



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA EN ITALIA. ANÁLISIS DE LOS
ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS MANUALES DE TEXTO. UNA
PROPUESTA DE MEJORA**

TESIS DOCTORAL

Barbara Greco

Directores:

Dr. José Luis Ortega Martín y Dra. Dimitrinka G. Níkleva

Granada, junio 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Barbara Greco

ISBN: 978-84-9163-281-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47190>

La doctoranda Barbara Greco y los directores de la tesis el Dr. José Luis Ortega Martín y la Dra. Dimitrinka G. Níkleva garantizamos, al firmar esta tesis doctoral que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis, y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores al ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada,

Directores de la tesis

Fdo. Dr. José Luis Ortega Martín

Fdo. Dra. Dimitrinka G. Níkleva

com.apple.idm

s.appleid.prd.6

c48454451436

9713179636d4

65379786a427

65665513d3d

Firmado digitalmente por
com.apple.idm:s.appleid.prd.6:c48454
4514369713179636d465379786a427
65665513d3d
Nombre de reconocimiento (DN):
cn=com.apple.idm:s.appleid.prd.6:c4
84544514369713179636d465379786
a42765665513d3d
Fecha: 2017.04.20 09:36:52 +02'00'

Doctorando

Barbara Greco

Barbara Greco

Firmado digitalmente por GEORGIEVA
NIKLEVA, DIMITRINKA - 77141688X
DN: C=ES, SERIALNUMBER=77141688X,
SN=GEORGIEVA NIKLEVA, G=DIMITRINKA,
CN=GEORGIEVA NIKLEVA, DIMITRINKA -
77141688X
Razón:
Ubicación: debajo del texto
Fecha: 2017-04-19 22:19:32



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA EN ITALIA. ANÁLISIS DE LOS
ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS MANUALES DE TEXTO. UNA
PROPUESTA DE MEJORA**

TESIS DOCTORAL

Barbara Greco

Directores:

Dr. José Luis Ortega Martín y Dra. Dimitrinka G. Níkleva

Granada, junio 2017

A mi mamá, gracias por enseñarme a ser la persona valiente que soy y por estar a mi lado,
siempre.

A mi familia, a la que siempre estaré agradecida por el amor, el cariño, el soporte
emocional y el apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Creo que un simple gracias resultaría, tal vez, insuficiente para expresar mi gratitud a mis directores José Luis y Dimitrinka; gracias por haber creído en mí y en este proyecto, gracias por la paciencia y el ánimo que desprendía cada correo y cada llamada, gracias por los consejos y las ideas tan brillantes, y Dimi, gracias por las reprimendas que han hecho de mi trabajo una investigación...

Gracias a mi madre por darme ánimos, por enseñarme a ver el lado bueno de las cosas, a mi padre por preguntarme tan a menudo “cómo va la tesis” y por conformarse con un “bien”...

A Marco, que sonrío con mis traducciones imprecisas y mis dudas lingüísticas, y que sigue, con paciencia y amor, a mi lado...

A mis amigos y a mi jefe, a todos los que me quieren, que son muchos, y a los que se alegran por este gran logro.

Os quiero.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	5
2.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	5
2.2. OBJETIVOS.....	6
2.3. METODOLOGÍA EMPLEADA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO	7
3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO: LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	12
3.1. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS: LOS CONCEPTOS DE CULTURA Y COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	12
3.1.1 Definición de cultura: las aportaciones de otras disciplinas	15
3.1.2 Elementos culturalmente relevantes para nuestro estudio.....	23
3.2. EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL	25
3.3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	28
3.3.1 La competencia comunicativa	28
3.3.2 La competencia intercultural	31
3.3.2.1 Los objetivos de la competencia intercultural.....	32
3.3.2.2 El perfil del hablante intercultural.....	32
3.4. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE.....	34
3.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.....	39
3.5.1 Los códigos semióticos	41
3.5.2 Paralingüística	47
3.5.3 Cinésica	51
3.5.3.1 La proxémica.....	53
3.5.3.2 Cronémica	55
4. LOS ESTEREOTIPOS	56
4.1. PREMISA	56
4.2. LOS PRINCIPIOS DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS.....	60
4.3. LA MARCA ESPAÑA	67
4.3.1 La imagen actual de España en Italia	72
4.4. DESMONTANDO MITOS: ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO DE ALGUNOS ELEMENTOS PRAGMÁTICO-CULTURALES	73
5. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: ENFOQUES Y MÉTODOS.....	90
5.1. PREMISA	90
5.2. ENFOQUES Y MÉTODOS: DEFINICIONES	92
5.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DEL SIGLO XX.....	101
5.3.1 Enfoque conductista	101

5.3.2 El análisis contrastivo.....	103
5.3.3 La gramática generativa	104
5.3.4 El enfoque cognitivista.....	105
5.4. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS APLICADAS A LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE CULTURAL	106
5.4.1 El humanismo y el renacimiento	107
5.4.2 El realismo pedagógico	108
5.4.3 El método tradicional gramática-traducción	108
5.4.4 Enfoque natural	109
5.4.5 El método directo	111
5.4.6 El enfoque estructural.....	112
5.4.7 El método audiolingual	112
5.4.8 Enfoque oral	114
5.4.9 La enseñanza situacional de la lengua.....	115
5.4.10 El método estructuro-global-audiovisual (SGAV).....	116
5.4.11 El enfoque del código cognitivo.....	117
5.4.12 Enfoques humanísticos.....	118
5.4.13 Respuesta física total.....	120
5.4.14 El método silencioso	121
5.4.15 Sugestopedia.....	123
5.4.16 Aprendizaje de la lengua en comunidad	124
5.4.17 La aportación de las nuevas tecnologías	125
5.4.18 El enfoque comunicativo.....	125
5.4.19 El método nociofuncional	128
5.4.20 Programas procesales	129
5.4.21 El enfoque por tareas.....	129
5.4.22 El método ideal.....	130
5.5. EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LOS DIFERENTES ENFOQUES Y MÉTODOS	131
6. EL COMPONENTE SOCIO-CULTURAL EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER) Y EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)	136
6.1. EL ENFOQUE DEL MCER.....	136
6.1.1 Las competencias generales del individuo	141
6.1.2 La competencia comunicativa en el MCER.....	143
6.2. EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES.....	146
6.2.1 El conocimiento sociocultural	150
6.2.2 La cultura en el porfolio europeo	154
6.3. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES.....	155
7. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, MOTIVACIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN EL AULA	162

7.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	162
7.2. LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO	163
7.3. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM)	166
7.3.1 Las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples	169
7.3.2 Críticas a la teoría de la Inteligencias Múltiples	175
7.4. LA MOTIVACIÓN	179
7.4.1 Perspectiva psicológico-social	181
7.4.2 Perspectiva cognitiva.....	181
7.4.3 Nuevas perspectivas	183
7.4.4 La motivación como estrategia didáctica de aprendizaje.....	184
7.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	189
7.5.1 El impacto de las emociones en el aprendizaje y el rendimiento académico.....	190
7.5.2 Estudios sobre la IE en contextos educativos.....	193
7.6. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN ITALIA	199
7.6.1 Legislación sobre integración escolar en Italia	201
7.6.2 De la discapacidad a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	203
7.6.3 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	204
7.6.3.1 Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA/DSA).....	207
7.6.3.2 La dislexia en la clase de ELE	209
8. LA DIDÁCTICA DE ELE EN ITALIA.....	219
8.1. PREMISA: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA.....	219
8.2. EXCURSUS HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA.....	222
8.3. PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA DE ELE EN LA ESCUELA ITALIANA	234
8.4. EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO	245
8.4.1 Premisa.....	245
8.4.2 Los ciclos educativos y la organización escolar en Italia.....	246
8.4.3 Organización de los centros	250
8.4.3.1 Los órganos colegiados	252
8.5. LOS INSTITUTOS.....	257
8.5.1 El Centro Studi Casnati	257
8.5.1.1 Análisis de la programación didáctica curso 3A (esp. L2), 4 A (esp. L2), 4A (esp. L3) y 5A (esp. L2) Centro Studi Casanti.....	261
8.5.2 El Istituto Caio Plinio Secondo	264
8.5.2.1 Análisis de la programación didáctica curso 3C (esp. L2) y 3G (esp. L2) Istituto Caio Plinio II.....	265
8.5.3 El Istituto Carlo Porta.....	266
8.5.3.1 Análisis de la programación didáctica curso 4 A (esp. L2) y 5A (esp. L2) Istituto Carlo Porta	268
9. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS MANUALES DE ELE	271
9.1. JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS	271
9.2. ENFOQUE METODOLÓGICO Y ESTRUCTURA GENERAL DEL ANÁLISIS	272

9.3. PRESENTACIÓN DE LOS MANUALES.....	273
9.3.1 Método de español Prisma 2 (edición italiana) libro del alumno. Enfoque metodológico y estructura general del manual.....	273
9.3.1.1 Análisis del manual.....	275
9.3.1.2 Discusión de los resultados.....	278
9.3.2 Manual ¡BUENA SUERTE! 2 – Libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Enfoque metodológico y estructura general del manual.....	280
9.3.2.1 Análisis del manual.....	282
9.3.2.2 Discusión de los resultados.....	285
9.3.3 Manual ADELANTE 2 – curso de español para italianos – libro del alumno. Enfoque metodológico y estructura general del manual.....	287
9.3.3.1 Análisis del manual.....	289
9.3.3.2 Discusión de los resultados.....	292
9.4. CONCLUSIONES.....	294
10. TRABAJO DE CAMPO: NIVEL DE ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS USUARIOS DE LOS MANUALES: EL CUESTIONARIO.....	296
10.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA.....	296
10.2. ANÁLISIS DE DATOS.....	305
10.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	312
11. PLAN DE REFUERZO INTERCULTURAL Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS ...	314
11.1. METODOLOGÍA.....	314
11.2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO.....	316
11.3. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA.....	318
11.4. PROPUESTA DIDÁCTICA 1.....	329
11.4.1 Justificación del corpus.....	329
11.4.2 Relación de objetivos.....	330
11.4.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	332
11.4.4 Contenidos.....	334
11.4.5 Competencias Clave.....	335
11.4.6 Sistema de evaluación.....	335
11.5. TEXTO 1.....	336
11.6. PROPUESTA DIDÁCTICA 2.....	338
11.6.1 Justificación del corpus.....	338
11.6.2 Relación de objetivos.....	338
11.6.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	342
11.6.4 Contenidos.....	343
11.6.5 Competencias Clave.....	344
11.6.6 Sistema de evaluación.....	344
11.7. PROPUESTA DIDÁCTICA 3.....	345
11.7.1 Justificación del corpus.....	345
11.7.2 Relación de objetivos.....	346
11.7.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	350

11.7.4	Contenidos.....	351
11.7.5	Competencias Clave.....	352
11.7.6	Sistema de evaluación.....	352
11.8.	PROPUESTA DIDÁCTICA 4.....	353
11.8.1	Justificación del corpus.....	353
11.8.2	Relación de objetivos.....	353
11.8.3	Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	354
11.8.4	Contenidos.....	356
11.8.5	Competencias Clave.....	356
11.8.6	Sistema de evaluación.....	357
11.9.	PROPUESTA DIDÁCTICA 5.....	358
11.9.1	Justificación del corpus.....	358
11.9.2	Relación de objetivos.....	359
11.9.3	Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	361
11.9.4	Contenidos.....	362
11.9.5	Competencias Clave.....	363
11.9.6	Sistema de evaluación.....	363
11.9.6.1	Medidas de atención a la diversidad extraordinarias.....	365
11.9.7	Secuencia de actividades.....	365
11.10.	PROPUESTA DIDÁCTICA 6.....	369
11.11.	PROPUESTA DIDÁCTICA 7.....	370
11.11.1	Justificación del corpus.....	370
11.11.2	Relación de objetivos.....	370
11.11.3	Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración.....	372
11.11.4	Contenidos.....	374
11.11.5	Competencias Clave.....	374
11.11.6	Sistema de evaluación.....	375
11.11.7	Texto 3.....	376
12.	CONCLUSIONES.....	377
12.1.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS FUTURAS.....	377
12.2.	CONCLUSIONES FINALES.....	379
13.	BIBLIOGRAFÍA.....	382
14.	ÍNDICE DE AUTORES.....	418
15.	ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES.....	426
15.1.	TABLAS.....	426
15.2.	GRÁFICOS.....	426
15.3.	IMÁGENES.....	428
16.	ANEXOS.....	430
16.1.	ANEXO I- EL CUESTIONARIO.....	430
16.2.	ANEXO II - DATOS ANÁLISIS ESTADÍSTICO CUESTIONARIO.....	435
16.3.	ANEXO III - DATOS ANÁLISIS ESTADÍSTICO MANUALES DE ELE.....	439

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolla dentro del marco de la didáctica del español como lengua extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Italia. Nuestro trabajo propone, por un lado, identificar y analizar de manera científica el componente cultural dentro de los manuales de ELE para italianos; por otro, el nivel de adquisición del mismo por parte de los estudiantes. Para concluir, brindaremos una batería de propuestas didácticas para incluir contenidos culturales a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Concretamente contamos con la colaboración de tres institutos, dos públicos y otro concertado en la provincia norte de Como (Italia) y con ocho grupos de alumnos, con diferentes niveles de competencia en español lengua extranjera. El análisis de datos se ha llevado a cabo con el programa *SPSS 20.0* y los resultados sistematizados en gráficos. Los resultados de nuestro estudio indican que tanto la cultura (creencias, actitudes, valores, etc.) como la lengua deberían ir de la mano para poder formar estudiantes competentes no solo a nivel lingüístico sino también intercultural.

Palabras clave: cultura, didáctica español lengua extranjera (ELE), proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos socio-culturales, competencia comunicativa, elaboración de cuestionarios, Análisis de datos, interculturalidad, competencia sociocultural, Educación Secundaria en Italia.

ABSTRACT

Our study takes place in the framework of teaching Spanish as a foreign language (SFL) in the Italian Upper-Secondary Education System. So the aim of this study is, on the one hand to analyse the approach to socio-cultural aspects in course books, and on the other hand, to discuss the results about users' manuals proficiency. Finally, we propose a set of didactic proposals for the development and implementation of cultural activities. More specifically, we collaborated with three secondary schools in the north of Italy (Como) and with eight student groups with different levels of competence in Spanish. Data and the analysing reports were organized and represented in graphs by applying a quantitative and statistical analysis model based on the *SPSS 20.0* program. Results show that both culture (beliefs, behaviour, values and the like) and language should go hand in hand in an attempt to make learners not only inter-linguistically but also inter-culturally competent.

Keywords: Cultural contents; Teaching Spanish as a foreign language; Teaching-learning process; Design a Cultural test; Data analysis; Cross-cultural competence; Socio-cultural competence; Italian secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el fruto de varias inquietudes personales y la respuesta a algunas preguntas que han acompañado mi vida, primero como estudiante de lenguas extranjeras y luego como profesional de la enseñanza. Podríamos considerar “casualidad” que el título de mi licenciatura en Italia sea *Mediatore linguistico per l'impresa* (mediador lingüístico para la empresa), definición que parece poco apropiada, o incluso insuficiente, para describir la complejidad de los elementos que caracterizan el papel del mediador, que no se limita al ámbito lingüístico, sino que abarca lo cultural en todas sus facetas. Resulta más fácil entender esta dicotomía si pensamos en las herramientas de traducción asistida que, a pesar de ser fundamentales para los traductores, la mayoría de las veces se limitan a traducir el significado literal de las palabras, excluyendo los matices culturales y el contexto de los enunciados. O pensemos en los estudiantes en situación de inmersión que, muy a menudo, a pesar de tener un buen dominio del idioma, chocan inexorablemente con la realidad comunicativa, en la que los elementos culturales y las variedades lingüísticas determinan una comunicación eficaz (Níkleva, 2003).

El primer obstáculo al abordar la *cultura* (y la *interculturalidad*) reside precisamente en su esencia: existe una gran variedad de términos, en ocasiones desorientadores, para referirse a este concepto. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, Consejo de Europa, 2002) se refiere a la *competencia sociolingüística* con los siguientes sinónimos: *competencia cultural*, *interculturalidad*, *conocimiento sociocultural*, *conciencia intercultural*, *competencia sociocultural*, *competencia pluricultural*. Esta anarquía terminológica se debe en parte a la evolución del concepto y al progresivo proceso de construcción del significado de *cultura* y a su papel dentro de la didáctica de lenguas (Illescas García, 2015). Veremos cómo en una primera fase la dimensión cultural se considera secundaria y marginal dentro de la

didáctica de lenguas extranjeras y se impone solo en los años sesenta y setenta con el desarrollo del enfoque comunicativo, aprovechando también una renovada importancia de las Ciencias Sociales que contribuyeron a consolidar el papel de la cultura en la didáctica (ibíd.). Actualmente, en el ámbito académico se considera la interculturalidad como parte destacada de los planes curriculares dentro de un macro-contexto social de uso de la lengua. Pero, ¿de qué forma abordan los manuales de ELE dichos contenidos? ¿Qué tipo de contenidos se presentan y de qué forma? ¿Se dedica suficiente espacio a la interculturalidad en los manuales de ELE? ¿Qué grado de competencia adquieren los estudiantes de ELE en términos culturales? Intentaremos brindar respuestas a todas estas preguntas y ofrecer una propuesta pedagógica *ad hoc*, que fomente una didáctica de la cultura que evoluciona paralelamente a los demás aspectos técnicos de la lengua, tal y como proponen Miquel y Sanz (2004), Barros (2005), Meyer (1991) y Poyatos (1994).

Partimos del presupuesto de que la interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas constituye un elemento primordial, no solo en el desarrollo de las competencias básicas, sino en la capacitación del alumno para que pueda desenvolverse cómodamente en un país extranjero. De hecho, el proceso de aprendizaje de un idioma, además de un uso correcto de la lengua, exige una serie de conocimientos interiorizados sobre cómo funciona el sistema sociocultural del país meta. En este sentido, la cultura debería ser un pilar fundamental durante todo el proceso de aprendizaje de idiomas.

En nuestro recorrido teórico precisaremos los conceptos de *cultura*, *interculturalidad* y *multiculturalidad*, términos que, como veremos, se suelen confundir.

La *cultura* no es algo estático. El *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 1970-2016) la define como “un conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social”, poniendo de manifiesto un matiz temporal y social muy interesante.

Cabe plantearse las siguientes preguntas: ¿se puede aprender un idioma sin inmersión lingüística? ¿Las informaciones culturales que reflejan los manuales son suficientes o aíslan determinados comportamientos y los codifican para volverlos más asequibles? ¿Existe el riesgo de que algunos contenidos culturales se presenten de forma a-temporal, a-contextual y a-social y que por consiguiente de forma estereotipada?

El Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave* define la competencia intercultural como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se dan con frecuencia en la sociedad actual.

La competencia intercultural ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus propios referentes culturales y valores (Byram y Fleming, 2001 citado en Níkleva 2012b) y lleva a cabo un análisis contrastivo de situaciones e informaciones externas, lo que puede propiciar una actitud y una conciencia cultural crítica: desde este punto de vista es el arma didáctica para combatir estereotipos y prejuicios. Por eso, dedicaremos una parte de nuestro estudio (y de nuestra propuesta didáctica) al tema de los estereotipos para contribuir al desarrollo de una conciencia social crítica y no legitimar conductas discriminatorias. Como profesores o mediadores culturales, es preciso dedicar parte de nuestro esfuerzo a forjar el pensamiento crítico de nuestros alumnos, lo más valioso que les podemos transmitir. Desde la psicología social nos advierten de los peligros derivados de un proceso de categorización de la realidad, que consiste en la ordenación y agrupación de los elementos del medio ambiente en distintas categorías, con el objetivo de simplificar la complejidad del entorno. Este proceso de categorización está constantemente activo y puede determinar que un sistema de valores predomine en un grupo o cultura particular. Los estereotipos no solo tienen funciones cognitivas, sino que contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías colectivas, que explican o justifican acciones sociales contra grupos externos (Cofré, 2010). Es interesante

observar cómo culturas como la italiana y la española, que a simple vista resultan tan semejantes, guardan en realidad profundas diferencias. Tampoco podemos minimizar el hecho de que España e Italia son países mediterráneos, que comparten muchos aspectos socioculturales que a nivel estrictamente lingüístico se definan como “afines”, lo que implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión y una marcada tendencia a la contaminación, lo que exige tomar conciencia de sus diferencias (Greco, 2006). En el apartado 4.4 *Desmontando mitos: análisis contrastivo español-italiano de algunos elementos pragmático-culturales*, observaremos algunos ejemplos curiosos e interesantes a este respecto.

Nuestro trabajo se propone por un lado identificar y analizar de manera científica el componente cultural dentro de los manuales de ELE para italianos; por el otro, el nivel de adquisición del mismo por parte de los estudiantes y finalmente ofrecer una propuesta didáctica válida para incluir contenidos culturales a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

De hecho, esta investigación concluye con un plan de refuerzo intercultural, es decir una serie de propuestas didácticas elaboradas con el objetivo de fortalecer, incrementar y contribuir de manera eficaz a la inclusión de contenidos culturales dentro del proyecto curricular de ELE. Se trata de actividades estructuradas, pensadas para un determinado grupo de alumnos con un nivel de competencia de español lengua extranjera B1/B2. Sin embargo, algunas actividades pueden adaptarse a otros niveles.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se centra en los aspectos socioculturales y en su tratamiento en los manuales de español como lengua extranjera en Italia. Existen innumerables razones para llevar a cabo una investigación de este tipo, pero la que más destaca es la necesidad de mejorar la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A nivel profesional se justifica por inquietudes personales y por la voluntad de contribuir a formar alumnos competentes no solo a nivel lingüístico sino también intercultural. A partir de mi experiencia como aprendiz de español como lengua extranjera he ido madurando la idea y convenciéndome de que es necesaria una mayor inmersión en la cultura meta. Lamentablemente, tal y como está planteado hoy en día el papel de la cultura dentro del currículo de la didáctica de lenguas, solo la curiosidad personal o una pasión visceral por los idiomas justifican profundizar en ella y a menudo este interés culmina con viajes para vivir una inmersión difícil de reproducir dentro del aula.

Partimos de la hipótesis de que los contenidos socioculturales recogidos en los manuales de ELE no son suficientes para desarrollar en el alumno una verdadera conciencia cultural, y que además la presencia de dichos contenidos es directamente proporcional a las competencias culturales de los alumnos que los utilizan. Al mismo tiempo, defendemos la necesidad de integrar el componente cultural en la enseñanza de ELE sin estar subordinado a actividades tradicionales de la lengua. Por lo tanto, tras el análisis estadístico del tratamiento de los contenidos culturales en dichos manuales, queremos verificar el nivel de competencia cultural de los aprendices a través de un test elaborado con este objetivo. Por último, presentamos una propuesta didáctica que apunta a reforzar dichos contenidos.

2.2. OBJETIVOS

Con este trabajo de investigación perseguimos múltiples objetivos:

- acotar de forma significativa el concepto de *cultura*, para poder incluir la competencia socio-cultural de forma sistemática dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas;
- subrayar la importancia del desarrollo de una adecuada competencia intercultural de los aprendientes de ELE;
- defender el papel de la cultura dentro de la enseñanza de ELE;
- delinear un marco teórico sobre la evolución de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y reconstruir el papel de los contenidos culturales a lo largo de este recorrido;
- verificar el tratamiento de los componentes culturales en los manuales de ELE;
- demostrar que a pesar de los avances, el papel de la cultura resulta marginal con respecto a los demás elementos tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras;
- demostrar la necesidad de integrar el componente cultural en la enseñanza de ELE;
- proponer una batería de actividades didácticas motivadoras que pueden ser inspiradoras para profesores y alumnos, para demostrar que los contenidos culturales representan un mundo todavía inexplorado y una riqueza didáctica aún por desarrollar.

2.3. METODOLOGÍA EMPLEADA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Podemos identificar fundamentalmente dos métodos empleados en este estudio: por un lado una atenta reconstrucción del marco teórico adecuado a nuestras necesidades; por el otro, un enfoque metodológico centrado en la práctica, con recogida y análisis estadístico de datos, y nuestras propuestas de refuerzo intercultural.

En la primera parte, intentaremos definir el concepto de *cultura* y todas sus acepciones, puesto que resulta evidente un uso indiscriminado de las mismas, lo que contribuye a cierto grado de confusión para aquellos que se aproximan a un estudio detallado. Lo que dificulta su definición desde un planteamiento científico es su extensión histórica, geográfica e intelectual (Williams, 1983 citado en Trujillo Sáez, 2005). Para delimitarla, por tanto, debe ser entendida como un concepto flexible que se adapta a múltiples circunstancias y objetivos, abrazando un enfoque holístico del término, y observándola desde una perspectiva sociológica y antropológica.

Defender una integración sistemática del componente cultural en el aula de ELE no significa atribuirle un valor puramente cuantitativo, sino plantear un enfoque cualitativo del mismo: en 1993, Kramsch advertía sobre el peligro de identificar una cultura con lo que él denomina las cuatro efes: *facts, food, folklore and festivals*, limitando un concepto que, por definición, es bastante más rico en matices y complejo en sentido positivo. Los estereotipos, junto con el etnocentrismo y los prejuicios, lejos de constituir una guía para manejarse en situaciones de malentendidos culturales, pueden tener un impacto negativo en la situación comunicativa (Sánchez Casado, 2006). Un análisis contrastivo cultural que contribuya al desarrollo de una conciencia crítica de los aprendices es la clave para evitar un sistema de preconceptos culturales equivocados.

Para ubicar el concepto de *cultura* dentro de la didáctica de lenguas extranjeras, es necesario proceder con un breve *escursus* histórico sobre la evolución de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello nos hemos dedicado al análisis del tratamiento del componente cultural en cada enfoque, método y teoría lingüística. Lo que se desprende de este análisis es una evolución positiva del concepto de *cultura* dentro de la didáctica de lenguas, que ha pasado de una visión estereotipada y descontextualizada con respecto a las competencias en los enfoques tradicionales y estructurales, a adquirir cierto grado de importancia a partir del enfoque comunicativo, que introduce aspectos sociolingüísticos y socioculturales en la enseñanza de idiomas. A pesar de la unanimidad en reconocer la necesidad de integrar elementos interculturales en la didáctica de ELE, no como objeto de estudio sino como un elemento integrante de las clases de lengua, actualmente sigue habiendo cierto grado de desconexión entre lengua y cultura, puesto que la funcionalidad del material raramente está vinculada al desarrollo de una conciencia intercultural de los aprendices.

Hemos analizado el componente sociocultural dentro de los dos documentos de referencia para la didáctica de lenguas extranjeras, es decir, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006), descubriendo algunos matices interesantes: el MCERL no incluye la competencia intercultural en ningún nivel de referencia; la única competencia que a nivel general se acerca al concepto de *interculturalidad* es la competencia sociolingüística. El mismo Consejo de Europa (2002) reconoce que dicha competencia está asociada a niveles profesionales de la lengua; de hecho engloba elementos como por ejemplo marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento; todos ellos mecanismos que pueden desarrollarse solo gracias a una inmersión directa y prolongada en el país. Por todo esto y siguiendo el razonamiento de Nikleva (2012b: 167), “sería recomendable tomar decisiones conscientes y

pertinentes encaminadas al desarrollo de esta competencia en el diseño curricular para la enseñanza-aprendizaje de un idioma”.

Dedicamos un capítulo a las inteligencias múltiples, motivación e inteligencia emocional, aunque a simple vista pueda parecer un apartado descontextualizado del resto de nuestra investigación. Consideramos realmente importante mencionar estas teorías en relación con la cultura, puesto que incluir contenidos culturales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sin relegarlos a momentos puntuales de la didáctica, puede ser un estímulo para nuestro alumnado y contribuir al desarrollo psicopersonal del aprendiente. Para nuestros alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puede constituir un elemento motivador y una estrategia didáctica eficaz que les permita desarrollar otras capacidades que no sean las estrictamente lingüísticas. Italia es un ejemplo a seguir por sus políticas de inclusión en el ámbito educativo, gracias a la Ley 104/1992 que representa un gran avance en el cuidado, integración social y apoyo a los alumnos con NEE.

Una vez analizado el marco teórico de referencia, pasamos a la parte práctica de nuestro estudio (capítulos 9, 10 y 11 de nuestro trabajo) con el análisis del tratamiento (cantidad y tipos) de contenidos culturales en los manuales de ELE para italianos. Los datos han sido elaborados con el programa estadístico informático *SPSS 20.0 (Statistical Product and Service Solutions)* que suele usarse en el ámbito de las Ciencias Sociales; de esta forma, podemos observar la frecuencia y las tendencias del objeto de estudio. Los resultados han sido sistematizados en gráficos para su mayor claridad y accesibilidad.

Para ello, y en aras de ofrecer un marco situacional idóneo, era necesaria una explicación detallada del sistema educativo italiano y una panorámica de la evolución de la enseñanza de ELE en Italia. Para llevar a cabo nuestro estudio pedimos la colaboración de cinco institutos, que representaran diferentes tipos de didácticas de ELE, pero lamentablemente solo tres de

ellos aceptaron participar, mientras que los otros dos ni siquiera respondieron (el instituto privado de las monjas *Orsolina* “San Carlo” y el *Liceo* científico lingüístico público “Paolo Giovio”). Su colaboración hubiese ampliado nuestro estudio añadiendo matices sin duda interesantes.

De los institutos que colaboraron, el primero es el *Liceo Magistrale Carlo Porta*, un centro público cerca de Erba, un pueblo del norte de Italia; el segundo se encuentra en la ciudad de Como (capital de provincia), el *Liceo Casnati* y es un politécnico que aúna varias especialidades, entre ellas el *liceo Linguistico*; y por último, el Instituto técnico público *Caio Plinio II*, también en el centro de Como. Para ello contamos con la colaboración de las profesoras de ELE que han contribuido de forma significativa a nuestro estudio facilitándonos documentos y colaborando activamente con su tiempo para el desarrollo de nuestra investigación. Los manuales de ELE que se utilizan en los tres institutos de Educación Secundaria son *Prisma 2*, *¡Buena suerte! 2* y *Adelante 2* con los que realizamos un análisis estadístico cuantitativo para comprobar la presencia, la frecuencia y la tipología de contenidos culturales. Partimos de la hipótesis de que los contenidos socioculturales recogidos en los manuales de español como lengua extranjera no son suficientes para desarrollar en el alumno una verdadera conciencia cultural. Los contenidos culturales se analizan en relación a dos vertientes: por un lado la sistematización propuesta por Miquel y Sans (2004), y por otro las categorías propuestas por Níkleva (2012b), lo que nos permitirá valorar el grado de profundización en términos culturales. Los resultados indican que la presencia de contenidos culturales en los manuales de ELE usados en la Educación Secundaria en Italia es escasa y totalmente subordinada al estudio y a las actividades puramente lingüísticas y gramaticales.

Paralelamente elaboramos un cuestionario cultural para medir la adquisición por parte del alumnado de dichos contenidos, cuyos resultados han sido elaborados con el mismo programa estadístico. Hemos optado por esta herramienta de investigación puesto que creemos que es la

mejor para comprobar científicamente el grado de competencia cultural de nuestra muestra: 122 alumnos divididos en 8 grupos homogéneos de entre 16 y 20 años. El cuestionario ha sido elaborado por núcleos temáticos, siguiendo la tabla temática de las categorías propuesta por Níkleva (2012b) y combinada con las indicaciones del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2009). Se trata de treinta y dos preguntas cerradas politómicas para las que proponemos tres respuestas de las cuales solo una es correcta. Para el análisis de los resultados hemos empleado el programa *SPSS 20.0* y sistematizado los resultados en gráficos para facilitar su comprensión. Los resultados indican una escasa competencia sociocultural de los encuestados, estrictamente vinculada a la evidente desconexión entre los objetivos de la lengua y los contenidos culturales que se desprende del análisis de los manuales de ELE.

Por último, nuestro estudio se cierra con una propuesta didáctica que hemos denominado *Plan de refuerzo intercultural* con el objetivo de promover una didáctica que incluya contenidos culturales de forma sistemática. Cabe señalar que no se trata de propuestas didácticas alternativas, sino de un plan con contenidos culturales que apunta a reforzar la competencia cultural del alumnado. Con esta propuesta seguimos defendiendo una didáctica de la lengua que incluya contenidos socioculturales e interculturales como parte relevante del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua. Para el desarrollo de nuestro *Plan de refuerzo intercultural* hemos pensado en un grupo de alumnos en concreto, hemos imaginado su nivel lingüístico y las características del mismo, incluyendo a una alumna con NEE. Para cada propuesta hemos elaborado marcadores como *justificación del corpus, relación de objetivos, metodología, secuencia de actividades, recursos, materiales y duración, contenidos, competencias básicas, sistema de evaluación*, así como también *medidas de atención a la diversidad*, de manera que otros docentes puedan aprovecharlas y ponerlas en práctica con sus alumnos.

3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO: LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

3.1. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS: LOS CONCEPTOS DE *CULTURA* Y *COMPETENCIA*

INTERCULTURAL

A lo largo de nuestro trabajo de investigación nos hemos dado cuenta de que aparecían varios términos relacionados con el concepto de *cultura* y que a menudo se empleaban de forma indiscriminada como sinónimos en diferentes contextos, provocando cierto grado de confusión para aquellos que se aproximan a un estudio detallado de los mismos. De hecho, Illescas García (2015) señala que tan solo en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) podemos encontrar los siguientes sinónimos relacionados con el concepto de *competencia sociolingüística*: *competencia cultural*, *interculturalidad*, *conocimiento sociocultural*, *conciencia intercultural*, *competencia sociocultural*, *competencia pluricultural*. El autor afirma que esta anarquía terminológica se debe en parte a la evolución del concepto y al progresivo proceso de construcción del significado de *cultura* y a su papel dentro de la didáctica de lenguas.

Para contextualizar algunos conceptos creemos conveniente abordar previamente el objeto de nuestro estudio y ofrecer algunas nociones imprescindibles para esta investigación.

Partimos del concepto de *comunicación intercultural*, un término que surgió en los años cuarenta del siglo XX en Estados Unidos en el ámbito de la diplomacia, cuando se empezó a ofrecer formación lingüística y antropológica a los diplomáticos. Se basa en el proceso de interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes y que poseen determinadas competencias interculturales que les permiten satisfacer de forma eficaz sus necesidades comunicativas (Instituto Cervantes, 1995-2016). *Interculturalidad* no es sinónimo de *multiculturalidad*, como nos recuerda Schmelkes (2003): una sociedad multicultural implica

la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio, aunque de ninguna manera se garantiza el respeto mutuo entre ellas; es más, no es raro encontrar en las realidades multiculturales profundas asimetrías y relaciones de poder que discriminan a unas culturas con respecto a otras, llegando a generar relaciones de segregación y de discriminación. Sin embargo, “una realidad intercultural supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas” (ibíd.: 26), y niega, por su propia naturaleza, la existencia de asimetrías originadas por relaciones de poder. En otras palabras, la interculturalidad asume la diferencia como valor añadido y no como una carga. El interés por las otras culturas aparece desde la Antigüedad en todos los textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, desde los libros de viajes hasta las narraciones bélicas (Malinowski, 1970: 21 citado en Trujillo Sáez, 2005). Sin embargo, el intento sistemático por estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998: 543 citado en ibíd.). Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998: 167 citados en ibíd.) describen la aparición del término en los siglos XVI y XVII como uno de los objetivos primordiales del Humanismo. Asimismo, Mattelart y Mattelart (1997: 14 citados en ibíd.) descubren las raíces del interés por la comunicación en la división burguesa del trabajo y en el modelo de los intercambios y los flujos materiales. No obstante, Trujillo Sáez (2005) afirma que tendremos que esperar hasta la primera mitad del siglo XX para ver cómo los conceptos de *cultura* y *comunicación* se encuentran, originando la sugestiva idea de *comunicación intercultural*. Según Rodrigo Alsina (1999 citado en ibíd.), en España la *interculturalidad* aparece en los años noventa en un contexto universitario, estrechamente vinculado a los estudios de Didáctica de la Lengua, llegando a convertirse en muy poco tiempo en uno de los objetivos primordiales de la enseñanza y aprendizaje junto con la célebre competencia comunicativa (Trujillo Sáez, 2005).

Para nuestro estudio es fundamental precisar el concepto de *competencia intercultural* y *competencia sociocultural*. Hemos optado por seleccionar las definiciones del Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2015) donde se hace hincapié en que la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural son las antecesoras de la competencia intercultural, resaltando la estrecha relación entre ellas. En el mismo diccionario se señala que la competencia sociocultural:

hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

El Instituto Cervantes (ibíd.) define la *competencia intercultural* como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. Níkleva (2012a) define la *interculturalidad* como una relación de reconocimiento y respeto intencional entre los representantes de diferentes culturas, puntualizando que en el ámbito de la didáctica implica una educación en actitudes y valores sociales. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras coincide plenamente con la cultura de la lengua meta, con la enseñanza de pautas de comportamiento adecuadas, reconociendo, respetando y aceptando la diversidad. El Instituto Cervantes (1995-2016) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

3.1.1 Definición de cultura: las aportaciones de otras disciplinas

Resulta complicado proponer una definición unívoca y cerrada del concepto de *cultura* (Níkleva, 2003), puesto que existen multitudes de definiciones —algunas hasta se contradicen, lo cual constituye un reto añadido—. Pretendemos verificar de qué forma se transmite en los manuales de Español como Lengua Extranjera. Williams (1983 citado en Trujillo Sáez, 2005) afirma que la palabra “cultura” es una de las más complicadas de la lengua inglesa y que la dificultad para definirla desde un punto de vista científico radica en su extensión histórica, geográfica e intelectual. Para delimitarla, por tanto, debe ser entendida como un concepto flexible que se adapta a múltiples circunstancias y objetivos de investigación.

Según Illescas García (2016), en su acepción originaria se refiere al cultivo de la tierra, y por lo tanto se relaciona con las tareas agrícolas y ganaderas: de aquí derivan los términos agricultura (piscicultura, apicultura, etc.) que mantienen el significado original. Según el autor, el concepto grecolatino apunta a armonizar el binomio hombre–naturaleza, adaptándolo a las necesidades del ser humano. Esta idea comenzó a asociarse de manera metafórica con el cultivo de las capacidades humanas y del espíritu del hombre, una asociación que se generalizó en los siglos XVII y XVIII.

El diccionario en línea de la Real Academia Española (RAE, 2015) nos proporciona la siguiente definición de *cultura*:

2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

Es evidente que esta definición resulta poco satisfactoria para el propósito de nuestro estudio, por ende, proponemos otras aportaciones, en nuestra opinión enriquecedoras, para reconstruir el concepto de *cultura* de forma global.

Poyatos (1994: 25) afirma que:

Tratando de ser simplemente realista, sin encasillarse en ninguna disciplina concreta, una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, adquiridos, aunque condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (cuya base es el lenguaje), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo, y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de sus propia existencia y la de otros miembros.

Las Ciencias Sociales han aportado otro punto de vista respecto a la cultura (Illescas García, 2015), Sánchez Casado (2006: 4) afirma que “a diferencia de las ciencias duras, en las Ciencias Sociales es casi imposible delimitar el campo de acción a un solo ámbito de realidad”, por lo que sugiere que el concepto de *cultura* “no debe entenderse desde un enfoque particularista e inductivo, sino abrazar una perspectiva holística, que apunta a descubrir la interrelación de todas las caras de la vida humana”. Linton (1972: 284 citado en Illescas García, 2015) define la cultura como “la suma total de las ideas, las relaciones

emotivas condicionadas, las pautas de conducta habitual que los miembros de esa sociedad han adquirido por instrucción o imitación y que comparten en mayor o menor grado”, es decir en términos generales ese conjunto de ideas y pensamientos estructurados dentro de un código que las personas utilizamos para descifrar el mundo y conocernos.

Sánchez Casado (2006) propone observar la *cultura* desde una perspectiva sociológica y antropológica, ya que la sociología ofrece una visión de la sociedad y de la cultura desde una dúplice perspectiva: una materialista y otra idealista. La perspectiva materialista somete la cultura a los resultados de las relaciones de producción, por ende, la estructura social y política queda supeditada a las relaciones económicas que intervienen de manera determinante en la construcción del universo de creencias y en las relaciones humanas. Desde la perspectiva contraria, la cultura coincide con la reconstrucción y la comprensión del universo de valores, por encima de los factores económicos. Por otra parte, la autora (ibíd.) apunta a que la sociología nos ofrece un concepto de *socialización* que se relaciona directamente con el de *cultura*: por socialización se entiende el proceso por el que el individuo participa en la dialéctica de la sociedad. Se identifican dos tipos de socialización: una primaria y una secundaria. La socialización primaria designa el proceso de interiorización del mundo (y de la lengua) durante la infancia, a través del cual se convierte en miembro de la sociedad; constituye la base para la comprensión de los procesos subjetivos del “otro” y para la comprensión del mundo como realidad significativa y social. La socialización secundaria implica la aceptación de las realidades institucionales, comprensión y aceptación de roles, interpretaciones y comportamientos socialmente aceptados. Por su naturaleza la socialización primaria está profundamente ligada a la esfera afectiva y tiene una gran carga emocional, en cambio, al ser sucesiva, el contenido que deriva de la socialización secundaria, resulta menos arraigado en la conciencia y más susceptible de cuestionamiento. Por su parte el lenguaje se ve irremediabilmente involucrado en “el proceso de interiorización primaria en el que se

cristalizan de forma subjetiva la cultura, la identidad y la realidad, y se constituye como el contenido más importante de la socialización y como el instrumento que aporta los esquemas motivacionales e interpretativos que el individuo utilizará en el mundo” (ibíd.: 14). En conclusión: es evidente que la percepción afectiva de la lengua materna remite a la experiencia de la socialización primaria, mientras que debemos considerar el aprendizaje de una segunda lengua como parte del proceso de socialización secundaria, con todas y cada una de las implicaciones que hemos detallado anteriormente. Además, Byram (2001 citado en Sánchez Casado, 2006) ha planteado la existencia de una socialización terciaria, refiriéndose a un sujeto que tras haber experimentado una socialización primaria y secundaria en su sociedad de origen, se dispone a aprender otro idioma, cargando con su propio concepto de la realidad y sus propios valores. A la hora de plantearnos las técnicas y materiales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, es imprescindible reflexionar sobre el bagaje cultural del aprendiz, además nos parece muy interesante este matiz aportado por la sociología a la hora de analizar la construcción de los estereotipos y la conciencia del “otro” en el capítulo 4.

Tradicionalmente se asocia la antropología con el estudio de las culturas primitivas. Sin embargo, en décadas recientes, los antropólogos han ampliado sus intereses, estudiando también subculturas dentro de las sociedades más industrializadas, y sus aportaciones resultan valiosas puesto que, a diferencia de otras disciplinas sociales, ostenta un carácter global y comparativo como resultado de su amplia experiencia intercultural (Sánchez Casado, 2006). Según Trujillo Sáez (2005), Tylor es una de las figuras clave de la historia de la antropología y lo identifica como el autor de la primera definición antropológica de cultura:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor, 1871: 29).

Sánchez Casado (2006) señala que la antropología ha fomentado estudios que permiten al mismo tiempo comprender los fenómenos culturales y desarticular ideas y preconceptos etnocéntricos que limitan el potencial humano. En particular, la etnología explica las semejanzas y diferencias entre culturas incorporando nuevas perspectivas y teorías. En nuestro caso, nos proporciona métodos funcionales para que los estudiantes comprendan todas las dimensiones del idioma en su contexto. Según la autora, la influencia de la etnología en la didáctica de lenguas se manifiesta en dos nuevos enfoques que subrayan la importancia de comprender las prácticas culturales y la realidad social de una cultura: el movimiento de estudios culturales y la etnografía de la comunicación. El primero tiene un carácter multidisciplinar, se basa en la interpretación de textos escritos u orales y el análisis de imágenes para despertar una conciencia cultural a través de técnicas como la reconstrucción de un tema desde la perspectiva o la comparación con el mundo cultural del estudiante que les permite relativizar su propia experiencia. La etnografía de la comunicación se desarrolla en EE.UU a mediados del siglo XX, y estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: la situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos.

El concepto de *cultura* como código social compartido, imprescindible para evitar conflictos culturales, ha sido muy bien descrito por Carcedo González (1998: 165 citado en Gil Bürmann y León Abío, 1998):

Existen en los pueblos ciertas formas de actuación -costumbres, ritos, gestos- que les son propias y que no aparecen en otras culturas. Esos actos, dotados habitualmente de expresión lingüística, compartidos por una mayoría «patrones de comportamiento», o, al menos, identificados en su forma por los miembros de esa comunidad lingüística o cultural (...), son a menudo motivo de malinterpretaciones, equívocos o perplejidad (...) entre quienes procediendo de otro ámbito cultural se enfrentan a ellos. De ahí la importancia que desempeña el componente cultural en el estudio de lenguas extranjeras.

Gil Bürmann y León Abío (ibíd.) concluyen que el aprendizaje de una lengua implica también la adquisición de patrones sociales de comportamiento propios de esa nueva cultura. Según Byram (2001, citado en Sánchez Casado, 2006) el gran límite de esta corriente es el aprendizaje de una cultura a través de textos o documentos que imposibilita a los estudiantes relacionar directamente sus propias experiencias culturales con la de los miembros de la cultura meta debido a la dicotomía texto-experiencia (leer algo es diferente a vivirlo). Para solventar este vacío metodológico y fomentar una interpretación y comprensión del otro a través de la observación, escucha y participación del alumno en el mundo cultural, se emplean técnicas y proyectos etnográficos donde el estudiante participa activamente en una conversación, escuchando al hablante nativo y retomando lo que dice para hacer nuevas preguntas. Tanto es así que Barro, Jordan y Roberts (2001: 86 citados en ibíd.) afirman que “la etnografía de la comunicación reúne la práctica lingüística con la cultural mediante la consideración del habla como sistema cultural”. Este enfoque une “lo intelectual y lo experiencial” (Sánchez Casado, 2006: 18), fomentando el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes acerca de las prácticas culturales, y acaso para que cuestionen su identidad social y desarrollen nuevas formas de pensar y nuevas emociones. La antropología puede aportar propuestas metodológicas interesantes a la enseñanza de lenguas por su preocupación por los aspectos culturales y por su disposición hacia “el otro” como objeto de estudio. Barro, Jordan y Roberts (2001 citados en ibíd.), así como Hymes, sostienen que el ser humano es etnógrafo por naturaleza puesto que nos preocupamos por entender el mundo observando, escuchando, hablando, aprendiendo cómo desenvolvemos dentro de una realidad social concreta y nos preocupamos por adquirir una competencia comunicativa que, además del uso apropiado de la lengua, encaje con las prácticas sociales y culturales de una comunidad. Miquel (1999) destaca que para un nativo su propia cultura es opaca, es decir que no reconoce las pautas culturales, valores y creencias de su universo cultural y comunicativo, actuando de

forma espontánea y sin premeditación. Sin embargo, el extranjero necesita información, descubrir elementos implícitos y contextualizar los fenómenos para aplicar estas mismas estrategias a la cultura de la que procede. De aquí la importancia de los materiales, que deberían estimular este tipo de reflexión no solo sobre la cultura meta, sino también sobre la cultura de origen, dada la dependencia intrínseca entre lengua y cultura, ambas fiel reflejo de la sociedad (Níkleva, 2012b). Se trata de un problema epistemológico: descifrar las formas simbólicas (palabras, imágenes, comportamientos) con las que la gente se suele identificar y mantener un equilibrio dialéctico constante entre lo más local y lo más global. Sánchez Casado (2006) nos recuerda que en la didáctica de lenguas el estudiante se acerca a la cultura meta usando el filtro de su propia cultura y esta metodología puede ser fuente de malentendidos, juicios negativos o estereotipos fáciles. Por esta razón hay que fomentar la observación, la interpretación y la comprensión a través de la creación personal de nuevos mecanismos que nos permitan acceder a un conocimiento empático de la nueva cultura.

Aunque parezca que nos hemos desviado del tema, nos parecen observaciones oportunas que contribuyen a construir el concepto de *cultura* como piezas de un rompecabezas. Dicho concepto resulta muy amplio, flexible e interpretable y requiere un esfuerzo constante de actualización por parte de profesores y de editoriales que deberían conocer las “novedades” lingüísticas, las modas, los neologismos, las nuevas costumbres y las técnicas anteriormente mencionadas para transmitir contenidos culturales evitando obviedades, trivialidades y estereotipos. Muy interesante la consideración de Sánchez Casado (2006: 23) cuando afirma que “la cultura se teje a partir de una multiplicidad de complejas estructuras conceptuales implícitas que frecuentemente se hallan superpuestas y entrelazadas formando tramas en las que se inserta la actuación del hombre”. Desde esta perspectiva la autora considera cualquier cultura como el resultado de evoluciones históricas, rupturas e influencias, supeditadas a los cambios. “El empeño de los materiales de enseñanza de ELE en buscar lo peculiar puede caer

en la veneración de los aspectos de la cultura más reacios al cambio, haciendo así de la tradición un valor en sí mismo inmune a toda explicación” (ibíd.: 23). Al mismo tiempo el estudiante de lenguas debe entender que la cultura se construye a partir de comportamientos adquiridos (García García, 2004 citado en Níkleva, 2012b), es un sistema que puede proporcionar pautas de comportamiento y perspectivas para evaluar las consecuencias de actos y palabras, interpretar y generar representaciones nuevas e integradoras (Sánchez Casado, 2006). Porcher et al. (1986: 13 citado en Martínez Santamaría, 2008) añaden a las definiciones anteriores: “toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Poyatos (1994: 25 citado en ibíd.) apuesta por una definición bastante completa:

la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Dentro del ámbito de la didáctica de la lengua, Trujillo Sáez (2005) señala las definiciones de Kramersch (1998) que identifica tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social (formas de pensamiento, comportamiento y evaluación compartidas por todos los miembros de la misma comunidad discursiva), la capa histórica (las producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los demás) y la cultura de la imaginación (que influye en las decisiones de los individuos de manera más contundente de la que nos imaginamos). Por otra parte, Martín Morillas (2001 citado en Trujillo Sáez,

2005: 294) sintetiza la evolución de la enseñanza de la cultura dentro de la lingüística aplicada en cinco paradigmas:

- 1) cultura como civilización;
- 2) cultura como etnografía de la comunicación;
- 3) cultura como ajuste psicosocial;
- 4) cultura como cognición cultural;
- 5) cultura como concienciación crítico-emancipativa.

3.1.2 Elementos culturalmente relevantes para nuestro estudio

Con estas premisas y a la luz de las definiciones tan complejas, diferentes y que se acomodan a determinados momentos históricos, podemos afirmar que proporcionar un análisis objetivo y científico de los contenidos culturales de un manual de ELE no será tarea simple. No obstante, más allá de las múltiples definiciones posibles, de los interesantes matices que aporta cada disciplina, de la búsqueda de una imposible definición estática de lo cultural, es imprescindible para nuestro estudio acotar el campo de investigación, y por lo tanto identificar algunos elementos clave que emplearemos para nuestro análisis, delineando el perfil de lo que consideramos culturalmente relevante en didáctica de lenguas extranjeras. Los resultados de los estudios de González Casado (2002 citado en Gómez Navarro, 2008) sobre los *Contenidos culturales y la imagen de España en los manuales de E/LE de los noventa*, nos revela que existen básicamente tres modos de presentar contenidos de tipo cultural:

- acultural, donde apenas existe información de tipo cultural;

- la cultura como anexo;
- la cultura interrelacionada con la lengua.

Recordemos también la clasificación tan conocida de Miquel y Sanz (2004) en la que el concepto de *cultura* se clasifica en tres grandes áreas denominadas: cultura con mayúscula (*Cultura*), *cultura* (o cultura a secas, con c minúscula) o cultura con K (*Kultura*). Tal y como señalan las autoras, la *Cultura* se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes históricos o de ficción, mientras que la *cultura* comprende todo aquello que está compartido por los ciudadanos de una misma comunidad, se trata del conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas y participar activa y adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. La *cultura* abarca “todo lo pautado, lo no dicho”, aquello que todos los individuos de una lengua y cultura comparten y dan por sobrentendido. Por último, la *kultura*, es relativamente simple de reconocer para un nativo pero muy complicada para un extranjero, se refiere a determinados ámbitos, lugares, comunidades autónomas, argot o entornos específicos. Ambas clasificaciones serán incluidas en nuestro análisis de manuales en el capítulo 9. Las autoras además llegan a la conclusión de que, si asumimos como objetivo prioritario la adquisición por parte del alumnado de la competencia comunicativa, se hace ineludible aportar un nuevo enfoque de lo cultural. Para Miquel y Sanz (2004) el aspecto novedoso de esta nueva perspectiva es la íntima conexión entre lengua y cultura, por lo que determinadas pautas culturales forjan determinados comportamientos comunicativos y por consiguiente determinadas formas lingüísticas, sugiriendo por ende que tanto en el aula como en los manuales hay que incorporar el componente cultural.

3.2. EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL

Utilizaremos para nuestro estudio los contenidos culturales identificados por Byram y Morgan (1993: 51-52 citado en Nikleva, 2005) que Nikleva (2005: 90) ha resumido en la siguiente clasificación de nueve categorías:

- las marcas de identidad y grupos sociales. Se estudian los grupos que constituyen la base para definir la identidad nacional. Aquí se debe incluir la clase social, la identidad regional, las minorías étnicas y la identidad profesional. Estos grupos ilustran la complejidad de las identidades sociales de los individuos que forman parte de una sociedad;
- la interacción social. Esta categoría comprende el estudio del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social y los distintos grados de formalidad;
- las creencias y los comportamientos. Se estudian las costumbres, la moral, las creencias religiosas y las pautas de conducta;
- las instituciones sociopolíticas. La categoría se refiere a los sistemas de sanidad, de justicia, de gobierno, etc.;
- la socialización y el círculo familiar. Las instituciones de socialización son la familia, la escuela, el trabajo, la religión, etc. Se incluyen también las expectativas y las interpretaciones compartidas por los miembros de cada sociedad;
- la historia nacional. Se estudian los períodos y acontecimientos históricos importantes para la nación;
- la geografía nacional. Es una categoría que trata los factores geográficos;

- la herencia cultural nacional. Se presentan los símbolos de significado cultural, es decir las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente;
- los estereotipos y la identidad nacional. Representan la autopercepción y la percepción de los demás. Deben analizarse sus orígenes y el significado de los símbolos de identidad.

Además, Níkleva (2012b: 171) en su estudio sobre la competencia intercultural sistematiza esta clasificación, integrándola con en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) agrupados en detalladas categorías que usaremos para nuestro análisis de manuales de ELE:

Nº	CATEGORÍA	CONTENIDOS CULTURALES
1	Identidad	<ul style="list-style-type: none"> - identidad personal y colectiva - identidad regional - minorías étnicas - clase social - identidad profesional - estereotipos (autoestereotipos y heteroestereotipos) - presencia e integración de las culturas de pueblos extranjeros
2	Condiciones de vida y organización social	<ul style="list-style-type: none"> - identificación personal (nombre y apellidos, documentos de identificación) - familia (concepto y estructura) - fiestas, ceremonias y celebraciones - horarios - comida y bebida (cocina, convenciones sociales y comportamientos en la mesa, establecimientos) - actividades de ocio (hábitos y aficiones, espectáculos, etc.) - cultura (museos, bibliotecas, etc.) - vivienda - trabajo y economía (horarios de trabajo, vacaciones, tipos de impuestos, modalidades de contratación, concepto de funcionario, instituciones y empresas a las que se puede acudir para buscar trabajo, convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículum vitae, convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo, derechos y obligaciones de empresarios y trabajadores, papel de los sindicatos, etc.) - servicios sociales y programas de ayuda (atención a inmigrantes, a personas mayores, a personas maltratadas, etc.) - ecología y medio ambiente - compras
3	Organización	<ul style="list-style-type: none"> - instituciones sociopolíticas - gobierno y política - medicina y sanidad (salud pública, centros de asistencia sanitaria) - educación (instituciones educativas, ciclos formativos, centros de

	sociopolítica	enseñanza, universidades representativas, pruebas de acceso a la universidad, titulaciones, símbolos asociados a la vida Universitaria (la tuna, el Gaudeamus Igitur...), becas, etc. - religión - medios de comunicación
4	Interacción social y cultural (comportamientos socioculturales)	- relaciones sentimentales, familiares y de amistad - relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos - relaciones entre vecinos - relaciones con compañeros de trabajo - relaciones con clientes - relaciones con la autoridad y la Administración - relación con desconocidos - relación con extranjeros e inmigrantes - presencia e integración de las culturas de pueblos extranjeros; grado de ruptura de estereotipos sobre otras culturas e inmigrantes - interacción no verbal (códigos cinéticos, proxémicos; comunicación visual, etc.) - reconocimiento de la diversidad cultural - empatía - mediación cultural
5	Historia y actualidad de los países hispanos	- acontecimientos históricos, sociales y culturales - personajes históricos y legendarios - personajes de la vida social y cultural
6	Geografía de los países hispanos	- clima - fauna y flora - población - organización territorial y administrativa - economía e industria - medios de transporte
7	Herencia cultural	productos y creaciones culturales: - literatura - filosofía - música - cine y artes escénicas (cine, teatro, danza) - artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería) - arquitectura

Consideramos importante dicha clasificación puesto que dentro del ámbito cultural nos proporciona un marco teórico de referencia y engloba tres grupos de contenidos especificados en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006):

-referentes culturales;

-saberes y comportamientos socioculturales;

-habilidades y actitudes interculturales.

3.3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

3.3.1 La competencia comunicativa

Sánchez Casado (2006) nos proporciona un dato interesante cuando afirma que el concepto de *competencia comunicativa* aparece por primera vez en estudios antropológicos sobre comunicación, en los que se define como una aptitud de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la que la lengua ocupa un lugar central. Este matiz, tan significativo para nuestro estudio, según el autor se ha ido perdiendo al aplicar este concepto a la enseñanza de lenguas extranjeras, interpretándose casi exclusivamente como el uso apropiado de la lengua. Sin embargo, esta idea se fue enriqueciendo gracias a las aportaciones de distintos teóricos. Chomsky (citado en *ibíd.*) define la *competencia* como un conocimiento tácito y la habilidad del hablante de usarlo para lograr distintos fines, elaborando una definición general que considera el contexto en que se desarrolla la interacción.

Según Sánchez Casado (*ibíd.*: 60) la etnografía de la comunicación ofrece una noción de competencia comunicativa más completa, “que comprende todo lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas y para emitir mensajes verbales adecuados a la situación”. En otras palabras, esta definición se refiere a un conjunto de normas que se adquieren a lo largo del proceso de socialización; por lo tanto, dicho proceso resulta socioculturalmente condicionado, considerando a los hablantes como miembros de una comunidad y exponentes de funciones sociales, dejando de lado los aspectos estrictamente lingüísticos gramaticales comunes (*ibíd.*). Hymes (1971) y Gumperz (1989 citados en *ibíd.*) van más allá y entienden la competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos de distinto tipo (lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico) que el hablante deberá poner en práctica para producir y comprender discursos adecuados en una situación de comunicación concreta: el

hablante recurre a su mejor opción para responder a las necesidades comunicativas en una situación determinada. Según la autora dicha elección dependería directamente de normas o principios de carácter sociocultural propios del grupo al que pertenece el hablante, que varían de una cultura a otra; la única herramienta para medir nuestra competencia comunicativa es el éxito o el fracaso de la comunicación y la consecución de nuestros fines. El interlocutor descodificará el mensaje gracias a lo que Gumperz (1989 citado en Sánchez Casado, 2006) define como claves de contextualización, es decir una serie de elementos verbales, paraverbales y no verbales, que definen las intenciones comunicativas e influyen en el resultado de la interacción. Cuando estos indicadores no son compartidos por ambos interlocutores se producen incomprensiones, malentendidos y el fracaso de la comunicación que se cristaliza en prejuicios duraderos e impermeables a cualquier interpretación racional (ibíd.).

El Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 1995-2016), en su *Antologías didácticas*, define el concepto de *competencia comunicativa* y confirma lo anteriormente expuesto, señalando que Canale y Swang (1980) distinguen tres componentes dentro de esta competencia:

- competencia gramatical;
- competencia sociolingüística;
- competencia estratégica.

Como su propio nombre lo indica, la competencia gramatical incluye elementos léxicos, morfología, sintaxis, semántica y fonología, se centra en el conocimiento y la habilidad para comprender y expresar con precisión el significado literal de los enunciados. La competencia sociolingüística nos permite emplear la lengua siguiendo las normas de uso y las normas de discurso, imprescindibles para interpretar los enunciados en su significado social. Dominar las

normas de uso de registro y estilo nos permite adecuar nuestro registro en relación a la situación comunicativa en la que nos encontramos. La competencia estratégica se compone de una serie de elementos verbales y no verbales necesarios para compensar las dificultades en la comunicación causadas por diferentes variables. Manchón (1993 citado en *ibíd.*) señala algunas de las estrategias comunicativas más frecuentes:

- usar sinónimos;
- utilizar la mímica o gestos;
- describir un objeto cuando se ignora su nombre;
- acuñaciones léxicas.

En 1983 Canale revisó su definición de competencia comunicativa, elaboró el concepto de *competencia socio-lingüística* y la diferenció de la competencia discursiva alegando que la primera incluye reglas socioculturales e implica producir y comprender enunciados de manera apropiada según los contextos sociolingüísticos y los factores contextuales que determinan si un enunciado es apropiado en determinadas situaciones. Para Canale la competencia discursiva es la forma en la que se combinan los diferentes elementos gramaticales y significados para lograr cohesión y coherencia en los enunciados. Además, el autor amplía el concepto de *competencia estratégica* “para incluir las características compensatorias de las estrategias de comunicación causadas por la competencia insuficiente y las estrategias utilizadas para favorecer el efecto retórico de los enunciados” (Canale, 1983: 339 citado en *ibíd.*).

Van Ek (1987 citado en Sánchez Casado, 2006) añade otra distinción interesante al esquema de Canale diferenciando entre competencia sociocultural, competencia

sociolingüística y competencia social, otorgándoles la misma importancia que a los elementos lingüísticos y añadiendo que todos ellos no actúan de forma individual dentro de un proceso de comunicación, sino que se solapan entre sí.

Para concluir Carcedo González (2000: 3 citado en Di Franco, 2005) afirma:

solo cuando el alumno conozca, identifique y entienda las costumbres de la comunidad con la que entra en contacto, desconocidas o diferentes- en forma, significado o distribución- en la suya propia, habrá alcanzado una auténtica competencia comunicativa en la lengua que aprende.

3.3.2 La competencia intercultural

Níkleva (2012b) coincide con Sánchez Casado (2006: 76) al afirmar que “la competencia intercultural supone un paso más allá de la competencia sociocultural” y justifica esta idea indicando que no se trata simplemente de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino de un nuevo concepto que implica a la persona que aprende una lengua (a nivel cognitivo y de actitud), en un intercambio constante entre individuos. Este nuevo concepto de *competencia* implica tanto los conocimientos como las actitudes de los aprendices hacia otras culturas con el objetivo de reducir el etnocentrismo y desarrollar formas de comprensión holísticas de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia posiciones más abiertas. Para el autor una comunicación efectiva llevada a cabo por hablantes competentes se construye ante todo identificando los objetivos y valorando los recursos necesarios para lograrlos, intentando predecir las respuestas, seleccionando y adoptando estrategias de comunicación viables y valorando de forma correcta los resultados de la interacción. El autor reitera que en una comunicación apropiada

el agente debe comprender que la conducta que se espera de él ha de ser aceptable en una situación dada y reconocer las constricciones impuestas a su conducta por las reglas que regulan las respuestas inapropiadas. Esta comprensión abre al hablante la posibilidad de adaptarse o rebelarse ante las expectativas de los demás (ibíd.: 77).

3.3.2.1 Los objetivos de la competencia intercultural

Sánchez Casado (2006) señala que la dimensión cultural introduce tres aspectos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- la dimensión cultural, que es el componente de la competencia comunicativa que permite al aprendiz entender las formas que debe emplear en contextos socioculturales concretos y la manera en la que se reflejan en la lengua el conocimiento cultural y los presupuestos de los hablantes de una determinada cultura;
- la capacidad del hablante extranjero para reflexionar sobre su propia cultura y fomentar la conexión entre ambas, así como la comunicación intercultural, de manera que el aprendiz pueda desarrollar destrezas cognitivas y afectivas para mediar y explicar la diferencia y por lo tanto aceptarla (Geertz 1995 citado en *ibíd.*);
- la capacidad del docente para mediar entre las dos culturas y para contribuir a que el estudiante desarrolle su propia capacidad de mediación en situaciones interculturales.

3.3.2.2 El perfil del hablante intercultural

Sánchez Casado (2006) elabora un detallado perfil del hablante intercultural y lo define como consciente de su identidad y de la existencia de culturas distintas, a las que intenta comprender gracias al reconocimiento de otros puntos de vista, del carácter convencional de los sistemas culturales y de la estructura social en que éstos se desarrollan. Además disfruta descubriendo nuevas realidades, una actitud que debemos fomentar en el aula a través de diversos métodos de sensibilización cultural y lingüística que, además de transmitir contenidos, mantengan al alumno receptivo a las novedades lingüísticas y a los elementos implícitos existentes en la cultura meta. Esta receptividad ha de entenderse como una actitud crítica activa por lo que el aprendiz tiene “la libertad de adoptar los juicios de valor del hablante

nativo, o de rechazarlos y sustituirlos por otros en lugar de permanecer como un turista pasivo” (ibíd.: 47). Para el hablante intercultural que no aspira a la asimilación, la cultura es un *savoir interprétatif* (Zarate, 1995 citado en ibíd.), es decir que coincide con una serie de pautas compartidas que, utilizadas en distintos contextos sociales, “les permiten llegar a entender la cultura meta sin que su propia individualidad se diluya” (ibíd.: 47). En este sentido la posición del hablante intercultural respecto a la cultura meta y la nueva lengua es privilegiada puesto que se mantiene a una distancia que le permite captar los matices y las contradicciones que se le escapan al hablante nativo, inmerso en una realidad que en ocasiones percibe como inevitable. Desde esta perspectiva el hablante intercultural puede cuestionar lo explícito, contextualizar y comparar las diferencias entre culturas, reconocer y reconstruir de manera crítica la influencia de su cultura en su visión del mundo, descubrir aspectos de su propia identidad que no había tomado en consideración. En definitiva, para el autor el hablante intercultural reconstruye pacientemente el entramado de significados otorgándole sentido y racionalidad, generando destrezas, evaluando la calidad de su sistema explicativo y poniéndolo a prueba, y elabora mensajes a medida de su interlocutor, superando bloqueos y empleando recursos y estrategias verbales y no verbales a su disposición para resolver posibles conflictos.

