

Beneficios de una visita cultural para el alumnado de lenguas extranjeras

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN GIBRALTAR

Marta Rodríguez Domínguez

Especialidad Lengua Extranjera

Tutora: María Soledad Cruz Martínez

Fecha de Entrega: 14/09/2015

Índice:

1.	Introducción	3-4
2.	El componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera	5-26
2.1.	Lengua y cultura	5-10
2.2.	La competencia sociocultural como parte de la competencia comunicativa	10-14
2.3.	Herramientas fundamentales para el tratamiento de la cultura	14-18
2.4.	Selección de contenidos	19-20
2.5.	Variedades culturales de una misma lengua e influencias del contexto, la motivación y la actitud	20-26
3.	Contextualización de la investigación	26-33
3.1.	Búsqueda de información y preparación previa	26-28
3.2.	Contacto con los alumnos	28-30
3.3.	Beneficios de la visita	30-33
4.	Contenido de las encuestas y análisis de sus resultados	33-41

5.	Conclusiones	41-44
6.	Referencias bibliográficas y webgrafía	44-47
7.	Otra bibliografía de interés	47-51
	7.1. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	47-48
	7.2. Material de interés sobre aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos de Gibraltar	49
	7.3. Ejemplos de visitas de otros centros españoles a Gibraltar	50-51
	7.4. Videos usados en la sesión previa	51
7.	Anexos	52-108
	Anexo I: Resultados de la pregunta nº 1 de las encuestas previas y posteriores	52
	Anexo II: Resultados de la pregunta nº 2 de las encuestas previa a la visita.....	53
	Anexo III: Resultados de la pregunta nº 2 de la encuesta posterior a la visita	54
	Anexo VI: Cuestionarios previos realizados por los alumnos de 4º de ESO del IES Carmen de Burgos (Huércal de Almería)	55-81
	Anexo V: Cuestionarios posteriores realizados por los alumnos de 4º de ESO del IES Carmen de Burgos (Huércal de Almería)	82-108

1. Introducción

Gibraltar es un territorio muy cercano que ofrece una buena oportunidad para motivar a los alumnos a usar la lengua inglesa en contexto real y a aprender diversos aspectos socioculturales, lingüísticos, históricos, geológicos, etc. Muchos Centros de Educación Secundaria andaluces organizan visitas al peñón para que sus alumnos lo conozcan, aunque a veces éstas no están dispuestas de la forma más adecuada para el aprovechamiento de las posibilidades de las que los alumnos pueden beneficiarse al realizar una excursión a este enclave británico.

El propósito del presente estudio es poner de manifiesto la importancia del componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, son muchos los autores de renombre que dan fuerza a la idea de la necesidad del estudio de la cultura cuando se enseña una lengua extranjera, como es el caso de Sapir, Whorf, Brown, Loveday, Malinowsky, Stern, etc., que consideraban las lenguas un elemento esencial de la realidad social y cultural de las comunidades en las que se hablan. Especialmente, el componente cultural es significativo cuando se programa una visita a un lugar específico donde se habla la lengua meta, como es el caso de Gibraltar.

La hipótesis inicial de mi investigación sobre la trascendencia de la cultura, al organizar una visita a un área donde se habla la lengua extranjera, era que los alumnos se mostrarían atraídos por conocer aspectos socioculturales, lingüísticos e, incluso, históricos referidos a Gibraltar. Para comprobarlo, preparé una encuesta previa y otra posterior a la visita, y sus resultados exhiben un gran interés que debemos cultivar por los beneficios que conlleva para la formación de los alumnos y su progreso hacia posturas respetuosas. Para desarrollar estos objetivos, primero tenemos que definir el concepto de cultura, así como sus componentes, y distinguir entre *Cultura*, que incluye disciplinas como la historia, la geografía y el arte, y *cultura*, que implica una serie de valores, pautas de comportamiento, creencias, inclinaciones, etc.

Después, al preguntarnos por qué es necesario desarrollar la competencia cultural para hacer uso de la lengua meta en situaciones reales y establecer contacto con la comunidad meta, nos damos cuenta de que parte de la clave está en la competencia comunicativa. El hecho de entrar en una comunidad que habla la lengua meta aporta sentido práctico a su estudio, puesto que los alumnos pueden ver su utilidad. Así, se

intenta integrar el uso de la lengua fuera del aula, por ejemplo mediante entrevistas con nativos y realizando compras.

Tras profundizar en la conexión entre una lengua y su cultura y analizar la integración de la competencia sociocultural en la comunicativa, hay que considerar ciertas cuestiones en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera al tratar aspectos culturales, como los materiales que facilitan su tratamiento, la correcta elección de los contenidos y la influencia del contexto, la actitud y la motivación sobre ambos procesos.

Los textos y otros materiales nos ofrecen la posibilidad de estudiar detalladamente los prejuicios que vemos en ellos con el fin de que los alumnos acaben cuestionando los suyos propios. La lengua inglesa está siendo tratada para usos reales relacionados con la cultura cotidiana y ya no se enseña solamente a través de la lectura y traducción de textos escritos. Hay muchos recursos disponibles para su empleo en el aula de inglés y muchos alumnos ya están familiarizados con ellos, por lo que se puede aprovechar para que los perfeccionen sus habilidades, amplíen sus conocimientos y, al mismo tiempo, venzan prejuicios.

En la contextualización de la investigación están detallados los pasos que seguí para preparar el tema, con el objetivo de presentarlo ante los alumnos del centro donde realicé mi periodo de prácticas, y mi búsqueda de información para el provecho de aquellos que quieran organizar una visita cultural a Gibraltar. Puede servir para decidir cómo orientarla de forma más eficaz, teniendo en cuenta lo beneficioso que sería para el alumnado español poder contactar personalmente con alumnos gibraltareños de su edad y compartir experiencias juntos.

Además, incluye un resumen de los contenidos que traté con los alumnos el día que nos encontramos y una serie de ventajas que aparecen a la hora de realizar una visita a una comunidad donde se habla la lengua meta. Igualmente, están reflejados los contenidos y los resultados de los cuestionarios que preparé para que los alumnos completaran tanto previa como posteriormente a su visita, además de las implicaciones que podemos inferir a partir de sus respuestas.¹

¹ La extensión de los anexos es tan amplia por el gran número de cuestionarios incorporados. He intentado reducir su tamaño pero esto impedía su visualización.

2. El componente sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

2.1. Lengua y cultura

Una lengua y su cultura son consideradas como entidades relacionadas por muchos profesores de Inglés como Lengua Extranjera y, por ello, defienden su enseñanza de forma vinculada, puesto que no es posible que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la lengua extranjera si no conocen los patrones y valores culturales que los hablantes de esa lengua comparten. Además, la lengua constituye una de las manifestaciones más visibles de su cultura. El aprendizaje de una lengua conlleva un aprendizaje sobre sus hablantes para así llegar a entender, aceptar e, incluso, adoptar sus valores y su estilo de vida. Es esencial que los alumnos sean conocedores de su propia cultura y, a la vez, tomen conciencia de la existencia de otras muchas culturas para llegar a entenderlas y, así, entender el punto de vista de otras personas.

EFL teachers are aware [...] of the paradoxical fact that a student of a foreign language can become more sensitive and observant of his or her own culture after he or she has experienced a foreign culture through the medium of another language contextualized in a multicultural setting (Vez, 1996:34).

De acuerdo con Vez, Gibraltar, en este caso, ofrecería el entorno perfecto para que los alumnos presten más atención a su propia cultura, una vez que conocen nociones ilustrativas de la cultura de este territorio, caracterizado por su considerable y visible diversidad cultural, así como por el carácter tolerante de sus habitantes.

Stern (1983) expone que los profesores de lenguas extranjeras no han necesitado a los sociolingüistas para darse cuenta de la relación existente entre lengua, cultura y sociedad. Ambos tienen que lidiar con el mismo problema, y es que de nada sirve estudiar las formas lingüísticas si no tenemos en cuenta cómo las usa la gente para comunicarse, puesto que estaríamos representando de forma incorrecta la realidad del uso del lenguaje. Al mismo tiempo, si sólo nos centramos en el estudio de las personas que forman una comunidad y no prestamos atención a las formas lingüísticas, no tendría utilidad.

Durante mucho tiempo la enseñanza del lenguaje por parte de los profesores de lenguas era como si se tratase de un sistema puramente formal, sin tener en cuenta que los estudiantes tienen que poner en práctica lo aprendido para relacionarse con hablantes nativos. Para aprender una lengua es necesario poseer unas nociones mínimas sobre los territorios donde se habla esa lengua y las personas que lo hacen.

We cannot teach a language for long without coming face to face with social context factors which have bearing on language and language learning, [...] (Stern 1983: 191).

A pesar de eso, la enseñanza de las lenguas, aunque coopera con la lingüística y la psicología desde hace tiempo, no se ha relacionado con la sociología hasta hace poco. Según Stern (1983), los sociólogos siempre han considerado el lenguaje un factor fundamental en la vida social de las personas que lo hablan. La historia de una lengua es la historia de una comunidad, su cultura y su entorno sociopolítico y económico.² En multitud de ocasiones, podemos descubrir el origen de palabras y expresiones a través del estudio de la historia de una sociedad porque ilustra cómo se comunican sus hablantes y, de esta forma, cómo se diferencian de otros hablantes, pues dominan estrategias de comunicación y los símbolos de su identidad nacional.

La cultura es ahora un componente importante en el currículo gracias a que para dominar una lengua sí se considera necesario conocer aspectos socioculturales, es decir, desarrollar la competencia sociocultural. Es necesario especificar qué tipo de cultura se enseña: la cultura legitimada (es decir, las manifestaciones artísticas, literarias o históricas de la lengua que se va a enseñar), una cultura tradicional (que está formada, entre otros elementos, por modismos, refranes, canciones y tópicos), o una cultura cotidiana (que abarca pautas de comportamiento, componentes sociolingüísticos que determinan la comunicación y respuestas culturales a ciertos hechos o conductas).³

² El contexto político siempre ha ejercido su poder en las lenguas. De acuerdo con Pastor (2006), el hecho de que una lengua perdure en el tiempo o desaparezca se debe especialmente a la situación política y económica de la comunidad que habla esa lengua.

³ La definición de cultura es compleja en sí misma. No hay más que ver la que podemos encontrar en el DRAE:

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Definición de Cultura" [en línea]. En Diccionario de la Real Academia Española. (22.ª Edición). 2012, <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> [Consulta: 18/07/2015].

Se ha descrito también como Cultura con “C” mayúscula o cultura formal, que incluye por ejemplo aspectos como la geografía, el arte, la historia, la música y la literatura de una comunidad específica, y cultura con “c” minúscula o cultura profunda, que tiene que ver con las costumbres, actitudes, valores, creencias y formas o estilos de vida de las personas que forman esa cultura. También abarcaría formas de vestir, gestos, expresiones faciales, posturas y movimientos, festivales, celebridades, hábitos, y convenciones de comportamientos adecuados e inadecuados. Cuando aprendemos una lengua, es esencial prestar atención a su cultura, puesto que la lengua es parte de ella y viceversa.

Para Loveday (1982), consta de las normas y acuerdos de una sociedad, su forma de actuar y de estructurar la experiencia, su carácter creativo transferido desde el punto de vista histórico y sus símbolos. La cultura también es el contexto que vivimos, que condiciona nuestras relaciones sociales y cómo pensamos, sentimos y usamos la(s) lengua(s). También, es definida como el conocimiento de la cultura y la sociedad de una lengua o como los conocimientos socioculturales de los que disponen los hablantes nativos, o las dos a la vez.

La antropología cultural siempre ha mostrado predisposición para estudiar las lenguas con el objetivo de descubrir la forma en la que hábitos, costumbres, creencias y valores son transmitidos a lo largo de una serie de generaciones pertenecientes a una misma comunidad. Para ello, es necesario saber que la lengua actúa como vehículo transmisor de la cultura. Los estudios antropológicos han reconocido que la lengua ejerce un papel muy importante a la hora de difundir la cultura. La lingüística, por tanto, es una disciplina muy eficaz para el estudio de la antropología.

Uno de los grandes antropólogos americanos del siglo XX, Sapir, es a la vez uno de los lingüistas más importantes. Establece la teoría de relatividad lingüística, que defiende que la lengua condiciona el pensamiento y la forma de ver el mundo. Considera la lengua una evidencia muy valiosa para el estudio científico de una cultura, puesto que el conjunto de esquemas culturales de una comunidad están presentes en la lengua que se habla. Además, el lingüista alemán del siglo XIX, von Humboldt, sostiene que la categorización de la realidad por parte de la lengua lleva consigo formas de organizar nuestro conocimiento.

Whorf sentía una inmensa fascinación por la conexión entre la lengua, la mente humana y la sociedad. Siguiendo las ideas de Sapir, afirmó que la lengua determina la forma de organizar las experiencias puesto que la tradición lingüística de cada comunidad impone su forma de analizar la realidad. La opinión del británico Malinowski también se relaciona con la de Sapir, pues argumenta que para aprender una lengua tenemos que hacer referencia en todo momento a la cultura en la que se usa esa lengua:

Language is essentially rooted in the reality of the culture, the tribal life and customs of the people, [...] it cannot be explained without constant reference to these broader contexts of verbal utterance (Stern 1983: 207).

