11, 16, 19  
 Murdock · 69, 102, 221  
 Murray · 181

---

**N**

Nieto García · 242  
 Nostrand · 70, 203, 204, 207, 210, 218, 221, 222, 240, 242  
 Nunan · 104, 714

---

**O**

Oberg · 126, 127, 129, 139  
 Ochs y Schieffelin · 84

---

**P**

Palmer · 10, 20, 170  
 Parlett y Hamilton · 250  
 Parmenter · 250, 253, 256, 259  
 Paulston · 10, 44  
 Pérez González y Burgos Alonso · 714, 715, 716, 721  
 Pérez Martín · 29  
 Piaget · 147, 726  
 Piaget y Weil · 147

Pickett · 169  
 Poirier y Rosselin · 165  
 Politzer · 95  
 Post y Rathet · 198  
 Preston · 92  
 Pride · 11  
 Prodromou · 167, 198, 206

---

**R**

Rhinesmith · 128  
 Richards · 124  
 Rico Vercher y Rico Pérez · 252  
 Risager · 63, 110, 173, 174, 196, 198,  
 270, 271, 272, 273, 274, 281, 594,  
 621, 623, 624, 625, 627, 629, 630,  
 631, 632, 634, 636, 638, 641, 642,  
 645, 646, 648, 651, 653, 663, 664,  
 665, 708  
 Rivers · 65, 238  
 Robinson · v, 60, 62, 65, 67, 68, 70, 75,  
 76, 78, 82, 83, 88, 90, 95, 105, 106,  
 107, 108, 112, 114, 115, 116, 117,  
 118, 119, 131, 143, 148, 150, 151,  
 154, 156, 157, 158, 159, 160, 182,  
 233, 239, 240, 245, 252, 606, 650  
 Rumelhart · 117, 157

---

**S**

Sapir · ix, 66, 67, 85  
 Saussure · 4, 14, 28  
 Savignon · 10, 19, 30, 37, 262  
 Schank y Abelson · 117  
 Schermerhorn · 136  
 Schewe · 164, 231, 275  
 Schumann · 122, 124, 132, 133, 134,  
 135, 136, 137, 138, 139  
 Scollon y Scollon · 66, 67, 79, 144, 145  
 Searle · 37, 92  
 Seelye · 60, 65, 70, 72, 95, 96, 102, 129,  
 140, 143, 145, 147, 150, 160, 165,  
 166, 204, 206, 207, 210, 212, 221,  
 224, 234, 235, 237, 239, 240, 242,  
 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260  
 Seligman · 150  
 Selinker · 124, 193

Singerman · 252, 253, 254, 255, 257,  
 260, 261  
 Skinner · 32  
 Smith y Otero · 81  
 Snow y Shapira · 127, 130, 132  
 Spradley · 67  
 Starkey · 218, 273, 274  
 Stengal · 138  
 Stern · 20, 22, 26, 29, 37, 42, 51, 52, 61,  
 62, 63, 64, 65, 74, 102, 158, 169,  
 203, 204, 213, 214, 215, 218, 222,  
 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236,  
 238, 239, 240, 241, 243, 244, 247  
 Steward · 199  
 Strevens · 242  
 Suárez Menéndez · 254  
 Svanes · 137  
 Swan · 43, 44, 45, 46, 47  
 Swiderski · 95, 96, 101, 103, 104, 106,  
 166  
 Swidler · 75  
 Szanston · 141

---

**T**

Tarone · 24, 25  
 Tavares y Cavalcanti · 96, 218, 224  
 Taylor · 71, 218, 222, 234  
 Tomalin y Stempleski · 74, 175, 207,  
 218, 223, 224, 225, 275  
 Triandis · 199  
 Tucker y Lambert · 143, 148, 149, 157

---

**U**

Ur · 39, 44, 46, 48, 52  
 Urresti · 66, 73, 84, 86, 95, 97

---

**V**

Valdes · 64, 74, 85, 94, 96, 97, 100,  
 129, 158, 163, 164  
 Valero Garcés · 236  
 Valette · 64, 74, 100, 101, 179, 204,  
 206, 207, 210, 214, 252, 253, 254,  
 256  
 Van Ek y Alexander · 38

Vietor · 170  
 Vygotsky · 50, 88, 115, 117

---

**W**

Wallace · 181  
 Wardhaugh · 62, 87, 89, 98, 99  
 Weaver · 81  
 Weinreich · 124  
 White · 49, 717  
 Whorf · ix, 85, 86, 87, 88, 89, 90  
 Widdowson · 10, 11, 14, 15, 20, 23, 28,  
 34, 37, 39, 43, 44, 50, 51, 717  
 Wiegand · 147, 149

Wiemann y Backlund · 18  
 Wilkins · 20, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43,  
 44, 54, 716, 718  
 Williams · 59, 60, 62, 73, 235, 279, 467,  
 489  
 Witkin et al. · 116  
 Wong-Fillmore · 122, 125

---

**Z**

Zanger · 224  
 Zaro Vera · 49, 50, 51, 714, 716, 717,  
 718, 719



## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abello Contesse, C. 1989. "Objetivo el aprendizaje de un idioma extranjero: competencia comunicativa. ¿Cuánta idealización hay en nuestra práctica pedagógica?". *Actas del VII Congreso Nacional de AESLA*, 45-52.
- Abello Contesse, C. 1997. "The sociocultural component in current EFL/ESL textbooks". *TESOL Spain*, 20.3: 34-35.
- Acevedo, A. y M. Gower. 1997. *Reach for Bachillerato 1*. Madrid: Longman.
- Acevedo, A. y M. Gower. 1997. *Reach for Bachillerato 2*. Madrid: Longman.
- Acklam, R. y Naber, T. 2000. *Impact 1º Bachillerato*. Portugal :Oxford University Press.
- Acton, W. 1979. *Second Language Learning and Perception of Difference in Attitude*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Acton, W. R. y J. Walker de Felix. 1986. "Acculturation and mind" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 20-29.
- Adaskou, K., D. Britten y B. Fahsi. 1990. "Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco". *ELT Journal*, 44.1: 3-10.
- Albrechtsen, D. et al (eds.) 1998. *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense: Odense University Press.
- Allen, E. D. y R. M. Valette. 1977<sup>2</sup>. *Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Allen, J. P. B. 1978. "New developments in curriculum. the notional and the structural syllabus". Paper read at the *TEAL Conference*, Vancouver, B.C., March 1978. Mimeo.
- Allen, J. P. B. y H.G. Widdowson. 1974. "Teaching the communicative use of English". *IRAL*, 12.1: 1-21.
- Allport, G. 1979. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Archer, C. M. 1986. "Culture bump and beyond" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 170-178.
- Asher, J. 1977. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Production.
- Atienza, J. L. 1993. "5 ideas para el debate sobre la enseñanza de las lenguas y de las culturas". *Boletín Informativo de Lenguas II*: 2.2: 4-7.
- Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. London: Oxford University Press.
- Ausubel, D. 1968. *Educational Psychology — A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barro, A., S. Jordan y C. Roberts. 1998. "Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 76-97.
- Barrow, R. 1990. "Culture, values and the language classroom" en B. Harrison (ed.) 1990: 3-10.
- Barth, F. (ed.) 1969. *Ethnic Groups and Boundaries*. London: Allen and Unwin.
- Barthes, R. 1975. *Le plaisir du texte*. Les Editions du Seuil.
- Bassnett, S (ed.) 1997. *Studying British Cultures*. Chesham, Buckinghamshire: Routledge.