3.4. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE

Coincidimos con Iglesias Casal (1998: 465) cuando afirma que, la selección de los patrones culturales que se deben transmitir no es tarea fácil para el profesorado ni para los profesionales de las editoriales: “discriminar qué partes del rico repertorio de alternativas comportamentales constituyen esa cultura estándar nacional, común a las distintas geografías y a los distintos grupos sociales”. En términos generales, la solución más sensata y comúnmente aceptada es considerar que deben enseñarse aquellos patrones culturales que son desconocidos o diferentes. Aunque hasta la fecha no son muchos los estudios publicados en torno a esta cuestión, Gil Bürmann y León Abió (1998) nos recuerdan que por lo que atañe a la comunicación no verbal existen valiosos estudios de los gestos que acompañan diferentes actos de habla en diversas lenguas (como por ejemplo el hindi o el árabe, ninguno referido específicamente al binomio español-italiano ni relativos a nuestro ámbito de estudio). Haverkate (1994) y Níkleva (2009b) parten de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson de 1987 para proponer un análisis de las diferencias prototípicas entre la expresión de la cortesía verbal en español y en otros idiomas, aportando ambos un punto de vista pragmático y lingüístico. Bermejo y Fernández (1998) y la misma Níkleva (2009b) abordan el tema del rechazo a una propuesta o invitación en español, subrayando la aparición de determinadas formas lingüísticas que acompañan el patrón cultural de la comunicación. Actos tan naturales como brindar, presentar a una persona, recibir un regalo, rechazar una propuesta y responder de forma amable, son actos de habla que esconden auténticos ritos culturales que se rigen por pautas que el estudiante debe conocer si pretende tener éxito cualquier tipo de comunicación (Gil Bürmann y León Abió, 1998). “Solo a partir de la inclusión en el aula o en los manuales didácticos del componente cultural en los términos descritos, será posible la adquisición de la competencia comunicativa” (Ibíd.: 90). En los últimos años, el desarrollo de una conciencia intercultural en el alumno ha ido cobrando importancia en el marco de la didáctica de la

lengua: Iglesias Casal (1998: 467) afirma que el objetivo de una estrategia de aprendizaje intercultural debe ser “el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros”. El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) recoge este desafío y promueve el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, para transmitir una imagen auténtica y colaborar con el desmontaje de tópicos y prejuicios, colaborando para el desarrollo de actitudes y valores que lleven a la aceptación y valoración positiva de la diversidad y de la diferencia y el reconocimiento y el respeto mutuo. Coronado (1998) sugiere que la única forma de lograr estos ambiciosos objetivos es incorporar en el trabajo en el aula y en los manuales de enseñanza material auténtico (textuales, gráficos y audio-visuales) que ofrezcan una idea real de los países hispanos, y diseñando actividades que acerquen a los alumnos a una reflexión crítica que relativice las diferencias culturales y cuestione la validez de los estereotipos. Otro elemento importante que subraya la autora es la necesidad de que el material no se relegue a secciones de carácter especial y que se aproveche cualquier momento para introducir aspectos culturales, incluso durante la realización de ejercicios gramaticales, transmitiendo al alumnado una idea de conjunto holístico lingüístico-cultural de la lengua.

Como hemos reiterado en más de una ocasión la competencia intercultural al involucrar actitudes, valores y motivaciones no estrictamente lingüísticas, sino también culturales de la lengua, se configura como una competencia integral, una noción que supera abundantemente el concepto de *competencia comunicativa* y *sociocultural* (Sánchez Casado, 2006). Desde esta perspectiva el contexto ya no coincide exclusivamente con lo visible en una situación, sino que implica lo que Byram llama *hidden culture* (2001 citado en *ibíd.*), la cultura velada a la que los nativos aluden implícitamente. Es más, el contexto se convierte en el núcleo a explorar para identificar y resolver una situación comunicativa concreta (Coseriu, 1955).

La misma Sánchez Casado (2006: 84) identifica tres factores que influyen en el desarrollo de la competencia intercultural:

- conocimiento o factores cognitivos;
- motivación o factores motivacionales;
- destrezas o factores conductuales;

afirmando que todos ellos influyen en los niveles de ansiedad e incertidumbre del aprendiente, determinan las estrategias para gestionar la situación comunicativa y que un desequilibrio entre ellos podría comprometer la comunicación.

El tema de la motivación será ampliamente detallado en las próximas páginas de nuestro estudio, pero merecen nuestra atención las indicaciones de Krashen (citado en *ibíd.*) quien destaca tres variables importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y que confirma nuestras afirmaciones:

- motivación: es más fácil para un estudiante motivado adquirir la lengua meta, con independencia de las razones por la que quiere aprenderla;
- autoestima: los estudiantes con una buena imagen de sí mismos tienden a adquirir mejor la lengua meta;
- ansiedad: todas y cada una de las personas poseemos cierto grado de ansiedad social, cuyos componentes cognoscitivos, afectivos y comportamentales actúan conjuntamente.

La ansiedad actúa en espiral, ya que el estudiante, al tener varios focos de atención, tiene más posibilidades de equivocarse, lo que a su vez alimenta la ansiedad.

Níkleva (2012a: 1) señala que

el conocimiento sociocultural forma parte de la competencia intercultural y, en concreto, abarca la vida diaria (comidas y bebidas, horarios, días festivos etc.), las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual, etc., por consiguiente, es un conocimiento imprescindible para saber desenvolverse adecuadamente en la lengua y la cultura meta. Hoy en día no cabe duda de que el aprendizaje de un idioma trasciende el mero conocimiento del sistema de una lengua.

“Un aspecto importante de la cultura es su transmisibilidad, ya que puede difundirse de un sistema social a otro” y el español actual presenta varios extranjerismos y neologismos, que al ser importados, conllevan nuevas ideas de otras culturas (Níkleva, 2003: 41). La competencia intercultural ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus propios referentes culturales y valores (Byram y Fleming, 2001 citados en Níkleva, 2012b) llevando a cabo un análisis contrastivo de situaciones e informaciones externas. Dicho cuestionamiento explícito puede contribuir a crear una actitud y una conciencia cultural crítica.

Por todo ello, nos interesa observar el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en la práctica docente aunque, como señala Níkleva (2012a), algunos estudios demuestran que a la competencia intercultural todavía no se le otorga la importancia que debería tener en el currículo de una lengua extranjera. Ares Ares (2004 citado en *ibíd.*), en un amplio análisis de los textos escritos en los manuales de ELE, llega a la conclusión de que la funcionalidad de los textos ha variado, pero que apenas sirven para introducir aspectos socioculturales. Níkleva (2012b: 170) confirma una de nuestras hipótesis de partida, afirmando que existe una “necesidad de mejorar el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en la práctica docente”, tesis avalada por Miquel López (2004: 512 citado en *ibíd.*) que alega que

el tratamiento de la cultura en los enfoques tradicionales y estructurales consistía: en una visión estereotipada de la cultura; total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente; absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales.

También Ares Ares (2004 citado en *ibíd.*) señala que la funcionalidad del material raramente está vinculada al desarrollo de una conciencia intercultural entre los aprendices, aunque es cierto que hoy en día todos los manuales incluyen secciones, textos y apartados de índole cultural, es igualmente cierto que dichos documentos aparecen totalmente descontextualizados y separados, a veces físicamente, de los contenidos lingüísticos y de las unidades didácticas (Níkleva, 2012b). Por otro lado, los manuales de cultura no aportan contenidos lingüísticos, es más, en ocasiones las clases de civilización se dan en el idioma nativo del estudiante (Martínez Sallés y Murillo García, 2011 citados en *ibíd.*). En este sentido Níkleva (*ibíd.*: 1) advierte “sobre el peligro de ofrecer una cultura estereotipada: con frecuencia los contenidos culturales abarcan solo lo superficial. Sin embargo, para interactuar adecuadamente en una lengua y cultura distintas de la nativa se necesita muchísimo más. Hay que evitar la visión estereotipada de la cultura y la descontextualización de los materiales didácticos”. Por esta razón coincidimos con Níkleva (*ibíd.*) al afirmar que hay que alcanzar un método integrado de lengua y cultura. Nos parece interesante señalar su sugerencia a propósito del manual *Todas las voces* (Chamorro Durán et al., 2010 citado en *ibíd.*) que integraría cultura y lengua para un nivel B1 de español lengua extranjera. Como hemos visto en el capítulo 5, el enfoque comunicativo fomentaba el uso de material auténtico en el aula y hacía hincapié en las situaciones y las funciones de la lengua, pero según Sánchez Casado (2006), el enfoque intercultural aun manteniendo este precepto, le otorga una dimensión más amplia y profunda: el material es el testigo de la cultura, proporciona elementos, significados, valores, la realidad social y política de la sociedad. Solo de esta forma, según el autor, se hace un uso auténtico de los documentos, admitiendo que el significado no está codificado en estructuras léxicas y gramaticales, sino que se basa en la construcción de la realidad hecha por una sociedad concreta. Cualquier tipo de documento refleja una parte de la cotidianidad de los nativos y ha de considerarse como una muestra de realidad social en la que se presentan

elementos implícitos compartidos por una cultura. Así, la autora señala la importancia de una cuidadosa selección y elaboración de los materiales disponibles en el mercado editorial y advierte sobre el uso desmedido de textos de prensa que implicaría una enorme presión de la actualidad. Brandimonte (2006) sugiere integrar diferentes recursos didácticos, independientemente del manual, como por ejemplo textos donde resulte evidente un malentendido debido a una mala interpretación o la violación de las máximas conversacionales, con su correspondiente explicación de las causas, grabaciones de diálogos reales, recursos audiovisuales, herramientas imprescindibles para completar el acto verbal con muestras reales de lengua, contextualizadas y acompañadas de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que proporcionan una información pragmática-discursiva importante.

3.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

El hombre lleva más de un millón de años utilizando este tipo de comunicación aunque se le haya prestado atención solo en las últimas décadas. Es más, “a la comunicación no verbal todavía no se le otorga la suficiente importancia en las programaciones didácticas de idiomas extranjeros y, en concreto, del español como lengua extranjera” (Níkleva y Peyovic, 2015: 277). Pons Freixas (2015) afirma que la primera impresión se produce en siete segundos y que el 93% de la información que comunicamos depende del lenguaje corporal. Según Birdwhistell (1952 citado en Soler-Espilauba, 1987: 194):

solo el 35% del lenguaje humano pasa por la palabra, un 38% estaría vehiculado por la entonación y el resto, por la actitud corporal. El cerebro humano confía más en lo que le transmite la conversación no verbal (que comunica emociones, sentimientos o intenciones y se produce a nivel no consciente) que no en la conversación que se expresa mediante palabras.

Soler-Espilauba (ibíd.) asegura además que

cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y el conocimiento y la descodificación de la gestualidad de los hablantes proporcionarán a nuestros estudiantes una fluidez cultural que les permite moverse confortablemente entre hispanohablantes. Igualmente, evitarán así las llamadas interferencias gestuales o falsos amigos gestuales.

Para la autora, aprender o enseñar una lengua coincide con comprender los códigos de gestualidad por los que se rigen los hablantes, así como su relación con el espacio y con el tiempo:

la enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudar al alumno extranjero a aceptar situaciones inaceptables en la suya (ibíd.).

La famosa *Hidden Culture* de Byram y su presencia en los manuales de ELE, según la profesora García García (2004 citado en ibíd.) es hoy día casi inexistente.

Coincidimos con Soler-Espilauba (1987: 195) al afirmar que dentro del contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera

el profesor deberá reflexionar muy atentamente sobre las actitudes corporales más habituales de la cultura, analizando situaciones tan frecuentes como saludos, despedidas, negación y afirmación, rechazo, petición de silencio o calma, y sentimientos como la ternura, la cólera, la burla, la tristeza o el miedo, remarcando si la gestualidad coincide y corrigiendo para evitar falsos amigos o interferencias.

Fernando Poyatos (1994 citado en ibíd.) afirma que debemos hacer de nuestros alumnos seres hablantes, oyentes y movientes, además de intérpretes concienzudos de los comportamientos no verbales, no solo con respecto a la gestualidad, sino a lo que él llama alternantes paralingüísticos o culturemas” (bostezo, el carraspeo, estirarse, sonrojarse, transpirar, tener escalofríos, etc.) que proporcionan una atención ambivalente (de y hacia la cultura extranjera).

A nivel didáctico Soler-Espilauba (1987) sugiere el uso reiterado de grabaciones, películas y cortos donde el profesor pueda resaltar las situaciones de choque cultural visual. Para

desarrollar esta competencia, en nuestra propuesta didáctica hemos incluido una serie de televisión que los alumnos analizarán pormenorizadamente (capítulo 11).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) dedica tan solo un apartado a la comunicación no verbal y se refiere solo a tres grupos: gestos y acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales (Níkleva y Peyovic, 2015), mención del todo insuficiente si consideramos que, como precisan las autoras, Eco (1989) clasifica los códigos semióticos en dieciocho grupos y tampoco incluye los cronémicos y los de origen químico (Poyatos, 1994 citado en Níkleva y Peyovic, 2015).

En la elaboración de nuestro cuestionario hemos incluido las preguntas 14 y 15 relacionadas con este tema, y más concretamente se consideran “imágenes como texto visual y como símbolos”. Es interesante analizar el valor de una imagen dentro de un determinado contexto cultural, puesto que resulta culturalmente condicionada. Zecchetto (2002 citado en Níkleva y Peyovic, 2015: 278) confirma esta profunda relación afirmando que “mientras el significante y el significado de la imagen son elementos sincrónicos, las significaciones y los sentidos son de carácter diacrónico. [...] El factor diacrónico al desplegarse a lo largo de la historia, necesariamente es también cultural”.

3.5.1 Los códigos semióticos

En la clasificación propuesta por Níkleva (2012b) y detallada en las páginas anteriores, la autora incluye en la categoría nº 4 la *Interacción social y cultural* (comportamientos socioculturales), la comunicación no verbal, subrayando una vez más la importancia de una enseñanza que “supere el mero código lingüístico y que abarque los demás códigos semióticos, donde se aprecian las mayorías de las diferencias culturales” (Níkleva, 2013).

A este propósito Eco (1994 [1932] citado en *ibíd.*) enumera las investigaciones que actualmente corresponden a este campo:

- 1) Zoosemiótica o sistema de comunicación animal. Estudia los sistemas de comunicación animal e identifica aspectos universales de la comunicación.
- 2) Señales olfativas. Se atribuye a los olores un valor connotativo y denotativo (índices). Los olores tienen claramente un valor denotativo, de hecho hay un código reconocido para los perfumes (sensual, fresco etc.) Hall (1959) atribuye a los olores personales un valor social en determinadas civilizaciones.
- 3) Comunicación táctil o comunicación afectiva y cognoscitiva a través del tacto. Resulta primordial para los niños como primer contacto con el mundo exterior y algunos autores la señalan como factor determinante para la elaboración de los mensajes verbales. Se incluyen estudios sobre la modificación de la piel con perfumes y ungüentos en las prácticas indígenas. Según Hall (1959) al convencionalizarse la comunicación táctil aparecen ciertos tabúes. Forman parte de los mensajes táctiles modificados el beso, el abrazo y la bofetada, que se suelen considerar estilizaciones y no estímulos.
- 4) Códigos del gusto. Diferencias de gusto, normas sobre el maridaje de sabores y los criterios para servir la comida y la bebida. Se relacionan con el ámbito de los sistemas connotativos y kinestésicos, Níkleva (2009b) sugiere por ejemplo el “sabor fuerte” o las transposiciones metafóricas de las características de los sabores a otros ámbitos: “dulce amor”, “amarga despedida”.
- 5) Paralingüística. El estudio de los rasgos suprasegmentales (entonación, tono de la voz, intensidad, volumen, velocidad de emisión, pausas, etc.), elementos como la risa, el llanto, el bostezo, el grito, la tos, el estornudo, etc. y de las variantes facultativas que reafirman la comunicación lingüística, que resultan sistematizables y sensibles a las

reglas de convencionalización. En general se asocia a la paralingüística la cinésica, considerada junto con el estudio de los gestos y de los movimientos corporales que tienen un valor significativo y convencional. Los rumores que no tienen estructura lingüística propiamente dicha según Trager (1964 citado en Eco, 1989) son: el tono de voz (modulable y susceptible de cambio a lo largo del día) y el paralenguaje.

- 6) Lenguajes tamborileados y silbados. Se trata de “tonos” con carácter convencional como por ejemplo el lenguaje de los tambores de África Occidental.
- 7) Cinésica (kinésica, quinésica). Se dedica al estudio de los movimientos corporales (gestos), la mímica, la danza, los estilos de andar, las distintas modalidades de risa, llanto, sonrisa (que aunque son elementos del paralenguaje, también forman parte de la cinésica), los movimientos de la cabeza, gestos de agradecimiento y cortesía, de desprecio, gestualidad etc. Para los italianos es un elemento muy significativo, puesto que tienen un código de gestos muy peculiar y de amplio uso cotidiano.
- 8) Proxémica. Estudia las relaciones espaciales: por ejemplo, las distancias en la conversación, la colocación del individuo en ciertas situaciones sociales, la tendencia a ocupar lugares concretos.
- 9) Semiótica médica. Se trata de los índices naturales por medio de los cuales se identifica el síntoma. Se incluye aquí el sistema de expresiones lingüísticas por medio de las que los pacientes de culturas distintas suelen expresar verbal o cinésicamente un síntoma.
- 10) Códigos musicales. Se trata de semióticas formalizadas (escalas y gramáticas musicales), sistemas onomatopéyicos (desde las onomatopeyas del lenguaje verbal hasta las de los cómics), sistemas connotativos (músicas estereotipadas y ligadas a una ideología: *La Internacional*); sistemas denotativos (denotan una orden: izar bandera, silencio, descanso, etc.; estas mismas señales adquieren valores connotativos del tipo:

“patria”, “guerra”, etc.), connotaciones estilísticas (el estudio de los estilos de canto durante los siglos y en las distintas culturas; el rock, por ejemplo, connota modernidad).

11) Lenguajes formalizados. Lenguas artificiales como la de la química, alfabetos como el Morse y el álgebra de Boole para las calculadoras electrónicas, etc. En la base están las estructuras matemáticas.

12) Lenguas escritas, alfabetos ignorados, códigos secretos basados en símbolos criptados.

13) Comunicaciones visuales. Níkleva (2013) distingue varios grupos:

- señaléticas altamente convencionalizadas (banderines navales, señales de tráfico, grados militares, etc.);
- sistemas cromáticos (en las sociedades occidentales los colores asumen un valor connotativo compartido: blanco – boda, negro – luto, rojo – revolución, etc.);
- vestuario (uniformes militares; hábitos y ornamentos eclesiásticos);
- sistemas verbo-visuales (cine, televisión, publicidad, cómics, mapas geográficos y topográficos...);
- códigos icónicos (por ejemplo las estrellas de los hoteles).

14) Estructuras de la narrativa. La semiótica de la trama y los mecanismos narrativos en general constituyen un verdadero patrimonio etnológico.

15) Códigos culturales.

- sistemas de comportamiento y de valores, pautas de conducta;
- etiquetas (tabúes, jerarquías);

- sistemas de modelización del mundo (mitos, leyendas, teologías primitivas y tradicionales);
- topología de las culturas (código de la mentalidad caballeresca, etc.);
- modelos de organización social (organizaciones de parentesco y la organización global de la sociedad).

Por lo que atañe a las pautas de conducta, Níkleva (2013) señala que tan solo en el marco de las invitaciones existen una serie de fórmulas y rituales: cómo se formula, acepta o rechaza una invitación, agradecer la comida, llevar algún regalo (bombones, flores, bebida), elegir el momento de marcharse y como comunicarlo sin parecer maleducado y la despedida (fórmulas, duración y lugar). La autora señala que en Bulgaria (al igual que en Italia) no se regala un número par de flores, que se reservan normalmente para los difuntos.

16) Códigos y mensajes estéticos. Se centran en el estudio de las convenciones que determinan la existencia de un producto estético. Se intenta demostrar que las nociones de significante, significado, código y mensaje pueden explicar la estética en términos semióticos. La estética semiótica sería la que estudia el arte como proceso comunicativo.

17) Comunicaciones de masa (o *mass media*). Existe como disciplina, no porque examine la técnica o los efectos de un medio en particular (cine, radio, televisión, revistas, etc.), sino porque indica que todos estos medios tienen características comunes en una sociedad industrial. El estudio de la comunicación de masas apunta a que la industrialización de la comunicación debe cambiar, igual que las condiciones de emisión y de recepción del mensaje, así como el sentido del mismo.

18) Retórica. Actualmente, en el marco de los estudios de la comunicación de masas abundan las investigaciones sobre retórica, ya que se trata de un tipo de comunicación con una finalidad persuasiva. Se plantea así el problema de ciertas prácticas persuasivas —estudiadas en la retórica tradicional— que usan técnicas estéticas, no para estimular una comunicación ambigua, sino para transmitir sistemas ideológicos.

Los códigos semióticos que hemos detallado pertenecen a la clasificación propuesta por Eco (1994 [1932]) y actualmente recubren una gran importancia dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y, sobre todo, en el marco de la competencia comunicativa. Níkleva (2013) amplía esta clasificación con otros dos códigos:

- códigos cronémicos: el tiempo y sus unidades. Poyatos (1994 citado en ibíd.) distingue tres tipos de tiempo:
 - tiempo conceptual: distribución cultural de las unidades de tiempo. Las culturas occidentales dividen el tiempo en segundos, minutos, horas, días, semanas, meses y años. Las culturas orientales lo hacen en función de las fases de la actividad agrícola. El concepto de *tiempo* nos lleva a establecer dicotomías en las actividades sociales como “puntual/impuntual”, “pronto/tarde”, “un momento/un rato”, “mucho tiempo/una eternidad”, etc.;
 - tiempo social: marca la duración adecuada para cada actividad o evento (una visita de compromiso, una clase, una entrevista, una comida...);
 - tiempo interactivo: el ritmo del discurso (hablar lento o rápido), la duración de pausas o silencios, la velocidad en la pronunciación, duración de un abrazo o un apretón de manos.

- Códigos de origen químico: el llanto, el sudor corporal, el sonrojarse, la palidez, la sequedad, las temperaturas corporales.

Para concluir, Níkleva (ibíd.) reitera que todos los recursos no verbales responden a una tradición cultural y que por lo tanto es imprescindible estudiar dichas diferencias en la clase de ELE, puesto que constituyen una parte integrante de la competencia comunicativa. Además, la autora señala que la adquisición de la cultura sería más lenta que el aprendizaje de la lengua y que, como hemos indicado anteriormente, el MCER sitúa la competencia intercultural más allá del nivel de C2, reconociéndola como una característica de los profesionales de la lengua. A pesar de ello, no hay que considerarla como una competencia específica demasiado pretenciosa, sino como un aprendizaje necesario para nuestros alumnos de ELE, para que puedan desenvolverse en la cultura meta, sin trasladar sus propios patrones.

3.5.2 Paralingüística

Durante cualquier tipo de comunicación, y por lo tanto también en la enseñanza de ELE, es necesario e imprescindible tener en cuenta lo que Poyatos (1994: 130-140) denomina *la triple estructura básica de la comunicación*, es decir: “esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas [...]”. De hecho, tanto en español como en italiano el nivel no verbal es primordial en el proceso de comunicación global, por lo que la gestualidad, los movimientos faciales, los aspectos extra y paralingüísticos son tan importantes como las palabras: el cuerpo se considera como un instrumento de expresión, con el que se manifiestan emociones y se refleja personalidad. Además, el lenguaje corporal es polisémico: en España o en Italia, si se bosteza, puede querer decir que se tiene sueño, que la persona se está aburriendo, o que tiene hambre (Betti, 2007). Por ello, nos gustaría dedicar atención a los códigos semióticos que acabamos de presentar, que se prestan de forma

satisfactoria para la elaboración de comparaciones significativas entre la cultura italiana y la española.

Díaz Ortega (2006) considera que el sistema de comunicación no verbal comprende varios elementos: por un lado, los gestos y las acciones que acompañan las actividades orales de la lengua, y por el otro, las acciones paralingüísticas, como el lenguaje corporal, el uso de los sonidos extralingüísticos en el habla y las cualidades prosódicas. La paralingüística analiza los elementos que integran la comunicación oral y escrita que constituyen señales e indicios y que transmiten información adicional, matizan, reafirman, aclaran o sugieren interpretaciones particulares más allá de la información propiamente lingüística. Además, el autor sugiere que las acciones paralingüísticas comprenden el uso de sonidos extralingüísticos en el habla que coinciden con interjecciones, onomatopeyas y otros sonidos que convencionalmente tienen un valor comunicativo, pero que permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua. Hemos elaborado algunos ejemplos y su comparación con el italiano usando el diccionario *Zanichelli* (2015) y la enciclopedia *Treccani* (2016):

ESPAÑOL*¡uuuuuuuh!* - desaprobación pública*¡bah!* - expresa desprecio*¡ay!* - expresa dolor*¡agh!/¡puaaj!* - expresa asco*chssss* - para pedir silencio*¡ah!/¡oh!* - asombro, sorpresa placer*¡eh!* - rechazo, desaprobación, sorpresa*¡hey!* - advertencia, saludo*¡uy !-* asombro, sorpresa*¿eh?*- sorpresa consulta*¡Bah!/¡buah!/¡buu!* - desprecio*¡Huy!/¡Jo!* - lamento*uhi!*- indica peligro*¡Puf!* - contrariedad, aburrimiento, impaciencia**ITALIANO***buuuuuuu!**bleh!**ah!/ahí!/ahio!/ahimé/òhi!/ih!**puh!/puaah!**sst!/pss!**ah!/oh!**eh!* (también reprimenda)*ehi!/ohi!/olà!/ohé!**ehi!* (también para llamar la atención de alguien)*uh!**eh?**ih!/puah!buuuu!**oooh!**ocio!**auff!/uff!/uffa!*

Como podemos observar no en todos los casos los dos idiomas coinciden y, dependiendo de la situación, pueden originar, como mínimo, hilaridad.

Las onomatopeyas tampoco coinciden en el cien por cien de los casos; citamos algunos ejemplos con los sonidos de los animales:

	Gato	Perro	Pato	Vaca	Pájaro	Sapo
español	<i>miau</i>	<i>guau guau</i>	<i>cuá cuá</i>	<i>muuu</i>	<i>pío pío*</i>	<i>croac</i>
italiano	<i>miao</i>	<i>bau bau</i>	<i>qua qua</i>	<i>muuu</i>	<i>cip cip</i> *(los pollitos hacen <i>pío pío</i>)	<i>cra cra</i>

Las cualidades prosódicas son elementos paralingüísticos que expresan significados convencionales relacionados con actitudes y estados anímicos. No pertenecen al sistema

fonológico regular, puesto que en él participan características prosódicas de longitud, tono y acentuación:

- cualidad de voz (profunda, ronca, chillona, etc.)
- tono (alegre, conciliador, etc.)
- volumen (murmullo, grito, susurro, etc.)
- duración (¡bueeeeno!, ¡vaaaaaaaale!).

La mayoría de los efectos paralingüísticos se producen gracias a la combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz (Díaz Ortega, 2006). Las pausas y los silencios son elementos igualmente importantes, puesto que contribuyen a la comunicación, pueden ser reguladores de cambios de turno y son poderosos indicadores de fallos en los mecanismos de interacción. Según León Gómez (2009), desconocer dichos elementos colabora indirectamente con la creación de estereotipos que juzgan a una cultura. A modo de ejemplo: los españoles tienen fama de hablar mucho y de no dejar expresarse a los demás. Según la autora nos encontramos sencillamente ante un problema de tiempo entre las pausas y los cambios de turno de palabra, ya que en español resultan mínimas, y ante la inercia del interlocutor los nativos suelen retomar la palabra por miedo a un incómodo silencio. A los extranjeros que se encuentran en España en una situación de inmersión les choca, a veces, el volumen de voz con que se habla en la calle durante encuentros cordiales, por ejemplo entre vecinos. Aznárez-Mauleón (2000) afirma que el volumen de voz es otro aspecto paralingüístico relevante, ya que es uno de los aspectos comunicativos más elocuentes. De hecho, la autora define el volumen como un fenómeno complejo:

cada hablante posee un volumen de voz determinado biofisiológicamente, pero no se puede afirmar que el volumen de la voz sea una característica que dependa únicamente del aspecto

biológico, sino que se trata de un elemento en el que intervienen factores culturales y situacionales (ibíd.: 217).

Existe un nivel conversacional habitual de cada hablante, un nivel conversacional cultural estándar propio de cada comunidad, y un nivel conversacional situacional propio de cada situación comunicativa. Así, el volumen es un rasgo diferenciador no solo entre culturas con lenguas diferentes, sino también dentro de una misma lengua, de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas. De ahí que la lengua española se enriquezca de expresiones para indicar la intensidad excesivamente alta de la voz como: hablar a gritos, hablar a voces, hablar a voz en cuello, hablar a grito pelado. En Italia, hay diferencias significativas entre el norte y el sur, donde el volumen es tendencialmente más bajo en el norte y más alto en el sur.

3.5.3 Cinésica

La cinésica (kinésica o quinésica) estudia los movimientos corporales (postura, gestos, expresión facial, mirada y sonrisa) que se manifiestan de forma consciente e inconsciente y que poseen un valor comunicativo intencionado o no (Instituto Cervantes, 1995-2016). Incluye el lenguaje corporal, y se diferencia de los gestos y acciones puesto que implica significados convencionales típicos de una cultura (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica, etc.). El sistema cinésico se compone de tres categorías básicas: los gestos (o movimientos faciales y corporales), las maneras (o formas de realizar acciones) y las posturas (Díaz Ortega, 2006). Díaz Ortega (ibíd.) describe los gestos como movimientos psicomusculares con valor comunicativo que se utilizan de manera consciente o inconsciente siguiendo las convenciones socioculturales. El lingüista David McNeill (citado en Danesi y Perron, 1999) demostró que los gestos realizados con las manos están intrínsecamente relacionados con el discurso, por lo que el discurso y la kinésica constituyen un sistema referencial integrado que permite al individuo comunicarse con éxito.

Díaz Ortega (2006) además señala que la kinésica es la categoría más trabajada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que las diferencias entre los gestos de las distintas culturas son rápidamente perceptibles, pero igualmente relevantes. Por ejemplo, existe un gesto idéntico en España e Italia con significados diferentes: los dedos apiñados y un movimiento continuo juntando y separando los dedos, en España indica la *abundancia*, *masificación de gente*, mientras que en Italia significa *miedo*. En Italia el número 3 se señala mostrando simultáneamente los dedos pulgar, índice y mediano, mientras que en España se indica con meñique, anular y mediano. En el apartado *Desmontando mitos: análisis contrastivo español-italiano de algunos elementos pragmático-culturales*, detallaremos algunas diferencias significativas en la gestualidad de los dos países.

Según Poyatos (1994: 139-140), existe una diferencia entre los gestos, las maneras y las posturas: los gestos son movimientos corporales conscientes o inconscientes que engloban las expresiones faciales (y también la mirada), dependientes o independientes del lenguaje verbal-paralingüístico; todos ellos constituyen una parte importante de la comunicación. Por otra parte, las maneras comprenden la forma de realizar un gesto o la postura que se adopta según la cultura, el sexo, el nivel social, el estado emocional, etc., por ejemplo, la forma de sonarse la nariz. Díaz Ortega (2006) las identifica con las formas de hacer los movimientos, tomar posturas y realizar actos no verbales comunicativos; se refieren también a los hábitos de comportamiento culturales, en los que incluimos por ejemplo la manera de comer, la forma de hacer una fila, caminar por la calle, etc. Por último, Poyatos define las posturas, que como los gestos pueden ser conscientes o inconscientes, también ritualizadas, con un gran valor comunicativo intercultural, social y personal. La postura es la posición que adopta el cuerpo humano y se considera una forma más de comunicarse (Díaz Ortega, 2006). Estas tres categorías están relacionadas y son interdependientes. Siguiendo a Mc Neill (1992 citado en Betti y Costa 2007) creemos que es equivocado pensar que el componente gestual es un canal

expresivo independiente del verbal, por lo que han de analizarse de forma conjunta durante la enseñanza de ELE. Así, tendremos que considerar el componente gestual, el extra y paralingüístico además del verbal. Es necesario, pues, incluir en la didáctica del español como lengua extranjera el desarrollo de las competencias extra y paraverbales, y sugerir algunas líneas para definir una orientación metodológica, precisando las competencias que debe tener y desarrollar tanto el estudiante como el docente. Durante la gestión de la didáctica es importante que el profesor dedique parte de sus clases a hablar sobre posibles malentendidos comunicativos y culturales (Betti, 2007).

3.5.3.1 La proxémica

López Fernández (2012) afirma que cada cultura tiene espacios personales; la distancia que mantenemos al comunicarnos se llama espacio personal y también es una forma de comunicación. La proxémica es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso del espacio en las distintas culturas. “En las culturas de contacto la conversación está orientada hacia el interlocutor, al que se mira, se toca y con el que se interactúa a una distancia mínima” (Díaz Ortega, 2006: 20). En algunas culturas una proxémica demasiado cercana puede ser interpretada como violación del espacio privado, como expresión de mala educación y por ende podría comprometer la interacción. Benítez (2009) sugiere tres tipos de proxémica: conceptual, social e interaccional. La proxémica conceptual coincide con los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el concepto del *espacio* (aquí, ahí, allí, cerca, lejos), la proxémica social concierne el uso que hacemos del espacio cuando nos relacionamos con otras personas (la utilización del transporte público o si dejamos espacio a la izquierda en las escaleras mecánicas para que otras personas puedan pasar más rápidamente, etc.); por último, la proxémica interaccional es la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Podemos distinguir cuatro distancias básicas: íntima (para realizar

actos más personales y expresivos), personal (es la distancia básica de la conversación), social (distancia que se mantiene en distintos actos sociales) y pública (en actos formales, como la que se adopta en una conferencia, congreso, etc.). Hall (1959 citado en Níkleva, 2009), al intentar sistematizar los signos en las relaciones espaciales del individuo, clasifica las distancias de los hablantes según el tipo de conversación o en base a las diferentes culturas, y establece cuatro tipos de distancias en función de la relación entre los interlocutores y el acto:

- 1) Distancia íntima: contacto físico entre 0 y 0,50 m.
- 2) Distancia personal: reuniones sociales o en la calle, entre 0,50 y 1,20 m.
- 3) Distancia social: entrevistas de trabajo o presentaciones formales, entre 1,20 y 2,70 m.
- 4) Distancia pública: actos académicos, políticos, discursos, conferencias, más de 2,70 m. (límite de lo visible o audible).

A este propósito en nuestro cuestionario hemos incluido la pregunta número 12:

Subes a un ascensor donde hay ya gente en el interior, ¿de qué forma actúas?

- a) Entrás y te sitúas de espaldas a las otras personas.
- b) Entrás, saludas, te pones en círculo y te unes a la conversación.
- c) Entrás, saludas y te pones de espaldas a las otras personas.

Estamos acostumbrados a ver en las películas extranjeras, sobre todo norteamericanas, cómo los protagonistas entran en un ascensor abarrotado de gente y sin proferir palabra se sitúan de espaldas a las personas que comparten el ascensor, lo más cerca posible de la puerta y mirando hacia ella. Tanto en España como en Italia es de mala educación dar la espalda, por lo que saludan y se colocan en círculo; si quieren iniciar una conversación buscan el contacto visual y un tema superficial como por ejemplo la meteorología. Esta circunstancia en un espacio tan reducido puede resultar violenta para integrantes de culturas de “no contacto” y es

importante que los aprendientes tengan conciencia de ello. Por lo que atañe a la distancia mínima entre personas que no se conocen, en Italia se suele mantener mayor distancia con respecto a España, puesto que hablar demasiado cerca de nuestro interlocutor suele considerarse signo de mala educación, llegando en ocasiones a obligar a nuestro interlocutor a dar un paso atrás para volver a marcar una distancia favorable.

3.5.3.2 Cronémica

En las relaciones personales el comportamiento, la concepción, estructuración, el uso y el valor del tiempo que hace el ser humano suele ser vital (Mustelier, 2012). La cronémica es un elemento indudablemente cultural, Benítez (2009) distingue tres tipos de cronémica, dependiendo de la concepción del tiempo: cronémica interactiva, cronémica conceptual y la cronémica social. La cronémica interactiva coincide con la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, el tiempo de un saludo o despedida, de un abrazo, de un apretón de mano, de un beso etc.; la cronémica conceptual es el valor cultural de conceptos como la *puntualidad*, la *impuntualidad*, la *prontitud*, el *retraso*, la *cortesía* etc.; finalmente, la cronémica social, la forma de estructurar el tiempo para las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar) o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, tomar café con un amigo etc.). López Fernández (2012) señala que Edward T. Hall (1966), en su obra *The Hidden Dimension*, dividió a las culturas en dos grupos, en función de la percepción que tienen del tiempo: las culturas policrónicas tienen una visión circular del tiempo (árabes, mediterráneos y africanos), y las culturas monocrónicas tienen una visión lineal del tiempo (norteamericanos, escandinavos, anglosajones y asiáticos). En nuestro cuestionario hemos abordado este tema en las preguntas 11 (donde el concepto de *mediodía* no indica las 12 de la mañana sino a la hora de comer española, es decir entre las 2 y las 3 de la tarde) y 13 (donde se hace referencia al concepto flexible de cronémica española, por lo que se concede un

cuarto de hora de cortesía para citas oficiales, susceptible de aumentar en caso de citas informales).

4. LOS ESTEREOTIPOS

4.1. PREMISA

Queremos dedicar una parte de nuestra propuesta didáctica al tema de los estereotipos, en aras de contribuir al desarrollo de una conciencia social crítica y no legitimar conductas discriminatorias. Como profesores o mediadores culturales es preciso dedicar nuestro esfuerzo a forjar el pensamiento crítico de nuestros alumnos, uno de los instrumentos más valiosos que les podemos transmitir.

Antes de comenzar, queremos recordar lo que ya explicitamos en las páginas anteriores puesto que resulta importante desde varias perspectivas: en la didáctica de lenguas el estudiante se acerca a la cultura meta usando el filtro de su propia cultura y esto puede ser fuente de malentendidos, juicios negativos o fáciles estereotipos. Además, el proceso de socialización primaria está profundamente ligado a la esfera afectiva y tiene una fuerte carga emocional, mientras que el proceso de socialización secundaria, al ser posterior, resulta menos arraigado en la conciencia y más susceptible de cuestionamiento. Si consideramos el proceso de aprendizaje de un idioma como un ejemplo de socialización secundaria, es fácil intuir cómo los aspectos culturales de la cultura meta serán fácilmente objeto de cuestionamiento, limitando las reflexiones sobre la interculturalidad. Asimismo, desde la psicología social nos advierten de los peligros derivados de un proceso de categorización que apunta a la simplificación de la complejidad del entorno, puesto que dicho proceso de categorización activo puede llegar a determinar el sistema de valores predominante en un grupo o cultura particular. Los estereotipos no solo tienen funciones cognitivas, sino que

además contribuyen a la creación y al mantenimiento de ideologías de grupo, que explican o justifican acciones sociales contra otros grupos externos (Cofré, 2010).

Etimológicamente el término estereotipo nos proporciona información útil para su definición: procede del griego *stereós* (sólido, rígido) y *tùpos* (carácter, tipo o modelo), lo que le confiere esa característica de inmutabilidad que se mantiene en su significado actual (Cano Gestoso, 1993 citado en Níkleva, 2012c).

La RAE define el concepto de *estereotipo* como:

m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

La clave para diferenciar la cultura de los estereotipos reside precisamente en el carácter “inmutable”.

Níkleva (2012c: 993) apunta que el término se utilizaba en el ámbito psiquiátrico y “se refería a comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos”, pero en 1922 el periodista W. Lippmann lo aplicó al ámbito de las Ciencias Sociales en un libro sobre los procesos de formación de la opinión pública, en el que consideraba que la relación cognoscitiva con la realidad externa se formaliza gracias a las imágenes mentales que proyectamos sobre esa realidad; por consiguiente, se ve mediada por los medios de comunicación. Según Lippmann, dichas imágenes mentales resultan a menudo torpes y rígidas simplificaciones, puesto que la mente humana no llegaría a comprender la infinita variedad y complejidad del mundo, (Mazzara, 1999; Sangrador García, 1981 citados en *ibíd.*) realizando así una síntesis sobre la base de cánones culturales.

Níkleva (2012c: 991) afirma sin rodeos que

los estereotipos son una forma de clasificar o encasillar a la gente, de poner una etiqueta a un grupo de personas a veces sin conocer ni siquiera a un representante de este grupo. Sin duda son inexactos. Lo que solemos hacer es adoptar la imagen que nos dan los medios de comunicación.

Lo importante es que a cada estereotipo se asocia un juicio de valor que está en la selección misma de imágenes y símbolos, entre todos los posibles, para representar al grupo estereotipado.

La misma autora (2009: 36) añade que constituyen “una forma de representación cultural y de evaluación de las sociedades. Por lo tanto, deberíamos estar atentos al riesgo que suponen si se enfoca el análisis cultural a partir de los mismos.” Kramsch, en 1993 ya advertía sobre el peligro de identificar una cultura con lo que denomina las cuatro efes: *facts, food, folklore and festivals*, delimitando un concepto que, por definición, es bastante más rico en matices y complejo en sentido positivo.

Sánchez Casado (2006) sugiere que los estereotipos, junto con el etnocentrismo y los prejuicios, pueden tener un impacto negativo en las relaciones interculturales. Según el autor, aunque aparentemente puedan proporcionar guías para la interacción y un esquema de expectativas sobre la actuación de los demás, en realidad son una muestra de una actitud mental inerte, resultando generalizadores, inexactos, negativos y frecuentemente esgrimidos para dominar, menospreciar y deshumanizar a otras culturas (Sánchez Ferlosio, 1993 citado en *ibíd.*). Los estereotipos culturales se moldean a través de la socialización, con el gravamen añadido por los medios de comunicación, las leyes y la experiencia directa. El autor apunta que los estereotipos se basan en entidades impuestas desde fuera y se convierten en una amenaza para la propia imagen y a la de los demás. El problema fundamental que genera coincide con las expectativas: si esperamos una reacción determinada, tendemos a comportarnos de modo que la misma se cumpla, lo que Níkleva (2012c) define como “profecía autocumplida”. Lies Serçu (2001 citado en Sánchez Casado, 2006) señala que es prácticamente imposible romper con todos los estereotipos, quedando como única opción razonable la de moderar los tópicos con la ironía, el humor o la indiferencia.

Cuando los estereotipos están activados, el proceso de información se ve comprometido, y cuanto más elaborado es el estereotipo, más fuerte es el prejuicio (por ejemplo nacionalidad y raza). Los prejuicios se almacenan en la memoria a largo plazo, estableciendo así una correlación entre los comportamientos negativos del pasado y los actuales, sin importar lo que haya cambiado (ibíd.). Esto hace que el prejuicio sea atemporal, que no dependa de la razón, Sánchez Casado (2006) destaca una tendencia preocupante a ignorar la evidencia que contradice el estereotipo, imputando los hechos a factores casuales. A nivel sociológico, “los individuos tienden a culpar a los miembros de otros grupos de las conductas negativas, mientras atribuyen las positivas a los de su mismo grupo” (ibíd.: 91).

Níkleva (2012c: 993) sugiere que “los estereotipos cumplen determinadas funciones sociales” que justificarían su existencia y los mecanismos de su construcción, basándose en la clasificación de funciones de Sangrador García (1981): proyección y desplazamiento.

Se trata de dos mecanismos defensivos del *Yo*. El primero radica en proyectar deseos y sentimientos socialmente inaceptables hacia otros grupos, mientras que el desplazamiento se origina en las frustraciones, que generan comportamientos agresivos reprimidos que en un momento dado necesitan desahogo y terminan desplazándose hacia un grupo minoritario que carga con la culpa de todo, usándolo como chivo expiatorio o cabeza de turco. En ocasiones, los estereotipos que justifican actitudes y conductas hostiles logran mantener intacta la estructura social existente. Un estereotipo negativo de un grupo minoritario o marginado es la excusa perfecta para negarle la igualdad de oportunidades, y a su vez una desigualdad de trato generará inevitablemente una desigualdad real, provocando que el binomio causa-efecto se perciban a la inversa. El ejemplo de Níkleva (ibíd.: 993) es muy esclarecedor:

si el desempleo es la causa y la ociosidad es su efecto y por ello estamos observando a jóvenes sin trabajo vagando por las calles, con el tiempo se crea el estereotipo de que los jóvenes son perezosos (causa) y por eso están en el paro (efecto).

La autora añade que esta peculiar inversión de las relaciones causa-efecto es una buena excusa para desviar la culpa, omitiendo el problema real (el desempleo, propiciado por grupos de poder). Los estereotipos no se forjan sobre cualquier grupo social, por ejemplo Níkleva (2012c) sugiere que no existen estereotipos sobre los conductores de autobús, sino sobre aquellos grupos que representan un problema, una amenaza o una molestia para la sociedad que deseamos tener y sin duda reflejan las relaciones de poder dentro de una sociedad.

Algunos autores se centran en la faceta más positiva de los estereotipos, como su capacidad para facilitar la comunicación y simplificar las complejidades del entorno. Los estereotipos y al mismo tiempo el lenguaje verbal y no verbal, operan como modelos analíticos y pueden ser puntos de partida para la interacción. Como ya sabemos, Sánchez Casado (2006) nos advierte sobre los peligros de esta conducta.

Hay que considerar que a nivel antropológico los individuos se consideran miembros de ciertos grupos, dentro de los cuales algunas actitudes son aceptadas, por lo tanto el individuo se identifica con ellas para demostrar su deseo de ser aceptado por el grupo (Níkleva, 2012c). También en este planteamiento es válido el efecto de la ya mencionada “profecía autocumplida”.

4.2. LOS PRINCIPIOS DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS

Níkleva (2012c) considera que existen dos principios fundamentales que intervienen en la creación de los estereotipos: el universalismo y el relativismo. El punto de partida para la reflexión de la autora se centra en la existencia de valores universales o por lo contrario, de valores únicamente relativos. Todorov (2007 citado en ibíd.: 994) define el concepto de “*etnocentrismo* (o *egocentrismo*) como lo verdadero mediante lo nuestro, identificando nuestros valores con los valores”, representando de esta forma una versión del universalismo.

Según Sánchez Casado (2006) el etnocentrismo es hijo ideológico de las circunstancias socio-económicas que se cristalizan en hábitos individuales y colectivos e influye sin duda en la actitud del aprendiente hacia la cultura y el grupo étnico de la lengua meta: si el estudiante siente su cultura como superior a la que está aprendiendo, su actitud será hostil y desinteresada (Krashen, 2002 citado en *ibíd.*). Wartford (2010 citado en Níkleva, 2012c) analiza en su estudio cómo en EE.UU. (en niveles de principiantes de ELE), la lengua y la cultura española se perciben a menudo como inferiores, comprometiendo la didáctica de la lengua extranjera. El mismo Todorov (1988 citado en *ibíd.*) postula la existencia de un etnocentrismo inconsciente que genera juicios de valor en nombre de criterios absolutos y que siguen una proyección acrítica de nuestras propias opiniones y expectativas respecto a la interacción. El etnocentrismo desencadena, según Sánchez Casado (2006), reacciones negativas como desconfianza, hostilidad y desprecio hacia el otro, dificultando implícitamente el contacto. Stephan y Stephan (2002 citados en *ibíd.*) afirman que si bien es difícil medir de forma objetiva el grado de prejuicio e ignorancia, los programas didácticos (incluidos los manuales) pueden llegar a corregir dicha ignorancia, presentando la información de manera expositiva, evitando entrar en valoraciones, haciendo descubrir a los estudiantes los valores implícitos de la otra cultura y amortiguando las reacciones negativas frente a las diferencias culturales. En la enseñanza-adquisición de las lenguas extranjeras el aprendiente se enfrenta a las diferencias de un sistema lingüístico y a la vez cultural. Asimilar una cultura diferente a la nuestra y aplicar los esquemas básicos para una comunicación eficaz es una tarea muy compleja, puesto que nos desenvolvemos en una cultura diferente con una constante referencia subconsciente a la nuestra, enmarcando, interpretando y relativizando la cultura extranjera (Sánchez Casado, 2006).

Níkleva (2012c) señala que según el otro principio de construcción de los estereotipos, el relativismo, todo valor está enmarcado por una dimensión espacial y temporal, por ende hay

que renunciar al universalismo ilusorio evitando juicios de valor sobre los demás. “La historia nos enseña que el universalismo es el disfraz popular del etnocentrismo” y la autora (ibíd.: 994) sugiere que “ya es hora de olvidar las pretensiones universales y de reconocer que todos los juicios son relativos: a una época, a un lugar, a un contexto. El bien de hoy no es el de ayer”, sugiriendo como posible solución a esta dualidad un nuevo humanismo crítico, que debe aplicarse dentro de un contexto escolar, añadiríamos. La autora distingue dos tipos de estereotipos: los autoestereotipos y los heteroestereotipos: los primeros indican la imagen que un pueblo tiene de sí mismo y dicha imagen suele ser favorable; por el contrario los heteroestereotipos son la imagen que los demás tienen sobre un pueblo y suele ser desfavorable, lo que señala cierto grado de etnocentrismo.

En cuanto a España, Níkleva (ibíd.: 994) enumera algunos de los autoestereotipos más populares que identifican

la siesta como deporte nacional; los toros, como manifestación nacional y la envidia, como el vicio nacional y el flamenco como el baile que toda española tradicionalmente practica a cualquier. Los autoestereotipos coinciden con la alegría de vivir, la fiesta y la diversión desenfadada.

A continuación proponemos tres imágenes sobre estereotipos que circulan por las redes sociales, y aunque creemos que se trata simplemente de expresiones humorísticas, esconden prejuicios y una visión estereotipada de cada país. En la primera imagen *Europe according to a spanish* observamos que España se define como *Our glorious nation*, probablemente para demostrar el sentimiento de orgullo nacional que según el autor despertaría el ser español. Se emplea la letra Ñ como símbolo nacional y se señala Gibraltar con el *apunteit is Spain*, en clara referencia a la contienda diplomática con el Reino Unido que periódicamente salta a la crónica periodística. Gibraltar es también famosa por sus curiosos monos (*monkey*) que viven

en el peñón. Un dato curioso es que la alimentación y supervivencia de los macacos es incumbencia del gobierno gibraltareño, puesto que la tradición popular indica que mientras estos animales sigan viviendo, Gibraltar seguirá siendo territorio británico. La parte norte de Marruecos se señala con la frase *we have plots here*, refiriéndose claramente a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, situadas en territorio africano y reivindicadas por Marruecos. Por lo que atañe a Italia, la parte norte del país se señala con Ferrari, refiriéndose por un lado al *Autodromo Nazionale di Monza*, situado en el parque de *Villa Reale*, un circuito de carreras oficial para el *Gran Premio de Italia* de Fórmula 1. También podría hacer referencia a la marca de automóviles deportivos *Ferrari* que tiene sede en Maranello. La frase *they're like us but not so handsome*, resulta graciosa y creemos que alude a la eterna rivalidad entre mediterráneos. La pizza es uno de los platos estrella de la gastronomía italiana, mundialmente conocido, hasta tal punto que la pizza napolitana (que se caracteriza por una masa tierna y delgada con bordes altos) ha sido reconocida con denominación de origen. La parte sur de la península se describe con la palabras *mafia & beautiful girl*, lamentablemente el crimen organizado presenta estructuras bien definidas y dependiendo de la región a la que nos referimos tiene nombres propios (*cosa nostra* en Sicilia, *'ndrangheta* en Calabria, *camorra* en Campania) aunque no sería justo limitar su alcance al sur del país. La región de Cerdeña es notoriamente conocida por sus atractivas playas y por ser segunda residencia de personajes famosos. En este caso se menciona al expresidente Berlusconi que en sus villas de vacaciones celebraba fiestas y festines con mujeres guapísimas. Finalmente dedicamos un último apunte al sobre el *it was our*, acerca de la dominación española del territorio italiano que abordaremos en el siguiente capítulo de nuestro estudio.



Imagen 1. *Europe according to a spanish*, imagen extraída de <https://i.ytimg.com/vi/4bmFtK9tDVA/maxresdefault.jpg>

En la segunda imagen *Europe according to Spain*, resaltamos que Italia se resume con la frase *mama's boy*, refiriéndose claramente a la dependencia casi crónica de los italianos de sus madres y al carácter matriarcal de la sociedad italiana que a la vez, aunque parezca contradictorio, sigue siendo tendencialmente machista. Por lo que atañe a España y a su *café para todos*, es una expresión muy identificativa, pero que quizás pocos conozcan en el extranjero. Se refiere al nacimiento de las autonomías: para mitigar las reivindicaciones de las comunidades “históricas” (Cataluña, País Vasco y Galicia), se amplía el estatus de autonomía a todas las regiones que lo soliciten. Últimamente en el ámbito periodístico se escucha esta expresión para indicar una época en las que todo el mundo sacaba beneficio de la profesión de político, por lo que podemos atrevernos a afirmar que el autor se podría referir a esta tendencia.



Imagen 2. *Europe according to Spain*, imagen extraída de <http://alphadesigner.com/art-store/europe-according-to-spain-print/>

En la imagen *Europe according to Italy* (imagen n. 3), podemos observar cómo España se define *italian dialects*, posiblemente refiriéndose a la falsa creencia que los dos idiomas se parecen y por lo tanto es relativamente simple desenvolverse en ese país. Italia está dividida en dos, en clara referencia a una fuerte desigualdad económica que la separa en dos mitades. De hecho el sur se nombra como *Ethiopia* y *Somalia* por carácter supuestamente tercermundista de estas zonas, un apodo claramente ofensivo e insultante.



Imagen 3. *Europe according to Italy*, imagen extraída de <http://alphadesigner.com/art-store/europe-according-to-italy-print/>

En ocasiones es la propia lengua la que ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los estereotipos, tópicos, discriminación o formas de racismo, elementos que se reflejan con claridad en el habla cotidiana a través de expresiones, más o menos afortunadas, de uso común como por ejemplo: *ser avaro como un judío*, *no hay moros en la costa* (que indica que no hay peligro inminente), *hacer un trabajo de chinos*, *trabajar como un negro*, *hacerse el sueco*, *ser cabeza de turco*, *ser un gitano*, *hacer el indio*, etc. A este propósito, tanto en la tradición española como en la italiana existen muchas expresiones idiomáticas que se refieren al color negro con connotaciones claramente negativas: *suerte negra* (*tener la negra* o *tener un día negro*), una *mano negra* que corroe muchas instituciones, existe un *mercado negro* y un *dinero negro*, por su ilegalidad, ser un *garbanzo negro* o una *oveja negra*, no son precisamente cumplidos. Como profesores deberíamos ser conscientes del peligro que supone

una generalización así, por la que las categorías nacionales llegan a funcionar como etiquetas, relacionando características personales de un individuo con su nacionalidad (Níkleva, 2009a).

A modo de conclusión, y como posible estrategia didáctica, señalamos que Níkleva (2012c), cataloga los estereotipos dentro de la categoría nº 1, *Identidad*, de la clasificación de contenidos culturales anteriormente propuesta. Esta precisión nos parece interesante y responde a un objetivo específico: presentar de forma transparente y directa estos elementos, en aras de promover una conciencia crítica en nuestros alumnos, advirtiéndoles sobre los riesgos que implican y aportándoles una herramienta valiosa para poder desenvolverse con soltura durante posibles situaciones comunicativas interculturales. En nuestra propuesta didáctica hemos elegido una serie de televisión que nos resultará muy útil para trabajar dichos aspectos de una forma agradable y divertida para alumnos y profesores.

4.3. LA MARCA ESPAÑA

En el capítulo 5 sobre la evolución de la enseñanza del español en Italia, mencionamos el brillante lema publicitario de Fraga, entonces ministro de Información y Turismo, que allá por los sesenta ideó una campaña turística que de forma ingeniosa sacaba ventaja del imaginario común de un país aislado y de costumbres bárbaras, acuñando el eslogan *¡España es diferente!* (*Spain is different!*). Creemos que España sigue fiel a este lema en el ideal de muchos turistas europeos y que representa, a nivel sin duda superficial pero propedéutico, la *Marca España*. Este ejemplo nos sirve para diferenciar dos secciones de este apartado, aclarando que dentro de la imagen de España hay que separar por un lado la imagen que España proyecta en el extranjero, que apunta a fines económicos comerciales y a aumentar su atractivo para turistas, inversores y por qué no, estudiantes (Nanetti, 2011), y por otro, la idea y el imaginario que el mundo tiene de España, que en algunos casos puede coincidir con la

primera, dependiendo del país, del momento histórico y de todos los elementos que antes hemos descrito para caracterizar a los estereotipos.

El Real Instituto Elcano (2002-2016) ha llevado a cabo un estudio sistemático de la imagen de España en el exterior con el objeto de identificar posibles acciones para mejorarla (Noya, 2003 citado en Nanetti, 2011). En concreto el informe analiza de qué forma se percibe España en relación con diversos ámbitos: estereotipos, prejuicios, lengua y cultura, política y relaciones internacionales, imagen turística, economía e inversiones, y por último, imagen del *Made in Spain* (Nanetti, 2011). El informe sitúa a España como el tercer país favorito por los encuestados por el carácter de sus habitantes y por su ambiente, le preceden a muy escasa distancia Italia y Francia. De España se aprecia la comida (tercer país tras Italia y Francia), así como el atractivo de su población masculina (los terceros, tras italianos y franceses) y femenina (las segundas tras las italianas). También destaca el carácter alegre y amable (segundos tras Italia): en definitiva, España parece ser “el país ideal para vivir” (Noya, 2003: 75 citado en Nanetti, 2011).

Otro estudio más reciente (2015) llevado a cabo por el mismo Instituto intenta concretar la distancia entre la imagen de España y su realidad, prestando especial atención a aquellos aspectos en los que la imagen exterior del país es peor que la realidad, y por lo tanto, perjudica su reputación internacional. El estudio plantea 24 elementos que abordan aspectos relevantes para la imagen de un país, desde el aspecto político-institucional al económico y tecnológico, pasando por el cultural, la calidad de vida y el capital humano. Entre los aspectos en los que la imagen de España es mejor que la realidad encontramos algunos datos interesantes:

- Entorno político e institucional.

La pregunta que se plantea en el informe es “ese país está dirigido por un gobierno eficaz: cuenta con una estructura bien desarrollada de instituciones políticas y legales”, España está en el décimonoveno puesto, mientras que para el indicador objetivo “Efectividad Gubernamental” y “Estado de Derecho” del *Worldwide Governance Indicators* (Banco Mundial, 2013), España ocupa el puesto veintitrés. Esto significa que la percepción de la calidad de los servicios públicos, del funcionariado, su grado de independencia con respecto a las presiones políticas, la calidad en la formulación e implementación de las políticas, así como la credibilidad del compromiso gubernamental es ligeramente más positiva con respecto a la realidad proporcionada por los datos objetivos tomados en consideración.

- Respeto internacional: ayuda al desarrollo.

Atributo en la encuesta: “ese país es un participante responsable en la comunidad global: apoya buenas causas, y sus líderes son personas respetadas internacionalmente”, el indicador objetivo es el índice de cooperación al desarrollo del *Índice Elcano de Presencia Global* (datos en relación al PIB 2013). La posición en el *ranking* de imagen está en el puesto 19, mientras que la posición en el *ranking* objetivo está en el 25.

- Ética y transparencia.

Atributo en la encuesta: “es un país ético con alto nivel de transparencia y bajo nivel de corrupción”, indicadores objetivos de comparación empleados: índice de percepción de la corrupción de *Transparencia Internacional* (2013-2014). Posición en el *ranking* de imagen: puesto 18, posición en el *ranking* objetivo puesto 25.

- Educación: gasto educativo.

Atributo en la encuesta: “ese país valora la educación: tiene universidades de gran calidad y un sistema educativo excelente”, el indicador objetivo es el gasto en educación en relación al PIB (2013). La posición en el *ranking* de imagen está en puesto 20, la posición en el *ranking* objetivo, en el 32.

- Estilo de vida.

Atributo en la encuesta: “ese país ofrece un estilo de vida atractivo: la gente disfruta viviendo allí”, indicador objetivo: nivel de felicidad medido en el *World Happiness Report*, (ONU 2012-2014). Posición en el *ranking* de imagen: puesto 16, posición en el *ranking* objetivo, 30.

Destacamos algunos ámbitos en los que la realidad resulta ser mejor que la imagen que España proyecta en el extranjero, como es el caso de las siguientes afirmaciones:

- “España es un país para asistir a eventos.”
- “España es un país para estudiar, ofrece un entorno favorable para hacer negocios: cuenta con una economía estable de bajo riesgo y con una infraestructura desarrollada”.
- “España es un país bello: cuenta con un atractivo entorno natural”.
- “España contribuye de forma considerable a la cultura global; allí nacieron muchos artistas, científicos, inventores, escritores, deportistas y políticos muy conocidos”.
- “Tiene muchas marcas conocidas; es el país de origen de muchas empresas punteras”.
- “España ofrece un entorno favorable para hacer negocios: cuenta con una economía estable de bajo riesgo y con una infraestructura desarrollada”.
- “Recomendaría comprar productos y servicios provenientes de ese país”.

- “España valora la educación: tiene universidades de gran calidad y un sistema educativo excelente”.
- “Recomendaría este país para visitarlo”, “recomendaría este país para invertir en él”.

En otro estudio, llevado a cabo por González en 2015 y publicado por el mismo Instituto, la autora afirma que el prestigio internacional de España en las encuestas internacionales se sitúa siempre entre los 20 primeros puestos mundiales, a la par de Francia e Italia, y muy por delante de Grecia. Además, señala que en una escala de valoración de 0 a 100, en la que Suiza obtuvo en 2014 el primer puesto mundial, con 76 puntos, España ocupa el decimosexto puesto con 64 puntos, Francia en número 65 y Grecia el 52 (*Country RepTrak* 2014, citado en *ibíd.*). El Barómetro sobre la *Imagen de España* del Real Instituto Elcano (BIE) ofrece resultados similares atribuyéndole una nota de 6,9 sobre 10.

Ambas encuestas reflejan las consecuencias del desgaste de la imagen de España debido a la crisis económica, demostrando lamentablemente que prima de riesgo y prestigio económico son un binomio difícil de eludir. No obstante, la imagen internacional de España es en general positiva y no se ha visto afectada por la crisis. España ostenta una imagen democrática, tolerante, solidaria, honesta, trabajadora y pacífica, a la par que tradicional y religiosa. Según la encuesta del *RepTrak* en otros aspectos como su naturaleza, su cultura, su nivel educativo, su contribución al desarrollo o la paz mundial, el prestigio de sus marcas comerciales, su seguridad o su atractivo como destino turístico, España ocupa un lugar entre los 20 primeros del mundo, manteniendo una posición de prestigio internacional. La autora además puntualiza un aspecto importante, subrayando que España sufre en estos años una crisis de identidad y de autoestima interna, que lastra las capacidades del país, considerándolo como uno de los grandes retos pendientes. Efectivamente creemos, sin ánimo de crítica sino más bien con

tristeza y con el máximo respecto, que los acontecimientos políticos de los últimos años, el éxodo de jóvenes talentos, el paro y los casos de corrupción han impactado muy negativamente en la autoestima española y, por ende, en su imagen como país.

4.3.1 La imagen actual de España en Italia

Nos gustaría analizar la imagen de España en Italia, puesto que los contextos en los que puede darse este encuentro entre cultura hispánica y cultura italiana son innumerables. Nanetti (2011: 68) señala que desde la elección de José Luis Rodríguez Zapatero en 2004 la imagen de España en Italia ha experimentado un cambio radical, refiriéndose a una serie de medidas planteadas por el gobierno del PSOE que contribuyeron a construir la imagen de un país democrático, moderno y con políticas sociales avanzadas. Es evidente que España e Italia comparten afinidades culturales y lingüísticas, es innegable el atractivo que ejercen el uno sobre el otro, y, evidentemente, no existen barreras culturales tan profundas que puedan impedir la comunicación, aunque sí existen matices o, como lo describe Nanetti (2011: 70), un telón de fondo muy presente en cualquier tipo de interacción. Interesante la aportación de Calvi (2004 citado en *ibíd.*) que desde una perspectiva más estrictamente lingüística, señala algunos términos que han entrado del vocabulario cotidiano italiano y que pertenecen a la esfera política (peronismo, tupamaro, golpe, desaparecidos, sandinismo), al deporte (mundial, goleada, goleador, ola), a costumbres y tradiciones (corrida, matador), al baile (tango, pasodoble, bolero, flamenco) y a la gastronomía (paella, sangría), al estilo de vida en general (la famosa “movida”), subrayando que los hispanismos, a diferencia de los anglicismos que pertenecen a una esfera científico-técnica, sirven más bien para perfilar modas sociales; serán sobre todo los medios de comunicación y los jóvenes quienes los usan. Calvi concluye afirmando que en relación con España, Italia se mueve entre estereotipos y curiosidad, y que dichos elementos justifican el éxito actual del idioma español en Italia, puesto que el contacto

tiene casi siempre connotaciones positivas relacionadas con ámbitos placenteros (viajes, deporte, música y gastronomía). Di Franco (2005), en su estudio sobre la percepción de la cultura española por parte de estudiantes itálicos, confirma una predisposición positiva de los estudiantes encuestados hacia el idioma y la cultura.

Por los datos expuestos, y por experiencia personal, podemos afirmar que la imagen de España en Italia es sumamente positiva. Este dato no es baladí: como profesionales de la educación podemos sacar partido de esta actitud positiva hacia el idioma y cultivar la predisposición de nuestros alumnos, aprovechando la motivación que conlleva el sentimiento de empatía de los aprendientes.

4.4. DESMONTANDO MITOS: ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO DE ALGUNOS ELEMENTOS PRAGMÁTICO-CULTURALES

Nos gustaría comenzar este apartado con la reflexión del periodista Juan Arias en su artículo publicado en el periódico *El País* (1984) y citado por Brandimonte (2006) que lleva por título *Españoles e italianos*,:

El español es radical y drástico casi en todo: actitudes, expresiones... El italiano es posibilista y conciliador. El español se rompe, el italiano se dobla. El carácter hispano está hecho de acero; el italiano, de goma. [...] Italia es el país de la diplomacia. La vaticana nació aquí y sigue siendo insuperable. En ella se enseña que ningún sí ni ningún no deben serlo nunca definitivamente (un concepto muy interesante bajo la perspectiva pragmática). Por eso, para un italiano todo es posible, y no existen caminos sin retorno. Ni hay para ellos ley sin escamoteo, aunque hayan sido los creadores del Derecho. Es un pueblo que soporta mal la ley, y acaba creándose a su medida. [...] El italiano no soporta las colas ni la disciplina, y, cuando puede se cuela. Y esta astucia tiene ya un nombre en el extranjero: se llama actuar «a la italiana». El español es pasional; el italiano, sentimental. [...] El *heroísmo* como concepto no es italiano. Los héroes en este país son siempre individuales, aunque muy numerosos en su historia. Ni el dogmatismo ni el fanatismo, ni tampoco la intransigencia o el nacionalismo son frutos italianos. [...] Llevan en la sangre el sentido de la estética, y lo reflejan hasta en la sopa. La belleza es el único dogma en

un país que no ama las ideologías. Y son artistas en el arte de salir del paso. [...] Sin fantasía, este país se hubiera muerto de hambre. [...] En otro campo la envidia es típicamente española, mientras es italiana la *gelosia*. [...] Con un español me siento más seguro, sin embargo, cuando me jura algo. De su palabra me fío más. Y es algo que lo siente y envidia el mismo italiano, que sueña para su país un suplemento de seriedad, mientras creo que el español adora, en cambio, esa elasticidad congénita del italiano, para quien todo acaba arreglándose porque las palabras fin o imposible no pertenecen a su cultura, ya que en este país todo puede volver a empezar y todo puede acabar en milagro.

