

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL ASPECTO CULTURAL

de

Francisco José Arana Ruiz

TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER

Especialidad Inglés

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

2013

Nombre del estudiante

Nombre del tutor TFM

Firma del estudiante

Firma del tutor TFM

Fecha

Ciudad

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Aspectos teóricos sobre cultura y enseñanza de LE.....	4
1.1. Noción de cultura en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.....	4
1.2. El aprendizaje de la competencia intercultural.....	6
2. Aspectos teóricos sobre cultura y enseñanza del inglés.....	10
2.1. La enseñanza del inglés y el diálogo cultural.....	10
2.2. La cultura en el aula de lenguas extranjeras: la competencia intercultural.....	11
2.3. Las percepciones de los profesores de secundaria respecto a la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras.....	13
2.4. La percepción de los profesores respecto a las actividades de aprendizaje cultural.....	14
2.5. Conclusión.....	17
3. Enfoque de actuación en el aula: El cine.....	18
3.1. El cine como medio de transmisión cultural.....	19
3.2. El cine como material auténtico.....	20
3.3. El cine como paso previo a la lectura de un libro.....	21
3.4. El papel del profesor en el proceso de transmisión de una cultura extranjera.....	22
4. Enfoque de actuación en el aula: La canción	22
4.1. La importancia de la canción en el aula de idiomas.....	23
4.2. Aspectos socioculturales de las canciones.....	25
4.3. Cómo usar las canciones en el aula.....	27
5. Enfoque de actuación en el aula: La literatura.....	28
6. Enfoque de actuación en el aula: Los estereotipos.....	34
Referencias.....	39

INTRODUCCIÓN

El presente estudio constituye el trabajo fin de máster perteneciente al Máster en Profesorado de Secundaria. Su objeto de estudio es la enseñanza del aspecto cultural en el aula de lengua extranjera, en particular, la lengua inglesa.

El papel que desempeña la cultura en el aprendizaje de un idioma es fundamental. El buen conocimiento de ésta va a ayudar a desarrollarnos en una gran cantidad de situaciones que se nos van a presentar diariamente (Almécija, 2012:1).

En el XXV Congreso de Lingüística Aplicada celebrado en Murcia, Antonia Sagredo Santos explicó la razón por la que el aspecto cultural debe ser integrado en clase. Los aspectos culturales de una lengua son muy importantes, debido a que el patrimonio cultural de cada sociedad está unido a la evolución de su lengua. Por ello, la creación popular, el arte y la acción social se transmiten junto con el lenguaje. Por tanto, algunos factores socio-culturales deben ser incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas. (Sagredo, 2007:1). En la sociedad actual, es conveniente involucrar todos aquellos elementos que han sido clave en la historia y la cultura de las distintas comunidades o países. La diversidad lingüística contribuye a fomentar la comprensión entre los distintos pueblos cuyos legados históricos y culturales son muy diferentes (Sagredo 2007:1).

Si nos fijamos en el inglés, vemos claramente la influencia germana, francesa, latina, vikinga etc. Siguiendo esta línea de pensamiento, Sagredo continúa con su argumentación.

“El patrimonio socio-cultural común de todos los pueblos de Europa es la base de la civilización europea, se apoya en los pilares que construyeron los grandes pensadores de la filosofía griega y son las raíces del pensamiento”. (Sagredo, 2007:1-2)

En el aula de lengua extranjera, disponemos de una gran variedad de recursos. Éstos nos deben servir para transmitir la cultura del idioma que estamos enseñando, en este caso, el inglés. El uso de páginas web, música, literatura, cine o estereotipos, por ejemplo, va a causar en los alumnos una gran aceptación y un aumento en su motivación al aprendizaje del inglés. (Almécija, 2012:1)

Hay muchas opciones en la cultura inglesa que pueden resultar interesantes e integrarlos en el aula de secundaria. De hecho, uno de los primeros aspectos que aprendemos en inglés es utilizar el estilo indirecto y los signos de cortesía, por lo que, desde etapas iniciales, empezamos a recibir nociones culturales sobre la lengua inglesa.

Tal y como señala Salazar (2009:1), partiendo de nuestra (yo incorporo el plural) experiencia como docentes, consideramos fundamental que se promuevan los conocimientos culturales para que los alumnos sean capaces de comprender lo que les rodea. Por tanto, aprender a respetar a los demás empieza por respetarse a uno mismo y a todo aquello que forma parte de tu comunidad. La lengua es una parte de la cultura y, ésta misma, a su vez, es parte de la lengua; estos dos aspectos están intrínsecamente relacionados, por lo que no pueden ser enseñadas de manera separada.

Atendiendo a esta importancia en la enseñanza del aspecto cultural en un segundo idioma, el objeto del presente trabajo es profundizar en la pedagogía del inglés a través de la literatura, canciones, cine y estereotipos como elementos de transmisión cultural.

Para tal objetivo, propondré en el presente estudio una visión diferente en el aula de inglés teniendo en cuenta el aspecto cultural, incluir algunas de estas medidas en el aula de inglés a través de la realización de algunas actividades propuestas.

Para cumplir los objetivos anteriormente mencionados, este trabajo se divide de la siguiente manera:

En el primer y segundo capítulo, se plantea un marco teórico sobre la cultura y enseñanza en Lenguas Extranjeras así como su introducción en el aula de idiomas.

En el tercer, cuarto, quinto y sexto apartado, se proponen diversos enfoques para introducir la cultura dentro de un aula de inglés en secundaria. Estos enfoques están relacionados con el cine, canciones, literatura y estereotipos.

1. EL COMPONENTE CULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Enseñar y aprender una lengua extranjera no consiste en conseguir una pronunciación perfecta del idioma estudiado. Se trata también de transmitir y acercar las culturas tanto del país de origen como la de la lengua meta. Es nuestra responsabilidad eliminar tópicos y prejuicios que existen sobre cada cultura y colaborar en la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia. Asimismo, debemos fomentar la empatía hacia los miembros de la otra cultura, e intentar que los/las alumnos/as reflexionen críticamente sobre su propia cultura. Como profesores/as de lenguas extranjeras, debemos transmitir que una comunicación exitosa no basta sólo con entender las palabras, sino que tenemos que hacer posible que nuestros/as alumnos/as comprendan el contexto cultural, lo cual es imprescindible para descodificar adecuadamente un mensaje. (Díaz, 2006:9)

Ya nadie cuestiona la importancia del uso del elemento cultural para estudiar una nueva lengua extranjera, porque, como sostiene Arcaini (1991: 78-79) (citado en Rodríguez, 2004:242), el estudio de una lengua es inseparable de su contexto cultural, porque comprende y engloba toda la realidad; en este caso es, sin duda, lícito preguntarse tal y como hace Rodríguez (2004:242):“¿qué se entiende por cultura?, o mejor dicho, ¿qué se entiende por cultura en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?”

1.1. Noción de cultura en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

El término “cultura” es un bastante complejo y difícil de definir ya que se ha servido para referirse a multitud de cosas a lo largo de la historia, por lo que se ha estudiado desde diferentes puntos de vista. (Rodríguez, 2004:243)

A continuación, Rosa M^a Rodríguez Abella profundiza en la variedad de definiciones que le han dado diversos autores a la palabra cultura. Para Sapir, (1966: 247) (citado en Rodríguez, 2000:242), cultura viene a ser todo producto de la actividad humana. Consecuentemente, es aquello que una sociedad hace y piensa. Claxton (2001: 205) (citado en Rodríguez, 2000:242-243) explica que el hombre describe a través del lenguaje el mundo tal como lo percibe. El lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esa estructura. Por su parte, Sebastià Serrano (1988: 17). (citado en Rodríguez, 2004:243) señala que la percepción del mundo está marcada por nuestra lengua, y por tanto, por nuestra cultura.

Analizando éstas y otras definiciones del término “cultura”, podemos observar una serie de similitudes de las que partimos para afrontar una nueva cultura. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta los aspectos intelectuales así como las emociones o estructura sentimental propia de esa cultura, ya que, hasta cierto punto, se trata de una estructura sentimental única. (Rodríguez, 2004: 243).