Por tanto, para aprender una lengua tenemos que estudiar también los significados establecidos de forma social⁴, al igual que para aprender ciertos componentes culturales necesitamos conocer particularidades verbales de esa cultura. La influencia del contexto en el uso de las lenguas, como estamos viendo, es defendida por varios autores. Adler (1977) insiste en la importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera de conocer el sistema de valores, actitudes, ideas y normas que se proyecta en la identidad individual y colectiva de la comunidad que habla la lengua.

Para Stern (1992), cada lengua implica para sus hablantes asociaciones a nivel emocional y relaciona a los miembros de esa comunidad que, al compartir la lengua, conocen qué comportamientos se pueden aceptar y cuáles no. Como establece la hipótesis de Sapir-Whorf, cada lengua representa un modelo cultural del mundo. Al aprender una lengua extranjera, las distancias culturales entre la lengua materna y la lengua extranjera puede perjudicar el aprendizaje de ésta. Por tanto, la enseñanza de la cultura ayudaría a debilitar este problema, especialmente los prejuicios y estereotipos, ya que conseguir aprender una segunda lengua está ligado a la tolerancia y comprensión de la forma de vida de la comunidad que habla esa lengua. Es por esto que a mayor distancia entre ambas culturas, más complicado será para sus hablantes aprender la lengua de la otra cultura.

A mediados de los años sesenta, Dell H. Hymes y John J. Gumperz justifican la formación de la cultura de los pueblos mediante sus esquemas comunicativos, que es lo

⁴ A finales de los años cincuenta, un sociólogo británico llamado Bernstein estableció una unión metódica entre la clase social y el uso de la lengua, ya que la clase media es tendente a usar un código elaborado o formal, mientras que la clase trabajadora tiene inclinación por un código restringido o público. La educación generalmente dispone a los hablantes para adoptar un código u otro (Stern, 1983).

que estudia la disciplina de la etnografía de la comunicación. Siguiendo esas teorías, definen el concepto de competencia comunicativa, que supone dominar el código lingüístico pero también saber cómo dirigirse dependiendo de quién sea el interlocutor y de las circunstancias. Según Saville-Troike (1982), denota la experiencia social y cultural que los hablantes poseen, gracias a la cual son capaces de entender el uso de las diferentes formas lingüísticas. En general, se concreta en el conocimiento de las normas sociolingüísticas y modelos culturales que nos hacen capaces de hacer nuestras actuaciones lingüísticas apropiadas comunicativamente al contexto en el que se desarrollen.

Tomalin y Stempleski (1993) proponen los siguientes objetivos para la enseñanza de la cultura: facilitar que los alumnos entiendan el hecho de que todo el mundo muestra un comportamiento culturalmente definido, en el que factores como la edad, el sexo, la clase social y el lugar donde vivimos afectan a la forma en la que las personas hablan y actúan; también que sean conocedores de que existe un comportamiento establecido para ciertas circunstancias ordinarias en la cultura de cada lengua extranjera y que amplíen sus conocimientos relacionados con las connotaciones culturales de ciertas palabras en esa lengua; ayudar a los alumnos a explotar la habilidad para sopesar y mejorar simplificaciones sobre la cultura de la lengua extranjera, reforzándolas con pruebas, así como a conseguir las aptitudes fundamentales para estructurar información sobre esa cultura; y finalmente despertar la curiosidad intelectual sobre esa cultura en los alumnos y promover la empatía hacia las personas que la forman.

Además, proponen a los profesores, entre otros principios, usar la lengua que se está enseñando para aproximarse a la cultura; dedicar en cada lección una parte del tiempo para tratar aspectos culturales; desarrollar la competencia intercultural, es decir, el reconocimiento de su propia cultura y de la de la lengua extranjera; y, por último, aceptar que, aunque a veces ocurra, no siempre que se enseñe cultura va a conllevar un cambio, pero generalmente sí engloba tolerancia hacia las influencias culturales que intervienen en nuestra propia actuación y en la de los demás. Apuestan por un enfoque por tareas a la hora de enseñar cultura, que está caracterizado por un aprendizaje cooperativo entre los estudiantes y afirman que mejora los resultados y el entendimiento por parte de los estudiantes, cuyo interés aumenta cuando conocen los factores culturales y entienden cómo se usa el lenguaje según la situación.

Por tanto, podemos decir que para aprender una lengua, conocer la cultura de la comunidad formada por los individuos que la hablan es una de las condiciones más importantes que debe cubrir este aprendizaje, de forma que los alumnos sean conscientes de los acuerdos lingüístico-comunicativos establecidos entre los hablantes nativos de esa lengua. Para ello, el profesor tendría la función de retratar las nociones culturales que los hablantes nativos dominan con el objetivo de que los alumnos experimenten y las apliquen en el aula, aunque a veces suele resultar complejo. No obstante, el hecho de que haya procedimientos modelados a nivel social y su inscripción a ciertas formas lingüísticas específicas permite de forma sencilla la ilustración de la unión entre la lengua y su cultura.

La cuestión fundamental es que se tome consciencia de que a través de las lenguas compartimos significados, negociamos estos significados para llegar a acuerdos nuevos, organizamos y estructuramos nuevos conocimientos y formamos comunidades y culturas. Está claro que vivimos nuestra cultura por medio de la lengua y a través de lo que hacemos y compartimos con los demás. Las diferencias entre culturas, si se aceptan positivamente, enriquecen las relaciones, nos hacen más interesantes a personas de culturas distintas y pueden llegar a uniones, como lo hacen también nuestras analogías.

Cada lengua tiene implícita su cultura, su forma de ver el mundo y de vivir. Hablar más de una lengua facilita la comunicación y la comprensión de las distintas maneras de vivir y de entender el mundo. Es una riqueza individual y social porque permite organizar el mundo de formas distintas y compartir esa organización con el resto para llegar a una mayor comprensión. Los alumnos deben aprender a aceptar diferentes puntos de vista y animarse a compartir sus experiencias, opiniones y sentimientos. A la hora de enseñar aspectos culturales, debemos empezar especialmente por enseñarles que existen muchas diferencias culturales y que hay que aceptarlas, para así acabar con las malinterpretaciones que pudieran surgir y beneficiarlos en su aprendizaje de la lengua.

2.2. La competencia sociocultural como parte de la competencia comunicativa

El concepto de competencia cultural engloba conocimientos socioculturales y lingüísticos característicos de los hablantes nativos. Es bien diferente al puro

conocimiento teórico de aspectos sobre la cultura y la sociedad de una lengua extranjera, ya que supone conocer, entre otras cosas, costumbres, formas de actuación implícitas, ideales, inclinaciones, detalles culturalmente sustanciales y los límites que establecen si un comportamiento es adecuado o no. Mientras que los hablantes nativos los aprenden de forma intuitiva, los estudiantes de esa lengua tienen que estudiarlos o pueden aprenderlos poco a poco si se trasladan a la comunidad de la lengua meta.

La competencia sociocultural, por tanto, forma parte de la competencia comunicativa, ya que ésta última conlleva observar elementos culturales y sociales como la forma de dirigirse, el registro empleado y las diferencias dialectales, además de su significado social. Además, un gran número de expresiones léxicas son usadas para representar cualidades de la cultura, por lo que el completo desarrollo de las habilidades es imposible sin aludir a aspectos socioculturales. No obstante, la competencia comunicativa se diferencia de la cultural en que ésta última da más importancia a las conductas y valores culturales que a los aspectos lingüísticos.

Por otro lado, al proceder a estudiar las pautas culturales que envuelve la competencia sociolingüística, no tratamos la Cultura, es decir, no aludimos a la serie de creaciones históricas, literarias o artísticas de un país, sino que nos ocupamos de la cultura, tal y como la considera Lourdes Miquel: “todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo ‘culturalmente’ similar” (1997:5). Al definir así esta competencia, podemos capitular que es un lugar de vinculación entre lengua y cultura, que tiene lugar en la práctica, en la que las hipótesis, los juicios, las ideas y los patrones de actuación prefijan de forma clara la comunicación.

Madrid (1999) plantea unificar, si es posible, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural y la competencia discursiva. Respecto a la competencia sociocultural, aclara que envuelve comentarios, explicaciones y definiciones socio-culturales, vinculadas con la sociedad, la historia y la cultura de la lengua meta, bien por medio de interpretar imágenes o revelando el uso social de determinadas expresiones lingüísticas y las condiciones en las que tienen lugar. Encierra observaciones sobre estilos de vida, hábitos, tabúes, ritos, muestras artísticas, tradiciones sociales, ideas y procedimientos de los hablantes de la lengua meta.

En algunos sistemas educativos, los aspectos socioculturales son más importantes que el dominio lingüístico, mientras que en otros ocurre lo contrario. La elección para que prevalezca un componente sobre el otro está sujeta a la posición que ocupa el aprendizaje de la lengua en una sociedad específica o en un grupo determinado de alumnos e, incluso, a la exigencia que los alumnos sienten de llegar a un control efectivo de la lengua extranjera. El profesor deberá considerar qué aspectos lingüísticos y culturales son valiosos para que el aprendizaje de la lengua sea lo más beneficioso posible para los alumnos. No existen motivos para rechazar una enseñanza de la lengua que ofrezca conocimientos teóricos sobre la lengua y la cultura, por tanto, no tenemos que oponerlos. Se trata sólo de determinar el peso de estos conceptos y conocimientos lingüísticos y culturales en la enseñanza de una lengua.

El programa general de educación de lenguas contiene, además de aspectos lingüísticos, culturales y sociales, otros relativos al propio aprendizaje de la lengua, que permiten a los estudiantes concentrarse en su propia experiencia. Aunque el estudio de la cultura y la sociedad sí se consideran un componente justificado en la enseñanza de lenguas, sólo suele trabajarse como un objetivo cognitivo.

Para Stern (1992), la competencia sociocultural es un objetivo afectivo que familiariza a los estudiantes con la comunidad que habla una lengua determinada, para así poder establecer comunicación con ella. Stern no está de acuerdo con enseñar cultura a los alumnos por medio de opiniones ingenuas e idólatras, ni con el ataque continuo, sino que se posiciona en un punto de vista neutro, tolerante y abierto como el propósito sociocultural más beneficioso. Hay que conocer conceptos como el de ‘distancia social’ para evaluar actitudes que puedan surgir hacia los valores de una comunidad extranjera y sus habitantes.⁵

Las actividades comunicativas del programa tratan temas de interés para los estudiantes que tienen la oportunidad de practicar la lengua extranjera en situaciones reales y, a la vez, dan acceso a la cultura que habla esa lengua. Las actividades que implican este componente del currículo se aprovechan tanto para trabajar aspectos lingüísticos, como sociales y culturales, puesto que en el aprendizaje de una lengua la cultura tiene mucha

⁵ Este concepto expresa la opinión de los alumnos frente a la comunidad que habla la lengua extranjera, que está limitada por una serie de factores que regulan la relación entre el grupo social de los propios alumnos y el de dicha comunidad (Ellis, 1985).

importancia y es muy motivadora para los alumnos. Deben de establecer en la medida de lo posible relaciones particulares entre los alumnos y los hablantes de la lengua meta. Sería perfecto que, al final del curso académico, los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido con la realización de estas actividades, a través del contacto directo con esos hablantes.

En el caso de edades más bajas estas actividades suelen ser sobre hobbies, deportes e intereses personales, mientras que en el caso de adultos es muy común que traten sobre el ámbito profesional. El énfasis del enfoque comunicativo está en el mensaje o en la tarea y los aspectos lingüísticos están supeditados a ellos. Así, los alumnos pueden construir un vínculo con la lengua extranjera, la comunidad que la habla o incluso con hablantes nativos.

A través de simulaciones o *role-plays*, en las que los estudiantes tienen que representar hábitos diarios característicos de la cultura meta, y las actividades comunicativas participativas con las que los alumnos ponen en práctica la lengua, se pretende establecer de forma artificial un contexto similar al de la cultura que se está estudiando donde se den las circunstancias propias para el aprendizaje de la lengua meta en un entorno natural. El único problema es que los alumnos pueden mostrar ciertos límites de entendimiento causados por su situación monocultural, lo que a su vez puede forjar estereotipos y categorizaciones. Lo ideal es que se produzca la interacción con hablantes nativos y no juzguen previamente lo que en realidad no conocen.

El desarrollo de la competencia sociocultural depende de que los alumnos lleguen a un verdadero entendimiento de la cultura de la lengua meta para luego usar sus conocimientos sobre ella al compararla con otras culturas. Al hacer esto, los alumnos toman consciencia de la legitimidad de cada una de las maneras diferentes de entender y codificar la experiencia y de establecer relaciones sociales. También pueden reflexionar sobre su propia identidad y valores, así como sobre la importancia de la lengua y la cultura en el día a día para, de tal manera, poder sensibilizarse sobre las diferencias lingüísticas y culturales y saber cómo desenvolverse en todo momento (Breen, 2001).