Las características descritas por el autor no representan rasgos culturales estériles: todos tienen implicaciones en las manifestaciones lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas de ambos países, así como en la interacción social y en la conducta comunicativa en general.

La importancia del concepto de *transferencia pragmática* resulta evidente en palabras de Jessner (1996: 150 citado en Di Franco, 2005) que afirma que:

la transferencia a nivel pragmático tiene una gran importancia puesto que los errores pragmáticos suponen violaciones de las normas conversacionales en la lengua meta y son potencialmente más graves que los errores sintácticos o de pronunciación. Los errores de pronunciación y sintácticos se atribuyen generalmente al bajo nivel de competencia del hablante no nativo. Por el contrario, los errores relacionados con la utilización de las expresiones lingüísticas apropiadas al contexto pueden atribuirse a la actitud o personalidad del hablante en vez de a su falta de competencia.

Calvi (2004) alega que el parentesco entre italiano y español es uno de los más estrechos y la percepción oral de familiaridad se debe al paralelismo de los sistemas vocálicos que permite identificar, casi de inmediato, las palabras en la cadena fónica. Existen evidentes correspondencias estructurales y coincidencias léxicas que, a medida que se va profundizando el contacto, se transforman en dificultades lingüísticas y de interacción cultural. Según la autora, esta afinidad aparente depende de procesos evolutivos propios de las dos lenguas, por

lo que a raíces etimológicas latinas comunes “corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso” (ibíd.: 1). El hablante inexperto es a la vez inconsciente, por lo que su actitud oscila entre la confianza y el desengaño al tropezar con las numerosas ambigüedades y equivalencias parciales de la lengua. Estos presupuestos han originado tópicos sobre el idioma: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) es fácil, casi innecesario, puesto que llegarían a entenderse aun hablando cada uno su propio idioma. Brandimonte (2006: 198) asegura que estas falsas creencias han propiciado que “una gran cantidad de estudiantes italianos se proyectara hacia el estudio de la lengua española con la máxima despreocupación, en la convicción de aprenderlo con extrema facilidad”. Ya en 1907 Tagliavini (citado en Calvi, 2004) afirmaba que el español es para un italiano uno de los idiomas más difíciles de aprender bien. Brandimonte (2006) añade que tanto en el carácter como en la lengua, un italiano y un español muestran ciertas divergencias, por lo que resulta imprescindible a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje matizar los aspectos pragmáticos y socioculturales mediante un análisis contrastivo. Calvi (2004) señala que la cercanía entre las dos lenguas crea una situación inicial muy peculiar: el aprendiz se encuentra en un nivel de interlengua avanzado, lo que permite al profesor obviar las estrategias de simplificación que normalmente se despliegan frente a las barreras lingüísticas. Por otra parte, el peligro es que el aprendiente se conforme con una competencia reducida (Dabène, 1975; Hédiard, 1989 citados en ibíd.) y los errores se fosilicen.

Con estas premisas analizaremos el artículo de Brandimonte (2006) que nos ofrece interesantes ejemplos de interferencias culturales —en perspectiva pragmática— particularmente significativos para desmontar la afinidad absoluta e incondicional entre Italia y España.

Saludar y despedirse representan el comienzo y el cierre de todo acto social y comunicativo, suelen tener características propias y responder a una ritualidad, a normas y convenciones culturalmente aceptadas. Aunque parezca banal, las fórmulas pueden inducir a los principiantes a cometer errores: es muy corriente entre los italianos el uso equivocado de *¡Hola!* tanto para saludar como para despedirse, por asociación con el *Ciao!* italiano, que se utiliza en ambas situaciones. Las expresiones comunes *buenas tardes* y *buenas noches*, presentan un desajuste de cronémica, ya que no significan lo mismo en las dos lenguas: *buenas tardes* crea problemas de interpretación porque no existe un equivalente del término *tarde* en italiano debido a su extensión temporal (desde el mediodía hasta el anochecer), el idioma italiano prevé el *pomeriggio* (desde el mediodía hasta la puesta del sol) y la *sera* (desde la puesta del sol hasta la desaparición total de la luz solar en la atmósfera), por lo que correspondería a ambos indistintamente (*buon pomeriggio* y también a *buona sera*). Por otro lado, el término *sera* en italiano no tiene un equivalente exacto en español, puesto que se refiere a una parte de la tarde y otra de la noche. *Buenas noches* suele asociarse a *buona notte* y difícilmente a *buona sera*, “creando una inadecuación pragmática, dado que un italiano la utiliza únicamente como despedida y bien entrada la noche o antes de irse a la cama, con lo cual su equivalente español pasaría a ser *hasta mañana*” (Brandimonte, 2006: 199).

Otra divergencia que señala Brandimonte (ibíd.) se refiere a la cinésica de las presentaciones, concretamente a la fórmula de los besos: en España se suele besar dos veces (una en cada mejilla) justo después de una presentación, de derecha a izquierda, solo entre hombre y mujer o entre mujeres, excluyendo el binomio hombre y hombre, en cuyo caso se prefiere el apretón de manos; en Italia se mantiene la fórmula de los dos besos, pero al revés, primero a la izquierda y luego a la derecha, aunque son muchas las ocasiones (formales e informales) en las que se prefiere estrechar la mano con independencia del sexo. A diferencia de lo que sucede en España, en Italia tras la presentación no se saluda con dos besos. Solo si

se vuelve a ver a esa persona, el beso se convertirá en un ritual (incluso entre hombres) “alcanzando tal frecuencia que, a los ojos de los extranjeros, los italianos suelen resultar besucones” (ibíd.: 2009). El autor plantea los siguientes escenarios, tragicómicos, en los que durante un encuentro entre un chico y una pareja en Italia, el chico besa solo a su amigo, reservando para su acompañante femenina, si no la conoce, un simple apretón de mano. O un italiano en España que, al ignorar las convenciones, hará una serie de intentos frustrados e inadecuados de besar a los chicos, aunque hay que remarcar que la costumbre del beso entre hombres (que no sean familiares) actualmente se limita a determinados rituales convencionales.

Queremos proponer otro escenario: un/a italiano/a que tiende la mano a una chica durante una presentación informal puede resultar chocante, frío/a y distante, comprometiendo con esta primera impresión la interacción futura. Brandimonte (ibíd.) señala la interacción verbal telefónica como otro acto social ritualizado lleno de elementos socioculturales. Como señala Arias (1984) en su artículo, el español es un idioma directo y lineal, por lo que está socialmente aceptado que las conversaciones telefónicas sean escuetas y directas, mientras que el discurso italiano suele caracterizarse por cierta cortesía y atención formal, como por ejemplo anunciarse, o emplear una serie de expresiones formales, ceremonias y preámbulos que prevén incluso el condicional de cortesía (...*potrei parlare con...?* ¿...*podría hablar con...?*). Otra costumbre italiana, en situaciones formales, es acompañar el nombre con algún título (*Signor, Dottor, Architetto, Avvocato*, etc.). En Italia el modelo prototípico de diálogo telefónico comienza con la presentación como primer paso para establecer una comunicación cooperativa; no identificarse crearía tensión e irritación en el interlocutor.

Los códigos implícitos de las relaciones sociales resultan uno de los aspectos más espinosos de transmitir a los alumnos. Brandimonte (ibíd.) sugiere, a modo de ejemplo, que los españoles suelen preferir bares y cafeterías para quedar con los amigos y conversar,

considerando la casa como un espacio íntimo de vida familiar, y por ende circunscripto a un círculo limitado. En Italia es al revés: “la casa es el lugar de encuentro favorito para charlas, reuniones, comidas, cenas o fiestas” (ibíd.: 201). Otro ritual sociocultural es el de pagar: para un extranjero resulta difícil descifrar los sutiles mecanismos lingüísticos y no verbales que intervienen cuando hay que pagar la cuenta: una serie de intercambios muy ritualizados y codificados por turnos, donde nada queda librado al azar, ya que ambas partes saben cómo acabará la negociación. En Italia el problema no existe, puesto que en la mayoría de las ocasiones se paga *alla romana*, es decir a escote, y se invita a los amigos solo en ocasiones especiales. Vázquez (1999: 8 citado en ibíd.) señala otro aspecto sociocultural curioso: en España, durante una conversación, si uno de los interlocutores manifiesta cansancio, justificando así que no va a participar en un evento, su interlocutor reaccionará insistiendo, minimizando la entidad del cansancio. En cambio en Italia la justificación se entiende como legítima, suscita comprensión y consideración por parte del interlocutor, y no da lugar a la insistencia.

En España cuando se va a un bar no está culturalmente aceptado no tomar nada, ya que se rompería el ritual, provocando tensión en nuestro acompañante, mientras que en Italia es totalmente aceptable; es más, quien llega antes a una cita no pide nada por respeto a la otra persona.

Brandimonte (ibíd.: 203) señala el humor como uno de los aspectos más estrechamente ligado a factores sociales: “los sobreentendidos, las inferencias, las implicaciones, los procesamientos interpretativos hacen que esta estrategia lingüística sea la más difícil de descifrar para un extranjero”. Los malentendidos producidos por inadecuación o por no tener claro hasta qué punto se puede bromear, pueden crear mayor tensión que en otros intercambios comunicativos. El humor se manifiesta con diferentes recursos, generalmente universales. Valero Garcés (2005 citado en ibíd.) clasifica el humor en dos tipos distintos:

humor sin problemas (manifestaciones humorísticas con un punto de vista específico sobre un hecho cotidiano, universal, chistes, aforismos) y humor con problemas (lingüísticos y socioculturales). Durante el curso de formación en intérprete de conferencias, los profesores citaban el humor y los chistes como unos de los aspectos más difíciles de manejar durante una interpretación simultánea, sugiriendo como estrategia curiosa y de por sí graciosa, avisar al público del inminente chiste, rogándoles que se rieran para que el poniente no se sintiera incómodo. El humor español y el italiano comparten algunas categorías de chistes: guardia civil y *carabinieri*, Jaimito y Pierino, catalanes y genoveses en los chistes sobre la tacañería, o aquellos donde siempre hay un francés, un inglés, un alemán y el último suele ser del propio país y por tanto el más ingenioso (Valero Garcés, 2005 citado en *ibíd.*); sin olvidar la gran variedad de chistes verdes sobre sexo, mujeres y machismo. “También se adoptan en ambos países recursos fonológicos a la hora de contarlos empleando un deje especialmente agradable y divertido: el andaluz o el gallego, en España, el romano, napolitano o siciliano, en Italia” (*ibíd.*: 203). Como nota anecdótica, tras mi regreso a Italia después de una larga estancia en España, una amiga nos comentó con sorpresa que nuestro humor era diferente, más “visual”.

Según Brandimonte (*ibíd.*) la gestualidad española e italiana comparten la gran mayoría de los gestos cotidianos, y de los noventa y dos gestos más difundidos en España solo nueve no tienen equivalente en Italia: *mucha gente*, la progresión de los dedos al contar, *guardar silencio*, *estar borracho*, *qué bien*, *gire*, *qué cara dura* y *tocar madera*.

El autor no menciona el gesto que en español indica *quedarse a dos velas*, cierto es que el italiano no tiene homólogo.

Añadimos las siguientes expresiones que tienen diferentes significados en los dos idiomas:

- *partirse de risa*: el mismo gesto en italiano indica *tener hambre*;
- *hincar los codos*: en italiano indica el acto sexual;

- *mucha gente*: en italiano indica miedo.

En cambio, de la exuberante gestualidad italiana equivalente al español, Brandimonte (ibíd.) señala:

- *vete o márchate*: mano tendida, oscilando de arriba a abajo, parecido al gesto español de siga recto (quinto dibujo de la imagen n. 4) ;
- *tocar hierro por tocar madera* (en un registro vulgar los hombres suelen tocar sus genitales);
- *¡qué bueno!*: especialmente relacionado con la gastronomía o con el aspecto estético (dedo índice apoyado en la mejilla y movimiento rotatorio del mismo);
- *¿Qué quieres?*: mano con los dedos apiñados hacia arriba y oscilando con un movimiento de arriba hacia abajo.

Ampliamos este listado con *estar loco*: en Italia existen al menos seis maneras para indicarlo, el más común es apoyar el dedo índice en la sien y realizar repetidamente movimientos rotatorios (podemos observar este gesto en el último dibujo de la imagen siguiente).

Hay gestos muy populares en Italia que en España no lo son tanto, como por ejemplo el de *hacer los cuernos* con la mano. Si los cuernos están orientados hacia arriba (*cuernos verticales*), simulando los cuernos de un toro, indica adulterio por parte de la pareja de nuestro interlocutor; si están dirigidos hacia el suelo estamos alejando la mala suerte; mientras que si con ellos apuntamos a nuestro interlocutor (*cuernos horizontales*) le estamos deseando mala suerte. En la imagen n. 4 podemos observar varios gestos que no tienen correspondiente en español: el dibujo número uno es el clásico gesto con el que los italianos indicamos *¿qué?*, *¿dónde?*, *¿por qué?*, *¿qué quieres?*, *¡Anda ya!* El segundo dibujo expresa negación, la *falta de algo* o que *algo se ha terminado*. El siguiente diseño es bastante representativo de la

gestualidad italiana e indica que algo *nos da igual*, *no nos interesa*, o *que nos importa un pimiento*. El siguiente gesto es el clásico *ok*, *está bien*, *de acuerdo*, mientras que el dibujo número seis expresa un insulto a nuestro interlocutor (*¡vaya idiota!*). La figura sucesiva es similar al gesto italiano que indica *miedo* y al *mucha gente* español, sin embargo el movimiento rotatorio lateral expresa *soledad* (por ejemplo *me quedé solo...*), también se emplea en sentido irónico (*me quedé ahí solo como un tonto...*). El octavo dibujo indica la expresión *si yo te contara...*, o *no te puedes imaginar...* Los dos siguientes dibujos ya los hemos comentado: el primero coincide en ambos idiomas e indica *marcharse*, *irse*, el segundo *tener miedo*. El antepenúltimo dibujo corresponde al gesto obsceno del *corte de manga*. Finalmente, el último gesto se relaciona a la idea de *estar loco*, *¡olvídate!*, *¡ni en sueños!*



Imagen 4. Gestos populares italianos extraida de <http://es.paperblog.com/gestos-populares-italianos-330399/>

Por lo que atañe a la cronémica, y más concretamente a los turnos de palabra,

tanto los italianos como los españoles se muestran más flexibles que otras culturas a la hora de respetarlos, colaborando con el interlocutor y llegando con frecuencia a interrumpirlo o a superponer las intervenciones, hecho típico de los pueblos latinos, sin violar en modo alguno las convenciones comunicativas” (Brandimonte, 2006: 205),

aunque Cestero Mancera (1999 citado en Di Franco, 2005) señala que los españoles interrumpen de manera voluntaria mucho más que los italianos (respectivamente un 46 % frente al 20%), a la vez que ambos toleran mal los silencios, interpretados como una interrupción de la comunicación. En cuanto a la puntualidad, los italianos acostumbran llegar a las citas con un leve retraso, admitiendo como máximo un cuarto de hora en situaciones informales, por lo general ambos suelen advertir al interlocutor formulando las citas con márgenes de tiempo (...*nos vemos entre las ocho y las ocho y media...*). Sin embargo, los horarios representan una de las diferencias más significativas. Hemos mencionado las diferencias en la división temporal del día, señalando que el concepto de *mediodía* en España no coincide con *il mezzogiorno* italiano, y en términos generales estamos de acuerdo con Brandimonte (ibíd.: 205) cuando afirma que

en España la mayoría de las actividades cotidianas se realizan con desfase de hora y media, dos horas, con respecto a las costumbres italianas, debido también, quizás, a la diferencia de luz por su posición geográfica (en España el sol se pone, por lo general, más tarde que en Italia y, por consiguiente, amanece más tarde).

Los horarios de las comidas condicionan la actividad diaria. En Italia se suele comer entre la una y las dos de la tarde y cenar de ocho a nueve de la noche (una hora antes en el norte), por lo que las actividades comerciales y administrativas suelen cerrar a esas horas, los telediarios más importantes se transmiten de una a una y media y de ocho a ocho y media. Por la noche, los programas de mayor audiencia comienzan a las nueve. Estas diferencias en la distribución temporal de la vida cotidiana se reflejan en las relaciones sociales y también en el concepto de

intimidad, que difiere de un país a otro y que establece, por ejemplo, los horarios de visita o de las llamadas telefónicas. Vázquez (1999: 9 citado en *ibíd.*) resalta que en España las últimas horas de la tarde y las primeras de la noche se dedican a la esfera social, mientras que las primeras horas de la mañana pertenecen a la intimidad; en Italia, las horas que siguen a la comida y a la cena suelen ser privadas, por lo que resultaría extraño y molesto recibir una llamada después de la cena, igual que en España a primera hora de la mañana.

Brandimonte (2006) mantiene que en el campo de la proxémica no se encuentran diferencias sustanciales entre las dos culturas, mientras que Di Franco (2005) discrepa, sugiriendo que a pesar de pertenecer ambas a culturas de contacto, como las mediterráneas, en la española la búsqueda de contacto se realiza en un grado mayor respecto a la italiana.

El tratamiento de los insultos, improperios y palabras malsonantes en la cultura española merecen una mención especial, susceptible de una futura investigación. Carretero (2011: 5) afirma: “en nuestra lengua, ya no solo insultar, sino emplear groserías para comunicarnos es algo único”, refiriéndose a vocablos, frases idiomáticas y referencias más o menos sutiles que poseen una carga semántica única, que en la mayoría perderían su riqueza significativa si las reemplazáramos con otras expresiones. El autor señala que aparte del incuestionable matiz ofensivo, en España se le otorga otro uso a este tipo de palabras o frases, y conocer dicho uso es fundamental para los extranjeros. No es extraño que estas expresiones sean proferidas por personas de alto nivel cultural, lo que indicaría que el uso de insultos no tiene un carácter marginal, sino que forma parte del lenguaje de la calle, del día a día, de la lengua común y auténtica, convirtiéndose en un elemento más de la comunicación. Sin embargo, es importante discernir el insulto propiamente dicho del simple uso de palabras tabú, refranes, o blasfemias, aunque sean conceptos que se solapan. Para el estudiante italiano en situación de inmersión podría constituir un verdadero trauma encontrarse con dichos usos sin tener conciencia de ello, provocando situaciones incómodas, rechazo y hasta discusiones o altercados (*ibíd.*), no

tanto por su empleo, comúnmente aceptado también en Italia, sino por el uso peculiar y las connotaciones que tiene en español.

La gastronomía es otro ámbito que suele suscitar confusión y es a menudo objeto de generalización. Si el estereotipo español propone la paella como plato nacional, en Italia son la pasta y la pizza los platos estrella. Italia y España tienen en común la dieta mediterránea, conocida y envidiada en el mundo entero por ser una de las más saludables, debido a la gran variedad y a la calidad de los ingredientes que se usan para cocinar, lo que desmonta el prejuicio de que en nuestras dietas solo hay hidratos de carbono. En ambos países el menú ideal consta de tres platos (entrante, plato principal y postre), en Italia los entrantes suelen ser embutidos, y rara vez es ensalada, costumbre más típica de España. Tampoco se suele compartir el plato con tanta frecuencia como en España y hasta podría resultar una actitud demasiado invasiva para con los demás comensales. Por lo que atañe a los postres, resaltamos la variedad de dulces de la gastronomía italiana. El café es otro ritual muy importante y en Italia se toma después de cada comida y a menudo también a lo largo del día. De hecho, existe una infinita variedad de café en Italia: *caffé macchiato*, *latte macchiato*, *caffelatte*, *lungo*, *doppio*, *espresso*, *capuccino*, *marocchino*, *mocaccino*, *caffé vienense*, *shakerato*, *corretto*, *americano*, *freddo*, *decafeinado*, *d'orzo* y *ginseng* (variantes más modernas) y se pueden servir en taza grande o pequeña. Además es costumbre que los bares tengan leche entera, desnatada y de soja. En España tampoco se quedan cortos en cuanto a tipos de café: solo, cortado, con leche, corto, con hielo, largo, doble, americano, *bombón*, blanco y negro, descafeinado y descafeinado de sobre (esta última variante se desconoce Italia). El café con hielo no existe en Italia, al considerar que hielo corrompería su esencia; en el sur está el café frío, preparado con antelación y conservado en la nevera, ya azucarado. Al italiano que en España pida simplemente un café le servirán lo que en Italia consideraríamos un café *lungo* (largo), puesto que en Italia la expresión un café equivale a pedir un *espresso*. Así pues en

ambos países la gastronomía y el ritual social que se desarrolla alrededor de la comida se convierten en un acto de socialización muy importante. Por ejemplo, cuando se ofrece a alguien un café (después de comer o para hacer una pausa en el trabajo) es de muy mala educación rechazar; en ocasiones se considera aceptable pedir otra cosa y justificar la decisión.

Por lo que atañe a la *cortesía*, Níkleva (2009b) la describe como un ámbito de estudio contrastivo muy interesante, puesto que no se trata de un concepto universal y estandarizado, sino que se basa en reglas, normas y principios propios de cada cultura. Existen diversos modos de expresar la cortesía, verbales y no verbales, y si el estudiante de una lengua extranjera no es capaz de usar la lengua de manera adecuada, considerando las relaciones entre los participantes, la intencionalidad, la situación comunicativa y el contexto cultural, y desconoce las fórmulas rituales que acompañan al acto social, probablemente cometerá errores socio-pragmáticos que podrían comprometer sus relaciones sociales o crear malentendidos.

Guil (1999) señala que en las fórmulas de saludo como *buenos días* y *buongiorno*, en contextos informales, el español abrevia con el adjetivo “buenas” y el italiano, con el sustantivo *giorno*. Subraya también el valor de apertura y cierre de la expresión *buenas noches* mientras que el italiano *buona notte* es exclusivamente de cierre. Además, señala que en ambas culturas, la interacción social se abre con una serie de fórmulas ritualizadas que garantizan la apertura del canal comunicativo, estableciendo el contacto físico y afectivo: *Benvenuto a casa mia!*, *¡Cuánto me alegro de verte!*, *sono contenta di rivederti!*, *Ti trovo molto bene!*, *¡estás estupenda, no pasan los años por ti!*, *¿qué tal?*, *¿cómo estás?*, *come va?*, *Cosa c'è di nuovo?*, *¿qué te cuentas?*, etc. De la misma manera la autora sugiere que las fórmulas de cierre son igualmente importantes puesto que expresan el final del encuentro y sientan las bases para futuras relaciones de los interlocutores. Para ambas culturas es importante demostrar el sentimiento de “dolor” por la separación con expresiones como: *lo*

siento pero nos tenemos que ir, mi dispiace ma dobbiamo andare, y tras esta formalización de intenciones es necesario que trascorra un tiempo mínimo de cortesía antes de marcharse, para asegurarse que los interlocutores no tienen nada más que decir; suele ir acompañado de frase como: *bueno, pues nada.., ok, va bene..etc.* que actúan como pre-cierre y nos permiten concluir el acto social de forma adecuada. En esta fase es necesario también aportar juicios positivos sobre el encuentro, agradecimientos, buenos deseos, manifestaciones de interés y la intención de seguir en contacto: *abbiamo trascorso una bella serata, ¡qué bien me lo he pasado!, muchas gracias, ¡estaba todo buenísimo!, salutami i tuoi, ¡dale recuerdos a..!, ¡nos vemos pronto!, ¡hablamos!, ci vediamo presto, stiamo in contatto, ti aggiorno!* (Guil, 1999).

Por lo que atañe a las fiestas litúrgicas y celebraciones anuales, Guil (ibíd.) sugiere que el castellano carece de equivalente para las siguientes expresiones italianas:

- *Buona befana!* (en Italia los Reyes Magos no existen, y la *Befana* es una figura típica del folclor italiano. Según la leyenda la *Befana* visita a los niños la noche anterior a la Epifanía (6 de enero) para llenar los calcetines de los niños que han sido buenos con caramelos y chocolates, y si han sido malos les lleva carbón (en realidad se trata de un dulce que se parece al carbón). La *Befana* es una anciana, que vuela sobre una escoba, una bruja buena y sonriente que tiene un saco lleno de dulces, regalos y carbón. En Italia, niños y mayores encuentran sus regalos la mañana del día 25 de diciembre, coincidiendo con el nacimiento de Jesús y no el 6 de enero. El encargado de distribuir los regalos esa noche mágica es *Babbo Natale* (Papá Noel).
- *Buona Pasqua!* (los italianos suelen felicitarse en Semana Santa)
- *Buon ferragosto!* (el día 15 de agosto es fiesta nacional, una tradición instituida por el emperador Augusto en el siglo XVIII a.C. y que se caracteriza por éxodos masivos a

lugares de playa y montaña para celebrar con banquetes, comidas y barbacoas con amigos y familiares).

Las fórmulas para desear suerte a alguien se reducen en español a *¡Suerte!* o a la expresión más moderna y poco agraciada de *¡Mucha mierda!*; en italiano la tradición más clásica prevé *In bocca al lupo!* y su respuesta: *Crepi!* El origen de esta expresión no está muy clara y se plantean dos explicaciones: la primera se refiere al lenguaje de los pastores para quienes el lobo representaba una amenaza para el rebaño, por lo que afrontar un obstáculo significa encontrarse en la boca del lobo y superarlo, la muerte del animal. Hay otra interpretación basada en el mito de Rómulo y Remo y el origen de la ciudad de Roma, en este caso no tendría sentido contestar *Crepi!*, puesto que la loba salvó a los dos hermanos, los alimentó y “su boca” fue su salvación (Guil, *ibíd.*). Otro aspecto interesante que resalta Guil (1999) se refiere a la expresión *Buon lavoro!*. En español *¡Buen trabajo!* no tiene un valor augurativo, sino de valoración, mientras que para expresar buenos deseos en español diríamos lo contrario *¡que no trabajes mucho!, ¡que te cunda! o ¡que te sea leve!*

Otro ejemplo es la extensión de uso del tuteo en España, mucho más generalizado que en Italia, puesto que resulta adecuado solo en situaciones formales muy específicas, ignorando las pautas tradicionales de diferencia de edad o de jerarquía social (cliente/dependiente; profesor/alumno) que marcan el estándar de cortesía en Italia. Esta regla se romperá solo si quien está en posición de mayor jerarquía o es mayor lo propone. (Guil, *ibíd.*).

Guil (1999) concluye afirmando que la formulación de buenos deseos como rito social es más habitual en Italia que en España, por lo que no existe un repertorio fraseológico al que podamos recurrir para expresarlos. Es importante transmitir este aspecto de la lengua y en nuestra opinión, estas diferencias han de ser explicadas conforme vayan saliendo temas relacionados en el aula, sin dedicar una clase específica, puesto que se perdería su contexto

natural. Además, la autora insiste en que el uso de las fórmulas rituales requiere un bagaje de soluciones lingüísticas apropiadas, ya que se trata de situaciones muy comunes y ritualizadas con alta convencionalización.

A diferencia de los españoles, a los italianos no les gusta decir ni que se les digan *¡buena suerte!*, puesto que consideran que atrae lo contrario. De la misma forma no se acostumbra desearle a alguien un cumpleaños feliz antes de la fecha. Por lo que atañe a las supersticiones, en Italia se suele tocar hierro, que por su naturaleza se considera ideal como escudo ante el peligro, mientras que España se toca madera para atraer la buena suerte. Siguiendo con el tema de las supersticiones, en Italia el número 17 es comúnmente considerado un número de mala suerte, más aún si cae en viernes. La compañía de bandera italiana Alitalia excluye este número en la numeración de los asientos de los aviones pasando directamente de la fila 16 a la 18.

Por lo que atañe a los rituales, creencias y tradiciones que acompañan las bodas señalamos algunas diferencias interesantes: la novia en España debería llevar algo nuevo (símbolo de una nueva vida), algo prestado (símbolo del cariño de los seres queridos que la acompañan ese día) y algo azul (símbolo de sinceridad y pureza de la mujer). En Italia, a este listado se añade algo viejo (símbolo del pasado) y algo regalado (también símbolo del cariño de sus allegados). En otros casos las tradiciones coinciden, como por ejemplo la marcha nupcial, arrojar arroz sobre los novios (para desearles que tengan muchos hijos), la entrega de la novia por parte del padre al novio en el altar, la tradición del ramo de flores (hay que lanzar el *bouquet* a las amigas y familiares solteras, la que lo coja será la próxima en casarse) y finalmente la prohibición para el novio de ver el vestido de la novia antes de la ceremonia.

El brindis es el momento de una celebración en el que se levantan y se entrecochan las copas para manifestar buenos deseos. La RAE (2014) indica que el término procede del

alemán *bring dir's*, que significa *te lo ofrezco*. El nombre brindis, tanto en español como en italiano, identifica al mismo tiempo la acción de brindar y las palabras que se dicen en dicho momento como expresión de buenos deseos o felicitaciones. Se cree que el acto de brindar se originó en el siglo IV a. C. y que se realizaba por una razón bien distinta a la actual: en la antigua Roma para asesinar a alguien era habitual que se envenenara su copa, por lo que los anfitriones chocaban con fuerza las copas con sus invitados, lo que hacía que el líquido de una copa pasara a la otra. Otra teoría sostiene que en la antigua Roma se decía que el vino permitía que disfrutaran todos los sentidos menos el oído, por lo que con el chocar de las copas se incorporaba también este último. Brindar constituye un verdadero rito y las fórmulas varían dependiendo del país en el que nos encontramos, de la celebración y de los invitados: en contextos informales, entre amigos, las palabras más habituales que acompañan este ritual son *¡Salud!* o *¡Arriba, abajo, al centro y adentro!*, acompañándolas con el movimiento de las copas. En Italia también se utiliza la fórmula *Salute!* (*¡salud!*) o simplemente se exclama *cin, cin!*, pero lo realmente importante es que al brindar las personas suelen mirarse a los ojos como ritual para la buena suerte. Los italianos tampoco suelen beber antes de brindar, un hecho que se considera de mala educación y, una vez más, de mala suerte; sin embargo, es obligatorio dar un sorbo a la copa inmediatamente después de haber brindado. Tampoco se suele brindar con agua, ni con vasos de plástico, ni con las copas vacías, ya que se consideran acciones de mal auspicio.

5. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: ENFOQUES Y MÉTODOS

5.1. PREMISA

Este capítulo que se proponía trazar una panorámica sobre la evolución de las metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha revelado una tarea tan necesaria como compleja. Ante todo debemos resaltar la amplitud del tema, lo que entraña el riesgo de desviar nuestra atención hacia otros terrenos: Porcelli (2004) subraya que Titone, en 1986, tituló su obra *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* (Cinco mil años de enseñanza de las lenguas, ndt.) y nos recuerda que las primeras tablillas bilingües sumerio-acadio datan del 2600 a.C. Barbarroja Gallardo (2002) afirma que hay testimonios de la enseñanza de lenguas ya en el siglo II a. C., cuando jóvenes romanos estudiaban griego directamente con profesores nativos, lo que implica que el origen de la enseñanza de lenguas es muy antiguo. Por ello resulta casi imposible un desarrollo cronológico exhaustivo. Además, un recorrido de este tipo presentaría diferencias considerables en cuanto a terminología, definiciones y características, dependiendo de las diferentes áreas geográficas (Porcelli, 2004). A pesar de la gran cantidad de material a disposición, cabe señalar que en ocasiones ha resultado difícil encontrar un hilo lógico secuencial y una sincronía terminológica unívoca. Por lo general, el tema suele tratarse desde una disciplina específica, excluyendo determinados elementos por considerarlos innecesarios y no como un marco de referencia general, tal y como pretendemos nosotros.

Consideramos importante ofrecer una panorámica pormenorizada de las teorías lingüísticas aplicadas a la didáctica de lenguas extranjeras que nos permitan comprender las tendencias actuales y analizar su evolución de forma coherente. Tarea propedéutica para los profesionales de la enseñanza que de esta forma pueden tomar una posición crítica y

responsable frente a los planteamientos didácticos de las editoriales y elegir otras estrategias alternativas para lograr objetivos específicos en el aula. En la segunda parte de este apartado nos dedicaremos a observar la evolución del tratamiento y la importancia de la cultura en la didáctica de segundas lenguas.

Creemos que para comenzar nuestro estudio la reflexión planteada por Sánchez Pérez (1992: 8), es fundamental:

desde una perspectiva histórica, el investigador se ve obligado a plantearse serias dudas sobre el carácter "revolucionario" de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente "nuevo" no es sino la reformulación de ideas "viejas", aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las conclusiones excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o solo adaptaciones a lo que el pensar y sentir de cada época demanda.

Este planteamiento está avalado también por las palabras de Giunchi (2003) que en su *Introduzione all'acquisizione delle lingue* afirma que la enseñanza de idiomas está marcada por revoluciones cíclicas, donde se adoptan diferentes enfoques metodológicos que se valoran como más adecuados que sus los anteriores, aunque pronto la euforia del comienzo dará lugar a la paulatina desilusión de profesores, alumnos y expertos que esperan resultados radicalmente diferentes. Sánchez Pérez (2009: 14) se reafirma, de manera casi crítica, alegando que:

todo nuevo método se fundamenta en una palabra o idea que actúa como aglutinadora (directo, natural, cognitivo, etc.). Al mismo tiempo, se pone de relieve la inadecuación del método en curso para lograr el aprendizaje de una lengua. A tal fin, se simplifica el movimiento anterior, convirtiéndolo en un estereotipo de lo que no se debe hacer ni considerar, a la vez que se introduce la nueva idea o concepto, no recogido por el método precedente. De esa manera se

cierra la trampa metodológica: un nuevo ideario se erige sobre el cadáver de otro, denigrado sin piedad y relegado al abandono.

Sin embargo, añade que cada método se considera mejor que los precedentes puesto que se adapta al contexto y a la demanda de la sociedad en cada período histórico, lo que justifica también la multiplicidad de métodos, su inevitable caducidad temporal y su capacidad de regeneración. Por esta razón consideramos importante ofrecer un *escursus* completo que represente la evolución natural, y en ocasiones compleja, de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ciertamente es que para nuestro estudio será fundamental la última parte de este capítulo, en la que analizaremos el tratamiento de la competencia socio-cultural en los diferentes enfoques y métodos.

5.2. ENFOQUES Y MÉTODOS: DEFINICIONES

En este punto de nuestra investigación es necesario aclarar los conceptos de *enfoque* y *método*, puesto que son términos aplicados específicamente a la enseñanza de lenguas. Por lo que atañe al concepto de *enfoque*, parece suscitar cierta unanimidad en su definición. El Centro Virtual Cervantes en su Diccionario de los términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 1995-2016) lo define como:

concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa. Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a las teorías de aprendizaje, éstas intentan establecer los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua.

Sin embargo, el concepto de *método* resulta más complicado en su definición puesto que como afirma Sánchez Pérez (2009: 14) “no hay una clara unanimidad respecto a lo que se entiende por método”. El problema reside precisamente en la amplitud de su significado. Gabbiani (2007: 50) lo resume perfectamente afirmando que el problema es que:

el término se utiliza con significados que van desde una noción que ve al método como un conjunto de indicaciones acerca de qué hacer en clase para alcanzar los objetivos establecidos, hasta su empleo para referirse al libro o serie de libros que se usan en una determinada institución. Así, el método gramatical, el audiolingual (o audio-oral), el método directo, el natural o el comunicativo, pueden ser vistos como un conjunto de técnicas y orientaciones para el trabajo en el salón de clase, o como un manual que lleva ese nombre. Por otra parte, los nombres de los métodos ya nos demuestran que el énfasis se pone en aspectos totalmente distintos, desde cómo se aprende (método natural), a qué tipo de tarea se prioriza o qué aspecto de la lengua (método gramatical, método comunicativo), o incluso en el autor (método Berlitz).

El Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1995-2016) define método como:

un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Sánchez Pérez (2009: 14-15) ofrece la definición del *Gran Diccionario de uso del español actual* (2001):

Conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo.

Como podemos observar, las definiciones de los diccionarios resultan sintéticas y lamentablemente ambiguas, puesto que podemos usar el sustantivo método para indicar indistintamente tanto “la forma sistemática y ordenada de hacer algo (el camino a seguir para alcanzar los objetivos) como el conjunto de técnicas o ejercicios que están implicados en ese camino”. O sea que el propio término “nos permite poner énfasis en el camino seguido, en la manera de hacerlo o en los procedimientos que permiten concretar las acciones” (Gabbiani, 2007: 50). Sánchez Pérez (2009) intenta afinar el concepto definiéndolo como “la manera de hacer algo o los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción”, enfatizando por lo tanto el aspecto procedimental de la actuación aunque en la realidad su aplicación en el aula, se dan más implicaciones. Y añade, “que la manera de proceder resulta de determinadas ideas previas, de determinadas creencias y convicciones, y sobre todo implica trabajar con un determinado contenido (en este caso, elementos lingüísticos) que ha sido seleccionado también de acuerdo con criterios determinados” (ibíd.: 15).

La complejidad del tema ha originado un debate muy interesante que continúa hasta la actualidad. Anthony (citado en Sánchez Pérez, 2009) fue uno de los primeros en reflexionar sobre este tema. En 1963 establece una relación jerárquica entre *approach, method and procedure* (enfoque, método y procedimiento), donde el enfoque contiene e implica el método, que a su vez, contiene el procedimiento. En este sentido “el enfoque es un conjunto de presupuestos y creencias sobre el lenguaje, la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas” (Gabbiani, 2007: 51) y coincide con el nivel de los principios y de la conceptualización. El método incluye los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras empleados para aplicar los principios del enfoque. Según Gabbiani (2007: 51)

es el plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, donde la teoría se pone en práctica y en el que se toman decisiones acerca de las habilidades que se van a enseñar, el contenido a enseñar y en qué orden se enseñará.

Según Anthony el método no es unívoco, por lo que del mismo enfoque puede derivar en métodos diversos, aunque complementarios. El procedimiento comprende las actividades, tareas y herramientas a través de las cuales el método se concreta en el aula. Sánchez Pérez (2009: 16) critica la jerarquización propuesta por Anthony a pesar de considerarla lógica y bien estructurada, defendiendo que “la relación entre las partes y su denominación no parece del todo acertada”. Para el autor:

no queda claro por qué se establece una diferencia entre método y procedimiento si ambos estratos incluyen las actividades que hacen posible la implementación docente; ni tampoco parece acertado denominar enfoque al conjunto de principios que vertebran el método, siendo así que los términos enfoque y método se refieren más al ámbito cubierto por cada concepto que a la naturaleza (el qué) de lo significado por cada uno (ibíd.).

Mackey (1965) presentó una propuesta alternativa a la de Anthony que al centrarse en los materiales suscitó el interés de la comunidad de profesionales de la didáctica, afirmando que una adecuada selección de los textos y materiales determinaba resultados provechosos en términos didácticos y que era el material el que determinaba implícitamente el método (Trovato, 2012). Sánchez Pérez (2009) identifica ciertas falencias en este modelo de clasificación que se basa en los tres ejes fundamentales —material, profesor y alumno—, puesto que durante el proceso también es necesario aplicar determinados criterios (la elección de un determinado tipo de material, enseñar primero ciertos elementos lingüísticos y no otros, y aplicar una técnica determinada) y son precisamente las convicciones y los principios de partida lo que guía en dicha selección. Para el autor, “la selección de materiales y técnicas requieren la existencia de ciertos principios previos, no al revés” (Sánchez Pérez, 2009: 17).

En 1970, Bosco y Di Pietro propusieron un modelo de análisis sistemático de los métodos aplicados a la enseñanza de lenguas, identificando una serie de etiquetas (funcional/no

funcional, afectivo/no afectivo, etc.) que los racionalizaban y ordenaban. La ventaja de este tipo de análisis, que más tarde propondrán también Krashen y Seliger (1975), es la de identificar y objetivar elementos distintivos y diferenciadores. Sin embargo, Sánchez Pérez (2009: 13) subraya que este modelo, “inspirado en el análisis de rasgos binarios aplicado en ciertas escuelas de lingüística queda sometido a las limitaciones de este tipo de análisis”.

Richards y Rodgers, en 1986, intentan perfeccionar la teoría de Anthony cuyo límite según Gabbiani (2007: 51) sería “no lograr especificar suficientemente bien la complejidad del método, ya que no introduce consideraciones sobre los papeles que juegan docentes, alumnos y material didáctico, proponiendo un modelo que se basa en tres ejes fundamentales: *approach, design and procedure* (enfoque, diseño y procedimiento). Los autores sitúan el enfoque y el método en el nivel del diseño, donde se determinan los objetivos, la planificación y el contenido, y donde se especifica el papel de los docentes, alumnos y el tipo de material didáctico, por lo que el enfoque sigue siendo el componente teórico en el que se basan tanto el lenguaje como el aprendizaje. El método se relaciona a nivel teórico con el enfoque y el diseño determina su organización y se pone en práctica gracias a los procedimientos. El enfoque está relacionado con las teorías sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de idiomas, que a su vez sirven como base para las prácticas de enseñanza de lenguas. Para que el enfoque se plasme en un método es imprescindible desarrollar un diseño. Por diseño se entiende una serie de elementos que interactúan y se complementan entre sí, como por ejemplo:

- objetivos,
- selección y organización de los materiales docentes,
- actividades requeridas por el método,
- cometidos y responsabilidades de los alumnos,

- cometidos y responsabilidades de los profesores y
- cometidos y funciones de los materiales docentes.

Por procedimiento se identifica la práctica concreta con la que se opera en el aula. Este tercer componente coincide con la aplicación del enfoque y el diseño dentro del aula, secuenciación de actividades según el tipo de destrezas implicadas o ausencia de determinadas actividades a favor de otras etc.; es el último nivel de conceptualización y organización (Gabbiani, 2007).

Sánchez Pérez (2009: 18) plantea que la importancia de cada componente varía de acuerdo con las circunstancias del entorno, por lo tanto es fundamental afrontar el problema desde una perspectiva multidisciplinar, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿cuándo? (se aprende o enseña una lengua extranjera),
- ¿dónde? (se aprende o enseña se una lengua extranjera),
- ¿cómo? (se aprende o se enseña una lengua extranjera),
- ¿qué? (se desea aprender o enseñar de esa lengua extranjera),
- ¿para qué? (se desea aprender o enseñar la lengua extranjera),
- ¿por qué? (se quiere aprender o enseñar esa lengua extranjera)
- ¿qué razones se aducen en cada caso a favor de una u otra opción?

Las respuestas nos llevarán a recurrir a varias disciplinas y subdisciplinas como la lingüística (gramática, léxico, contexto, pronunciación, etc.), la pedagogía (diseño curricular, estrategias metodológicas, diseño de actividades, etc.), la psicología (características del discente, motivación, resortes que favorecen el aprendizaje, etc.), la sociología y

sociolingüística (contexto social en que se desarrolla la enseñanza, características de la interacción comunicativa) y la organización y gestión del conjunto (tiempo, intervenciones de quienes participan en el proceso, materiales, actividades, elementos auxiliares, etc.). Siguiendo este razonamiento, el método coincide con la actuación docente considerada en su totalidad, considerando todas y cada uno de sus componentes. Coincidimos con el autor al afirmar que el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel práctico no se desarrolla siguiendo un esquema fijo, predeterminado y consciente, puesto que algunos elementos interactúan de acuerdo con creencias, vivencias y experiencias personales que no pertenecen a la esfera racional, y que forman parte más bien del perfil del profesor. En cierto modo, es natural que el docente aplique los criterios que aprendió durante su formación. Por lo tanto, el concepto de *método* ha de entenderse como el conjunto de los siguientes elementos que Sánchez Pérez (2009: 20) resume en la siguiente tabla:

<p>Eje 1 – Por qué–</p> <p>Conjunto de principios y creencias subyacente, componente teórico</p>	<p>-Teoría lingüística (naturaleza de la lengua). -Teoría psicológica (principios del aprendizaje). -Teoría pedagógica (principios de la enseñanza). -Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...). -Principios de organización aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, así como al desarrollo de la clase</p>
<p>Eje 2 - el qué-</p> <p>Contenidos (objetivos) que fluyen de las creencias y principios anteriores y que se asientan en ello</p>	<p>- Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos): a) Selección y estructuración de elementos lingüísticos (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos). b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, culturales...</p>
<p>Eje 3 -el cómo –</p> <p>Conjunto de actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica</p>	<p>- Procedimientos (modos y maneras): a) Relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades; roles de profesor y alumnos. b) Relativos a la psicología: adaptación a edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos. c) Relativos al contexto pragmático y sociológico. d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etc.</p>

En base a lo expuesto, creemos que este modelo es el más completo al incluir varios elementos: el componente teórico, el componente de los contenidos y el componente de las actividades, todos profundamente relacionados entre sí, de manera jerárquica y condicionando parcialmente al que le sigue. Se trata de una propuesta de modelo universal, útil para describir, diseñar y evaluar cualquier método.

Sánchez Pérez (2009) justifica su teoría y explica detalladamente cada una de sus partes: el *eje 1* del modelo, el componente teórico, depende del concepto sobre la naturaleza de la lengua en un momento histórico determinado; un cambio en la teoría lingüística determina otro cambio en la didáctica de lenguas, motivo por el cual los métodos no pueden tener una valencia universal. El profesor de idiomas no es un lingüista; sin embargo, su forma de enseñar la lengua, el material que tenga a disposición, el manual, etc. estarán inspirados en el modelo de teoría lingüística vigente. Gracias a disciplinas como la psicología y la pedagogía, recientemente incorporadas a la didáctica de lenguas, se ha centrado la atención en el papel fundamental del alumno en detrimento del papel del profesor, considerado tradicionalmente como el gran protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. El contexto es otro elemento indudablemente importante y el autor lo entiende en su sentido más amplio, considerando determinante, por ejemplo, la ubicación geográfica donde se lleva a cabo el proceso y sugiriendo que el entorno físico influye de manera positiva o negativa en el proceso. El contexto social y cultural también actúan como factores condicionantes, por lo que disciplinas como la sociología, la sociolingüística y la antropología cultural se vuelven indispensables para el profesor. No podemos olvidarnos del contexto histórico nacional e internacional, que incluye modas y tendencias sobre las teorías de aprendizaje y de acción pedagógica. Otro elemento importante dentro del primer eje es la planificación de la actividad docente, que determina la eficacia didáctica. Sánchez Pérez (2009) señala que la complejidad de los procesos que se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en el

aula es imprescindible para saber gestionar la marcha de la clase, puesto que hay una serie de elementos que necesitan una planificación minuciosa.

Para analizar el *eje 2* partimos del presupuesto de que si la programación está bien definida, es sólida y homogénea, también los objetivos se detallarán de manera clara y coherente en los programas docentes. Según el autor, en realidad los contenidos seleccionados en la enseñanza de lenguas no forman parte de la teoría pedagógica o del aprendizaje, sino que serían una consecuencia directa de la teoría y del enfoque en los que se fundamenta el modelo educativo. En otras palabras, “la selección de los objetivos depende de lo que entendamos por lenguaje, del contexto en el cual se desarrolle la docencia, de los fines que persigan los discentes y de lo que aconsejen los principios pedagógicos y la teoría del aprendizaje” (2009: 25).

El componente de las actividades (*eje 3*) coincide con la práctica (tareas y actividades). Con estas premisas resulta evidente que el método no es un concepto abstracto, sino que traza un recorrido para lograr unos fines específicos y se concreta en actividades prácticas en clase. Todo método utiliza técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos, aunque no todas las técnicas resultan igualmente útiles y eficaces para todas las metodologías. Por esta razón algunos métodos nunca llegan a consolidarse. Sánchez Pérez (2009) identifica la separación entre teoría, contenido y actividades como una de las causas del fracaso o falta de eficacia docente, puesto que las actividades guardan una estrecha relación con la teoría docente, y a pesar de ser el último anillo temporal de la cadena en el proceso de enseñanza/aprendizaje representan la herramienta práctica a través de la que el modelo docente se hace real en el aula. El profesor trasmite a los alumnos el contenido en el orden que considera más oportuno y a través de ello el alumno percibe los objetivos que tiene que alcanzar; en muchas ocasiones la motivación del alumnado depende de las actividades.

5.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DEL SIGLO XX

Salvando las consideraciones expuestas en las premisas de este capítulo, y en aras de una mayor claridad, hemos decidido exponer las teorías psicológicas de adquisición de las lenguas, para pasar luego al análisis de las teorías lingüísticas más destacadas aplicadas a la didáctica de lenguas extranjeras. Concluiremos detallando el tratamiento de la competencia socio-cultural en cada enfoque o método.

En nuestra investigación sobre la didáctica del español como lengua extranjera no podemos prescindir de la disciplina psicolingüística, que como su nombre indica se ocupa de estudiar el lenguaje desde una perspectiva psicológica, estudiando los procesos mentales que subyacen en el proceso de aprendizaje de una lengua. Y son precisamente las teorías psicolingüísticas las que han marcado la evolución de las metodologías para la enseñanza de idiomas. A continuación, incluimos las principales teorías de tipo psicolingüístico sintetizando sus principales rasgos, de modo de construir un marco teórico válido y un recorrido histórico. Para ello usaremos como marco de referencia el artículo de Zanón (2007) *Psicolingüística y didáctica de las lenguas. Una aproximación histórica y conceptual*, integrándolo con otras fuentes.

5.3.1 Enfoque conductista

Entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX, los estudios sobre la adquisición de lenguas estuvieron dominados por la corriente conductista, una teoría psicológica que defiende que el proceso de aprendizaje de una lengua es el resultado de una suma de hábitos (Fernández Martín, 2009). El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a estímulos concretos y su éxito depende del grado de aceptación que reciban en el entorno de la persona. Según esta teoría, todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error: el sujeto emite una respuesta a un estímulo, si recibe una respuesta positiva esta queda

reforzada y gracias a las repeticiones se consolida como forma de conducta; por el contrario, si la respuesta es negativa, esta se debilita hasta desaparecer como forma de conducta. (Instituto Cervantes, 1995-2016). El enfoque conductista es compatible en sus planteamientos con las corrientes lingüísticas estructuralistas tan de moda en esa época en EE.UU. y Gran Bretaña y da lugar a “una constelación de métodos que, transmisores de una visión superficial del lenguaje, se fundamentan en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo” (Zanón, 2007: 2). Según Zanón (ibíd.) Skinner defiende que el comportamiento verbal en los niños, como cualquier otro comportamiento humano, está vinculado a las consecuencias que produce, defendiendo la naturaleza comportamental del lenguaje, por lo que su adquisición está sometida a las leyes del aprendizaje como cualquier otra conducta. Esta teoría se basa en estudios sobre el aprendizaje de la lengua materna que se produce gracias al refuerzo o rechazo por parte de los adultos. Esta teoría se traslada también al aprendizaje de una segunda lengua, que “desde la perspectiva conductista implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo” (Zanón, 2007: 3). Los lingüistas estructuralistas en Europa y en EE.UU. centraban sus esfuerzos en la descripción superficial de las regularidades sistémicas de las lenguas, entendiendo el lenguaje como un conjunto de hábitos que se pueden dividir en tres grandes categorías: fonología, morfología y sintaxis. “Los sucesores de estos métodos convergerían en el denominado enfoque aural-oral que, convenientemente sofisticado por las propuestas conductistas skinerianas, derivaría en el método audiolingual” (ibíd.) Según Brooks (1964 citado en Zanón, 2007), este método retoma los modelos estructuralistas y conductistas; sus ejes fundamentales son la práctica sistematizada de la lengua oral, la exposición reiterada a diálogos elaborados por hablantes nativos, su repetición, la repetición de estructuras a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores. Como subraya Zanón (ibíd.), este método deja poco espacio a la comprensión del mensaje, no

calcula su emisión significativa y ni siquiera su adecuación a la situación comunicativa. Estos límites darán pie a la alternativa inglesa a este modelo: la enseñanza situacional. Desgraciadamente, la introducción del concepto de *situación* no prima sobre el de estructura, sino que queda reducido a un artimaña metodológica; el aprendizaje se considera un proceso de formación de hábitos que sigue una visión conductista, por lo que Zanón (2007: 4) concluye que la “relevancia del significado en el método situacional es, al igual que en su hermano americano, meramente anecdótica”.

5.3.2 El análisis contrastivo

A partir de los cincuenta, la investigación psicolingüística se dedica a detallar posibles errores en la producción oral y escrita de una segunda lengua, dando lugar a un nuevo enfoque: el análisis contrastivo. Sus principios se basan en la teoría conductista del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, según la cual los hábitos de la lengua materna producirían un efecto de transferencia provocando el error, y por el otro, en el modelo estructuralista que afirmaba que la sistematización de las diferencias estructurales minimizaba las dificultades de aprendizaje de una segunda lengua. Los puntos débiles de este enfoque se manifestaron inmediatamente: uno de los temas controvertidos es la consideración del origen del error dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, puesto que no se debe solo a la transferencia, sino que puede tener varias causas. Zanón concluye afirmando que la ecuación $\text{error} = \text{dificultad} = \text{transferencia}$ no es sólida y está basada en premisas falsas puesto que la primera equivalencia, el concepto de *dificultad de aprendizaje* es de naturaleza psicológica mientras que en la segunda es de naturaleza lingüística, por lo tanto no se trata de términos comparables. Con la crisis de este modelo, los años sesenta abren sus puertas a un nuevo paradigma: la gramática generativa chomskiana.

5.3.3 La gramática generativa

Chomsky (1957) reivindicaba el carácter formal del lenguaje y su naturaleza exclusivamente humana, rechazando así la noción de adquisición del lenguaje como un proceso estímulo-refuerzo. En otras palabras, el cerebro tiene una capacidad o programación genética natural que nos permitiría la adquisición de una lengua elaborando hipótesis que al compararse con los principios gramaticales se materializan en estructuras sintácticas. “La gramática generativa ponía de manifiesto la insuficiencia del estructuralismo para reflejar las características fundamentales del lenguaje, así como la del conductismo para explicar su adquisición” (Zanón, 2007: 6-7). Concebir el lenguaje como un sistema gobernado por normas, cuya adquisición depende del dominio de éstas, chocaba frontalmente con la noción conductista sobre la formación de los hábitos lingüísticos. “Chomsky rechaza explícitamente la imitación, la memorización, la práctica mecánica y la descontextualización de los enunciados, etc., como procedimientos favorecedores de la adquisición del lenguaje” (ibíd.). Chomsky defiende la existencia de una gramática universal o generativa, una estructura innata y específicamente lingüística desde la cual la mente de un niño desarrolla la gramática de otra lengua. Así pues, cuando un fenómeno lingüístico pertenece a la gramática universal, su grado de dificultad será menor con respecto a otro que presente características idiosincrásicas propias (Martín Sánchez, 2009).

En estos mismos años el método situacional y el audiolingual son objeto de duras críticas por parte de alumnos y profesores cuyas reivindicaciones “se centran en la práctica automática de la lengua que prescinde de la comprensión de los enunciados, la imposibilidad de reproducción de lo aprendido debido a la rigidez de las situaciones, la ausencia de ejercicios de comunicación y la negación de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua” (Rivers, 1964 citado en Zanón, 2007: 7). Como es de esperar, ambos métodos

perdieron relevancia, dando espacio a nuevos enfoques: el enfoque comunicativo, en Europa —del que hablaremos más adelante— y el código cognitivo en Estados Unidos.

5.3.4 El enfoque cognitivista

En los años setenta surge el cognitivismo como reacción al conductismo chomskiano (Delval, 1994: 69 citado en Fernández Martín, 2009); en el campo de la psicología se basa en el modelo constructivista de Piaget. Piaget elabora un sistema teórico de amplio alcance que describe prácticamente todas las facetas del desarrollo cognitivo humano. Su aportación es tan importante que hoy en día conceptos como el *pensamiento concreto y formal* o el de las *operaciones lógicas* siguen siendo una referencia para muchos investigadores. Las implicaciones de estas teorías en la educación son múltiples, comenzando por el papel que desempeña el aprendizaje que va más allá de meras asociaciones estímulos-respuestas; el sujeto es activo y, dependido de su grado de desarrollo (niño o adulto), logra comprender y aprender determinados fenómenos. En otras palabras, los objetivos didácticos y educativos dependen de la edad de los aprendices, la educación escolar contribuye a construir estructuras propias de cada estadio evolutivo y la didáctica tiene que amoldarse a estos factores (Proyecto Docente 2003). Será en el marco de la psicología del desarrollo, que se dedica al estudio de todos los cambios (cognitivos, afectivos y conductuales) que el ser humano experimenta a lo largo de su vida, donde surgirá el modelo ambientalista o interaccionista. Para éste, la adquisición de una lengua es

un proceso constantemente integrador entre una predisposición innata para manejar los datos del lenguaje, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana, es decir, a través de la interacción social (cooperación y reciprocidad). De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Sánchez Pérez, 1997: 242).

La actividad social es el motor del progreso humano, lo que en educación se traduce en que el nivel de los aprendices dependerá en gran medida de las capacidades del adulto y/o profesor. Además, otra característica de este modelo es la importancia de los factores relacionados con el contexto y la dimensión afectiva de la adquisición de la lengua (Fernández Martín, 2009).

5.4. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS APLICADAS A LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE CULTURAL

La didáctica de lenguas extranjeras no es una disciplina aislada, sino que integra los conocimientos de otras disciplinas, por lo que su evolución está directamente relacionada con los avances en varios campos del saber (Kostina y Arboleda, 2005: 2). Siguiendo a Porcelli (2004) proponemos, sintéticamente, un entramado de cinco tipos de enfoques plasmados en varios métodos que se han sucedido a lo largo de tiempo y han marcado la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras:

- La didáctica inspirada en el estructuralismo lingüístico y en el neo behaviorismo en psicología: comenzando por las *Outline Guide* de Bloomfiel (1942) hasta a llegar a las obras científicas y didácticas del grupo de Ch. C. Fries y a las evoluciones del método estructuralista (audio-oral y audiolingual). Se conoce también como la “etapa estadounidense” puesto que de allí provenían los estudios más importantes.
- La didáctica estructuro-global audiovisual (S.G.A.V.) que suplanta a la anterior e introduce el diálogo como parte inicial y fundamental para cada unidad didáctica; la escucha del texto se propone conjuntamente con la proyección de imágenes, vídeos, cortos o diapositivas. Este enfoque se desarrolla a partir de la década de los sesenta y Porcelli lo denomina como “etapa francesa” (o método St-Cloud).

- Enfoque comunicativo. A principios de los setenta, las iniciativas del Consejo de Europa apuntan a la construcción de un sistema que tiene como unidad de medida los créditos europeos, proponiendo un enfoque comunicativo para la didáctica de las lenguas modernas. Se la denomina “etapa inglesa”.
- Enfoque humanístico. La gran importancia de la inteligencia emocional, la memoria y una visión holística del ser humano dan como resultado un enfoque humanístico de la didáctica. Es la segunda “fase estadounidense”.
- Las Tic. El desarrollo de las nuevas tecnologías proporciona un amplio almacenamiento de datos lingüísticos y conlleva un enfoque de la enseñanza-aprendizaje que se centra en la observación de los datos y en el análisis del léxico, dejando de lado la gramática. Puesto que la mayoría de estas iniciativas son inglesas, Porcelli la define como la “segunda etapa inglesa”, aunque la globalización no permite limitar el fenómeno a un área geográfica.

Presentaremos ahora el análisis de los enfoques y métodos más importantes en la didáctica del español como lengua extranjera. Para las descripciones hemos consultado el *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1995-2016) cuyas definiciones hemos ido integrando con otras aportaciones que consideramos significativas. Los métodos o enfoques de la didáctica de lenguas extranjeras que presentaremos guardan relación con las teorías psicológicas de adquisición del lenguaje anteriormente descritas.

5.4.1 El humanismo y el renacimiento

El renacer de la cultura en los siglos XV y XVI está marcado por el Renacimiento y el Humanismo, que guardan un estrecho vínculo con la educación: la enseñanza de las lenguas

clásicas (latín y griego) tienen éxito, pues los humanistas demuestran interés por la Filología clásica (Martín Sánchez, 2009).

Martín Sánchez (ibíd.) afirma que paralelamente a la enseñanza de las lenguas clásicas se observa el desarrollo espectacular de estudios dedicados a las lenguas maternas, como por ejemplo en España con Nebrija, que además de humanista fue un respetado pedagogo renacentista. Los límites que se autoimpusieron los humanistas, según Martín Sánchez (ibíd.), residen en su obsesión por el método y el contenido, y su excesivo formalismo que suscitaba aburrimiento entre los aprendices.

5.4.2 El realismo pedagógico

Durante el siglo XVII se experimenta una importante evolución en la didáctica de lenguas extranjeras, sobre todo gracias al realismo pedagógico que se opone al humanismo y que valora más el uso práctico de la lengua. El Realismo Pedagógico propugna una educación basada en el conocimiento de contenidos y prácticas, por lo que el valor pedagógico de las distintas disciplinas formales depende de su aplicación práctica a la vida real (Sánchez Cerezo et al., 1983). La preocupación principal es transmitir conocimientos y el orden en que deberán presentarse para lograr mayor efectividad a la hora de ser usados. Se centran en el contacto con la naturaleza o con el objeto de estudio.

5.4.3 El método tradicional gramática-traducción

En el siglo XVIII surge en Prusia lo que Martín Sánchez (2009: 62) define como “el primer método para la enseñanza profesional de las lenguas extranjeras”. El método tradicional, conocido también como “prusiano” o “método gramática-traducción” fue desarrollado por Sears y se basa en la enseñanza del latín como lengua culta, aunque posteriormente se llega a

aplicar también al aprendizaje de otras lenguas europeas (ibíd.). Este método consiste en el estudio de una gramática prescriptiva que describe el funcionamiento de una lengua de forma precisa y basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos de la lengua meta a la propia y viceversa. La lengua materna sirve como sistema de referencia para la adquisición de la segunda lengua, que se enseña con textos y relacionando las reglas y significados de la lengua materna. La base es la lengua escrita, tanto para la descripción lingüística como para las actividades realizadas en clase. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras en las dos lenguas y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El aprendizaje de la gramática es deductivo, es decir que se presenta una regla, se memoriza y luego se pone en práctica mediante ejercicios de traducción. La oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística. La lengua de comunicación entre profesor y alumno es la lengua materna del aprendiente, y el profesor es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la máxima autoridad. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores de los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir. La cultura se entiende como expresión literaria y artística, sin tener en cuenta la importancia de los aspectos culturales implícitos en el uso lingüístico que quedan excluidos de cualquier análisis o reflexión en el aula (Rodríguez Abella, 2011).

5.4.4 Enfoque natural

El enfoque natural incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua materna ni al análisis gramatical de

la misma. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y al significado de los enunciados, y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado para fomentar de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua. Esta propuesta fue presentada por T. Terrell en 1977 a partir de su experiencia como profesora de español en California, propuesta que se concretó en la publicación de *The Natural Approach* en 1983, en colaboración S. Krashen. El Enfoque natural considera la comunicación como la función más importante de la lengua; la enseñanza se centra en las habilidades comunicativas y el significado se convierte en el foco de atención. El léxico cobra importancia y se desplaza la gramática a un plano secundario. No se trata de un método revolucionario, al menos en sus técnicas, puesto que se toman de otros métodos y se adaptan a los principios del enfoque natural. Sin embargo, resulta novedoso que se centre más en la comprensión y el significado que en la producción gramaticalmente correcta y que se dé especial importancia a la predisposición emocional para el aprendizaje. El papel de los aprendientes cambia de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico, pero el profesor ostenta un rol central respecto a los estándares de otros métodos comunicativos. El docente debe generar un flujo constante de información lingüística y proporcionar una gran variedad de apoyos extralingüísticos que faciliten la interpretación, crear un ambiente interesante y relajado en clase que garantice un filtro afectivo, y es responsable de seleccionar y organizar actividades eligiendo el material más adecuado a las necesidades e intereses de los estudiantes. Dentro del enfoque natural, mencionamos el Método Berlitz que lleva el nombre de su creador y data de 1878. Una vez más, este método se basa en la forma natural en la que un niño aprende su lengua materna: una de sus características principales es que durante las clases se utiliza exclusivamente la lengua que se quiere aprender, se otorga gran importancia a la lengua oral mientras que se relega la gramática a un segundo plano, por lo que el alumno aprende a comunicarse en ese

idioma antes que a conocer la gramática. El tiempo estimado para el programa de "inmersión total" varía entre dos y seis semanas con ocho horas diarias (Cabrera Mariscal, 2014).

5.4.5 El método directo

Dentro del enfoque natural merece mencionarse el método directo. Hernández Reinoso (1999) afirma que surgió en el siglo XIX como reacción al método gramática-traducción, aunque en Europa llegó en época más tardía. Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. El crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial llevaron a la creación de este método que, como afirma Martín Sánchez (2009), se proponía promover una didáctica que facilitara la comunicación oral para satisfacer las necesidades de los estudiantes, relegando la gramática a un segundo plano, enfatizando la importancia del vocabulario y de las situaciones. Debe su nombre a la conexión directa que se establece entre la palabra extranjera y la realidad, es decir que asocia las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, excluyendo la lengua materna. El profesor identifica una palabra apuntando al objeto y la repite hasta que el estudiante pueda reproducirla. La traducción deja de ser un procedimiento de enseñanza, así como la lectura, y se fomenta la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios audiovisuales (Hernández Reinoso, 1999). Según Martín Sánchez (2009), este método presenta varios límites, como el proceso de aprendizaje inductivo, la dificultad para aprender léxico abstracto, la mímica y las explicaciones físicas.

5.4.6 El enfoque estructural

El enfoque estructural considera la lengua como un sistema de elementos estructurados. Algunos de los métodos que aplican este enfoque son el audiolingual, el situacional y los más modernos, respuesta física total y la vía silenciosa.

5.4.7 El método audiolingual

El método audiolingual parte de los planteamientos de la lingüística estructural norteamericana de los años cincuenta junto con los postulados psicológicos conductistas de la época. Uno de sus principios metodológicos esenciales es el siguiente (Rivers, 1964: 22 en Richards y Rogers, 1998: 56 citados en Rico Martín, 2005: 88-89):

Los significados de las palabras para el hablante nativo pueden aprenderse solo en un contexto cultural y lingüístico, y no de forma aislada. Por lo tanto la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

Teniendo en cuenta la concepción de la lengua, el método audiolingual es la plasmación didáctica de la lingüística estructural y del análisis contrastivo, y como teoría del aprendizaje, del conductismo. Se basa en la experiencia de los programas para la enseñanza de idiomas del ejército y en el enfoque oral o estructural desarrollado por C. C. Fries que, como nos indica Martín Sánchez (2009), a principios del siglo XX aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés y desarrolló el método oral o estructural. Según el autor, los métodos audiolinguales o estructurales implican una serie de hábitos que “culminan en la recepción fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín Sánchez, 2009: 64). La enseñanza de la gramática es de tipo inductivo y el aprendizaje resulta automático gracias a la repetición de los modelos.