Si ceñimos la definición del término cultura al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, resulta evidente que «aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnúmero de situaciones culturales» (Sánchez Lobato, 1999: 26) (Rodríguez, 2004:243). Este carácter cultural de la lengua nos obliga a encauzar su enseñanza a su contexto cultural. Es decir, los alumnos necesitan profundizar en el significado los signos culturales para evitar que entren en conflicto en la comunicación. (Rodríguez, 2004: 243)

De este modo, el conocimiento de las normas hará que los alumnos comprendan y usen los modelos de vida y de comportamiento específicos de una determinada comunidad lingüística. (Rodríguez, 2004:243-4).

1.2. El aprendizaje de la competencia intercultural

Hasta hace poco, el aspecto cultural se había centrado exclusivamente en la cultura extranjera estudiada. Actualmente, para poder integrar la cultura extranjera en la propia, es necesario un distanciamiento entre ambas para poder realizar un buen análisis. (Rodríguez, 2004:244).

Es necesario, en primer lugar, poner en tela de juicio nuestros propios prejuicios: “hay que aprender a vencer los propios prejuicios y predisposiciones lingüísticas” (Gumperz y Bennett, 1981: 95) (citado en Rodríguez, 2004:244).

Un perfecto resumen sobre el estudio de la cultura propia como la de la lengua meta está en el fragmento del artículo de Rosa M^a Rodríguez Abella.

Esta reflexión sobre su propia cultura hará que los estudiantes se conciencien que la lengua que están aprendiendo es la expresión de una cultura diferente de la suya, aunque, obviamente, pueda haber algunos aspectos semejantes. (Rodríguez, 2004:244).

En segundo lugar, es necesario comparar y contrastar la cultura del estudiante con la cultura meta para alcanzar un entendimiento intercultural. A este respecto, como hace notar Ciliberti, debemos ser capaces de entender la diferencia entre poseer una cultura y el ser consciente de la nueva cultura. La competencia cros curricular no se refiere necesariamente a la posesión de una cultura diferente a la nuestra. (Ciliberti, 2001: 139) (citado en Rodríguez, 2004:245).

Para comparar y contrastar culturas podemos utilizar diversas plantillas como las de Lado (Rodríguez, 2004:245) o Balboni (Rodríguez, 2004:245), las cuales son explicadas a continuación por Rosa M^a Rodríguez Abella.

La ficha de Lado permite observar las diferencias y las similitudes estructurales entre la lengua materna y la lengua a aprender. Para Lado, si contrastamos los patrones de los dos sistemas culturales a través de su "forma", su "significado" y

su "distribución", podremos predecir las dificultades que se van a presentar. Lado asevera también que los contrastes deben de ocuparse de los rasgos socio-culturales, no sólo de las estructuras lingüísticas.

Balboni nos propone una enumeración de los elementos de la competencia comunicativa intercultural en los que tenemos que centrarnos cuando queremos vincularnos con otra cultura. Este autor nos sugiere anotar en la ficha patrones culturales propios así como los que se van descubriendo en la nueva cultura.

Los modelos culturales y comunicativos a observar son muy diversos: desde captar los gestos de manos, cara, sonrisa para fines comunicativos hasta diversas acciones comunicativas como cambiar de tema, preguntar, ironizar etc.

Después de haber comparado y contrastado la cultura propia con la cultura meta, tendremos que, finalmente, observar, estudiar y reflexionar sobre la cultura de llegada desde una perspectiva etnográfica. De este modo, podremos adaptarnos a la cultura extranjera y no actuar con las pautas de nuestra lengua materna (esto no tiene que implicar en absoluto una pérdida de la propia identidad). Algunos sociólogos, entre ellos Zygmunt Bauman, consideran arriesgado, hoy en día, asociar cultura e identidad; puesto que fenómenos como el multiculturalismo, el mestizaje, la globalización, etc. imposibilitan la existencia de modelos culturales únicos comunes a todos los habitantes de un estado. (Rodríguez, 2004:246).

Con respecto a lo anteriormente comentado, podremos comportarnos de acuerdo con las normas y convenciones del país cuya lengua estamos aprendiendo. "Además, tendremos la oportunidad de entendernos mejor a nosotros mismos. Podremos implantar hábitos de verdadera tolerancia, en vez de una actitud de ingenua amabilidad, que se viene abajo la primera vez que nuestro vecino actúa de una manera completamente normal y corriente en su cultura, pero que en la nuestra es rara o equívoca. Al visitar un país extranjero, podremos materialmente compartir la vida del país, además de comprender y ser comprendidos" (Lado, 1973: 9) (citado en Rodríguez, 2004:246).

Hasta el momento, es evidente que “la competencia cultural no puede reducirse, en la metodología aplicada a la enseñanza de lenguas segundas, a un dato o a un contenido informativo sobre el país del que se aprende su lengua” (Sánchez Lobato, 1999: 14) (citado en Rodríguez, 2004:246).

La intercultura debe desarrollarlo los integrantes que constituyen la competencia comunicativa. No obstante, tenemos que fijarnos que la competencia cultural es individual, es decir, cada estudiante construye su propia competencia cultural. Así, “más que proporcionar datos culturales, lo que tendríamos que hacer sería ofrecer pistas para que el aprendiz vaya encontrando su camino en el campo común de los datos culturales y lingüísticos” (Nauta, 1992: 12) (citado en Rodríguez, 2004:246). A este respecto, Jan Peter Nauta sugiere a los alumnos una serie de pautas de adquisición y aprendizaje cultural que son las siguientes (Rodríguez, 2004:247):

- a) Encontrar una manera propia de aprender.
- b) Organizar la información cultural.
- c) Ser creativo.
- d) Crear sus propias oportunidades.
- e) Aprender a vivir con incertidumbre
- f) Aprovechar los errores
- g) Buscar ayuda en el contexto

Por tanto, enseñar una lengua debería consistir, como acabamos de señalar, en ayudar y guiar al aprendiz a poner en marcha sus estrategias de adquisición cultural proporcionándoles instrumentos de análisis necesarios para un aprendizaje autodidacta y continuo (Balboni, 1999: 116) (citado en Rodríguez, 2004:247). De ahí que en la competencia intercultural, como bien señala Rodríguez (2004:247),

podamos distinguir una dimensión afectiva, una cognitiva y una comunicativa. La dimensión afectiva tiene que ver con esa apertura mental de la que hablábamos al inicio de

este apartado. La dimensión cognitiva implica el conocimiento de las unidades culturales típicas del país del que se está aprendiendo la lengua. Y la dimensión comunicativa implica identificar el comportamiento más adecuado según la situación y los interlocutores.

Por todo lo expuesto hasta el momento, es importante tener una buena competencia intercultural para evitar, como hace notar Pichiassi (1999: 224) (citado en Rodríguez, 2004:247), incomprendiones y malentendidos que no puedan surgir en las diferencias culturales de comportamiento.

En la revolución cultural de Mayo del 68, podemos sacar, entre los innumerables eslóganes que fueron utilizados, el siguiente: «la cultura es la inversión de la vida».

En tiempos más recientes, en concreto desde 1992, personalidades del mundo entero están tratando de hacer realidad una visión de la cultura como fuerza que puede evitar el choque entre civilizaciones. Con este objetivo han creado la Academia Universal de Culturas, creada en 1992 por el premio Nobel Elie Wiesel. Es una institución poco conocida, que pretende proporcionar a los profesores y educadores los instrumentos necesarios para poder enseñar a los jóvenes que viven en contacto con personas de origen distinto. Ya que, como sostiene Eco: “si no hubiese diferencias no podríamos entender siquiera quiénes somos: no podríamos decir "yo" porque no tendríamos un "tú" con el que compararnos” (Eco, 2002: 6) (citado en Rodríguez, 2004:248).

En definitiva, esta institución intenta hacer de la escuela, de los centros de enseñanza y de la universidad lugares de confrontación y discusión recíprocas en los que se puedan reunir ideas mejores para un mundo mejor. (Rodríguez, 2004:248).

2. EL COMPONENTE CULTURAL Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.

2.1. La enseñanza de inglés y el diálogo cultural.

El presente siglo está caracterizado por un profundo cambio socio-económico que se ha visto facilitado por el desarrollo de los medios de comunicación y transporte. Personas de los lugares más dispares del planeta interactúan de diversas formas dando como resultado el diálogo cultural. (Carabelli, 2010:1).