Este tipo de diferenciación, al establecer analogías al menos entre dos lenguas y dos culturas (la de los estudiantes y la de la lengua que estudian), como ocurriría en una clase monolingüe, nos puede llevar a señalar una agrupación de casos de los que podemos sacar provecho para explicar después descripciones gramaticales, puesto que

determinados actos de habla se dan en unas lenguas pero no en otras. Esto se entiende por la unión del acto de habla y el comportamiento cultural de los hablantes de una lengua, puesto que si este comportamiento cultural no existe en otra lengua, tampoco lo harán los recursos lingüísticos que lo acompañan. Además, también se puede dar el caso de que el mismo acto de habla se produzca en dos lenguas, pero su correspondencia en cada una de ellas sea diferente, o que se empleen en situaciones heterogéneas, de maneras diversas, con objetivos desiguales o de forma más asidua en una lengua que en la otra.

Ya que para ciertos alumnos la única oportunidad que tienen de estar en una situación intercultural es el aula de lengua extranjera, ésta es esencial en la promoción de posturas interculturales (Stern, 1992). Para desarrollar la competencia intercultural, es indispensable el perfeccionamiento de la competencia lingüística, así como el contacto con personas de contextos culturales distintos, a las que no deben rechazar sólo porque tengan opiniones, ideales y conductas encontradas con las suyas, puesto que no es motivo para que la comunicación entre ellos sea negativa, sino todo lo contrario.

Para Ur (2012), la competencia intercultural es la habilidad que tiene una persona de adaptarse a un contexto cultural diferente al suyo propio, de reconocer y respetar la diversidad cultural, y de comportarse de forma adecuada según las normas culturales establecidas en cada una de ellas. De esta forma, los alumnos son conocedores de la variedad de culturas existentes, además de la suya propia, y es fundamental que muestren respeto hacia ellas, sus gentes, sus normas y actitudes, al mismo tiempo que reflexionan sobre sus propias normas culturales. Así, encontrarán muchas diferencias pero también numerosas relaciones entre ellas.

2.3. Herramientas fundamentales para el tratamiento de la cultura

A la hora de incluir el componente cultural en el programa, se pueden trabajar todas las destrezas por medio de actividades previas y posteriores a la visita diseñadas para conocer y reflexionar sobre la cultura meta. Para ello, se pueden elaborar actividades para que los alumnos trabajen, a partir del material presentado, aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos. Además, esto invita a reflexionar sobre las diferencias

culturales entre una comunidad y otra, puesto que esta diversidad cultural también afecta al uso de las formas lingüísticas de los hablantes de una lengua.

Los materiales más comunes que se usan en el aula para tratar el componente cultural son los libros de texto, es decir, materiales didácticos especialmente diseñados para la enseñanza de segundas lenguas, *CDs*, programas de radio y de televisión, películas, obras de arte, episodios de series, concursos, debates, actuaciones musicales, canciones, trabajos literarios, periódicos, revistas, imágenes, documentales, *realia*, como puede ser una miniatura de un monumento característico, una postal, un mapa, un billete de autobús, un catálogo publicitario, etc.

La literatura es un componente de la comunidad lingüística y su estudio es muy útil y beneficioso para los alumnos, pues permite que desarrollen a la vez la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural, ya que todas están presentes en la subcompetencia literaria. Pero no debemos centrarnos sólo en ella puesto que es sólo un elemento más que podemos incluir en el aula de inglés. Su estimación por un largo tiempo como la muestra más elevada de la lengua la ha llevado a ser prácticamente el único ejemplo usado para enseñar cultura y, ciertamente, ofrece abundantes alusiones sociales, históricas y culturales en contexto. Con literatura nos podemos referir a, además de la novela, la poesía y el teatro, las obras juveniles e infantiles, las que se han comunicado de forma oral y la literatura popular. Por ello, tenemos un gran rango para elegir apropiadamente dependiendo del nivel y las características de los alumnos para luego trasladar al aula de inglés.

La lectura de textos literarios es una buena forma de acercar a los alumnos a aspectos históricos, geográficos, culturales y sociales y puede ser de gran ayuda para potenciar la tolerancia en los estudiantes hacia culturas distintas y hacia la suya propia y para abrir su mente (Muros, 1996). En la literatura podemos apreciar los valores culturales de una comunidad y aprender acerca del estilo de vida de sus gentes. Para enseñar la lengua inglesa, son necesarias algunas nociones relativas a cómo piensan los británicos. Por ejemplo, su opinión hacia la monarquía, que se explica sobre todo cuando leemos ciertas novelas y obras históricas de la literatura inglesa, donde vemos que esta institución ha servido de unión durante siglos entre las naciones que forman el Reino Unido.

Para Ur (2012), la enseñanza de la literatura en las clases de lengua inglesa supone grandes ventajas, puesto que es interesante y motivadora para los alumnos, proporciona a los estudiantes conocimientos sobre la cultura, extendiendo así su propia perspectiva y promoviendo un pensamiento empático y creativo, y los hace conscientes de la diversidad de conflictos y situaciones humanas posibles. A la hora de trabajar en clase, si el centro educativo dispone de los medios necesarios, podemos cambiar las tradicionales fotocopias de los textos por su lectura *online* a través de *Internet*, puesto que hoy en día afortunadamente podemos encontrar casi cualquier obra que queramos navegando en la red.

Incluso, tenemos la posibilidad de que los alumnos puedan escuchar los textos, que suelen ser grabados previamente por hablantes nativos e ir acompañados por el propio texto o incluso por imágenes y videos. Tampoco debemos olvidar la utilidad de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias y los documentales históricos, que suelen ser interesantes por lo general para los alumnos y pueden ayudar en la enseñanza de la literatura en el aula, así como los diccionarios *online* y la lectura de artículos escritos por especialistas con el objetivo de buscar información sobre aspectos literarios, culturales, lingüísticos y de muchos otros tipos. Como Woodward (2012) señala, siempre tenemos la posibilidad de seleccionar y/o adaptar los textos que los alumnos van a trabajar en clase, así como las actividades en relación a esos textos, que pueden estar diseñadas por nosotros en su totalidad si tenemos la intención de trabajar un aspecto específico de ellos.

A la hora de elegir textos literarios para trabajar con los alumnos tenemos que asegurarnos de que el tipo de discurso esté próximo a la variedad estándar con el objetivo de que sean capaces de entender verdaderamente el texto. Es posible que las características y necesidades del grupo nos lleven a recurrir a lecturas adaptadas porque la obra auténtica sea demasiado compleja para su dominio de la lengua. De todas formas, los textos normalmente contienen información léxica y cultural a través de notas a pie de página y algunos, incluso, actividades para trabajar todas las destrezas a partir de su lectura.

Los textos periodísticos son igualmente válidos para que los alumnos obtengan lengua de primera mano conocimientos políticos, sociales y culturales de la comunidad que habla la. La prensa y las revistas nos ofrecen la posibilidad de trabajar con textos reales

normalmente dirigidos a hablantes nativos y, como consecuencia, reflejan su cultura. El enfoque comunicativo defiende su empleo porque es atractivo y motivador para los alumnos, además de práctico ya que, si se encuentran en un país donde se habla la lengua que estudian, es el tipo de texto que tiene más probabilidades de ser leído por ellos.

Es importante enseñarles estrategias de comprensión, aunque como los alumnos están acostumbrados a los textos publicitarios en su día a día ya disponen de cierta competencia lingüística y sociocultural, pueden observar la complejidad cultural y comunicativa de la lengua que estudian y de la sociedad que la habla. Sirve para que sean conscientes de las diferencias culturales y para descubrir significados implícitos de los actos comunicativos. Pastor (2006) mantiene que con ellos, además de trabajar destrezas lingüísticas concretas, se extiende la facultad crítica beneficiosa para profundizar en los múltiples estilos discursivos existentes en la cultura meta.

Por otro lado, la música es una de las formas más atractivas para que los alumnos practiquen la lengua que aprenden. Las canciones no sólo se pueden trabajar con objetivos lingüísticos, puesto que son obras culturales y como tales están condicionadas, por ejemplo, por su pertenencia a un género musical o por el significado de su letra. Además, al hacer un contraste entre canciones de distintas culturas, nos ofrece la posibilidad de dar espacio en el aula a la interculturalidad. Los alumnos y el profesor poseen de ante mano conocimientos sobre música y compartir experiencias puede ser muy beneficioso para todos.

Las canciones pueden llegar a suponer un intercambio cultural muy positivo. Por ello, previamente a seleccionar cuáles vamos a usar en el aula, siempre es recomendable averiguar los gustos musicales de los alumnos, su vinculación con la música y los conocimientos que poseen de música en la lengua meta. También se aconseja preparar información relativa a las canciones, a través de entrevistas y artículos que podemos encontrar en revistas o por medio de videos con comentarios. Es importante también hacer uso de la imagen, carteles y videos musicales.

El cine es una de las muestras culturales más fascinantes que acerca a los alumnos tanto a la lengua que estudian como a su cultura. Podemos ver películas distintivas en el aula para después realizar actividades sobre ella. Los profesores deben siempre preparar con

antelación cada clase, trabajando estos materiales, y enseñar a los estudiantes a obtener información elemental, ofreciéndoles otros enfoques, visiones heterogéneas y un juicio más próspero.

Prácticamente, se puede aprovechar cualquier tipo de actividad que se vaya a usar en el aula para introducir aclaraciones y observaciones culturales. Además, podemos plantearnos elaborar nosotros mismos las actividades para trabajar el componente cultural, usando por ejemplo conversaciones, bien reales o extraídas de textos literarios, periodísticos, publicitarios, etc. Para el profesor la propia fabricación de los materiales ayuda a enriquecer su formación de forma notoria. A veces, es muy necesario hacerlo porque los contenidos estén obsoletos o porque queramos hacer hincapié en un tema que sea significativo para nuestros alumnos y que no aparezca en el material.

No obstante, hay que tener en cuenta que confeccionar el material implica bastante complejidad, mucha responsabilidad, entrega, tiempo, empeño e ilusión. En ocasiones, las exigencias diarias de la docencia desaniman a los profesores para llevar a cabo tal propósito. En todo caso, no hay duda de que el profesor puede ayudar a que sus alumnos avancen en la mejora de destrezas mientras se conciencian de la diversidad de puntos de vista e ideales y amplían sus conocimientos sobre una cultura determinada.

No hace falta que el docente sea un especialista de la cultura que va a enseñar, pues es mucho más productivo para sus alumnos que les enseñe cómo resolver sus dudas, a partir del análisis de la información desplegada. Es crucial crear un ambiente en el aula que invite a los alumnos a la reflexión sobre sus propias experiencias. Si el profesor no es neutro en cuanto a aspectos socioculturales, puede perjudicar a sus alumnos. En tal caso, deberá evitar que sus preconcepciones y estereotipos no afecten a su enseñanza, aunque no ocurra de manera intencionada.

Como se ha visto, se pueden introducir algunos cambios en el programa pero siempre asegurándonos de que los alumnos en todo momento entienden su contexto, así como los principios, implicaciones y objetivos denotados en el material a trabajar. Cuando usamos materiales provenientes de diferentes fuentes y con puntos de vista heterogéneos, debemos presentarlos conjuntamente para su posterior contrastación y observación de forma juiciosa. Es más conveniente y positivo que los alumnos lleguen a dominar estrategias para hacer un correcto análisis de la información expuesta que, incluso, el propio almacenamiento de dicha información.

2.4. Selección de contenidos

Una visita cultural a la comunidad en la que se habla la lengua meta se puede aprovechar de múltiples formas, pero hay que seleccionar qué aspectos vamos a trabajar en el aula previamente a que la visita se lleve a cabo. Cabe plantear la discusión acerca de los contenidos socioculturales que se deben tratar, ajustándolos siempre a cada nivel y conviniendo previamente el procedimiento que se va a seguir. Se recomienda que para aprenderlos eficazmente se incluyan con los demás aspectos a estudiar y nunca se estudien de forma separada. Resulta fácil introducir la cultura en el aula de inglés si se trabaja al mismo tiempo alguna destreza con la que se puedan poner esos conocimientos socioculturales en acción.

Para fijar los contenidos, seguimos la propuesta sobre qué es la cultura, defendida por Giovanni *et al.* (1996), según la cual, la cultura se divide en tres grandes dimensiones: Un *saber qué*, que se corresponde con la Cultura y que recoge las enseñanzas geográficas, geológicas, históricas, políticas, literarias, musicales, artísticas, religiosas, etc. Un *saber sobre*, interconectado con las inquietudes de los individuos que forman esa cultura. Es decir, qué hechos tienen significado y dan explicación a ciertos razonamientos e ideas que encontramos en dichos individuos. Y un *saber cómo*, que concierne el proceder de esa sociedad y la forma en la que se pone en práctica la lengua con tal propósito. Por ejemplo, incluye entre otros aspectos la forma de saludar y de dar las gracias.

Según Penny Ur (2012), hay cuatro fuentes básicas que componen el contenido cultural en el aula de inglés: la propia cultura de los estudiantes, la de los hablantes nativos de inglés, la de otras comunidades del mundo, y, por último, una cultura global o internacional. En la actualidad es muy importante la presencia de la cultura británica y norteamericana en los materiales para enseñar y aprender la lengua inglesa, ya sea a través de textos literarios, imágenes, canciones, costumbres, festividades, tradiciones, instituciones, etc.