- Batchelder, D. 1977a. "Preparation for cross-cultural experience" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 59-68.
- Batchelder, D. 1977b. "Developing cross-cultural learning skills" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 145-153.
- Batchelder, D. y E. G. Warner (eds.) 1977. *Beyond Experience: The Experimental Approach to Cross-cultural Education*. Brattleboro, Vermont: The Experiment Press.
- Batchford, C. H. 1986. "Newspapers: vehicles for teaching ESOL with a cultural focus" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 130-136.
- Baumgratz-Gangl, G. 1990. *Persönlichkeitsentwicklung un Fremdsprachenerwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Baumgratz-Gangl, G. 1991. "Relating experience, culture and language: a German-French video project for language teaching" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 228-236.
- Baynham, M. 1986. "Bilingual folk stories in the ESL classroom". *ELT Journal*, 40.2: 113-120.
- Becher, G. y C. Giersiepen. 1993. "La enseñanza de idiomas extranjeros y "La civilización/cultura de un país": un modelo para su integración". *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*, volumen 2: 639-644.
- Bestard Monroig, J y M. C. Pérez Martín. 1992. *La Didáctica de la Lengua Inglesa. Fundamentos Lingüísticos y Metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Birdwhistell, R. L. 1974. "The language of the body: the natural environment of words" en A. Silverstein (ed.) 1974.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Boas, F. 1986. "Language and thought" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 5-7.
- Bochner, S. (ed.) 1982. *Cultures in Contact*. Oxford: Pergamon
- Bogardus, E. S. 1925. "Social distance scale". *Sociological Social Research*, 17: 265-271.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. *Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. *Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía*.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. *Decreto 126/1994 de 7 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*.
- Bolton, D. y L. Tattersall. 1997. *Select. Exam Preparation for Selectividad and PAU*. Madrid: Oxford University Press.
- Bolton, D. y T. Falla. 1998. *Pre-Select 1º Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- Borrelli, M. 1991. "Intercultural pedagogy: foundations and principles" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 275-286.
- Bowers, R. 1992. "Memories, metaphors, maxims and myths: language learning and cultural awareness". *ELT Journal*, 46.1: 29-38.
- Bredella, L. 2000. "Intercultural understanding with literary texts" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.
- Brislin, R. W. y P. Pedersen. 1976. *Cross-cultural Orientation Programs*. New York: Gardner Press, Inc.

- British Council. 1978. *The Use of Media in ELT*. London: British Council.
- Broadbent, J. y L. Oriolo. 1991. "Language education across Europe: towards an intercultural perspective" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 306-322.
- Brogger, F. C. 1992. *Culture, Language, Text*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brooks, N. 1964. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- Brooks, N. 1986. "Culture in the classroom" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 123-129.
- Brosh, H. 1997. "The sociocultural message of language textbooks: Arabic in the Israeli setting". *Foreign Language Annals*, 30.3: 311-326.
- Brown, G. 1990. "Cultural values: the interpretation of discourse". *ELT Journal*, 44.1: 11-17.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, H. D. 1986. "Learning a second culture" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 33-48.
- Brown, H. D. 1994<sup>3</sup>. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brumfit, C. J. (ed.) 1984. *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C. J. 1977: "The teaching of advanced reading skills in foreign languages, with particular reference to English as foreign language". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10.2 (A survey article).
- Brumfit, C. J. 1980: *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit, C. J. 1981. "Notional syllabuses revisited: a response". *Applied Linguistics*, 2: 90-2.
- Bueno González, A. 1996. "Sociolinguistic and sociocultural competence" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 345-373.
- Buttjes, D. 1991a. "Culture in German foreign language teaching: making use of an Ambiguous past" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 47-62.
- Buttjes, D. 1991b. "Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 3-16.
- Buttjes, D. y M. Byram. 1991. *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (ed.) 2000. *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1990. "Foreign language teaching and young people's perceptions of other cultures" en B. Harrison (ed.) 1990: 76-87.
- Byram, M. 1991a. "'Background studies' in English foreign language teaching: lost opportunities in comprehensive school debate" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 73-83.
- Byram, M. 1991b. "Teaching culture and language: towards an integrated model" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 17-30.

- Byram, M. 1997. "Cultural Studies and foreign language teaching" en S. Bassnett (ed.) 1997: 53-64.
- Byram, M. y A. Cain. 1998. "Civilisation/Cultural studies: an experiment in French and English schools" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 32-44.
- Byram, M. y M. Fleming. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., C. Morgan et al. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., V. Esarte-Sarries, S. Taylor y P. Allatt. 1991. "Young people's perceptions of other cultures: the role of foreign language teaching" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 103-119.
- California State Department of Education. 1981. *Schooling and the Language Minority Student: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Campbell, R. y Wales, R. 1970. "The study of language acquisition" en J. Lyons (ed.) 1970: 242-253.
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy" en J.C. Richards y R. W. Schmidt (eds.) 1983: 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1.1: 1-47.
- Candlin, C. N. 1978. "Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity". Paper read at the *Conference on English as an International and Intranational Language*, The East-West Center, Hawaii, April 1978. Mimeo.
- Candlin, C. N. 1984. "Syllabus design as a critical process" en C. J. Brumfit (ed.) 1984.
- Candlin, C. N. 1987. "Towards task-based learning" en C.N. Candlin y D.F. Murphy (eds.) 1987.
- Candlin, C. N. y D. F. Murphy (eds.) 1987. *Tasks in Language Learning*. London: Prentice Hall.
- Carpintero Santamaria, N. y M. P. Vila de la Cruz. 1991. "Una investigación en sociolingüística aplicada al aprendizaje de una segunda lengua (ASL)". *Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*, 171-178.
- Carroll, J. B. 1956. *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Celce-Murcia, M. (ed.) 1985. *Beyond Basics. Issues and Research in TESOL*. Newbury House Publishers, Inc.
- Cenoz, J. 1996. "La competencia comunicativa: su origen y componentes" en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.) 1996: 95-114.
- Cenoz, J. y J. F. Valencia. 1996. *La Competencia Pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Chan, C. Y. M. 1996. "Cultural semantics in a second-language text". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 7: 1-13.
- Chesterfield, R. y K. Chesterfield 1985. "Natural order in children's use of second language learning strategies". *Applied Linguistics*, 6: 45-59.