Actualmente, el acceso a la información y al conocimiento se ha transformado hasta llegar a ser clave en casi todos los aspectos de la vida. Por tanto, la educación ha de buscar formas de acceso a éstas. Las clases de inglés favorecen la incorporación al acceso de información como a la reflexión a la diversidad e interacción cultural. Así, el uso en el aula de materiales provenientes de distintos lugares facilita el aprendizaje de la lengua a partir de múltiples culturas que utilizan el inglés. (Carabelli, 2010:1)

Existen diferentes corrientes ideológicas en el plano educativo a nivel cultural, pero intentaremos subrayar las perspectivas interculturalistas, pluriculturalistas y multiculturalistas, que son las mayoritariamente adoptadas. Para ello, Patricia Carabelli indaga distintas fuentes a nivel mundial y resume sus rasgos generales en el siguiente esquema:

a) Multiculturalismo:

Corriente asimilacionista: pretende la asimilación y absorción de los rasgos culturales dominantes por parte de diferentes grupos. Promueve una cultura relativamente homogénea. Esta corriente concibe la pluralidad como un problema y amenaza de integridad social.

Corriente integracionista: fomenta una única identidad cultural. Promueve la coexistencia de culturas buscando que las diferentes culturas adopten los rasgos principales de la cultura dominante. Promueve la unidad desde la diferencia.

b) Pluralismo: La diversidad cultural es entendida como positiva. Promueve la diversidad cultural y el derecho de cada grupo cultural a mantener su cultura. Estimula una educación a partir de la propia cultura.

c) Interculturalismo: La diversidad cultural es percibida como positiva y como parte de la riqueza humana. Parte de un concepto de cultura dinámico en el que se promueve un intercambio cultural y diálogo entre culturas. Considera el diálogo cultural enriquecedor. Propone la existencia de una estructura social igualitaria. (Padilha, 2004: 221- 225) (citado en Carabelli, 2010: 3)

2.2. La cultura en el aula de lenguas extranjeras: la competencia intercultural

Las circunstancias políticas, sociales y culturales de los últimos años propician una mayor movilidad en las personas, por lo que hay una mayor necesidad de adquirir diversas competencias culturales para poder enfrentarse satisfactoriamente en una situación comunicativa. En este sentido, la investigación en psicología social y los estudios sobre la comunicación (Dinges, 1983; Hammer, 1989; Martin, 1989; Wiseman y Koster, 1993) (citados en Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1) destacan la importancia del desarrollo de una competencia intercultural entendida como la manera de adecuarse de manera eficaz a situaciones sociales (Martin, 1983) (citado por Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

En las lenguas extranjeras, se adopta este concepto de competencia intercultural, definido como “la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Gilherme, 2000:297) (citado por Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1). Según esta autora, “el éxito de la interacción depende de las capacidades de “negociación” de los individuos para construir una “plataforma” cultural que sea satisfactoria para ambos, basándose en el respeto mutuo”. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

La competencia intercultural enfatiza la eficacia de la comunicación, que se refiere a la capacidad de “establecer y mantener relaciones” (Byram, 1997:3) (citado por

Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1), o dicho de otro modo, de poder mediar en toda situación de contacto intercultural. Y, es precisamente desempeñando este papel de mediador, cuando el individuo toma distancia y entiende desde la perspectiva del “otro” su propia realidad cultural, “anticipando y resolviendo aquellas disfunciones que se produzcan en la comunicación” (Byram, 1997:42) (citado por Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

Este concepto se puede introducir en el ámbito educativo como “una oportunidad para entrar en otra sociedad y para ver su propia lengua y sociedad a través de los ojos de un extranjero. Ofrece a los alumnos una oportunidad para ver con empatía y comprender otra sociedad y otra cultura” (Goodson et al., 1985:105) (citado por Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

El profesor de lenguas extranjeras debe intentar conectar a sus estudiantes con nuevas realidades culturales. Podemos hablar de un proceso de interacción donde el estudiante se le desarrolla sus propias interpretaciones desde las relaciones entre la cultura materna y la de la lengua que aprende. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

Como resultado de estas interacciones, se fomenta un conocimiento cultural racional, dinámico, crítico y reflexivo. A continuación, Paloma Castro Prieto, María del Carmen Méndez García y Lies Sercu nos resumen perfectamente este concepto.

La incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas ha supuesto no solamente un cambio en la concepción de los planteamientos metodológicos sino también, y como ocurre en todo proceso de innovación pedagógica, un cambio de mentalidad en aquellos que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

Por ello, un grupo de investigadores de distintos países han realizado un estudio sobre la visión del profesorado de secundaria de lenguas extranjeras con respecto

a la dimensión intercultural. Se informa de aquellos resultados obtenidos en España, y se centran en dos aspectos: (1) cómo perciben los profesores los objetivos de enseñanza y (2) cómo perciben las actividades de aprendizaje cultural. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:1).

2.3 Las percepciones de los profesores de secundaria respecto a la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras.

Para investigar cómo los profesores de secundaria perciben la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras, incluimos en nuestro cuestionario varios objetivos, ordenados por orden de importancia. Estos objetivos se dirigen hacia una dimensión cognitiva, actitudinal y comportamental. Los profesores valoran más facilitar información sobre la vida diaria y costumbres, o encaminarse más hacia diversas manifestaciones culturales como la literatura, música, teatro etc. Y aquellos objetivos con un menor nivel de atención son los relacionados con desarrollar una mayor comprensión de la cultura propia del estudiante. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:3).

A través del anterior cuestionario, podemos observar que los profesores de secundaria perciben la enseñanza de la cultura como la transmisión de información sobre costumbres y aspectos de la vida diaria. Esto nos indica que los docentes tienen una visión pragmática de la enseñanza de la cultura. Desde la perspectiva del aprendizaje, estos contenidos resultan atractivos, por lo que está fuertemente unido a la motivación. Este aspecto es considerado por los profesores a la hora de decidir contenidos culturales. La propia experiencia del profesorado en la comunidad extranjera podría explicar la razón por la que los profesores le conceden tanta importancia. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:3).

Por estas razones, los docentes orientan los objetivos culturales hacia una dimensión más afectiva, influenciados por la presencia de contenidos referidos a la actitud en el currículo. Estos contenidos, orientados principalmente al desarrollo de actitudes de comprensión y aceptación, dirige la atención a una dimensión social de la lengua, ya que en los intercambios entre individuos, la comunicación debe llevar implícita una “comprensión” mutua. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:3).

El objetivo cultural que los profesores sitúan en tercer lugar está orientado a reflexionar sobre las diferencias culturales. Esas diferencias suelen enfocarse a aspectos de la vida diaria y costumbres, y es a través de las diferencias cómo se llega a una mayor comprensión de los aspectos culturales. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:3).

Los objetivos que prácticamente no han sido tenidos en cuenta por los docentes, son aquellos que están enfocados hacia el desarrollo de capacidades para poder desenvolverse en situaciones de contacto intercultural (noveno en el orden de prioridades) y el desarrollo de capacidades que permitan desarrollar una proximidad con individuos de otras culturas (en octavo lugar). Los profesores no conceden un valor adecuado a objetivos orientados hacia la comprensión de la propia cultura (sexto en orden de importancia). (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:3-4).

2.4. Las percepciones de los profesores respecto a las actividades de aprendizaje cultural.

Con el fin de obtener una imagen de las percepciones de los docentes respecto a las actividades de aprendizaje cultural, nos interesamos por el tiempo dedicado a éstas y las razones que esgrimían al efecto, y, por el tipo y frecuencia de las actividades de aprendizaje que llevaban a cabo. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4).

2.4.1. Distribución de tiempos entre “la enseñanza de la cultura” y “la enseñanza de la lengua”

Para saber el tiempo dedicado a la enseñanza de la cultura frente a la enseñanza de la lengua, mostramos a los profesores 6 opciones para que eligiesen aquella que mejor se ajustaba a su situación: (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4).

1. 100%enseñanza de la lengua – 0% enseñanza de la cultura;
2. 80% enseñanza de la lengua – 20% enseñanza de la cultura;
3. 60%enseñanza de la lengua – 40% enseñanza de la cultura;
4. 40% enseñanza de la lengua – 60% enseñanza de la cultura;
5. 20%enseñanza de la lengua – 80% enseñanza de la cultura;
6. 100% integración de la lengua-cultura en su enseñanza.

Los resultados no pudieron ser más esclarecedores. La mayoría de los profesores escogen la franja en la que un 80% de la enseñanza va dirigido a la lengua. Sin embargo, una mayoría de profesores estaban de acuerdo en que el tiempo dedicado a la enseñanza cultural debía ser aumentado.