Antes era menos frecuente encontrar referencias a la cultura de otros países de habla inglesa, quizás porque la mayor parte de las editoriales de la enseñanza de la lengua inglesa eran y, aún hoy en día, son británicas y americanas. Es necesario que los materiales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés reflejen diferentes culturas

porque todas y cada una son interesantes. Además, dada la condición del inglés de *lingua franca*, los alumnos lo usarán para comunicarse con hablantes cuya lengua materna puede no ser la inglesa y, por ende, pueden necesitar conocer aspectos de culturas muy dispares. Igualmente, el hecho de conocer múltiples culturas favorecerá la tolerancia y el respeto hacia ellas.

Consecuentemente, para programar la didáctica del factor cultural, primero hay que seleccionar qué contenidos se van a abarcar y después integrarlos. La elección de contenidos culturales para el aula de lengua extranjera, debe recoger asuntos como la comunicación no verbal y los gestos, la distancia interpersonal o los acuerdos sociales al establecer relaciones (Morant, 1994). La organización social es otro tema esencial que debemos incluir para entender, por ejemplo, cómo funciona el sistema educativo, los horarios tanto públicos como privados y el mundo laboral. También hay que hacer referencia al tiempo libre y a las festividades. Por último, no podemos olvidar, los marcadores lingüísticos y culturales, creados a partir de expresiones, así como por fechas simbólicas, refranes y modismos.

Se trata en realidad de incluir distintivos con una transcendencia cultural ineludible que sean necesarios para interpretar, por ejemplo, un diálogo, una noticia, un testimonio o cualquier tipo de manifestación en la lengua que se está estudiando. Todas estas particularidades de la cultura se encuentran más de lo que pensamos en la realidad diaria del uso lingüístico. Por tanto, los alumnos de una lengua extranjera necesitan conocerlas para llegar a entenderla y usarla de forma adecuada. Para incluir dichos contenidos, según el material del que dispongamos, es posible hacer uso, por ejemplo, de textos, imágenes y dibujos para penetrar en aspectos culturales, aunque su aparición en el material didáctico no estuviese orientada a tal fin.

2.5. Variedades culturales de una misma lengua e influencias del contexto, la motivación y la actitud

Al tratar conocimientos culturales, previamente a especificar su didáctica, hay dos asuntos cardinales que debemos tener en consideración. Por un lado, atendiendo al hecho de que una lengua no siempre encuentra su conexión con una comunidad lingüística reconocible con un sólo país y una sola cultura, al intentar aprender la lengua

inglesa, que tiene el carácter de lengua oficial en numerosos países, nos puede surgir la duda de qué elementos culturales tendríamos que estudiar. Este inconveniente se ha estimado como uno de los motivos por el cual los factores culturales casi no se han tratado en los materiales didácticos diseñados para estudiar la lengua inglesa como lengua extranjera.

El uso del inglés como lenguaje internacional ha implicado un cambio en su enseñanza, pues ha pasado de ser la lengua materna del Reino Unido y los Estados Unidos a ser el medio de comunicación global. Esto puede verse reflejado en la literatura⁶ y en la cultura que ahora se estudia en el aula de inglés, que ya no sólo se centra en los países de habla inglesa, sino que también incluye textos de cualquier parte del mundo escritos o traducidos al inglés. Se sugiere hacer lo que esté en nuestra mano para que los alumnos conozcan valores, estilos de vida, costumbres, patrones de comunicación, formas artísticas y literarias, tradiciones, imágenes, símbolos, comportamientos, experiencias y productos culturales, etc. de culturas diferentes. En otras palabras, es indispensable que los alumnos desarrollen la competencia intercultural y acepten la enorme diversidad cultural existente en el mundo.

Los componentes culturales del currículo reflejan la vida de la comunidad de la lengua que se estudia, ya que la relación entre la lengua y la cultura debe aparecer en el programa para así acercar a los alumnos a la cultura de esa lengua. Ahora bien, teniendo en cuenta que una misma lengua es hablada por múltiples comunidades diferentes a nivel geográfico y nacional, el estudio de la cultura de la lengua meta requiere que nos centremos particularmente en algunas de ellas. Por ejemplo, en el caso de que se trate de la enseñanza de la lengua inglesa en países europeos como España, la cultura meta probablemente va a ser la británica o la estadounidense. Sin embargo, para aquellos que estudian esta lengua en la India, donde se usa como una lengua de comunicación de forma internacional, la cultura meta más adecuada sería la propia cultura india.

⁶Hay que tener en cuenta que esta terminología, «literatura inglesa», ya no es del todo correcta a la hora de hablar de textos escritos en inglés. Se prefiere usar «literaturas en inglés» o «literaturas postcoloniales», que engloban textos cuyo origen puede ser, por ejemplo, norteamericano, canadiense, australiano, indio, etc., ya que cumplen el criterio lingüístico, pues todos pueden estar escritos en la lengua inglesa pero, desde su independencia del Imperio Británico, no suponen ninguna asociación nacional o geográfica (Lorenzo Modia, 2005).

Hay tantas variedades de una misma lengua (el modelo estándar, las variedades geográficas específicas, el registro culto, el coloquial, la variedad orientada a fines específicos, etc.) que nos tenemos que plantear la siguiente pregunta: ¿Cuál de todas las variedades del inglés deberíamos enseñar a nuestros alumnos, teniendo en cuenta que algunas de ellas tienen mejor consideración que otras?

Está claro que la lengua no es homogénea, sino que difiere según el contexto en el que se ponga en práctica. Algunos defienden que esta elección depende del propósito por el que estemos estudiando la lengua inglesa. Por ejemplo, si pretendemos estudiar o trabajar en Inglaterra, sería conveniente estudiar la variedad británica. No obstante, con la consideración del inglés como *lingua franca*, es esencial que los que lo estudian sean conscientes de que existen numerosas variedades y acentos diferentes entre sí para que sean capaces de entenderlas. Aunque en los casos en los que el nivel de dominio de la lengua es bajo se aconseja centrarse en una sola variedad.

En general se estima de extrema importancia que los alumnos sean conscientes de que existen diferentes variedades de una lengua y en este caso deben escuchar ejemplos para llegar a identificar cada una de las variedades de la lengua inglesa. Es fundamental, para ello, que los alumnos estén expuestos a tantas variedades del inglés como sea posible para mejorar así su frecuencia lingüística. Si esto se pone de forma efectiva en práctica, los alumnos serán capaces de identificar la cultura de un hablante de la lengua inglesa, ya se exprese de forma oral o escrita, porque sus manifestaciones reflejan el contexto cultural de ese hablante.

Es conveniente considerar también que la actitud que demuestran los alumnos puede ayudarles a aprender factores socioculturales de la lengua meta, así como incluso afectarles negativamente. A pesar de que la definición de actitud es complicada, está asociada a la respuesta de las personas ante uno o varios elementos y a la predisposición de decidir de cada una. Las actitudes son “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (Sarabía 1992:137). Es decir, pueden ser definidas como experiencias personales interiorizadas que entrañan una clasificación continua de procedimientos motivacionales, sensitivos, perceptuales y epistemológicos de acuerdo a elementos personales de los alumnos hacia la lengua

meta, los hablantes nativos de esa lengua, su cultura, el significado social dedicado al estudio de esa lengua y a sí mismos como alumnos e integrantes de la sociedad.

Se trata de actuaciones asimiladas del contexto en el que nos encontramos, aunque a través de la enseñanza de posturas positivas hacia la lengua meta y los aspectos que conlleva su estudio, estos comportamientos se pueden alterar. Para ello, es eficaz realizar debates en clase para que los alumnos deliberen acerca de sus propias posiciones hacia la lengua que están aprendiendo. Éstas van unidas a impresiones y afectos que hacen que nos comportemos de una forma establecida puesto que la sociedad nos influencia para hacerlo así. Son actitudes permanentes pero también permutables mediante la práctica.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes están condicionados por el contexto en el que viven. Por ejemplo, si sus padres se muestran en contra de la cultura o de la lengua que sus hijos estudian, estos últimos también adoptarán una actitud negativa hacia ella(s). Asimismo, si sus padres están a favor de éstas, los alumnos exhibirán un punto de vista positivo hacia ellas. Los mismos alumnos se influyen entre sí. Por ello, es recomendable que cada uno de ellos se haga cargo de su propio aprendizaje, aunque es mejor que siempre dispongan del apoyo y ánimo de su profesor, puesto que éste puede ayudar a predisponer a los alumnos positivamente hacia la lengua y sus hablantes y a que abandonen puntos de vista infundados.

Teniendo esto en cuenta, hay diversos factores que condicionan el aprendizaje de la lengua meta, por ejemplo, la conducta y juicios de los alumnos sobre la lengua meta y sus hablantes, los valores culturales simbolizados por la lengua y los estímulos que produce aprender a usar esa lengua. El contexto lingüístico y cultural en el que se produce el aprendizaje establece los factores sociológicos que componen la imagen individual y social que se tiene de la lengua estudiada. Aquellos alumnos con opiniones desfavorables hacia la lengua intentarán evitar el contacto con la misma (Jiménez Raya, 1999). El éxito al aprender la lengua aumenta la motivación.

Respecto a los motivos que llevan a los alumnos a justificar su estudio de la lengua inglesa, hay que tener claro que ciertos alumnos estudian una lengua extranjera porque tienen interés en la cultura de la comunidad que habla esa lengua y, por tanto, quieren conocer más sobre sus hablantes, los lugares donde habitan y, en muchos casos, los textos literarios que producen (Harmer, 1999). Este tipo de estudiantes demuestra una

motivación integrativa, pues la cultura de la lengua que estudian les parece interesante y en los casos de una motivación integrativa máxima desean formar parte de ella.

Por otro lado, la expresión *instrumental motivation* se utiliza cuando los estudiantes consideran que dominar la lengua extranjera tiene un carácter instrumental, pues puede ayudarles a alcanzar un mejor puesto de trabajo. El lenguaje, por tanto, es solo una herramienta para completar ese objetivo. Otros diversos factores, la mayoría relacionados con el punto de vista del alumno sobre la lengua extranjera, ejercen influencia en su grado de motivación extrínseca.

Un efecto positivo en el aprendizaje de una lengua también se refleja en las aspiraciones de los alumnos. Ya no se trataría solamente del objetivo institucional de aprobar la asignatura, sino que suele pretender el desarrollo de las destrezas lingüísticas en mayor grado y establecer una conexión con la cultura meta. Los estudiantes perciben el aprendizaje de la lengua, su cultura y sus hablantes como conocimientos profundamente relacionados, y no de forma independiente. Más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas, los alumnos reflexionan sobre su relación con el propio aprendizaje de la lengua, especialmente sobre sus aspiraciones y opiniones.

Efectivamente, la aspiración a comunicarse, identificarse o incluso integrarse en la comunidad de la lengua que se estudia puede influenciar positivamente a los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. En el aula de inglés se puede motivar a los alumnos a través de la enseñanza de la cultura de una o varias comunidades. La respuesta de los alumnos ante estos aspectos socioculturales puede clasificarse en distintos estados, puesto que al principio pueden estar confusos por lo distintos que son estos respecto a los suyos propios.

El estudio de un territorio específico es una muestra del método a seguir para el estudio de otros diferentes. El profesor tiene la posibilidad de promover o no de forma intencionada un aumento de la atención por parte de los alumnos hacia otras culturas. La enseñanza de las lenguas favorece en el área emotiva un punto de vista positivo hacia otras culturas y sociedades, hacia la lengua y hacia el aprendizaje de lenguas en general. Se puede simplificar desde el estudio de una cultura determinada hasta una actitud receptiva hacia otras.

No sólo se trata de que entiendan las pautas de comportamiento características de la comunidad de la lengua meta, sino que simpaticen con las personas que la forman y se relacionen con ellas. La postura contraria supondría que los alumnos se distanciaran de la comunidad que habla la lengua extranjera o, incluso, que la rechazaran o despreciaran. Aumentar una opinión cultural positiva hacia la comunidad de la lengua meta no quiere decir que tengamos que ser completamente ingenuos hacia ella, ni tampoco que debemos mostrar una falta de respeto a los aspectos socioculturales que forman parte de ella. Lo esencial es relacionarse con ella y entenderla sin criticarla.

Así como no debemos censurarla, tampoco es correcto adorarla desmedidamente. Sería muy complicado aprender una lengua cuya comunidad despreciamos. Las aversiones culturales son totalmente inconvenientes a la hora de aprender una lengua, igual que lo es idolatrar desproporcionadamente una comunidad lingüística puesto que, cuando el profesor se comporta así, los alumnos no lo perciben positivamente, sino que puede perjudicar el proceso de aprendizaje e, incluso, hacer que terminen rechazando esa comunidad. La postura más beneficiosa es aquella neutra, que no muestra prejuicios.

No conviene orientar la enseñanza de la cultura a través de una visión llena de estereotipos, restringiéndose sólo a plantear tópicos superfluos. Nuestro objetivo es que los alumnos estén informados de cómo deben actuar adecuadamente como hablantes de la lengua extranjera en cada una de las situaciones de comunicación en las que se puedan ver inmersos. Para conseguirlo, debemos poner en comparación la propia cultura de los alumnos con la de la lengua que están aprendiendo para que deliberen acerca de las discrepancias entre ellas y aprecien la riqueza de la multiculturalidad. Ésta es una condición indispensable en la educación general de todos y cada uno de los alumnos.