Los principios básicos del estructuralismo fundamentan esta metodología de enseñanza de segundas lenguas que sustituyó casi por completo al método gramática-traducción vigente hasta los años cuarenta del siglo XX. Sus elementos básicos son:

- Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
- La comparación entre lenguas, que pondrá en evidencia la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y las semejanzas.
- El énfasis en el aspecto oral de la lengua.
- La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.
- La concepción, propia del conductismo, de que el uso de la lengua es un comportamiento que se aprende gracias a la adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas.

Según Richards y Rodgers (1986), las clases se desarrollaban de la siguiente forma: los estudiantes escuchan un diálogo que introduce estructuras lingüísticas e ilustra los posibles contextos de uso. El diálogo se repite, se memoriza y luego los alumnos lo interpretan, insistiendo en la pronunciación y la entonación. Se seleccionan las estructuras del diálogo, se repiten una vez más y se elaboran tablas de sustitución, donde aparecen diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma que pueden conformar una estructura lingüística. Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios de tipo estructural (de repetición, rellenar huecos, de transformación), basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a fuerza de repetirlas.

Esta metodología se propone alcanzar un dominio oral de la lengua extranjera y hacer que el aprendiente hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna. Aun así, el papel del aprendiente resulta pasivo, puesto que se limita a responder a estímulos, sin tener en cuenta el contenido y sobre todo sin tomar la iniciativa en la interacción. El profesor tiene un papel activo, proporciona estímulos, controla y guía la evolución del aprendizaje.

Las críticas apuntan a dos flancos: por un lado, su concepción de la lengua y, por otro, la teoría del aprendizaje subyacente. Según Martín Sánchez (2009), a pesar de sus valiosas aportaciones, no consiguieron formar hablantes bilingües, ya que no se tomaban en cuenta las diferencias de cada alumno a la hora de aprender, la comunicación no resultaba fluida y verosímil, y los ejercicios eran repetitivos, reprimiendo la libertad creativa de los aprendices. En la práctica, el centro de atención está en la competencia oral y en la capacidad de intervenir rápida y correctamente, gracias a ejercicios estructurales y léxicos elaborados de acuerdo con algunos aspectos culturales que aparecen en las actividades con diálogos. Al final del proceso, los alumnos eran incapaces de transferir las destrezas desarrolladas a situaciones reales fuera del aula.

No obstante, los ejercicios estructurales del método audiolingual se han aplicado luego en otros enfoques centrados en la competencia comunicativa.

5.4.8 Enfoque oral

El enfoque oral surgió en Gran Bretaña en los años veinte y se difundió en otros países en los cincuenta. Los lingüistas británicos consideraban que la fundamentación sistemática del método directo era escasa, por lo que realizaron una serie de estudios con el objetivo de desarrollar una base científica para la aplicación de un método oral. Elaboraron una guía para

la enseñanza del inglés como lengua extranjera que contenía una lista con las palabras de mayor frecuencia de uso, otorgando así mucha importancia al vocabulario y a la lectura. Concebían la gramática como la estructura subyacente a la lengua oral y no como un modelo abstracto común a todas las lenguas. Clasificaron las estructuras gramaticales más importantes (convertidas luego en tablas de sustitución) que podían usarse para aprender las reglas de las estructuras oracionales en inglés. Sus descripciones de la gramática inglesa con fines pedagógicos se convirtieron en referencia obligada para los autores de libros de texto y profesores de inglés.

Estas aportaciones establecieron los cimientos del Enfoque oral que evolucionó hacia la enseñanza situacional de la lengua, método que se difundió en los años cincuenta y sesenta.

5.4.9 La enseñanza situacional de la lengua

La enseñanza situacional de la lengua es producto de la evolución del enfoque oral. Se trata de un “método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento” (Martín Sánchez, 2009: 64), se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar palabras y estructuras nuevas. Se desarrolla principalmente en Gran Bretaña en los años treinta del siglo XX (Martín Sánchez, 2009). La actividad principal se basa en la práctica oral y el control de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas *ad hoc*.

La teoría de la lengua que subyace considera el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar una lengua y da prioridad a los usos orales frente a los escritos. Una de sus características distintivas es que a su base estructuralista añade la noción de situación, por influencia de los lingüistas funcionalistas ingleses, quienes insistían en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua. La enseñanza situacional de la lengua se basa en los modelos psicológicos conductistas y adopta un enfoque

inductivo en la enseñanza de la gramática. Parte del supuesto de que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los utilizados en el aprendizaje de la primera lengua; en consecuencia, supone que el aprendiente deduce el significado de las palabras o de las estructuras a partir de la situación en la que se presentan. En cuanto a la práctica en el aula, propone una metodología de aprendizaje basada en la creación de situaciones con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos que permitan entender el significado de los nuevos elementos. El vocabulario y la gramática se presentan de manera gradual, y las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y la gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la teoría conductista de aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.

La teoría de la lengua se basa en el estructuralismo británico y en la teoría conductista, dando mucha importancia a la programación. La gramática es importante y se exige la máxima exactitud, sus contenidos se exponen de forma gradual y siguen un proceso inductivo, puesto que los alumnos han de deducir las reglas.

5.4.10 El método estructuro-global-audiovisual (SGAV)

Surge a mediados de los años cincuenta del siglo XX y es una variante del método audiovisual, con el que comparte principios teóricos y técnicas didácticas. Además, presenta rasgos comunes con el método directo, puesto que ambos recurren al diálogo para presentar las estructuras gramaticales y el vocabulario (como también lo hace el método situacional inglés y el enfoque auditivo oral estadounidense). Se conoce también con el nombre de “método de Saint-Claude-Zagreb” y tiene como objetivo general capacitar a los alumnos para comunicarse oralmente con extranjeros en situaciones cotidianas, por lo que se da prioridad

absoluta al lenguaje oral; el dominio de las estructuras gramaticales se considera la clave de la comunicación. Si bien las situaciones presentadas parecen auténticas, la práctica intensiva de ciertas estructuras gramaticales o de un campo semántico determinado da como resultado diálogos inverosímiles. Además, el contenido sociocultural que se desprende de estos diálogos resulta inevitablemente estereotipado. Entre las aportaciones más destacadas de este método de corte estructuralista cabe resaltar que se empieza a utilizar el libro del profesor con indicaciones pedagógicas y transcripciones de los diálogos; además, se instalan laboratorios de idiomas. El método es criticado, entre otras razones, por asumir que la repetición, por sí sola, hace posible el aprendizaje de la lengua y por no tener en cuenta las diferentes necesidades lingüísticas y expectativas de los aprendientes.

5.4.11 El enfoque del código cognitivo

El enfoque del código cognitivo es una propuesta didáctica desarrollada en EE.UU. a partir de mediados de los años sesenta. Debe su nombre a la psicología cognitiva, de la que toma algunos conceptos teóricos como la formulación de hipótesis acerca de las reglas, la práctica significativa y la creatividad. Propugna un proceso de aprendizaje cognitivo, basado en la práctica consciente de la lengua extranjera en situaciones significativas. Se centra en la gramática, el léxico y la pronunciación y nace como reacción al método audiolingual. Entre los autores más influyentes destacan N. Chomsky, J. Piaget y el psicólogo J. B. Carroll. El enfoque del código cognitivo se fundamenta también en la psicología de la Gestalt, que subraya la importancia de percibir la estructura del objeto de aprendizaje.

En consonancia con los postulados del cognitivismo, el lenguaje se concibe como un fenómeno vivo y con un potencial creativo, dentro de los márgenes que permiten las reglas propias de cada lengua. Asimismo, se considera que el ser humano está especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas.

La lengua escrita y la lengua oral se consideran igualmente importantes, por consiguiente, se intenta desarrollar las cuatro destrezas por igual, por lo que el análisis y estudio de la lengua extranjera se centra en tres niveles: fonológico, gramatical y léxico. La presentación de las reglas gramaticales puede hacerse tanto de un modo inductivo como deductivo. En cualquier caso, la enseñanza de la gramática es explícita y, tras la presentación de las reglas, estas se practican con numerosos ejercicios. El empleo de la lengua materna es habitual en las explicaciones.

El alumno adquiere mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, ya que se le reconoce capacidad para formular hipótesis sobre las reglas gramaticales y aprender de sus errores, considerados como parte integrante del proceso de aprendizaje. El profesor crea situaciones en las que los alumnos puedan relacionar conocimientos nuevos y previos, y guía a los aprendientes que son los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

A pesar de lo sugerente y prometedor del enfoque del código cognitivo, su éxito es fugaz. Zanón (1990) lo atribuye a las reminiscencias del método gramática-traducción y al éxito de algunas propuestas didácticas más atractivas que se difunden desde principios de los años setenta.

5.4.12 Enfoques humanísticos

Se trata de un conjunto de métodos alternativos a los que se basan en la gramática, como el audiolingual y la enseñanza situacional de la lengua, dominantes en la primera mitad del siglo XX. Entre éstos cabe destacar la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la programación neurolingüística o el método silencioso. El objetivo común de estas nuevas tendencias educativas consiste en superar la dicotomía entre lo racional y lo emotivo para convertir el aprendizaje en una experiencia plena de significado,

que considere la globalidad de la persona y represente una aplicación a la enseñanza según los siguientes principios:

- poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística.
- Consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales como centro del desarrollo humano.
- Se preocupan por tratar al aprendiente como persona, con una implicación global en el aprendizaje, en lugar de centrarse solo en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas.
- Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.
- Parten de la premisa de que el aprendizaje significativo solo se lleva a cabo cuando el aprendiente percibe lo que aprende como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación activa, es decir, cuando es un aprendizaje basado en la experiencia.
- Consideran que el aprendizaje que el aprendiente inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.
- Creen que la independencia, la creatividad y la confianza suelen prosperar en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la auto-evaluación.

Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral, por lo que el objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje es su crecimiento personal, el desarrollo de valores humanos y la comprensión de los otros. La experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de

sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás cuentan mucho dentro de este enfoque. Por esto durante las clases se realizan actividades de relajación, de autocontrol y de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo en el que el alumno se sienta cómodo (Hernández Reinoso, 1999).

5.4.13 Respuesta física total

El método de respuesta física total fue desarrollado por James Asher en 1960. Se basa en la forma en que los niños aprenden su lengua materna y por lo tanto parte de la necesidad de una comprensión auditiva como pre-requisito para aprender a hablar. Según esta teoría el aprendizaje de un idioma consiste en un proceso de desciframiento de códigos. Dicho proceso implica un desarrollo de la comprensión antes que de la producción (Cabrera Mariscal, 2014). El profesor proporciona las instrucciones a los estudiantes que realizan la tarea sin necesidad de hablar. El método considera que el idioma se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos; no se obliga a hablar a los estudiantes hasta que no se sientan confiados (Hernández Reinoso, 1999), y la gramática se enseña de forma inductiva. Los estudiantes influyen poco en el contenido del aprendizaje, su papel consiste básicamente en escuchar con atención y responder físicamente a los mandatos del profesor que por el contrario desempeña un papel activo pues decide el contenido, presenta los modelos, selecciona los materiales de apoyo y dirige las interacciones. Hay opiniones contrapuestas sobre las bases de este método: según el Instituto Cervantes (1995-2016) se basa en presupuestos estructuralistas de la lengua y la concepción de aprendizaje que subyace responde a los planteamientos conductistas basados en el modelo estímulo-respuesta; sin embargo Martín Sánchez (2009) defiende que se trata de un método natural basado en los principios constructivistas de Piaget.

La respuesta física total gozó de cierta popularidad, especialmente entre los autores defensores del papel de la comprensión en la adquisición de segundas lenguas. Pero su eficacia es dudosa si consideramos las necesidades reales de los estudiantes. El propio Asher, consciente de los límites de este método, propone que se combine con otros.

5.4.14 El método silencioso

El método silencioso fomenta el uso de la lengua por parte de los aprendientes: el docente reduce al máximo sus intervenciones y anima a los alumnos a intervenir. Se inscribe en la tradición que entiende el aprendizaje como una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento, por lo que el aprendizaje de una lengua se considera como un proceso de crecimiento personal. Gattegno desarrolla esta propuesta en 1972, aplicando a la enseñanza de lenguas el uso de las regletas de colores elaboradas por G. Cuisenaire, educador europeo que las utilizó para la enseñanza de las matemáticas. Las hipótesis que subyacen al método silencioso postulan que el aprendizaje se facilita si el aprendiente descubre o crea lo que tiene que aprender en lugar de recordarlo o repetirlo, utilizando objetos físicos como mediadores de asociaciones en el proceso de aprendizaje e introduciendo la resolución de problemas en relación con el contenido que se tiene que aprender. El método adopta un enfoque estructural en la organización de la lengua que se enseña, a la que considera como un conjunto de sonidos asociados arbitrariamente con determinados significados y organizados por unas reglas gramaticales en oraciones o unidades significativas. La lengua se presenta separada de su contexto social y se enseña mediante situaciones artificiales. La oración es la unidad básica de enseñanza y el profesor se centra en el significado proposicional más que en su valor comunicativo. Las reglas gramaticales se aprenden mediante procesos inductivos y el vocabulario adquiere una dimensión fundamental. El orden de presentación de los elementos lingüísticos responde a su complejidad gramatical,

a su relación con lo enseñado anteriormente y a la facilidad con la que pueden presentarse visualmente. Gattegno reconoce que los procesos en el aprendizaje de una segunda lengua son radicalmente diferentes respecto a los de la primera lengua, se pronuncia en contra de los métodos naturales y propone un enfoque artificial y controlado que requiere un compromiso personal del aprendiente con la adquisición de la lengua. En su propuesta, el silencio es el mejor vehículo de aprendizaje, pues ayuda a permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado. Por otro lado, el Método Silencioso intenta desarrollar los procesos que facilitan el aprender a aprender mediante el aprendizaje consciente. El énfasis que pone en desarrollar la capacidad de aprender del estudiante es uno de los rasgos distintivos que lo diferencian de otros métodos de enseñanza de lenguas. Aspira a que los aprendientes desarrollen autonomía, independencia y responsabilidad. Con esta finalidad, el profesor aporta opciones en las distintas situaciones, pero no ofrece modelos, ni corrige, por consiguiente los estudiantes desarrollan criterios y se corrigen a sí mismos. La ausencia de explicaciones les lleva a elaborar sus propias conclusiones, a hacer generalizaciones y a formular las reglas que consideran necesarias. Los discentes ejercen una fuerte influencia en su propio aprendizaje, pero no en el contenido que se enseña. El profesor debe crear un ambiente que facilite el aprendizaje y motive la participación de los aprendientes. Su papel es el de un observador neutral, selecciona los contenidos y los materiales, dirige la acción, designa a los interlocutores y es crítico con su actuación. Si bien la práctica que propone no es demasiado revolucionaria, su innovación se centra en el papel del profesor como facilitador silencioso, en la responsabilidad de los aprendientes para formular y comprobar sus hipótesis sobre la lengua, en los materiales que utiliza y en la forma que adquieren las actividades de clase.

5.4.15 Sugestopedia

La sugestopedia intenta aplicar los principios de la sugestología (la influencia de la sugestión en la conducta humana) a la enseñanza de segundas lenguas. Surgió en 1978 y es uno de los métodos más originales del siglo XX. Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención, y conseguir así mejores resultados de aprendizaje y de memoria. Su método otorga una especial importancia al entorno de aprendizaje (mobiliario, decoración, iluminación) y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, para crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. La música tiene varias funciones: relajar a los aprendientes, estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del contenido lingüístico. Lozanov sugiere una visión de la lengua en la que la presentación del vocabulario y su traducción adquieren más importancia que el contexto lingüístico. El énfasis recae en la memorización mediante la escucha y la repetición de pares de palabras y de diálogos en la lengua meta y en la lengua materna del aprendiente, creados especialmente para practicar determinadas estructuras y léxico. Su teoría de aprendizaje está basada en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”, cuyo objetivo consiste en la creación de datos de la memoria en un estado de relajación y concentración mental que llama «psicorrelajación concentrada». Durante la “desugestión” la memoria se libera de todo tipo de recuerdos no deseados o bloqueadores, y mediante la sugestión se carga con recuerdos deseados o facilitadores. Los profesores no solo deben mostrar una confianza absoluta en el método, sino que se les exigen habilidades de actuación y de canto así como manejo de técnicas psicoterapéuticas. Los aprendientes, además de mostrar un compromiso con la clase y con las actividades, deben mantener un estado pseudopasivo con el material presentado, es decir, permitir que éste llegue sin intentar manipularlo o estudiarlo.

Las críticas se centran en el carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría y en el escaso rigor de sus referencias experimentales. Algunos autores reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas como prácticas válidas en el marco de otros métodos mejor fundamentados.

5.4.16 Aprendizaje de la lengua en comunidad

El aprendizaje de la lengua en comunidad (en inglés, *Community Language Learning*) se basa en la idea de que alumnos y profesor constituyen una comunidad, de modo que en el aula se fomenta la cooperación y no la competitividad. El profesor es un asesor que escucha, comprende y ayuda a aprender. También se encarga de organizar y gestionar las tareas, sobre todo en las etapas iniciales. Una de las funciones principales de los aprendientes es ayudar a sus compañeros en el aprendizaje. Por otro lado, los alumnos participan de forma decisiva en el diseño del programa, lo que fomenta la motivación. El aprendizaje de la lengua extranjera no se concibe como un logro individual, sino colectivo, fruto de la colaboración de todos los miembros de la comunidad. Se aboga por un enfoque global, en el que se armonicen el plano cognitivo y el afectivo. Con el fin de desarrollar la responsabilidad del aprendiente, se le reconoce un amplio margen de libertad en la toma de decisiones acerca de los contenidos. El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingual en los setenta crea el caldo de cultivo idóneo para el surgimiento de nuevas propuestas didácticas. La decepción de los paradigmas basados en el léxico y la gramática genera la necesidad de incorporar el componente semántico y el pragmático, abriendo camino a los futuros diseños nocionales y funcionales. Al tiempo que en Europa se gesta el enfoque comunicativo, en EE.UU. se elabora el enfoque del código cognitivo, que pretende aplicar los postulados generativistas a la didáctica de las lenguas. El fracaso de este último enfoque deja el terreno despejado para nuevas propuestas. El aprendizaje de la lengua en comunidad se desarrolla en el marco de la

psicología humanista. Se presupone que las dos funciones primordiales de la lengua son la comunicación y el desarrollo del pensamiento creativo, y se considera que el lenguaje oral precede al escrito, aunque también se trabajan los aspectos formales de la lengua (gramática, léxico y fonología). La cultura se integra en la lengua. En ocasiones se emplea la lengua materna para aclarar el significado, aunque la conversación se realiza en la lengua extranjera desde el principio. La evaluación no se enfoca hacia cuestiones lingüísticas específicas, sino que aspira a lo global, y en ocasiones, es el propio alumno el que se autoevalúa.

5.4.17 La aportación de las nuevas tecnologías

Se trata de una verdadera revolución a la que estamos asistiendo. Las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Tics) no son un recurso educativo más, sino que nos obligan a replantearnos, por su transcendencia, nuevas prácticas de enseñanza, una nueva escuela, nuevos valores, una nueva sociedad capaz de favorecer la igualdad de oportunidades. “La enseñanza de lenguas extranjeras ha visto cómo en las últimas décadas las Tics han contribuido a desarrollar una metodología comunicativa, que aprovecha las ventajas de estas modernas herramientas informáticas” (Contreras Izquierdo, 2008: 1). El *e-learning* consiste precisamente en el empleo de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo), motivando al alumno en un proceso individual de aprendizaje (ibíd.).

5.4.18 El enfoque comunicativo

A finales de los sesenta, el declive del enfoque oral y del método audiolingual favorece nuevas propuestas didácticas. Surge el concepto de *competencia comunicativa* que acompaña

al de competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística. A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde a la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna que dará por fruto el llamado enfoque comunicativo. Este modelo didáctico pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real (oral y escrita) con otros hablantes de lengua extranjera, y para ello se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad. Apuntaban al desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística como puntos de partida para un nuevo modelo en la didáctica de las lenguas. Zanón (2007) describe la enseñanza comunicativa de la lengua como el enfoque que dio mayor importancia a la competencia comunicativa y a los significados de los usos comunicativos de la lengua frente al conocimiento de estructuras lingüísticas. El mismo autor en su artículo *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, publicado en el la web del Instituto Cervantes (1995-2016) sintetiza cuatro puntos fundamentales sobre los que se basa este enfoque:

- el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa
- esta debe determinarse en función de las necesidades y características de los aprendices
- la metodología debe estar centrada en el alumno y
- el proceso de construcción del sistema lingüístico L2 es de naturaleza analítica.

El lingüista británico D. A. Wilkins (1972 citado en Zanón, 2007) señala dos tipos de significados dentro de este método: las categorías nocionales (tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o

quejarse) cuyo papel es imprescindible en cualquier situación comunicativa. Las primeras reflejan la cultura cotidiana y las segundas son necesarias para establecer una comunicación efectiva con personas de esa cultura. Respecto a los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua, se reflatan los trabajos del lingüista J. Firth, que afirmaba que la “lengua debía enseñarse en el contexto sociocultural de su uso, incluyendo los participantes, sus conductas y opiniones, los elementos de interacción lingüística y la elección de las palabras” (Richards y Rogers, 1998: 72 citado en Rico Martín, 2005: 90). Los proyectos son herramientas didácticas empleadas en el enfoque comunicativo y pueden durar desde una clase hasta un curso académico. Se escoge un tema, se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles, se busca información, se procesa y por último se redacta un informe final y/o se expone en el aula. En este enfoque la lengua extranjera es un vehículo para la comunicación en clase y no solo el objeto de estudio, por lo tanto, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la lengua materna para necesidades puntuales. Las explicaciones gramaticales suelen seguir un proceso inductivo, aunque tienen su espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El libro de texto es un apoyo material importante, pero no el eje del proceso, puesto que se emplean otros tipos de materiales didácticos (cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo, revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.). El papel del profesor es polifacético: analiza las necesidades de los alumnos y es el responsable de crear situaciones de comunicación, organiza actividades y asesora los alumnos, participa como un compañero más, observa el desarrollo de las tareas en el aula y elabora materiales. Aun así, los alumnos son los verdaderos protagonistas del proceso y la función del docente es la de facilitar el aprendizaje fomentando la cooperación entre ellos. Por lo que atañe al proceso de evaluación se tomarán en cuenta corrección y fluidez, aunque no se limitará al producto, sino que abarcará todo el proceso. Aunque el enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante

las décadas de los ochenta y noventa, en los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Este modelo constituye una superación de las teorías anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, aunque busca una auténtica competencia comunicativa.

5.4.19 El método nociofuncional

Surge a finales de los años setenta y es un programa para la enseñanza comunicativa. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que coincide con un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de *noción* y *de función*, que dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, que a su vez constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán utilizar para comunicarse. Estos exponentes, una vez definidos y agrupados en base a las intenciones comunicativas, sirven para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa. Las unidades de aprendizaje se agrupan por su frecuencia de uso en determinadas situaciones comunicativas, y no por su afinidad formal (tiempos verbales, oraciones simples, pronombres demostrativos, etc.). Así, las nuevas unidades, llamadas “exponentes”, combinarán elementos gramaticales pertenecientes a estructuras sintácticas y sistemas morfológicos diversos, recurriendo únicamente a los elementos necesarios y aplazando la introducción de los demás elementos para fases posteriores. Este tipo de programa centrado en el significado y no en la forma fue propuesto por D. Wilkins en su obra *Notional Syllabuses* (1976), quien los define como “programas analíticos” para señalar el cambio de procedimientos frente a los anteriores, a los que denomina “programas sintéticos”. La diferencia fundamental es que se invierte el recorrido que realiza el aprendiz: en lugar de aprender las formas lingüísticas para luego aplicarlas (es decir de la lengua a las actividades), el alumno realizará estas actividades como punto de

partida para reflexionar luego sobre la lengua (de las actividades a la lengua). En el ámbito de la enseñanza comunicativa, han aparecido otras propuestas que ponen de manifiesto la necesidad de incluir los procesos de comunicación, y desde esta perspectiva, los programas nociofuncionales caerían en desuso para dejar paso a los programas procesales y a la enseñanza mediante tareas.

5.4.20 Programas procesales

La enseñanza se centra en el proceso y en la forma de aprender la lengua, lo que lleva a un aprendizaje eficaz que contempla las necesidades y capacidades de los aprendices. No se lleva a cabo una selección de contenidos previa (lo que se hace en un enfoque centrado en el producto) sino que los objetivos se elaboran a lo largo del proceso de aprendizaje mediante una negociación entre profesor y alumnos.

5.4.21 El enfoque por tareas

Herederero de las teorías del enfoque comunicativo, ha ido consolidando su importancia y, como afirma Breen (1987 citado en Zanón, 1990: 1), reivindica su estatus de paradigma, puesto que implica “un cambio cualitativo en la manera de entender la enseñanza de las lenguas extranjeras”. Se trata de un programa de aprendizaje cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, de modo que el proceso de aprendizaje incluya el proceso de comunicación.

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos y aprovechando las nuevas aportaciones de la lingüística, la

psicolingüística y las ciencias de la educación sobre didáctica de las lenguas. Según Zanón (1990) se articula sobre cuatro ejes fundamentales: el concepto de *competencia comunicativa* (qué enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (cómo enseñar), la forma de organizar y secuenciar el material (cuándo enseñar) y el sistema de evaluación del proceso en su conjunto.

5.4.22 El método ideal

La búsqueda del método ideal es el objetivo de la psicolingüística y de la didáctica de la lengua. “La finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los aprendices sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales” (Martín Sánchez, 2009: 67). Los métodos estructurales y audiolinguales representan una gran novedad metodológica, pero ha quedado demostrado que la repetición mecánica de estructuras es poco eficaz a la hora de poner en práctica los contenidos aprendidos.

En palabras de Martín Sánchez (ibíd.), el método ideal debería asumir las teorías y planteamientos metodológicos anteriores y reconocer las aportaciones de cada uno de ellos.

5.5. EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LOS DIFERENTES

ENFOQUES Y MÉTODOS

Gil (2013) afirma que la evolución de la didáctica de las lenguas en Europa ha sido testigo del cambio en lo que respecta al tratamiento del componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Podemos diferenciar dos tendencias: por un lado, el tratamiento que recibía esta subcompetencia dentro de los enfoques tradicionales y, por otro lado, su nuevo papel con la llegada del enfoque comunicativo en la década de los ochenta. Por lo que atañe a los enfoques tradicionales o estructuralistas, la cultura en la clase de ELE estaba totalmente desconectada de la lengua y en algunos casos, ausente en la planificación de los cursos. El tratamiento didáctico reservado la cultura era muy superficial y coincidía con estereotipos que fomentaban ideas preconcebidas. Se presentaba al alumno la cultura que pertenece al “imaginario cultural del país” (Miquel López, 2004) y pasaba a ser un contenido ajeno a la lengua, totalmente descontextualizado.

Níkleva (2009a) aporta un matiz importante y resume las etapas principales de la relación entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras: en los años cuarenta, la cultura coincidía básicamente con la enseñanza de “civilización” (literatura, historia y arte), en los cincuenta el concepto de *cultura* evoluciona e incluye la manera de vivir de una determinada sociedad, con sus valores, costumbres y formas de conducta. En los años sesenta se incorporan paulatinamente aspectos socioculturales dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque la verdadera revolución se dará en los setenta, cuando el enfoque nociofuncional reclama una mayor importancia del papel cultural al afirmar que el lenguaje tiene sentido dentro de un marco cultural específico. Por otra parte, el enfoque comunicativo implica por su naturaleza el desarrollo de competencias socioculturales, por lo que asistimos a un cambio de paradigma, al menos a nivel teórico. Níkleva (ibíd.) señala que el peligro de este cambio de

paradigma aparentemente positivo es el riesgo de presentar contenidos socioculturales estereotipados, a los que dedicaremos un capítulo más adelante.

Así, coincidimos con Miquel López (2004: 512 citado en Solís, 2012), que resume el tratamiento del concepto de *cultura* en los enfoques tradicionales y estructurales como:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Miquel López (2004: 511 citado en Solís, 2012) resume perfectamente la situación:

[...] la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. Si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel período, podremos observar que los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que solo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Es evidente que la reconsideración del papel de la cultura en la clase de segundas lenguas empieza con el enfoque comunicativo, ya que sostiene que dominar una lengua no solo consiste en manejar un sistema lingüístico, sino en desarrollar la habilidad para usarlo en situaciones comunicativas (Ruiz Bikandi, 2000 citado en Areizaga et al., 2005; Solís, 2012). De hecho, Areizaga et al. (ibíd.) y Solís (2012) sugieren que a partir de los años ochenta el concepto de *competencia comunicativa* implica la introducción de aspectos sociolingüísticos

y socioculturales en la enseñanza de idiomas, procurando que el aprendiente sepa qué se considera apropiado o inapropiado decir o hacer en una situación comunicativa, teniendo en cuenta también la variante sociolingüística del contexto y admitiendo que el sentido de las palabras no es en absoluto universal, ni estático, sino que se construye gracias a la interacción. Por ello, el conocimiento de la cultura meta, entendido como el tejido significativo de una comunidad, resulta fundamental para interpretar y construir el sentido en dicha lengua. Se trata sin duda de una gran revolución en la enseñanza de lenguas, puesto que entre sus múltiples implicaciones se produce un cambio de una visión formal de la cultura —entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico— a una visión centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes, considerando la lengua como una herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Por otra parte, resultaba evidente la necesidad de integrar los aspectos socioculturales y los lingüísticos promoviendo una didáctica integradora (Areizaga, 2002 citado en *ibíd.*).

En 2001, Areizaga (citado en *ibíd.*) señala dos tipos de enfoques en el tratamiento de los contenidos culturales: por un lado, un enfoque denominado “informativo”, con una visión conductista del proceso de aprendizaje, cuya prerrogativa es evitar los malentendidos culturales en el contacto con personas de otras culturas. Su planteamiento consiste en ofrecer información y datos pretendidamente objetivos sobre la cultura meta y enseñar conductas apropiadas para cada situación comunicativa. La crítica más importante radica en que los aprendientes se quedan estancados en su propia cultura, reforzando, además, los estereotipos, y que es incapaz de modificar las actitudes y percepciones de los aprendices con respecto a la cultura meta. Por otro lado, la autora describe un enfoque denominado “formativo”, basado en una visión del aprendizaje más coherente con el constructivismo, que defiende el aprendizaje de una segunda lengua como una forma de socialización terciaria (Holliday, Hyde, y

Kullman, 2004 citados en *ibíd.*), como parte integrante de la formación académica del alumno y lejos del etnocentrismo generado por un enfoque informativo. Parte de una revisión crítica de los dos modelos culturales (de valores y formas de pensar), defendiendo un aprendizaje experiencial (Byram y Fleming, 2001; Roberts et al., 2001 citados en *ibíd.*).

El enfoque comunicativo marca un cambio de paradigma. A este respecto, Miquel López (2004: 514) resume de la siguiente forma el tratamiento del concepto de *cultura*:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

Gracias a este enfoque se reivindican los contenidos de carácter sociolingüístico y pragmático, asignándoles un lugar de relevancia, y cada vez son más los expertos que apoyan la utilización de técnicas propias de la etnografía de la comunicación, señalando que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, por lo que los defienden como procesos necesarios para una correcta adquisición de la competencia intercultural. Byram y Fleming (2001: 9 citados en *ibíd.*) plantean lo siguiente:

La etnografía es la metodología que fue elaborada primero por antropólogos y luego adoptada en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, significados y creencias de grupos sociales poco conocidos. Cuando la enseñanza de idiomas empieza a valorar favorablemente el concepto de *aprender un idioma* como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura, no es de sorprender que recurra a la etnografía para que le proporcione una «descripción somera» (Geertz, 1975) de un contexto en

el que se emplee el idioma [...] La etnografía puede ser un método asequible a los estudiantes para que desarrollen su comprensión de otros entornos y de otros idiomas en contexto.

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) introduce otra gran novedad a nivel didáctico: describe la competencia sociocultural en términos de *saber*, *saber hacer*, *saber comprender*, *saber aprender*, *saber implicarse* y *saber ser*, plantea la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa y añade el desarrollo de otras competencias generales entre las que se encuentran los saberes interculturales. Es esta última dimensión la que más interés ha despertado recientemente. A raíz de este documento, se ha ido desarrollando la conciencia de que aprender otro idioma no significa simplemente adquirir el conjunto de signos lingüísticos de esa lengua, sino en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo, por lo que los especialistas en enseñanza de lenguas han redefinido el concepto de competencia comunicativa como competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) y han asumido que el objetivo de la clase de segundas lenguas consiste en el desarrollo de saberes y habilidades interculturales. Ahora bien, en la actualidad el debate de los profesionales se centra en qué tipo de contenidos culturales proporcionar a los aprendientes (Gil, 2013).

Valenzuela de Barrera (2004: 57 citado en Solís, 2012) afirma que “la clase no es solo el lugar donde se estudia, es también un espacio de relación interpersonal” y el conocimiento, las habilidades y las competencias se construyen a través de la interacción.

6. EL COMPONENTE SOCIO-CULTURAL EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES: *EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER) Y EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)*

6.1. EL ENFOQUE DEL MCER

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* es un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa (2002) que apunta a la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a nivel europeo. Lograr una uniformidad en la definición de los niveles de dominio de la lengua nos permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Además, al proporcionar una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el MCER favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describen el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, por tanto, contribuirá a la movilidad dentro de Europa (Instituto Cervantes, 1995-2016). El objetivo es mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Esta visión pragmática del estudio de lenguas implica que las bases sobre las que se fundamenta son las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos del estudiante, es decir, un planteamiento general que apunta a la funcionalidad del estudio de idiomas. Para nuestra investigación resulta fundamental un análisis detallado de las ideas explicitadas en el MCER en relación al concepto de *cultura*, y el tratamiento que reciben los aspectos socioculturales e interculturales dentro de su estrategia de aprendizaje.

Para medir de forma estandarizada el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua el MCER describe una serie de competencias básicas que marcan tres niveles comunes de referencia, cada uno dividido en dos, como se detalla a continuación:

Bloque A: Usuario básico - Nivel A1: Acceso

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- Nivel A2: Plataforma:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Bloque B: Usuario independiente - Nivel B1: Umbral

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante

un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

- Nivel B2: Avanzado o Usuario Independiente

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Bloque C: Usuario competente - Nivel C1: Dominio operativo eficaz

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión de texto.

- Nivel C2: Maestría

Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Para que profesores y alumnos tengan claro en todo momento las exigencias mínimas para cada nivel, el MCER detalla con tablas de evaluación las diferentes competencias. De esta forma se pretende proporcionar criterios de evaluación transparentes, independientes y rigurosos para establecer los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones. Además, las planillas de evaluación se basan en las competencias comunicativas e identifican actividades y habilidades concretas para reflejar el nivel del usuario.

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy global del uso y aprendizaje de lenguas. El enfoque del MCER se centra en la acción, considera a los usuarios agentes sociales, miembros activos de la sociedad. Aunque los actos de habla se dan en actividades relacionadas con la lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. El enfoque basado en la acción tiene en cuenta también los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo despliega como agente social. El MCER define el término “tarea” como una acción intencionada, necesaria para conseguir un resultado concreto, ya sea la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones

como mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos. Según Cielo y Guastalegnanne (s.f.: 5-6)

afirmar que un enfoque está centrado en la acción implica trabajar con la relación que existe entre el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas. Es decir, la relación entre la puesta en funcionamiento del conglomerado de conocimientos lingüísticos, semánticos, discursivos, pragmáticos, sociales, culturales, etc. y lo que se pretende conseguir con esa intervención o interacción social.

Así, en el aula se debería simular la vida real de una sociedad, mezclando tareas con finalidad didáctica y acciones con finalidad social. En cierto modo se trata de superar la idea de interactuar con extranjeros únicamente en encuentros puntuales para el intercambio rápido y eficaz de informaciones (enfoque comunicativo y enfoque por tareas), considerarnos parte de un entorno globalizado y comunicado de maneras multidimensionales, logrando la capacidad de vivir, trabajar y hacer cosas, desempeñando diferentes papeles según lo que requiera la situación comunicativa real (mediador, anfitrión, extranjero, *ibíd.*). En palabras de Llorián (2008: 245 citado en *ibíd.*)

los límites que separan el aula del mundo real se difuminan en el momento en el que las diferencias entre el aprendizaje y el uso de la lengua resultan difíciles de discernir. El aprendizaje de la lengua a través del uso y el uso a través del aprendizaje se hace factible en el ámbito de la realización de tareas, cuya resolución se corresponde con objetivos que parten de las necesidades de los agente sociales.

6.1.1 Las competencias generales del individuo

Un concepto recurrente en el MCER es el de *competencia*. De forma sucinta, podemos afirmar que es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar determinadas acciones. También se mencionan las competencias generales (que no se relacionan directamente con la lengua) y las competencias comunicativas, que posibilitan la interacción gracias a medios estrictamente lingüísticos.

A lo largo del MCER encontramos breves referencias a la dimensión cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y en el capítulo V se profundiza en las competencias generales que no están directamente vinculadas con la lengua: conocimientos declarativo (*savoir*), el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural, las destrezas y habilidades prácticas e interculturales (saber hacer) y la competencia existencial (saber ser).

Según el MCER, las competencias generales de los usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Los conocimientos declarativos (o *savoir*) coinciden con los conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo y todos desempeñan un papel importante en la recepción y comprensión de los mensajes. La comunicación intercultural es imposible sin el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones (por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común). Nuestro estudio se basa precisamente en este presupuesto. En un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se produce un enriquecimiento simultáneo de conocimientos lingüísticos y conocimientos culturales. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre la competencia sociocultural y la competencia comunicativa.

Según el MCER, las destrezas y habilidades (*saber hacer*) dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea).

La competencia existencial (*saber ser*) se considera como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad íntimamente relacionadas con la autoimagen, la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Dichos rasgos, actitudes y la idiosincrasia de la personalidad son parámetros a tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua, hasta tal punto que están incluidos en el Marco de Referencia. La competencia existencial se relaciona con la cultura y las áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La capacidad de aprender (*saber aprender*) activa la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas simultáneamente. También podemos definirla como la predisposición o la habilidad para descubrir lo diferente (lengua, cultura, personas o áreas de conocimiento). Aunque el concepto de *capacidad de aprender* es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo del grupo de alumnos con el que trabajemos, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades.

6.1.2 La competencia comunicativa en el MCER

La competencia comunicativa incluye varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático y cada uno encierra conocimientos, destrezas y habilidades propios. La competencia lingüística incluye conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, ortográficas y ortoépicas, además de otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas. Este componente, desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa, se relaciona no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en las que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). La organización y accesibilidad de los conocimientos varía de un individuo a otro y también en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). Se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se produjo su aprendizaje.

La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua y se relaciona con las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad). El componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes no sean plenamente conscientes de su influencia.

La competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y guarda relación también con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Así pues, y más que en el caso del componente lingüístico, es preciso subrayar el gran impacto que ejerce en las interacciones y los entornos culturales.

La competencia lingüística comunicativa se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (traducción e interpretación). Las actividades de expresión oral tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales, y se les otorga un valor social determinado. Más específicamente, en una conversación la expresión y la comprensión se alternan llegando a solaparse en la comunicación oral. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones orales, y juega un papel preponderante en la comunicación.

La comunicación y el aprendizaje de una lengua extranjera conllevan la realización de tareas no solo de carácter lingüístico (aunque impliquen actividades de lengua y la competencia comunicativa), sino también el uso de estrategias comunicativas. El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción y se fija en la relación existente entre el uso de las estrategias ligadas a sus competencias, la manera en que los interlocutores perciben o imaginan la situación y la tarea que hay que realizar en un contexto específico y bajo ciertas condiciones. Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o aplazamiento o redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones, realizar una llamada telefónica, etc.). La realización de la tarea puede incluir un componente lingüístico, es decir que las actividades de lengua constituyen tan solo una parte de la interacción: en estos casos, las actividades

implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se relacionan con otros tipos de actividades.

El concepto de *competencia comunicativa* resulta primordial para nuestro análisis, puesto que en esa idea se basa todo nuestro planteamiento. El estudio filológico llevado a cabo por Mauricio Pilleux en 2001 apunta a “reivindicar la contribución de la competencia comunicativa tal y como la concebía Hymes dentro de la comprensión y análisis del discurso” (2001: II). De hecho, Hymes (1971 citado en Pilleux, 2001) sugiere que se investiguen las reglas de uso de una lengua en su medio natural, es decir en los diversos contextos socio-situacionales en el que se realiza la comunicación verbal de una comunidad, subrayando que la dicotomía chomskiana competencia-actuación no resulta suficiente para poder explicar los mecanismos de uso de la interacción lingüística. El mismo autor relaciona la competencia comunicativa con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (citado en *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, 1995-2016) por lo que coincide con la capacidad de interpretar y de usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas en una determinada situación comunicativa. Hymes (citado en Nikleva, 2009) llega a firmar que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática son estériles.

En esta óptica todo lo que hacemos tiene significado dentro de un marco de conocimientos culturales compartidos. Según Pilleux (2001), esta definición se complementa con la aportación de Fishman (1970) que reconoce elementos pragmático-lingüísticos y psicológicos como componentes de la competencia comunicativa. En otros términos podríamos definir la competencia comunicativa como la suma de otras competencias como la lingüística (es decir la gramática tradicional, morfología, fonética, semántica, etc.), la sociolingüística y sus compromisos de interacción social. Además incluye entre otras subcompetencias la intercultural y la cultural, la pragmática, que concibe los enunciados no como oraciones, sino

como formas específicas de acción social, la psicolingüística, que incluye la personalidad del hablante y de los interlocutores (ibíd.).

6.2. EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

El MCER define el conocimiento sociocultural como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002: 100). Dicho conocimiento es el punto de partida para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad. En el documento se admite que el conocimiento sociocultural forma parte del conocimiento del mundo, aunque es probable que un estudiante de idiomas no tenga esa experiencia previa y que por lo tanto su perspectiva esté distorsionada por estereotipos. Evidentemente, la formación escolar y la didáctica de la lengua contribuyen al desarrollo de una conciencia cultural, “sobre todo en la medida en que se incorporen los contenidos de las áreas curriculares a la enseñanza de la lengua” (Madrid Fernández y García Sánchez, 2001 citado en Trujillo Sáez, 2005: 30) “y se contemplen las estrategias del pensamiento crítico y el análisis crítico del discurso” (Fisher, 2001; Wodak, 2003 citados en ibíd.: 30). Los conceptos de *plurilingüismo* y *multilingüismo* aparecen muy a menudo dentro del MCER (2002: 4), por lo que es necesario presentar sus definiciones:

El concepto de *plurilingüismo* es diferente al de *multilingüismo*. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada [...] Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Trujillo Sáez (2005) afirma que el MCER distingue así dos planos: el plano social, de coexistencia de lenguas (multilingüismo) y el plano cognitivo, de integración mental de las lenguas conocidas (plurilingüismo). El mismo MCER (2002: 6) añade un matiz cultural a su definición:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

Por lo tanto, como afirma Trujillo Sáez (2005: 168) el individuo va integrando su conocimiento cultural siguiendo las mismas pautas con las que construye su aprendizaje de distintas lenguas, lo cual da como resultado la competencia plurilingüe y pluricultural, que se define de la siguiente forma:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Según Trujillo Sáez (2005), estas definiciones dejan espacio a una visión comunicativa de la interculturalidad. El MCER define la *interculturalidad* en dos planos diferentes pero integrados. Por un lado, habla de conciencia intercultural y por el otro, de destrezas interculturales refiriéndose respectivamente a un matiz cognitivo y comunicativo. En este sentido la conciencia intercultural es

el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (Consejo de Europa, 2002: 101).

Además, el MCERL habla de *destrezas y saber hacer (savoir) interculturales*, que incluyen (ibíd.: 102) “la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos”. En palabras de Mendoza Fillola (2003 citado en Trujillo Sáez, 2005: 32) “la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”. Para el MCER *multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad* representan los tres planos de la cultura. La multiculturalidad describe una situación de culturas en contacto mientras que la pluriculturalidad es el resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La interculturalidad se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando los individuos se perciben mutuamente como pertenecientes a distintas culturas, mientras que se describe dinámicamente cuando se utiliza para presentar los mecanismos necesarios para la interacción comunicativa, especialmente para que esa comunicación sea efectiva. Por estas razones Trujillo Sáez (2005) afirma que la interculturalidad es situacional, la pluriculturalidad es cognitiva y la multiculturalidad es social.

El Instituto Cervantes (1995-2016) en su sección dedicada a los *Términos Claves de ELE* apunta también a una diferencia sustancial entre ellos, coincidiendo con el MCER y definiendo el multilingüismo y plurilingüismo como:

El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

El multilingüismo, en cambio, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

El mismo diccionario añade que para alcanzar el plurilingüismo es necesario desarrollar tanto un repertorio lingüístico como los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. Las propuestas curriculares han incorporado recientemente una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto de diferentes formas de expresarse y actuar. Así, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüísticas y culturales interactúan con la lengua, se enriquecen mutuamente y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

Una de las aplicaciones pragmáticas del plurilingüismo a nivel local es el *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* aprobado por la Junta de Andalucía en 2005. Se trata de una política lingüística que apunta directamente a alcanzar el dominio de lenguas extranjeras con una clara finalidad comunicativa, formando a los alumnos de la comunicad andaluza en un contexto de plurilingüismo cultural. En el marco de

este macro-proyecto se fomentan los centros bilingües, las escuelas oficiales de idiomas y se exige a los profesores competencias en áreas curriculares diferentes a las propias.

En Italia, la reforma de la escuela secundaria superior (más conocida como la Reforma Gelmini, como la ministra que lo llevó a cabo en 2010) establece la obligatoriedad de la enseñanza de una disciplina común en otro idioma que no sea el nativo (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas) a partir del primer año del bienio de secundaria.

6.2.1 El conocimiento sociocultural

Dentro de las competencias generales, y más específicamente del conocimiento declarativo (*savoir*), el MCER incluye el conocimiento sociocultural, es decir, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma. De esta forma, además de reconocer su importancia, nos advierte que su desconocimiento puede generar estereotipos, distorsionando la realidad cultural. Las características distintivas de una sociedad europea y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con la vida diaria:

- comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa;
- días festivos;
- horas y prácticas de trabajo;
- actividades de ocio (aficiones, deportes, medios de comunicación).

Las condiciones de vida:

- niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales);
- condiciones de la vivienda;

- medidas y acuerdos de asistencia social.

Las relaciones personales:

- estructura social y las relaciones entre sus miembros;
- relaciones entre sexos;
- estructuras y relaciones familiares;
- relaciones entre generaciones;
- relaciones en situaciones de trabajo;
- relaciones con la autoridad, con la Administración;
- relaciones de raza y comunidad;
- relaciones entre grupos políticos y religiosos.

Los valores, las creencias y las actitudes:

- clase social;
- grupos profesionales (académicos, empresariales, servicios públicos).

Riqueza (ingresos y herencia):

- culturas regionales;
- seguridad;
- instituciones;
- tradición y cambio social;
- historia (personajes y acontecimientos representativos);
- minorías (étnicas y religiosas);

- identidad nacional;
- países, estados y pueblos extranjeros;
- política;
- artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares);
- religión;
- humor;
- el lenguaje corporal.

Las convenciones sociales:

- ofrecer y recibir hospitalidad;
- puntualidad;
- regalos;
- ropa;
- aperitivos, bebidas, comidas;
- convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones;
- duración de la estancia;
- despedida.

El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:

- ceremonias y prácticas religiosas;
- nacimiento, matrimonio y muerte;
- comportamiento del público (espectáculos y ceremonias públicas);
- celebraciones, festividades, bailes y discotecas.

Todos estos elementos y conceptos están sistematizados e incluidos en las categorías sugeridas por Níkleva (2012b) para el análisis de los contenidos culturales en los manuales de ELE (capítulo 8). El MCER menciona también la importancia de una conciencia intercultural: el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre las dos culturas (similitudes y diferencias distintivas) producen una sensibilidad intercultural.

A pesar de la necesidad evidente de incluir la interculturalidad dentro del currículo académico de los aprendices de lenguas extranjeras, reiterada también por Níkleva (2012b), el MCER no menciona explícitamente la competencia intercultural en ningún nivel de referencia. Para ser positivos, la única competencia que podríamos asemejar al concepto de *interculturalidad* es la competencia sociolingüística (ibíd.). Además, Níkleva (ibíd.) señala que no se menciona ni siquiera para el nivel C2 (Maestría), aunque se reconoce que

[la competencia socio-cultural] está asociada a niveles profesionales de la lengua, y de hecho engloba elementos como por ejemplo marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento, todos mecanismos que pueden desarrollarse solo gracias a una inmersión directa y prolongada en el país (Consejo de Europa, 2002: 25).

Coincidimos por lo tanto con Níkleva (2012b: 168) cuando afirma que se trata de una clara contradicción frente a la cual “sería recomendable tomar decisiones conscientes y pertinentes encaminadas al desarrollo de esta competencia en el diseño curricular para la enseñanza-aprendizaje de una idioma”.

6.2.2 La cultura en el portfolio europeo

La concretización del ambicioso proyecto del Consejo de Europa es el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), un documento personal que se compone de tres partes estrechamente interrelacionadas: el pasaporte, la biografía y el dossier. El pasaporte de lenguas presenta una panorámica de las competencias del usuario en un momento determinado, incluye calificaciones y certificados e información sobre experiencias lingüístico-culturales. En la biografía se recoge el compromiso del usuario con reflexiones personales y una autoevaluación del proceso de aprendizaje. El dossier contiene material práctico, es un documento estandarizado, en el cual se guardan conocimientos lingüísticos y experiencias culturales, favoreciendo la reflexión personal sobre el aprendizaje. Se trata pues de una propuesta que favorece la metacognición, la introspección y que obliga al aprendiz a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a tomar decisiones. Clouet (2010) afirma que las orientaciones metodológicas del PEL integran aspectos del cognitivismo (estrategias cognitivas y metacognitivas), del constructivismo (el conocimiento significativo) y del interaccionismo (interacción de enseñanza-aprendizaje, interacción entre iguales y consideración discursiva y estratégica de la competencia comunicativa).

Trujillo Sáez (2006) sugiere que el PEL es una clara muestra de la estrecha relación que une lengua y cultura: el dominio de la lengua y la cultura son objetivos educativos y al mismo tiempo, mecanismos de aprendizaje (la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura para adquirir una lengua). Se considera una herramienta importante para el aprendizaje de una lengua y su cultura, pues promueve el plurilingüismo y el pluriculturalismo. El PEL es una opción práctica para que el alumno tome conciencia de su propio aprendizaje y de que aprender una lengua para comunicarse y expresarse implica realizar actividades comunicativas (escuchar las noticias, escribir una carta, tomar la palabra, agradecer un regalo, rechazar una invitación o aceptarla, etc.) que cumplen funciones prácticas (dar y obtener

información, expresar agrado, saludar, etc.) en determinados contextos socioculturales, con los recursos lingüísticos adecuados a la situación comunicativa, activando procesos, estrategias y actitudes necesarios para el aprendizaje y la comunicación (Clouet, 2010).

6.3. EL *PLAN CURRICULAR* DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

Como podemos leer en la página oficial del Instituto Cervantes (1995-2016), el *Plan Curricular* (PCIC, 2006) propone, desarrolla y fija los niveles de referencia para el español lengua extranjera siguiendo las recomendaciones del MCER (Consejo de Europa, 2002). El PCIC plantea un tratamiento sistemático de los materiales, proporcionando una herramienta útil a los profesores de ELE. Al mismo tiempo sitúa la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en descripción y análisis de material lingüístico. Martínez Santamaría (2008: 48) resume la esencia del PCIC describiéndolo como “un valioso inventario que tiene en consideración aspectos culturales, tales como son los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, las habilidades y actitudes interculturales y sus procedimientos de aprendizaje”. Según la autora, el PCIC sigue los objetivos y los contenidos de los niveles de referencia propuestos por el Consejo de Europa aunque éstos no constituyen un programa de lengua listo para llevar al aula, sino que son propedéuticos para seleccionar contenidos, diseñar planes de estudios y elaborar materiales didácticos; constituyen un punto de partida para todo investigador, profesional o docente que deberá adaptarlo a sus objetivos y necesidades. Según Martínez Santamaría (ibíd.), los puntos de fuerza del PCIC son:

- redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.
- tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispanicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.

Ambos puntos resultan importantes para nuestro estudio y están estrechamente relacionados. El concepto de *agente social* pretende que el alumno sea capaz de desenvolverse en determinadas situaciones comunicativas de forma satisfactoria y que sea parte activa en las interacciones sociales cotidianas, manejando textos orales y escritos. La condición de *agente social* implica necesariamente que sea un hablante intercultural hábil, que sea capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura, incluso a través de la lengua, y desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer conexiones entre las dos culturas. Para lograr esta dimensión holística, el aprendiente tendrá que conocer —y reconocer— las convenciones, los referentes culturales y las normas en los que se basan los comportamientos sociales de la comunidad. Se presupone una actitud abierta que les permita tomar conciencia de la diversidad cultural, reconocer las actitudes propias de su cultura y reflexionar sobre ellas motivando sus acciones. Martínez Santamaría (2008) considera que gracias al componente cultural del PCIC, el hablante puede ampliar su propia visión del mundo: al conocer los referentes culturales y al tener cierto grado de sensibilidad cultural puede desarrollar su personalidad social, además de actitudes y habilidades estratégicas para resolver posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. Martínez Santamaría (ibíd.) recoge en tres

grandes bloques el inventario de referentes culturales del PCIC, retomados por Níkleva (2012b) para la elaboración de su clasificación por categorías:

1. Conocimientos generales de los países hispanos:

- características geográficas (clima, particularidades geográficas);
- población;
- gobierno y política (poderes del Estado e instituciones, derechos, libertades y garantías);
- organización territorial y administrativa (demarcación territorial y administrativa, capitales, ciudades y pueblos);
- economía e industria;
- medicina y sanidad;
- educación;
- medios de comunicación (prensa escrita, televisión y radio);
- medios de transporte (aviones, trenes y barcos, transporte urbano e interurbano, transporte por carretera etc.);
- religión;
- política lingüística.

2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos:

- acontecimientos y personajes históricos y legendarios;
- acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural.

3. Productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica:

- literatura y pensamiento;
- música: clásica, popular y tradicional;

- cines y artes escénicas (cine, teatro, danza);
- arquitectura;
- artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería, etc.).

El inventario de saberes y comportamientos socioculturales hace referencia a un conocimiento pragmático basado en la experiencia, en la manera de vivir, en lo cotidiano, en la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales propias de una sociedad, y se organiza en tres grandes apartados:

1. Condiciones de vida y organización social

- identificación personal (nombres y apellidos, documentos e identificación);
- la unidad familiar (concepto y estructura);
- calendario (días festivos, horarios y ritmos cotidianos);
- comidas y bebidas (cocina, alimentos, convenciones sociales y comportamientos en la mesa, establecimientos);
- educación y cultura (centro de enseñanza, biblioteca, museos y centros culturales, horarios, precios, etc.);
- trabajo y economía ;
- actividades de ocio, hábitos y aficiones (hábitos y aficiones, espectáculos, actividades al aire libre, deportes);
- medios de comunicación e información (prensa escrita, la televisión y la radio, Internet);
- la vivienda (características y tipos, acceso a la vivienda y mercado inmobiliario);
- servicios (instalaciones deportivas, parques y zonas verdes, mobiliario urbano, mantenimiento y limpieza de espacios públicos, protección civil);

- compras (tiendas y establecimientos, precios y modalidades de pago, hábitos de consumo);
- salud e higiene (salud pública, centros de asistencia sanitaria);
- viajes, alojamientos y transporte (viajes, hoteles y alojamientos, aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras, transporte urbano);
- ecología y medio ambiente (relación con la naturaleza y protección del medio ambiente, parques naturales y rutas, desastres naturales);
- servicios sociales y programas de ayuda (atención a personas mayores, atención a inmigrantes, atención a personas sin recursos económicos, atención a personas maltratadas, ONG);
- seguridad y lucha contra la delincuencia.

2. Relaciones interpersonales

- ámbito personal y público (relaciones sentimentales, familiares y de amistad, relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos, relaciones entre vecinos, relaciones con la autoridad y la Administración, relaciones con desconocidos);
- ámbito profesional (relaciones con compañeros de trabajo, relaciones con clientes);
- ámbito educativo (relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc.);

3. Identidad colectiva y estilo de vida

- identidad colectiva (sentido de pertenencia a la esfera social, participación ciudadana y pluralismo, minorías étnicas y religiosas);
- tradición y cambio social;
- espiritualidad y religión;
- presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros;

- fiestas, ceremonias y celebraciones (fiestas populares, celebraciones y actos conmemorativos, ceremonias y ritos funerarios).

En el inventario de habilidades y actitudes, se presenta una relación de procedimientos que permiten al aprendiente aproximarse a las culturas hispanas desde una perspectiva intercultural, y se organiza en cuatro grandes apartados:

1. Configuración de una identidad plural

- habilidades (conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación e integración);
- actitudes (empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo, etc.).

2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)

- habilidades (observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización, ensayo y práctica, evaluación y control, reparación y corrección);
- actitudes (empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad).

3. Interacción cultural

- habilidades (planificación, contacto, compensación, evaluación y control, reparación y ajustes);
- actitudes (relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación a los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo, etc., empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento).

4. Mediación cultural

- habilidades (planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes);
- actitudes (empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación a los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo, etc.).

Sin lugar a dudas las pautas que nos proporcionan estos dos documentos curriculares resultan muy interesantes. Por un lado el MCER manifiesta interés por los contenidos socioculturales pero al mismo tiempo no profundiza demasiado y evita ofrecer modelos a los que podamos referirnos, fiel a su política de libertad académica. Por otra parte, encontramos informaciones muchos más detalladas y perfiladas en el PCIC, que sí explicita una serie de *contenidos culturales* esenciales ofreciendo un cuadro más preciso de este concepto. Claro está que los ámbitos de acción de los dos documentos curriculares resultan extremadamente diferentes. Es razonable pues que el PCIC mantenga un enfoque más orientado a la acción, mientras que el MCER se mantenga como un marco de referencia europeo, más bien de índole general.

7. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, MOTIVACIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN EL AULA

7.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Durante nuestra experiencia docente en Italia, nos dimos cuenta de que con los alumnos adolescentes era cada vez más necesario lograr un canal de comunicación que fuera más allá del mero intercambio lingüístico. Sentimos empatía por todos ellos, cada uno con sus límites y sus capacidades. Al cabo de un tiempo notamos que esa empatía era compartida y durante las clases los alumnos mantenían una actitud diferente con respecto a otros profesores. Esta sensación, reafirmada a través del contacto fuera del ámbito académico, nos llevó a reflexionar sobre la inteligencia emocional, inicialmente en términos bastante generales, para descubrir que necesitábamos profundizar más en el tema. ¿Qué es la inteligencia? ¿Cómo podemos ayudar a nuestros alumnos para que aprovechen al máximo sus capacidades? ¿Está en nuestras manos motivarlos para que aprovechen al máximo sus capacidades? ¿Se puede usar la cultura para consolidar los conocimientos lingüísticos de nuestros alumnos y al mismo tiempo fomentar una conciencia intercultural? Estas son algunas de las preguntas que nos empujaron a investigar más detalladamente el tema. Gardner resume perfectamente nuestro planteamiento con una célebre frase: “la educación que trata a todos de la misma forma es la más injusta que puede existir”. Así pues, nos gustaría dejar abierta la posibilidad de futuras investigaciones sobre el papel de los contenidos culturales en la didáctica de ELE, en el marco de la teoría de las Inteligencias Múltiples.

El razonamiento que nos ha llevado a incluir este apartado es relativamente simple: el profesor puede utilizar los contenidos culturales como elemento motivador para el alumnado que, al mismo tiempo, además de tener la oportunidad de situar la lengua en su contexto, puede descubrir otras inteligencias que no coinciden con la lingüística. Así pues, podríamos

fomentar la Inteligencia Emocional del alumnado y conseguir un mejor rendimiento académico y una mayor implicación de los aprendices. En este sentido, las *Competencias Clave del profesorado* avalan nuestro razonamiento al resaltar la necesidad de promover una conciencia intercultural en los aprendientes. Asimismo hacen hincapié en el compromiso del profesorado en la gestión de las emociones y en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos.

7.2. LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO

Con las *Competencias Clave del Profesorado*, el Instituto Cervantes (1995-2016) reconoce la necesidad de un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y lenguas extranjeras. En él se desarrollan herramientas y procedimientos de evaluación, definición de perfiles docentes, se establecen criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores. Las *Competencias Clave*, se estructuran en torno al concepto de *competencia* de Perrenoud (2001: 509):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras se podrían resumir en la capacidad de seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. El Instituto Cervantes (1995-2016) enumera ocho competencias básicas, y cada una de ellas engloba cuatro competencias específicas:

- 1) organizar situaciones de aprendizaje;

- 2) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno;
- 3) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje;
- 4) facilitar la comunicación intercultural;
- 5) desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución;
- 6) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo;
- 7) participar activamente en la institución;
- 8) servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Analizaremos la 4 y la 6, puesto que las consideramos las más apropiadas para nuestro estudio.

4) Facilitar la comunicación intercultural requiere:

- implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural;
- adaptarse a las culturas del entorno;
- fomentar el diálogo intercultural;
- promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

El Instituto Cervantes (ibíd.) la define como la capacidad del profesorado para promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. Como podemos observar, el término “intercultural” se refiere en realidad a una situación de multiculturalidad en el centro o en el aula. Excepto en la subcompetencia *d*, donde se reconoce el papel mediador del profesor, quien debe suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándole y guiándole a lo largo de todo el proceso, fomentando la reflexión del alumno, promoviendo actitudes y valores

(curiosidad, empatía, respeto de la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia). Al mismo tiempo, anima al alumno a que tome conciencia de su propia identidad cultural, identificando sus propias creencias y comparándolas, reconociendo visiones etnocéntricas o estereotipadas, y la influencia de su propia identidad cultural a la hora de interpretar una costumbre.

La integración de herramientas y procedimientos que fomentan el desarrollo de estrategias para conocer, entender y desenvolverse en otras culturas implica el reconocimiento implícito de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento. Esta premisa es importante por dos razones: ante todo, nos ofrece un marco a partir del cual poder desarrollar una conciencia estructurada del papel del profesor, un profesional que reconoce determinados límites (por ejemplo, el material didáctico a disposición y la necesidad de integrarlo con otros recursos, o las características de un grupo de alumnos que necesitan determinadas estrategia didáctica). Al mismo tiempo se reconoce una vez más la necesidad (al menos a nivel teórico) de integrar elementos interculturales dentro de la clase de ELE, no como objeto de estudio, sino como un elemento integrante de las clases de lengua.

Hay otro componente personal importante que justifica este capítulo sobre las inteligencias múltiples, la motivación y la inteligencia emocional, y que guarda relación con la competencia básica número seis del Instituto Cervantes (1995-2016), y con sus correspondientes subcategorías:

- gestionar las propias emociones;
- motivarse en el trabajo;
- desarrollar las relaciones interpersonales;
- implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Por un lado, esta competencia reconoce el papel fundamental que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje, y por el otro fomenta el aprendizaje del mundo emocional y social del aprendiente. El profesor debería animar a los alumnos a identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando aprenden una lengua, para que aprendan a gestionarlas, apoya a los alumnos en la toma de conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo.

7.3. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM)

La etimología de palabra “inteligencia”, del latín *inteligere*, se compone de *intus* (entre) y *legere* (escoger), “por lo que podemos deducir que ser inteligente es saber elegir la mejor opción entre las que se nos brinda para resolver un problema” (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009: 1).

La RAE define el término inteligencia como:

1. f. Capacidad de entender o comprender.
2. f. Capacidad de resolver problemas.
3. f. Conocimiento, comprensión, acto de entender.
4. f. Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión.
5. f. Habilidad, destreza y experiencia.
6. f. Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí.
7. f. Sustancia puramente espiritual.

Sus acepciones resultan claras aunque escasas para la didáctica y la educación en general. El término adquiere cierta bidimensionalidad si leemos atentamente la definición de Jiménez Morales y López-Zafra (2009 citado en Suárez, Maís y Meza, 2010: 2) que la describe como “la capacidad de relacionar los conocimientos para resolver una determinada situación tanto en el ámbito personal como en el educativo, en el que se involucran los diferentes procesos cognitivos en interacción con el ambiente”.

Sin embargo, en nuestra opinión, es Gardner quien define de forma sustancial la inteligencia con su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1994: 10) como la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. Aun más madura y oportuna su definición de 1999 (ibíd.: 45): se trata de “un potencial bio-psicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”. El sutil cambio en la definición implica un cambio en la teoría: las inteligencias no son un elemento tangible, sino un potencial neural que se activa en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona, su familia, sus profesores, etc.

El punto de partida para la reflexión y la posterior teoría de Gardner (1993: 3) es la pregunta: “¿por qué el término actual de inteligencia no logra explicar las grandes áreas de la actividad humana?” El autor plantea la existencia de al menos ocho inteligencias, a saber: inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista, todas y cada una “diferentes e independientes y que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente” (De Luca, 2000: 2). Gardner concibe la inteligencia como un fenómeno cambiante, que se desarrolla en función de las experiencias personales, como el resultado de la interacción entre factores biológicos y ambientales, y por

su naturaleza resulta educable. Si entre los factores ambientales incluimos la educación y el sistema escolar, el desarrollo de la inteligencia depende de alguna manera también de ello.

Gardner (1994, 1999) afirma que todas las inteligencias tienen el mismo grado de importancia y que aun siendo independientes interactúan habitualmente de manera simultánea. Suárez et al. (2010) subrayan que el problema radica en que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha interiorizado la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística como preeminentes, hasta el extremo de negar la existencia y la importancia de las demás. Toda persona tiene la capacidad de desarrollar las inteligencias a un nivel relativamente alto, siempre y cuando la motivación y la instrucción sean adecuadas. De la misma forma destacan cómo la Teoría de las Inteligencias Múltiples, al cuestionar las visiones tradicionales de la inteligencia que se centran en los aspectos cognitivos y descuidan el papel de la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales, constituyen el contexto ideal para comprender y desarrollar las habilidades cognoscitivas de los aprendices, ya que presentan una aplicabilidad sorprendente e interesante en el campo educativo (ibíd.). Gardner plantea una escuela centrada en el individuo, comprometida con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante. El autor señala dos hipótesis: todo el mundo tiene las mismas capacidades e intereses aunque no todos aprenden de la misma manera ni nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender. Es muy común que los estudiantes que no destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales no tengan un reconocimiento social en clase y que por consiguiente, su aporte vaya disminuyendo, hasta el punto de llegar a considerarles unos fracasados, cuando en realidad estamos suprimiendo sus talentos, según Gardner. Las asignaturas pueden enfocarse de formas muy diversas para permitir al estudiante que asimile los contenidos a partir de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, deberíamos plantearnos si una educación centrada solo en dos tipos de inteligencias es la más

adecuada para preparar a nuestros estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo y competitivo. Gardner (1999) afirma que la inteligencia es valiosa pero que la personalidad lo es aún más. De hecho, sus teorías no se limitan a redefinir el concepto de *inteligencia*, sino que añaden un elemento importante: la ética.