Por tanto, los profesores son plenamente conscientes de la importancia del aprendizaje a través de la cultura. En otra pregunta del cuestionario, señalan que no inciden más en el aspecto cultural del inglés debido a la falta de tiempo. Asimismo, encuentran limitaciones en el propio currículo, cuya orientación es lingüística. Según sus respuestas, la excesiva atención a aspectos gramaticales y lingüísticos les resta tiempo para dedicarse a aspectos culturales. Asimismo, inciden en el hecho que sólo disponen de tres horas semanales para impartir la materia. Otro motivo que señalan es que en los libros de textos no aparecen actividades con una perspectiva cultural, por lo que reclaman más materiales. Por último, los profesores también hacen autocrítica al estimar que parte del equipo docente no está lo suficientemente preparado para la enseñanza del idioma a través de la cultura. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4).

2.4.2 Tipo y frecuencia de actividades de aprendizaje cultural que los profesores llevan a cabo en sus aulas.

Otro de los indicadores que consideramos interesante era conocer el tipo de actividades que llevaban a cabo y su frecuencia. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06: 4).

Para ello les ofrecimos un listado de 17 actividades, donde tenían que señalar la frecuencia de su utilización en el aula: mucho, de vez en cuando, nunca. A la hora de decidir las actividades, buscamos que atendieran a las tres dimensiones de los objetivos: la dimensión cognitiva, la comportamental y la actitudinal. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4).

El listado de actividades, ordenado en función de la frecuencia de utilización, es el siguiente: el listado fluctúa desde las más usadas como comentar en clase las propias experiencias del profesor en la cultura extranjera, o comparar un aspecto de la cultura propia del alumnado con el correspondiente en la cultura extranjera, hasta las menos tenidas en cuenta por el profesorado, como indagar por cuenta del estudiante en la cultura meta, o invitar al aula a personas nativas del país extranjero.(Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4).

Las actividades más usadas por los docentes están orientadas a facilitar información a los estudiantes sobre la cultura extranjera. Estas actividades vienen dadas desde la experiencia del docente o desde materiales llevados al aula. Otras actividades con aquellas en las que el estudiante compara ambas culturas, la suyas y la del país extranjero. Y, finalmente, las actividades que no utilizan en el aula son la de llevar al aula a una persona nativa y la de pedir a los estudiantes que exploren o indaguen en un aspecto de la cultura extranjera. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:4-5).

Además de notar una coherencia entre los objetivos considerados importantes y la puesta en práctica en actividades culturales, observamos que las actividades de aprendizaje cultural son eminentemente dirigidas por el profesor, ya sea desde el propio material como desde el papel del docente de transmisor de información cultural. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:5).

2.5. Conclusiones.

En general, los profesores de lenguas extranjeras dan una mayor prioridad a los objetivos lingüísticos que a los culturales. Perciben los objetivos de lenguas extranjeras en términos de motivación y de desarrollar una competencia en esa lengua extranjera para comunicarse con los demás. Sin embargo, son conocedores que la cultura va adquiriendo un papel más importante en la enseñanza de segundas y poco a poco muestran más interés por dedicar más tiempo a su enseñanza. Respecto a los objetivos de enseñanza de la cultura, conceden más importancia a objetivos relacionados con los de familiarizar al alumnado con la cultura, que a aquellos objetivos orientados hacia el desarrollo de una mente más abierta. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:5).

En esta línea de argumentación, los objetivos menos considerados por los profesores son aquellos que buscan una mejor comprensión de la cultura propia. Así pues, los objetivos orientados a promover la adquisición de destrezas interculturales son los menos considerados. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:5).

Sin embargo, los profesores tienen muchísimas dificultades a la hora de enseñar aspectos culturales en clase de idiomas. La falta de tiempo, el tipo de currículo, la falta de material apropiado y una falta de preparación formativa son aspectos que tenemos que resaltar para intentar fortalecerlos. (Castro, Méndez y Sercu, 2005-06:5).

3. ENFOQUES DE ACTUACIÓN EN EL AULA CON ASPECTOS CULTURALES: EL CINE

Según Lourdes Miquel y Neus Sans (1992:370) (citado en Almécija, 2012:20), “no sólo es importante para el alumno conocer la gran cultura (arte, literatura...) sino también todo el conjunto de conocimientos y creencias que los ciudadanos de una cultura comparten”

El uso de materiales reales en el aula de idiomas permite situar al alumno en situaciones comunicativas dentro de un contexto. Asimismo, propician una sensación de realidad, aunque se trate de una ficción. (Almécija, 2012:20)

El cine nos enseña distintos modos de vida de diferentes culturas, al mismo tiempo que pone ante el alumno diversos registros lingüísticos y expresiones utilizados en situaciones comunicativas reales. (Almécija, 2012:20)

Sin embargo, este método no es apoyado por los docentes porque la utilización del cine en el aula presenta algunos inconvenientes como por ejemplo la durabilidad o la complejidad de una película. (Almécija, 2012:20)

A modo particular, esto no debe de ser un problema, en tanto en cuanto no es necesario reproducir toda la película. Además, el alumno va familiarizándose a los nuevos sonidos de la lengua que está aprendiendo. (Almécija, 2012:20)

Sería recomendable utilizar películas entre las cuales se muestre cierta oposición, es decir, una con acentos de una zona del país, otras con acento de otras; algunas en las que, por ejemplo, el racismo sea hacia los inmigrantes, y otras por parte de los inmigrantes (...) (Almécija, 2012:20-21).

3.1 El cine como medio de transmisión cultural.

El cine es el mejor elemento del que disponemos para acercar la cultura británica a los estudiantes de la Eso y Bachiller. Éstos rechazarían leer cualquier libro, pero si estarían dispuestos a ver una película. El cine funciona como una máquina del tiempo la cual nos permite conocer y vivir el pasado. La historia se ha digitalizado y, a través de ella, podemos conocer costumbres de siglos atrás. (Sánchez y Leal.2010:2)

Si nuestros alumnos/as conocen muchos aspectos del mundo anglosajón, del que pretendemos enseñarles no solamente la lengua sino también cultura y tradiciones, es sin duda gracias a la enorme difusión que el cine hace de estos.” (Sánchez y Leal.2010:2)

Si preguntásemos a nuestros alumnos si conocen a Sherlock Holmes, la gran mayoría de los estudiantes podrían decir muchísimos detalles sobre este personaje ficticio de Sir Arthur Conan Doyle. Seguro que sabrían quiénes son Moriarty, Irene Adler o Watson, a qué se dedicaba, etc. Sin embargo, casi con total seguridad, no habrán leído nada sobre él, ni sabrían su autor, ni la época en la que fue escrita.

Todo esto es posible gracias al cine. En algún momento de sus vidas, habrán visto por la gran pantalla alguna de las películas que se han hecho al respecto, o por la pequeña pantalla alguna serie de dibujos o de acción. Todo esto nos lleva a pensar que el cine es una gran herramienta que debemos utilizar para acercar la lengua y cultura inglesa a los alumnos.

En el artículo citado anteriormente hay innumerables ejemplos de cómo el cine ayuda a acercar el mundo anglosajón a nuestros estudiantes:

“Si, por ejemplo, vemos con ellos la película En el Nombre del Padre (In the Name of the Father), esto nos puede servir como base para explicarles el conflicto armado en Irlanda del Norte. (...) con Nacido el Cuatro de Julio (Born on the Fourth of July) podemos acercarlos a la guerra de Vietnam” (Sánchez y Leal.2010:3).

Los alumnos siempre se muestran reacios a leer un texto acerca de las tradiciones y aspectos culturales, pero nunca si se les anima a ver una película con el mismo

fin. No obstante, debemos de ser muy cautelosos. El cine es un gran distorsionador de la verdad literaria, por lo que debemos señalarles aquellos aspectos de la película que no se ciñen con exactitud a la novela, obra teatral o poema. (Sánchez y Leal, 2010:3)

3.2. El cine, como material auténtico.

Rogers (1988:467) (citado en Sánchez y Leal, 2010:4) define material auténtico como apropiado y de calidad en términos de las finalidades y objetivos de nuestros alumnos/as.

Harmer (1991) (citado en Sánchez y Leal, 2010:4), por su parte, resume que los materiales auténticos son aquellos diseñados para los hablantes de una lengua, no para estudiantes de una lengua sino para hablantes de dicha lengua.