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1975. *The Logic Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum Press.
- Cichirdan, A. et al. 1998. *Crossing Cultures. British Cultural Studies for 12<sup>th</sup> Grade Romanian Students*. Bucharest: Cavallioti Publishers (British Council).
- Clarke, J. y M. Clarke 1990. "Stereotyping in TESOL materials" en B. Harrison (ed.) 1990: 31-44.
- Clarke, M. 1976. "Second language acquisition as a clash of consciousness". *Language Learning*, 26.2: 377-389.
- Cohen, E. G. y S. S. Roper. 1972. "Modification of interracial interaction disability: an application of status characteristic theory". *American Sociological Review*, 37: 643-657.
- Cole, P. y J. J. Morgan. 1975. *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Coleman, J. A. 1998. "Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 45-75.
- Commanger, H. S. 1970. *Meet the USA*. New York: Institute of International Education.
- Condon, E. C. 1973. *Introduction to Cross-Cultural Communication*. New Jersey: Rutgers University.
- Condon, J. C. 1986. "...So near the United States" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 85-93.
- Condon, J. C. y F. Yousef. 1975. *An Introduction to Intercultural Communication*. Indianapolis and New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Connors, K., N. Ménard, R. Singh, et al. 1978. "Testing linguistic and functional competence in immersion programs" en M. Paradis (ed.) 1978.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1989. *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras de la Etapa 16-18*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1989. *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Secundaria 12-16. Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1989. *Diseños Curriculares de la Reforma. Enseñanza Secundaria 16-18. Diseño Curricular de Inglés*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1995. *Área de Lenguas Extranjeras. ESO*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Sevenoaks: Edward Arnold.
- Cooper, A. 1998. "Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 119-142.
- Cooper, R. L. 1968. "An elaborated language testing model" en J. A. Upshur, (ed.) 1968.
- Cope, C. 1980. "Supervision in ESL". Paper presented at the 14<sup>th</sup> Annual TESOL Conference, San Francisco, California.

- Coperías Aguilar, M. J. 1997. "La cultura como elemento inherente en el aprendizaje de una segunda lengua". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 8: 549-553.
- Cornut-Gentile D'arcy, C. (ed.) 1999. *Culture and Power IV: Cultural Confrontations*. Zaragoza: Universidad.
- Cornut-Gentile D'arcy, C. 1999. "Cultural studies in the Spanish university: its place, its problems" en C. Cornut-Gentile D'arcy (ed.) 1999: 5-15.
- Cortazzi, M. 1990. "Cultural and educational expectations in the language classroom" en B. Harrison (ed.) 1990: 54-65.
- Crystal, D. 1985. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cuder Domínguez, P., R. Rodríguez Tuñas y C. Granger. 1999. *Vision 1*. Madrid: Heinemann ELT.
- Cuder Domínguez, P., R. Rodríguez Tuñas y C. Granger. 1999. *Vision 2*. Madrid: Heinemann ELT.
- Cummins, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*.
- Cummins, J. 1981. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" en California State Department of Education, 1981: 3-30.
- Cummins, J. y M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman
- Curran, C. A. 1976. *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.
- Dabéne, L. 1988. "Des quelques obstacles culturelles et linguistiques à la communication interethnique". *Bulletin CILA*, 18-23.
- Dagmar Scheu, U. y P. Bou Franch. 1994. "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9: 49-57.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dean, M., D. Bolton y T. Falla. 1998. *Pre-Select. Teacher's File*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada. 1993. *El Proyecto de Centro. Orientaciones para su Elaboración y Evaluación*. Granada: Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Inspección de Educación.
- Denton, J., E. Greene y M. Olivera Tejedor. 1997. *Navigator 1º Bachillerato*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Denton, J., E. Greene y M. Olivera Tejedor. 1997. *Navigator 2º Bachillerato*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Denton, J., R. Lewis y A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Denton, J., R. Lewis y A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 2º Bachillerato*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Díez Arroyo, M. 1986. "The pragmatic conception of language: its importance for the communicative approaches". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 4.2: 24-28.

- Doff, A. y C. Jones. 1991. *Language in Use (Pre-Intermediate)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. y C. Jones. 1991. *Language in Use (Pre-Intermediate). Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. y C. Jones. 1994. *Language in Use (Intermediate)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. y C. Jones. 1994. *Language in Use (Intermediate). Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolgin, J., D. Kemnitzer y D. Schneider (eds.) 1977. *Symbolic Anthropology*. New York: Columbia University Press.
- Donahue, M. y A. H. Parsons. 1982. "The use of roleplay to overcome cultural fatigue". *TESOL Quarterly*, 16.3: 359-365.
- Doyé, P. 1999. *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Dreitzel, H. 1970. *Recent Sociology*, 2. Collier-Macmillan.
- Dunkel, P. 1991. *Computer-assisted Language Learning and Testing. Research Issues and Practice*. Massachusetts: Newbury House.
- Dunnett, S. C., F. Dubin y A. Lezberg. 1986. "English language teaching from an intercultural perspective" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 149-161.
- Dunning, R. 1990. "The cultural context of foreign language learning in Great Britain" en B. Harrison (ed.) 1990: 88-99.
- Durkheim, E. 1897. *Le suicide*. Paris: F. Alcan.
- Eisenberg, N. y P. Miller. 1987. "Empathy, sympathy and altruism: empirical and conceptual links" en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.) 1987.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. 1987. *Empathy and Its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Ertelt-Vieth, A. 1991. "Culture and 'hidden culture' in Moscow: a contrastive analysis of West German and Soviet Perceptions" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 159-177.
- Faerch C. y G. Kasper. 1984a: "Two Ways of Defining Communication Strategies". *Language Learning*, 34: 45-63.
- Faerch, C. y G. Kasper (eds.). 1984b. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Falces Sierra, M. 1993. "Lengua, gramática y cultura: la lingüística aplicada y la sociedad británica contemporánea". *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*, 2: 645-650.
- Falk, R. 1993. *Spotlight on the USA*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Farb, P. 1973. *Word Play: What Happens When People Talk*. New York: Knopf.