Uno de los aspectos de desarrollar estas relaciones con la cultura meta, que los estudiantes ven relevante para su propio aprendizaje, es el aumento de su empatía por otros, pues reconocen los puntos de vista y las circunstancias de otras personas. Esta empatía es tan importante, a menudo incluso más que el desarrollo de las propias destrezas lingüísticas, porque implica no sólo considerar otra cultura desde el propio punto de vista, sino observar la cultura propia desde un enfoque distinto. De esta forma, los alumnos contemplan su propio aprendizaje no sólo con los objetivos de perfeccionar las diferentes destrezas y de alcanzar un mayor conocimiento de la cultura meta, sino

como un medio para el desarrollo personal, incluyendo principios y contactos que pueden hacerles evolucionar considerablemente.

Aunque es lógico imaginar que las experiencias de los alumnos durante el aprendizaje de la lengua meta puede reformar su identidad en relación a esta lengua, no solemos pensar que puede llegar a alterar, incluso, la función que se atribuyen a sí mismos dentro de la sociedad. También hay casos donde los efectos del aprendizaje son más evidentes, como, por ejemplo, cuando los estudiantes deciden qué van a estudiar para desarrollar su profesión en el futuro. No obstante, todas las experiencias pueden reorganizar el punto de vista de los alumnos hacia el aprendizaje en general y el aprendizaje de la lengua en particular, así como hacia aspectos socioculturales de la lengua meta. Normalmente, estas experiencias conllevan que los alumnos se den cuenta de las diferencias existentes entre ellos y los hablantes de la lengua meta, pero no sólo a nivel lingüístico y cultural, sino a nivel de objetivos, expectativas y formas de concebir la vida.

3. Contextualización de la investigación

3.1. Búsqueda de información y preparación previa

Durante mi periodo de prácticas en el Centro IES Carmen de Burgos de Huércal de Almería me encomendaron preparar una sesión para hablar con alumnos de 4^a de ESO que iban a realizar una visita organizada por el departamento de inglés a Gibraltar en el mes de junio. Para ello, investigué sobre aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos de Gibraltar y seleccioné los más significativos e interesantes para los alumnos, puesto que necesitaban tener unas nociones mínimas sobre este territorio e instruirse respecto a factores imprescindibles de diversa tipología antes de que se produjera la visita a dicho lugar (véase pág. 49). Este material es muy útil para aquellos profesores que estén organizando una futura visita al peñón, así como para los que se sientan atraídos por la cultura, la historia y el uso de las lenguas en ese territorio.

Asimismo, investigué sobre otras visitas que diferentes centros españoles han realizado al peñón. Algunas de ellas incluían un acercamiento cultural muy beneficioso para el alumnado español, puesto que un par de centros fueron recibidos en el centro

gibraltareño *Bayside Comprehensive School* por su propio director y pudieron interactuar con alumnos de Gibraltar de su edad y compartir impresiones y experiencias. Es el caso de los alumnos de 2º y 3º de ESO del colegio Antonio Gala de Sevilla y de 1º de ESO A, C y D (bilingüe) del IES López-Neyra de Córdoba (véanse págs. 50-51). Esta posibilidad no sólo suscita a los alumnos a usar la lengua inglesa en contextos reales, sino que, además, les ofrece la oportunidad de familiarizarse con el sistema educativo británico.

Otros centros, desafortunadamente, sólo se limitaron a visitar los monumentos y atracciones más conocidas del peñón, privando así a sus alumnos de una experiencia tan positiva como supone conocer de primera mano a alumnos gibraltareños de edades cercanas a las suyas. Este fue el caso, del IES Luis Vélez de Guevara de Écija (Sevilla), el IES Meléndez Valdés de Villafranca de los Barros (Badajoz) y el IES Carmen de Burgos de Huércal de Almería.

Algunos otros por su parte, como el Colegio B. V. M^a Irlandesas Aljarafe de Sevilla, contactaron con una agencia que organiza viajes escolares a diferentes lugares. En su visita a Gibraltar, los alumnos de 3º de ESO de dicho colegio participaron en una *gymkana* que les proponía solucionar una serie de pruebas, por ejemplo pedir indicaciones a los transeúntes que recorren *Main Street* para encontrar determinados lugares conocidos y hacer una serie de compras, pero siempre usando la lengua inglesa. Evidentemente esto no es comparable a la experiencia de visitar un centro educativo gibraltareño y comunicarse cara a cara con sus alumnos.

Al conocer la existencia de esta posibilidad, me dirigí a diferentes instituciones en Gibraltar, como el *Gibraltar College*, para obtener información sobre los pasos a seguir para organizar en el futuro una de estas prácticas de inmersión lingüística, puesto que no aprovechar una situación tan interesante para los alumnos sería muy desfavorable para el desarrollo de su formación y motivación en el uso de la lengua inglesa. En el *Department of Education of Gibraltar*, que es desde donde se tramitan todas estas solicitudes, me informaron del procedimiento para solicitar una visita escolar a un centro educativo de Gibraltar.

Es esencial contactar con Lionel Gómez que es el Consejero de Educación (de los tres que existen) encargado de dar soluciones a este tipo de cuestiones. Para ello, principalmente podemos enviarle un *e-mail* (a lilli.gomez@gibraltar.gov.gi) donde

debemos explicar detalladamente qué tipo de visita nos gustaría realizar, si incluiría por ejemplo la presencia de nuestros alumnos en el desarrollo de las clases en el centro gibraltareño, cuántos alumnos van a realizarla, una descripción básica del tipo de alumno, la fecha en la que querríamos llevar a cabo la visita, etc.

Lo ideal es proporcionarle toda la información que pueda ser necesaria para que Gómez nos asegure si la visita es viable o no, puesto que ésta no depende de su único criterio, sino que tiene que ser aprobada por el Director de Educación, o en su defecto por el Consejero Superior de Educación. Una vez que nuestra propuesta sea aceptada, nos lo comunicarán vía *e-mail* y nos confirmarán todos los detalles acerca de la futura visita.

3.2. Contacto con los alumnos

El día que hablé con los alumnos del IES Carmen de Burgos, descubrí que sus conocimientos sobre el peñón eran muy escasos y, a través de videos (véase pág. 51), les enseñé los atractivos turísticos que iban a visitar y estuvimos hablando muy resumidamente sobre algunos aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos que podían ser interesantes para ellos, por ejemplo, el uso de las lenguas. Se sorprendieron porque no imaginaban que la visita fuese a ser tan atractiva. Les fascinó especialmente ver el cambio de código que realizan sus habitantes, pues nunca se habían imaginado que señores de edad avanzada hablaran tan perfectamente inglés, incluso sin ningún tipo de acento⁷, así como un español con una pronunciación muy parecida al que se habla en Cádiz y en buena parte de la Costa del Sol.

Algunas de las cuestiones de las que hablamos en clase fueron la oficialidad del inglés en Gibraltar, puesto que el uso del español quedó limitado al ámbito privado o como asignatura de lengua extranjera con la reforma posterior a la Segunda Guerra Mundial, que implantó una educación estrictamente inglesa para promover el uso de dicha lengua (Levey, 2008).⁸ Aparte de ser el vehículo de comunicación con sus vecinos andaluces,

⁷ Muchos de los hablantes de la lengua inglesa en Gibraltar han llegado desde distintos territorios, por tanto, tienen acentos distintivos. Para los gibraltareños es fácil reconocer distintas variedades del inglés.

⁸ Durante la Segunda Guerra Mundial, casi toda la población de Gibraltar fue evacuada a diversos lugares, como Inglaterra, Irlanda del Norte, Marruecos, Jamaica, Madeira, etc. Además, desde 1969 a

el español era principalmente la lengua usada hasta hace poco en el espacio doméstico por las familias de origen español o constituidas por matrimonios entre gibraltareños y españoles, que se incrementaron tras la apertura de la frontera en 1982.

También les expliqué que, como sostiene García Martín (1996), la diglosia diferenció como lengua del dominio público el inglés y como lengua del hogar el español, aunque hay que tener en cuenta la presencia en el peñón de genoveses, malteses, portugueses, judíos sefarditas y marroquíes.⁹ Por esta composición tan heterogénea ha sido retratada como un *melting pot*, que defiende su unión basándose en una identidad propia, unos sentimientos comunes y su propia habla e incluso, podríamos decir, léxico¹⁰. El habla característica del peñón, el *yanito* o *llanito*, se asocia al bilingüismo por el cambio de código que se produce.

Asimismo, contemplamos la presión a nivel político y social ejercida por España al gobierno gibraltareño que ha hecho que sus habitantes vean en su forma tan característica de usar la lengua inglesa y la española su propio sistema de comunicación. Así, se distinguen del resto de hablantes de esas lenguas. La combinación de códigos denota el control gramatical que los hablantes tienen de ambas lenguas. No obstante, se ha calificado de forma inexacta como una escasez de habilidad lingüística o un uso incorrecto de una o las dos lenguas. Normalmente, los gibraltareños usan un español muy coloquial y la lengua inglesa para el vocabulario técnico, ya que han recibido una educación inglesa.

A pesar de ello, hay que tener en cuenta que el uso del lenguaje de los gibraltareños está sujeto al contexto y a la relación existente entre los hablantes. El ámbito familiar ejemplifica perfectamente el cambio de lenguas según la relación que mantienen los hablantes. Las personas mayores, aunque pueden hablar en inglés a sus nietos, suelen hacerlo en español. Entre hermanos usan el inglés, especialmente si son de edades

1982, el tráfico entre España y Gibraltar tenía que hacerse a través de Marruecos. El cierre de la frontera y la presión política por parte del General Franco hizo que se originara un resentimiento hacia España, que se evidencia en el uso disminuido del español entre los gibraltareños (García Martín, 1996).

⁹ El español tendría la distinción de lengua B y el inglés ocupa el primer lugar. La diglosia se produce debido a que las funciones de comunicación específicas tienen asignadas el uso de una de las lenguas enfrentadas.

¹⁰ Debido a la diversidad cultural del lugar, encontramos restos de otros idiomas como el judeo-español, el hebreo, el árabe, el maltés, el genovés, etc.

menores, y los padres acostumbran a hablar también en esta lengua con sus hijos, aunque a menudo utilizan el español entre ellos. Igual que los adolescentes, que prefieren el *yanito* o el español para hablar con sus iguales.

No obstante, al hablar sobre el uso de las lenguas, hice que los alumnos fuesen conscientes de la composición cultural actual de Gibraltar, para que no den por hecho que todos los habitantes del peñón hablan inglés y español porque esto no es completamente cierto. En Gibraltar conviven diferentes comunidades que tienen en su mayoría origen Mediterráneo, como es el caso de genoveses, marroquíes y sefarditas que, incluso hoy en día, siguen usando sus lenguas de origen en el ámbito doméstico. Asimismo, un gran número de ingleses, escoceses e irlandeses, trasladados al peñón por motivos militares, se establecieron en él y no vieron utilidad en aprender español si ya dominaban la lengua inglesa.

3.3. Beneficios de la visita

El beneficio principal para los alumnos con la visita a Gibraltar es la oportunidad que les facilita de interactuar con hablantes nativos. Las interacciones lingüísticas se caracterizan por ser principalmente espontáneas y coloquiales. La diversidad de situaciones que proporciona el contexto en el que se habla la lengua que se está estudiando no es equiparable a las que se pueden producir en un aula. Por otro lado, el punto débil de los libros de texto para la enseñanza de la lengua extranjera es que los escenarios están catalogados y muy meticulosamente organizados, mientras que en una situación de inmersión, que sitúa a los alumnos en un contexto natural para el uso del lenguaje, la variedad de situaciones posibles es enorme.

Una visita a esta comunidad, aunque sea muy corta, proporciona el beneficio de que los alumnos puedan apreciar la verdadera multiplicidad de los hablantes nativos. Si esta visita no fuese viable, lo mejor que podemos hacer es traer al aula cuantos más hablantes nativos sea posible, además de hacer uso de grabaciones y videos que reflejen la extensa diversidad de los hablantes de la lengua meta. No obstante, el contacto directo nunca es comparable con el que podemos proporcionar a partir de lecturas y materiales visuales y auditivos. A pesar de ello, la literatura ofrece una extensa visión de

la comunidad que trata el autor por medio de sus personajes, al igual que las películas que son, por lo general, más atractivos para los alumnos. Aunque los personajes de estos materiales a menudo requieren que clarifiquemos algunos aspectos puesto que pueden representar estereotipos que alteren la concepción que los alumnos tienen de los hablantes nativos. Para ello, es fundamental la ayuda del profesor.

Hay que tener en cuenta que un contexto natural ofrece las circunstancias más óptimas para el aprendizaje de la lengua de forma comunicativa. La práctica de la lengua en el aula está limitada, ya que el escenario no brinda las mismas condiciones, aunque sí se puede relacionar de ciertas formas. Una de las limitaciones de la clase de lenguas es que normalmente el profesor es la única persona con la que los alumnos pueden interactuar en la lengua meta, mientras que en un contexto natural los alumnos pueden comunicarse directamente con diversos hablantes de la lengua meta.

Mientras que en el aula de lenguas nos concentramos frecuentemente en el código, en un contexto natural lo que importa es el mensaje, es decir, interpretar y dar sentido a la lengua de forma natural. Los contactos lingüísticos son más beneficiosos si no son sólo visitas turísticas, por ejemplo si implica estudios o trabajo, puesto que esto justifica su estancia, hace más fuerte su intervención y multiplica sus ocasiones para usar la lengua que están aprendiendo, por ejemplo, a la hora de hacer preguntas, entender direcciones, hacer llamadas telefónicas y dar información sobre uno mismo y sobre su país de origen.