Las principales ventajas de usar material auténtico (Richards, 2001) (citado en Sánchez y Leal, 2010:4) son las siguientes:

- Tiene un efecto positivo y motivador en el alumnado.
- Proporciona información cultural auténtica.
- Expone al alumno/a a un lenguaje real.
- Puede acercarse más a las necesidades del alumnado.
- Hace que el enfoque educativo sea más creativo

Después de varias definiciones sobre material auténtico, Sánchez y Leal (2010:5) concluye lo siguiente: “material auténtico son aquellos recursos que se han elaborado específicamente para hablantes nativos”. A continuación nos explica porque estos materiales deben ser presentados a los alumnos: “nos resulta posible traer a nuestros alumnos material auténtico representado en las películas tales como escenarios en muchos casos reales, situaciones históricas reales, actores usando la lengua que nuestros/as alumnos están estudiando además de cartas, sellos o revistas.” (Sánchez y Leal, 2010:5).

Como docentes que somos, podemos adaptar ese cine que queremos acercar al aula para presentar al alumnado nuevo vocabulario, practicar ciertas estructuras, presentar situaciones reales de comunicación a través de un role-play, etc. Además, podemos representar aspectos socioculturales de la lengua que se estudia, mostrando fragmentos de la vida real de la lengua que es objeto de estudio. (Sánchez y Leal, 2010:5)

3.3. El cine como paso previo a la lectura de un libro.

Cada vez resulta más frecuente que alguna obra literaria sea proyectada en la gran pantalla. No obstante, debemos de ser cautelosos con estas adaptaciones, ya que en muchos casos, la diferencia entre la obra literaria y el cine pueden ser notables. Esto no significa que sean polos opuestos, sino que son totalmente complementarios. (Sánchez y Leal, 2010:5)

Tenemos que tener en cuenta que el objetivo es acercar la literatura inglesa a los alumnos de secundaria. Por tanto, el cine es una herramienta que nos debe servir para un mejor entendimiento de una obra literaria. (Sánchez y Leal, 2010:5)

Muchos autores han necesitado de la ayuda del cine para que obras sean mundialmente conocidas, como los casos de las sagas de Harry Potter y El Señor de los Anillos. Otro gran ejemplo lo tenemos en la difusión de las obras de William Shakespeare, como por ejemplo Much Ado about Nothing (Mucho ruido y pocas nueces), Romeo and Juliet, y un largo etc. (Sánchez y Leal, 2010:5)

Por tanto, el cine es una herramienta muy útil para derribar la barrera que existe entre los alumnos/as y las obras literarias. El cine ayudará a comprenderlas mejor y, poco a poco, hará que el alumno se sienta más interesado en conocer exactamente que pasó a través de la lectura del libro. (Sánchez y Leal, 2010:6).

3.4. El papel del profesor en el proceso de transmisión de una cultura extranjera.

Para una correcta transmisión de una cultura, el docente tiene un papel clave debido a que es el guía de los estudiantes para solventar cualquier duda o dificultad que pudiese surgir. Estos inconvenientes pueden ser, por ejemplo, la interpretación literal de lo escrito o dicho, o, adentrarse demasiado en detalles perdiendo el hilo del asunto por el que se estaba preguntando. (Almécija, 2012:21)

Estos obstáculos pueden ser solucionados usando interpretaciones contradictorias para iniciar un debate en el que los alumnos deben justificar sus impresiones. Asimismo, podemos captar la atención de los estudiantes con el uso de la ironía, humor y sarcasmo por lo que su confianza a la hora de expresarse en público, se verá reforzada. (Almécija, 2012:22)

4. ENFOQUE DE ACTUACIÓN EN EL AULA CON ASPECTOS CULTURALES: LAS CANCIONES

La música es un elemento importante, imprescindible y vital en nuestras vidas. Podemos encontrarla en muchísimas partes: en la radio, en la televisión, en la publicidad, en la calle, en las discotecas, en las fiestas populares. También la hallaremos en una sala de espera o mientras esperamos a que nos atiendan por teléfono. Se dice de ella que amansa a las fieras, otros dicen que el que canta su mal espanta. Y además de todo esto, la música es un maravilloso símbolo de identidad cultural, un vehículo de transmisión cultural y además puede ser un elemento de aprendizaje en el aula de idiomas. (Rodríguez, 2010:1)

4.1. La importancia de la canción en el aula de idiomas.

Desde mi experiencia personal, he de recriminar a casi todos mis antiguos profesores de Inglés que apenas si utilizasen alguna canción en el aula. Hasta que en cuarto de la Eso, el profesor de inglés empleó en cada trimestre alguna canción en el aula e, incluso, nos aprendimos un par de canciones para Fin de Curso. A continuación, Miguel Ángel Rodríguez Marín nos explica muy bien mi punto de vista.

Todos los que hemos estudiado inglés en Primaria o Secundaria, hemos recibido alguna clase en la que el profesor llegaba con un radiocasete para escuchar alguna canción de aquella época, lo cual nos ha alegrado la clase. Escuchábamos varias veces alguna archiconocida canción de Los Beatles y se nos pasaba la hora de una forma más amena con una fotocopia de la letra de la canción a la que le teníamos que rellenar algunos huecos. (Rodríguez, 2010:1)

El nivel del inglés en España está a la cola a pesar que empezamos a estudiarlo a edades más tempranas que en los países con un nivel muy alto. Sólo Rusia y Turquía están por detrás de España. (Barroso, 2011:1)

Bajar la edad de inicio en la que se empieza a estudiar inglés no es lo más recomendable para aumentar el nivel de inglés. Es muchísimo más importante el nivel óptimo de los profesores, así como los materiales y métodos didácticos, etc. (Barroso, 2011:1)

La fuerza de nuestra lengua hace que las películas y series de televisión que llegan en masa a nuestro país sean doblados sistemáticamente al español, con las negativas consecuencias que ello conlleva, al menos en cuanto al aprendizaje de idiomas y a nuestra competencia comunicativa, dejando la versión original para pequeñas minorías. (Rodríguez, 2010:1-2)

Sin embargo, la música anglosajona no sufre esa “adaptación”, aunque si miramos un vinilo de hace 30 años, podremos observar que se traducían los títulos de las canciones cometiendo alguna que otra atrocidad lingüística. Todos los que vivimos en este país podemos escuchar una ingente cantidad de canciones en inglés llegadas de todo el mundo con tan sólo encender la radio y sintonizar cualquier cadena musical. (Rodríguez, 2010:2)

La mayoría de emisoras radiofónicas musicales emiten más canciones en inglés que en español. De este modo, sucede que cuando una canción es escuchada cuatro o cinco veces, nos quedamos tarareando el estribillo sin saber muy bien que quiere decir esa canción. No obstante, casi todo el mundo podemos cantar algún estribillo en inglés. Todo el mundo conoce el *I want to break free* de *Queen*, o el *Message in a bottle* de *The Police*. Muchos, además, conocen los videoclips de dichas canciones y los han visto infinidad de veces, pero son muchos menos los que saben sobre qué tratan estas canciones. (Rodríguez, 2010:2)

Aunque no sea necesario saber de qué tratan todas las canciones, hemos de enfatizar que se puede aprender un idioma a través de la música junto con otras muchas cosas que son necesarias. Seguro que cualquier persona que canta sin saber lo que dice, le gustaría saber el tema de su canción favorita. Y si se la ponemos en contexto junto con algún aspecto cultural que en la canción se trate, la época, el punto de vista del autor, los dobles sentidos, el mensaje etc..., además de no conllevar mucho esfuerzo por su parte, nos escucharía encantadísimo y le parecería interesante o cuanto menos entretenido. (Rodríguez, 2010:2)

En mayor o menor medida, a todos nos gusta un tipo u otro de música, por lo que resultaría muy ameno y entretenido si lo empleásemos a la hora de enseñar un idioma, es decir, conocer su lengua y su cultura. Y ya que la música, anglosajona en este caso, está tan introducida en nuestra sociedad, podemos servirnos de ella para que nuestros alumnos aprendan inglés, además de conocer su cultura. (Rodríguez, 2010:2)

Los anglosajones llevan una gran ventaja al resto de países del mundo en cuanto a nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Esto se debe a la enorme difusión que tiene el inglés en todo el mundo, a su estatus de lengua oficial o semioficial en más de sesenta países, a su consideración de *Lengua Franca*, además de ser la lengua utilizada en la política, la diplomacia, los negocios, aeropuertos, tráfico aéreo, tráfico marítimo, congresos etc...(Rodríguez, 2010:2-3)

Asimismo el inglés es utilizado en investigaciones científicas, en electrónica, en tecnología, en los medios de comunicación de difusión internacional como la radio, la televisión, el cine, Internet etc. En este sentido, hay algunas curiosidades, por ejemplo, que China tiene un periódico diario en inglés, e incluso Rusia tiene una cadena de radio en inglés que emite por todo el mundo. (Rodríguez, 2010:2-3)

4.2. Aspectos socio-culturales de las canciones.

El artículo de Miguel Ángel Rodríguez Marín nos muestra algunas canciones con aspectos socio-culturales que pueden ser interesantes en el aula de idiomas.