- Farrell, M., F. Rossi y R. Ceriani. 1995. *The World of English*. Madrid: Longman.
- Fernández-Barrientos Martín, J. 1990. *British Civilization. Impressions of the United Kingdom and Ireland*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández-Barrientos Martín, J. 1992. "Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Actas del I Congreso Internacional de AESLA*, 223-228.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Row.
- Fiedler, E., R. Jansen y M. Norman-Risch. 1990. *America in Close-up*. China: Longman.
- Fiedler, F. E., T. Mitchell y H. C. Triandis. 1971. "The culture assimilator: an approach to cross-cultural training". *Journal of Applied Psychology*, 55: 95-102.
- Firth, S. 1987a. "Pronunciation syllabus design: a question of focus". *TESL Talk*, 17: 160-170.
- Firth, S. 1987b. "Developing self-correcting and self-monitoring strategies". *TESL Talk*, 17: 148- 152.
- Fishman, J. A (ed.). 1968. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. A. (ed.) 1978. *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. A. 1960. "A systematization of the Whorfian Hypothesis". *Behavioral Science*, 5: 323-339.
- Fishman, J. A. 1972. *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fleming, M. 1998. "Cultural awareness and dramatic art forms" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 147-157.
- Flint Smith, W. (ed.) 1989. *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Freedman, J. L, D. O. Sears y J. M. Carlsmith. 1981. *Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Galalah, A. A. 1992. *English Language in the State of Qatar: An Analysis of Perceptions and Attitudes as a Basis for Syllabus Design* (PhD Thesis). Durham: University of Durham, School of Education.
- Gardner, R. C. y W. E. Lambert. 1959. "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- Gardner, R. C. y W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Garfinkel, A. 1972. "Teaching languages via radio: a review of resources". *Modern Language Journal*, 56: 158-62.
- Garwood, C., G. Gardani y E. Peris. 1992. *Aspects of Britain and the USA*. Italy: Oxford University Press.
- Gaston, J. 1984. *Cultural Awareness Teaching Techniques*. Brattleboro, Vermont: Pro Lingua Associates.
- Gatbonton, E. y G. R. Tucker. 1971, "Cultural orientation and the study of foreign literature". *TESOL Quarterly*, 5.2: 137-143.

- Gattegno, C. 1972<sup>2</sup>. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. 1976. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Gee, J. 1992. "Socio-cultural approaches to literacy "literacies". *Annual Review of Applied Linguistics*, 12: 31-48.
- Geertz, C. 1975. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gill, M. 1992. "Reading, culture and cognition". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 3: 49-66.
- Gochenour, T. 1977. "Is experiential learning something fundamentally different?" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 29-35.
- Gochenour, T. y A. Janeway. 1977. "Seven concepts in cross-cultural interaction" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 15-22.
- Goodenough, W. 1964. *Explorations in Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Gorden, R. L. 1968a. *Contrastive Analysis of Cultural Differences which Inhibit Communication between Americans and Colombians*. Yellow Springs, OH: Antioch College.
- Gorden, R. L. 1968b. *Cross-Cultural Encounter in a Latin American Bank*. Yellow Springs, OH: Antioch College.
- Gorden, R. L. 1968c. *Initial Immersion in the Foreign Culture*. Yellow Springs, OH: Antioch College.
- Gorden, R. L. 1974. *Living in Latin America: A Case Study in Cross-Cultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Green, A. G. 1995. "Culture, identity and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages: some developments and reflections on the "Oxymoron" project". *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas*, 8: 143-153.
- Greenall, S. 1992. "Saying it without words: socio-cultural competence for low level learners". *GRETA Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, 100-105.
- Grice, H. H. 1934. "The construction and validation of a generalized scale designed to measure attitudes toward defined groups". *Bulletin Purdue University*, 25: 37-46.
- Grice, H. P. 1975. "Logic and conversation" en P. Cole y J. J. Morgan (eds.)
- Guiora, A. 1972. "Construct validity and transpositional research: Towards an empirical study of psychoanalytic concepts". *Comprehensive Psychology*, 1.2: 139-150.
- Gutiérrez Almarza G. y F. Beltrán Llavador. 1995. "La enseñanza de idiomas como acción cultural". *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas*, 8: 60-70.
- Habermas, J. 1970: "Toward a theory of communicative competence" en H. Dreitzel, (ed.) 1970: 115-148.
- Hall, E. T. 1959. *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday and Company, Inc.
- Halliday, D. y R. Hasan. 1989. *Cohesion in English*. London: Longman.



- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1970. "Language structure and language function" en J. Lyons (ed.) 1970: 140-147.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic*. Great Britain: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1994<sup>2</sup>. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hamilton, D. D. Jenkins, B. MacDonald y M. Parlett (eds.). 1977. *Beyond Numbers Game*. Basingstoke & London: Macmillan Education.
- Hammerly, H. 1982. *Synthesis in Second Language Teaching*. Blaine, Washington: Second Language Publications.
- Harris, M. y D. Mower. 1998. *Opportunities 1*. Madrid: Longman.
- Harris, M. y D. Mower. 1999. *Opportunities 2*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Harris, T. y A. Sánchez Espinosa. 1993. "Directions, culture and authentic material. An activity". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 0:27-32.
- Harrison, B. (ed.) 1990. *Culture and the Language Classroom*. London: Modern English Publications and the British Council.
- Harrison, B. 1990. "Culture, literature and the language classroom" en B. Harrison (ed.) 1990: 45-53.
- Heathcote, D. y G. Bolton. 1998. "Teaching culture through drama" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 158-177.
- Heider, F. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relationships*. New York: John Wiley.
- Hoijer, H. 1953. "The relation of language to culture" en L. Kroeber (ed.) 1953: 554-573.
- Holborow, M. 1991. "Linking language and situation: a course for advanced learners". *ELT Journal*, 45.1: 24-32.
- Holec, H. 1988. "L'adquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?". *Language Teaching*, 21.4: 101-110.
- Holly, D. 1990. "The Unspoken Curriculum, or how language teaching carries cultural and ideological messages" en B. Harrison (ed.) 1990:11-19.
- Hsu, F. L. K. 1954. *Aspects of Culture and Personality: A symposium*. New York: Abelard-Schuman.
- Huckin, T. 1997. "Cultural aspects of genre knowledge". *AILA Review. Applied Linguistics Across Disciplines*, 12: 68-78.
- Hughes, G. H. 1986. "An argument for culture analysis in the second language classroom" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 162-169.
- Hymes, D. 1967. "Models of the interaction of language and social setting" en J. Macnamara (ed.) 1967: 8-28.
- Hymes, D. 1968. "The ethnography of speaking" en J. Fishman (ed.) 1968.
- Hymes, D. 1971. "On communicative competence" en J. B. Pride y J. Holmes, (eds.). 1972.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Irving, K. J. 1986. *Communicating in Context. Intercultural Communication Skills for ESL Students*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Jakes, P. 1998. *Solutions for Bachillerato. Teacher's Book 1*. Barcelona: Richmond Publishing.
- Jakes, P. 1998. *Solutions for Bachillerato. Teacher's Book 1*. Barcelona: Richmond Publishing.
- Jakobovits, L. A. 1970. *Foreign Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Janeway, A. 1977. "The experiential approach to cross-cultural education" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 5-8.
- Jason, K. y H. Posner. 1995. *Explorations in American Culture. Readings for Critical Thinking, Writing, and Discussion*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Jensen, M. y A. Hermer. 1998. "Learning by playing: learning foreign languages through the senses" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 178-192.
- Jin, L. y M. Cortazzi. 1998. "The culture the learner brings: a bridge or a barrier?" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 98-118.
- John-Steiner, V. 1985. "The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism" en J. V. Wertsch (ed.) 1985: 348-371.
- Jones, J. F. 1995. "Self-access and culture: retreating from autonomy". *ELT Journal*, 49.3: 228-234.
- Joos, M. 1967. *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Jorgensen, J. C. 1972. *Realisme. Litteratursociologiske essays*. Copenhagen: Borgen.
- Kane, L. 1991. "The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 239-247.
- Kaplan, R. B. 1986. "Culture and the written language" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 8-19.
- Katzorke, H. 1997. "Hi Mr. President, how are ya? Can we teach our students intercultural awareness?". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 5.2: 27-33.
- Keller, G. 1991. "Stereotypes in intercultural communication: effects of German-British pupil exchanges" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 120-135.
- Kempson, R. M. 1989: *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerl, D. 1991. "Area studies in the German Democratic Republic: theoretical aspects of a discipline in evolution" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 63-72.
- Kohls, L. R. 1979. *Survival Kit for Overseas Students*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kohls, L. R. y J. M. Knight. 1994<sup>2</sup>. *Developing Intercultural Awareness. A Cross-cultural Training Handbook*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Kordes, H. 1991. "Intercultural learning at school: limits and possibilities" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 287-305.
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. 1998. "The privilege of the intercultural speaker" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 16-31.

- Krashen, S. D. 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. and T. Terrell. 1983: *The Natural Approach — Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kroeber, A. L. (ed.) 1953. *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kroeber, A. L. y C. Kluckhohn. 1952. *A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, MA: The Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- Kubanek, A. 1991. "Presenting distant cultures: the Third World in West German English language" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 193-208.
- Kuna, F. 1991. "From integrative studies to context theory: a project in in-service education" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 261-271.
- Lado, R. 1957. *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. 1986. "How to compare two cultures" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 52-63.
- Lafayette, R. C. 1978. *Teaching Culture: Strategies and Techniques*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Laird, E. 1987. *Faces of the USA*. Hong Kong: Longman.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langford, P. 1987. *Concept Development in the Secondary School*. London : Croom Helm.
- Lantolf, J. P. y A. Pavienko. 1995. "Sociocultural theory and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 108-124.
- Laver, J. y S. Hutcheson (eds.) 1972. *Communication in Face to Face Interaction*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Lawley, J. y R. Fernández Carmona. 1998. *Exam Strategies*. Madrid: Longman.
- Lawley, J. y R. Fernández Carmona. 1999. *Key Strategies*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Lawley, J. y R. Fernández Carmona. 1999. *Key Strategies. Teacher's Resource File*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Leach, E. 1982. *Social Anthropology*. Glasgow: Fontana.
- LeBlanc, C., C. Courtel y P. Trescases. 1999. *Le Syllabus Culture*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes + M. Éditeur.
- Lee, D. 1959. *Freedom and Culture*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Leech, G. 1983. *The Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Lessard-Clouston, M. 1997. "Towards an understanding of culture in L2/FL education". *The Internet TESL Journal*, III. 5: 1-12.

- Levine, D. R. y M. B. Adelman. 1993<sup>2</sup>. *Beyond Language. Cross-cultural Communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Levine, D., J. Baxter y P. McNulty. 1987. *The Culture Puzzle. Cross-cultural Communication for English as a Second Language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lightbown, P. 1983: "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition" en H. Seliger y M. Long (eds.) 1983.
- Liston, D. P. y K. M. Zeichner. 1996. *Culture and Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Littlewood, W. 1975. "Role performance and language teaching". *IRAL*, 13.3.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llobera, M. 1996. "Discourse and foreign language teaching methodology" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 375-393.
- Long, M. y G. Crookes. 1992. "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*, 26.1: 27-56.
- Loveday, L. 1982. *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Lozanov, G. 1979. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Lukmani, Y. 1972. "Motivation to learn and language proficiency". *Language Learning*, 22:261-273.
- Lyons, J. (ed.) 1970. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lyons, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1977. *Noam Chomsky*, rev. edn. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Macnamara, J. (ed.) 1967. *Problems of bilingualism*. Especial issue of *Journal of Social Issues*, 23.
- Madrid, D. y N. McLaren. 1995. *Teaching English as a Foreign Language*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren. 1995. *Teaching English as a Foreign Language*. Valladolid: Editorial La Calesa.
- Malinowski, B. 1923. "The problem of meaning in primitive languages" en J. Laver y S. Hutcheson (eds.) 1972.
- Mariet, F. 1991. "Interculturalising the French educational system: towards a common European perspective" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 84-99.
- Martín Morillas, J. M. 1990. "Culture teaching in an EFL programme". *GRETA Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, 201-212.
- Martínez García, A. 1996. "Los implícitos culturales en los libros de texto". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 4.1: 19-25.
- Martínez Haro, R. 1983. "Criterios para la elaboración de técnicas evaluadoras respecto a la competencia comunicativa en inglés". *Actas del I Congreso Nacional de AESLA*, 129-141.