7.3.1 Las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples

El mismo Gardner (1993) admite que su teoría comporta una serie de implicaciones educativas importantes y, actualmente hay muchos proyectos que están poniendo en práctica su teoría. Gardner (ibíd.) parte del presupuesto que todas las inteligencias forman parte de la herencia genética humana y se manifiestan a nivel universal (como mínimo en su nivel básico), a pesar de la educación y del nivel cultural. Según el autor, la evolución de toda inteligencia comienza con una habilidad modeladora en bruto, que predomina durante el primer año de vida. En la siguiente etapa se llega a la inteligencia a través de un sistema simbólico (se accede al lenguaje por medio de historias, frases y cuentos, a la música a través de canciones, etc.), y “en esta fase los niños demuestran sus habilidades en las diferentes inteligencias a través del grado de adquisición de los diversos sistemas simbólicos” (ibíd.: 11). Con el tiempo, a la inteligencia y su sistema simbólico se añade un sistema notacional que se va aprendiendo en el marco educativo formal. Finalmente durante la adolescencia y la edad adulta las inteligencias pueden expresarse en las vocaciones y aficiones personales. El autor explica que aunque todos los seres humanos tengamos todas las inteligencias, a algunos se los considera como “promesas”, puesto que están altamente dotados de habilidades nucleares y de las capacidades propias de una inteligencia en especial. Otros se definen como en situación de riesgo, puesto que en ausencia de un apoyo específico, es probable que fracasen. Gardner afirma que “puesto que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos, tanto el estímulo como la evaluación deben tener lugar de

manera oportuna y adecuada” (ibíd.: 12). Durante la edad escolar, resulta imprescindible cierto grado de dominio de los sistemas notacionales (dibujo, escritura, cálculo, etc.), mientras que en la adolescencia las inteligencias actúan con roles culturales, por lo que es importante tomar contacto con la realidad. Al ser conscientes del proceso descrito, resulta evidente que el sistema educativo debería adaptarse a la evolución de las inteligencias: en una primera fase, con un entorno rico de estímulos, y en una segunda fase, deberían primar la información y el entrenamiento, ocupando su lugar específico en la progresión evolutiva. Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas que forman el núcleo de la mayoría de las pruebas de diagnóstico de “inteligencia” y ocupan un pedestal pedagógico en nuestras escuelas puede suponer una estafa para quienes tienen otras inteligencias (ibíd.). Gardner propone un programa pedagógico general basado en una comprensión precisa del perfil de las inteligencias del alumno. La evaluación de las deficiencias puede predecir las dificultades que tendrá el alumno e indicar caminos alternativos para alcanzar algunos objetivos educativos. Así, la evaluación se convierte en un elemento fundamental del sistema educativo aun utilizando pruebas estandarizadas. Lo fundamental es investigar las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos a través de toda una serie de materiales de apoyo. El ejemplo que da el autor es muy simple de entender y empieza con esta premisa:

Según la teoría de las inteligencias múltiples, una inteligencia puede servir tanto como contenido de la enseñanza como medio empleado para comunicar este contenido.

[...] supongamos que un niño está aprendiendo algún principio matemático pero no está dotado para la inteligencia lógico-matemática. Este niño experimentará probablemente algunas dificultades durante el proceso de aprendizaje. La razón de la dificultad es inmediata: el principio matemático que debe aprenderse (el contenido) existe únicamente en el mundo lógico-matemático y debería comunicarse a través de las matemáticas (el medio). Es decir que el principio matemático no puede traducirse completamente a palabras (un medio lingüístico) o a modelos espaciales (un medio espacial). En algún momento del proceso de aprendizaje, las

matemáticas del principio deben «hablar por sí mismas». En nuestro caso, es justamente en este nivel donde el alumno de matemáticas experimenta dificultades: el alumno (que no es especialmente «matemático») y el problema (que es muy «matemático») no coinciden. Las matemáticas, como medio, han fallado (ibíd.: 14).

Gardner propone varias soluciones. Lo más lógico es que el profesor intente encontrar una ruta alternativa al contenido matemático. El lenguaje podría ser una alternativa, o bien la modelización espacial o incluso una metáfora cinético-corporal. De esta manera, se le ofrece al estudiante un camino para la solución del problema por medio de una inteligencia que le resulte más ventajosa. El autor hace algunas consideraciones importantes sobre este caso hipotético: la ruta alternativa que se le ofrece al alumno para comprender el problema no es matemática, por lo que al realizar el recorrido inverso, lo que ha aprendido tiende a permanecer en un nivel relativamente superficial, como cuando se siguen instrucciones. En segundo lugar, la metáfora o vía alternativa no existe en todos los casos, aunque los buenos profesores encuentran estas “traducciones” con bastante frecuencia, “a medida que el aprendizaje se hace más complejo, la posibilidad de que exista una buena traducción disminuye” (ibíd.: 14).

Como profesores deberíamos revisar constantemente nuestras ideas a la luz de la experiencia real en el aula. Existen numerosas razones para tener en cuenta la teoría de las IM y sus implicaciones en la educación. Resulta evidente que numerosos talentos pasan desapercibidos porque no corresponden a las inteligencias predominantes; los individuos dotados de estos talentos son los principales perjudicados por la visión unívoca y estrecha de la mente humana y de la idea de rendimiento escolar. Gardner (1993: 14) concluye con una reflexión interesante:

[...] existen multitud de casillas ocupacionales en nuestra sociedad que quedan sin cubrir o que se cubren escasamente, y sería oportuno poder orientar a ellas a los individuos dotados del conjunto de habilidades conveniente. Por último, nuestro mundo está lleno de problemas; para disponer de alguna posibilidad de resolverlos, debemos hacer el mejor uso posible de las

inteligencias que poseemos. Tal vez reconocer la pluralidad de inteligencias y las múltiples maneras en que los humanos pueden manifestarlas sea un primer paso importante.

En el específico, Gardner no ha desarrollado ninguna teoría pedagógica, aunque señala algunos puntos fundamentales que proponen Sánchez y Llera (2006):

- no hay que enseñar todo. Gardner está a favor de acotar los temas principales para cada asignatura, aunque el problema sigue siendo la forma de enseñar para que el alumno comprenda y aprenda. En 1999 plantea una estrategia pedagógica con cuatro enfoques paradigmáticos: la observación, el afrontamiento, el enfoque sistémico y el derivado de las IM. El ejemplo más claro de observación es también antiguo, el de los oficios, donde el maestro permitía al aprendiz observarle de cerca y participar gradualmente en las prácticas del taller. El afrontamiento implica enfrentarse a los obstáculos de la comprensión e introducir distintas perspectivas. El enfoque sistémico se centra en el ejercicio de la comprensión e implica que los docentes formulen claramente los objetivos y que los compartan con los alumnos. Siguiendo este enfoque trabaja satisfactoriamente un grupo de investigadores en la Universidad de Harvard dentro del Proyecto Zero.
- Papel del alumno. La imagen que perfila Gardner del alumno se apoya en gran medida en la teoría de Piaget que considera la inteligencia como un proceso de construcción de estructuras cognitivas cada vez más potentes, aunque para Gardner la inteligencia no se desarrolla automáticamente, sino que hay algo más que impulsa y dirige el desarrollo. Ese factor es la cultura, que selecciona y refuerza las capacidades naturales de los niños. Gardner (1999) describe un alumno activo, propositivo y autónomo que posee todas las inteligencias. La forma en que las combina y las utiliza genera un sujeto único y diferente de todos los demás. Sería demasiado pedir que el profesor se acomodase a los diferentes estilos de aprendizaje, pero puede mostrar a cada uno de sus alumnos cómo

usar sus inteligencias más desarrolladas para comprender mejor una materia en la que normalmente emplea sus inteligencias más débiles. Gardner (ibíd.) defiende que el propósito de la educación es aumentar la comprensión del alumno y no solo su memoria. Este proceso ha de llevarse a cabo teniendo en cuenta las fuerzas y las debilidades de cada uno de los alumnos en la compleja red mental de las Inteligencias Múltiples. Es más, una vez conseguida la comprensión, los alumnos podrán trasladarla a nuevas situaciones de su vida, los contenidos serán asimilados y no solo adquiridos de forma mecánica. Esta nueva percepción del alumno puede cambiar radicalmente la educación (Gardner y Hatch, 1989 citado en Sánchez y Llera, 2006)

- El papel del profesor. Si el alumno es un elemento activo, propositivo y autónomo, el profesor debe adaptarse a este nuevo paradigma. El docente, lejos de seguir un guion expositivo lineal, cambia constantemente su método de presentación, pasando del campo lingüístico al musical, pasando por el lógico-matemático, combinando todas las inteligencias y ofreciendo a los alumnos experiencias directas. Al mismo tiempo favorece el aprendizaje cooperativo, planifica el tiempo y trabaja al ritmo de los alumnos (Armstrong, 1994 citado en ibíd.).
- Los mecanismos del aprendizaje. Gardner (1999) cree que los niños poseen una propensión natural hacia el aprendizaje y la resolución de problemas, en función de sus inteligencias específicas (Sánchez y Llera, 2006). A pesar de su predisposición, la cultura y el ambiente influyen en la forma de aprender y si permitimos que el alumno se centre en sus propias habilidades intelectuales le brindaremos motivación y una oportunidad de aprender. Gardner reconoce la importancia del contexto educativo en el cual el aprendizaje se desarrolla y afirma que la colaboración de un experto o un adulto a lo largo del proceso de aprendizaje es fundamental.

- Modelo instruccional. Una visión clásica del sistema educativo se fundamenta en la creencia de que la inteligencia es un rasgo innato, general y relativamente inmutable que puede medirse con exactitud. La excelencia académica se basa en un conjunto de normas uniformes y se da por sentado que el aprendizaje se desarrolla de forma homogénea y similar para todo el alumnado. Sin embargo, la teoría cognitiva evolutiva que sigue Gardner intenta alcanzar la excelencia académica adaptando el programa a la medida de las diferentes capacidades y formas de aprender de los alumnos, sin condenar a los que no se amoldan a los cánones impuestos. Gardner describe una estrategia educativa en la que lo fundamental es que el profesor valore las diferencias individuales y centre su interés en los alumnos. La concepción de la escuela está inspirada en dos grandes modelos de referencia: los museos de ciencias, en los que encuentra un adecuado contexto manual, un elevado carácter interdisciplinar y un fondo sistemático de indagación, y por otro lado, el aprendizaje social de los artesanos que garantiza un aprendizaje motivador y con grandes posibilidades de éxito. La jornada escolar se alargaría inevitablemente: las mañanas estarían dedicadas al estudio de las materias clásicas en forma de proyectos —y poniendo de relieve las ocho inteligencias— y por la tarde, los alumnos amplían y fortalecen su comprensión trabajando en la comunidad con expertos en centros, museos e instituciones educativas creadas para este propósito. En la escuela de Gardner trabajarían al unísono tres figuras profesionales: el psicólogo, un experto en currículo y un experto en recursos sociales. El primero, gracias a sus competencias, puede identificar con facilidad los recursos individuales y los puntos débiles de los aprendices y apoyar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El experto en currículo sería el puente entre las capacidades de los aprendices y los recursos escolares del centro y asesoraría a los profesores sobre la forma de presentar los contenidos a cada uno de los alumnos, en aras de capitalizar las fuerzas y

maximizar los potenciales de aprendizaje. El experto en recursos sociales sería el enlace entre el centro y la comunidad, su labor es relacionar las tendencias intelectuales de los alumnos con los recursos creados por la comunidad. “En la escuela de las inteligencias múltiples existen otras iniciativas interesantes desde el punto de vista de la innovación educativa, como los temas de ampliación escolar, los grupos de aprendizaje organizados por preferencias, o el aula de enriquecimiento que los alumnos pueden visitar varias veces a la semana” (Sánchez y Llera, 2006: 12).

- Evaluación. Dentro de este nuevo marco educativo la evaluación cobra una renovada importancia. Depende mucho menos de las pruebas estandarizadas y se centra en evaluaciones auténticas (que se asemejan a las tareas de la vida real) o evaluaciones en el contexto (la inteligencia de Gardner no puede concebirse fuera del contexto, ya que es una interacción entre un potencial biológico y una oportunidad de aprendizaje en un ambiente cultural determinado). El sistema de evaluación sirve para comparar el rendimiento del alumno con su rendimiento anterior. El principio que subyace a este sistema es que si los aprendices tienen inteligencias diferentes, tendrán maneras diferentes de aprender y, por ende, deben ser evaluados de acuerdo con ellas.

7.3.2 Críticas a la teoría de la Inteligencias Múltiples

A lo largo de la historia, todos los autores han tenido que afrontar críticas a sus teorías. Sánchez y Llera (2006) señalan que una de las críticas más serias que ha recibido Gardner es que su teoría sea el resultado de una intuición y que por lo tanto carece de una fundamentación completa y rigurosa de tipo empírico. Asimismo, se le acusa de no haber elaborado una batería de pruebas que identificase y midiese las diferentes inteligencias. Gardner responde afirmando que la creación de pruebas conduciría a la estigmatización y al etiquetado, precisamente lo que se intenta evitar. De su parte está la investigación sobre el

funcionamiento del cerebro que apoya la teoría de Inteligencias Múltiples, aunque no coincide en su totalidad. Otra de las críticas es de tipo terminológico ya que denomina “inteligencias” a lo que en el lenguaje psicológico se llaman “habilidades” o “talentos” (sobre todo en referencia a la inteligencia musical y kinestésica). A Gardner no le asustaba esta crítica y admitió que no sería un inconveniente llamar a las inteligencias “talentos” si se considerara como talento el razonamiento lógico o lingüístico (Gardner, 2005 citado en Sánchez y Llera, 2006). Si bien no hay argumentos empíricos que fundamenten la teoría de Gardner, tampoco hay elementos para refutar su teoría. De hecho, llevamos más de dos décadas hablando de IM. Desde el punto de vista de la Psicología de la Educación, su gran logro es haber puesto de manifiesto “la variabilidad interindividual en el aula” (Sánchez y Llera, 2006: 5), admitiendo las diferencias individuales no solo desde un punto de vista teórico, sino respetándolas desde una perspectiva práctica. Afirmar que existen distintas formas de enseñar y de aprender significa abrirse a la posibilidad de mejorar el rendimiento académico. Es más, si es cierto lo que afirma Gardner y cada alumno ha ido combinando y construyendo de forma constructiva su manera de aprender, el resultado es un ser único, lo cual exigiría un planteamiento educativo totalmente nuevo (ibíd.). Desde el punto de vista de la práctica, los autores subrayan que mientras la educación tradicional estaba centrada casi exclusivamente en el desarrollo de la inteligencia verbal y lógico-matemática, ahora la educación tiene que activar y promover todas las inteligencias existentes. Si cada uno de los alumnos tiene un perfil idiosincrásico, el educador deberá cambiar su modelo tradicional de presentar los contenidos y materiales, la forma de estructurar las clases y tendrá que atender a todas las inteligencias para llegar al máximo número de alumnos. Por último, esta teoría ofrece recursos suficientes para que el alumno reconozca su propio perfil intelectual y pueda elaborar su proyecto de vida puesto que será capaz de identificar y capitalizar sus propios recursos

Los resultados del proyecto *spectrum*, llevado a cabo por el mismo Gardner, son prometedores: se ha logrado una excelente documentación de los materiales, un alto nivel de calidad en el desarrollo innovador de los instrumentos de medición para evaluar fuerzas y debilidades relacionadas con la inteligencia, se ha construido un ambiente natural, estimulante, para que el rendimiento de los niños fuera el máximo posible.

De Luca (2000) plantea algunas necesidades prácticas que surgirían de una aplicación empírica de las IM en el aula. Ante todo subraya la dificultad de aplicación práctica de la teoría de las IM dentro de un currículo tradicional y la consiguiente necesidad de formación para profesores en servicio. La programación didáctica y los horarios rígidos han de modificarse para promover un currículo y horarios más flexibles. A los docentes se le pediría un esfuerzo mayor para preparar las clases y el material didáctico para este nuevo enfoque didáctico, lo que implicaría indirectamente en algunos casos la necesidad de personal docente auxiliar en algunos centros. Naturalmente un planteamiento de este tipo implica un cambio generalizado en el paradigma docente y el currículo, donde el estudiante sea el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. El sistema de evaluación actual resultaría obsoleto y habría que reformular todos los parámetros para una evaluación del proceso en su conjunto. Deberíamos replantearnos la concepción del tiempo y de los horarios, adecuándonos a las necesidades específicas del alumnado. Desde nuestro punto de vista habría que añadir una organización sinérgica del profesorado docente, ya que debería compartir esta nueva visión de la escuela. Concebir de forma diferente la didáctica curricular, tal y como pretende este nuevo planteamiento, es un desafío; su aplicación práctica implica un cambio radical de todos los pilares tradicionales sobre los que se funda el mundo académico actual. Somos conscientes de que su aplicación a nuestro sistema educativo es realmente difícil, los grupos de alumnos suelen ser numerosos y los profesores suelen asumir una carga de trabajo y de compromiso con el centro que no está valorado por las instituciones ni por la comunidad en general. No

obstante, creemos que a pequeña escala sus principios son aplicables y de hecho ya se aplican. Es importante dejar de uniformar al alumnado, apoyar inquietudes, estimular intereses, aunque en ocasiones en las nuevas generaciones brillen por su ausencia,. A este propósito, como veremos en los siguientes apartados, es importante tener estrategias y herramientas para motivar a nuestros alumnos.

7.4. LA MOTIVACIÓN

Según Madrid Fernández (1999), a pesar del extenso recorrido histórico de los estudios sobre la motivación humana y de los diferentes aportes desde múltiples perspectivas y disciplinas a lo largo de los siglos, la investigación sistemática desde el punto de vista psicológico y educativo es muy reciente. Espinar Redondo y Ortega Martín (2015) subrayan la existencia de una gran variedad de definiciones de este concepto, lo que implica que sea difícil acotar nuestro campo de acción.

Ortega Martín y Sierra García (2015) nos recuerdan la etimología del término motivación: del latín *motivus*, movimiento, y el sufijo *-ción* que indica acción y efecto.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1995- 2016) define el término motivación como:

uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

Bacete y Betoret (1997: 1) afirman que

la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico sobre cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

Ortega Martín y Sierra García (2015: 103) entienden por motivación “todo lo que impulsa a conseguir una o varias metas y el interés que nos despierta dicha realización. La motivación

nace por querer cubrir alguna necesidad de manera satisfactoria”. Asimismo, Ortega Martín (2002) define la motivación como una predisposición individual al aprendizaje, que se puede ve afectada por circunstancias personales o por el entorno.

Además, como afirma Nuñez (1996 citado en ibíd.) la motivación no se estructura siguiendo un proceso unitario, abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías postuladas hasta el momento ha conseguido integrar. Uno de los mayores retos de los investigadores es tratar de precisar y clarificar los elementos que constituyen este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. A este propósito Rodicio (1999 citado en Espinar Redondo y Ortega Martín, 2015) nos indica que el concepto de *motivación* no coincide con un elemento físico, por lo que su observación resulta difícil, y además resulta ser tan solo una pieza de un mecanismo bastante complejo que impulsa la conducta del individuo.

Gardner define la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo” (Gardner, 1985: 10 citado en Zenotz, 2012), y en la misma línea Nunan (1999: 233 citado ibíd.) considera que “quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo”. Dörnyei (2008: 7), probablemente la figura más importante en este ámbito en los últimos años, define la motivación como “la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma”.

Si partimos de la premisa de que la teoría de las Inteligencias Múltiples tiene sentido, el paso siguiente es definir una estrategia didáctica (y humana) para que dichas habilidades no se desperdicien y se enmarquen dentro de un proceso de desarrollo personal de los alumnos, lo que implica necesariamente la aplicación de estrategias motivadoras en el aula. En nuestro

estudio la motivación se entiende como una herramienta valiosa para estimular el aprendizaje en el aula y coincide con una experiencia intercultural en el aula para nuestro alumnado.

Según Zenotz (2012) las perspectivas que se han adoptado en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas se moldean en torno a tres enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales. Sin ánimo de presentar un trabajo exhaustivo en este sentido, esbozaremos las líneas representativas de cada teoría.

7.4.1 Perspectiva psicológico-social

En la base de esta teoría encontramos la distinción entre motivación integradora e instrumental que depende del objetivo del aprendizaje. Por motivación integradora se entiende el deseo de aprender una lengua para integrarse en la sociedad de acogida, mientras que la motivación instrumental coincide con el deseo de aprender una lengua para fines de tipo práctico. Esta distinción tiene sentido si la aplicamos a una situación de aprendizaje *in situ*, y menos si hablamos de un aprendizaje de lenguas extranjeras que se desarrolla en otro país. Gardner y Lambert formulan este modelo socio-educacional en los años setenta y en él subrayan la importancia de las actitudes hacia la comunidad lingüística de la L2 como clave de éxito de su aprendizaje. Los demás modelos de corte psicológico-social como el de Clément (1980), Schumann (1986) o Spolsky (1988) se consideran como revisiones y aportaciones a la teoría postulada por Gardner.

7.4.2 Perspectiva cognitiva

Según Zenotz (2012), en 1991, Schmidt es el primero en establecer una conexión clara entre psicología y aprendizaje de lenguas extranjeras al introducir propuestas que se basan en las teorías motivacionales. La mayor crítica a esta teoría se basa en la idea de que las

propuestas de Gardner serían aplicables solo en un contexto de aprendizaje de segundas lenguas y no en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. La *Teoría de la Autodeterminación* de Deci (1992, citado en Zenotz, 2012) pertenece al campo de la psicología y postula que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (la competencia, la afinidad y la autonomía) favorece la motivación intrínseca. De hecho, su teoría marca una distinción entre motivación intrínseca y extrínseca: la primera surge del individuo y se refiere a la satisfacción que produce el aprendizaje de una lengua; la motivación extrínseca se origina en el exterior y puede relacionarse con la motivación instrumental, es decir que depende de los beneficios y castigos externos que el aprendiz pretende obtener o evitar con el aprendizaje de la lengua.

Los nuevos enfoques cognitivos obligan a Tremblay y Gardner (1995) a reformular el modelo original de Gardner y Lambert de 1972. Las actitudes lingüísticas siguen siendo el eje fundamental, aunque dejan espacio a elementos como la autoeficacia, los valores, el deseo de cumplir un objetivo y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Zenotz (2012) señala que en 1994 Dörnyei propone un modelo cognitivo aplicado a la enseñanza de lenguas en el que los elementos de la motivación se clasifican en tres niveles: el nivel del lenguaje (la lengua que se aprende y los objetivos básicos), el nivel del aprendiz (sus características, su autoconfianza y su necesidad de éxito) y el nivel de la situación de aprendizaje (motivos intrínsecos y extrínsecos relacionados con el curso, el grupo y el docente). En 2002, Dörnyei y Csizér proponen un modelo cognitivo con siete categorías motivacionales: además de la integración y la instrumentalidad (claras reminiscencias de Gardner) añaden las actitudes hacia los hablantes de la L2 y el deseo de contacto directo, el interés cultural (contacto indirecto a través de productos culturales como música, cine etc.), la vitalidad de la comunidad meta (la importancia y riqueza de la comunidad según la percepción del aprendiz), el *milieu* de la L2 (la importancia que en el entorno de la aprendiz

concede a las lenguas) y la autoconfianza lingüística (la percepción de la L2 como una meta alcanzable).

7.4.3 Nuevas perspectivas

Durante los últimos años, según Zenotz (2012: 78) observamos una tendencia a “considerar la motivación no solo como un producto, sino también como un proceso, como algo dinámico que tiene fases distintas” y resulta evidente la influencia de enfoques constructivistas que reivindican la influencia de aspectos sociales. Entre los modelos que señalan la motivación como un proceso y no un producto, Zenotz (ibíd.) señala el modelo constructivista de Williams y Burden (1997), que abarca varias teorías cognitivas y cuenta con tres fases: las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y la persistencia en hacerlo. Williams y Burden insisten sobre la singularidad de la motivación de cada persona y la importancia de aprender a aprender una lengua.

El modelo postulado por Dörnyei y Otto en 1998 subraya también la naturaleza dinámica de la motivación que varía a lo largo del tiempo. Según los autores “el proceso tiene dos dimensiones: las influencias motivacionales y la secuencia acción, que cuenta con tres fases: la fase pre-accional en la que la motivación se origina, la fase accional en la que la motivación se sostiene y se protege y la fase post-accional en la que se evalúa todo el proceso (Zenotz, 2012: 79). Interesante para nuestro estudio la teoría elaborada por Ushioda (2008: 25 citado en ibíd.) de claro corte post-estructuralista y según la cual la motivación no depende solo del aprendiz, sino de las prácticas sociales que le rodean: no se trata simplemente de que el contexto influya en la motivación, sino que la motivación se construye socialmente.

Finalmente, presentamos la última propuesta de Dörnyei sugerida por Zenotz (Ibíd.) que se basa en la teoría psicológico-social de los *selves* formulada por Markus y Nurius en 1986.

Según esta teoría, el individuo posee diferentes *selves* (o autoconceptos) que no solo se refieren al presente, sino que reflejan deseos, fantasías y metas futuras, y proponen tres tipos de *selves*: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. En base a estas premisas, Dörnyei (2005, 2009) postula su teoría que gira en torno a tres ejes:

- el *self* de L2 ideal (ideal L2 self),
- el *self* de L2 que deberíamos ser (*ought-to L2 self*) y
- la experiencia de aprendizaje de L2.

El *self* de L2 ideal coincide con la idea de hablante ideal que los aprendices aspiran a ser y se relaciona con una versión renovada del concepto de *integratividad* de Gardner (1985, 2006). Puede constituir una fuerza motivadora solo si el aprendiz desea ser hablante de L2. El *self* de L2 que debería ser tiene relación no con los deseos, sino con las obligaciones y deberes del aprendiz, por lo que se relaciona con la motivación instrumental. Estos motivos extrínsecos pueden contribuir al aprendizaje solo si el aprendiz las incluye en la idea que tiene de sí mismo. Por último, la experiencia de aprendizaje de L2 se vincula al entorno inmediato de aprendizaje de L2 (docente y el grupo).

7.4.4 La motivación como estrategia didáctica de aprendizaje

Ortega y Sierra (2015: 107) apuntan un elemento importante: “el interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de aquellos elementos intrínsecos y extrínsecos anteriormente citados. El alumnado se motiva más y mejor cuantas mayores y mejores experiencias vive en el aula”. Aunque no haya estudios al respecto —y tomamos nota de ello para futuras investigaciones— creemos que una experiencia intercultural constante en el aula puede suscitar el interés de los aprendientes.

Jiménez y Macotela (2008) señalan que por naturaleza los niños pequeños quieren descubrir cosas nuevas, por lo que la falta de motivación es casi inexistente. Sin embargo, dentro de un contexto escolar debemos considerar el carácter intencional de la conducta humana, por lo que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen los factores primordiales que orientan la conducta del estudiante en el ámbito académico (Bacete y Betoret, 1997).

Durante nuestra práctica docente hemos comprobado que con los adolescentes y pre-adolescentes todo se complica.

El término “adolescente” proviene del latín *adolescere*, y significa ir creciendo, desarrollarse hacia la madurez, hacerse adulto. Desde la psicología se conciben diferentes conceptualizaciones sobre el término: algunos ubican la adolescencia como un periodo vital entre la infancia y la edad adulta, mientras que otros la conciben como un ‘segundo nacimiento’, puesto que en ese periodo se reavivan ciertos conflictos relacionados con el estado de indefensión del bebé, enfrentándose a un mundo que perciben como caótico y desconocido (Rascovan, 2000). Aberastury y Knobel (1977: 39-40) la definen como

la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que solo es posible si se hace un duelo por la identidad infantil.

Domínguez (2013: 41) añade que “sería anormal la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente, ya que en esta etapa es normal que haya desequilibrios y dificultades”.

Aberastury y Knobel (1977) desarrolla diez síntomas característicos de esta etapa vital:

- búsqueda de sí mismo y de la identidad;
- tendencia grupal;
- necesidad de intelectualizar y fantasear;
- crisis religiosas;
- desubicación temporal;
- evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad;
- actitud social reivindicatoria con tendencias antisociales;
- contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta;
- separación progresiva de los padres;
- constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

Madrid Fernández et al. (1994) en su estudio *Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma*, demuestran la existencia de una estrecha relación entre el grado de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje, llegando a establecer “una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento académico” (ibid.: 209).

Como profesionales de la educación, es importante tener en cuenta estos conceptos, aunque sea desde una perspectiva general, en aras de construir de la forma más provechosa e inteligente posible un clima de enseñanza-aprendizaje adecuado a las necesidades de todos los sujetos. Motivar, y de paso automotivarse, es un trabajo de acción continuada con el grupo y con cada alumno, de ahí la importancia que tiene el conocimiento de las aptitudes y aspiraciones de cada uno, a fin de proporcionar trabajos que correspondan a sus posibilidades, necesidades y preferencias.

Hay numerosas técnicas de motivación para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje a disposición del profesor. Zúñiga Herrera (2013) señala las siguientes:

- técnica de correlación con la realidad: el docente procura establecer una relación entre lo que está enseñando y la realidad experiencial del aprendiz o bien con hechos de actualidad. Siempre que sea posible, es fundamental que lo que enseñamos guarde relación con hechos próximos a los discentes. Podríamos empezar la clase enfocando objetivamente hechos reales o datos concretos del ambiente físico o social en que viven los alumnos y del cual tengan noticia, procurando que la teoría brote gradualmente de esos hechos mediante la explicación o un debate dirigido. Una vez formulada la teoría, aplicarla a los hechos, interpretándolos y explicándolos científicamente. Al iniciar una unidad didáctica, en lugar de partir de la abstracción de la teoría para llegar después a los hechos y contenidos, es aconsejable hacer lo contrario.
- Técnica del éxito inicial: podemos planificar tareas breves, de fácil realización, preparando de forma adecuada a los alumnos para que las resuelvan y facilitando las condiciones necesarias para el éxito y elogiándolos por sus logros.
- Técnica del fracaso con rehabilitación: esta técnica busca crear en la conciencia de los alumnos la necesidad de aprender determinados principios, reglas o normas con los que todavía no están familiarizados. Consiste en presentar a los alumnos un problema o proponerles una tarea para la que no están aún capacitados. Al intentar resolver la tarea sentirán que les hace falta algo para su resolución. Debido al fracaso inicial, se creará en los alumnos la conciencia de la necesidad de aprender algo más que les está faltando. El profesor vuelve a exponer desde el principio, explicando la regla que faltaba y se vuelve a la tarea inicial para que los aprendices la resuelvan satisfactoriamente. Como su nombre indica, consiste en la rehabilitación después del fracaso inicial. La autora señala

que como norma didáctica no conviene abusar de esta técnica, para evitar frustración en el alumnado.

- Técnica de la competencia o rivalidad: la competencia puede estar orientada como un proceso de auto superación gradual del propio individuo a través de tareas de dificultad progresiva o como rivalidad entre grupos equivalentes. Es importante repartir equitativa y alternadamente las oportunidades entre los individuos o los grupos que compiten para que al final, aunque alguien pierda, gane el espíritu deportivo.
- Técnica de la participación activa y directa de los alumnos: hay que procurar que los alumnos participen con sus sugerencias y su trabajo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la clase como fuera de ella (organización de las clases, trabajos, planificación de objetivos e incluso en la valoración de los resultados obtenidos).
- Técnica del trabajo socializado: consiste en la organización de la clase de forma unitaria o en la división de la clase en grupos fijos con un jefe y un secretario responsables, por ejemplo para organizar un trabajo o informe que sucesivamente presentarán ante toda la clase. También podemos dejar que los alumnos se organicen en grupos libres y espontáneos, sin organización fija; lo importante es que cada grupo presente el resultado de su trabajo, fomentando el debate de las conclusiones y dejando que expresen un juicio sobre el valor y el mérito de los trabajos realizados por los demás grupos incentivándolos para que realicen trabajos todavía mejores.
- Técnica de trabajo con objetivos reforzados: esta técnica necesita que fijemos unos objetivos que toda la clase tiene que alcanzar, insistiendo en la relación directa entre las normas a seguir y los objetivos propuestos. Iniciar las actividades de los alumnos y supervisar su trabajo de cerca, informando a los alumnos de los resultados que están obteniendo. Finalmente emitiremos una apreciación objetiva de los resultados obtenidos y subrayando los objetivos que se vayan superando.

- Técnica de la entrevista o del estímulo personal: se trata de convencer a los alumnos de que no están aprovechando al máximo sus capacidades, mostrarles la posibilidad que tienen de mejorar su trabajo. Podemos sugerirles un método de estudio o procedimientos específicos de trabajo que contribuyan a mejorar. Es necesario cierto grado de empatía para comprender a los alumnos en sus esfuerzos por mejorar el trabajo que realizan. No nos olvidemos de elogiarles por los logros conseguidos y por el progreso realizado, inspirándoles confianza en sus propias capacidades.

7.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Bacete y Betoret (1997) en su artículo *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar* resumen perfectamente todos los elementos que nosotros queríamos analizar, con una prosa sencilla y fácil de entender sin ser profesionales de la psicología. Por esta razón hemos decidido usar este artículo como guía, integrándolo, si es conveniente, con otras fuentes. Según los autores, el concepto de *Inteligencia Emocional* (IE) apareció por primera vez en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. No obstante, quedó en el olvido hasta que cinco años más tarde el psicólogo y periodista americano Goleman convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). Según Pacheco y Fernández-Berrocal (2004), la esencia de este libro se resume en la necesidad de una nueva visión de la inteligencia humana que fuera más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales y que resaltara la importancia del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. De hecho, Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) afirman que el *best-seller* de Goleman ha originado una oleada de información mediática y por consiguiente una multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE que no han

sido avaladas de forma empírica. La IE ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendría efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros. Sin embargo, la línea de investigación en este ámbito se centra en establecer la utilidad de este nuevo concepto y apunta a demostrar cómo la IE influya en nuestros comportamientos.

La definición más concisa define la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10 citado en Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004).

Hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional en relación con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación. Las emociones constituyen una parte importante de la vida psicológica del aprendiente, influyen en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

Las investigaciones en este ámbito se centran en dos tipos de emociones: la ansiedad y el estado anímico, analizando los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento y dejando de lado los efectos motivacionales.

7.5.1 El impacto de las emociones en el aprendizaje y el rendimiento académico

En términos generales, se puede afirmar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes, aunque la relación entre las emociones y la ejecución de una tarea no resulta simple, ni lineal, ni directa (emociones

positivas=efectos positivos; emociones negativas=efectos negativos). La influencia de las emociones puede estar matizada por diferentes mecanismos que dificultan la predicción de los resultados: concretamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas, como la insatisfacción o la ansiedad, pueden ocasionar efectos ambivalentes. Hasta tal punto que algunos autores afirman que una ansiedad moderada en las matemáticas puede disminuir el rendimiento o bien facilitararlo.

Pekrun (1992) estudió los efectos mediadores de las emociones positivas y negativas y sus repercusiones en el rendimiento escolar. Al igual que Deci (1992), distingue dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera procede del propio sujeto y está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse, la segunda procede desde fuera y está relacionada con los resultados. Cuando se disfruta realizando una tarea, se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente vinculadas con la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca, como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una producción escrita. Normalmente las emociones positivas llevan a un incremento del rendimiento, aunque no siempre es así.

Las emociones negativas pueden repercutir de dos formas en la motivación intrínseca: ansiedad, ira, aburrimiento y tristeza podrían resultar incompatibles con las emociones positivas y reducir el disfrute o la motivación en la realización de la tarea. Además, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que llevaría a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación), si ésta resulta vinculada a experiencias pasadas negativas. “Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también inducen motivación intrínseca negativa” (Bachete y

Betoret, 1997: s.p.). La sensación de aburrimiento podría producir motivación negativa evitando la realización de la tarea y el compromiso con otras sucesivas.

La motivación extrínseca se caracteriza por proceder desde fuera. Se supone que todas las emociones relacionadas con los resultados influyen en la motivación extrínseca. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas en relación con los resultados. Las emociones prospectivas son aquellas directamente ligadas a los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, profesor y compañeros, etc.). Bachete y Betoret (1997: s.p.) afirman que la esperanza y las expectativas del disfrute final producirían

motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de abandono que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos.

Se puede afirmar, por lo tanto, que la motivación extrínseca positiva influye, igual que la motivación intrínseca positiva, en la motivación total del sujeto.

La cuestión se complica cuando se relacionan los resultados negativos y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Podemos identificar dos situaciones sobre cómo evitar el fracaso y los resultados negativos: en situaciones "no restrictivas" (por ejemplo las tareas ordinarias de clase), el fracaso se puede evitar proponiendo al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo un examen), la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea.

Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, la decepción, el orgullo, la tristeza, la vergüenza, la ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas,

como reacciones retrospectivas de la tarea y sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, produce un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza lleva a resultados negativos.

7.5.2 Estudios sobre la IE en contextos educativos

Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) han llevado a cabo un exhaustivo repaso de los resultados de los estudios empíricos sobre el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. Ante todo señalan cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas para los estudiantes en un contexto educativo:

- déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado;
- disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales;
- descenso del rendimiento académico;
- aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Según los autores, la mayoría de trabajos empíricos sobre el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos se ha desarrollado siguiendo el marco teórico planteado por Mayer y Salovey (1997), quienes señalan cuatro componentes fundamentales de la IE: percepción, asimilación, comprensión y regulación. Estos elementos nos proporcionan un enfoque teórico muy prometedor dentro del cual analizar los procesos emocionales básicos de un equilibrio psicológico y comprender el papel mediador de las emociones y su influencia en el bienestar psicológico y personal de los alumnos. El propósito de estos estudios es examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción

y bienestar con respecto a aquellos con menor puntuación en habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa sus propias emociones. Los autores señalan que los instrumentos más empleados para las investigaciones en este campo son los autoinformes y las medidas de habilidad. Los autoinformes consisten en cuestionarios a los que el propio alumno contesta reflejando su percepción sobre sus propias habilidades, como por ejemplo el Trait Meta-Mood Scale-24, que valora los niveles de inteligencia emocional intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. Las medidas de habilidad más utilizadas son el *Multifactor Emotional Intelligence Scale*, y el más reciente Mayer-Salovey *Caruso Emotional Intelligence Test*.

Estudios realizados en EE.UU. muestran que los alumnos universitarios con más IE presentan un menor número de síntomas físicos, (menos ansiedad social y depresión, más autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias para solucionar sus problemas y menos rumiación) y soportan mejor el factor estrés recuperándose mejor de los estados de ánimos negativos (Salovey et al., 1995 citado en Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). En Australia, Liau et al. (2003 citado en ibíd.) señalan que los estudiantes de secundaria con menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas. Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) presentan resultados similares en estudiantes universitarios con niveles altos de IE, que muestran una mayor empatía, más satisfacción y mejor calidad en sus relaciones sociales. También en España se han llevado a cabo investigaciones similares con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999 citado en Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004) y los resultados han puesto en evidencia que al dividir los adolescentes en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos presentando niveles más altos en IE, manifestaban mayor claridad respecto de sus sentimientos y niveles más elevados de

reparación de sus emociones. En cambio, los alumnos clasificados como depresivos tenían niveles más bajos en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos. De la misma forma, se han relacionado altas puntuaciones en IE con niveles más altos de autoestima, felicidad, salud mental, satisfacción vital, y por tanto, menos ansiedad, depresión y pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003 citado en Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004).

Las habilidades interpersonales también han sido estudiadas en relación con la IE, demostrando que las personas emocionalmente inteligentes no solo resultan más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino que también logran usar las habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría otorga un papel fundamental a la IE para establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad. Los estudios parten de la hipótesis de que un alumno emocionalmente inteligente es una persona más empática y posee mejores habilidades de regulación, puesto que las habilidades interpersonales son uno de los ejes de la vida social que nos permite interactuar con los demás. Las habilidades sociales suelen ser recíprocas: lo más probable es que quien posee competencias sociales adecuadas esté bien considerado por la sociedad, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los factores de estrés cotidianos. Schutte, Malouff, Bobik et al. en 2001 (citado en Fernández-Berrocal, 2004) señalan relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales, así como los estudios de Mayer, Caruso y Salovey, indican que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía. En EE.UU. Lopes, Salovey y Straus (2003 citados en *ibíd.*) muestran también una clara relación entre IE y calidad de las relaciones sociales: los estudiantes con mejor puntuación en IE manifestaron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibiendo

también mayor apoyo parental y menos conflictos con sus amigos más cercanos. En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años se obtuvieron resultados interesantes y muy similares: Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001 citado en *ibíd.*) señalan que las mujeres presentaban puntuaciones más altas en IE con respecto a los hombres; los adolescentes con elevada IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales (tenían más amigos o mayor apoyo social, identificando claramente las expresiones emocionales; además eran capaces de mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de variables psicológicas como la baja autoestima o la ansiedad).

Por último, proponemos algunas investigaciones que se proponen analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico y cuyos resultados parecen ser contradictorios. Según lo expuesto por Fernández-Berrocal (2004), los primeros estudios realizados con universitarios en Inglaterra presentaban una relación directa entre IE y rendimiento académico y mostraban evidencias de un vínculo directo entre ambos (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998). Sin embargo, estudios posteriores (Newsome, Day y Catano, 2000 citados en *ibíd.*) no confirmaron una relación unívoca entre IE y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses. Algunos autores señalan que esta débil relación entre la IE y el rendimiento académico se debe a una selección poco cuidadosa de la muestra, al parecer demasiado heterogénea (estudiantes de primer año y de último año, estudiantes a tiempo completo y alumnos a tiempo parcial, estudiantes adolescentes y adultos). En aras de minimizar dicha variable, Parker et al. decidieron trabajar exclusivamente con alumnos adolescentes que iban a entrar en la universidad y a tiempo completo. Aun así, los resultados mostraban una escasa correlación entre IE y rendimiento académico. Sin embargo, bastó con modificar ligeramente los parámetros para obtener resultados radicalmente diferentes, comparando grupos separados por sus niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas y estudiantes con bajas puntuaciones académicas. Los resultados

fueron que el rendimiento académico apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE, como las habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés. Mediante el análisis discriminante se utilizó la IE como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto y bajo rendimiento académico, lo cual fue un factor determinante para identificar a los estudiantes de primer año que iban a tener éxito académico al finalizar el semestre, llegando a identificar el 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y el 91% de los aprendices con bajo nivel académico en función de sus puntuaciones en IE. Barchard (2003, citado en *ibíd.*) llevó a cabo un estudio con universitarios, controlando las habilidades cognitivas vinculadas tradicionalmente al rendimiento (capacidad oratoria, razonamiento inductivo, etc.), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). De los resultados se desprende que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo, estableciendo un vínculo claro entre IE y habilidades cognitivas elementos como predictores del rendimiento académico.

En base a estos resultados, es evidente que la relación entre IE y rendimiento académico no es lineal ni directa. Sin embargo, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003 citado en *ibíd.*) examinaron el efecto mediador que ejerce en el rendimiento académico una buena salud mental. Su estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga (capital), con estudiantes de 3.º y 4.º de ESO. Una vez más, los resultados ponían en evidencia que una mayor IE implicaba un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes (menos ansiedad y estados depresivos y pensamientos intrusivos). Además, resaltaban algunos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno, relacionando rendimiento escolar e IE y demostrando que la “inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final” (Fernández-Berrocal, 2004: s.p.). Estos resultados coinciden

con los hallazgos presentados en las páginas anteriores y con algunas investigaciones estadounidenses que corroboran que es más probable que personas con ciertos déficits (escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y que, por consiguiente, se beneficiarían de estrategias emocionales *ad hoc*. Hay evidencias que señalan que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como efecto moderador de las habilidades cognitivas en el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004 citado en *ibíd.*).

Para concluir, podemos afirmar que hay evidencias de que alumnos emocionalmente inteligentes presentan mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, tienen una red de relaciones interpersonales más rica y gozan de mayor apoyo social, son menos propensos a tener comportamientos disruptivos y logran mejor rendimiento escolar bajo estrés. Fernández-Berrocal (2004: s.p.) afirman de forma rotunda que “la IE ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio”, por lo que resulta evidente la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Mayer y Cobb, 2000 citado en *ibíd.*). En aras de mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica y contribuir al desarrollo de ciudadanos, no solo preparados académicamente, sino también educados afectiva y emocionalmente, deberíamos adoptar una perspectiva integradora, dentro del sistema escolar tradicional, que incluya aspectos personales y sociales junto con las habilidades cognitivas y de conocimiento.

7.6. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN ITALIA

Una parte fundamental de nuestro estudio es la elaboración de una serie de actividades didácticas pensadas para un grupo de estudiantes imaginario. El hecho de ser imaginario no significa que no hayamos trazado un perfil detallado del alumnado en cuestión. En nuestro grupo hemos incluido a una alumna disléxica, por lo que resulta importante dentro de nuestro estudio añadir algunos detalles relativos a las NEE, las leyes que actualmente regulan este ámbito y cuáles son los recursos que se pueden aplicar en el aula de ELE. Incluimos aquí este apartado puesto que creemos que como profesionales de la enseñanza podemos aprovechar la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la inteligencia emocional para trazar nuevas perspectivas para nuestros aprendientes que requieren Necesidades Educativas Especiales. Para ello es necesario repasar y trazar un marco de referencia teórico y normativo, explorando posibilidades, actitudes y estrategias que se confirmarán o no a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el método cooperativo ensayo-error y que por lo tanto se caracterizarán por estar en continua evolución y ser flexibles, adaptándose a las necesidades de cada estudiante.

Según Dettori (2011), durante la última mitad del siglo pasado se han producido grandes cambios en el marco de la educación especial en Italia, sobre todo en relación con el concepto de *discapacidad*, lo que llevó al desarrollo paralelo y natural de la concepción de una *escuela inclusiva*. Según el autor, el verdadero punto de inflexión ha sido el Informe Warnock de 1978, en el que se detallan los principios básicos que sustentan el derecho de las personas con deficiencia mental a desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible, y cuyos fundamentos resume en los siguientes puntos: “los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces” (ibíd.: 68).

En diciembre de 2006, en el marco de la Convención sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, las Naciones Unidas proponen el primer documento de derechos humanos e integración del siglo XXI, marcando un cambio significativo y práctico de las actitudes y enfoques respecto a las personas con discapacidad. En la Convención se reconocía una clasificación de las discapacidades y se reafirmaban los derechos y los recursos necesarios para su efectiva aplicación.

Actualmente la UE aplica una política de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria, intentando proporcionar apoyo al profesorado (personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento). Además, el autor señala que en Italia se han puesto en práctica políticas de carácter claramente inclusivo en etapas muy tempranas, mientras que en España registra cierto retraso, sin dar el paso definitivo de lo formal a lo real.

Nos parece oportuno aclarar los conceptos de *integración* e *inclusión*, puesto que son sumamente actuales y nos ayudarán a enmarcar las políticas educativas que vamos a detallar a continuación. Valcarce Fernández (2011: 120) nos proporciona un análisis exhaustivo de estas dos políticas, apuntando que

ceder el protagonismo al alumno/alumna, trasladar el centro de atención del conocimiento experto del docente al aprendizaje del alumnado, conllevan un cambio de valores en la concepción de la educación, que afecta directamente a la cultura de las organizaciones escolares y pone al descubierto la necesidad de utilizar modelos, dinámicas y estrategias didácticas innovadoras, más allá del libro de texto como guía o de los métodos afirmativos como referente de organización de la clase.

La senda hacia la integración pasa por una normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales, para los que se ponen en marcha determinadas herramientas de apoyo, recursos y profesionales, proponiendo además la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias. A nivel conceptual está estrechamente ligada a

la existencia de una separación o segregación anterior, por lo que se considera oportuno integrar esa parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educativo regular. Lo más interesante es que en este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que los alumnos tienen la tarea de adaptarse a él. Por otra parte, la inclusión se entiende como un derecho humano (ibíd.) y se basa en un modelo en el que el centro educativo y la comunidad escolar están muy implicados, favoreciendo una sensible mejora de la calidad educativa en su conjunto para todos los alumnos. La organización en sí misma es inclusiva: todos los miembros de la comunidad escolar están capacitados para atender a la diversidad, gracias a un currículo común para todos en el que implícitamente se incorporan estas adaptaciones. El currículo no se considera como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de manera diferente y su aplicación supone un sistema único para todo el alumnado, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales de modo que se adapten a la diversidad escolar. Dicho planteamiento supone una reflexión muy importante y profunda, una revalorización de los cánones vigentes hasta ahora, postura que compartimos y apoyamos presentando dentro de nuestro trabajo la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

7.6.1 Legislación sobre integración escolar en Italia

La Constitución italiana del 1948 declara en su art. 3 que todo ciudadano tiene igual dignidad social y que todos son iguales ante la ley, sin diferencia de condición personal o social (sexo, raza, lengua, religión opciones políticas), y el art. 34 reconoce a las personas con discapacidad el derecho a la educación y al trabajo (ibíd.). Bruschi (2015) afirma que la evolución se ha desarrollado en varias fases, desde una primera etapa de *exclusión* se pasó a la *separación*, luego a la *integración*, para llegar a la *inclusión* actual. De hecho, en los años

treinta el sistema escolar italiano disponía de aulas separadas dentro de los centros públicos para alumnos con leves trastornos de aprendizaje, aunque en ocasiones confluían también alumnos con problemas de conducta, hiperactivos, con desventajas sociales o familiares, y hasta hijos de emigrantes del sur de la península, cuyo único problema era el escaso conocimiento de la lengua italiana, algo extremadamente frecuente en aquella época. Existían escuelas especiales para sordos y ciegos, mientras que a los que presentaban trastornos psíquicos se los reubicaban en otros centros especializados; en los casos más graves, se veían apartados de sus familias en un régimen de internado. Dentro de esta lógica y hasta los años sesenta, el alumno discapacitado se percibe como un elemento disruptivo, un enfermo que había que separar necesariamente del resto del alumnado.

La gran revolución en el ámbito de la integración escolar se concretó con la Ley 517 de 1977 que establece que todos los estudiantes con discapacidad podían asistir a las escuelas públicas con el apoyo de un profesor especializado dentro del aula, determinando el cierre de las escuelas y aulas especiales. Con esta Ley, afirma Dettori (ibíd.), Italia se convertiría en uno de los primeros países europeos en reconocer la necesidad de integración de estudiantes con discapacidades en las escuelas.

Italia ratifica en 2008 el *Protocollo Facoltativo* propuesto por las Naciones Unidas en su *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de 2006 y publica un documento en el que se detallan las líneas a seguir para la integración de alumnos discapacitados en contextos escolares.

Posteriormente, la Ley 104 de 1992 constituyó otro gran avance para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, reiterando el respeto de la dignidad humana y su plena integración en la familia, escuela, trabajo y en la sociedad. Asimismo, garantiza el derecho y acceso a la educación pública de

las personas con discapacidad en todo el sistema educativo no universitario y universitario (ibíd., 2011).

7.6.2 De la discapacidad a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El sistema de *Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación* (CIDAP) elaborado en 1998 por la Organización mundial de Salud (OMS, 1948-2016) se basa en tres aspectos: *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*. La *deficiencia* se refiere a una anomalía en la estructura o aspecto del cuerpo, la *discapacidad* coincide con un retraso del individuo en términos de prestaciones funcionales, y la *minusvalía* hace referencia a la desventaja que sufre el interesado por su discapacidad. La Ley 104/1992 anteriormente mencionada ampara al colectivo que presenta una minusvalía física, psíquica o sensorial de carácter estable o progresivo, que determina una dificultad en el aprendizaje, en las relaciones o de integración laboral, e implica un proceso de marginación social (Barbutto y Mariani, 2015). En 2001 la misma OMS elabora otra clasificación que sustituye a la anterior: la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), y define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación social. Se entiende por *discapacidad* la falta de interacción entre la persona que padece alguna enfermedad (parálisis cerebral, síndrome de Down, depresión, etc.) y los factores personales y ambientales (actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, apoyo social limitado, etc.). De la clasificación CIF desaparece el término *minusvalía* para dar espacio al concepto de *discapacidad*, empleado para identificar el grado de deficiencia del sujeto, las limitaciones implícitas de su estado de salud y el tipo de restricciones en el desarrollo de su vida social. Sin embargo, Barbutto y Mariani (2015) subrayan que la importancia de esta nueva clasificación estriba en considerar el impacto de factores como el ambiente físico y social del sujeto, que determinarían su forma

de relacionarse a nivel social, clasificando el estado de salud de un individuo dentro de un contexto.

7.6.3 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La Directiva Ministerial del 27 de diciembre de 2012 identifica las categorías de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales:

- estudiantes con discapacidades (*Diversamente Abili*, DVA);
- estudiantes con *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (DSA, Dificultades Específicas del Aprendizaje, DEA);
- estudiantes con otros *Trastornos Evolutivos Específicos* que no son DSA o estudiantes con otros trastornos;
- estudiantes con desventajas socio-económicas, lingüísticas o culturales.

Los estudiantes con discapacidades (DVA) se benefician de las facilidades previstas por la Ley 104/1992, entre ellas la asignación de un profesor de apoyo especializado y el derecho a la eximición de determinadas tareas o actividades. Cuando hay alumnos con *Necesidades Educativas Especiales*, en cada escuela se activan grupos de trabajo que se reúnen periódicamente para programar y controlar el proceso de inclusión de los alumnos. El *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione* (GLI, grupo de trabajo para la inclusión) organiza y establece las líneas directivas para toda la escuela en aras de favorecer la inclusión de todos sus alumnos con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE/BES), entre ellos los alumnos con discapacidad o alumnos extranjeros o que presentan una desventaja social, económica, lingüística o cultural. El GLI está compuesto por el director de la escuela, representantes de los profesores, por los padres, los colaboradores escolares, un representante del ayuntamiento, un representante de la ASL (*Azienda Sanitaria Locale*, la institución que se ocupa de la sanidad a

nivel local), y por los representantes de los estudiantes. El *Gruppo di Lavoro Handicap Operativo* (GLH o GLHO, grupo de trabajo *handicap* operativo) es el grupo que programa y controla la trayectoria escolar de cada alumno con discapacidad, es convocado por el director y se reúne dos o tres veces al año. Forman parte de este grupo el dirigente escolar, todos los profesores del grupo (incluidos los de apoyo especializado), los padres del alumno, los operadores socio-sanitarios y/o terapeutas de la ASL que siguen al alumno, los asistentes para la autonomía y la comunicación y/o colaboradores escolares que estén eventualmente involucrados en el proyecto de inclusión del alumno. La escuela puede invitar a formar parte del GLH a cualquier persona que útil para trabajo del grupo (operadores de las asociaciones de familia, médicos o terapeutas privados, instructores deportivos, etc.). Cada año el GLH prepara el *Plan Educativo Individual* (PEI) que es el “proyecto de vida” personalizado del estudiante para ese año escolar y debe describir la situación global del alumno tanto en la escuela como en casa y en otros contextos sociales, indicando también aspectos relevantes de tipo médico, de rehabilitación y sociales. El PEI además incluye el *Piano di Studi Personalizzato* (PSP) en el que se señalan los objetivos y las modalidades de trabajo, los criterios y herramientas de evaluación y los recursos específicos necesarios (material especial como bancos o sillas, libros, *software*, etc.), la cantidad de horas del profesor de apoyo especializado, del asistente para la autonomía y la comunicación, que colaboran con el profesor de apoyo en el colegio y/o en casa, con el fin de fomentar la autonomía de los alumnos en sus actividades de aprendizaje y de la vida diaria. En el PEI se señalan también eventuales proyectos específicos como talleres, recorridos alternativos escuela-trabajo, utilización de metodologías específicas, estrategias, etc.

Los estudiantes con *Trastornos Evolutivos del Aprendizaje* (TEA), entre ellos los que presentan *Dificultades Específicas de Aprendizaje* (DEA), se benefician de las disposiciones de la Ley 170/2010. Las demás categorías con *Bisogni Educativi Speciali* (BES, necesidades

educativas especiales) se amparan en la Directiva Ministerial del 27.12.2012.

Los estudiantes con trastornos evolutivos específicos pueden presentar:

- trastorno del lenguaje;
- trastorno de las habilidades motoras;
- trastornos hipercinéticos;
- formas leves de autismo;
- funcionamiento intelectual limitado.

Hay colectivos de estudiantes que pueden presentar desventajas económicas, lingüísticas y culturales, que viven en un ambiente familiar muy problemático o conflictivo, o que presentan lagunas en italiano: para todos ellos el centro y el equipo docente aplica las medidas compensatorias previstas por la Ley que en la mayoría de los casos son de tipo transitorio (Barbutto y Mariani, 2015).

A este propósito, nos parece interesante introducir un breve apunte sobre la integración del alumnado extranjero. La Circular Ministerial 205/1990 es el primer documento en el que se menciona de forma explícita la educación intercultural como condición estructural necesaria para una sociedad multicultural, resaltando el papel de la mediación intercultural del profesorado y fomentando una convivencia provechosa. El Ministerio, además, reitera la necesidad de una educación intercultural que se desarrolle bajo diferentes perspectivas, sacando provecho de la diversidad de valores y costumbres, fomentando un intercambio constructivo. Con el decreto Ley 286/1998 y en sus *Linee Guida*, se confirma la política integradora del gobierno italiano en cuestión de inmigración. Nos parece interesante este planteamiento con claros matices integradores en el ámbito escolar y creemos que, lejos de ser retórico, debería aplicarse también a la enseñanza de las lenguas extranjeras como protocolo estándar, en aras de fomentar la interculturalidad a todos los niveles posibles dentro del aula.

7.6.3.1 *Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA/DSA)*

Barbuto y Mariani (2015) afirman que las *Dificultades Específicas del Aprendizaje (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, DSA)* son trastornos de carácter evolutivo que afectan a las habilidades relacionadas con las actividades escolares (lectura, escritura y cálculo), y la Ley 170/2010 recoge dichos elementos:

- dislexia, trastorno específico que se manifiesta con dificultades para aprender a leer, especialmente en la decodificación de los signos lingüísticos o en la corrección y rapidez de la lectura;
- disgrafía, trastorno específico de la escritura que se manifiesta con dificultades en la realización gráfica, afectando a la grafía y no específicamente a la ortografía y está relacionado con el momento en que se realiza la actividad;
- disortografía, trastorno específico de la escritura que se manifiesta con dificultades en los procesos lingüísticos de transcodificación, afecta a la corrección de la escritura dentro de las reglas que el código lingüístico impone.
- discalculía, trastorno específico que se manifiesta con una dificultad en la automatización del cálculo y en la elaboración de los números y puede afectar a la cognición numérica o a los procedimientos ejecutivos y de cálculo.

La *Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010)* señala que dichos trastornos suponen un significativo factor de abandono escolar y que la dislexia constituyen el 80% de los diagnósticos de trastornos del aprendizaje. Por tanto, es importante una labor de detección precoz que dejaría espacio a la implementación de medidas *ad hoc* y paliaría el abandono escolar debido a estas causas.

La Ley 170/2010 reconoce las *Dificultades Específicas del Aprendizaje* identificándolas con el acrónimo DSA (*Disturbi Specifici dell'Apprendimento*). Carrillo Expósito (2015) señala que en el art. 5 de esta Ley, en sus *Misure educative e didattiche di supporto* (medidas

educativas y didácticas de apoyo), se indica el derecho del estudiante con DSA a la elaboración de un *Plan de Enseñanza Personalizada (Piano Didattico Personalizado PDP)* y el empleo de herramientas que compensen su dificultad para aprender en la escuela, llegando al extremo de la eximición de algunas tareas. En las *Linee Guida*, el documento adjunto a la Ley mencionada, el punto 4.4 se refiere específicamente a la didáctica de lenguas extranjeras. Carrillo (ibíd.) destaca que se fomenta la elección de una lengua extranjera dentro del programa de estudio del aprendiz, asegurando que el profesorado se encargará de dar mayor importancia a la competencia oral respecto a la escrita a la hora de evaluar. De hecho, se proponen una serie de medidas paliativas que van desde el aumento del tiempo para el desarrollo de las tareas de un 30% (exámenes o actividades en clase), la reducción y adecuación del volumen de trabajo (tareas para casa o exámenes), hasta llegar en algunos casos a “la posibilidad de eliminar el examen escrito y sustituirlo por una evaluación oral, otorgando mayor valor a la capacidad de comunicación en detrimento de la corrección gramatical” (ibíd.: 94). Otra medida que sugiere el anexo consiste en facilitar al estudiante los textos que se trabajarán en clase con algunos días de antelación. Los instrumentos compensativos a los que se refieren ambos documentos son herramientas que facilitan el trabajo y economizan tiempo al estudiante DSA a la hora de aprender, entre ellas destacamos el ordenador, pero también la pizarra multimedia, la tableta, teléfonos, y todo tipo de tecnología que les permita leer, traducir, esquematizar, estudiar, organizar conceptos, ejercitar habilidades específicas, tomar apuntes o hacer cálculos. El sintetizador de voz, es otra herramienta muy útil puesto que convierte la tarea de lectura en un ejercicio de audición, así como la grabadora con la que el estudiante puede grabar la clase evitando tomar apuntes. Los mapas (conceptuales o mentales) son muy eficaces para favorecer el aprendizaje.

Lo establecido por la Ley 170/2010 y sus enmiendas, encuentran un espacio concreto y transparente dentro del *Plan de Oferta Formativa (POF)* de cada instituto, que a raíz de su

autonomía, tiene la facultad de ampliar y detallar el tipo de atención ofrecida, las medidas y los recursos que van a poner en práctica.

7.6.3.2 La dislexia en la clase de ELE

Carrillo (2015: 88) afirma que la falta de información, la desinformación, los mitos y las leyendas que se vinculan a la dislexia “limita el trabajo correcto en la clase y nos lleva a desaprovechar desatinadamente los asombrosos buenos resultados que nuestros alumnos disléxicos pueden obtener a partir de una enseñanza adecuada”.

La misma autora (ibíd.) señala que la palabra “dislexia” expresa dificultades en el lenguaje (lectura y ortografía) en su misma etimología: *Dys* en griego significa pobre o inadecuado, inversión, desorden, separación, y *lexis*, palabra o lenguaje. El término se emplea comúnmente para referirse a “problemas de lectura y/o a un trastorno en la adquisición de la lectura, pero con repercusiones en la escritura” (ibíd.: 89). La dislexia no es una enfermedad, puesto que no coincide con la definición oficial de la OMS (pérdida de la salud), tampoco se trata de un déficit cognitivo, puesto que el disléxico no presenta ninguna deficiencia intelectual; por el contrario, en muchos casos los disléxicos tienen un coeficiente intelectual (CI) por encima de la media. En la dislexia evolutiva no constan daños neurológicos, pero tampoco es simplemente un problema de lectura (ibíd.). Entonces, ¿qué es la dislexia?

Resulta difícil definirla. “Actualmente hay en acto un ferviente debate, pues el mundo de la dislexia abarca varios campos de la ciencia (neurológico, psicológico, especialistas en el lenguaje, didáctico, etc.) y cada uno la define como mejor se adapta a sus criterios” (Carrillo Expósito, ibíd.: 89). A nivel general, la autora (ibíd.: 89) afirma que “la dislexia es una alteración de origen neurológico, a menudo genético, que interfiere en la adquisición y el procesamiento del lenguaje” y que su gravedad resulta muy variable. Añade que el principal

problema consiste en la ausencia de automatización de determinados procesos y que se manifiesta con dificultades en el lenguaje receptivo y expresivo (ámbito fonológico, de lectura, escritura, ortografía y caligrafía), y en ocasiones en la aritmética (discalculía). La autora subraya que cada disléxico tiene sus propias características, y en ocasiones pueden presentar dificultades que afectan a la memoria, la orientación espacio-tiempo o la motricidad. Como apuntábamos en los apartados anteriores, las siglas DEA y DSA identifican a las personas disléxicas. Sin embargo, Carrillo Expósito (2015) discrepa con respecto a esta generalización para el caso de la dislexia, ya que una vez superada la dificultad de adquisición de la competencia lectora y de la escritura, los resultados del aprendizaje dependería de quién y cómo se les enseña. Al mismo tiempo, la autora desestima el origen neurobiológico de la dislexia señalando que no todos los cerebros y sus conexiones funcionan y responden del mismo modo ante los mismos estímulos. El razonamiento que propone Carrillo Expósito (2015: 90) es el siguiente:

Si la lectura, en este caso, deja de ser un instrumento de aprendizaje y si partimos del presupuesto de que se pueden dar diferentes estilos de aprendizaje haciendo de la diversidad un punto de fuerza y teniendo presente el concepto de *inteligencia múltiple*, seguro que estamos de acuerdo en que el mejor instrumento compensativo pasa a ser un eficaz método de estudio con independencia de la existencia o no de un disléxico o disléxica en nuestra clase.

Los disléxicos procesan la información a través de su inteligencia visual, proceso que se interrumpe cada vez que leen una palabra abstracta que no tiene una traducción inmediata.

Estas palabras forman el 50% de lo que leemos o hablamos.

El pensamiento en imágenes de un disléxico es de 400 a 2000 veces más rápido que el pensamiento verbal y además es mucho más completo, profundo y amplio debido a que una imagen se ajusta mejor a lo que una palabra quiere expresar o significar” (ibid.: 91).

Dicha rapidez es la responsable de su falta de conciencia del proceso mental, aunque lleguen a una respuesta o a un resultado correcto. Según la autora, suele tratarse de personas curiosas, pues su pensamiento aprovecha todos los sentidos para decodificar su entorno y comprenden

de forma más inmediata la globalidad de un tema frente al análisis detallado de una parte. Si damos por supuesto que el mejor instrumento para aprender implica un método de estudio eficaz, reconocemos que el requisito primordial es conocer los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes: “visivo-verbal; visivo-no verbal; auditivo; cinestesia y, en especial, el estilo cognitivo (global/analítico; sistemático/intuitivo; verbal/visual; impulsivo/reflexivo; dependiente/independiente del campo; convergente/divergente)” (ibíd.:91). Así, Carrillo Expósito (ibíd.) afirma que el disléxico prefiere otros canales de aprendizaje que no sean la lectura, estrategias que dejen más espacio a lo visual, a lo auditivo y a la cinestesia. La autora desmitifica la lectura, interpretándola como un mero constructo cultural en el que tradicionalmente se ha basado la instrucción escolar occidental como instrumento de aprendizaje y sugiere que el problema no residiría en el aprendiente, sino en el sistema de enseñanza-aprendizaje adoptado a lo largo de la historia de la enseñanza. Además señala que:

apuntar hacia una didáctica mediante metodologías psicodidácticas como el aprendizaje cooperativo, la didáctica metacognitiva o el aprendizaje significativo pueden ser las líneas más acertadas. Estos métodos de estudio además promueven la cohesión del grupo y facilitan la participación y, por otro lado, favorecen la creación de actividades, promueven la motivación, posibilitan el desarrollo de las habilidades, fomentan la responsabilidad individual del propio proceso de aprendizaje y, además, lo aprendido se fija mejor y permanece más tiempo (ibíd.: 91).