Podemos encontrar canciones sobre la guerra del Vietnam, como *Fortunate Son* de *The Creedence; Clearwater Revival*, o *Sunday Bloody Sunday* de *U2* sobre la violencia en Irlanda entre católicos y protestantes por citar algunos ejemplos. (Rodríguez, 2010:4)

Lamentablemente, ha habido muchas guerras por lo que los artistas han realizado sus reivindicaciones obre esta temática. La primera y segunda guerra mundial están reflejadas (*One* de *Metallica* o *Goodbye Blue Sky* de *Pink Floyd*), así como la ocupación de Estados Unidos en Veracruz (*Veracruz* de *Warren Zevon*), la Guerra Civil Española (*Spanish Bombs* de *The Clash*), y un largo etcétera de canciones y artistas. (Rodríguez, 2010:4)

La canción protesta ha sido y es muy importante en todo el mundo, sobre todo a partir del siglo XVIII en Estados Unidos, donde denunciaban la esclavitud y defendían los ideales de justicia e igualdad (*Lift Every Voice and Sing*), la lucha de clases (*Bread and Roses* de *James Oppenheim*), el movimiento obrero (*The Preacher and the Slave* de *Joe Hill*), la Gran Depresión (*Hungry Ragged Blues*), el Movimiento por los Derechos Civiles (*The Times They Are A-Changin* de *Bob Dylan* de entre las muchas que escribió, o *Respect* de *Aretha Franklin*), o el encarcelamiento de Rubin “Hurricane” Carter por una cuestión racial (*Hurricane* de *Bob Dylan*). (Rodríguez, 2010:4)

En Europa podemos encontrar canciones contra la destrucción medioambiental (*Into The Void* de *Black Sabbath*), contra la brutalidad policial (*Doo Doo Doo Doo Doo (Heartbreaker)* de *The Rolling Stones*); y en otro género musical *Shoot The Dog* de *George Michael* hizo una crítica a *Tony Blair* por apoyar a *George Bush* en la Guerra de Irak. (Rodríguez, 2010:4)

Éstos son ejemplos de canciones que tienen un vínculo con determinados acontecimientos históricos recientes. No obstante, todas las canciones no abarcan una temática negativa. Por ejemplo, en la música folk anglosajona, podemos encontrar hermosas melodías. En ese sentido, es importante atraer todos los alumnos posibles. Obviamente, los gustos musicales en un aula de 3º de E.S.O. son muy diversos. (Rodríguez, 2010:4-5)

Habrà ocasiones en que el profesor sea quien decida trabajar una canción en particular por una temática concreta o por un determinado aspecto gramatical, pero, en la medida de lo posible, es aconsejable que el profesor pregunte a sus alumnos qué grupos o cantantes les gusta escuchar para poder hacerles más amena la rutina de clase. Al mismo tiempo, aumenta la motivación de los alumnos y consigue un ambiente más relajado y distendido, así como acercarse un poco más a ellos. (Rodríguez, 2010:5)

4.3. Cómo usar las canciones en el aula.

Existen muchas formas de usar las canciones en el aula. Para conseguirlo, tenemos que tener en cuenta el nivel de los alumnos, sus intereses y los aspectos gramaticales o culturales que pretendemos trabajar. El resto dependerá de la creatividad y la imaginación del profesor. (Rodríguez, 2010:5)

Para alumnos de Infantil, las canciones de naturaleza internacional pueden ser muy prácticas, como por ejemplo *Old Mac Donald*. Además, podemos compaginar la letra de las canciones con determinados movimientos. Por consiguiente, los alumnos además de aprender se lo pasarán en grande y disfrutarán muchísimo con la actividad, lo cual garantiza un mejor aprendizaje. (Rodríguez, 2010:5)

Sin embargo, para alumnos adolescentes con un nivel intermedio o avanzado es más importante usar una canción popular que contenga mensajes. Con esto, podemos presentar, repasar un aspecto gramatical en particular, o reflejar aspectos culturales, como ya hemos indicado anteriormente. Nos podemos centrar en la pronunciación, acentuación y entonación de las palabras. Después, podemos realizar distintas actividades según considere el profesor más oportuno: (Rodríguez, 2010:5)

completar los huecos; verdadero o falso; preguntas concretas sobre algún(os) aspecto(s) de la canción; ordenar estas frases en la secuencia correcta; dictado, tras haber escuchado la canción un par de veces; añadir un verso final; si es una historia, inventar una estrofa equivalente con otro tema, etc. (Rodríguez, 2010:5-6).

5. ENFOQUE DE ACTUACIÓN EN EL AULA CON ASPECTOS CULTURALES: LA LITERATURA.

La principal razón para leer y estudiar la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera es cultural. Prodromou (2002:58) (citado en Jáimez, 2003:119) comenta que “it is a platitude that when we learn a foreign language, we also learn its culture, to a greater or lesser degree, depending on our aims and a motivation”. Con anterioridad a Prodromou, Rivers (1983:15) (citado en Jáimez, 2003:119) afirma que “if they (los estudiantes) were really to communicate with speakers of the language, they needed also to know the culturally acceptable ways of interacting orally with others”. (Jáimez, 2003:119)

Ciertamente, y siguiendo la misma línea de pensamiento, la atención sobre los aspectos culturales en el aula de idiomas dependerá de la necesidad de los aprendices a interactuar con los hablantes nativos de esa lengua. Sin embargo, esa necesidad, aunque va creciendo conforme van pasando los años, es todavía bastante escasa. La aparición de las nuevas tecnologías puede resultar como un elemento motivador. (Jáimez, 2003:119).

Teniendo en cuenta el incremento de elemento cultural en el aula, de ahí las continuas modificaciones del currículo, Stern (1987) (citado en Jáimez 2003:119) percibe que la literatura puede ser un valioso medio para acercar la cultura de los hablantes que la crean. Las principales razones para el uso de la literatura pueden ser las siguientes: aportar información sobre la cultura de la lengua meta, ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la cultura meta y mejorar la comprensión de la cultura propia. (Jáimez, 2003:120-124).

a) Aportar información sobre la cultura de la lengua meta.

A lo largo de la historia, cuando viajar y tener contacto con otras culturas era realmente difícil, la literatura ha sido el puente de unión para conocer y saber la forma de vida de los demás pueblos. La literatura permitía conocer algunos aspectos tales como las costumbres, las comidas, los estilos de ropa y vivienda.

Estos aspectos son considerados por McCarthy y Carter (1994:151) (citado en Jáimez, 2003:120) como la cultura con “c” minúscula.

Además, la literatura recrea las maneras de relacionarse, conversar o tomar el turno de palabra. McCarthy y Carter (1994:151) (citado en Jáimez, 2003:120) la designan como un tercer tipo de cultura, denominada cultura como discurso social, “the social knowledge and interactive skills which are required in addition to knowledge of the language system”. (Jáimez, 2003:120)

A pesar de que actualmente contamos con sofisticados medios de comunicación, muchos textos literarios siguen utilizándose para informar sobre épocas pasadas y sobre culturas minoritarias de los países anglosajones más conocidos. Asimismo, algunos escritores utilizan el inglés como medio para dar a conocer su cultura. (Jáimez 2003; 120)

Por otra parte, debemos dejar claro a los estudiantes que la literatura es una recreación de la realidad a través de los ojos y la mente de los escritores. Por tanto, carece de esa objetividad que una fotografía o documento televisivo se suponen que tienen. Riqing (1986: 24) (citado en Jáimez, 2003:121) lo resume en “Literature is a way of knowing the people and the world second-hand”. Pero, como señala Ghosn, (2002: 177) (citado en Jáimez, 2003:121) “child development and the psychology of learning research has shown that vicarious experiences can also promote learning”. (Jáimez, 2003:121)

En realidad, tal y como se señalaba en el párrafo anterior, ninguna fotografía, noticia o documental en los medios están sujetas a la parcialidad. Todo este conglomerado de información viene sujeto por la ideología respectiva del periódico, televisión, revista o autor. En realidad, todo es producto de un contexto ideológico. Por tanto, Jáimez (2003:121) señala lo siguiente.