- Martínez, J. 1986. "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua". *IV Congreso Nacional de AESLA*.
- Marton, W. 1988. *Methods in English Language Teaching*. London: Prentice Hall.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. 1971. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Mauk, D. y J. Oakland. 1997<sup>2</sup>. *American Civilization. An Introduction*. New York: Routledge.
- McDowall, D. 1993. *Britain in Close-up*. Hong Kong: Longman.
- McHugh, M. 1998. *Solutions for Bachillerato 1*. Barcelona: Richmond Publishing.
- McHugh, M. 1998. *Solutions for Bachillerato 2*. Barcelona: Richmond Publishing.
- McKay, S. L. y N. H. Hornberger (eds.) 1996. *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- McLaren, N. y D. Madrid (eds.). 1996. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Mead, M. y R. Metraux. 1959. *The Study of Culture at a Distance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meade, B. y G. Morain. 1973. "The culture cluster". *Foreign Language Annals*, 6.4: 331-338.
- Melde, W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meyer, M. 1991. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 136-158.
- Midgley, M. 1980. *Beast and Man. The Roots of Human Nature*. London: Methuen.
- Monroy Casas, R. 1995. "Código social vs código cultural y su incidencia en los procesos de "adquisición" y "aprendizaje" aplicados a la lengua materna". *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 405-415.
- Montes Granado, C. 1996. "The sociolinguistic dimension of language in second language teaching". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11: 157-169.
- Montgomery, N. y H. Reid- Thomas. 1994. *Language and Social Life*. England: The British Council.
- Moore, F. W. 1961. *Reading in Cross Cultures*. New Haven, CN: HRAF Press.
- Morain, G. C. 1986. "Kinesics and cross-cultural understanding" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 64-76.
- Morgan, C. 1998. "Cross-cultural encounters" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 224-241.
- Morrow, K. E. 1977. *Techniques of Evaluation for a Notional Syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies. University of Reading. (Study commissioned by the Royal Society of Arts.)
- Müller-Jacquier, B. 2000a. "Intercultural Communication" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.
- Müller-Jacquier, B. 2000b. "Intercultural Didactics" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.
- Müller-Jacquier, B. 2000c. "Intercultural Training" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.

- Munby, J. 1981. *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdock, G. P. 1961. "The cross-cultural survey" en F. W. Moore, 1961.
- Murray, G. 1977a. "Views on cross-cultural learning" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 37-40.
- Murray, G. 1977b. "The inner side of cross-cultural learning" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 159-164.
- National Standards in Foreign Language Education Project. 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. Lawrence, KS: Allen Press Inc.
- Nieto García, J. M. 1996. "Las aparentes contradicciones en la utilización de textos dramáticos para la enseñanza de lenguas" en R. Ruiz Álvarez y J. A. Martínez Berbel (eds.): 23-33.
- Nieto García, J. M. 1997. "The stylistics of drama: a purely 'formal' matter?". *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y Literatura L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>*: 152-157.
- Nolasco, R. y P. Medgyes. 1990. *When in Britain*. Suffolk: Oxford University Press.
- Nostrand, H. L. 1966. "Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature" en A. Valdman (ed.) 1966: 1-25.
- Nostrand, H. L. 1978. "The 'emergent model' applied to contemporary France". *Contemporary French Civilization*, 2: 227-294.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Doherty, E. F. 1973. "Social factors and second language policies" en J. W. Oller y J. C. Richards (eds.) 1973: 251-259.
- O'Driscoll, J. 1995. *Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. M. y A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., A. V. Chamot, B. Stewner-Manzanares, R. P. Pusso y L. Küpper. 1985. "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19: 557-84.
- Oakland, J. 1998<sup>4</sup>. *British Civilization. An Introduction*. New York: Routledge.
- Ochs, E. y Schieffelin, B.B. 1984. "Language acquisition and socialisation: three developmental stories and their implications" en R. A. Shweder y R. A. Levine (eds.) 1984.
- Oller, J. W. y J. C. Richards (eds.). 1973. *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Oller, J. W., A. Hudson y P. F. Liu. 1977. "Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States". *Language Learning*, 27: 1-27.
- Oller, J. W., L. L. Baca y A. Vigil. 1978. "Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest". *TESOL Quarterly*, 11: 173-183.

- Oomkes, F. R. y R. H. Thomas. 1992. *Developing Cross-cultural Communication*. Aldershot, UK: Connaught Training Limited.
- Page, R. M. (ed.) 1986. *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*. London: University Press of America.
- Palmer, A. S. 1978. "Measures of achievement, communication, incorporation, and integration for two classes of formal EFL learners". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.
- Paradis, M. 1978. *The Fourth LACUS Forum. Colombia*. S.C.: Hornbeam Press.
- Parmenter, L. K. 1993. *An Evaluation of Cultural Studies in Foreign Language Teaching* (M. A. Thesis). Durham: University of Durham, School of Education.
- Paulston, C. B. 1974. "Linguistic and communicative competence". *TESOL Quarterly*, 8.4: 345-362.
- Pérez González, J. y V. Burgos Alonso. 1992. *La L.O.G.S.E y los Nuevos Desarrollos Curriculares*. Guadix: Pérez González, J. y V. Burgos Alonso.
- Pérez Martín, M. C. 1996. "Linguistic and communicative competence" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 313-343.
- Peterson, L. 1999. *Front Line 1*. Madrid: Harrap's, Grupo Anaya.
- Piaget, J. y A. M. Weil. 1951. "The development in children of the idea of homeland and of relations with other countries" *Institute of Social Science Bulletin*, 3: 561-578.
- Pickett, D. 1979. "A personal overview of the British ELT Scene in late 1978" en British Council, 1978: 85-95.
- Poirier, F. y M. Rosselin. 1982. "Civiliser l'enseignement". *Langues Modernes*, 76.2: 177-188.
- Post, R. e I. Rathet. 1996. "On their own terms: using student native culture as content in the EFL classroom". *English Teaching Forum*, 34.3: 12-17.
- Preston, D. R. 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Pride, J. B. 1970. "Sociolinguistics" en J. Lyons. (ed.) 1970: 287-300.
- Pride, J. B. 1981. *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pride, J. B. y J. Holmes. 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Prodromou, L. 1988. "English as cultural action". *ELT Journal*, 42.2: 73-83.
- Prodromou, L. 1992. "What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning". *ELT Journal*, 46.1: 39-50.
- Pujol Berché, M. 1987. "Identidades personales e identidades culturales. Construcción y reconstrucción de las identidades en los contactos inter-grupos lingüísticos". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 8: 555-563.
- Pulverness, A. 1994. "Reseña del libro de C. Kramsch 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press". *Studies in SLA*, 16.4: 284-286.
- Pulverness, A. y H. Reid-Thomas (consultants). 1998. *Branching out a Cultural Studies Syllabus*. Sofia, Bulgaria: The British Council.
- REAL DECRETO 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.