Los estudiantes disléxicos, aun teniendo una correcta audición, tienen gran dificultad para discriminar sonidos, pautas de sonido, secuencias de palabras y deletrear. Obviamente la enseñanza fonética tradicional resulta ineficaz para ellos, y al no reconocen las relaciones funcionales sonido-símbolo del lenguaje, la corrección se convierte en un ejercicio estéril. A un disléxico italiano en el proceso de aprendizaje de ELE le resultará difícil captar los sonidos de la lengua extranjera que no existen en la suya (la /J/ por ejemplo) y localizar la sílaba

fuerte. Una buena estrategia podría ser el ejercicio explícito de estos sonidos. Tomar apuntes es otra tarea difícil de realizar para aun disléxico, puesto que implica la activación simultánea de múltiples mecanismos (Carrillo Expósito, 2015).

Resumiendo e integrando lo anteriormente detallado con las consideraciones aportadas por Sparks, Ganschow, Miller y Schneider (2007 citados en Grande, 2009: 55-56), podemos afirmar que a nivel general los síntomas y problemas de un disléxico son los siguientes:

Síntoma	Problema
pronunciación deficiente	ansiedad
conocimiento deficiente de vocabulario	atención limitada en el tiempo
lectura lenta con errores de descodificación	dificultades para comunicar o relacionarse con los compañeros en la LE
comprensión deficiente de la gramática	dificultades para completar la tarea
comprensión global deficiente	evaluación de la conciencia fonológica
	evaluación de la comprensión de la sintaxis
	evaluación del conocimiento de vocabulario

Los mismos autores han elaborado el método *Multisensory Structured Language Approach* (MSL) basado en los ocho principios postulados por Ganschow y Schneider en 2006 (ibíd.):

- método multisensorial, uso del *Total Physical Response* (TPR);

- presentación estructurada de la LE (pronunciación, ortografía, lectura, gramática, vocabulario);
- secuenciación: progresión de más fácil a más difícil, subdivisión de las clases en las que solo se presenta un concepto a la vez;
- método acumulativo: reciclaje continuo de conocimientos;
- método meta-cognitivo: solución de problemas y autocorrección;
- método repetitivo: en búsqueda de la automatización;
- método sintético-analítico: se descompone la lengua en segmentos (análisis) para buscar el significado (síntesis);
- método alfabético-fonético: la relación letra/sonido en la LE es de importancia prioritaria.

Consideramos que la siguiente tabla elaborada por Crombie, Thomson y McColl (2004, citados en Grande, 2011: 56) puede ser de gran utilidad a la hora de plantear una estrategia para disléxicos en la clase de ELE:

Retos para todos los aprendientes de una lengua extranjera	Retos adicionales para aprendientes disléxicos	Estrategias multisensoriales para todos los aprendientes	Recursos adicionales para aprendientes disléxicos
ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Necesidad de adquirir una gran cantidad de vocabulario nuevo en	Dificultades de memoria a corto plazo y memoria de trabajo. Dificultades en el proceso auditivo-	Uso de tarjetas de vocabulario combinando texto e imágenes. Pueden ser usadas específica y	Fotocopias de las tarjetas de vocabulario para práctica adicional y futuro repaso. El vocabulario similar

<p>un tiempo relativamente corto, de conservarlo en la memoria y de ser capaz de recordarlo en el momento adecuado.</p>	<p>verbal. Enunciación lenta. Sobrecarga de la memoria de trabajo. Tendencia a omitir o invertir sílabas. Dificultad para encontrar las palabras.</p>	<p>repetidamente en actividades lúdicas para afianzar la adquisición, consolidar el aprendizaje y ayudar la memoria. Actividad de clase consistente en la elaboración de un diccionario en forma de libro o póster, usando elementos visuales fotocopiables.</p>	<p>puede ser incorporado a una tabla electrónica pre-existente y usado para mejorar la serie de tarjetas de lenguaje pre-existente. Programas informáticos (<i>Clicker Grids</i>) Uso frecuente de juegos de emparejamiento para afianzar vocabulario nuevo.</p>
<p>EXPRESIÓN ORAL</p> <p>Necesidad de aprender la pronunciación y lectura en voz alta de palabras en un sistema fonético distinto.</p> <p>Necesidad de aprender cómo decir palabras, reconocerlas al escucharlas o leerlas y ser capaz de escribirlas con un mínimo de corrección.</p>	<p>Déficit y confusión en la conciencia fonológica. Efectos negativos del estrés en la pronunciación y la fluidez. Dificultad de asociar letras/sonidos. Déficit en la discriminación auditiva. Déficit o incomprensión de la</p>	<p>Tarjetas para ilustrar y practicar sonidos o explicaciones de textos seleccionados. Transparencias (retroproyector) para reforzar la introducción textual de nuevas palabras. Tarjetas de vocabulario con texto incorporado, para complementar y reforzar el uso de la</p>	<p>Tarjetas de vocabulario electrónicas que combinan la imagen con el sonido y ofrecen la posibilidad de comparar la pronunciación propia con la del profesor (<i>Drake Language Master Cards</i>). Fichas fotocopiables que incorporen las mismas imágenes y</p>

	<p>relación entre lectura y elementos fónicos.</p> <p>Dificultades en la percepción visual.</p> <p>Dificultades en la ortografía.</p> <p>Confusión debida a estilos dispares de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Velocidad del “lenguaje natural”.</p> <p>Desajuste respecto a la velocidad de procesamiento de la información.</p>	<p>expresión oral y escrita.</p>	<p>que permitan iniciar actividades de expresión escrita.</p> <p>Uso de programas informáticos educativos para reforzar la lectura (<i>Clicker</i>).</p> <p>Uso de programas informáticos educativos para reforzar la expresión oral y la comprensión auditiva (<i>Language Master</i>).</p>
<p>GRAMÁTICA</p> <p>Necesidad de comprender las pautas del lenguaje, la relación de palabras entre sí, la estructura de las oraciones y cómo construir oraciones</p>	<p>Dificultades en la secuenciación.</p> <p>Dificultad de predecir en la lengua materna.</p> <p>Confusión debida a estilos dispares de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Incapacidad de</p>	<p>Combinación del uso de dados y tarjetas para una explicación visual de estructuras gramaticales, manipulación de oraciones, creación de nuevos paradigmas del lenguaje.</p>	<p>Los ejemplos generados con el uso de dados y tarjetas pueden ser traspuestos a tablas confeccionadas previamente y a otros ejemplos destinados a tareas, etc.</p> <p>Uso de páginas Web</p>

correctamente.	conseguir los automatismos y la fluidez en la lengua, llevando a una percepción negativa.	Juegos y actividades para proporcionar práctica.	para ampliar la experiencia en la lengua meta y reforzar uso de vocabulario.
<p>CONSOLIDACION Y PRODUCCIÓN</p> <p>Necesidad de enfocarse en un vocabulario cotidiano adecuado, por ejemplo conversaciones telefónicas, práctica de lectura y comprensión auditiva. Ser capaz de usar del vocabulario en contexto.</p>	<p>Retención: el aprendiz disléxico precisa de más repetición y enseñanza suplementaria para poder transferir la información a la memoria a largo plazo.</p> <p>Lentitud en el procesamiento del lenguaje.</p> <p>Dificultad de transferir habilidades aprendidas previamente.</p> <p>Confrontarse a la velocidad natural del lenguaje.</p>	<p>Automatización a través de apoyos visuales y la mímica, de la comprensión auditiva, de la expresión oral y escrita.</p> <p>Juegos de rol, representación de situaciones.</p> <p>Uso de lenguaje digital (ralentizar la presentación del lenguaje al principio).</p>	<p>Uso de recursos fotocopiables para crear juegos que consoliden vocabulario cotidiano (comida, ropa, preposiciones, etc.).</p> <p>Videos con subtítulos para ilustrar el nuevo vocabulario. Video sin subtítulos: situaciones o programas conocidos en la lengua nativa.</p> <p>Actividades con ordenadores usando programas y CDROM pertinentes.</p>
<p>CREATIVIDAD</p> <p>Necesidad de generar y reciclar lenguaje en</p>	<p>La fatiga, una baja autoestima y la necesidad de concentrarse en</p>	<p>Tarjetas con ilustraciones pueden ser usadas para incitar lenguaje ya conocido.</p>	<p>El aprendiz puede recopilar su propia colección de tarjetas para incitar el lenguaje</p>

situaciones inéditas.	situaciones difíciles pueden inhibir el uso creativo del lenguaje. Problemas en la organización y la secuenciación.	Coherencia en la enseñanza: siempre construir paulatinamente a partir de un conocimiento previo.	y usarlo para práctica suplementaria en casa y para complementar las presentaciones en clase. Uso de <i>software</i> educacional y recursos en Internet para reforzar uso del vocabulario.
-----------------------	---	--	---

Por lo que atañe a nuestro estudio, hasta la fecha no existen investigaciones que pongan en relación la enseñanza de la cultura y la dislexia. Nos atrevemos a plantear una consideración en base a lo expuesto anteriormente, que constituye también el hilo conductor invisible que ha guiado el marco teórico de este trabajo. Cada alumno es diferente y esto es un hecho innegable. La Ley reconoce las necesidades educativas de los alumnos disléxicos y el profesor contribuye a una mayor atención didáctica a través del PDP. Las directrices detalladas en las *Linee Guida* son muy explícitas, lo que constituye una ventaja y un marco específico al que podemos recurrir constantemente. Paralelamente, la teoría de las Inteligencias Múltiples nos parece un reconocimiento de esta realidad y un buen punto de partida para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje *ad hoc* para un grupo concreto de estudiantes, o si fuera necesario, para cada alumno. La motivación es un factor importante para los estudiantes, es un empuje hacia adelante, la fuerza que cosquillea su curiosidad y limita su pereza. No nos olvidemos que muchos disléxicos sufren traumas importantes durante la fase escolar, puesto que suelen ser etiquetados de vagos, descuidados, distraídos o

hiperactivos, títulos que minan su autoestima (Carrillo Expósito, 2015) y necesitan apoyo constante por parte del profesorado. La cultura puede ser un agente de estímulo para el conjunto del alumnado, con especial énfasis para los alumnos DSA, que podrían sorprenderse de sus propias capacidades, aumentar su autoestima y encontrar fuerzas para enfrentarse a otros retos. Como profesionales tenemos la responsabilidad de reconocer estas herramientas que además de tener una justificación didáctica indiscutible, nos permiten trabajar con el alumnado en varios niveles, de forma diferente y de manera seguramente provechosa. En el capítulo dedicado a las actividades didácticas llevamos al plano práctico toda la información y las directrices teóricas que han guiado nuestra investigación.

8. LA DIDÁCTICA DE ELE EN ITALIA

8.1. PREMISA: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

Para lograr un marco sobre la evolución de la didáctica de ELE en Italia es necesario ante todo volver la mirada hacia España. La enseñanza de lenguas extranjeras tiene sin duda un largo recorrido histórico en la península, sin embargo, nos parece oportuno comenzar a partir de la publicación en 1492 de la primera gramática española, cuando empieza “una organización más sistematizada de la metodología” (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009: 5). “La obra de Nebrija no fue solamente el primer intento de formalización de la lengua española, sino un hito fundamental en el asentamiento y consolidación de la gramática como fuente de inspiración y de recursos para enseñar y aprender el español” (Sánchez Pérez, 1992: 12).

Los siglos XV y XVI representan el renacer de la cultura en todos sus aspectos, y “el Renacimiento marca una atención profunda y sincera hacia la educación y la pedagogía, ambas sufrieron una verdadera revolución al no quedarse al margen de los nuevos movimientos renovadores” (Martín Sánchez, 2009: 56). Sin embargo, “el papel del alumno era totalmente pasivo, el estudiante asistía a la clase prácticamente como oyente, con total carencia de participación y las clases consistían en la lectura de un texto con su correspondiente análisis y comentario por parte del profesor” (Alcalde Mato, 2011: 11). Desde el punto de vista del estudio de las lenguas, es preciso señalar que la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego obtuvieron gran éxito, “pues eran el vehículo necesario para tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad, no obstante, sería reductivo limitar la enseñanza de lenguas exclusivamente a las lenguas clásicas, puesto que las maternas también se desarrollan de manera espectacular” (Martín Sánchez, 2009: 56-57).

El problema más relevante consiste en el uso práctico de las lenguas clásicas, que no se utilizaban como vehículo cotidiano de comunicación y la interacción hablada era posible solo en determinados círculos, por lo que la manera lógica de aproximarse al estudio de tales lenguas era su descripción gramatical. “La metodología gramatical se introduce así en el sistema educativo y académico como procedimiento habitual de aprendizaje o enseñanza de lenguas” (Sánchez Pérez, 1992: 12).

Antonio de Nebrija (1441-1522) publicó en 1492 la *Gramática de la lengua castellana*, lo que implica una atención hacia el estudio del castellano (Martín Sánchez, 2009).

Juan Lorenzo Palminero (1514-1580) es un personaje importante en el ámbito pedagógico y entiende la memoria como pieza clave en el proceso de aprendizaje de lenguas; en su método propone al maestro como guía del nivel de aspiración para el alumno (ibíd.).

Otro personaje destacado es Pedro Simón Abril (1530-1594) que en su obra *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarlas* propone la enseñanza del uso correcto de la lengua y de su gramática, la lógica, las matemáticas, la naturaleza, la moral, la cultura física y la música (ibíd.: 58), destacando también las *malas praxis* en ámbito universitario y en el estudio de la ciencias.

Durante el siglo XVI, con el reinado de Carlos V, la lengua española se va arraigando y alcanzando un rango científico. El castellano es la lengua del imperio español y a partir de este momento “los intelectuales se preocupan por sistematizar, analizar y divulgar el idioma castellano puesto que todos los acontecimientos políticos y culturales que acontecen en España favorecen el interés por el aprendizaje del español fuera de *sus* fronteras” (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009: 10-11).

El siglo XVII marca una importante evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al Humanismo, heredero de la reforma protestante se le opone el Realismo Pedagógico que “no

se ocupa solo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas. Se tiende al activismo por parte del alumno” (Martín Sánchez, 2009: 59). Durante este siglo, el material para la enseñanza del español sigue la línea de las corrientes metodológicas anteriores, el método gramatical y el conversacional.

Los materiales editados se siguen gestando a través de métodos inductivos que tienen como base las reglas gramaticales, y los métodos deductivos, que serán los que se acerquen más a la realidad del idioma y a las necesidades reales de todos aquellos que quieren aprender una segunda lengua (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009: 14).

A lo largo del siglo XVIII brota en Europa un movimiento cultural de gran trascendencia: el Iluminismo. La Ilustración en España supuso una crítica a la educación tradicional, lo cual dio comienzo a una crítica a la cultura, a la educación y a todo lo relativo a la mentalidad tradicional, asumiendo progresivamente perspectivas racionalistas y empiristas propias de la Ilustración. Aunque, por lo que atañe a “la enseñanza de lenguas, es preciso indicar que el latín siguió con su protagonismo en las escuelas de gramática y en las universidades, no se mejoró la preparación científica y pedagógica del profesorado, ni se ampliaron las materias de enseñanza” (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009: 16). Fue en este siglo cuando se introdujo por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo académico, aunque el método coincidía básicamente con el de la enseñanza del latín (Martín Sánchez, 2009). A pesar de eso, lo más significativo es la creciente preocupación por la enseñanza de una segunda lengua y que al mismo tiempo empiezan a surgir voces en contra de la enseñanza excesivamente centrada en la gramática (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009).

En el 1713 se creó la Real Academia de la Lengua Española, concebida para conservar la integridad del idioma español. El modelo en el que se inspira es la Academia Francesa fundada por el cardenal Richelieu en 1635. Leemos en su página web (www.rae.es) que desde

su creación, el objetivo primordial era la elaboración de un diccionario de la lengua castellana, “el más copioso que pudiera hacerse”. Ese propósito se hizo realidad con la publicación del *Diccionario de autoridades*, editado en seis volúmenes entre 1726 y 1739.

A pesar de que durante el siglo XIX se hicieron importantes innovaciones metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, prácticamente todas tuvieron como objetivo central la competencia lingüística (oral y escrita). Según Rico Martín (2005) se trata de una visión demasiado academicista de la lengua, donde lo importante era conocer todos los elementos lingüísticos sobre cualquier elemento lingüístico, más que el uso lingüístico en sí, ello implicaba una visión demasiado academicista de la enseñanza de la lengua (Rouse, 1969).

8.2. EXCURSUS HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares, con Carlos V, y se convierte en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI (Sánchez Pérez, 1992: 14).

Tras la caída del Imperio Romano en el año 476 d.C. para Italia empezó un largo periodo de división política durante el cual será territorio de conquista para las potencias extranjeras. En el transcurso del siglo XIV, las ambiciones de conquista entre Francia y España caracterizaron la vida política de las fragmentadas realidades territoriales de la península. Las diferencias entre las dos potencias duraron hasta 1559, cuando se firmó la paz de Cateau–Cambresis, que se considera el final del Renacimiento italiano y el comienzo de la dominación española. De hecho, España consolidó su posición de dominio en Italia, que

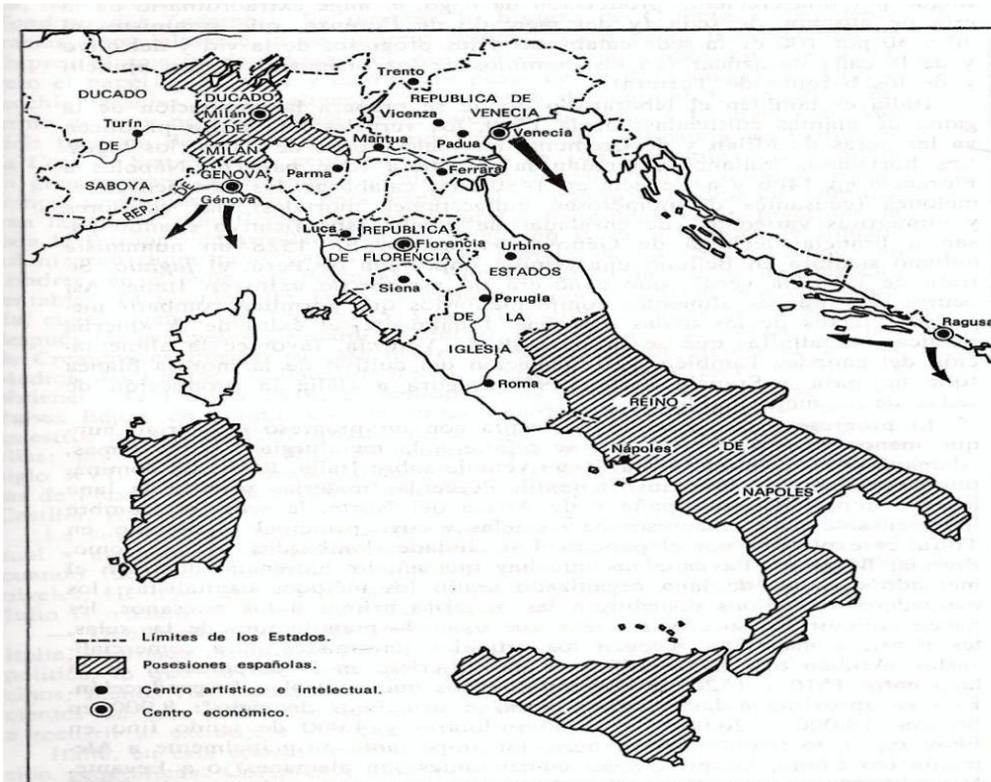
perdurará hasta 1714, el año en el que termina la Guerra de Sucesión Española y empieza la hegemonía austríaca (Ago y Vidotto, 2004).

Durante el dominio español, España gobernó directamente toda la Italia meridional, insular y el Ducado de Milán. Los Grandes Ducados de Toscana y la República de Génova se vieron obligados a apoyar la política imperial, mientras que el Ducado de Saboya, ubicado geográficamente entre los dominios españoles en Italia y el territorio francés, se convierte en un campo de batalla entre las dos potencias. Según D'Agostino (1993:144), el objetivo de Alfonso II de Aragón era el de

implantar un sistema-imperio mediterráneo articulado en una comunidad económica regulada por el intercambio entre territorios ibéricos e italianos de tejidos y manufacturas por parte de los primeros y productos agrícolas por parte de los segundos, bajo la tendencia hacia la unidad y plenitud de dominio de toda el área, comprendidas las secciones más meridionales y la sección más oriental.

Además, en 1492 fue elegido Papa el español Alejandro VI (1492-1503). El escritor Pietro Bembo (1525: 44) cuenta en su *Della volgar lingua* lo habitual que era oír hablar español en Italia, debido a los servicios que España prestaba al Pontífice de Roma y "*ai nostri uomini e alle nostre donne oggimai altre voci, altri accenti avere in boca non piaceva che spagnuoli*".

Durante los siglos XV y XVI, España representa un factor importante para la estabilidad de los nuevos equilibrios políticos y sociales del territorio italiano. No obstante, su poder no se manifestaba con la represión o la fuerza, sino que contaba hábilmente con la fidelidad de las élites sociales italianas que se beneficiaban de favores y de una tupida red de intereses económicos y políticos (Rosa y Verga, 2003).



LA PENINSULA ITALIANA EN EL SIGLO XVI

Mapa de la Italia en el siglo XVI

En el siglo XVI, el español llega a ser la lengua favorita de los grupos de la alta sociedad italiana, hasta tal punto que según Sánchez Pérez (1992: 35), Giovanni della Casa en su tratado sobre buenos modales *Galateo ovvero de' costumi* (1558) “se queja de que se haya puesto de moda en Italia una lengua con tanto residuo moro y visigodo”. Por otra parte,

los militares españoles y quienes les acompañaban no hacían excesivos esfuerzos por aprender la lengua de los países que ocupaban. Como ciudadanos del imperio más temido, solían pasearse por Europa hablando su propia lengua, dejando para los demás la obligación de entenderles. La nobleza, deseosa de estar junto al poder y muy cuidadosa de no oponerse a él, ponía especial atención en adecuarse a las nuevas circunstancias, no solo para ganar nuevos favores, sino también para conservar los que ya tenía. De ahí que el interés por aprender español se diese de manera muy especial entre los nobles de Italia (ibíd. [1992]2005:36).

Con estas premisas no es difícil justificar el renovado interés por la enseñanza y aprendizaje del español, que contaba desde 1492 con un compendio sistematizado de la

lengua: la gramática de Nebrija. Sin embargo, Sánchez Pérez (1992) considera que al ser una obra de corte académico y sin rasgos prácticos, no se adecuaba a las necesidades de comunicación lingüística que las nuevas circunstancias exigían, era poco útil para un extranjero y difícilmente utilizable como manual de aprendizaje.

En 1535, José de Valdés, escritor nativo de Cuenca, exiliado voluntariamente en Italia para escapar de la Inquisición, escribió *Diálogo de la lengua*, y lo justifica diciendo que “en Italia así entre damas como entre caballeros se tiene por gentileza y galanía saber hablar castellano”. Según Blecua Perdices (2007), se trata de una obra que aporta una nueva visión de las dificultades lingüísticas de la enseñanza del español a extranjeros fuera de España, en pleno vigor del humanismo, y que atestigua la importancia de la lengua y de la cultura española en Europa. Flores Ramírez (1999) define esta obra como revolucionaria en cuanto al método, ya que la enseñanza se lleva a cabo a través de una conversación entre discípulo y maestro, un artificio literario muy empleado en el Renacimiento. La misma autora apunta otra peculiaridad con la que Valdés escribe su diálogo: la preeminencia del habla sobre lo escrito. No se identifica pues, con la lengua literaria, “el objeto de estudio de Valdés es una lengua no poética sino exacta, propia para la transmisión de la cultura y que, al mismo tiempo, esté al alcance de la comprensión de todos los hablantes de una comunidad lingüística” (ibíd: 273). Blecua (2007) resalta otro aspecto de esta obra afirmando que uno de los aspectos más interesantes que plantea el *Diálogo de la Lengua* de Juan de Valdés es la renovación léxica tan fundamental en aquella época: la introducción de neologismos es el rasgo más importante del proceso de renovación. Sánchez Pérez (1992: 21) añade que:

los libros de diálogos suplen lo que no facilita la enseñanza escolar especialmente fundamentada en la gramática, y además sirven de base para establecer una corriente metodológica basada en textos reales, extraídos del uso diario, representativos de la comunicación cotidiana, que nacen de la necesidad de quienes precisan aprender lenguas extranjeras para sus actividades comerciales, políticas, viajeras o de simple relación humana.

El autor añade un apunte interesante sobre el uso de este método, subrayando que la enseñanza de idiomas centrada en los libros de diálogos y en materiales de la tradición oral tienen sin duda la ventaja de facilitar la adquisición de cierta fluidez en la comunicación, pero el inconveniente es la abundancia de errores gramaticales. Además, cita explícitamente a Valdés y critica sus *Diálogos* por no contener regla alguna y por diluir los preceptos prácticos a lo largo de un texto conversacional que no se puede considerar un manual sistematizado de pautas y normas lingüísticas.

El Renacimiento nos proporciona otro ejemplo muy interesante: en 1560 Mario Alessandri D'Urbino publicó en Nápoles *Il paragone della lingua Toscana et Castigliana* y nos proporciona una moderna gramática comparativa que, de forma puntual pero exhaustiva, aclaraba los temas más tediosos para los estudiantes itálofonos. Sin embargo, esta obra quedó totalmente eclipsada por la publicación, en 1566, de *Osservazioni della lingua Castigliana*, de Juan Miranda, eclesiástico de origen español asentado en Venecia. Se trata de un trabajo escrito totalmente en italiano, lo cual apuntaba directamente a un manual de uso práctico pensado expresamente para itálofonos y “se centra no solamente en las características de la lengua española, sino también en las dificultades específicas lingüísticas que se plantean para quien quiere aprenderla” (ibíd., [1992]2005: 37). Novedosa es la introducción de un capítulo para el estudio de proverbios y locuciones idiomáticas (Scandola Cenci, 2001). A pesar de su título, no se trata de simples observaciones, sino que “constituyen un cuerpo de doctrina básico y coherente, aunque, por supuesto, parcial, ya que la sintaxis oracional no tiene cabida en ellas (Lope Blanch, 1990: 98), “su carácter descriptivo y práctico no relega la gramática a un segundo plano puesto que la identifica como la norma a la que hay que ajustarse para poder hablar correctamente” (Sánchez Pérez, 1992: 38). El mismo Sánchez Pérez apunta que en las *Osservazioni* el aprendizaje está fundamentado en el análisis de relaciones y en la

observación de los ejemplos que ilustran el comportamiento lingüístico, por lo tanto, se aleja del enfoque gramatical en su sentido más clásico (Sánchez Pérez, 1992).

Algunos autores como Lope Blanch (1990) señalan analogías entre la obra de Miranda y la de Nebrija, apuntando similitudes en la división de modos y tiempos verbales y en la clasificación de adverbios, lo que indicaría una atención y uso de la bibliografía disponible más allá de las fronteras nacionales. Otros, como Carreras i Goicoechea (2002: 16), afirman que se trata de un trabajo original que, “a pesar de estar en deuda con muchos de los textos que lo preceden, propone un nuevo modelo para la enseñanza de una lengua extranjera cuyo éxito sobrepasa las fronteras y los siglos llegando casi inalterado hasta nuestros días”. Además, la misma autora considera que la clave del éxito de Miranda se halla en la

sencillez de las explicaciones, más descriptivas que teóricas, y en el consistente corpus de ejemplos (un total de 1622 voces tras eliminar las repeticiones), pero sobre todo gracias a un enfoque gradual permitiendo la asimilación de los nuevos conceptos gracias a palabras ya conocidas: la enseñanza primero de palabras, luego de pequeñas frases y proverbios, y más tarde –solo cuando ya se ha podido asimilar la gramática– de ejemplos de diálogos y fragmentos literarios, no puede haber sido casual (ibíd.: 17).

Cristóbal de las Casas publica en 1582 en Venecia el *Vocabulario de las dos lenguas, Toscana y castellana*, de las que se publicaron doce ediciones (Acero Duránte, 1991). Aunque no se trata de un manual, sino de un vocabulario bilingüe, destacamos su importancia tanto para la enseñanza del italiano como del español. Lope Blanch (1990: 112) lo define como “el primer diccionario digno de este nombre en que la lengua española se ponía en relación con cualquier otro idioma románico”.

Otra muestra del interés por el español y su innegable relevancia en el siglo XVI y XVII, son las obras del hispanista Lorenzo Franciosini que publicó el *Vocabulario Italiano e spagnolo* en el año 1620. Cuatro años después aparecería su *Grammatica spagnola ed italiana*: “de las 158 páginas a doble columna, una buena parte se dedica a la pronunciación y

el aspecto práctico de las reglas que describen el uso lingüístico es particularmente interesante para un estudiante extranjero” (Sánchez Pérez, 1992: 104). En Venecia, entre 1622 y 1625 tradujo *L'ingenioso cittadino Don Chisciotte della Mancia*, y finalmente en 1626 se publican en la misma ciudad los *Diálogos apazibles compuestos en castellano y traducidos en toscano*. La biografía de Franciosini lamentablemente no es muy precisa, tanto es así que Gallina (1959: 263) afirma que “*se non esistessero le sue opere, sarebbe da dubitare che fosse mai esistito*” (ndt. de no existir sus obras, llegaríamos a dudar de su existencia. La portada de los *Diálogos* le describe como “*Professore in Siena della Lingua Toscana e Castigliana*” en la Universidad de Siena y Mele (1914: 177 citado en Scandola, 2001: 79) lo define como “*di gran lunga superior a tutt'i grammatici e maestri di lingua spagnola del Seicento*” (con diferencia el mejor de todos los gramáticos y maestros de español del siglo XVII). Para Sáez Rivera (2009), Franciosini adaptó la *Grammaire espagnole expliquée en français* de 1597 de César Oudin para italianos, que a su vez había adaptado al francés el modelo de la gramática de Juan de Miranda y sus *Osservationi de la lingua castigliana*. No nos sorprende por lo tanto que comparta con Miranda la preocupación por transmitir no solo contenidos gramaticales, sino explicar y enseñar los coloquialismos y los fraseologismos del español imposibles de comprender por analogía, puesto que no presentan una correspondencia literal y no atienden a normas lingüísticas clásicas. Sin embargo, Franciosini fue más allá y solucionó el problema de los fraseologismos de una manera más dinámica, proporcionando diálogos con traducción al italiano para practicar la lengua. Estos textos intentaban reproducir situaciones más o menos reales y ofrecían construcciones propias de la lengua española dentro de un ambiente íntimo y verosímil, que se caracterizaba por un clima de complicidad entre los personajes, el empleo de coloquialismos y modismos más atrevidos. Estos recursos permitían un marco mucho más amplio con respecto a la gramática o las entradas de un diccionario. La gramática

no podía explicar ciertos usos anómalos del idioma y el diccionario no ofrecía suficiente espacio para recogerlos (Scandola Cenci, 2001).

Durante este siglo se multiplican en Europa las publicaciones de gramáticas trilingües y cuatrilingües, necesarias para cubrir las necesidades de quienes se ven obligados a aprender varios idiomas; en todas encontramos un análisis contrastivo novedoso. Destacamos la aportación del francés Antoine Fabre que en 1626 publica en Roma su *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise et espagnole*, aunque según Sánchez Pérez (1992), salvo por ser una gramática trilingüe no presenta novedades frente a la de Franciosini: abundan los ejemplos ilustrativos de las reglas, las explicaciones aparecen solo en francés e italiano y se aprecian frecuentes errores y deslices lingüísticos. No ha de sorprendernos la aparición de manuales multilingües, puesto que era habitual que los maestros de lengua no enseñaran una sola lengua: en el caso italiano los maestros poseían la costumbre de dedicarse a la enseñanza combinada del español y del francés (Mele, 1914: 27).

Josef Faustino Perles y Campos escribió y publicó la *Gramática española, o' modo de entender, leir, y escribir spañol* en 1689. Eclesiástico de procedencia presumiblemente catalana, “propone un manual en el que utiliza el italiano como metalenguaje” (Sáez Rivera, 2009: 12), aunque algunas secciones se redactaran en castellano. Aunque Perles probablemente conociera la obra de Franciosini o Miranda, su manual no es una copia de ninguna otra obra de la tradición italiana (ibíd.: 13). En su minucioso análisis de esta obra Sáez Rivera (2009) señala que la justificación del corpus de Perles comienza siguiendo el canon de gramáticas para extranjeros, es decir con indicaciones sobre la pronunciación de las letras españolas, aunque curiosamente establece una interesante equiparación de las notas musicales con las letras de las palabras:

(L)E lettere sono rispetto alle lingue, lo che le note alla musica, di queste se no formano varii, & innumerabili Tuoni, la suavità, & armonia accarezzano, e con sonora eloquenza persuadono, e da quelle si componano, infiniti concerti di voci, l'une, e l'altre scritte parlano à gl'occhi, pronuntiate all'orecchie, senza la perfetta notitia delle note, nessuno può lodarse di musico, così senza il pieno conoscimientto delle lettere, niuno può apprendere con perfettione alcuna lingua. Per la qual cosa, benche questa opera habbia il suo principio, delle lettere, è pronuncia Spagnuola, delle quali se dirà della differenza, e convenienza, che anno frà di loro, nella lingua Italiana, e Spagnuola (Perles y Campos 1689: 1-2).

En Italia a partir del siglo XVII el número y la variedad de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera se reducirán drásticamente. Este fenómeno se puede atribuir en gran medida al gran éxito de la obra de Lorenzo Franciosini que se siguió reeditando durante todo el siglo XVII y parte del XVIII, siendo un punto de referencia también a lo largo del siglo XIX, como explica Alonso (1967). Sin embargo, al menos durante el siglo XVII y principios del XVIII, “unos pocos autores se atreverán a competir con la obra de Franciosini, intentando insuflar nuevos aires, sobre todo trasalpinos, a la tradición de la enseñanza del español en Italia” (Sáez Rivera, 2009: 82)

El siglo XVIII se inaugura en España con la Guerra de Sucesión Española, un conflicto internacional que duró desde 1701 hasta la firma del tratado de Utrecht en 1713, cuyo agente desencadenante fue la muerte de Carlos II de España, sin descendencia, último representante de la Casa de Habsburgo que propició la instauración de la Casa de Borbón en el trono de España. La Guerra de Sucesión evolucionó hasta convertirse en una Guerra Civil entre borbónicos, y las principales consecuencias para la Monarquía Hispánica fueron la pérdida de sus posesiones europeas (Milán, Nápoles, Sicilia, Cerdeña y los Países Bajos meridionales, Menorca y Gibraltar) y la desaparición de la Corona de Aragón. A raíz de estos sucesos, la política internacional de los Borbones tenía como objetivo precisamente la defensa

del imperio y la reconquista de sus antiguos dominios en Italia. Tras algunos intentos fallidos (desembarco en Cagliari en 1717 y en Palermo en 1718), lograron ocupar el trono de Nápoles y Sicilia, donde la dinastía permanecería hasta 1860, poco antes de la unificación de Italia. En 1743 la Guerra de Sucesión de Austria permitió a la corona instalarse en algunos ducados italianos aunque al terminar la Guerra de Sucesión Austríaca España abandonó definitivamente su política italiana (Nanetti, 2011).

A partir del siglo XVII la imagen de España se fue deteriorando, quizás como consecuencia de su involución política y su aislamiento cultural. Calvi (1995: 22) señala como “causas principales el declive político-militar y la progresiva afirmación de una mentalidad laica en Italia que empieza a concebir como decadentes los valores culturales españoles”.

Aunque el siglo XVIII no ofrezca obras de gran relieve en el campo de la enseñanza de español para extranjeros, se siguen publicando materiales para la docencia y aumenta sensiblemente el interés hacia la enseñanza de lenguas. En términos generales, Sánchez Pérez (1992: 129) afirma que:

la enseñanza de lenguas ha estado lastrada de manera predominante por el enfoque lingüístico y gramatical, tanto en los aspectos positivos de dicho enfoque como en lo que tiene de negativo o privativo para ciertos fines. También han existido, sin embargo, otras maneras de encauzar la enseñanza, especialmente las surgidas de ciencias afines, cuales son la pedagogía y la psicología.

En contra de la tendencia europea, en España no se perfila una corriente de pensamiento sobre el tema de la enseñanza de idiomas, ni siquiera para la enseñanza del español como lengua extranjera (ibíd.). Pese a la aparente falta de inspiración sobre el tema, cabe destacar la creación de la Academia Española de la Lengua en 1713 y su primer *Diccionario de la lengua castellana* (1726-1739) y, poco más tarde, la *Ortografía Española* en 1741. En 1771 se completó el conjunto con la *Gramática de la lengua castellana*, obra que será una referencia

imprescindible para autores de gramáticas de español para extranjeros u otros manuales que tengan en cuenta aspectos normativos de la lengua. Esta gramática, lejos de ser un instrumento pedagógico, es un intento de ordenar y codificar la lengua española para instaurar una norma que sirva de referencia y consulta, sin aportación alguna para la didáctica del español como lengua extranjera (Sánchez Pérez, 1992).

En 1709 Chirchmair, profesor de lengua en el *Collegio dei giovani nobili* de Florencia, publica una *Gramatica spagnuola e italiana*, aunque como afirma Alvar (s.f.) no parece aportar ninguna novedad respecto a la de Franciosini. Croce (1895: 62) afirma que “esta obra cierra la época de esplendor de la lengua española en Italia, aunque se mantenga con cierta fuerza durante la primera mitad del siglo”.

Con el declive del imperio y la decreciente presencia de España en el contexto mundial disminuye también el interés hacia el idioma. Lo mismo pasa en Italia, donde el fervor y las inquietudes didácticas se van apagado, aunque Miranda y Franciosini sigan siendo referentes de primera línea. En la segunda mitad el siglo XVIII, en la corte de Fernando IV va cobrando importancia, junto con el italiano o el napolitano, el francés, aunque se mantuvieran estrechos lazos con España (Sáez Rivera, 2009: 97).

Según Lombardini (2013) la gramaticografía ítalo-española del siglo XIX es un terreno que puede considerarse casi inexplorado. Por esta razón propone estudiar dos gramáticas olvidadas como la de Claude Gennaro Sisti (1742) *Traduzione dal francese del nuovo metodo di Porto Reale. Con cui agevolmente s'insegna la lingua spagnuola. Con l'aggiunzione di due dialoghi ed un copioso nomenclatore in fine fatta da D. Gennaro Sisti*; y la de José Martínez de Valdepeñas (1785) *Grammatica della lingua spagnuola, ossia La vera scuola della lingua castigliana chiamata volgarmente lingua spagnuola*. Lombardini y San Vicente (2015) afirman que estas dos obras tienen un valor añadido puesto que son materia de inspiración para gramáticas destinadas a la descripción de las lenguas para nativos: en Sisti la relación es

evidente con la obra francesa *Nouvelle méthode* de Lancelot, mientras que a Valdepeñas se le relaciona con la gramática normativa del español para nativos (GRAE). A diferencia de los autores anteriores, que exponen y describen la gramática sin observaciones de tipo crítico, ambos amplían su punto de vista y se centran en la descripción categorial teórico-gramatical dejando la ejemplificación en segundo plano. Esta característica hace que se distancien del modelo propuesto por Miranda o Franciosini, cuyas aportaciones presentaban una clara finalidad práctica, y se asemejen más a la de Alessandri d'Urbino (ibíd.)

En 1812, en Milán, aparece la primera gramática de español para itálofonos del siglo XIX: *Nuovissima grammatica spagnuola compilata da Bartolomeo Borroni ad uso degl'italiani*, que no tuvo mucho éxito puesto que no se volvió a editar (Lombardini, 2013).

En 1837, Francesco Marín publica su *Grammatica della lingua spagnuola, o sia, L'italiano istruito nella cognizione di questa lingua*, un texto al que siguieron al menos otras siete ediciones.

Mientras que en 1847 se publica un texto titulado *Nuovo Franciosini, o sia, grammatica della lingua spagnuola ad uso degli italiani: con nuove regole e spiegazioni*.

Fue Francesco Gaffino quien se ocupó en 1869 de adaptar el *Método Ollendorff* a la enseñanza del español para italianos con su *Nuovo metodo di H. G. Ollendorff per imparare a leggere, scrivere e parlare una lingua in sei mesi: ammaestramento teorico-pratico nella lingua spagnuola*, aunque Lombardini (2013) critica de forma tajante su estructura y organización interna, alegando que el material no cumple con criterios categoriales y/o funcionales, ni siquiera obedece a estructuras de corte descriptivo o normativo, sino que reúne de forma desordenada nomenclaturas ítalo-españolas, frases italianas con sus traducciones españolas, textos italianos para traducir al castellano, reglas gramaticales relacionadas con el léxico, frases o textos presentados para su análisis.

Luigi Pavia constituye una novedad en el panorama de los manuales de ELE en este siglo puesto que centra su interés en la conversación y en la lengua hablada. Es autor de tres gramáticas de español para itálofonos: 1894, *Grammatica elementare della lingua spagnuola con temi, esercizi e letture*; en 1895 *Grammatica della lingua spagnuola con temi, letture e dialoghi* y en 1895 *Grammatica spagnuola*.

8.3. PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA DE ELE EN LA ESCUELA ITALIANA

El siglo XX se caracteriza por los avances de la tecnología, la medicina y las ciencias, así como también por las dos guerras mundiales. España presenta una situación anómala y estos acontecimientos no supusieron la apertura de un nuevo período histórico: el régimen político de la Restauración, establecido a partir del regreso al trono de la dinastía borbónica y de la aprobación de la Constitución de 1876, sobrevivió sin grandes cambios hasta 1923 (Casanova y Gil, 2012), cuando el sistema liberal parlamentario entró en crisis y el sistema constitucional quebró; pronto fueron sustituidos por la dictadura de Miguel Primo de Rivera. Es más, debido a sus problemas internos, España se mantuvo ajena a las dos guerras mundiales, pero durante su Guerra Civil tuvo un papel protagonista en el escenario europeo, estabilizando el precario equilibrio internacional y convirtiéndose “en un terreno de batalla en el que los italianos intervinieron tanto en apoyo de Franco como de los Republicanos” (Nanetti, 2011: 23). En este momento histórico Italia era el único país que intervendría en la política interna española con el apoyo económico de Mussolini a las extremas derechas monárquicas europeas.

El historiador Tusell (citado en Nanetti, 2011: 25) afirma que

Alemania e Italia veían la Guerra Civil española como una empresa relativamente fácil en la que podían lograr el éxito con el empleo de pocos recursos y que les permitiría así mejorar su posición en el panorama internacional. La ayuda italiana, además, era distinta de la alemana, ya que buscaba objetivos fundamentalmente políticos, mientras la Alemania de Hitler aprovechaba también las ventajas económicas de la empresa.

Aunque el modelo dictatorial no fuese el mismo, asemejándose el español más al francés de Vichy que al de Mussolini, un rasgo común que Tusell (1998) identifica entre los regímenes de Italia y España es que en ambos países seguía habiendo poderes autónomos como la Iglesia y el ejército, que impedían un totalitarismo tan absoluto como el de la Alemania de Hitler o de la Rusia de Stalin (ibíd.).

Una obra interesante que se publica en esta época es *Saggi sui rapporti storici, filosofici ed artistici tra le due civiltà* (1941) editado en Italia por el *Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero*, donde se recogen ensayos de hispanistas y otros estudiosos que profundizan en temas muy variados y celebran con retórica fascista la nueva solidaridad italo-española, la reinstauración en España de los valores compartidos por los fascistas (Nanetti, 2011). España se encontraba al margen de las relaciones internacionales y se fue encerrando en una autarquía, aunque su posición se modificó en los años sesenta y setenta, dejándose llevar por la expansión económica europea. España experimenta tímidos procesos de modernización y el turismo se convirtió rápidamente en un sector clave para la economía del país. El ministro de Información y Turismo Fraga ideó una campaña turística que sacaba ventaja del imaginario común de un país aislado y de costumbres bárbaras y acuñó el lema *¡España es diferente! (Spain is different!)*.

La primera enseñanza oficial de Lengua y Literatura española en la Universidad italiana se inauguró en Venecia en el año académico 1938-39 y a partir de entonces el hispanismo fue fortaleciéndose, desarrollándose en una dirección filológica y en la literaria e histórico-literaria, además de la comparada. Durante el curso académico 1959-60 se introduce por primera vez la asignatura Literatura Hispanoamericana, desvinculada de la Literatura Española en la Universidad Bocconi de Milán (Bellini, 2007: 96-97). La primera cátedra de *Glottodidattica*, es decir de “metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, se instaure en Venecia a principios de los setenta. Por primera vez las didácticas de las lenguas

extranjerías y del italiano L2 se reconocen oficialmente como destinatarias de una didáctica que no implica la simple derivación de las técnicas aplicadas a las lenguas clásicas.

En 1973 nace la Asociación de Hispanistas Italianos (AISPI) que reúne a los estudiosos que se dedican a la investigación, la divulgación y la enseñanza en el ámbito ibérico, es decir la lengua y literatura española, catalana, gallega, vasca y portuguesa. El objetivo primordial de esta asociación es favorecer el intercambio de noticias y experiencias a través de su red. Con el objetivo de extender su alcance organiza periódicamente congresos en los que se presentan investigaciones en los distintos ámbitos del hispanismo. La evolución de los temas de interés resulta evidente si consideramos los títulos de los congresos que en un primer momento fueron casi exclusivamente literarios y artísticos, mientras que a partir de 1995 fueron integrando poco a poco la lengua, la investigación lingüística y su aplicación a la traducción y la interpretación (Nanetti, 2011).

Con el inicio de este siglo, la demanda de español ha ido creciendo tanto en la universidad como en la escuela, lo que ha impulsado un aumento de los cursos de español y de las disciplinas relacionadas con el ámbito hispánico. Dentro de las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua española, se ha dedicado especial atención a las cuestiones específicas de la enseñanza a itálofonos, la enseñanza de lenguas afines y las aportaciones de la lingüística contrastiva, así como a la aplicación a la traducción, la interpretación, los lenguajes sectoriales, la lexicografía y la mediación lingüística.

Calvi (1994) confirma esta tendencia en aumento y la define como un proceso de revitalización de la cultura española en Italia con repercusiones lúdicas y efímeras en el registro juvenil, un indicador revelador de una creciente simpatía hacia lo hispano. Añadiendo que “el aumento de los intercambios comerciales y el incremento del turismo han contribuido a dar nuevo impulso al estudio de la lengua española en Italia” (1994: 21).

Siguiendo los objetivos que el Consejo de Europa aprobó en 2000 durante el Proceso de Lisboa, la reforma educativa italiana ha consolidado el estudio de una segunda lengua comunitaria en la etapa de la Secundaria de 1.º Grado y la posibilidad de continuar estudiando otras lenguas en algunas especialidades de la Secundaria de 2.º Grado (Licei, Institutos Técnicos e Institutos profesionales). En la enseñanza infantil y primaria ha desaparecido la posibilidad de estudiar una segunda lengua, siendo el inglés la única alternativa posible.

Destacamos la presencia del Ministerio de Educación de España en Italia a través del *Liceo Español Cervantes*, con sede en Roma desde 1973, un centro español público que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el que se imparten asignaturas regladas y dirigidas a la población escolar no universitaria. El *Liceo* satisface la demanda de los españoles residentes en Italia que deseen escolarizarse en el sistema educativo español así como estudiantes de otras nacionalidades. Su actividad educativa se enmarca en los programas que dirige y coordina la Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia.

Las *Secciones españolas* desempeñan una importante labor ya que tienen por objeto propiciar la proyección de la lengua y la cultura españolas y ampliar las posibilidades de formación en el marco de experiencias educativas interculturales y bilingües. Estas *Secciones* se rigen por las reglas del *liceo* de los que forman parte. En ellos se desarrolla un *currículum* acordado entre España e Italia que implica la enseñanza de Lengua y Literatura española, Geografía e Historia (en español) en un programa integrado y elaborado por los profesores españoles e italianos de las *Secciones*.

La firma del Convenio Cultural en 1955 implicó una

sistematización de las relaciones culturales entre los dos países, en el Acuerdo se establece el compromiso mutuo para el mantenimiento y funcionamiento de las Instituciones culturales existentes, así como de las instituciones escolares (de Enseñanza media y elemental) y de la promoción de la lengua y cultura a través de cátedras, lectorados y/o cursos. Se menciona el reconocimiento de los títulos de Estudios y el compromiso de crear intercambios de

profesores, estudiantes así como el canje de publicaciones científicas, libros, revistas, diarios música, películas, documentales” (Branciforte, 2015: 3).

El Gobierno de España creó en 1991 el Instituto Cervantes, un organismo público cuyo objetivo es difundir “la lengua española y la cultura de los países hispanohablantes, así como las lenguas cooficiales de España” (Instituto Cervantes de Roma, 1992) y que actualmente cuenta con más de ochenta y siete centros en cuatro continentes. En Italia destacamos los centros de Roma, Milán, Nápoles y Palermo. En su web se especifican las actividades propuestas por el centro:

- organizar cursos de español, generales y especializados;
- promover la enseñanza de lenguas cooficiales de España;
- expedir los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE);
- expedir certificados y diplomas oficiales para los estudiantes;
- organizar cursos de formación para profesores de español;
- apoyar a los hispanistas, en el sentido más amplio, en sus actividades;
- promover la actuación conjunta con EUNIC;
- estimular actividades culturales en colaboración con otras organizaciones.

Según Patiño Alonso (2007), el interés por el multilingüismo y la enseñanza de lenguas extranjeras en Italia nace con la firma del Tratado de Maastrich en 1992. La implantación de cuatro lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán y español) en los planes de estudio italianos responde a diferentes iniciativas que, como indica el autor, van desde las experimentaciones orientadas a sensibilizar a los alumnos hacia una lengua extranjera en la escuela materna, a la introducción generalizada de la enseñanza del inglés en la *Scuola Primaria* o a la enseñanza de dos lenguas en la *Scuola Secondaria di I Grado*. El proyecto

más importante llevado a cabo en el sistema educativo italiano en materia de lenguas es la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras en la *Scuola Secondaria Obbligatoria*. Lamentablemente no existe desde 2008. Gracias al programa *Progetto Lingue 2000*, activo desde 1999 hasta 2002, cuya finalidad fue el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera comunitaria, llevó a muchos institutos a proponer cursos experimentales. Por encargo del *Ministero dell'Economia e delle Finanze* y el *Ministero della Pubblica Istruzione* (antiguo MIUR) un grupo de técnicos de la administración y de expertos externos analizaron la situación del sistema educativo no universitario, la compararon con la de otros países e identificaron algunas líneas de actuación. En septiembre de 2007 los responsables de ambos Ministerios publicaron un *Cuaderno Blanco* sobre la escuela italiana en el que se recogen los resultados de dicho análisis. Patiño Alonso (2007) colaboró en esta investigación y nos aporta datos interesantes, definiendo el marco de referencia en el que desarrolla su estudio. De acuerdo con este documento, alrededor del 93% de los jóvenes entre 15 y 19 años estudia en la educación secundaria superior. No obstante, en el 2006 un joven de cada cinco entre 18 y 24 años abandonaba prematuramente sus estudios sin haber obtenido el diploma de secundaria y sin haber recibido ningún tipo de formación o instrucción. Este dato representa un atraso frente a los porcentajes de la UE y un desvío importante del objetivo del 10% al que aspiraba la Estrategia de Lisboa para 2010. Además, la situación en Italia presenta diferencias territoriales, ya que el norte arroja buenos resultados, insatisfactorios en el centro y con graves carencias en el sur. Así, el informe OCSE-PISA 2003 revela que mientras que en el sur un estudiante de cada cinco en matemáticas y uno de cada siete en lectura es incapaz de afrontar suficientemente las tareas más elementales y rutinarias, en el norte la cifra es de uno por cada veinte. Los resultados se repiten en las pruebas del año 2012. Aunque el informe registre ligeras mejoras con respecto al año 2003 y 2006, la brecha entre norte y sur sigue siendo evidente y los resultados comparados con otros países no son satisfactorios (imagen n. 5)

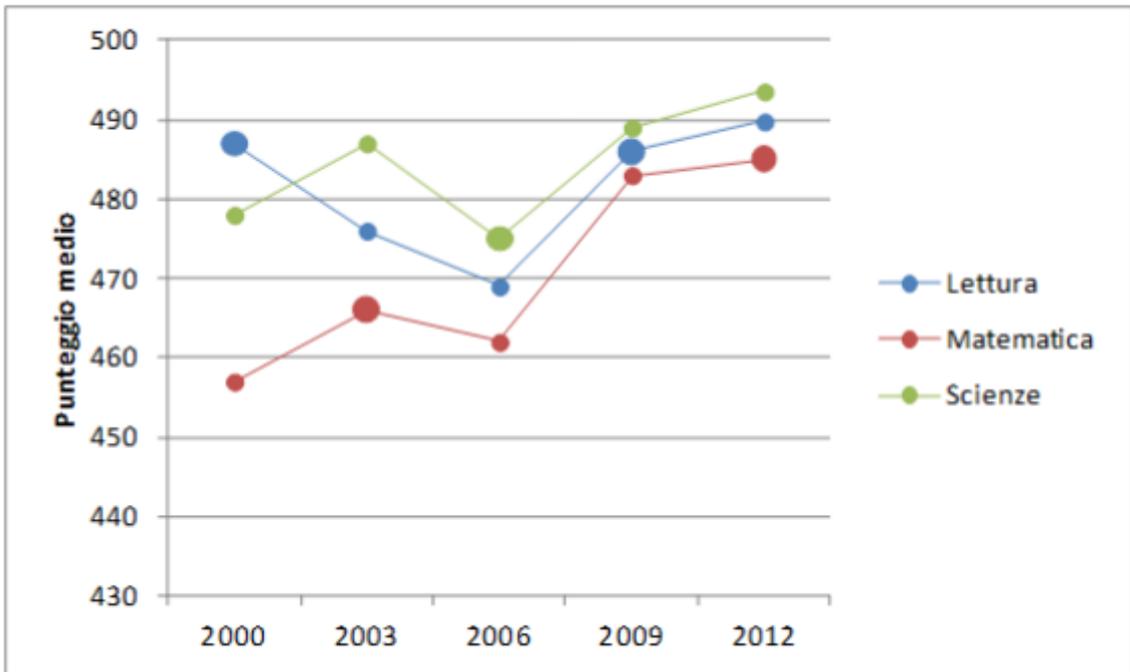


Imagen 5. Evolución de los resultados en las tres destrezas por año en Italia. Fuente: OCSA Pisa 2012.

Figura 2.1. Distribuzione della performance in matematica nei paesi OCSE

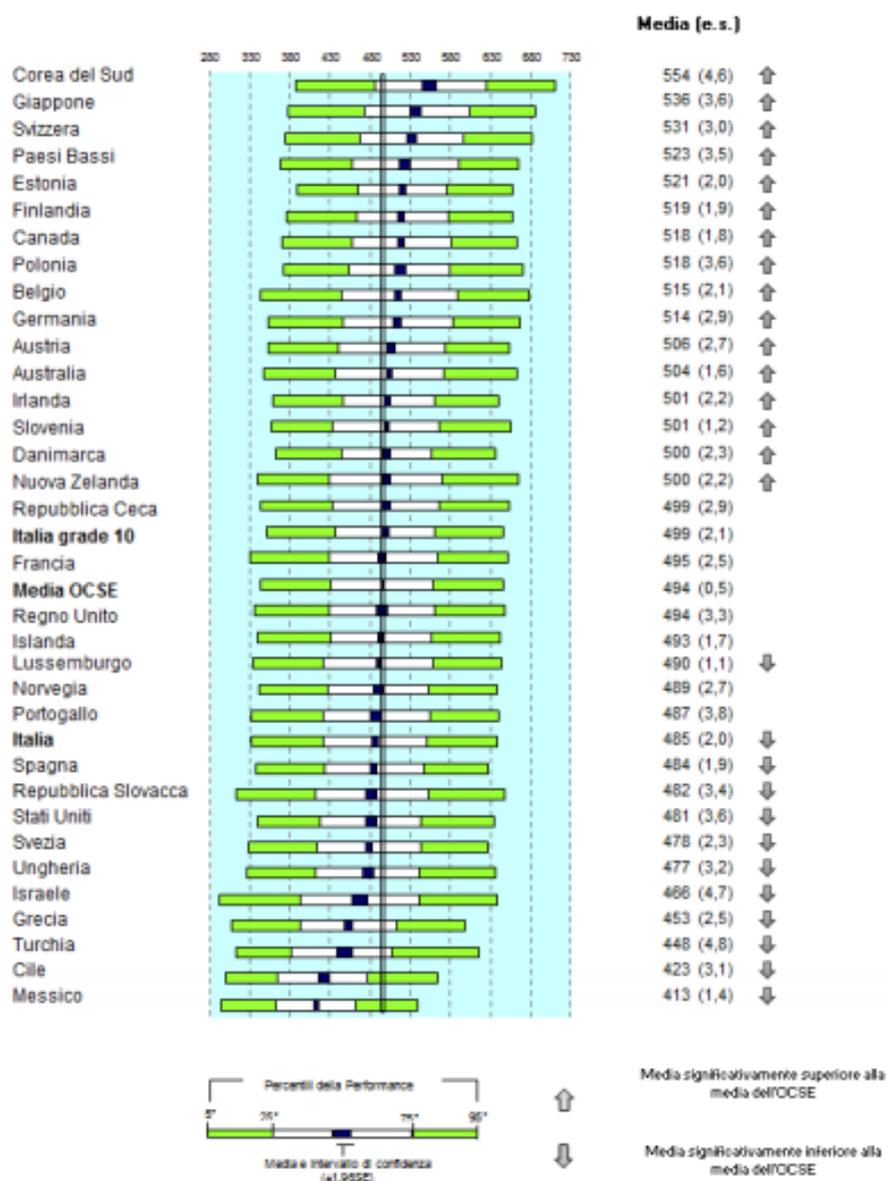


Imagen 6. Resultados Informe Pisa 2012. Fuente: OCSA Pisa 2012.

<u>Macroarea</u>	Scala complessiva di competenza matematica 2003	Scala complessiva di competenza matematica 2006	Scala complessiva di competenza matematica 2009	Scala complessiva di competenza matematica 2012
Nord Ovest	510 (5,1)	487 (4,3)	507 (4,0)	509 (5,0)
Nord Est	511 (7,7)	505 (3,2)	507 (2,9)	514 (4,1)
Centro	472 (5,6)	467 (8,1)	483 (3,2)	485 (3,8)
Sud	428 (8,2)	440 (5,2)	465 (4,8)	464 (4,4)
Sud Isole	423 (6,1)	417 (5,2)	451 (5,1)	446 (3,2)
ITALIA	466 (3,1)	462 (2,3)	483 (1,9)	485 (2,0)

Imagen 7. Evolución de los resultados por zonas y año en Italia. Fuente: OCSA Pisa 2012.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su informe *El mundo estudia español 2014* nos facilita la siguiente tabla de la que se desprende que en la Escuela de II Grado en Italia la lengua más estudiada en la actualidad es el inglés, y el español se ha convertido en la tercera lengua, duplicando las cifras del alemán (imagen 8).

Alumnos y lenguas estudiadas en la Escuela Secundaria de II Grado. Curso 2012-2013					
Región	Español	Inglés	Francés	Alemán	otras lenguas
Abruzzo	6.120	55.753	14.519	2.765	356
Basilicata	764	28.883	9.276	791	-
Calabria	4.151	95.947	29.589	3.475	-
Campania	21.903	309.766	100.165	13.134	345
Emilia Romagna	21.450	169.557	44.598	14.822	456
Friuli V.G.	4.592	45.354	3.758	9.446	609
Lazio	28.553	239.514	67.521	5.382	348
Liguria	4.963	57.359	16.878	3.795	1.499
Lombardia	50.117	365.730	83.248	37.758	3.256
Marche	8.415	68.659	14.647	4.519	361
Molise	923	14.903	4.138	411	-
Piemonte	11.928	161.049	50.027	11.920	733
Puglia	12.144	209.302	64.045	10.327	17
Cerdeña	6.659	69.451	21.495	3.382	356
Sicilia	18.245	242.029	80.236	8.342	196
Toscana	19.982	144.727	36.077	12.719	708
Trentino A.A.	2.434	20.939	1.100	12.979	283
Umbria	2.483	34.522	10.783	1.168	-
Valle d'Aosta	-	5.044	4.240	810	-
Veneto	29.755	194.578	30.533	33.538	2.469
Italia	255.581	2.533.066	686.873	191.483	11.992

Imagen 8. Alumnos y lenguas estudiadas en la escuela Secundaria de II Grado en Italia. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, informe *El mundo estudia español 2014*.

En 2010 se firmó otro importante acuerdo para promocionar la cultura de ambos países e impulsar la enseñanza del español y el italiano en centros educativos, y se presentaron iniciativas comunes destinadas a potenciar la relación entre ambos países. El acuerdo fija una serie de medidas entre las que figuran el intercambio de alumnos y la formación permanente del profesorado en ambos países, el reconocimiento de las *Secciones españolas* que funcionan en distintos institutos italianos, el intercambio de auxiliares de conversación, la concesión de ayudas económicas a los docentes y el intercambio de material didáctico. Para ello, ambos ministerios pondrán en marcha las formas de colaboración adecuadas, incorporando otras instituciones, si fuera necesario. La firma de este convenio abre las puertas a otras iniciativas importantes como la posibilidad de una doble selectividad ítalo-española de la que tanto se ha hablado en Italia en los últimos meses, pero que todavía no ha sido ratificada. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en su publicación *El mundo estudia español* (2014) presenta la

situación del español en diversos países. Por lo que atañe a Italia afirma que presenta unos números crecientes y muy positivos en su sistema educativo. La calidad de la enseñanza en las Secciones Internacionales constituye una referencia conocida y reconocida, despertando un gran interés por parte de los centros educativos. Por otro lado, la oferta y la demanda del español en el sistema reglado italiano no dejan de aumentar, así como el interés por realizar estudios en España, y es muy alto el número de consultas sobre el acceso a la universidad y las posibilidades de formación superior, así como los cursos de ELE. La presencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Italia está representada por la Consejería de Educación, con competencias en Grecia y Albania, y está dotada de un Centro de Recursos, programas de Centros de Titularidad del Estado Español (Liceo Español Cervantes), Secciones Internacionales de Español y el programa de Auxiliares de Conversación. Las Secciones Españolas en Italia son actualmente ocho, presentes en algunos institutos de Roma, Ivrea, Turín (2), Maglie, Palermo, Cagliari y Sassari, y están reconocidas en el Anexo del Memorando de Entendimiento, firmado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y por el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* en abril de 2010. En dichas secciones desarrollan su labor docentes funcionarios, docentes de carrera e interinos de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia.

8.4. EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

8.4.1 Premisa

Antes de introducir institutos y grupos, es conveniente presentar el sistema educativo italiano y compararlo con el español para poder construir un marco claro dentro del cual colocar la información. La educación, tanto Italia como España, ha sido objeto de múltiples reformas a lo largo de los años, y no resulta tarea simple ordenar cada una de las actuaciones políticas, puesto que en la mayoría de los casos se trata de reformas parciales que afectan a determinados ámbitos de la educación. Tanto es así que mientras estamos desarrollando nuestro estudio hay una propuesta de Ley del actual Gobierno de Renzi que apunta a una profunda reforma del sistema educativo, sobre todo por lo que atañe a los profesores interinos. La última gran reforma la llevó a cabo la Ministra Gelmini durante el Gobierno de Berlusconi a partir de 2008.

El *Ministero dell'istruzione, dell'università e della Ricerca* (MIUR, el homólogo italiano del Ministerio de Educación Cultura y Deporte español) regula todo tipo de actividad relacionada con la educación. En su web oficial (www.miur.it) encontramos las indicaciones a nivel nacional para el desarrollo de las actividades didácticas relativas a la Escuela Secundaria no obligatoria, donde se detallan, para cada asignatura, las líneas generales y las competencias específicas. Para lengua y cultura extranjera, el Ministerio señala dos líneas fundamentales: el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y el desarrollo de los conocimientos del universo cultural de la lengua meta. Como objetivo lingüístico al final del ciclo académico propone un nivel de dominio de la lengua B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Con este objetivo, a lo largo de su recorrido académico se capacitará al estudiante para la comprensión de textos orales y escritos relacionados con temas de interés personal y didáctico (ámbito social, literario o artístico), la producción de textos orales y escritos para describir situaciones, argumentar y presentar

opiniones, la interacción directa y adecuada al contexto y a los interlocutores, al análisis e interpretación de los aspectos culturales y a temas de interés transversal. Además recomienda el uso de estrategias comunicativas eficaces y la reflexión sobre el sistema, el uso de la lengua y de los fenómenos culturales. El Ministerio define como fundamental el desarrollo de analogías y diferencias culturales, y al mismo tiempo fomenta visitas e intercambios que formen parte de la experiencia académica del alumnado.

La programación didáctica anual sigue las indicaciones del Ministerio y detalla contenidos y estrategias empíricas para lograr los objetivos fijados para cada curso. La programación está dividida por competencias: comprensión, producción, interacción, gramática, vocabulario, civilización y preparación al DELE. Dichas competencias se dividen a su vez en sub-competencias, a saber: competencias básicas, conocimientos, habilidades y competencias disciplinarias.

8.4.2 Los ciclos educativos y la organización escolar en Italia

En Italia, como en España, existen tres tipos de centros educativos:

- estatales, que dependen directamente del Estado,
- concertados, gestionados por entes y particulares, pero reconocidos por el Estado y cuyos títulos tienen valor legal,
- privados, no habilitados para expedir títulos con valor legal y que son supervisados por la autoridad educativa de la región.

Es competencia del *Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca* decidir las políticas sobre las lenguas extranjeras a nivel nacional. Actualmente en todos los niveles escolares, las lenguas extranjeras curriculares ofertadas son el inglés, el francés, el alemán y el español. Cada escuela puede diversificar su oferta formativa dependiendo de la disponibilidad

de los profesores y la demanda de las familias, y de la misma forma puede proponer otros idiomas como asignatura extra-curricular.