Por tanto, (...) se debe reconocer también a los textos literarios su capacidad para retratar una sociedad y su potencialidad para conocer aspectos sobre ella. La literatura ofrece una amplia variedad de materiales para promover (...) la evolución del conocimiento lingüístico de nuestros alumnos hacia una mayor conciencia textual y cultural (v. McRae, 1996; Sanz, 1999) (citados en Jáimez, 2003:121).

b) Ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la cultura meta.

Stern (1987: 47) (citado en Jáimez, 2003:122) sugiere que “literature can help students understand, empathize with, and vicariously participate in the target language”. Una gran cantidad de textos literarios ayudan, si están bien guiados por el profesor, a reflexionar sobre estereotipos de una manera crítica. (Jáimez, 2003:122)

Alumnos con un nivel más avanzado muestran una actitud más integradora hacia la lengua meta, y, por tanto, tienen un mayor deseo de comunicarse con miembros de esa cultura. (Jáimez, 2003:122).

c) Mejorar la comprensión de la cultura propia.

El hecho de leer e interactuar con la literatura de una Second Language para mejorar el conocimiento de la cultura propia parece una contradicción. Sin embargo, cuando leemos y estudiamos diferentes textos literarios de otros países, aprendemos sobre esa cultura en parte por una comparación o contraste con la materna. Analizando esas diferencias y contrastes, los estudiantes comienzan a valorar no sólo su propia cultura, sino también como perciben el mundo. (Jáimez, 2003:122)

Volviendo a nuestro interés por la literatura, también les ayudan a percibir que las lenguas están modeladas por sus culturas. Debido al lenguaje metafórico de la literatura, conviene tener en cuenta la opinión de Lakoff dada por Sacramento Jáimez Muñoz.

Éste ha descubierto que las metáforas específicas pueden ser interpretadas en base a analogías conceptuales que en muchos casos son comunes a muchas lenguas (...), lo que le lleva a argumentar que estas analogías son básicas a la estructura del pensamiento, que no están determinadas por la cultura. (Jáimez, 2003:123)

Esta opinión parece guardar una estrecha relación con la idea Chomskiana de una gramática universal y que tanto lengua materna como segunda lengua comparten ciertas características comunes. De acuerdo con Jáimez (2003:123), la literatura promueve experiencias lingüísticas interculturales en las que, por un lado, existen comportamientos y valores culturalmente determinados y, que por otro, comparten ciertos comportamientos y formas de pensar que son afines a todos los seres humanos. (Jáimez, 2003:123)

Una vez expuestas las razones por las que el uso de la literatura debe ser usada en el aprendizaje de una segunda lengua, los profesores deben atenerse a alguna de ellas para promover la explotación de textos literarios. (Jáimez, 2003:123).

A continuación, Sacramento Jáimez Muñoz propone una serie de autores que siguen unas pautas para enfocar la literatura a una enseñanza por tareas y también explica el impacto de la teoría de la respuesta del lector en la enseñanza de la literatura. (Jáimez, 2003:163,166).

El tipo de aprendizaje por tareas que Prabhu (1987), Nunan (1989), Willis (1997) o Willis y Willis (2001) (citados en Jáimez, 2003: 163) entre otros propugnan se adopta por este enfoque lingüístico de la literatura, y se apoya en cuatro pilares básicos:

- a) Debe encauzar a los aprendices al uso de la lengua en un contexto que sea lo más parecido al mundo real.
- b) Debe incluir las distintas destrezas comunicativas para ofrecer una perspectiva global de la lengua.
- c) La contribución, por una parte, a una mejor comprensión de los textos adecuada a la intención de su lectura y, por otra parte, a cumplir unos objetivos comunicativos auténticos.
- d) Los aprendices tienen que percibir las actividades a realizar como relevantes, adecuadas a sus capacidades, adaptadas a las posibilidades que ofrecen los textos y propias de una clase de idiomas. (Jáimez, 2003:163).

Benton y Brumfit (1992:3) (citado en Jáimez, 2003:166) exponen cinco razones para explicar el impacto de la teoría de la respuesta del lector en la enseñanza de literatura:

- a) Un enfoque claramente fijado en la experiencia concreta de la lectura del texto
- b) Cada acto de lectura es único.
- c) El valor del texto depende de la lectura que hace del mismo cada persona.
- d) Inclusión o integración con respecto a otras líneas significativas de la teoría literaria contemporánea
- e) Hay un mayor interés en el proceso antes que el producto (Jáimez, 2003:166)

A continuación, se describe alguna actividad relacionada con el uso de la literatura en el aula de idioma atendiendo al aspecto cultural.

Session 1: Shakespearig!

Key competences: Linguistic, knowledge and interaction with the environment, social and civic.

ID links: Citizenship, literature.

Activity 1:

Listen to the friends' dialogue talking about the school's subject Shakespeare and, in pairs, decide which one is the correct summary between the two provided in the handout.

Timing: 15' Skills: Listening, Oral Interaction, Reading.

A 2:

Do a spot the error exercise about specific information according to the dialogue in 6 sentences. Individual work.

Timing: 10' Skills: Reading, Writing.

A 3:

Read and listen to the dialogue between the two classmates. Discuss: *What are they talking about?*

Timing: 10' Skills: Oral Interaction, Listening, Writing.

A 4:

Write a similar dialogue changing the words in bold, perform a role-play in pairs.

Homework: record it and upload to the class' blog.

Timing: 20' Skills: Oral Interaction, Reading, Writing.

TRANSCRIPTION FOR ACTIVITIES 1, 2, 3 and 4.

ANNA: Hello?

PETER: Hi Anna it's Peter. Listen, are you doing anything on Saturday night?

ANNA: I don't think so... ah, actually yes, I am. I'm going to the theatre with my English class.

PETER: The theatre? What's on?

ANNA: **Macbeth**. We're studying it for our English exam.

PETER: I haven't heard of **Macbeth**. Who is it written by?

ANNA: You've never heard of Macbeth? It's written by **Shakespeare**, of course!

PETER: Well, I've never read any of his plays and we aren't studying **Shakespeare** in my English class.

ANNA: I'm really excited about going to the theatre. It's a **modern** production of the play.

PETER: What do you mean?

ANNA: Well, the actors wear jeans and t-shirts. They don't wear **traditional** clothes.

PETER: Are there any famous actors in it?

ANNA: No, there aren't. **Macbeth** is played by someone called Thomas White. I've never heard of him.

PETER: Ok, have a good time at the theatre then.

ANNA: Thank you! See you on Sunday.

6. ENFOQUE DE ACTUACIÓN EN EL AULA: ASPECTOS CULTURALES: LOS ESTEREOTIPOS.

Aprender un idioma extranjero es aprender a comprender un pueblo y su cultura, y los estereotipos pueden ser un motivo de desinterés o un potente incentivo. El estereotipo es una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.” (DRAE)¹. Un sinónimo del término es la palabra “cliché”. También existe el vocablo “tópico” como otra variante para aludir a la misma realidad. Remontando a su etimología entendemos mejor las ideas de fijeza del concepto. En “estereotipo” se suman dos palabras griegas: *stereós*= sólido, rígido y *tipos* = carácter, tipo o modelo. (Níkleva, 2009-2010) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:2).

Esta herencia semántica ofrece al término grandes posibilidades de adaptación que lo sacan muy pronto de su área originaria de uso: la tipología. La ciencia psiquiátrica se apodera de la noción de estereotipo para aludir a “comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos” (Barroso, 2008, p.30) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:2). Más tarde el periodista Walter Lippman lo introduce en las ciencias sociales. (Bi Drombé Djandue, 2012:2).