- Reid, E. 1990. "Culture and language: teaching ESL in England" en B. Harrison (ed.) 1990: 66-75.
- Richards, J. 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1972. "Some social aspects of language learning". *TESOL Quarterly*. 6.3: 243-254.
- Richards, J. C. y R. W. Schmidt (eds.). 1983. *Language and Communication*. London: Longman.
- Rico Vercher, M. y C. Rico Pérez. 1996. "Testing and assessment" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 465-492.
- Risager, K. 1991a. "Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 181-192.
- Risager, K. 1991b. "Cultural studies and foreign language teaching after World War II: the international debate as received in the Scandinavian countries" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 33-46.
- Risager, K. 1998. "Critique of textbook criticism" en D. Albrechtsen et al (eds.) 1998: 53-62.
- Risager, K. 1998. "Language teaching and the process of European integration" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 242-254.
- Rivers, W (ed.). 1987. *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robinson, G. 1985. *Crosscultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. New York: Pergamon Press.
- Robinson, G. 1987. "Culturally diverse speech styles" en W. Rivers (ed.) 1987: 141-154.
- Robinson, G. 1989. "The CLCCS CALL study: methods, error feedback, attitudes, and achievement" en W. Flint Smith (ed.) 1989: 119-134.
- Robinson, G. 1991. "Effective Feedback Strategies in CALL. Learning theory and empirical research" en Dunkel (ed.) 1991: 155-167.
- Robinson, G. 1994. "Second culture acquisition". *Southwest Conference on Language Teaching*, 114-122.
- Robinson, G. y H. Nocon. 1996. "Second culture acquisition: ethnography in foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 80.4: 431-449.
- Ruiz Álvarez, R. y J. A. Martínez Berbel (eds.) 1996. *Propuestas Metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada.
- Rumelhart, D. E. 1980. "Schemata: the building blocks of cognition" en R. J. Spiro et al (eds.) 1980.
- Sampson, E. 1971. *Social Psychology and Contemporary Society*. New York: Wiley.
- Sánchez Carrasco, M. J., R. Fernández Carmona y J. Lawley. 1998. *Exam Strategies. Teacher's Resource File*. Madrid: Longman.



- Sánchez, R. 1999. *Front Line 1. Teacher's Book*. Madrid: Harrap's, Grupo Anaya.
- Sapir, E. 1949. *Language*. Hart-Davis.
- Saussure, F. de 1978. *Curso de Lingüística General*. Traducción de Amado Alonso. Madrid: Alianza Editorial.
- Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. 1978. "Teaching for Communication". *English Teaching Forum*, 16: 2-9.
- Savignon, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, S. J. 2000. "Communicative language teaching" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.
- Schank, R. R. y R. R. Abelson. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schermerhorn, R. A. 1970. *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*. New York: Random House.
- Schewe, M. 1998. "Culture through literature through drama" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 204-221.
- Schmidt, P. 1998. "Intercultural theatre through a foreign language" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 193-203.
- Schultz, R. A. 1977. "Discrete-point versus simulated communication testing in foreign languages". *The Modern Language Journal*, 61.3: 94-100.
- Schumann, J. H. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. H. 1976. "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning*, 26.1: 135-143.
- Schumann, J. H. 1986. "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7.5: 379-392.
- Scollon, R. y S. W. Scollon. 1995. *Intercultural Communication*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Searle, J. 1979. *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, H. N. 1970. *Perspectives for Teachers of Latin American Culture*. Springfield, Ill: State Superintendent of Public Instruction.
- Seelye, H. N. 1974. *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Seelye, H. N. 1978. *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Illinois: National Textbook Co. y ACTFL.
- Seelye, H. N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood (Illinois USA): National Textbook Company Publishing Group.
- Seliger, H. y M. Long (eds.) 1983. *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Seligman, M. E. P. 1968. "Chronic fear produced by unpredictable electric shock". *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66: 402-411.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10.3: 209-231.
- Sercu, L. 1998. "In-service training and the acquisition of intercultural competence" en M. Byram y M. Fleming (eds.) 1998: 255-289.
- Sheerin, S., J. Seath y G. White. 1985. *Spotlight on Britain*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Shweder R. A. y R. A. Levine (eds.) 1984. *Culture Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, A. (ed.) 1974. *Human Communication: Theoretical Explorations*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Singerman, A. J. 1996. *Acquiring Cross-Cultural Competence: Four Stages for American Students of French*. Lincolnwood, III: National Textbook Company.
- Smith, G. R. y G. G. Otero. 1977. *Teaching about Cultural Awareness*. Denver, Colorado: Center for Teaching International Relations.
- Smith, L. E. (ed.) 1987. *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International.
- Snow, M. A. y R. G. Shapira. 1985. "The role of social-psychological factors in second language learning" en M. Celce-Murcia (ed.) 1985: 3-15.
- Spiro et al (eds.) 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradley, J. y D. McCurdy. 1972. *The Cultural Experience*. Chicago: Science Research Associates.
- Starkey, H. 1991. "World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing" en D. Buttjes y M. Byram, 1991: 193-208.
- Starky, H. 1991. "World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 209-227.
- Stern, H.H. 1978. "The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.
- Stern, H.H. 1992: *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Steward, E. C. y M. J Bennett. 1991. *American Cultural Patterns. A Cross-cultural Perspective*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Storry, M. y P. Childs (eds.) 1997. *British Cultural Identities*. New York: Routledge.
- Storti, C. 1990. *The Art of Crossing Cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Stevens, P. 1987. "Cultural barriers to language learning" en L.E. Smith (ed.) 1987: 169-178.
- Suárez Menéndez, R. 1997. "A test on British culture". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 5.2: 56-59.
- Svanes, B. 1988. "Attitudes and 'cultural distance' in second language acquisition". *Applied Linguistics*, 9.4: 357-371-