La educación obligatoria en Italia dura diez años, desde los seis hasta los dieciséis, y se divide en un primer ciclo que abarca ocho años (cinco de la Escuela Primaria y tres de la Escuela Secundaria de Primer Grado) y segundo ciclo (Escuela Secundaria de Segundo Grado, desde los catorce hasta los dieciséis años). La *Istruzione Primaria* en Italia comprende cinco cursos académicos (y no seis como en el sistema español), a su vez divididos en tres ciclos: primer año y dos bienios (y no en tres ciclos de dos años como se estructura el sistema educativo español). Durante la etapa de la Secundaria de Segundo Grado los alumnos pueden elegir si formarse en la Escuela Secundaria de Segundo Grado (*Licei* o Institutos técnicos profesionales, de competencia estatal) o cursar una educación y formación profesional (competencia de las administraciones regionales). Entre las posibilidades de la escuela Secundaria de Segundo grado está el *liceo* cuyo objetivo es formar y preparar a los estudiantes para la Universidad y los ciclos del tercer grado, dura cinco años e incluye dos bienios más el quinto año. El Ministerio de Educación italiano describe la oferta educativa, la estructura y los objetivos del *liceo* en un apartado específico disponible en su página web oficial (www.miur.it). Lo definen como el lugar adecuado para adquirir las herramientas culturales y metodológicas para comprender de forma profunda la realidad que nos rodea, subrayando la eficiencia de los resultados de un aprendizaje tradicional, que valora la operatividad y la orientación hacia el resultado, utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación para el estudio, proporcionando los contenidos fundamentales de las ciencias físicas y de las ciencias naturales y logrando el dominio de los métodos de investigación personales. Básicamente su objetivo es formar y preparar a los estudiantes para la Universidad y los ciclos del tercer grado. Podríamos definirlo como el equivalente al bachillerato español, y se caracteriza por una gran variedad de especialidades:

- *Liceo Classico*
- *Liceo Artístico*
- *Liceo Linguistico*
- *Liceo Musicale e Coreutico*
- *Liceo Scientifico*
- *Liceo delle Scienze Umane*

El instituto técnico (*istituto tecnico*), como su propio nombre indica, ofrece una preparación teórica y práctica, mientras que en los cursos de Formación Profesional, los alumnos adquieren una formación menos genérica y más práctica. De hecho, se trata de una escuela de profesionalización y se compone de dos ciclos (tres años más dos). Es posible acceder al tercer grado siempre y cuando se cursen los cinco años.

En los institutos profesionales (*istituti professionali*) los alumnos adquieren una formación menos general y más práctica; se trata de una escuela profesionalizante y se compone de dos ciclos (tres años más dos) que permite el acceso al tercer grado siempre y cuando se cursen los cinco años; de no ser así, el título técnico se otorga tras superar los exámenes del primer ciclo (tercer año).

Por lo que atañe a los estudios de grado y posgrado, el MECED aclara en su página web la naturaleza de la Declaración de Bolonia, un acuerdo firmado por los Ministros de educación de veintinueve países (entre ellos España e Italia) en 1999 y que establece que para el año 2010 se conformaría un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, facilitando la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitario en toda Europa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

En España el sistema educativo se estructura en Educación Infantil (entre cero y seis años), Educación Primaria (entre seis y dieciséis años), Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria, que puede incluir dos años de Bachillerato, ciclos formativos de grado medio y de grado superior o las asignaturas de artes plásticas o diseño. A continuación brindamos al lector una tabla que resume la información anteriormente detallada de forma más organizada:

SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO	SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
<p><i>Istruzione Primaria</i> -5 cursos académicos divididos en tres ciclos (primer año y dos bienios)</p>	<p>Educación Primaria -6 cursos académicos (3 ciclos de dos años cada uno)</p>
<p><i>Istruzione Secondaria</i> -<i>di primo grado</i> (ciclo único de 3 años) -<i>di secondo grado</i> (dos ciclos: bienio + trienio)</p>	<p>Educación Secundaria Obligatoria -2 ciclos de 2 cursos académicos cada uno</p>
<p>Opciones tras haber aprobado el bienio de la Scuola Secondaria di Secondo Grado: -<i>Istituti Professionali</i> (3 +2) -<i>Licei</i> (2 + 3) -<i>Istituti tecnici</i> (5 años, ciclo único) -incorporarse al mundo del trabajo</p>	<p>Opciones tras la ESO: -ciclos formativos de grado medio (FP) -bachillerato -incorporarse al mundo del trabajo</p>
<p><i>Istruzione Superiore (Università, Master e Dottorato di ricerca)</i></p>	<p>Educación Superior (Grado, Máster y Doctorado)</p>

Tabla 1. Comparación del sistema educativo italiano y español. Fuente: elaboración propia.

Italia presta especial atención al multilingüismo en sus planes de estudio y ha generalizado la enseñanza de las lenguas extranjeras implantando la enseñanza de cuatro lenguas (inglés, francés, español y alemán) en su sistema educativo. Últimamente está creciendo también la oferta de otras opciones como el chino, el árabe y el ruso. La sensibilización hacia la lengua extranjera se inicia con la generalización de la enseñanza del inglés en la escuela primaria, mientras que es obligatoria la enseñanza de dos lenguas comunitarias (además del inglés se puede elegir como segunda lengua el francés, el español o el alemán). En la escuela

secundaria de II grado es donde se produce el mayor progreso: la primera lengua extranjera es obligatoria, la opción elegida mayoritariamente es el inglés (European Commission, 2015).

8.4.3 Organización de los centros

La última reforma de la Administración Pública en Italia se lleva a cabo en 1999, cuando mediante el DL nº 300 del 30 de julio del mismo año el Gobierno decide reformar el *Ministero della Pubblica Istruzione* y agilizar la estructura de los demás ministerios para otorgarles un carácter menos operativo y más programático y de fomento de las actividades académicas. El *Ministero della Pubblica Istruzione* se funde con el *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* para transformarse en el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR, literalmente *Ministerio de Educación, de la Universidad y de Investigación*). Con este marco legislativo, las instituciones escolares logran mayor autonomía administrativa, didáctica y de organización. Todos los centros están dirigidos por un *Dirigente Scolastico* (director y al mismo tiempo jefe de estudios) y disponen de personal cualificado para llevar a cabo tareas administrativas y de gestión práctica. El *Piano dell' Offerta Formativa* (POF, literalmente Plan de Oferta Formativa) es el documento oficial de la institución en el que se detallan las características, la estructura del centro y su oferta formativa (MIUR, s.f.). Por lo tanto, cada instituto tiene un POF diferente, en el que incluye a discreción lo que cree conveniente. El documento se aprueba normalmente en junio durante el Consejo de Instituto y posteriormente se integra con eventuales proyectos o modificaciones. Los objetivos específicos de aprendizaje que marca el Ministerio están disponibles en su página web (www.istruzione.it) y se resumen en los siguientes puntos:

Primer bienio

El estudiante adquiere competencias lingüístico-comunicativas enmarcadas en el nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). En

concreto, el estudiante comprende de forma global y selectiva textos orales y escritos sobre temas conocidos relacionados con la esfera personal y social, produce textos orales y escritos de manera lineal y coherente para describir situaciones y experiencias personales, participa en conversaciones e interactúa de forma adecuada, reflexiona sobre el sistema (fonología, morfología, sintaxis y léxico) y sobre los usos lingüísticos (funciones, variedad de registro etc.) y al mismo tiempo es capaz de comparar y ser consciente de las analogías y de las diferencias entre los dos idiomas, reflexiona sobre las habilidades y estrategias de aprendizaje para desarrollar cierto grado de autonomía en el estudio.

Segundo bienio

El estudiante adquiere competencias lingüístico-comunicativas enmarcadas en el nivel B1/B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Es decir, que entiende de manera global, selectiva y detallada los textos orales y escritos sobre diferentes temas, produce textos orales y escritos de forma coherente, expresa opiniones aportando argumentos a su favor, participa en conversaciones e interactúa en discusiones. Elabora textos orales y escritos de diferente tipo y sobre temas de actualidad, literatura y arte y reflexiona sobre el sistema (fonología, morfología, sintaxis y léxico) y sobre los usos lingüísticos (funciones, variedad de registro etc.).

Quinto año

El alumno adquiere capacidades lingüístico-comunicativas que corresponden como mínimo a un B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Produce textos orales y escritos para referir, describir, argumentar y reflexionar sobre las características formales de los textos y demuestra un buen dominio

formal del idioma. Consolida su método de estudio no solo en función del aprendizaje de un idioma extranjero, sino también del desarrollo de intereses personales y profesionales.

Cultura - Primer bienio

En el marco de los conocimientos del universo cultural del idioma extranjero, el estudiante entiende aspectos relativos a la cultura meta, sobre todo en el ámbito social, analizando textos orales y escritos simples con el objetivo de comprender sus principales características formales y culturales, resaltando los paralelismos y las diferencias entre las dos culturas.

Segundo bienio

Lee e interpreta textos literarios, cuentos, novelas y poemas escritos por autores representativos en la tradición literaria; analiza y compara las producciones artísticas y las relaciona entre sí enmarcándolas en el contexto histórico-social al que pertenece y emplea las nuevas tecnologías para comunicarse y profundizar en temas no exclusivamente académicos.

Quinto año

El estudiante profundiza los contenidos culturales (ámbito histórico-social, literario y artístico) con particular atención hacia los problemas y el lenguaje actual. Analiza, compara, comprende e interpreta el producto cultural y emplea las nuevas tecnologías para comunicarse y profundizar en temas no exclusivamente académicos.

8.4.3.1 Los órganos colegiados

La regulación de los órganos colegiados de gobierno en los Institutos de Educación Secundaria en España cumple lo establecido en el Decreto 486/1996 del 5 de noviembre (BOJA 9 de noviembre) sobre órganos colegiados de gobierno de los centros docentes

públicos y privados concertados. En Italia están regulados por el decreto Ley 233 del 30 junio de 1999 y están disponibles en la página oficial del Ministerio:

Consiglio di Istituto (Consejo Escolar)

El Consejo Escolar del centro es un órgano en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa. Preside la reunión el director del centro, el máximo responsable de la actividad didáctica, que coordina todos los órganos colegiados y colabora activamente con los coordinadores del centro. Fomenta iniciativas formativas y los cursos de Formación Continua para los docentes y es también el referente para los responsables de la gestión del centro.

Entre sus competencias figuran:

- programar las actividades del Centro Docente;
- promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica;
- llevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración del Plan Anual de Centro, exponiéndolo posteriormente ante el Consejo Escolar;
- presentar al Equipo Directivo el desarrollo de actividades complementarias, visitas, viajes y otras actividades;
- aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general;
- proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia del centro;
- informar de las normas de organización y funcionamiento del centro;
- informar de novedades y normativas recientes.

El equipo directivo es el encargado de convocar al claustro de profesores comunicando en el orden del día los asuntos que se tratarán en la siguiente reunión; el director del centro será el encargado de convocar y presidir la reunión, en especial la del Claustro de profesores.

Collegio docenti - Claustro de profesores

El Claustro de profesores es órgano técnico-pedagógico y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, evaluar, informar y decidir sobre todos los aspectos educativos del centro. El Claustro estará presidido por el director e integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro. Además, se ocupa de definir el proyecto educativo del centro y controla que las programaciones del Consejo de Clase no estén en contraste con el mismo, delibera la división del año académico, el calendario escolar y el horario de las clases. Establece los libros de texto que se usarán, aprueba los viajes, y en general se ocupa de debatir cualquier propuesta formulada por parte del Consejo Escolar y del Director del Centro.

Consiglio di classe – Consejo de Clase

Lo preside el director del centro, participan todos los docentes de un grupo, dos representantes de los alumnos previamente elegidos, y dos representantes de los padres. Por regla general, se reúnen dos veces al año, el tutor del grupo abre la reunión y explica brevemente el nivel del grupo, los problemas que hayan ido surgido y propone actividades no necesariamente de corte didáctico. Por su parte, los representantes de los alumnos y de los padres tienen la posibilidad de interactuar con los profesores y el director para proponer iniciativas y presentar quejas o sugerencias.

Consiglio di classe chiuso – Reunión del Equipo Educativo

En estas reuniones no participan ni padres, ni alumnos. Lo preside el tutor de la clase y el director del centro y los profesores del grupo. Fija objetivos transversales comunes para todas las asignaturas y se reúne varias veces al año:

- antes de empezar el curso para coordinar la actividad didáctica, las funciones de orientación y tutoría de los alumnos, hablar sobre posibles elementos de criticidad del grupo, comentar nuevas propuestas, presentar nuevos alumnos y para verificar que se hayan subsanado las lagunas didácticas de los alumnos que al final del año anterior obtuvieron notas insuficientes y que por lo tanto se presentaron al examen antes del comienzo del curso;
- al final del primer trimestre o cuatrimestre y antes de que termine el curso académico, para proponer las notas de cada asignatura, compartir propuestas, analizar problemas y posibles soluciones, hablar sobre el progreso de los alumnos y la tendencia general del grupo, fijar y coordinar criterios de evaluación y recuperación de los alumnos.

Equipo de coordinación didáctica

Se reúne varias veces al año para debatir sobre la programación didáctica general y aportar sugerencias o propuestas de mejora. Se aprueban los cursos de Formación Continua para docentes, proponen el listado de los manuales para el siguiente curso académico que será aprobado durante el primer Consejo Escolar.

Al comienzo de cada año académico los profesores elaboran la programación didáctica anual, fijan los objetivos didácticos y educativos transversales en términos de competencias, conocimientos y capacidades, detallando los “objetivos mínimos” y los “objetivos máximos” estructurados en base al perfil del alumnado. Indica los instrumentos, la metodología, tiempos y modalidades de ejecución de los exámenes y los criterios de evaluación. Define también las

colaboraciones interdisciplinarias para la puesta en marcha de proyectos específicos y elige una serie de actividades interactivas (viajes, visitas, conferencias, participación en ferias, concursos, cursos, etc.). Los profesores deben elaborar su programación didáctica en sintonía con el Plan de Centro y siguiendo los dictámenes de la programación educativa del Consejo de Instituto; dicha programación se adjuntará a la documentación del Consejo al terminarse el curso. La programación debe incluir los objetivos educativos y didácticos, la metodología y las estrategias didácticas, criterios de evaluación y planificación de los exámenes. La figura del director de centro es muy importante puesto que cumple las funciones de asesor, garante del control y de apoyo para alumnos, profesores y familias. Dentro del equipo de profesores existe el cargo de coordinador o tutor de clase, una persona que organiza las actividades del Consejo de Clase y preside la mesa de trabajo, colabora con los responsables del plan de Centro, coordina las operaciones de evaluación cada trimestre; en definitiva es la persona de referencia para profesores y alumnos, y lleva a cabo una labor constante de armonización entre las partes. Además, es responsable de la elaboración de los PDP (*Piano Didattico Personalizzato*, Plan Didáctico Personalizado), que consiste en un acuerdo escrito entre los docentes, el centro, las Instituciones Sociosanitarias y la familia. Es un proyecto educativo y didáctico personalizado, que se adapta a las potencialidades del alumno, que define de forma pormenorizada las estrategias para lograr el éxito académico de alumnos con DSA (*Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, DEA) o con NEE. Dicho documento ha de ser elaborado durante el primer trimestre y tiene que contener:

- datos del alumno;
- diagnóstico de la Institución Socio-sanitaria que defina la necesidad educativa especial;
- actividades didácticas personalizadas;
- instrumentos de compensación didáctica;

- medidas de apoyo;
- modalidades de evaluación especiales.

Cada profesor indicará las actividades didácticas personalizadas, los instrumentos de compensación didáctica, las medidas de apoyo y modalidades de evaluación específicas para su asignatura, que el tutor presentará a la familia, explicando detalladamente cada punto del documento para que su aceptación y su firma. El tutor además es el encargado de redactar una breve relación final sobre las dinámicas del grupo, las tendencias y los progresos alcanzados a lo largo del año que servirá como memoria para las actas y en caso de incorporación de nuevos docentes como primer contacto con el grupo.

8.5. LOS INSTITUTOS

8.5.1 El Centro Studi Casnati

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos pedido la colaboración de varios institutos, intentando abarcar las diferentes tipologías presentes en el territorio. Nos encontramos en el norte de Italia, en la ciudad de Como, a unos 10 kilómetros de la frontera con Suiza. Se trata de unas de las zonas más turísticas de la región de Lombardía, aunque su economía se basa en la famosa industria de la seda.

Como se desprende de los documentos que el *Centro Studi Casnati* nos ha facilitado, el instituto se crea en 1971. Su nombre rinde homenaje al ilustre Francesco Casnati, crítico literario y emérito profesor de literatura italiana en la prestigiosa Universidad Católica de Milán. En sus comienzos el Centro era un instituto lingüístico privado, puesto que no existía ningún centro público que ofreciera esa especialidad. Sin embargo, muy pronto se amplió con la introducción del instituto profesional de odontología, bellas artes y el instituto aeronáutico.

Hoy en día cuenta también con un instituto profesional de enogastronomía y está reconocido como instituto *paritario*, es decir concertado.

El proyecto educativo del centro se propone ofrecer un servicio cultural con características y finalidades concretas, se inspira en la tradición moral y pedagógica católica por considerarla la más cercana a la cultura del territorio, sin embargo, respeta y acepta las esferas religiosas e ideológicas de todos sus estudiantes.

El Plan Didáctico del instituto apunta a la definición de conocimientos, competencias y habilidades, reforzando las capacidades críticas de los alumnos. La Educación Secundaria no Obligatoria en Italia dura cinco años, y el Plan de Centro —siguiendo las indicaciones del Ministerio— marca una clara diferencia entre los objetivos para el primer bienio, el segundo bienio y el quinto año. Durante el primer bienio la prioridad es la inserción del alumno dentro de un contexto escolar diferente, con estrategias que apuntan a la motivación y a la adquisición de conceptos generales y básicos. En este periodo el alumno puede modificar su itinerario curricular y decantarse por otras opciones más acordes a su naturaleza. Durante el segundo bienio las actividades didácticas específicas se intensifican, se valoran conocimientos concretos, el desarrollo de habilidades específicas, prestando atención también a un intercambio cultural con el mundo extra-escolar. Durante el último año toda la actividad académica se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades que capaciten al alumno para seguir estudiando.

Por lo que atañe a la evaluación, existen dos modalidades principales: evaluaciones diagnósticas (o prueba de ingreso, para verificar las aptitudes de los estudiantes al comienzo del año académico y para plantear de forma adecuada la programación didáctica anual) y evaluaciones formativas (exámenes, debates sobre unidades didácticas, relaciones escritas, cuestionarios, pruebas multidisciplinarias, pruebas en laboratorio, etc.) que determinan solo de forma parcial la nota del alumno, puesto que sirven de brújula para el profesor que podrá

modificar la programación didáctica en base a las exigencias del grupo. La evaluación de resultados a finales de cada trimestre, así como la nota media al finalizar el año académico, son la expresión de un juicio sobre el proceso formativo individual en relación con los objetivos de la acción educativa desarrollados en el proyecto del Consejo de Clase y en la programación didáctica. Por lo tanto, además de los niveles de conocimiento y competencias del alumno se valorará positivamente su compromiso, su participación y sus progresos.

Los créditos escolares o formativos también son una prerrogativa del Consejo de Clase, que atribuye un valor numérico a las experiencias extraescolares en relación a la especialidad elegida (prácticas, voluntariado, deportes, etc.).

Para aquellos alumnos que presenten alguna laguna conceptual debido a una escasa motivación al estudio, el instituto dispone de un tiempo de recuperación fijado para el año académico 2012/2013 entre el 19 y el 23 de noviembre y entre el 18 y el 22 de marzo. Durante estas semanas, los profesores interrumpen el desarrollo normal de las clases para volver a explicar temas particularmente complejos o para profundizar otros. Los alumnos que no lo necesiten podrán dedicar ese tiempo a participar en exposiciones, conferencias, ver películas con debates, etc., iniciativas organizadas por el centro con la colaboración de los docentes.

Por lo que atañe a las evaluaciones de final de curso, el profesor de cada asignatura las notas dos días antes de la reunión del equipo educativo. Dichas propuestas se basan en un número razonable de exámenes y pruebas orales y escritas. La escala de valores propuesta por el centro es la siguiente:

- del 1 al 3 - el alumnos no ha logrado los objetivos mínimos (nivel 1);
- del 4 al 5 - el alumno presenta carencias más o menos relevantes en la metodología o en aprendizaje de los contenidos (nivel 2);

- del 6 al 7 - el alumno ha logrado los objetivos programados (nivel 3);
- del 8 al 9 - el alumno ha alcanzado de manera clara los objetivos, demostrando al mismo tiempo compromiso y capacidad (nivel 4);
- 10 - el alumno ha logrado de forma rotunda los objetivos y además demuestra una preparación excelente, además de capacidad crítica y expresiva (nivel 5).

Durante el *scrutinio* final los profesores tienen en cuenta parámetros como la situación de partida del alumno, la nota media de las pruebas realizadas a lo largo del año, el grado de compromiso, el interés, la asistencia a clase, su participación a la vida académica en general, los créditos formativos y también su personalidad.

El centro fija en 42 el número máximo de ausencias.

Durante el escrutinio el equipo educativo aprueba a los alumnos con notas superiores a seis en todas las asignaturas y a los que hayan mantenido una actitud apropiada a lo largo de todo el año: de hecho una valoración inferior al seis en más de una asignatura determina suspenso y repetición del año académico. En el caso de que el alumno presente notas ligeramente insuficientes en algunas asignaturas, el equipo docente puede otorgar la posibilidad de subsanar dichas lagunas antes de que comience el curso siguiente.

Las horas de clases son de 55 minutos a excepción de la primera que es de 60 minutos. Cada falta o retraso a la hora de entrar en clase ha de ser justificada por los padres en la libreta personal del alumno, y cada cinco días de ausencia los padres tienen que declarar que están informados de las faltas. Los alumnos no pueden presentarse después de la primera hora de clase, a no ser que se justifique de forma adecuada. La libreta que mencionábamos antes es un documento personal en el que se anotan las notas y las comunicaciones entre profesores y la familia además de las faltas.

Por lo que atañe a la conducta de los alumnos, hay que reiterar que en el momento de matricularse firman el denominado “proyecto educativo” y el reglamento del instituto, por lo que resulta evidente que es un aspecto de gran relevancia.

Existen varios proyectos que se desarrollan dentro del centro, entre los más relevantes:

- curso para la obtención del carnet para el ciclomotor 49;
- reflexiones sobre sustancias adictivas;
- adolescencia y sexualidad;
- talleres de teatro;
- periódico del centro;
- proyectos relacionados con el cine;
- cursos de informática (E.C.D.L. *European Computer Driving Licence*).

En aras de una mayor conciencia de la oferta didáctica, el centro mantiene controlado el nivel de satisfacción del alumnado por lo que atañe a su relación con los docentes y con la institución en general y lleva a cabo esta labor de control a través de cuestionarios, elaborados por una Comisión de valoración. El objetivo es poner en marcha una serie de acciones para mejorar e intervenciones rápidas.

8.5.1.1 Análisis de la programación didáctica curso 3A (esp. L2), 4 A (esp. L2), 4A (esp. L3) y 5A (esp. L2) Centro Studi Casanti

El manual empleado durante los cursos tercero y cuarto es *¡Buena suerte! 2*. Las clases son presenciales, se fomenta el trabajo en grupos, en parejas o individual para estimular la participación del alumnado y reforzar el trabajo autónomo y el intercambio entre compañeros. Asimismo, se emplean medios audiovisuales y grabaciones durante las clases para reforzar la capacidad de producción oral. Los exámenes y pruebas escritas consisten básicamente en

ejercicios gramaticales relacionados con las estructuras lingüísticas estudiadas, preguntas y respuestas cerradas y abiertas, ejercicios de léxico, lectura y análisis de textos, traducciones de y hacia el español, preguntas personales, pruebas de comprensión oral y/o reflexiones sobre textos presentados en clase (literarios o socioculturales). Los exámenes se corrigen *in plenum*, prestando atención a los errores, considerados como instrumentos fundamentales para plantear una estrategia para las actividades de refuerzo. Las aulas cuentan con un ordenador para el profesor y una pizarra multimedia (LIM *Lavagna Interattiva Multimediale*). El centro pone a disposición una plataforma multimedia (FAD) en la que los profesores pueden colgar material y ejercicios, sin duda una ventaja para el estudiante que dispone del material se encuentre donde se encuentre. Las actividades de refuerzo se elaboran siguiendo las necesidades específicas del alumnado durante las semanas previstas por el Plan de Centro, mientras que las actividades de desarrollo apuntan a reforzar la competencia lingüística, aspectos culturales y de civilización. Los criterios de evaluación coinciden con la capacidad de comprensión, el conocimiento de los contenidos y la calidad de las exposiciones (oral y escrito), mientras que la pronunciación y entonación son dos elementos relevantes para la evaluación de la expresión oral. Para todos los cursos el horario semanal para lengua española es de cuatro horas, una de cuales es de conversación y otra para la preparación al DELE.

Del análisis de la programación didáctica del tercer curso (español segunda y tercera lengua), se desprende que la mayoría de los contenidos y objetivos coinciden con temas lingüístico-gramaticales y apuntan al refuerzo de habilidades como la producción y la comprensión oral y escrita. Sin embargo, cada unidad se cierra con un tema definido como “cultural”. En la última unidad didáctica, la 6, se aborda la literatura de la Edad Media y sus orígenes, proporcionando un marco histórico-cultural, el origen y el desarrollo de la lengua española, la lírica, la Escuela de Traductores de Toledo y para el teatro, el análisis de algunos actos de la obra *La Celestina*. En las competencias de esta unidad observamos que se pide al

estudiante que establezca conexiones lógicas entre culturas y que sepa reconocer los rasgos típicos de determinadas corrientes literarias. Para el mismo curso de español L3 destacamos que los temas de cultura están presentes en todas las unidades salvo en la sexta y la séptima, puesto que la programación incluye la pintura durante el Siglo de Oro y un módulo de civilización denominado “los países hispanohablantes (Cuba, Costa Rica, México, etc.)”, la literatura latinoamericana, el arte moderno en España y México, el fútbol y los toros, la calidad de vida en España y el sistema educativo español.

Para ambos cursos existe también un programa paralelo para la preparación al DELE. El libro de texto es *Preparación al diploma de español B1*, el mismo que utiliza el Instituto Cervantes de Milán para la preparación de la certificación lingüística oficial.

Para el cuarto año (segunda y tercera lengua coinciden) la programación didáctica propone tres unidades didácticas, y precisamente en esta última se centran los temas culturales, con la introducción al siglo XIX, el marco histórico social de España, el Romanticismo (Bécquer) y el Realismo (Pérez Galdós). A este propósito debemos observar que los alumnos cuentan con un manual de literatura (*Nuevo Manual de Literatura española e Hispanoamericana*) además del material que el profesor cuelgue en la plataforma FAD. Cabe destacar que durante los cursos anteriores el manual de referencia era *¡Buena suerte! 2*.

Para el quinto año los contenidos de tipo lingüístico-gramaticales desaparecen de la programación didáctica y ya desde la primera unidad aparece la literatura como contenido principal. En la programación didáctica para este curso no aparecen distinciones entre segunda y tercera lengua. El programa empieza con la literatura del siglo XX y el Modernismo (Rubén Darío), para seguir con la Generación del 98 (Unamuno, Valle-Inclán y Machado) y se cierra con el Franquismo, algunos documentos de la memoria histórica y el análisis de varios artículos de la constitución española. La segunda unidad comienza con el análisis de la segunda parte del siglo XX, la Generación del 14 (Juan Ramón Jiménez), la

Generación del 27 (García Lorca y Alberti) para terminar con la poesía de los años cuarenta y cincuenta. La tercera y última unidad se abre con la literatura en el siglo XX (tercera parte), la literatura desde 1939 hasta 1975 y la Guerra Civil, para pasar al análisis de la literatura en Hispanoamérica en el siglo XX (Neruda, Borges y García Márquez) y presentar a mujeres escritoras como Allende, Valdés, Mistral, Esquivel y Gaité.

8.5.2 El Istituto Caio Plinio Secondo

Este instituto se encuentra en la ciudad de Como, en una zona céntrica y cuenta con una larga tradición, puesto que su actividad se remonta a mediados del siglo XIX. En 1865 ofrecía tres especialidades: comercio y administración, mecánica y construcción, y talleres para trabajar la seda. Con las reformas educativas de los años noventa fue modificando su oferta formativa para adecuarse al mercado; se suprimen algunas especialidades y se introducen otras, hasta llegar a la actual la oferta formativa que incluye:

- administración, finanza y *marketing*;
- turismo;
- IGEA (perito comercial, especializado en *e-commerce* y *marketing* para el mercado extranjero);
- MERCURIO (perito comercial programador, especializado en la gestión de sistemas informáticos de empresa);
- MERCURIO MULTIMEDIALE (perito comercial programador, especializado y comunicación multimedia para la empresa);
- ERICA (experto en relaciones económicas con el extranjero);
- ITER (experto en producción y servicios turísticos);
- SIRIO (operador para la gestión de empresa, técnico informático).

Como podemos observar, se trata de una oferta fundamentalmente técnica para que el alumnado al final del ciclo formativo de tres o cinco años pueda entrar directamente en el mundo laboral. El Plan de Centro detalla el perfil de cada curso y resulta evidente la voluntad de responder a las exigencias del mercado, formando personal cualificado para la empresa. Durante todo el ciclo formativo se imparten talleres y asignaturas prácticas, y además se organizan prácticas en empresas a partir del tercer año para familiarizar al alumnado con el territorio y su futuro trabajo. Los proyectos en el ámbito de las lenguas proponen varias certificaciones y sus correspondientes cursos de preparación de varios niveles para inglés, francés, español y alemán. Los alumnos tienen acceso también a la certificación informática ECDL (*European Computer Driving Licence*). En la página web del instituto (www.caioplinio.gov.it) está disponible el POF, el reglamento y los objetivos para cada curso y asignatura. Nos centramos en los objetivos del tercer año, alumnos que colaboraron con nosotros para nuestro estudio. En el documento se detallan las competencias (que coinciden con el nivel B1 del MCER), habilidades y contenidos para español como segunda y tercera lengua. Dentro de los contenidos especificados resaltamos la única referencia a la cultura, descrita de la siguiente forma: “aspectos socioculturales del idioma en los países donde se habla”.

8.5.2.1 Análisis de la programación didáctica curso 3C (esp. L2) y 3G (esp. L2)

Instituto Caio Plinio II

Al igual que en el otro instituto, las clases son presenciales, se fomenta el trabajo en grupos, en parejas o individual para estimular la participación del alumnado y reforzar el trabajo autónomo y el intercambio entre compañeros de clase. Los exámenes consisten en ejercicios gramaticales relacionados con las estructuras lingüísticas estudiadas, preguntas y respuestas cerradas y abiertas, ejercicios de léxico, lectura y análisis de textos, traducciones de y hacia el español, preguntas personales, pruebas de comprensión oral y/o reflexiones

sobre textos presentados en clase (literarios o socioculturales). Los exámenes se corrigen *in plenum*. Las aulas no cuentan con ordenador, pero los profesores disponen de un estéreo para CD. Las actividades de refuerzo se elaboran siguiendo las necesidades específicas del alumnado durante todo el año. Dependiendo de la disponibilidad de los profesores se organizan cursos por la tarde para reforzar el idioma. Los criterios de evaluación coinciden con la capacidad de comprensión, el conocimiento de los contenidos y exactitud de las exposiciones (oral y escrito), mientras que la pronunciación y entonación son dos elementos relevantes para la evaluación de la expresión oral del alumnado. La programación didáctica para el curso de tercero como segunda y tercera lengua coinciden e incluye el estudio de siete unidades del libro *Adelante 2* (desde la unidad doce hasta la dieciocho). Para cada unidad, salvo en la vigesimosexta, hay un apartado dedicado a la cultura:

Unidad 12 – América Latina, el idioma español en el mundo, las lenguas co-oficiales

Unidad 13 – las CC.AA. en España, el paisaje en América

Unidad 14 – las fiestas y celebraciones en España y América del Sur

Unidad 15 – la cocina española, el origen de las tapas

Unidad 17 – los jóvenes españoles

Unidad 18 - temas de actualidad

En términos generales y en comparación con los otros institutos, el programa para español es bastante reducido puesto que solo disponen de tres horas de ELE por semana.

8.5.3 El Istituto Carlo Porta

Este instituto se encuentra en la provincia de Como, en un pueblo de unos 16500 habitantes a unos 15 kilómetros de la capital de provincia. Se trata de un *Liceo delle comunicazioni*

social. Se sitúa en un territorio complejo, sobre todo a raíz de las profundas transformaciones socio-económicas de los últimos años, por lo que pasó de ser una zona con una renta *pro-capite* relativamente alta, gracias a la presencia de muchas PYMES dentro de su tejido industrial, a empobrecerse gradualmente debido al cierre de las mismas y a la alta tasa de inmigración. Inicialmente era un instituto para la formación de maestros, pero ha ido evolucionando e introduciendo nuevos cursos para adecuarse a los retos del mercado. Entre los objetivos específicos del *Liceo Linguistico* observamos el estudio de diferentes sistemas lingüísticos y culturales para profundizar y desarrollar los conocimientos y las habilidades prácticas del alumnado. Al final del ciclo formativo el aprendiente habrá desarrollado las competencias necesarias para lograr el dominio comunicativo de tres idiomas para poder comprender de forma crítica la identidad histórica y cultural de las tradiciones y de civilizaciones diferentes. El nivel alcanzado en el quinto año es un B2 del MCER para dos idiomas modernos y un nivel B1 para la tercera lengua. Nos complace que dentro del POF se haga referencia directa a la capacidad del alumno de conocer las principales características culturales, a través del estudio y análisis de obras literarias, estéticas, visuales, musicales y la capacidad de comparar la cultura de otros países de forma adecuada. La actividad didáctica se articula en dos periodos: primer trimestre y un pentamestre, las clases duran aproximadamente 50 minutos. Por lo que atañe a los métodos de evaluación resaltamos que los exámenes se enmarcan dentro de un proceso educativo que apunta al progresivo desarrollo de las capacidades y competencias del alumno y han de considerarse como reflejo del conjunto de la actividad de enseñanza-aprendizaje *in itinere*. El Consejo de Instituto ha elaborado escalas de medidas para atribuir notas en base al binomio contenido-habilidades que además fomentan la autoevaluación y el diálogo acerca de la nota que el profesor asigna. Como ya hemos dicho, la nota al final del primer trimestre no obedece a una lógica aritmética, sino que es la expresión de una valoración global del trabajo y se somete a votación durante el

Consejo de Clase. Las actividades de refuerzo y apoyo no se limitan a recuperar notas insuficientes, sino que representan una actividad continuada a lo largo de todo el año académico y el POF la define como prioridad didáctica. Se enumeran cuatro tipos de acciones frente a insuficiencias: *ventanilla* (ejercicios personalizados durante el horario extraescolar), *recupero in itinere* (con ejercicios personalizados supletorios durante las horas lectivas), asesoramiento para el estudio individual (curso para mejorar el método de estudio del alumno) y cursos de apoyo (programas didácticos que desarrollan los contenidos mínimos determinados por el Consejo de Clase). Además existen los denominados módulos didácticos, cursos para el desarrollo y análisis de contenidos interdisciplinarios, aunque no está dirigido solo a alumnos con deficiencias en alguna asignatura, sino que se enmarca dentro de un proyecto de centro más amplio que apunta a desarrollar determinadas habilidades. Para los cursos de cuarto y quinto año se imparten cuatro horas de español como lengua extranjera, de las cuales una con la presencia de un profesor nativo para conversación. En el POF se recoge la importancia de alternar escuela y trabajo, por lo tanto el centro organiza prácticas en empresas para que el alumnado desarrolle competencias y habilidades y sepa desenvolverse dentro de un ambiente no académico. También se incluye en este documento el reglamento del centro.

8.5.3.1 Análisis de la programación didáctica curso 4 A (esp. L2) y 5A (esp. L2)

Instituto Carlo Porta

Las clases son presenciales y el profesor fomenta el trabajo en grupos y en parejas para estimular la participación del alumnado y el intercambio entre compañeros sin olvidar la importancia del trabajo autónomo. Se emplean medios audiovisuales durante las clases y las aulas disponen de LIM, por lo que hay acceso a Internet y a otros medios audiovisuales. Los exámenes consisten en ejercicios gramaticales relacionados con las estructuras lingüísticas estudiadas, preguntas y respuestas cerradas y abiertas, ejercicios de léxico, lectura y análisis

de textos, traducciones de y hacia el español, preguntas personales, pruebas de comprensión oral y/o reflexiones sobre textos presentados en clase (literarios o socioculturales). Para el quinto año la literatura adquiere un papel fundamental puesto que durante la Selectividad tendrán que desarrollar un tema o responder a preguntas abiertas. Los exámenes se corrigen *in plenum*. Las actividades de refuerzo se elaboran siguiendo las necesidades específicas del alumnado durante todo el año según lo dispuesto por el POF. Los criterios de evaluación coinciden con la capacidad de comprensión, el conocimiento de los contenidos y exactitud de las exposiciones (oral y escrito), mientras que la pronunciación y entonación son dos elementos relevantes para la evaluación de la expresión oral del alumnado. Por lo que atañe a los contenidos culturales, en la programación didáctica para el cuarto año destacamos que entre los objetivos se menciona la capacidad de ubicar al autor dentro de su contexto histórico (concretamente los siglos XIV, XV y XVI) y dominar conceptos literarios y de actualidad argumentando de manera coherente. En cuanto a contenidos específicamente culturales encontramos:

- temas de actualidad (no especificados);
- artistas españoles del siglo XX y XXI;
- *El Lazarillo de Tormes* y la novela picaresca;
- Garcilaso de la Vega;
- Miguel de Cervantes;
- Luís de Góngora;
- Francisco de Quevedo y Villegas;
- el teatro del Siglo de Oro;
- Lope de Vega;
- Pedro Calderón de la Barca.

Para el quinto año los contenidos culturales propuestos son:

- características y análisis de textos de autores de los siglos XIX y XX (Mariano José de Larra, Gustavo Adolfo Bécquer, José de Espronceda, Benito Pérez Galdós, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Ramón Gómez de la Serna, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Pedro Salinas, Camilo José Cela, Ramón José Sender, Gabriel García Márquez, José Luis Borges y Pablo Neruda).

Como podemos observar, en ambos casos se trata de una programación didáctica que otorga gran espacio a la literatura puesto que este contenido es parte fundamental del examen de Selectividad.

9. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS MANUALES DE ELE

9.1. JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS

El manual es sin duda alguna el recurso por excelencia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Desafortunadamente, el material de investigación a disposición sobre los contenidos culturales y el papel de enfoque intercultural en los libros de texto usados no ofrecen indicaciones específicas y no aportan un marco teórico claro, por lo que ha resultado difícil elaborar una base para valorar el manual en este aspecto. Para nuestro trabajo recurrimos a la clasificación propuesta por Nikleva (2012b: 171) y las categorías señaladas por Miquel y Sanz (2004), sin olvidar las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y los tres tipos de contenidos culturales sugeridos por González Casado (2002 citado en Gómez Navarro, 2008).

El objetivo de nuestro análisis es verificar cuantitativamente los contenidos culturales y si su presencia o ausencia influye en el desarrollo de la competencia intercultural. Por ello en una fase sucesiva presentaremos los resultados de un test cultural que hemos elaborado y que los usuarios de dichos manuales han cumplimentado. Finalmente brindaremos algunas propuestas didácticas orientadas a desarrollar la capacidad intercultural.

Como ya hemos mencionado, para el desarrollo de la investigación contamos con la colaboración de tres institutos, dos públicos y otro concertado en la provincia de Como (Italia) en los que se estudia español como lengua extranjera. Los tres manuales que se utilizan para el desarrollo de las actividades de didáctica de la lengua y cultura española en estos institutos son *Prisma 2*, *¡Buena suerte! 2* y *Adelante 2*.

9.2. ENFOQUE METODOLÓGICO Y ESTRUCTURA GENERAL DEL ANÁLISIS

Para el análisis de los manuales de ELE hemos aplicado el método estadístico cuantitativo con el programa *SPSS 20.0*. De esta forma, podemos observar la frecuencia y las tendencias del objeto de estudio. Según Hernández Meléndrez (2007: 50):

la estadística descriptiva nos permite organizar y clasificar los indicadores cuantitativos obtenidos en la medición, revelándose a través de ellos las propiedades, relaciones y tendencias del fenómeno que, en ocasiones, no se perciben de manera inmediata. La manera más habitual de organizar la información es utilizando tablas de distribución de frecuencias, gráficos, y las medidas de tendencia central como: la mediana, la media, la moda y otros. La estadística inferencial se emplea en la interpretación y valoración cuantitativa de las magnitudes del fenómeno que se estudia, en este caso se determinan las regularidades y las relaciones cuantitativas entre propiedades sobre la base del cálculo de la probabilidad de ocurrencia.

El primer paso en el desarrollo de nuestro estudio fue comprobar la presencia de contenidos culturales en cada manual y compararla con los demás contenidos lingüísticos. Los gráficos denominados “contenidos culturales” son el resultado de este análisis, donde no nos limitamos a identificarlos, sino que además los incluimos en las subcategorías señaladas por Miquel y Sanz (2004) y los comparamos cuantitativamente con las demás entradas del manual. Así, podremos comprar los datos de forma rápida. Para cada manual hemos elaborado un gráfico que recoge y compara las entradas dentro del marco de los contenidos socioculturales, siguiendo la clasificación en categorías propuesta por Níkleva (2012b: 171) y basada en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006). Consideramos importante dicha clasificación puesto que nos indica qué tipo de contenidos culturales han sido desarrollados. También analizaremos la estructura general de los manuales, catalogando cada ejercicio o actividad por su forma o por las destrezas que se propone desarrollar (texto oral o escrito, real o adaptado, ejercicio gramatical, expresión oral

y escrita, comprensión oral y escrita etc.). Los resultados de dicho análisis nos darán información valiosa sobre la estructura del manual y sobre las destrezas que más se fomentan a lo largo del mismo.

9.3. PRESENTACIÓN DE LOS MANUALES

9.3.1 Método de español Prisma 2 (edición italiana) libro del alumno. Enfoque metodológico y estructura general del manual

Este manual se utiliza en el cuarto curso del *Istituto Carlo Porta*. Se trata de un manual dirigido explícitamente a alumnos italianos con nivel A2+ y B1 del MCER. Los autores son españoles, incluso la responsable de la adaptación para la versión italiana. El material auditivo está elaborado e interpretado por nativos.

En la introducción los autores hacen referencia explícitas al MCER y al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) asegurando que siguen sus requerimientos. Además, afirman “aunar diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes” (2010: 3), y añaden que “el objetivo general de *Prisma* es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano, en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico” (ibíd.: 3). El libro consta de 240 páginas, divididas en 12 unidades didácticas, más dos de repaso y un CD. Hay otro manual para el profesor que incluye material didáctico al que no tenemos acceso puesto que no está a la venta y los distribuidores lo entregan directamente a los profesores. En la página de la editorial (www.edinumen.es) se subraya que la estructura del manual responde a los niveles marcados por el MCER y que está avalado por el Instituto Cervantes (1995-2016) según su *Plan Curricular*. Se especifica también que el manual ha sido diseñado considerando al alumno como agente

social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural, cuyo objetivo es adquirir competencia comunicativa en español. La editorial afirma, además, que partiendo de la perspectiva comunicativa adopta un “enfoque ecléctico”, y que las actividades se caracterizan por la integración de destrezas, presentación de los contenidos gramaticales de modo inductivo y deductivo y la integración del conocimiento intercultural. El manual ha sido elaborado por un equipo numeroso de más de 25 docentes en activo.

Todas las unidades se cierran con dos tipos de ejercicios para la autoevaluación de los aprendientes: “Y al final” propone una tarea más libre, que requiere el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumno, mientras que la “Autoevaluación” se base en un sistema de puntos para cada ejercicio y puede llevarse a cabo de forma autónoma. Según las indicaciones en la página oficial de la editora, en cada unidad se desarrolla:

- la comunicación, a través de textos orales y escritos fomentando la comprensión y la producción;
- la conversación y la interacción, gracias a actividades motivadoras que favorecen el uso del español como idioma de comunicación entre compañeros de clase;
- la interculturalidad, acercando el estudiante a las costumbres del mundo hispano;
- la gramática, acompañada a menudo por apuntes sobre la lengua o referencias a similitudes o diferencias con el italiano.

En este manual los contenidos culturales no ocupan un espacio aislado, sino que están completamente integrados en el desarrollo de las unidades didácticas. Sin embargo, no todos los contenidos culturales detallados en la página de presentación de cada unidad están identificados de forma clara, es decir que no se desarrollan en las actividades.

Merece nuestro elogio la decisión de incluir en las unidades didácticas algunos ejercicios directamente relacionados con el DELE; de esta forma el alumno tiene la oportunidad de familiarizarse con este tipo de examen y practicar de forma constructiva. Aunque con el

nuevo examen (2015) estas tipologías de ejercicios resultan obsoletas. A lo largo de todas las unidades encontramos apuntes de gramática comparativa español-italiano que resultan muy útiles para fijar algunos conceptos.

9.3.1.1 Análisis del manual

Como hemos adelantado en la presentación del manual *Prisma 2*, los contenidos de tipo cultural se trabajan conjuntamente con los contenidos lingüísticos, lo que González Casado (2002, citado en Gómez Navarro, 2008) definiría como *cultura interrelacionada con la lengua*.

Los autores del manual utilizan un símbolo gráfico para etiquetar contenidos culturales; concretamente marcan con este símbolo nueve entradas, la mayoría de ellas ubicadas en las primeras unidades del libro. Para nuestro análisis queremos prescindir de las indicaciones formales de los autores y examinar todas y cada una de las actividades, y organizarlas siguiendo la propuesta de Miquel y Sanz detallada en capítulos anteriores. Por lo tanto podemos afirmar que en el manual *Prisma 2* sobre un total de 434 entradas 9 pertenecen al ámbito de la Cultura, 24 a cultura y 0 a *kultura* (gráfico 1).

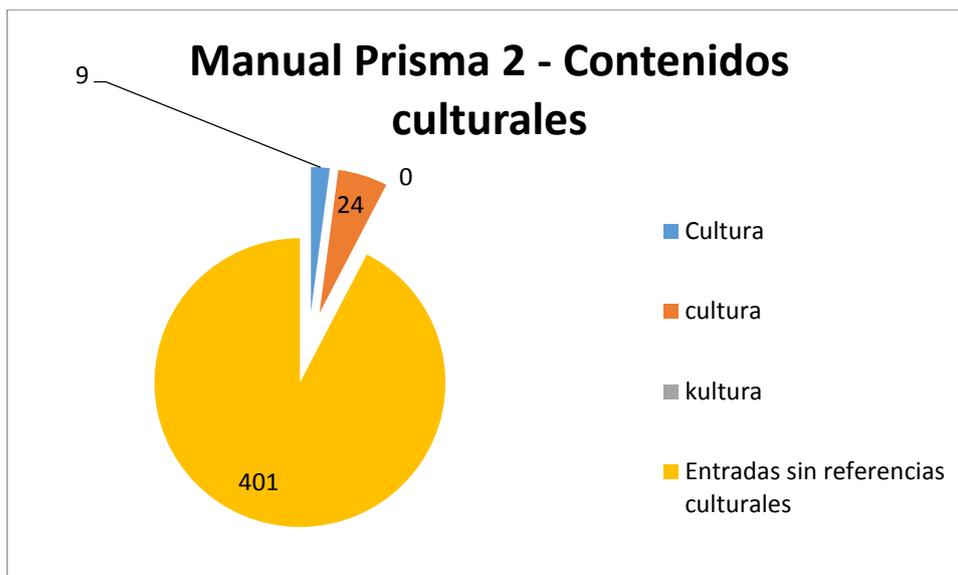


Gráfico 1. *Contenidos culturales del manual Prisma 2*. Fuente: elaboración propia

Hemos comprobado que la mayoría de las actividades son ejercicios escritos y orales relacionados con contenidos gramaticales (151 entradas) incluyendo las 75 entradas de los apartados de “autoevaluación” y las 29 entradas de la “revisión”. Por lo que atañe a la tipología de texto más empleada, se trata de textos escritos de elaboración propia (20 entradas) mientras que los textos reales (por ejemplo artículos de periódicos) registran 7 entradas. Los textos orales de fuente incierta (no especificada) cuentan con 47 entradas totales, mientras que los textos orales reales (por ejemplo grabaciones de entrevistas) suman un total de 4, y asciende a 5 el número de textos orales reales adaptados. Los ejercicios para fomentar las habilidades de expresión oral de los alumnos suman 134 entradas mientras que las tareas para la expresión escrita ascienden a un total de 40 ítems. Las entradas dedicadas a la comprensión oral suman un total de 37 ítems y los de comprensión escrita contabilizan 19 entradas (gráfico 2).

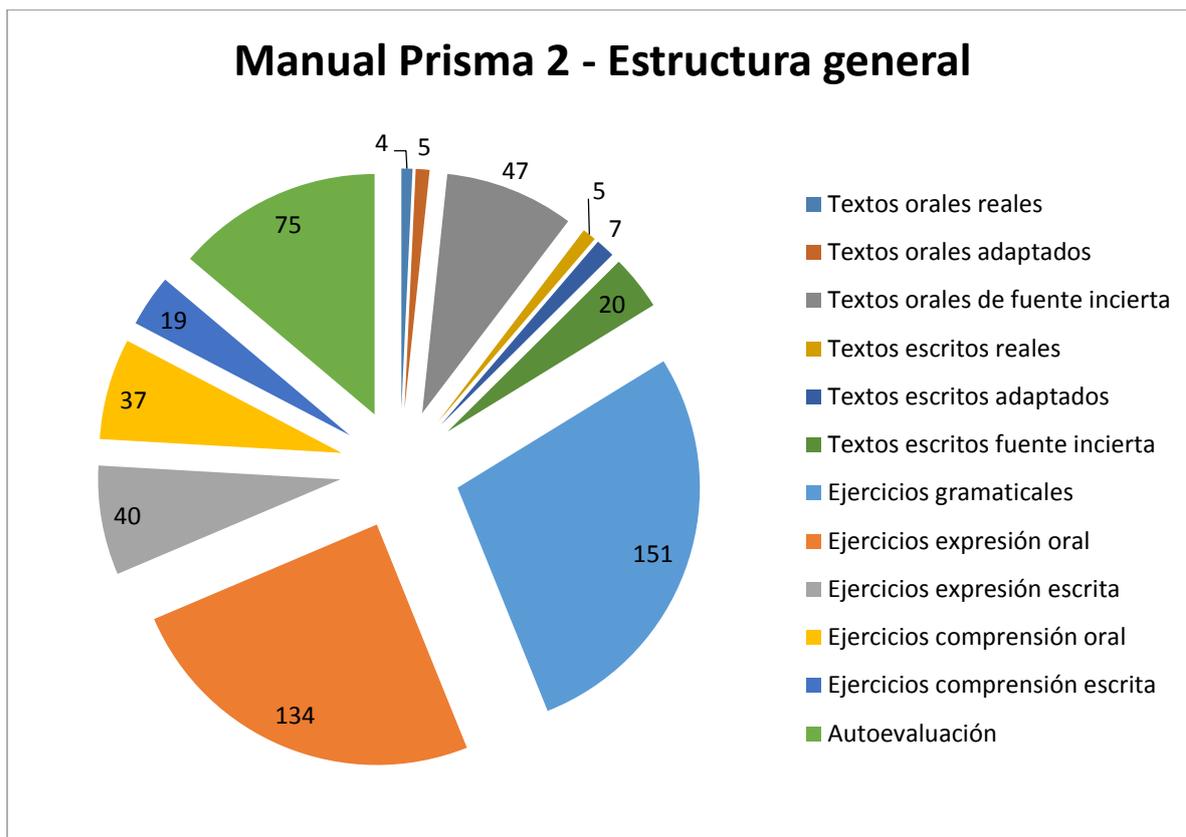


Gráfico 2. Estructura general del manual Prisma 2. Fuente: elaboración propia

Siguiendo la clasificación propuesta por Nikleva (2012) en su estudio sobre la competencia intercultural, hemos identificado los contenidos culturales dentro del manual y los hemos agrupado por categorías, analizando su frecuencia con los siguientes resultados: 3 entradas para *Identidad*, 5 para *Condiciones de vida y organización social*, 2 para *Organización sociopolítica*, 9 para *Interacción cultural y social*, 2 para *Historia y actualidad de los países hispanos*, 1 para *Geografía de los países hispanos* y 11 para la categoría *Herencia cultural* (gráfico 3). En el gráfico siguiente observamos todas las categorías y concluimos que dentro de los contenidos culturales predomina la categoría de *Herencia cultural*, es decir que el manual propone contenidos relacionados con la literatura, la filosofía, la música y el cine español. En segundo lugar dedica nueve entradas sobre un total de 434 a la *Interacción social y cultural*, lo que incluye comportamientos socioculturales, relaciones interpersonales, interacción no verbal y mediación cultural, una elección muy interesante, aunque francamente

pobre en comparación con el amplio espacio dedicado a otros contenidos. Las demás categorías no cuentan con un número relevante de entradas.

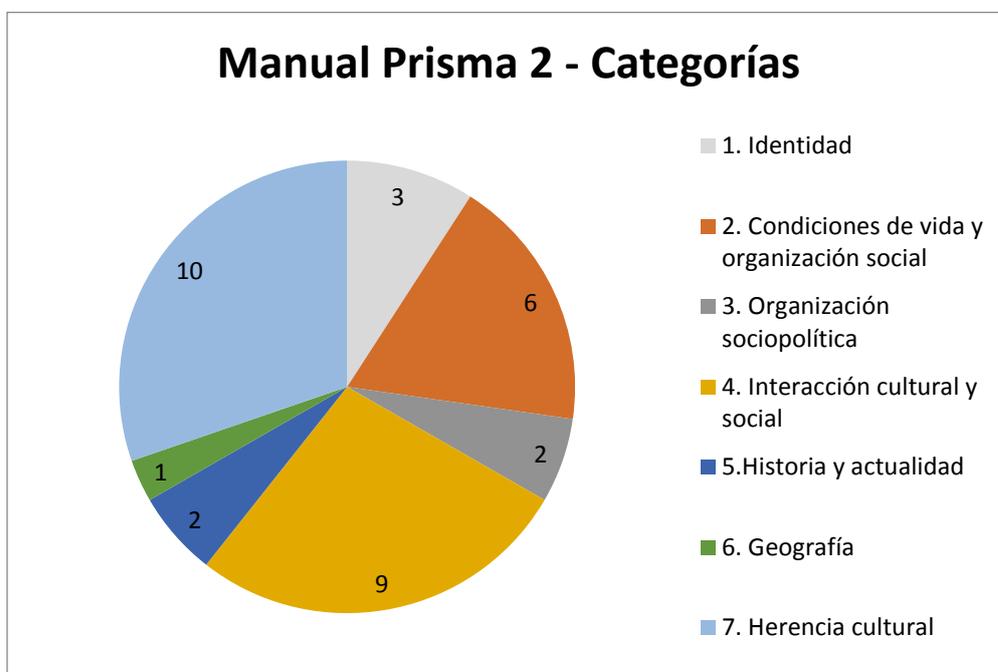


Gráfico 3. *Contenidos culturales por categorías del manual Prisma 2.* Fuente: elaboración propia

9.3.1.2 *Discusión de los resultados*

De los datos previamente presentados se desprende que el mayor número de entradas del manual está dedicado a contenidos de tipo lingüístico-gramaticales (151/434 gráfico 4). Hay que resaltar también que los ejercicios para fomentar las capacidades de expresión oral tienen una situación privilegiada, sumando 134 entradas. Desde una perspectiva lingüística, se trata de un manual muy técnico que apunta a la corrección gramatical y que lamentablemente no contempla contenidos culturales específicos, que resultan sumamente escasos si los comparamos con los demás contenidos puramente lingüístico-gramaticales. No encontramos referencias, ni siquiera notas de léxico sobre los temas *kulturalmente* relevantes, como el argot juvenil, modismos arraigados o formas de cortesías que no estén incluidas en los

manuales de gramática. Seguramente una justificación para esta elección didáctica podría ser el nivel del alumno que utiliza este manual, aunque no es una excusa admisible, puesto que sería suficiente adecuar metodología, objetivos y contenidos al nivel de los alumnos. Compartimos la reflexión de Miquel y Sanz (2004) sobre la íntima y casi incuestionable relación entre lengua y cultura: tener determinadas pautas culturales genera ciertos comportamientos comunicativos y, por lo tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas que no corresponden a reglas universales, sino que resultan exclusivas de esa cultura. Una vez más se pone en evidencia la importancia de una didáctica que apunte a la vez al desarrollo de un nivel lingüístico e intercultural.

La presencia de textos orales procedentes de fuente incierta podría indicar que los autores elaboraran dicho material para trabajar contenidos específicos de esa unidad, lo cual garantiza que los contenidos corresponden a las exigencias y capacidades del alumnado, pero resulta evidente la total ausencia de realismo. Cabe destacar que los intérpretes de los diálogos no pertenecen a ninguna variedad lingüística hispanoamericana, sino a una neutra del español peninsular, proporcionando al alumno una visión parcial. Sería enriquecedor, aunque sin duda más complicado incluir diálogos y notas léxicas de otros países hispanohablantes. Por lo que atañe a los contenidos culturales, el gráfico siguiente resume el exiguo número de entradas dedicado a éstos, lo que refleja la pobreza de contenidos interculturales del manual *Prisma 2*. Es interesante observar el gráfico 13, donde proponemos un análisis comparativo entre los tres manuales, y donde resulta evidente el aporte de contenidos culturales de este manual.

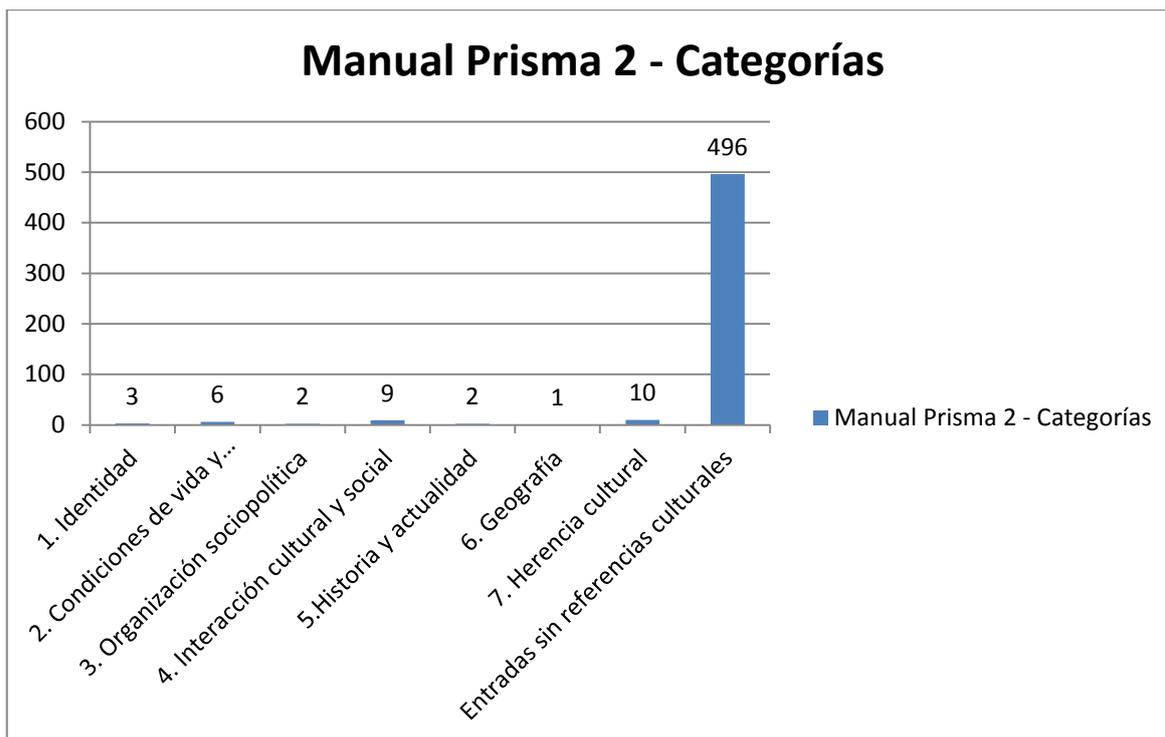


Gráfico 4. *Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual Prisma 2.*
Fuente: elaboración propia

9.3.2 Manual ¡BUENA SUERTE! 2 – Libro del alumno y cuaderno de ejercicios.

Enfoque metodológico y estructura general del manual

Este manual se utiliza para el tercero y cuarto curso del *Centro Studi Casnati*. Se trata de un manual de nivel B1 que apunta a alcanzar el nivel B2 del MCER. La autora es española y el material auditivo está elaborado e interpretado por españoles.

En la introducción se detalla la estructura del manual y los símbolos que aparecen al principio de cada ejercicio. El libro de alumno se compone de 9 unidades, estructuradas según el mismo patrón: un diálogo inaugura cada una de las unidades e introduce contenidos comunicativos, vocabulario y las estructuras gramaticales que se trabajarán a lo largo de la unidad. En el CD —incluido— se pueden escuchar los diálogos interpretados por hablantes nativos. Interesante desde la perspectiva de nuestro estudio son los globos de texto de color violeta que reflejan modismos típicos de los discursos informales. En la sección siguiente, la autora propone un espacio dedicado al léxico y al vocabulario denominado “palabras útiles”.

Siguen los apartados denominados “situaciones” y “gramática”, ambos dedicados a actividades y ejercicios de comprensión oral, expresión oral, producción escrita y ejercicios puramente gramaticales, algunos de ellos etiquetados con la indicación de DELE por considerarse particularmente útiles para la preparación del examen. Los ejercicios gramaticales están vinculados a cuadros funcionales que resumen la regla gramatical y algunas claves para el correcto desarrollo de las tareas. El apartado de la “guía” es un recorrido por España y Suramérica que introduce contenidos culturales muy interesantes. Sigue el “desafío” que consiste en una serie de ejercicios de comprensión escrita y oral, y expresión oral. Al final de cada unidad hay una sección denominada “tu revista” donde se proponen lecturas sobre diferentes temas culturales, como música, viajes, cine, poesía, etc., muy interesantes desde el punto de vista cultural. Sin embargo, no se especifica la fuente, por lo que no podemos determinar si se trata de textos reales, adaptados o creados por la autora.

El cuaderno de ejercicios está concebido para actividades de profundización sobre temas ya abordados a lo largo de las unidades, de modo de estimular el trabajo autónomo del alumno.

En la introducción, se detallan los créditos fotográficos, ya que algunas de las imágenes corresponden a archivos iconográficos reales. De hecho, las ilustraciones, los dibujos y las fotografías que encontramos a lo largo de todo el manual son dignos de mención. Aparaci *et al.* (1992: 320) señalan a los medios audiovisuales como catalizadores de experiencias y dinamizadores de la comunicación, de tal modo que su presencia contribuye positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo sus palabras:

la imagen ejerce un rol informativo cuando el autor se limita simplemente a reproducir una realidad concreta, sin embargo la expresividad entra en juego cuando se pretende transmitir más allá de lo visual e intervienen elementos sugestivos de la interpretación. En este sentido las imágenes serían una reproducción manipulada de la realidad y consecuentemente su intencionalidad comunicativa queda suspendida al grado de deformidad que presenta.

Ciertamente la imagen traduce símbolos verbales en visuales, transmite sentimientos y actitudes, simplifica realidades complejas o nos permite volver al pasado [...] su presencia además estimula la función recreativa, la atracción sobre el lector, su carácter dinamizador y su potencialidad comprensiva.

9.3.2.1 Análisis del manual

En el manual *¡Buena Suerte!* los contenidos culturales se trabajan en anexos específicos para cada unidad, lo que González Casado (2002 citado en Gómez Navarro, 2008) definiría *cultura como anexo*, excepto para los diálogos en los que la autora incluye frases, modismos y argot juvenil (*Kultura*) y donde los contenidos culturales se interrelacionan con contenidos lingüístico-gramaticales. Los autores proponen una sección dedicada a la cultura denominada “Tu revista”, que ocupa físicamente 22 páginas (146-168). Se trata de artículos breves que ofrecen información sobre diferentes temas, como libros, música, espectáculos, fiestas y folclor, turismo y geografía de algunos países hispanos, incluyendo también las sinopsis de algunas de las mayores producciones del cine español.

Podríamos afirmar que por lo que atañe la clasificación elaborada por Miquel y Sanz (2004), este manual presenta un total de 544 entradas, 51 de las cuales hacen referencia a Cultura, 27 a cultura y 5 a kultura (gráfico 5).

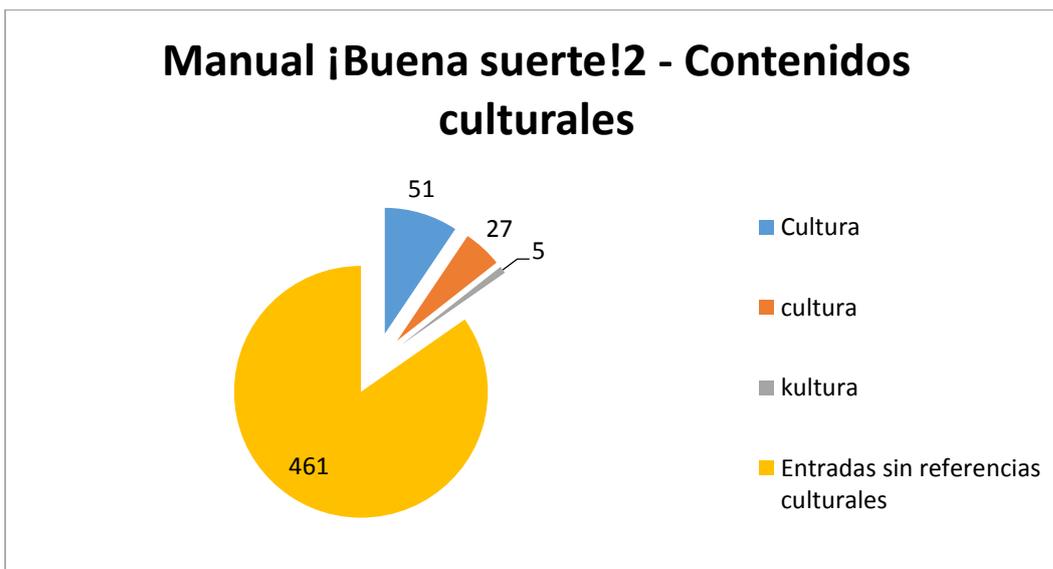


Gráfico 5. *Contenidos culturales del manual ¡Buena suerte! 2.* Fuente: elaboración propia

La mayoría de los ítems propuestos por la autora (un total de 254) son ejercicios que pretenden mejorar las competencias gramaticales del alumno, mientras que los que trabajan la expresión oral son 38, la expresión oral suma 57 ejercicios, para la comprensión oral 97 y 56 entradas para reforzar la comprensión escrita.

Respecto a la tipología de texto más empleada, se trata de textos orales de fuente incierta, para trabajar determinados contenidos lingüísticos de la unidad (78 entradas), seguidos por textos escritos de fuente incierta (65 ítems), mientras que los textos escritos reales registran 6 entradas y los textos escritos adaptados suman 8. En el gráfico 6 destacamos la total ausencia de textos orales reales o adaptados (entrevistas, noticias, etc.). En el gráfico siguiente resumimos los datos expuestos.