La circunstancia más positiva sería que en una situación de inmersión lingüística hubiera una persona, por ejemplo un compañero de intercambio, que podría llegar a convertirse en una verdadera amistad. Además, se podría establecer contacto con otros hablantes, por lo que los alumnos se enfrentarían a diversas formas de hablar la lengua que estudian. Los intercambios ofrecen la posibilidad de establecer íntimos vínculos con varios hablantes nativos y es una experiencia crucial para los estudiantes de lenguas extranjeras.

Además de poner en práctica lo visto en el aula, una visita a un lugar donde se habla la lengua meta ofrece muchas más posibilidades. Es una experiencia que permite a los alumnos cultivar su competencia intercultural y entender otras creencias y formas de pensar. A pesar de que un intercambio es más propicio que una visita a la hora de que los alumnos extiendan sus conocimientos culturales y experimenten con la lengua que

están aprendiendo, cualquiera de los dos brinda beneficios muy poco posibles de obtener por medio del trabajo en el aula, puesto que en el aprendizaje de la lengua la interacción es decisiva. La negociación de significados y la interacción entre hablantes nativos y hablantes no nativos es un requisito principal para el proceso de aprendizaje.

Input and verbal interaction are crucial for language learning to take place
(García Bermejo, 2003:31).

Al poder interactuar con hablantes nativos durante la visita, los alumnos estarán expuestos a un *input*, que no le resultará muy difícil de entender, pues los hablantes nativos tienden a adaptar la lengua cuando perciben que el nivel de dominio de ésta por parte de su interlocutor no es tan elevado como el suyo. Es uno de los registros simplificados que usan la mayoría de lenguas para facilitar la comprensión del *input* a hablantes extranjeros y es conocido como *foreigner talk*. Ferguson (1975) usó este término para representar un registro básico usado para dirigirse a hablantes, cuya competencia es inferior a la de un hablante nativo, y que se distingue por su simplicidad en la morfología, fonología, uso de palabras y sintaxis.

No olvidemos tampoco la hipótesis del *output*, considerada por Krashen (1989), según la cual los alumnos aprenden con las correcciones que reciben por parte de su interlocutor. Es decir, no sólo aprenden escuchando atentamente a otros hablantes, sino que su aplicación y voluntad para hacerse entender les hace reforzar el sistema de reglas que han interiorizado previamente. Esta idea se conoce como *comprehensible output*. Swain (1985) afirma que los alumnos pueden dominar gramaticalmente la lengua extranjera si se esfuerzan para que su interlocutor llegue a comprender lo que dice, a pesar de que su *output* resulte forzado. Cuando los alumnos hablen durante la visita con nativos cooperarán entre sí para obtener respuestas comprensibles, pedirán aclaraciones al profesor o sus interlocutores que parafraseen, expliquen y/o pongan ejemplos para comprender lo que quieren decir.

Por supuesto, aunque las situaciones de inmersión lingüística pueden llevar a un mayor dominio de la lengua extranjera y a un acercamiento a sus hablantes nativos, están condicionadas por las habilidades, aspiraciones y contexto de los alumnos. Es importante que trabajen estrategias de comunicación y, de esta forma, puedan hacer frente al lenguaje informal que les ofrece este tipo de circunstancias. Además, hay que tener en cuenta que los alumnos suelen usar más estrategias de comunicación en un

contexto natural que en el aula puesto que en ésta se suele dar más prioridad al uso apropiado de la lengua extranjera que a la fluidez comunicativa. También se ha comprobado que la situación afecta al tipo de estrategia que usan.

Estas situaciones son impredecibles y podrían producir ansiedad o agobio en los alumnos con un dominio bajo de la lengua porque piensen que no les puedan hacer frente. En el caso descrito, los alumnos en lugar de sentirse motivados para hablar la lengua extranjera, podrían sentirse perdidos y, por tanto, intentar evitar en el mayor grado posible comunicarse con hablantes nativos. A pesar de haber estudiado la lengua durante años, una vez que se encuentren en el contexto natural pueden encontrarse desorientados al tener que adaptarse, puesto que las experiencias que han podido tener en el aula son muy diferentes a verse directamente en el escenario natural de la lengua meta.

4. Contenidos de las encuestas y análisis de su resultados

Como no pude acompañarles durante la visita ni hablar con ellos tras ella, porque mi periodo de prácticas ya había finalizado, veintisiete alumnos contestaron dos cuestionarios, uno previo a la visita y otro posterior, pues anticipadamente les proporcioné las direcciones *URL* que dirigían a dichos cuestionarios (Véanse Anexos IV y V).

Los objetivos de la encuesta previa realizada por los alumnos eran medir el grado de interés de los alumnos por una serie de aspectos a la hora de visitar un lugar desconocido y descubrir sus opiniones acerca de los beneficios de la visita cultural, las ventajas y los inconvenientes que creen que tendrían si vivieran en el lugar que iban a visitar y los motivos que justifican su motivación para aprender sobre la cultura y la historia de ese lugar. Los objetivos de la encuesta posterior eran obtener datos sobre su interés por el uso que se hace de las lenguas en el lugar, sus impresiones posteriores a la visita, si se plantearían vivir allí y las razones por las que lo harían o no, así como el atractivo turístico que más les llamó la atención.

La primera pregunta de ambos era cuál es su edad. Del total, diecinueve alumnos tienen quince años y los otros ocho dieciséis (véase Anexo I). Este rango de edad que ocupan

tiene mucha importancia en sus respuestas puesto que aún no han madurado todos y esto condiciona sus opiniones.

La segunda pregunta del cuestionario previo a la visita nos permite saber qué aspectos son preferibles por los propios alumnos para preparar los contenidos que vamos a desarrollar en el aula previamente a futuras visitas con grupos similares (Véase Anexo II). Esta pregunta consistía en que ordenaran de mayor a menor, según el grado de interés que tuvieran en ellos, los siguientes aspectos de los que pueden aprender visitando un lugar desconocido: Historia; Costumbres y tradiciones; Atractivos Turísticos; Gastronomía; Flora y Fauna; Festividades; Religión; Lenguas; Política.

Es importante resaltar que las dos categorías más elegidas con los puestos más altos fueron “Atractivos turísticos”, que fue marcada como primera opción por nueve alumnos diferentes, y “Lenguas”, seleccionada en primera posición por ocho alumnos en su *ranking*. El hecho de que los alumnos demuestren tanto interés por las lenguas habladas en un lugar a la hora de visitarlo justifica y nos anima a que en el aula se traten aspectos lingüísticos antes y después de la visita. La atracción que sienten hacia el tema les predispondrá a aprender las cuestiones lingüísticas necesarias para entender el uso que se hace de la(s) lengua(s) en un lugar determinado, siempre que lo hagamos de forma adecuada y llamativa para ellos.

Un buen ejemplo de explotar esta cuestión es el visionado de videos donde aparezcan entrevistas a hablantes nativos, puesto que de esta forma los alumnos comprenden de forma directa la manera en la que esas personas usan la lengua meta, sin tener que imaginárselo a partir de descripciones. No debemos olvidar que las manifestaciones escritas también cumplen a la perfección tal propósito.

En la tercera pregunta tenían que elegir al menos uno de los beneficios al viajar a un lugar donde se habla la lengua meta. El más elegido por los alumnos fue “Practicar la lengua con hablantes nativos” (veintidós de ellos seleccionaron esa opción). Uno de los principales inconvenientes que supone el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula es la falta de hablantes nativos pues en muchos casos los alumnos se ven privados de este aspecto tan importante cuando aprenden una lengua extranjera. Al menos sería recomendable que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar con un hablante nativo, aunque el hecho de que sólo puedan establecer contacto con una persona puede deformar la diversa realidad de la comunidad que habla la lengua meta.

La segunda alternativa más elegida “Alcanzar un nivel más alto de dominio de la lengua” fue marcada por quince de los alumnos y evidentemente es uno de los beneficios más claros a la hora de realizar una visita al sitio donde se habla la lengua meta puesto que nos sitúa en el lugar perfecto para ponerla en práctica con hablantes nativos. De hecho, la interacción es esencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

“Aprender sobre nuevas culturas y sus costumbres” fue elegida por catorce, por lo que podemos deducir que gran parte de los alumnos lo considera útil para visitar una comunidad formada por hablantes de la lengua meta. Si tenemos en cuenta que una lengua está unida a su cultura y viceversa, en el aprendizaje de la primera es necesario el de la segunda y de forma inversa. Además, la inmensa variedad que nos ofrece puede trasladarse de forma muy fácil al aula, como hemos visto anteriormente.

“Aumentar la motivación y la confianza en uno mismo” fue escogida por doce alumnos, que sabiamente nos invitan a reflexionar sobre lo positivo que es poner en práctica lo aprendido en el aula de inglés desplazándonos a uno de los lugares donde se habla. Obviamente, en la visita se usa la lengua en un contexto natural y nuestra motivación y autoconfianza se ven reforzadas al comprobar que en él podemos hacer uso de lo aprendido para desenvolvernos apropiadamente. Una experiencia así no sólo anima a seguir estudiando la lengua para continuar mejorando nuestros conocimientos de ella, sino que impulsa a superar miedos e inseguridades.

“Visitar nuevos lugares” y “Conseguir más oportunidades en el futuro” empataron con nueve. Aquellos que seleccionaron como beneficio que conseguirían más oportunidades en el futuro al visitar un lugar donde se habla la lengua meta, puede que dieran por hecho que con dicha visita mejorarían su dominio de la lengua y esto les llevaría a más y mejores posibilidades en su futuro. Esto se relaciona directamente con la motivación instrumental, que concibe la lengua como un medio para acceder a una mejor posición laboral.

3 - ¿Cuáles son los principales beneficios de viajar a un lugar d	
	Respues
Aprender sobre nuevas culturas y sus costumbres	14
Aprender vocabulario	5
Practicar la lengua con hablantes nativos	22
Mejorar la pronunciación	7
Visitar nuevos lugares	9
Alcanzar un nivel más alto de dominio de esa lengua	15
Aumentar la motivación y la confianza en uno mismo	12
Disfrutar hablando esa lengua	6
Conseguir más oportunidades en el futuro	9
Mejorar la expresión escrita y oral	5
Total	27

La cuarta pregunta planteaba a los alumnos qué ventajas le supondrían vivir en el lugar que iban a visitar. Veintitrés eligieron “Dominar perfectamente la lengua española e inglesa” y el siguiente más elegido fue “Aprender nuevas costumbres” que sólo marcaron ocho alumnos. “Tener un mejor puesto de trabajo” sólo fue marcado por seis. Claramente los alumnos vuelven a priorizar los aspectos lingüísticos sobre los culturales porque ven más provechoso hablar dos lenguas que aprender nuevas costumbres. El hecho de que seis apostaran por la opción de encontrar un mejor trabajo puede que guarde relación con la situación económica de nuestro país y vuelve a plantear la presencia de la motivación instrumental en los alumnos en su aprendizaje de la lengua inglesa.

4 - ¿Qué ventajas te supondrían vivir en el lugar que vas a visitar? Sele		
	Respues	Porcenta
Dominar perfectamente la lengua española e inglesa	23	85,2%
Tener un mejor puesto de trabajo	6	22,2%
Aprender nuevas costumbres	8	29,6%
Conocer gente nueva	5	18,5%
Vivir una gran experiencia	5	18,5%
Total	27	

La quinta pregunta les planteaba qué inconvenientes creen que tendrían si vivieran allí. Dieciséis marcaron “Estar lejos de tus seres queridos”, diez “Dificultad para adaptarse” y siete “Empezar de cero en un sitio desconocido”. A los quince o dieciséis años es normal que el hecho de estar lejos de su familia y amigos les parezca un inconveniente

para plantearse vivir allí. Con los años, probablemente tendrán que pasar periodos separados de sus seres queridos y aceptar las circunstancias porque la experiencia puede ser muy positiva para ellos.

5 - ¿Qué inconvenientes crees que encontrarías si vivieras al		
	Respues	Porcenta
Estar lejos de tus seres queridos	16	59,3%
Dificultad para adaptarse	10	37,0%
Empezar de cero en un sitio desconocido	7	25,9%
Total	27	

En la última pregunta del primer cuestionario tenían que seleccionar las razones por las que estaban motivados para aprender acerca de la cultura e historia de ese lugar. Catorce abogaron por defender la tolerancia, eligiendo “Para saber más sobre su cultura y costumbres y, así, no ofender y respetar a sus habitantes”. Once eligieron tanto “Me gusta aprender cosas de los sitios que visito” como “Es interesante conocer su historia para saber más sobre el origen y el desarrollo del conflicto por su soberanía”. No debemos desaprovechar la oportunidad que nos ofrece realizar una visita cultural a Gibraltar porque puede ser un gran medio para promover en los alumnos la tolerancia y el respeto, derribar prejuicios y aceptar la diversidad de cualquier tipo.