- Swan, M. 1985a. "A critical look at the communicative approach (1)". *English Teaching Journal*, 39.1: 2-12.
- Swan, M. 1985b. "A critical look at the communicative approach (2)". *English Teaching Journal*, 39.2: 76-87.
- Swiderski, R. M. 1993. *Teaching Language, Learning Culture*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Swidler, A. 1986. "Culture in action". *American Sociological Review*, 50: 273-286.
- Szanston, D. 1966. "Cultural confrontation in the Philippines" en R. Textor (ed.). 1966: 35-61.
- Tarone, E. 1981. "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'". *TESOL Quarterly*, 15: 285-295.
- Tavares, R. e I. Cavalcanti. 1996. "Developing Cultural Awareness in EFL classrooms". *English Teaching Forum*, 34.3: 18-23.
- Taylor, D. 1988. "The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics". *Applied Linguistics*, 9: 148-67.
- Taylor, H. D. y J. L. Sorenson. 1961. "Culture capsules". *Modern Language Journal* 45: 350-354.
- Taylor, J. S. 1970. "Direct classroom teaching of cultural concepts" en H. N. Seelye (ed.) 1970.
- Taylor, L., J. Catford, A. Guiora y H. Lane. 1971. "Psychological variables and ability to produce a second language". *Language and Speech*, 14.2: 146-157.
- Textor, R. (ed.) 1966. *Cultural Frontiers of the Peace Corps*. Boston: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Tomalin, B. y S. Stempleski. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. 1972. *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley.
- Tucker, G. R. y W. E. Lambert. 1973. "Sociocultural aspects of language study" en J. W. Oller y J. C. Richards (eds.) 1973: 246-250.
- Upshur, J. A. (ed.) 1968. *Problems in foreign language testing*. *Language Learning*, Special Issue 3.
- Ur, P. 1996. "The communicative approach revisited". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 4.2: 5-7.
- Urresti, M. V. 1992. "Incidencia de la cultura en el aprendizaje de una lengua". *Actas del I Congreso Internacional de AESLA*, 555-559.
- Valdes, J. M. (ed.) 1986. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdes, J. M. 1986. "Culture in Literature" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 137-147.
- Valdes, J. M. 1990. "The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course" en B. Harrison (ed.) 1990: 20-30.
- Valdman, A. (ed.) 1966. *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Valero Garcés, C. 1998. "Getting cultural awareness through parallel texts. A strategy to improve communicative competence". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 6.2: 82-89.
- Valette, R. B. 1986. "The culture test" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 179-197.

- Valette, R. M. 1977<sup>2</sup>. *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. y L. G. Alexander. 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J.A. 1976. *Significance of the Threshold Level in the Early Teaching of Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Veiz, J. M. 1996. "The social context of EFL" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 15-37.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. M.I.T: Wiley.
- Vygotsky, L. S. 1971. *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wallace, J. A. 1977. "Educational values of experiential education" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 23-27..
- Wardhaugh, R. 1992<sup>2</sup>. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Weaver, G. 1986. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress" en R. M. Page (ed.) 1986.
- Wegmann, B., M. Knezevic y P. Werner. 1994. *Culture Connection*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Wertsch, J. V. (ed.) 1985. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. V. 1988. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
- Whorf, B. 1956. "Science and linguistics" en J. B. Carroll, 1956.
- Widdowson, H. G. 1971. "The teaching of rhetoric to students of science and technology". *Science and Technology in Second Language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Widdowson, H. G. 1975. "Two types of communication exercise" en H.G. Widdowson 1979.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1979. *Exploration in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiegand, P. 1992. *Places in the Primary School*. London: Falmer Press.
- Wiemann J. M. y P. Backlund. 1980. "Current theory and research in communicative competence". *Review of Educational Research*, 50.1: 185-199.
- Wildman, J., D. Bolton y L. Tattersall. 1997. *Select. Exam Preparation for Selectividad and PAU. Teacher's File*. Madrid: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. 1972 "Grammatical, situational and notional syllabuses". *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen, Julius Gross Verlag.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

- Williams, A. y E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Williams, A. y E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato. Teacher's File*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Williams, A. y E. Terán Herranz. 1999. *Results in 2º Bachillerato and Selectividad*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Williams, A. y E. Terán Herranz. 1999. *Results in 2º Bachillerato and Selectividad. Teacher's File*. Limassol, Chipre: Burlington Books.
- Williams, R. 1965. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Williams, R. 1983. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.
- Witkin, H. A. et al. 1962. *Psychological Differentiation*. New York: Wiley.
- Wolfson, N. 1986. "Compliments in cross-cultural perspectives" en J. M. Valdes (ed.) 1986: 112-120.
- Wong-Fillmore, L. 1983. "The language learner as an individual: implications of research on individual differences for the ESL teacher." *On TESOL '82*: 157-173.
- Wyatt, B. 1977. "Assessing experiential learning overseas" en D. Batchelder y E. G. Warner (eds.) 1977: 155-157.
- Zanger, V. V. 1985. *Face to Face. The Cross-cultural Workbook*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Zarate, G. 1991. "The observation diary: an ethnographic approach to teacher education" en D. Buttjes y M. Byram (eds.) 1991: 248-260.
- Zarate, G. 2000. "Anthropology" en M. Byram (ed.) 2000: en prensa.
- Zaro Vera, J. J. 1995. "El eclecticismo como culminación: los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras". *GRETA Revista para profesores de Inglés*, 3.1: 9-16.
- Zaro Vera, J. J. 1996. "Syllabus design and implications for teaching units" en N. McLaren y D. Madrid (eds.) 1996: 187-208.
- Zaro Vera, J. J. y M. Rodríguez Espinosa. 1995. *Guía de materiales para inglés. Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Málaga: Editorail Arguval.