En este ámbito, el estereotipo puede designar “un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo.” (Rodríguez y Moya 1998) (citados en Bi Drombé Djandue, 2012:2). Al enumerar otros campos, Herrero (2006) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:2) menciona la psicología social, la lingüística, la socio crítica, el análisis del discurso y la semántica. En resumen, hay dos clases de estereotipos: los estereotipos de

¹Diccionario de la Real Academia Española

pensamiento y los estereotipos de lengua o estereotipos lingüísticos. (Bi Drombé Djandue, 2012:2)

Los estereotipos de pensamiento funcionan (...) a modo de representaciones comunes o esquemas conceptuales que los individuos de una comunidad social comparten por haberlos recibido de la tradición cultural. (...) Algunos de los estereotipos de pensamiento han adquirido una fijación verbal (...) cuyos términos no pueden ser modificados por los hablantes. (Herrero, 2006) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:2).

Si bien parecen negativos a primera vista, hay autores que ven una cierta utilidad en los estereotipos. De ahí que el estereotipo desempeñe una función “constructiva porque es un punto de apoyo para nuestra percepción de la compleja realidad del mundo y porque facilita nuestro contacto y relación con los demás por el hecho de compartir esquemas cognitivos y lingüísticos comunes.” (Herrero, 2006) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:2-3)

Los estereotipos están tan presentes y activos en las sociedades humanas. Sus influencias en la escuela no pueden negarse, y mucho menos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En este aprendizaje tienen una gran influencia los “heteroestereotipos”, entendidos por Níkleva (2009-2010, p.5) (citado en Bi Drombé Djandue, 2012:3) como la imagen y el pensamiento que los demás tienen sobre un pueblo y que suelen ser desfavorables, pero no siempre. (Bi Drombé Djandue, 2012:3).

En efecto, la lengua lleva una carga cultural y la marca de un pueblo o un país de tal manera que los clichés o ideas recibidas sobre éstos condicionan en gran proporción la aceptación y aprendizaje de cualquier Lengua Extranjera. No es de extrañar que los estereotipos que compartimos los españoles sobre Inglaterra, los ingleses y la misma lengua inglesa influyan en el aprendizaje de una Second Language. (Bi Drombé Djandue, 2012:3)

A continuación, paso a detallar alguna actividad dentro de aula de inglés en los que los estereotipos y cultura británica están estrechamente relacionados. (Alarcón, López, Álvarez, Arana, 2013:5-8)

Warm-up: First of all, we will introduce the topic which is 'British culture' and then they will watch a video so that they can come up with some ideas to discuss later on. After this video, we will show them some slides in a PowerPoint presentation which contain some information about different aspects of British culture such as the ones related to literature and fictional characters (Sherlock Holmes, Shakespeare, James Bond, Harry Potter), the nations that comprise Great Britain and their different flags (England, Scotland, Wales, Northern Ireland), food and drink (tea, fish & chips), places or monuments (London Eye, Big Ben, Stonehenge, Loch Ness), historical characters (Henry VIII, Elizabeth II) and stereotypes (tea, people drinking beer in a pub, Beefeater-guardian).

In order to see more clearly what we understand by stereotypes and which these British stereotypes are, they will watch another video on YouTube. Here, we will stop the video after each stereotype to make them think whether those statements are true or not and then, they will listen to the answers according to that speaker.

(15mins)

Reading: They will be given a text about superstition, which is part of British culture. They will have to read it aloud, one paragraph by each student, and do an activity that involves matching definitions with the appropriate words within the text.

News about stereotypes Britain: Superstitions

Many people in Britain consider the number 13 to be unlucky. Some airlines avoid having a seat row numbered 13 - so the rows go from 12 to 14.

And there are many other superstitions...

Are you superstitious? Do you believe in good luck and bad luck? And, if so, how do you go about avoiding bad and promoting good luck?

One person in four in Britain is, apparently, superstitious, and they'll do everything from hanging horseshoes over their fireplace to crossing their fingers, touching wood and

absolutely never walking under a ladder. And they're careful about cats. Black cats are supposed to be the familiars of witches or warlocks, so if one is following you it's definitely bad luck - a witch is after you! On the other hand, if one crosses your path and continues then it's good luck because it hasn't noticed you. However, in some places the beliefs are different - so it pays to know where your black cat comes from!

Old superstitions linger even in today's modern world. The author Philip Pullman drew on them in his award winning trilogy of novels 'His Dark Materials'. The trilogy, which appeals to both children and adults, has been adapted for radio and also the theatre.

They are also the subject for research by Dr Richard Wiseman at the University of Hertfordshire. He believes that some people actually want to be unlucky because it helps them to avoid taking responsibility for their own failings. It's easier to say 'I failed the exam because I'm just an unlucky person' than to admit that you didn't work hard enough. 'It's a way of copping out,' he said.

Find which words in the text match the following definitions:

1. -People who believe that things happen for reasons which are not scientific or logical - such as good luck and bad luck.
2. -Success or good things that happen to you.
3. -Piece of metal shaped like a U which is fixed to the horse's hoof. It is supposed to bring good luck.
4. -A woman who is believed to have magic powers - usually evil.
5. -To continue to exist for a long time.
6. -A series of three books (or films or plays) on the same subject and with the same characters.
7. -A colloquial but common phrase meaning that you avoid doing something that you should do.

(10mins)

Role-play game: They will be asked to perform a role-play in pairs in which there is a discrepancy between them. The matter is that both are sharing a house in London where there is a plague of mice and they have to reach an agreement on how to solve the problem. One of them thinks that they should have a black cat at home to exterminate the plague of mice but the other one is totally against having a black cat because he/she is extremely superstitious so they have to solve this problematic situation.

They are asked to use modal verbs as well as verbs of thought expressing agreement or disagreement like "I (totally) agree/disagree/don't agree with you...", "I think this could be a great idea", "It might be..."

(10mins)

Taboo: This is a very entertaining activity to practice fluency and communicative abilities in a very relaxed way because the teacher is not going to participate but to observe them. The class will be divided into groups of four or five at the most and each group will have its own cards. Each card has a character, writer or place at the top and some words below this one (taboo words) that cannot be pronounced but neither their derivatives. The speaker has to talk for a minute but the other members of her/his group cannot say anything until the speaker finishes so they have to guess the word after that minute. This rule is to force them to speak full sentences rather than say just one or two isolated words. Moreover, they are neither allowed to say proper names nor making gestures.

(20mins)

Referencias Bibliográficas

- Alarcón García, Aurora; López Flores, Sara María; Álvarez Navarro, María del Pilar; Arana Ruiz, Francisco José. 2013. *British Culture and Stereotypes*. Universidad de Almería.
- Almécija Plaza, Inmaculada. 2012. *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. Máster profesorado Secundaria. Universidad de Almería.
- Barroso, José María. Marzo 23, 2011. "España, a la cola de Europa en inglés", *ABC*, 1.
- Bi Drombédjandue. 2012. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera. *La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil*. Granada.
- Carabelli, Patricia. 2010. *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. (La enseñanza del inglés y el diálogo cultural). Montevideo.
- Castro Prieto, Paloma; Méndez García, María del Carmen; Sercu, Lies. 2005-06. "La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés", *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 6, 151-172 en revista (1-6 en el documento pdf encontrado).
- Díaz Ortega, Heike. Mayo de 2006. "El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica". *Altadis.net. La revista de Educación*, 9, 9-12.
- Jáimez Muñoz, Sacramento. 2003. "El Uso de Textos Literarios en la Enseñanza de Inglés en la Educación Secundaria". Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- Rodríguez Abella, Rosa M^a. 2004. AISPI. Centro Virtual Cervantes. *El Componente Cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Universidad de Milán. 242-250.

Rodríguez Marín, Miguel Ángel. Marzo 2010. "La Canción en el Aula de Idiomas", *Revista Digital para Profesional de la Enseñanza*, 7, 1-6.

Sagredo Santos, Antonia. 2007. XXV Congreso de Lingüística Aplicada. *Learning a Foreign Language through its cultural background: "Saying and Doing are different things"*. Universidad de Murcia.

Salazar Yuste, M^a Teresa. 2009. *Encuentro Educativo. Revista de enseñanza y educación*. Número 4.

Sánchez Rodríguez, Pablo y Leal Oliva, Adelina. 2010. Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas. *La influencia del cine en la enseñanza de una Lengua Extranjera*. Granada.

Webgrafía

<http://www.idiomas247.com/cursos-de-ingles/cursos-de-ingles-en-londres/cultura-inglesa>