Evidentemente, el estado de Gibraltar despierta interés en los alumnos, pero no tanto como se podría esperar antes de ver los resultados. Este tema puede ser tratado para que los alumnos reflexionen sobre la interpretación de la historia, ya que también está condicionada por el contexto. Se podría hacer, por ejemplo, a través de la lectura de textos escritos desde cada uno de los puntos de vista o el visionado de películas relacionadas, programas, entrevistas, etc., y la realización posterior de actividades siempre con un tratamiento respetuoso hacia ambas partes. Además, de esta forma, los alumnos entenderán mejor el uso que se hace de las lenguas en el peñón, que está influido por factores contextuales, como lo están también nuestras opiniones, actitudes, creencias, formas de pensar y de concebir el mundo, etc.

6 - ¿Por qué te motiva aprender acerca de la cultura e historia de ese lugar? Selecciona al menos una opción:		
	Respues	Porcenta
Para saber más sobre su cultura y costumbres, y así no ofender y respetar a sus habitantes	14	51,9%
Es interesante conocer su historia para saber más sobre el origen y el desarrollo del conflicto por su soberanía	11	40,7%
Me gusta aprender cosas de los sitios que visito	11	40,7%
Total	27	

La segunda pregunta del cuestionario posterior a la visita les preguntaba qué atractivo turístico de Gibraltar les llamó más la atención ¹¹ y la tercera pregunta nos da respuestas al interés de los alumnos por el uso que se hace de las lenguas allí. Veinticuatro alumnos seleccionaron “Que dominan la lengua inglesa y la española”, dieciséis de ellos “La mezcla que hacen de ambos idiomas (el *yanito*)” y sólo tres “El uso de palabras de otras lenguas distintas por la diversidad cultural del lugar”. Indudablemente, quedaron muy sorprendidos al ver el cambio de código que realizan los gibraltareños y cuando utilizan ambas lenguas alternadamente, usando incluso palabras propias que no existen ni en la lengua inglesa, ni en la española, como es el caso de ejemplos como “quequi”, “mebli”, “liquirba”, “apología”, “chitería” y plomero” de *cake*, *marbles*, *licorice bar*, *apology*, *cheating* y *plumber* (Téllez, 2013: 25-26).

Aquí cobra importancia pensar en que la categorización verbal y la forma en la que usamos el lenguaje para relacionarnos socialmente afectan a la manera en la que nos vemos a nosotros mismos, teniendo en cuenta el uso que los gibraltareños hacen del español y del inglés y su característica forma de combinar ambas lenguas. Todas estas cuestiones provocan en los alumnos una gran fascinación debido a su originalidad y pueden trabajarse de forma coordinada por el profesor de lengua castellana y el de inglés para que sea una experiencia favorable y productiva para los alumnos.

3 - ¿Qué es lo que más te interesa del uso que se hace de las lenguas allí? Marca al menos una opción		
	Respuestas	Porcentaje
Que dominan la lengua inglesa y la española	24	88,9%
La mezcla que hacen de ambos idiomas (el yanito)	16	59,3%
El uso de palabras de otras lenguas distintas por la diversidad cultural del lugar	3	11,1%
Total	27	

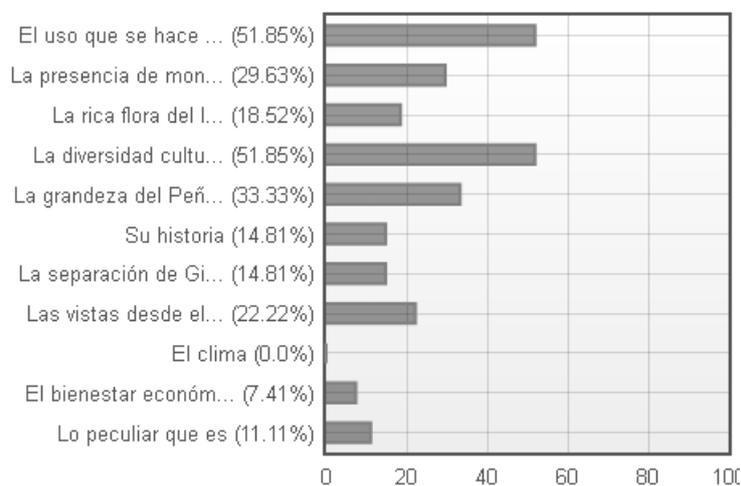
En la cuarta pregunta tuvieron que elegir qué fue lo que más les impresionó del lugar. Catorce eligieron “El uso que se hace de las lenguas” y “La diversidad cultural”. Es de manifiesto que debemos explotar ese interés que demuestran tener los alumnos por los aspectos lingüísticos y socioculturales, pues vuelven a sobresalir sobre el resto de diversas opciones. Las siguientes más escogidas fueron “La grandeza del Peñón” con

¹¹ Esta pregunta ayuda también para la preparación de futuras visitas al peñón (véase Anexo III).

nueve votos y “La presencia de monos en el peñón” con sólo ocho. Pero es muy comprensible que esto asombre a los alumnos, ya que son uno de los principales reclamos para visitarla.

4 - ¿Qué es lo que más te impresionó del lugar?	
	Respu:
El uso que se hace de las lenguas	14
La presencia de monos en el peñón	8
La rica flora del lugar	5
La diversidad cultural	14
La grandeza del Peñón	9
Su historia	4
La separación de Gibraltar y España por una frontera	4
Las vistas desde el Peñón	6
El clima	0
El bienestar económico y social	2
Lo peculiar que es	3
Total	27

¿Qué es lo que más te impresionó del lugar?

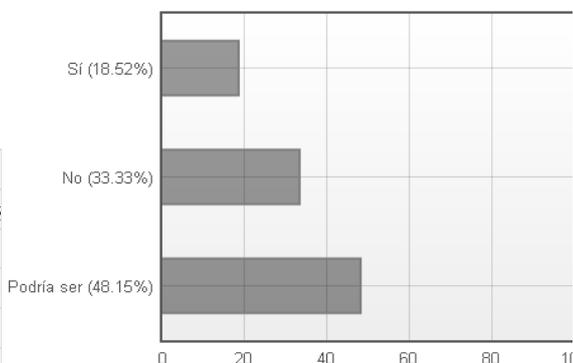


La quinta pregunta les planteaba si vivirían allí. Sólo cinco respondieron afirmativamente, trece eligieron “Podría ser” y nueve contestaron que no. Comprensiblemente, en la votación tenemos más respuestas negativas que positivas. No

obstante, sorprende que casi la mitad de los que votaron sopesaran al menos la iniciativa de vivir allí.

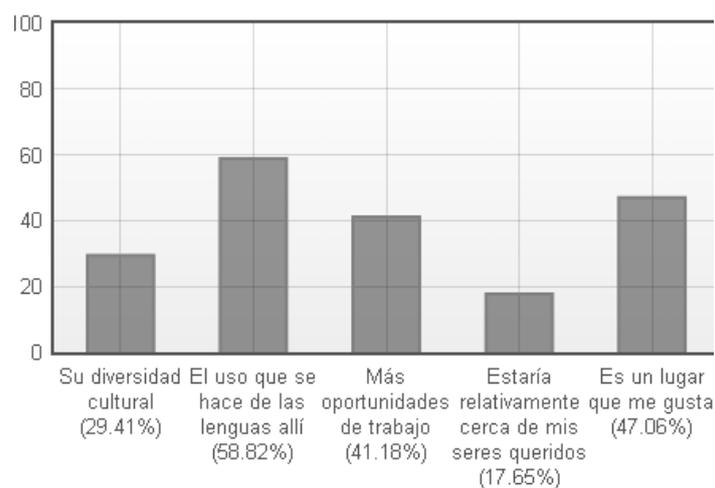
¿Te plantearías vivir allí?

5 - ¿Te plantearías vivir allí?	Respuestas
Sí	5
No	9
Podría ser	13
Total	27



Respecto a los motivos para al menos considerar el vivir allí, diez eligieron “El uso que se hace de las lenguas”, ocho marcaron “Es un lugar que me gusta” y siete que hay “Más oportunidades de trabajo”. Una vez más, los alumnos demuestran tener una gran consideración al uso que los gibraltareños hacen de las lenguas y es nuestra responsabilidad como docentes expresar ese interés, proporcionándoles los conocimientos convenientes y ajustados a ellos. Además, los que remarcan que es un lugar que le proporcionaría más oportunidades de trabajo manifiestan una motivación instrumental en cuanto a su aprendizaje del inglés.

6 - ¿Por qué motivos? (Responde sólo esta pregunta si no)	Respuestas
Su diversidad cultural	5
El uso que se hace de las lenguas allí	10
Más oportunidades de trabajo	7
Estaría relativamente cerca de mis seres queridos	3
Es un lugar que me gusta	8
Total	17



De entre los motivos que consideraron para negarse a vivir allí destaca “Me gusta demasiado el lugar en el que vivo” puesto que nueve alumnos de once seleccionaron esta razón. Debido a su edad, es muy común que se encuentren más cómodos en el entorno en el que han crecido. Están condicionados por ello, por tanto, al cambiar de escenario, sus experiencias, opiniones, formas de ver la vida, creencias y expectativas terminarían variando también, pues recibirían la influencia del nuevo contexto. Quizás, ésta es la razón por la que no se plantean el cambiar su lugar de residencia, ya que los determina a nivel social, cultural y lingüístico como los individuos que son.

7 - ¿Por qué no? (Responde sólo ésta pregunta si contestaste)		
	Respues	Porcenta
No me adaptaría	2	18,2%
Me gusta demasiado el lugar en el que vivo	9	81,8%
Es un lugar demasiado pequeño	3	27,3%
Total	11	

5. Conclusiones

Al integrar el estudio de comportamientos culturales en la enseñanza de la lengua, además de hacerla más atractiva para los alumnos, les ayudamos a lograr un entendimiento intercultural de su propia cultura y de otras, promoviendo de esta forma una posición tolerante hacia diferentes tipos de comportamiento y sus condicionantes. El componente intercultural requiere que los alumnos cooperen unos con otros y debatan sus puntos de vista, siempre mostrándose respetuosos y considerados hacia

otros diferentes al suyo. Así, aprenden unos de otros, a la vez que contrastan su propio entorno cultural con aquel que presenta la lengua meta.

Las aulas españolas, cada vez más, son multiculturales, por lo que los programas educativos y los materiales deben actualizarse y dar cuenta de estos aspectos multiculturales para inspirar una perspectiva de tolerancia y apreciación entre los alumnos. De acuerdo con los resultados de las encuestas realizadas por los alumnos del IES Carmen de Burgos, está muy claro que los alumnos se muestran muy atraídos al estudio del uso de las lenguas y la diversidad cultural en Gibraltar y lo ideal sería aprovechar esta ocasión para realmente acercar al alumnado a sus habitantes.

Si el *Department of Education of Gibraltar* permite que los alumnos españoles pasen una jornada, viendo cómo funciona el centro e interactuando con alumnos gibraltareños de su misma edad, podría ser una experiencia muy motivadora que valdría para hacerles apreciar los beneficios de la diversidad cultural, romper prejuicios, aumentar la tolerancia y el respeto hacia el resto de personas e, incluso, cambiar sus propias perspectivas. Cuando pensamos en visitas culturales realizadas por centros educativos siempre tenemos que aprovechar al máximo las posibilidades de las que dispongamos y, más aún, si estamos hablando de actividades que promueven el desarrollo de todas las competencias básicas de la ESO y el tratamiento de temas transversales, como es este caso.

Con una adecuada y esencial coordinación entre los profesores de las distintas áreas se puede avanzar mucho en el desarrollo de las competencias básicas, trabajando entre todos la competencia cultural y artística, la competencia digital y tratamiento de la información, la competencia para aprender a aprender, la competencia para el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. La competencia social y ciudadana permite especialmente al tutor plantear en las horas de tutoría el tratamiento de los temas transversales, que deben ser trabajados para librarse de prejuicios, acabar con tópicos y estereotipos y promover una atmósfera de respeto y comprensión.

Se pueden realizar lecturas, exposiciones y todo tipo de actividades que permitan a los alumnos expresar sus puntos de vista y sus reflexiones tanto previas como posteriores a la visita para ver si han cambiado de perspectiva respecto a sus expectativas iniciales. El profesor de lengua castellana y literatura y el de inglés pueden trabajar unidos y ayudar

a los alumnos a la hora de cultivar la competencia de comunicación lingüística, por ejemplo con la lectura de artículos periodísticos, escritos desde la visión española y la perspectiva gibraltareña. Se puede trabajar la comprensión del texto a través de preguntas e, incluso, el propio formato del mismo. Igualmente, es necesaria la coordinación a la hora de tratar textos escritos en español por ciudadanos gibraltareños, por ejemplo, para llevar a cabo un análisis del uso que hacen del español y su particular mezcla de ambos idiomas.

En cualquier caso, la visita puede ser un beneficio considerable para los alumnos por el refuerzo de motivación que supone para ellos ver la recompensa de su estudio del inglés, al poder comunicarse en esa lengua en un contexto donde está considerada como lengua oficial y, por tanto, pueden encontrarla en las calles, en los escaparates de las tiendas, en las señales peatonales y de tráfico, en los menús de los restaurantes y en todos los atractivos turísticos que nos ofrece. El *input* al que estarían expuestos los alumnos es muy valioso para ellos y ya hemos visto que todo esto se puede explotar de maneras diversas.

El hecho de poder comunicarse con alumnos gibraltareños de su misma edad, porque sean recibidos allí para favorecer la interacción entre ellos, puede contribuir a que vean aquello que los une y que no tengan en cuenta ideas injustas, sino que se promueva la empatía y se pretenda un acercamiento para que sea ventajoso para ambos. Esto sería positivo en cualquier contacto entre culturas diferentes. En este caso, para entender nuestra propia cultura y cómo interviene en nuestra formación como individuos. Así, podemos ver cómo se refleja la cultura meta en sus hablantes.

Además, considerando, por ejemplo, que los españoles, a pesar de que hablen diferentes lenguas porque provengan de comunidades autónomas distintas, comparten más semejanzas culturales que las existentes entre españoles y sudamericanos que, aunque hablen la misma lengua, proceden de culturas que difieren mucho entre sí (Ramírez Palou y Serra Santasusana, 2001), podemos decir que el lugar de residencia nos aproxima culturalmente, aunque en ese lugar se hablen lenguas distintas. Siguiendo esta teoría, los alumnos podrán observar ciertas similitudes entre ellos y los alumnos gibraltareños, ya que en el peñón la cultura y la lengua española también han ejercido su influencia a lo largo del tiempo.

Al identificar estos parecidos entre ellos, los alumnos se mostrarán incluso más receptivos hacia su cultura y no darán tanto valor a las divergencias que puedan advertir. Por ello, es imprescindible que tengan claro que estamos sujetos a nuestras circunstancias y que hay que mostrar siempre respeto a las diversas formas de comunicación y comportamiento, debido a que la cultura opera sobre ellas y hace que nos inclinemos hacia unas u otras. Por tanto, la visita que estamos planteando no sólo contribuiría a que los alumnos usen la lengua inglesa en un contexto real, sino que les enseña a ser más comprensivos y abiertos hacia culturas desconocidas.

En el fondo, éste es uno de los principales provechos educativos para los alumnos, pues esta experiencia puede transformar la actitud con la que se aproximen en el futuro a todo aquello que sea diferente a ellos y, por tanto, hacerlos crecer realmente como personas formadas en valores tan positivos como el respeto. Quizás haya edades más favorables para realizar esta visita, pero en todo caso sería motivador para cualquier alumno indistintamente de su edad, ya que no sólo estaría adquiriendo conocimientos, sino que a la misma vez estaría disfrutando de su propio aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas y webgrafía

ADLER, P.S (1977): 'Beyond cultural identity: Reflections upon cultural and multicultural man'. In R. W. Brislin (ed.). (p.212).

BUENO, GÓNZALEZ, A. "Sociolinguistic and sociocultural competence" En McLaren, N. & Madrid, D. (eds.). (1996): *A Handbook for TELF*. Alcoy: Marfil. (pp. 345-373).

BREEN, M. P. "Syllabus design". En Carter, N. & Nunan, D. (ed). (2001): *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp.151-159).

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. (p.304).

FERGUSON, C. (1975): "Towards a characterization of English foreigner". En *Anthropological Linguistics*.17:1-14.

GARCÍA BERMEJO, M^a. L. “Key Issues in Second Language Acquisition and Learning”. En Valera Méndez, R. (coord.), (2003): *All About Teaching English. A Course for Teachers of English (Pre-School through Secondary)*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Aceres, S.A. (pp.17-43).

GARCÍA MARTÍN, J. M^a. (1996): *Materiales para el Estudio del Español de Gibraltar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Salamanca. (pp. 15-16; 22-23).

GIOVANNI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M. Y SIMÓN, T. (1996): *Profesor en acción: vol.1: El proceso de aprendizaje. Vol. 2: Áreas de trabajo. Vol.3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.

HARMER, J. (1999): *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.

JIMÉNEZ RAYA, M. “Competencia procesual: conceptualización y tratamiento didáctico”. En Salaberri Ramiro, M. S. (1999): *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Universidad de Almería. (pp. 74-106).

KRASHEN, S. (1989): “We acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis”. *Modern Language Journal* 73: 440-64.

LEVEY, D. (2008): *Language Change and Variation in Gibraltar*. John Benjamins: Amsterdam. (pp. 32-33).

LOVEDAY, L. (1982): *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon Press. (p.34).

MADRID FERNÁNDEZ, D. “Modelos para investigar en el aula de Lengua Extranjera”. En Salaberri Ramiro, M. S. (1999): *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Universidad de Almería. (pp. 126-181).

MALINOWSKI, B. “The problem of meaning in primitive languages”. En Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923): *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*. With supplementary essays by B. Malinowski and F.G Crookshank. London: Trubner and Co. (pp. 451-510).

MIQUEL, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. Algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia-L*, 5, (pp. 3-14).

- MODIA LORENZO, M. J. “English Literature and the Canon”. En Lorenzo Modia, M^a. J. (ed.), (2005): *All in All: A Plural View of Our Teaching and Learning*. A Coruña: Universidade da Coruña. (pp.79-88).
- MORANT, R. «La comunicació no verbal i l'ensenyament de llengües». En Cuenca, M^a. J. (ed.), (1994): *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia. (pp.191-208).
- MUROS, J. “The Teaching of Literature”. En McLaren, N. & Madrid, D. (eds.). (1996): *A Handbook for TELF*. Alcoy: Marfil. (pp. 445-464).
- PASTOR CESTEROS, S. (2006): *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante. (pp. 239-267).
- RAMÍREZ PALOU, R. M. Y SERRA SANTASUSANA, T. “El Proyecto Integrado de Lenguas”. En Chasco, J. (Coord.). (2001): *Metodología en la Enseñanza del Inglés*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado. (Aulas de Verano. Serie Principios). (pp. 65-88).
- SARABÍA, B. “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”. En Coll, C., Pozo, J.I. y Valls, E. (eds.), (1992): *Los Contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford: Backwell. (p. 63).
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 191-285).
- STERN, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 23; 63-99; 177-242).
- SWAIN, M. “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development”. En Gass, S. & Madden, C. (eds.), (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass.: Newbury House. (pp. 235-53).
- TÉLLEZ, J. J. (2013), *Yanitos. Viaje al corazón de Gibraltar (1713-2013)*. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces: Sevilla.

TOMALIN, B. & STEMPLESKI, S. (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 5-9; 11-13).

WOODWARD, T. (2012): *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 131-162).

UR, P. (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 197-227).

VEZ, J. M. "The Social Context of EFL". En McLaren, N. & Madrid, D. (eds.). (1996): *A Handbook for TELF*. Alcoy: Marfil. (pp. 17-37).

7. Otra bibliografía de interés

7.1. Componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

BELTRÁN LLAVADOR, F. "Cultural, Social and Educational Aspects of English as a World Language". En House, S. (Coord.). (2011): *Inglés: Complementos de Formación Disciplinar: Theory and Practice in English Language Teaching*. Barcelona: Graó. (pp. 47-66).

BENEKE, J. "Intercultural Competence". En Bliesener, U. (ed.). (2007): *Training the Trainers. Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education*. Köln: International Business Communication. (pp.107-127).

BENEKE, J. "Intercultural learning". En Bliesener, U. (ed.). (2007): *Training the Trainers. Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education*. Köln: International Business Communication. (pp.276-292).

BROWN, H.D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

CHAMOT, A. "The Learning Strategies of ESL Students" in Wenden and Rubin (eds), (1997): *Learning Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

GUILLÉN, DÍAZ, C. & CASTRO, PRIETO, P. (1998): *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla, S.A.

GRABOIS, H. "Contribution and language learning: service-learning from a sociocultural perspective". En Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (ed.), (2008): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox. (pp.380-406).

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

LEONTIEV, A. A. (1981): *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.

MARTÍN MORILLAS, J. M. "Developments in Culture Teaching Theory". En García Sanchez, M.^a E. (ed.). (2001): *Present and Future Trends in TELF*. Almería: Universidad de Almería. (pp.293-320).

MÉNDEZ GARCÍA, M.^a & BUENO GONZÁLEZ, A. "Sociolinguistic, Sociocultural and Intercultural Competences". En McLaren, N.; Madrid, D. & Bueno, A. (eds.), (2005): *TELF in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada. (pp.472-512).

PIRANIAN, D. (1979): "*Communication Strategies of Foreign Language Learners: A Pilot Study*". Unpublished manuscript, Department of Slavic Linguistics, University of Washington.

SIELOFF, MAGNAN, S. "The unfulfilled promise of teaching for communicative competence: insights from sociocultural theory". En Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (ed.), (2008): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox. (349-379).

SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

WENGLER, A.; KIRSCH, F. & MEDERNACH, N. "Intercultural Ability". En Bliesener, U. (ed.). (2007): *Training the Trainers. Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education*. Köln: International Business Communication. (pp.52-55).

7.2. Material de interés sobre aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos de Gibraltar.

ARCHER, E. G. (2006): *Gibraltar, Identity and Empire*. London: Routledge.

CONSTANTINE, S. (2009): *Community and Identity: The Making of Modern Gibraltar since 1704*. Manchester: Manchester University Press.

GOLD, P. (2010): “Identity formation in Gibraltar: Geopolitical, Historical and Cultural Factors”. *Geopolitics*, 15 (2), (367-384).

KELLERMAN, A. (2001): *A New New English Language: Politics and Identity in Gibraltar*. Heidelberg: HSSK.

LIPSKI, J. M. (1986): “On English-Spanish Bilingualism in Gibraltar”. *Neuphilologische Mitteilungen*, 87, (414-427).

MOYER, M. G. “Bilingual Conversation Strategies in Gibraltar”. En Auer, P. (ed.), (1998): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 215–34.

S.A. “Department of Education” H.M. Government of Gibraltar. s.f., [en línea]. <https://www.gibraltar.gov.gi/new/departament-education> [Consulta: 12/06/2015].

UXÓ PALASÍ, J. *et al.* (1999): *Estudios sobre Gibraltar*. Ministerio de Defensa, Secretaría General Técnica: Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior: Madrid.

WESLEY GIBBONS, G. (2009, 2013) *People of the Rock: The Llanitos of Gibraltar*. [Documental].Gibraltar: Aderyn Productions.

WESTON, D. A. (2013): “Code-Switching Variation in Gibraltar”. *International Journal of Bilingualism*, Feb. 2013, Vol. 17 Issue 1, p3.

7.3. Ejemplos de visitas realizadas por otros centros españoles a Gibraltar

S.A. “Excursión a Gibraltar. Visita a Gibraltar” IES López-Neyra. s.f., [en línea]. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002996/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=5&wid_item=43 [Consulta: 16/07/2015].

S.A. “Inmersión Lingüística Inglés. Visita a Bayside School de Gibraltar 15/05/2015” [en línea]. Colegio Antonio Gala. s.f., <http://www.galacolegio.com/es/> [Consulta: 16/07/2015].

CRUZ MUÑOZ, M. “Excursión a Gibraltar, Tarifa y Baelo Claudia [en línea]. IES Luis Vélez de Guevara. 9 junio 2015, <http://www.iesluisvelez.org/portal/> [Consulta: 16/07/2015].

LÓPEZ, L. “Inmersión Lingüística en Gibraltar” [en línea]. IES Meléndez Valdés. s.f., <http://iesmelendezval.juntaextremadura.net/index.php/noticias/1461-inmersion-lingueistica-en-gibraltar> [Consulta: 16/07/2015].

S.A. “Excursión a Gibraltar (Inmersión Lingüística)” [en línea]. Salesianos Triana. s.f., <http://www.salesianos-triana.com/galeria/excursion-gibraltar-inmersi%C3%B3n-ling%C3%BC%C3%ADstica> [Consulta: 16/07/2015].

S.A. “Visita Bilingüe Gibraltar. ‘TheRock’ [en línea]. Colegia. Viajes Educativos. s.f., <http://www.colegia.es/Viaje/Visita-bilingue-Gibraltar-The-Rock-/113-1/> [Consulta: 16/07/2015].

S.A. “Visita Gibraltar de 3º de ESO” [en línea]. Colegio B. V. Mª Irlandesas Aljarafe. 15 mayo 2015, <http://irlandesasaljarafe.org/es/content/visita-gibraltar-de-3%C2%BA-eso> [Consulta: 16/07/2015].

LÓPEZ, D. “La UIMP retoma el programa de inmersión lingüística en La Línea” [en línea]. Diariosur. 9 septiembre 2009, <http://www.diariosur.es/20090909/campo-gibraltar/uimp-retoma-programa-inmersion-20090909.html> [Consulta: 16/07/2015].

S.A. “Visita de Primero de Bachillerato de IES Menéndez Tolosa al Chronicle y varios enclaves de Gibraltar” [en línea]. Lalineadigital. 16 enero 2013,

<http://www.lalineadigital.es/2013/01/visita-de-primer-de-bachillerato-del-ies-menendez-tolosa-al-chronicle-y-varios-enlaves-de-gibraltar/> [Consulta: 16/07/2015].

7.4. Videos usados con los alumnos durante la sesión previa a la visita.

S.A. “Llanito words and phrases – Pepe Palmero and Lionel Pérez” [en línea]. Youtube. Marzo 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=ZMLI2X01jT4> [Consulta: 30/04/2015].

Visitgibraltar.gi “Gibraltar – Much more than you can imagine” [en línea]. Youtube. Diciembre 2009, https://www.youtube.com/watch?v=HdFoV_hon7U [Consulta: 30/04/2015].