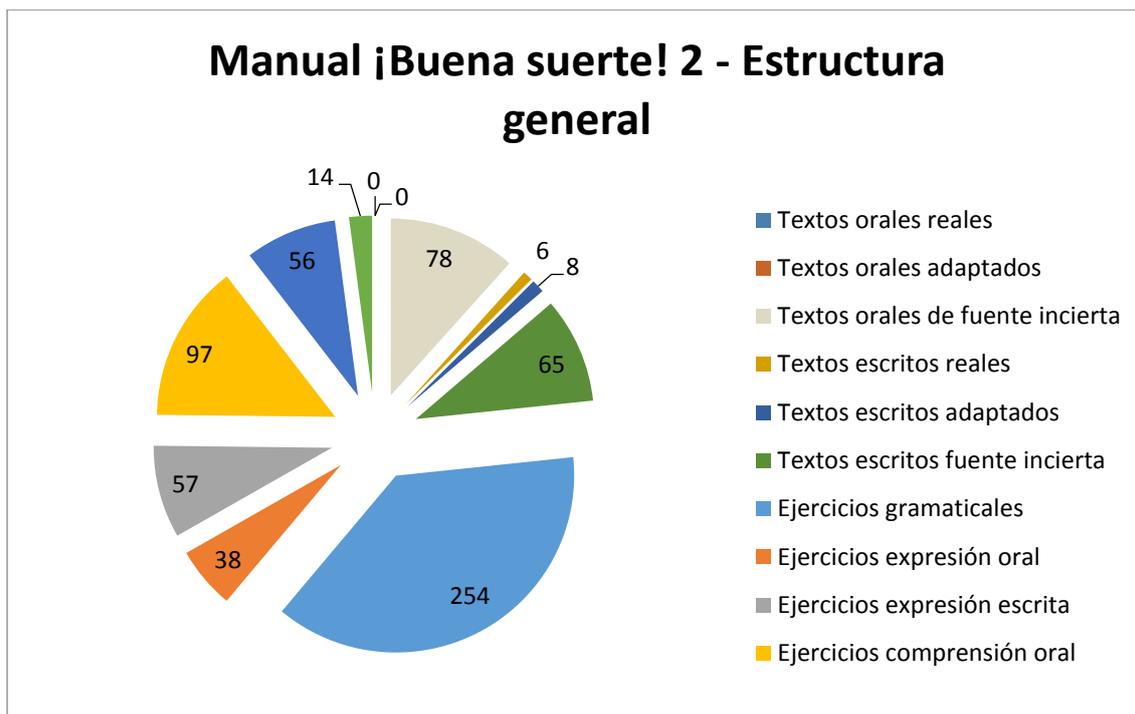


Gráfico 6. Estructura general del manual ¡Buena suerte! 2. Fuente: elaboración propia

Volviendo a la clasificación en categorías propuesta por Níkleva (2012b) en su estudio sobre la competencia intercultural, observamos que hay 0 entradas para la categoría 1 *Identidad*, 18 para *Condiciones de vida y organización social*, 3 para *Organización sociopolítica*, 4 entradas para *Interacción cultural y social*, 1 para *Historia y actualidad*, 18 de *Geografía* y 32 entradas para la última categoría *Herencia cultural* (gráfico 7). Una vez más, este manual otorga particular relevancia a contenidos que pertenecen a la esfera clásica de la cultura, como la literatura y la filosofía. La novedad con respecto al manual *Prisma 2* es que introduce contenidos de geografía y organización territorial, el clima, la fauna y la flora o la economía y la industria. También destacamos la presencia de temas relacionados con las *Condiciones de vida* y la *Organización social* como la comida, la bebida, las fiestas, el trabajo y la economía. En el gráfico resumimos los datos expuestos.

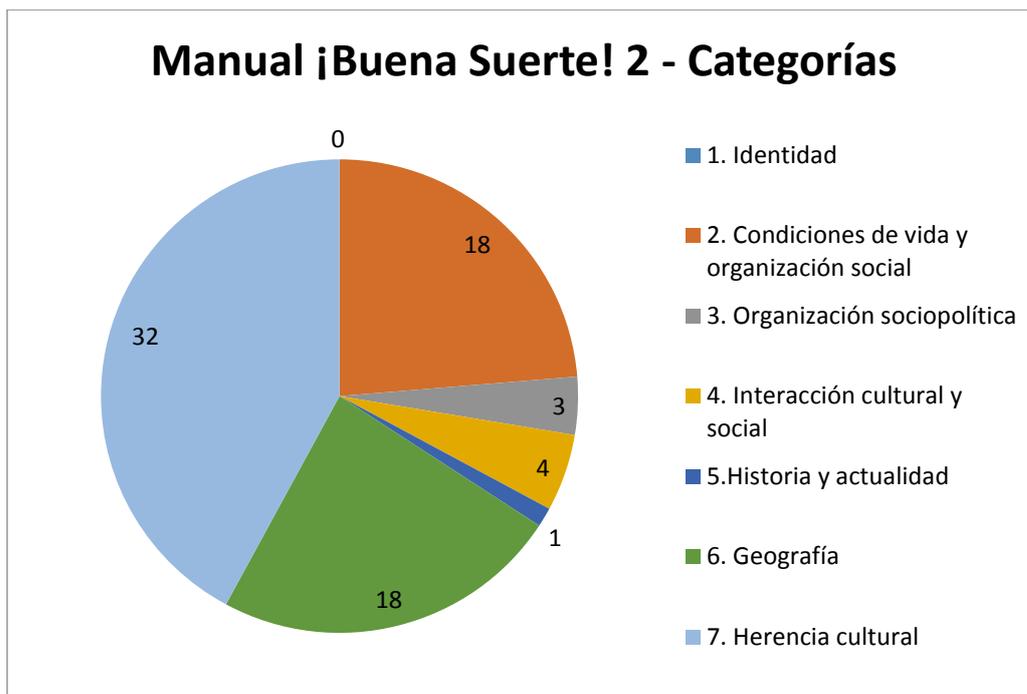


Gráfico 7. Contenidos culturales por categorías del manual ¡Buena suerte! 2. Fuente: elaboración propia

9.3.2.2 *Discusión de los resultados*

Los datos apuntan a que se trata de un manual que presenta un ingente número de entradas dedicadas al estudio de la gramática. También la comprensión oral ocupa un puesto privilegiado, ya que hay una gran variedad de textos orales a los que se vinculan un abanico de ejercicios escritos y orales para fomentar la comprensión oral del alumno. A nivel pragmático, la justificación lógica a la masiva presencia de textos procedentes de fuente incierta nos hace pensar que estén especialmente diseñados para lograr objetivos didácticos específicos y que apuntan a la interiorización por parte del alumnado de conceptos lingüísticos concretos. Por otra parte, la sección “Tu revista”, a pesar de ubicarse en un espacio aparte dentro del manual, ofrece al alumno una dimensión intercultural muy interesante que no solo aporta información pragmática, sino que apunta a estimular la curiosidad de los alumnos sobre temas culturalmente relevantes que no encontrarían un espacio apropiado dentro de las clásicas unidades del manual. Aun así, nos complace remarcar

el esfuerzo por incluir elementos *kulturales* a través de los globos de color violeta en casi todos los diálogos que introducen las unidades. En su mayoría se trata de apuntes de tipo léxico, que ofrecen información sobre argot juvenil y registro coloquial, imposibles de identificar autónomamente por el alumnado.

Un aspecto relevante de este manual es el empleo constante de dibujos e imágenes como recurso didáctico complementario. Cada unidad se inaugura con una foto que ocupa prácticamente una página entera y muchas de las actividades propuestas se acompañan de imágenes y dibujos. Según Marqués Graells (1999: 1), “además de ser motivadoras y estimular el interés de los alumnos, facilitan la instrucción, complementando las explicaciones verbales con contenidos icónicos concretos de fácil comprensión que contribuyen a la fijación de los contenidos”.

Consideramos que el enfoque predominante es sin duda el comunicativo, puesto que se observa un fuerte interés por temas relacionados con la vida cotidiana, así como el desarrollo por parte del alumnado de las cinco competencias lingüísticas y de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo del manual se combina con el enfoque por tareas. De hecho, se formulan situaciones comunicativas que corresponden a las necesidades de los aprendices, quienes deben participar en la negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vilches Furió, 2011).

A pesar de estas premisas, no podemos olvidar el verdadero objetivo de nuestro estudio, es decir, el análisis de los contenidos socioculturales en los manuales de ELE. Desde esta perspectiva más concreta, podemos afirmar que los contenidos culturales no ocupan un espacio privilegiado, aunque en comparación con el manual analizado anteriormente (*Prisma* 2) es cierto que hay un mayor número de entradas con este tipo de contenidos.

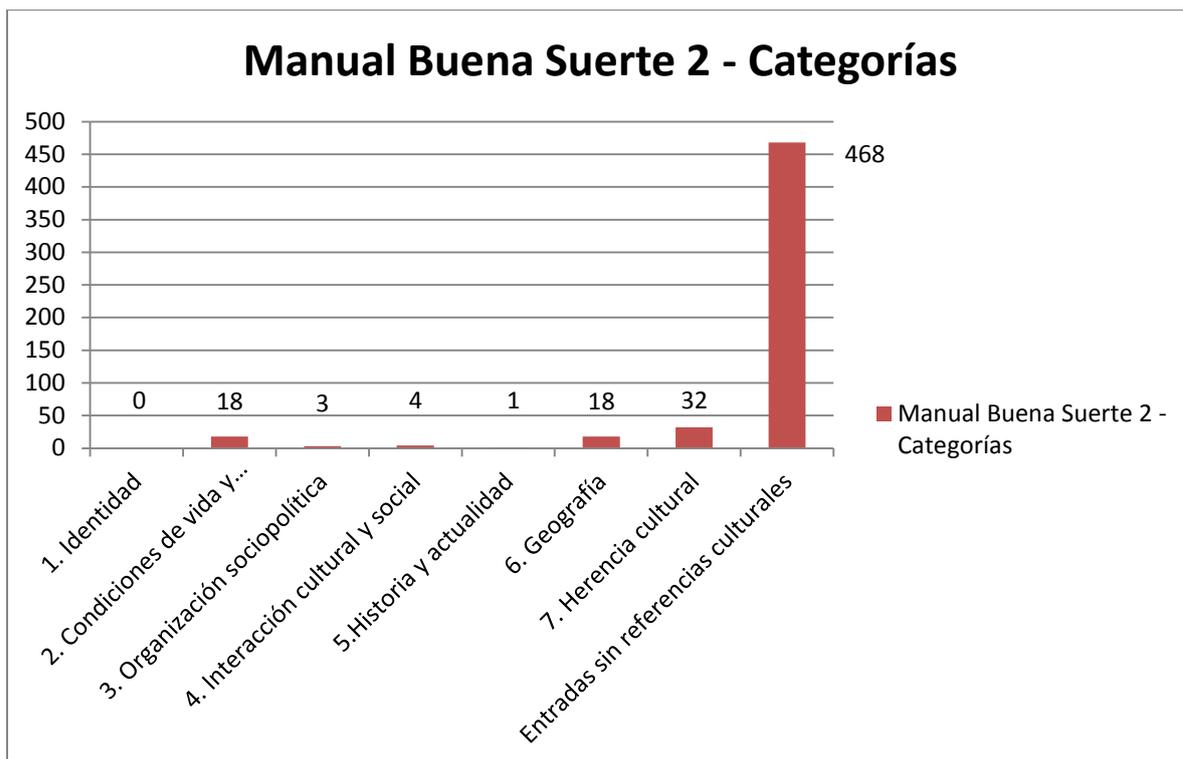


Gráfico 8. *Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual ¡Buena suerte! 2.* Fuente: elaboración propia

Observando el gráfico 13 podemos adelantar que de los tres manuales analizados, este es el que más contenidos culturales propone y desarrolla a lo largo de sus páginas.

9.3.3 Manual ADELANTE 2 – curso de español para italianos – libro del alumno.

Enfoque metodológico y estructura general del manual

Este manual se utiliza durante el tercer curso en el instituto profesional *Caio Plinio* de Como. Se trata de un manual dirigido explícitamente a alumnos italianos con nivel A2+ y B1 del MCER. Los dos autores principales son respectivamente de nacionalidad italiana y española. El material auditivo está elaborado e interpretado por nativos.

Como su propio nombre indica, el manual *ADELANTE 2* es la continuación de *ADELANTE 1*. Para nuestro estudio nos centraremos en el segundo libro, de nivel más

avanzado, tal y como afirman los propios autores en la descripción de la estructura y organización: los dos manuales trabajan el nivel A1 y B2 del MCER respectivamente, entendiendo que hay un progresivo aumento del nivel de competencia del alumno entre el volumen 1 y 2. El libro del alumno consta de 9 unidades (desde la unidad 10 hasta la 18), además de una serie de ejercicios de refuerzo que ocupan la parte final de manual y que retoman la numeración de las unidades proponiendo tareas específicas para cada unidad. A nivel visual cada sección se identifica con su unidad por la numeración y el color de la misma. También hay una sección denominada AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) que apunta a la introducción de otras disciplinas en lengua castellana.

Cada unidad se inaugura con una foto de gran tamaño con un apéndice que resume los objetivos comunicativos y gramaticales de cada sección. Cada unidad presenta un diálogo (en versión audio y escrita): se trata de textos elaborados por los propios autores que apuntan a introducir los temas que se desarrollarán a lo largo de la misma. Tras la introducción proporcionada por el diálogo y los ejercicios de comprensión encontramos la sección “Paso a paso”, en la que los autores introducen algunos aspectos lingüísticos nuevos (funcionales, léxicos y gramaticales) a través de fichas de uso y ejercicios para la consolidación de la teoría. Esta sección incluye tareas de comprensión oral y actividades para familiarizarse con el DELE. La segunda parte de la unidad se denomina “Así funciona” y proporciona contenidos esencialmente gramaticales y fichas de color gris para resaltar las diferencias entre el castellano y el italiano (etiquetadas con las banderitas de los dos países y la palabra ¡Ojo!).

“El Mundo Hispano” es el siguiente apartado de la unidad en el que se tratan temas de tipo cultural y social de España y Suramérica. En la parte final encontramos “Atrévete”, que propone ejercicios para la consolidación de algunos conceptos gramaticales y que permite al alumno una autoevaluación gracias a un simple sistema de puntuación para cada ejercicio.

“AICLE” (unidad 3 y 4): desde nuestra perspectiva es muy interesante, ocupa físicamente la parte central de manual, justo antes de la sección dedicada a los ejercicios intensivos. Se trata de una sección cultural internacional en la que se tratan temas propios de otras disciplinas en lengua castellana y que, según los autores, apuntaría a estimular el uso de la lengua en otros ámbitos.

Finalmente se ubica la sección de “Ejercicios” que apunta a afianzar conceptos lingüísticos pero sin limitarse a tareas puramente gramaticales, sino que introduce ejercicios de comprensión oral y escrita, de producción escrita que el alumno puede desarrollar de manera autónoma. Cada unidad se cierra con una ficha gramatical y sus respectivos ejercicios, denominada “Cómo se dice” y “Cómo se escribe”.

El manual incluye un “Índice analítico” de los temas gramaticales tratados y un interesante “Glosario” donde el estudiante podrá acceder de forma rápida al significado de algunas palabras mencionadas. Los manuales *ADELANTE 1* y *ADELANTE 2* no se venden por separado e incluyen un CD para cada volumen.

Tras un minucioso análisis estadístico y formal observamos que, debido a su estructura, este manual presenta los contenidos culturales como *anexos* González Casado (2002 citado en Gómez Navarro, 2008), puesto que ocupan físicamente un espacio separado del resto de las actividades.

9.3.3.1 Análisis del manual

Desde un punto de vista puramente estadístico, se desprende que sobre un total de 512 entradas, 271 son ejercicios gramaticales. Las tareas comunicativas ocupan el segundo lugar, numéricamente hablando, puesto que los ejercicios de expresión oral suman 94 entradas y los de comprensión oral 70 entradas. La expresión escrita ocupa el cuarto lugar de este hipotético

ranking con un total de 40 sobre 512. Respecto a los textos incluidos en el manual, observamos que hay 19 textos orales de fuente incierta, en su mayoría corresponden a los diálogos que inauguran las unidades didácticas y en los que los autores introducen conceptos nuevos que se analizarán en todos sus aspectos a lo largo de la correspondiente unidad didáctica. Contabilizamos 10 textos reales, que en su mayoría corresponden a extractos de obras literarias de España y Suramérica. Son 15 los textos escritos reales, pero adaptados al nivel de competencia lingüística de los usuarios. También suman 15 los textos escritos de fuente incierta elaborados por los autores para presentar contenidos específicos y propedéuticos para los objetivos didácticos de cada unidad (gráfico 9).

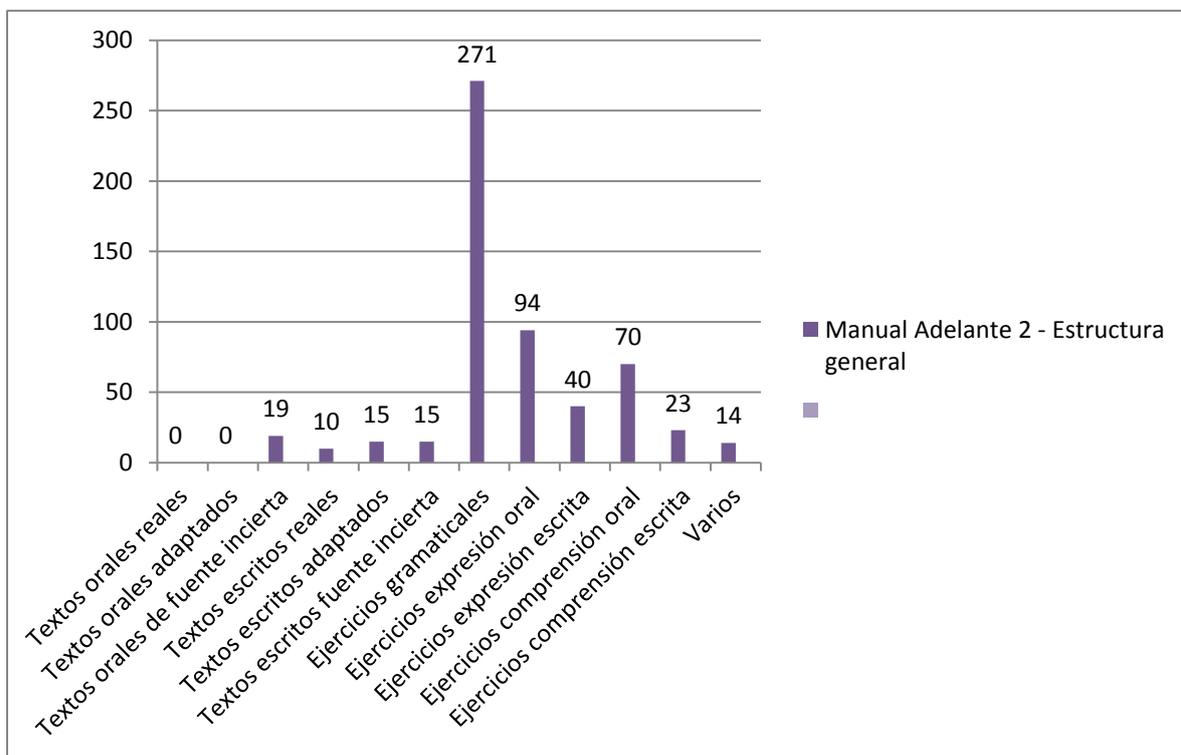


Gráfico 9. Estructura general manual Adelante 2. Fuente: elaboración propia.

Por lo que atañe a nuestro estudio queremos resaltar algunos datos significativos: las referencias a contenidos de tipo Culturales suman 17/512, mientras que para cultura se contabilizan 6/512 y no hay referencias a la *Kultura* (gráfico 10).

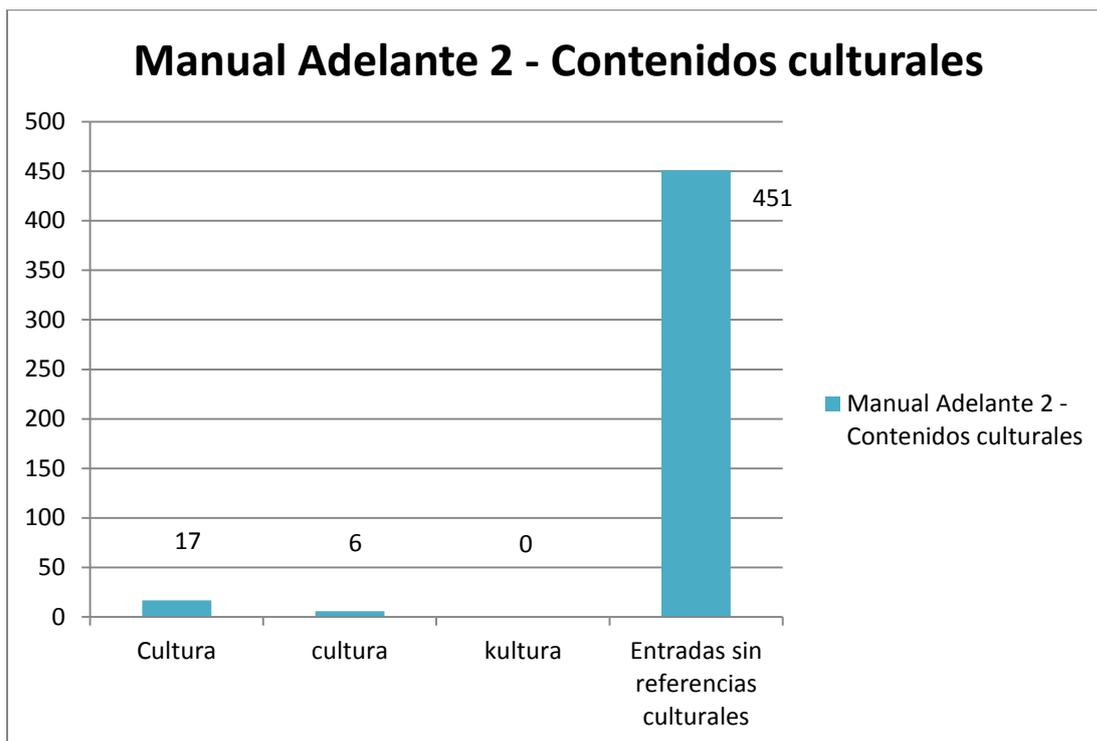


Gráfico 10. *Contenidos culturales manual Adelante 2*. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo las categorías propuestas por Níkleva (2012b: 171), observamos que no hay referencias para la categoría *Identidad*, que hay 3 entradas para la categoría 2 (*Condiciones de vida y organización social*), se contabilizan 0 entradas para *Organización socio-política*, 4 para *Interacción cultural y social* y 2 para *Historia y actualidad*. La categoría con más entradas es la última, *Herencia cultural*, que suma 12 entradas (gráfico 11).

Estos datos nos revelan realmente una escasa presencia de contenidos culturales, y en su mayoría se refieren a lo que Níkleva (2012b: 187) define como *productos y creaciones culturales* (como por ejemplo literatura, filosofía, música, cine y arquitectura, entre otras).

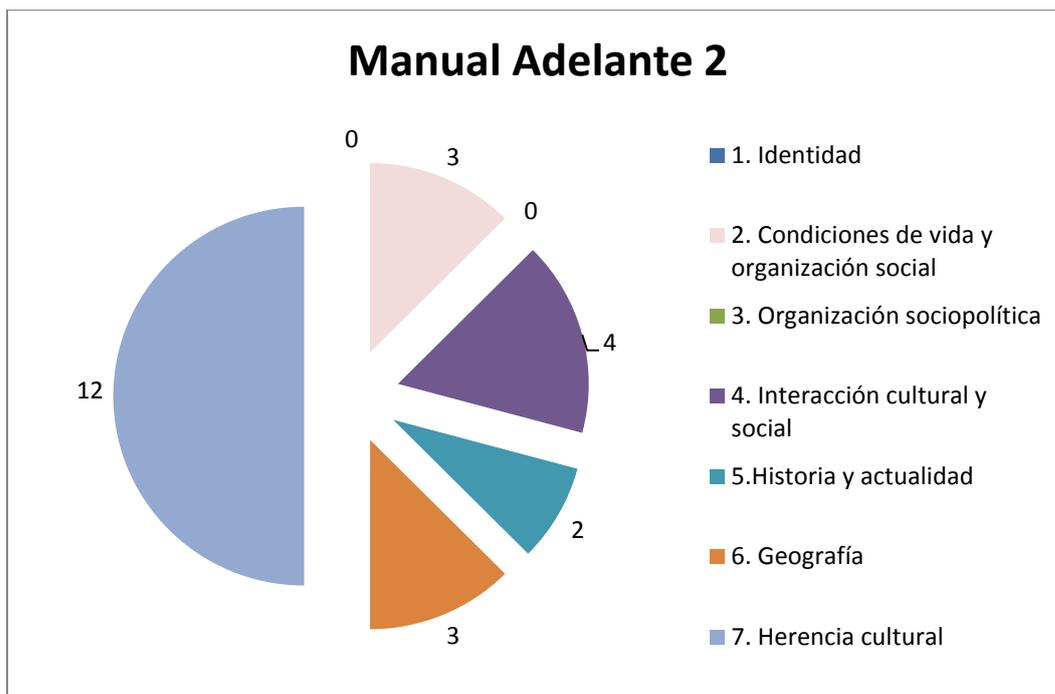


Gráfico 11. *Contenidos culturales por categorías manual Adelante 2.* Fuente: elaboración propia.

9.3.3.2 *Discusión de los resultados*

De los datos expuestos se desprende que el mayor número de entradas corresponde a contenidos de tipo lingüístico-gramaticales (271/512). Se trata, por lo tanto, de un manual en el que los contenidos culturales resultan sumamente escasos en comparación con los contenidos gramaticales o lingüísticos (gráfico 12). Resulta francamente difícil enmarcar este manual dentro de un enfoque o de un método específico. Podríamos definir su enfoque como el de gramática-traducción, puesto que se centra en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicarlos a la traducción de oraciones y textos que encontramos en el apartado “Ejercicios” ubicado al final del manual. También presenta un glosario bilingüe de vocabulario básico y a menudo introduce elementos de gramática comparada, involucrando así la lengua materna del alumno. Al mismo tiempo, es evidente una preocupación por encajar los nuevos conceptos en un contexto natural y cotidiano, elementos característicos del método directo. Los nuevos elementos de cada unidad se enmarcan en

situaciones reales: en este caso el diálogo que inaugura la unidad es la estrategia empleada para contextualizarlos (elemento propio de la enseñanza situacional). Naturalmente, es el enfoque comunicativo el que aporta mayores elementos, puesto que sin duda cada ejercicio apunta al desarrollo de las cuatro destrezas básicas. La vida real constituye el marco natural de todo el manual y la enseñanza por tareas, con la que se trabajan determinadas situaciones comunicativas, es la teoría en la que se basan todos los ejercicios de producción oral.

Volviendo a los contenidos culturalmente relevantes, no encontramos referencias ni siquiera léxicas sobre la *kultura*.

Cabe destacar que los intérpretes de los diálogos no pertenecen a ninguna variedad hispanoamericana y presentan una variedad neutra del español peninsular, dando así al alumno una visión parcial.

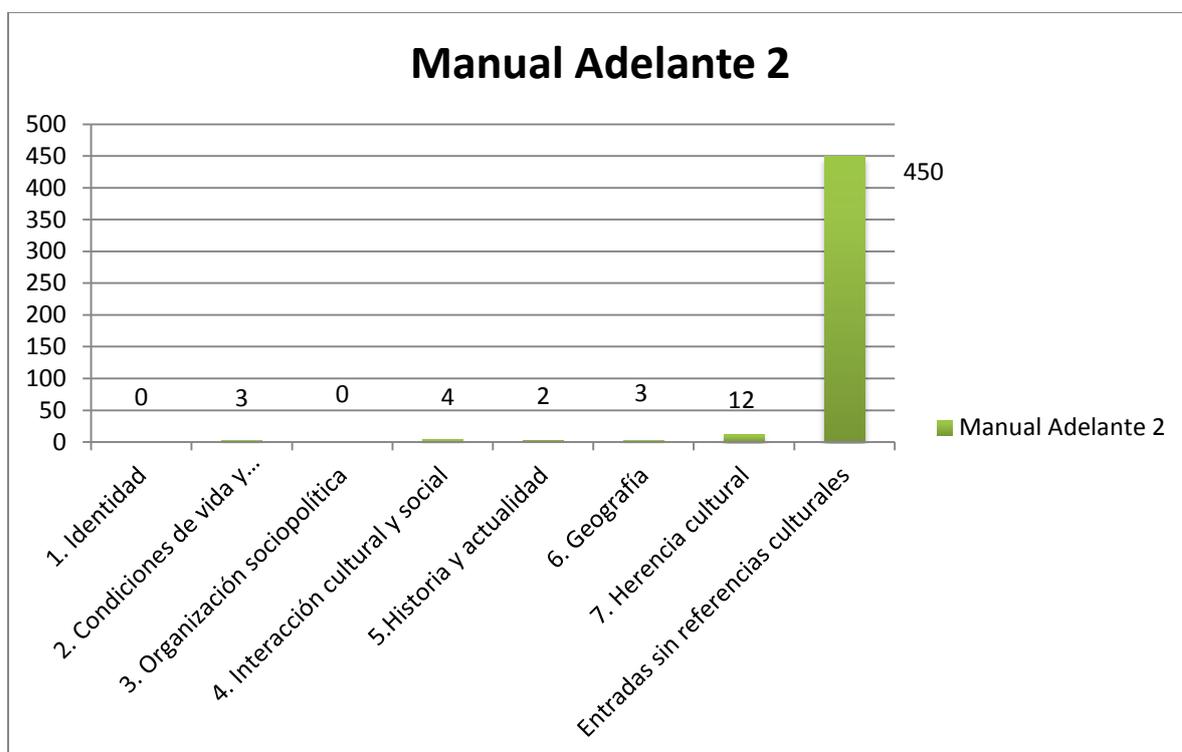


Gráfico 12. *Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual Adelante 2.* Fuente: elaboración propia.

9.4. CONCLUSIONES

Conocer una lengua no garantiza la efectividad de la comunicación, aunque comunicar de forma correcta constituye la base de la que partimos para desarrollar la competencia lingüística. Aun así, la competencia comunicativa abarca también la intercultural y la sociocultural, además de que actualmente se define una quinta destreza, la interacción, que une en un todo lo verbal, lo no verbal y lo intercultural.

Del análisis que hemos realizado de manuales de ELE usados en la Educación Secundaria en Italia se desprende que la presencia de contenidos culturales resulta limitada a momentos y necesidades específicas del aprendizaje y totalmente subordinada al estudio y a las actividades gramaticales. En los tres manuales, las entradas sin referencias culturales superan cuantitativamente las actividades relacionadas con temas culturales (gráfico 13). De la misma forma podemos observar cómo las actividades que apuntan al desarrollo de una competencia lingüístico-gramatical son mayoritarias. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, resulta fundamental el papel de intermediario cultural del profesor, quien deberá incluir de manera autónoma aspectos socioculturales dentro del aula, de modo de completar lo que no está incluido en el manual. El profesor tiene que conocer la dimensión cultural de la lengua meta para poder abordar contenidos socioculturales. Esta solución paliativa resultaría particularmente laboriosa, implicaría una búsqueda y selección de material, una organización minuciosa del mismo para presentarlo a los alumnos y dedicar una parte de la clase a su explicación, al margen de la programación didáctica prevista por el manual. Además, los contenidos socioculturales seguirían resultando descontextualizados con respecto a los contenidos lingüísticos por no estar incluidos en el manual. El hecho de que el profesor sea el único que transmite contenidos socioculturales implicaría que dichos contenidos estuviesen filtrados por la experiencia misma del profesor, con el riesgo de caer en estereotipos o de transmitir información parcial y subjetiva. Estos aspectos podrían abrir un amplio debate y un

espacio para futuras investigaciones sobre los contenidos culturales previstos para la formación docente, de qué forma se incluyen en el currículo académico, cuándo y cómo introducirlos para que sigan un hilo lógico dentro de la programación didáctica, lo cual supondría un esfuerzo de sistematización importante. En algunos casos, es triste percibir que la experiencia de nuestros alumnos en relación con las manifestaciones artísticas y culturales es sumamente limitada, leen poco, escuchan dos o tres géneros musicales, algunos ni siquiera han asistido a una función de teatro y ven solo películas por televisión, por lo que los docentes se ven limitados a usar lo que les ofrecen los medios de comunicación y a menudo tienen que explicar aspectos culturales de su propia cultura que daban por descontado. El enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales competentes.

Finalmente, nuestro estudio reivindica la inclusión en los manuales de contenidos culturales que complementen mejor la labor didáctica del profesor y permitan la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por eso, en las páginas siguientes incluiremos actividades pensadas y elaboradas con este propósito.

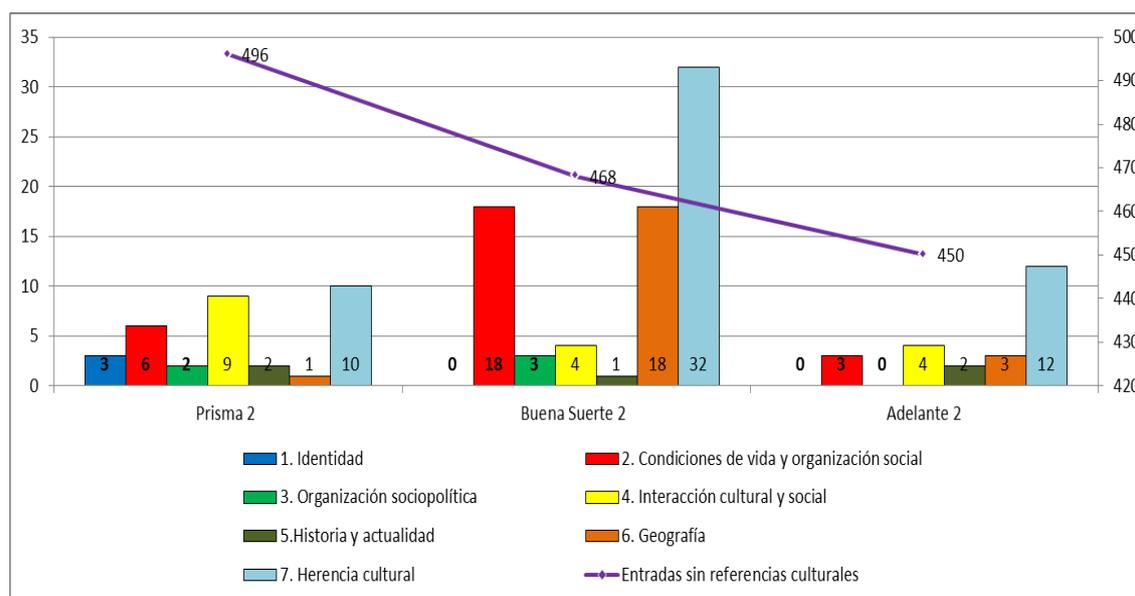


Gráfico 13. Comparación de los contenidos culturales por categorías en los tres manuales analizados.

10. TRABAJO DE CAMPO: NIVEL DE ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS USUARIOS DE LOS MANUALES: EL CUESTIONARIO

10.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA

Hemos optado por esta herramienta de investigación puesto que creemos que es la más válida para comprobar científicamente el grado de sensibilidad cultural de los alumnos. Murillo Torrecillas (2009: 2) lo define como “un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados, a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito”. Para el análisis de los datos y de los resultados hemos usado el programa estadístico informático *SPSS 20.0*.

Anguita, Labrador y Campos (2003) establecen varias fases para el proceso de investigación por encuesta:

1. identificación del problema;
2. determinación del diseño de la investigación;
3. especificación de la hipótesis;
4. definición de las variables;
5. selección de la muestra;
6. diseño del cuestionario;
7. organización del trabajo de campo;
8. obtención y tratamiento de los datos;
9. análisis e interpretación de los resultados.

La identificación del problema coincide fundamentalmente con el eje principal de nuestro trabajo de investigación y más concretamente con la hipótesis de que la presencia de contenidos culturales en los manuales de ELE es directamente proporcional a las competencias culturales de los alumnos. Partimos de la inquietud de saber si hay relación entre ambos. La variable independiente sería la escasez de contenidos socioculturales en los manuales de ELE, y la variable dependiente es el grado de competencia cultural de los alumnos. Hemos aislado las variables que intervienen mediante una serie de preguntas previas al cuestionario que apuntaban a esbozar el perfil del encuestado aislando cualquier posibilidad de contaminación de los resultados.

Nuestro objetivo es difícil de medir, como cualquier parámetro cultural, puesto que hay muchas variables que pueden comprometer su análisis. Sin embargo, contamos con la colaboración de los docentes de los institutos que han supervisado el cuestionario y lo han valorado positivamente. Para lograr mayor fiabilidad, además, lo hemos validado previamente con un grupo de personas de confianza de la misma edad y características de los encuestados, a los que pedimos que hicieran comentarios sobre varios aspectos del mismo (por ejemplo la claridad en las preguntas, extensión, dificultad, etc.). El objetivo es verificar que se trata de un instrumento idóneo y que cumple con los requisitos de confiabilidad y validez midiendo de forma adecuada las variables que se pretenden analizar.

El trabajo de campo se ha efectuado en el mes de marzo de 2014, intentando que las encuestas se realizaran el mismo día en todas las clases del mismo Instituto, compatiblemente con la disponibilidad de los profesores de ELE, de modo de minimizar los riesgos de contaminación de resultados debido al pase de información entre encuestados.

Las encuestas se han realizado gracias a la colaboración de varios centros con diferentes características, ubicados en la provincia de Como, a escasos kilómetros de la frontera con

Suiza, una de las zonas más turísticas de la región de Lombardía. A pesar de las dificultades técnicas de organización del trabajo de campo, hemos logrado la colaboración de tres institutos, con un total de 122 encuestados, cuya distribución en los ocho grupos podemos observar en la siguiente tabla de análisis (tabla n. 2) del programa *SPSS*:

Grupo	Participantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje total
3°A (esp L2)	11	9	9	9
3°C (esp L2)	27	22,1	22,1	31,1
3°G (esp L2)	17	13,9	13,9	45,1
4°A (esp L2)	6	4,9	4,9	50
4°A (esp L3)	12	9,8	9,8	59,8
4°M (esp L2)	17	13,9	13,9	73,8
5°B (esp L2)	22	18	18	91,8
5°M (esp L2)	10	8,2	8,2	100
Total	122	100	100	

Tabla 2. *Muestra encuestados*. Fuente: elaboración propia.

En estadística, la prueba de Bartlett se utiliza para probar si las muestras provienen de poblaciones con la misma varianza. A varianzas iguales o similares, se les denomina

homogeneidad de varianzas. En nuestro caso, como se desprende de la tabla número 2, las muestras no resultan homogéneas, un dato del que éramos plenamente conscientes puesto que uno de nuestros objetivos al formular nuestro estudio era verificar si las competencias interculturales aumentaban en consonancia con el curso de los encuestados. Además trabajamos con estudiantes de diferentes cursos, por lo que sería inevitable este resultado.

Kaiser-Meyer-Olkin: prueba de bondad de ajustes		0,437
Prueba de esfericidad de Bartlett	Approximación Chi-cuadrado	686,604
	Dimensión de flexibilidad	,496
	Sig.	0

Tabla 3. *Test de Barlett*. Fuente: elaboración propia.

En la batería de preguntas previas del cuestionario, se especifican datos cuales la edad y el año de curso actual, de esta forma nos aseguramos cierto grado de homogeneidad de la muestra. Al preguntar por el país de nacimiento del encuestado (gráfico 14) y la de sus padres identificamos a aquellos sujetos que por su origen pudieran tener conocimientos socioculturales sin necesidad de haberlos estudiados en clase. Especificar el sexo del encuestado constituye un dato simplemente estadístico y no de exclusión de género, presentando las siguiente características: el 67,2% son mujeres y el 28,7% varones, 5 de los encuestados no han marcado ninguna casilla. Saber en qué ámbitos el encuestado ha estudiado español (académicos, de placer, etc.) así como en el caso de estancias prolongadas en países hispanohablantes también contribuyen a delinear el perfil del encuestado y al control de determinados parámetros que podrían contaminar los resultados obtenidos. Especificando la edad, identificamos de manera rápida los elementos que vulneran la característica de homogeneidad del grupo, aunque no se desprenden datos relevantes. Por lo que atañe a las

preguntas, creemos que abarcan un amplio espectro cultural es decir que son significativas y al mismo tiempo están calibradas y pensadas para el nivel de los participantes.

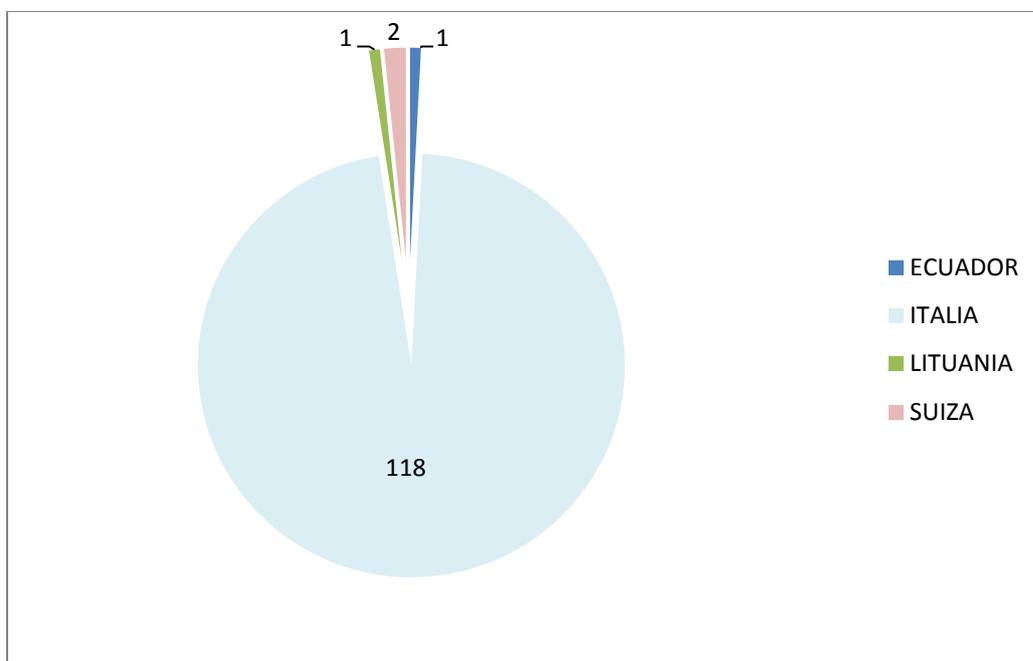


Gráfico 14. Distribución de la muestra por país de nacimiento. Fuente: elaboración propia.

El primer instituto, que ya hemos presentado, es el *Liceo Carlo Porta*, un centro público en la comarca de Erba, un pueblo de unos 17.000 habitantes situado en la parte norte-occidental de Italia. Aquí contamos con la participación de dos grupos, de cuarto y quinto curso, ambos con español L2. El segundo instituto se ubica en Como capital y se llama *Centro Studi Superiori Casnati*. Se trata de un politécnico concertado que aúna varias especialidades, entre ellas la de idiomas. Participan en nuestro estudio los alumnos de tercer curso con español L2, dos grupos de cuarto con español L2 y L3 y un grupo de quinto con español L2. El instituto *Caio Plinio Secondo* también está en Como capital, es un instituto técnico profesional, cuya oferta formativa prevé una rama específica para turismo e idiomas; en nuestra investigación participarán los alumnos de tercero con español L2. A continuación proponemos un gráfico que resume los porcentajes de alumnos de cada instituto (gráfico 15) y los alumnos divididos por cursos (gráfico16):

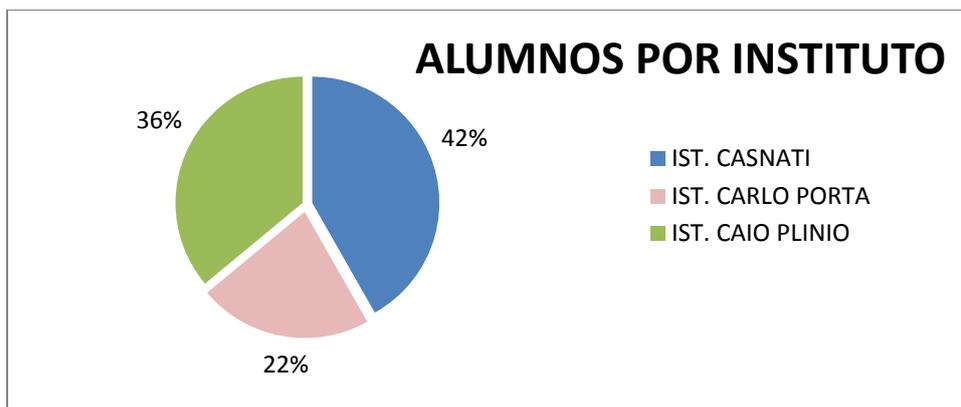


Gráfico 15. *Alumnos por instituto*. Fuente: elaboración propia.

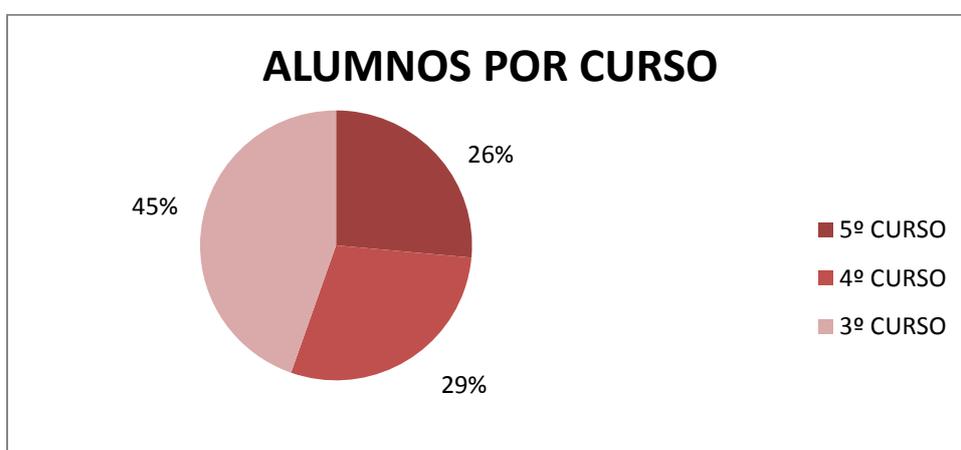


Gráfico 16. *Alumnos por curso*. Fuente: elaboración propia.

Es conveniente recordar que el sistema educativo en Italia es diferente al español, por lo que sugerimos volver al capítulo correspondiente, donde detallamos estas diferencias. Siguiendo las indicaciones del Ministerio de Educación italiano, los alumnos de cuarto curso deberían dominar un nivel B2 del MCER y, dependiendo del POF, se han presentado a los exámenes de certificación del DELE. Por otro lado, durante el quinto año se abandona el estudio lingüístico-gramatical puro y duro, puesto que se considera suficientemente adquirido, para dedicar más tiempo y recursos a la literatura, lo que implica elaboración de comentarios de textos, reflexiones críticas, talleres, fomentando la autonomía del estudiante y dando por sentado un dominio competente de la lengua. Estas consideraciones nos llevan a asignar un

nivel lingüístico similar para los mismos cursos, aunque es cierto que la autonomía conferida por el POF implica que a la lengua extranjera se le concedan un número de horas diferentes a discreción de cada instituto.

Para llevar a cabo nuestra encuesta contamos con la colaboración de las profesoras de ELE de los tres institutos, a las que agradecemos su disponibilidad y su contribución para el desarrollo de nuestra investigación.

Si es cierto que “el parámetro de confiabilidad consiste en la exactitud o precisión de un instrumento de medición” (Corral de Franco, 2008: 230), merece la pena reflexionar sobre los resultados obtenidos: nuestro cuestionario no tiene fiabilidad en el tiempo; un *test-retest* arrojaría resultados sin dudas diferentes, puesto que se trata de adquisición de contenidos socioculturales. Por esta razón creemos que los resultados del test Alfa De Cronbach (Tabla 4) no son tan satisfactorios como deberían, al presentar una media algo por debajo de los límites aceptables (0,60):

	Promedio de la escala si se elimina el elemento	Variación de escala si se elimina el elemento	Correlación total	Alpha de Cronbach si se elimina el elemento
@1	12,9098	10	0,226	0,403
@2	13,2541	9,745	0,175	0,403
@3	13,5328	10,003	0,12	0,414
@4	13,5984	10,441	-0,025	0,436
@5	12,8689	10,247	0,145	0,415
@6	12,9426	9,972	0,203	0,404
@7	13,7049	10,358	0,048	0,424
@8	13,5738	10,081	0,104	0,417
@9	13,4344	10,347	-0,014	0,438
@10	13,2951	9,78	0,162	0,405
@11	13,6967	10,676	-0,115	0,443
@12	13,5984	10,143	0,09	0,419
@13	12,9426	10,121	0,135	0,413
@14	13,0164	10,182	0,072	0,422
@15	13,623	10,204	0,076	0,421

@16	13,5082	10,434	-0,035	0,441
@17	13,4262	9,883	0,137	0,41
@18	13,3689	10,846	-0,169	0,467
@19	13,5082	10,103	0,078	0,421
@20	13,2705	9,654	0,204	0,397
@21	13,2623	10,013	0,087	0,42
@22	13,6311	10,45	-0,022	0,435
@23	13,2869	9,777	0,163	0,405
@24	13,377	9,757	0,173	0,403
@25	13,4918	9,475	0,296	0,381
@26	13,2623	9,501	0,256	0,387
@27	13,6475	10,379	0,012	0,43
@28	13,418	9,898	0,131	0,412
@29	13,3852	10,354	-0,019	0,44
@30	13,4918	10,103	0,074	0,422
@31	13,2705	9,703	0,188	0,4
@32	13,3033	9,75	0,171	0,403

Tabla 4. Resultados análisis estadístico Alfa de Cronbach. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el programa *SPSS* confirma que todos los ítems presentan de media el mismo grado de fiabilidad y que las preguntas abarcan un abanico muy amplio de los aspectos socioculturales de España y Latinoamérica, como podemos observar en la tabla anterior.

Por lo que atañe al diseño del cuestionario, hemos formulado 32 preguntas cerradas politómicas, es decir que para cada una proponemos tres alternativas entre las cuales el encuestado debe elegir la correcta. Al principio de la actividad se especifica que no se trata de una prueba de evaluación y se ruega a los encuestados que contesten a cada una de las preguntas para lograr una recogida de datos exhaustiva. Esta apreciación debería liberar al encuestado de la presión académica de la puntuación que al amparo del anonimato sería libre de contestar sin temor al error o al juicio que conlleva por parte del colectivo. Todos los ítems son excluyentes. Los alumnos de tercero, cuarto y quinto curso tienen un tiempo máximo de una hora para contestar, aunque en la práctica los encuestados tardaron una media de veinte minutos.

Las preguntas han sido elaboradas por núcleos temáticos: hemos organizado los contenidos culturales siguiendo la tabla temática propuesta por Níkleva (2009a y 2012b) que se basa en las nueve categorías de Byram y Morgan (1994) combinada con las indicaciones del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2009). Podemos afirmar que cada ítem está directamente vinculado con una categoría cultural específica y que ninguna de estas categorías ha sido ignorada. Así, tres preguntas están relacionadas con la categoría *Identidad*, ocho con la categoría *Condiciones de vida y organización social* (incluida una que se refiere a América Latina), seis pertenecen al ámbito de la *Organización sociopolítica* (una se refiere a América Latina), siete pertenecen a *Interacción social y cultural* (incluida una para América Latina). Por lo que atañe a las categorías de *Historia y actualidad de los países hispanos* hemos introducido dos ítems, mientras que para *Geografía de los países hispanos* y *Herencia cultural* hay tres para cada una (gráfico 17).

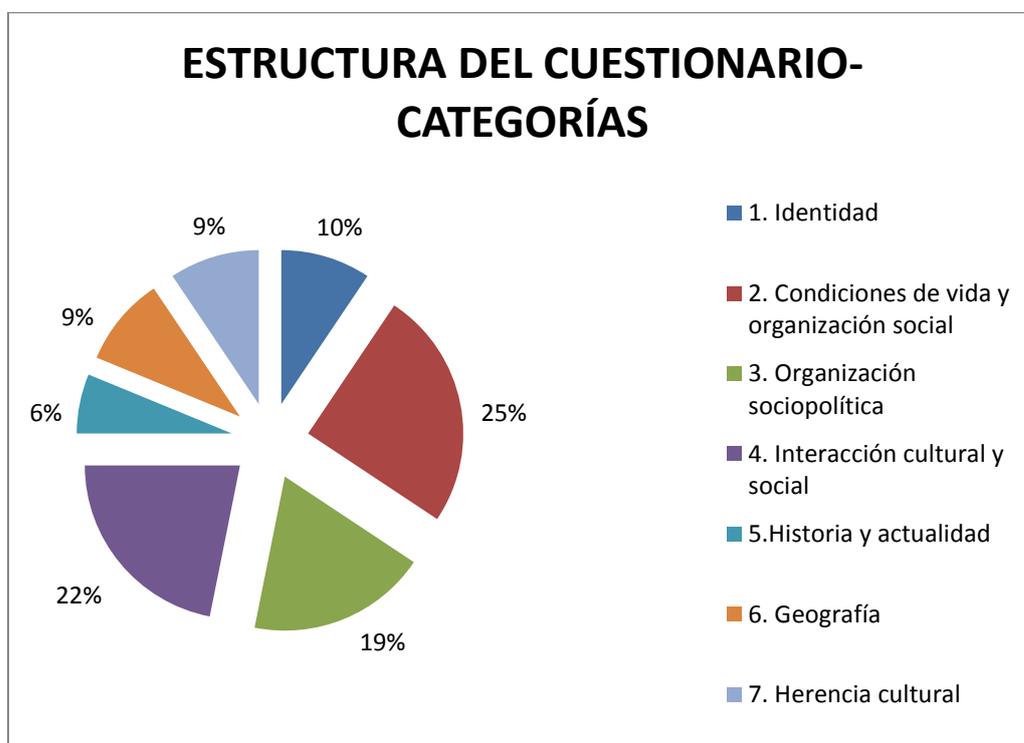


Gráfico 17. *Estructura del cuestionario. Categorías.* Fuente: elaboración propia.

Pese a una idea inicial de agrupar las preguntas por categorías, hemos optado por distribuirlas de manera heterogénea por diferentes razones: para separar dos parejas de preguntas interrelacionadas (la respuesta conscientemente correcta de una implicaría el acierto de la otra, preguntas 21/23 y 31/32) y para presentar variedad de contenidos que no aburran al encuestado.

El análisis estadístico indica que las categorías en las que se registran mayores diferencias de respuestas correctas son las siguientes:

- categoría 2: *Condiciones de vida y organización social*
- categoría 3: *Organización socio-política*
- categoría 4: *Interacción cultural y social*
- categoría 7: *Herencia cultural*.

10.2. ANÁLISIS DE DATOS

Resumiendo: contamos con un total de 122 alumnos divididos en 8 grupos, respetando los cursos de los institutos:

Grupo A- 5.^a B CASNATI

- Muestreo compuesto por 22 alumnos de quinto curso español L2, 17 mujeres, 3 varones y 2 personas que no especificaron su sexo.
- Puntuación máxima dentro de grupo: 21/32 (coincide con la puntuación máxima absoluta alcanzada en nuestro estudio)
- puntuación mínima dentro de grupo: 12/32
- media matemática del grupo: 16/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 5/22

Grupo B- 4.^a A CASNATI

- Muestreo compuesto por 6 alumnos de cuarto curso español L2, 5 mujeres y 1 varón.
- Puntuación máxima dentro de grupo: 15/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 12/32
- media matemática del grupo: 14/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 0

Grupo C- 4.º A CASNATI

- Muestreo compuesto por 12 alumnos de cuarto curso español L3, 9 mujeres y 3 varones
- Puntuación máxima dentro de grupo: 20/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 10/32
- media matemática del grupo: 15/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 2

Grupo D- 3.º A CASNATI

- Muestreo compuesto por 11 alumnos de quinto curso español L2, 6 mujeres y 5 varones
- Puntuación máxima dentro de grupo: 18/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 12/32
- media matemática del grupo: 15/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 0

Grupo E- 5.ª M CARLO PORTA

- Muestreo compuesto por 10 alumnos de quinto curso español L2, 7 mujeres y 3 varones
- Puntuación máxima dentro de grupo: 20/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 10/32
- media matemática del grupo: 15/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 1

Grupo F- 4.ª M CARLO PORTA

- Muestreo compuesto por 17 alumnos de quinto curso español L2, 13 mujeres, 3 varones y 1 persona que no especifica su sexo.
- Puntuación máxima dentro de grupo: 20/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 10/32
- media matemática del grupo: 15/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 4

Grupo G- 3.ª G CAIO PLINIO

- Muestreo compuesto por 17 alumnos de tercer curso español L2, 14 mujeres, 3 varones
- Puntuación máxima dentro de grupo: 15/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 6/32 (coincide con la puntuación mínima absoluta alcanzada en nuestro estudio)
- media matemática del grupo: 11/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 0

Grupo H- 3.º C CAIO PLINIO

- Muestreo compuesto por 27 alumnos de tercer curso español L2, 11 mujeres, 14 varones y dos personas que no especificaron su sexo.
- Puntuación máxima dentro de grupo: 17/32
- puntuación mínima dentro de grupo: 6/32 (coincide con la puntuación mínima absoluta alcanzada en nuestro estudio)
- media matemática del grupo: 11/32
- porcentaje de alumnos con el 60% o más de preguntas correctas (19/32): 0

El análisis de los resultados ha sido elaborado con el programa de procesamiento de datos y análisis estadístico *SPSS 20.0*, atribuyendo el 1 a cada respuesta correcta y 0 para cada respuesta incorrecta o sin contestar. Podemos observar cómo la puntuación máxima se sitúa en 32 puntos, nota que ningún encuestado ha obtenido. De hecho, la puntuación más alta obtenida ha sido 21, alcanzada por una alumna del *Centro Casnati* de quinto curso, mientras que las más bajas se registran en el tercer curso, como era previsible. Solo una persona de los encuestados es origen latino, su puntuación es de 12/32 demostrándose que en nuestro caso no existe una vinculación entre país de nacimiento y conocimientos culturales.

En el gráfico 18 podemos observar el número de alumnos divididos por grupos e institutos que han respondido de manera correcta al 60% o más de las preguntas del cuestionario. De su análisis se desprende que en términos de porcentajes el cuarto curso (grupo F) del Instituto *Carlo Porta* presenta los mejores resultados (4/17, 23,52%), le sigue de cerca el quinto curso del Instituto *Casnati* con un total de cinco sobre un total de 22 (grupo A, 22,72), seguido por el grupo C del instituto *Casnati* con un 16,66% (2/12) y el grupo E del instituto *Carlo Porta*

con un solo encuestado sobre 10 de los totales (10%); el porcentaje de los demás grupos equivale a 0.

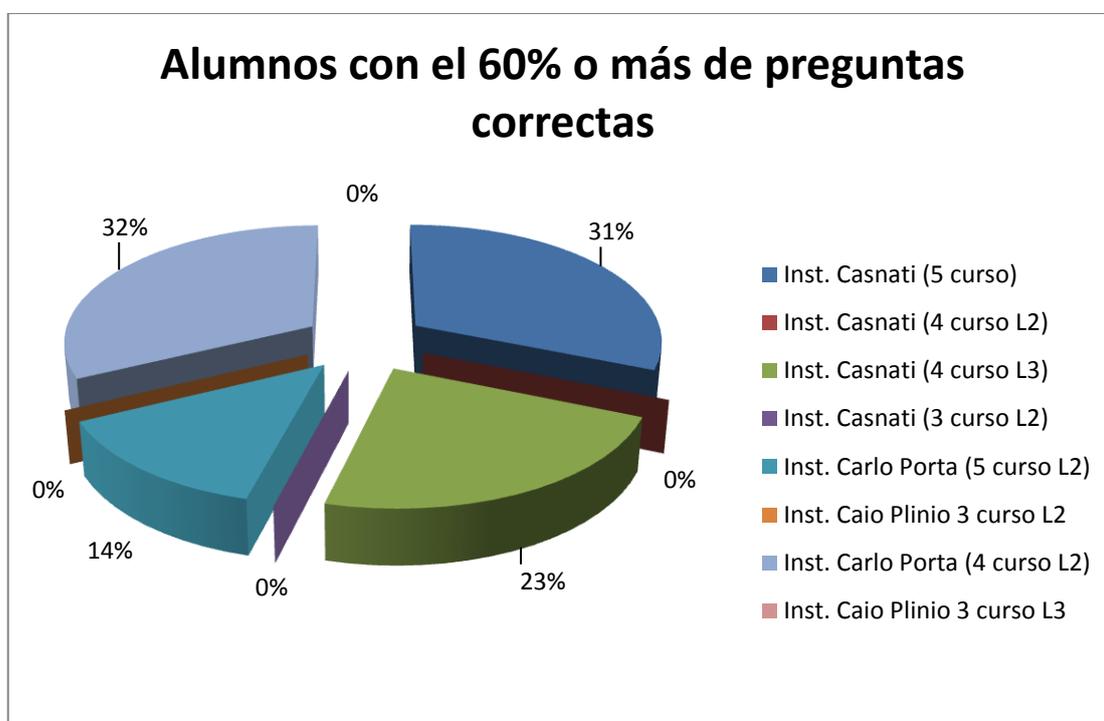


Gráfico 18. Alumnos con el 60% o más de preguntas correctas por centro y curso. Elaboración propia.

La pregunta más acertada por los encuestados ha sido la número 5, la traducción de un refrán al italiano con un total de 114 aciertos, una cifra impactante si la comparamos con la número 7, con tan solo 12 aciertos: se trata de otro refrán del que no ofrecemos una traducción entre sus posibles respuestas, con un fuerte componente cultural puesto que se refiere a un estereotipo sobre los catalanes. Como ya hemos anticipado para la categoría de *Interacción social y cultural* hemos elaborado siete preguntas, se trata del grupo más numeroso de ítems y también consideramos que es la categoría más amplia. Aquí observamos también el mayor número de respuestas correctas, como la ya mencionada número 5, la número 13 y 14; estas últimas con 105/122 y 96/122 resultan particularmente interesantes

puesto que la primera implica conciencia de una costumbre social y la segunda de interacción no verbal.

Como ya hemos señalado al principio del cuestionario, hemos introducido algunas preguntas de rutina para esbozar el perfil del encuestado, lo que nos ha facilitado datos significativos. Preguntamos a los encuestados dónde estudiaron español:

- a) Solo en la escuela en Italia
- b) En la escuela y en academias privadas en Italia
- c) En la escuela en Italia y en cursos específicos en España
- d) Otros (especificar) _____

El 68% de los encuestados ha aprendido y desarrollado sus competencias en lengua española exclusivamente en centros escolares italianos, mientras que el 3,27% de los alumnos ha integrado la enseñanza académica clásica con cursos o academias privadas en el territorio nacional y tan solo el 1,63% ha realizado cursos en España (gráfico 5). De los datos se desprende que el contacto con la dimensión cultural iberoamericana se lleva a cabo sobre todo a través de la enseñanza académica, filtrada por el profesor y limitada a lo que contempla el programa curricular del curso. De la misma manera, el 33,60% de los encuestados nunca ha viajado a un país hispanohablante frente al 66,39% que sí lo hizo, aunque la inmensa mayoría durante un tiempo inferior a un mes. De hecho, solo 4 encuestados sobre 81 ha realizado una estancia de entre uno y tres meses, que en nuestra opinión es el tiempo ideal para tomar contacto con la realidad de otro país (gráfico 19).

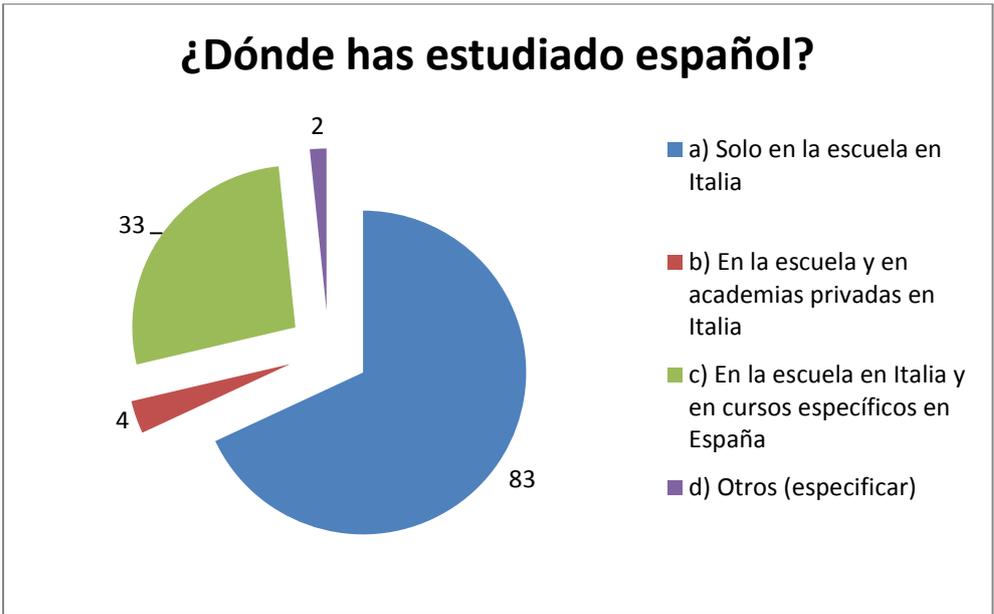


Gráfico 19. *¿Dónde has estudiado español?*, preguntas del cuestionario. Fuente: elaboración propia.



Gráfico 20. *¿Durante cuánto tiempo has estado en un país hispanohablante?*, preguntas del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

10.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como hemos visto, los resultados resumidos en el gráfico 18 no son muy alentadores. En el Instituto *Casnati* se han obtenidos mejores resultados comparados con los demás centros, pero no en términos absolutos. El cuarto curso del Instituto *Carlo Porta* presenta resultados similares; por el contrario el quinto curso de mismo instituto presenta resultados insatisfactorios, al igual que el cuarto curso del Instituto *Casnati*. El número de horas en el Instituto *Carlo Porta* se mantiene igual para el segundo bienio y el quinto año (cuatro horas por semana); sin embargo el Instituto *Casnati* prevé cinco horas para español L2 y cuatro para L3 durante el cuarto año, mientras que se reducen drásticamente a dos durante el quinto año. Por lo tanto, podemos excluir que el número de horas influya positiva o negativamente sobre las destrezas interculturales puesto que básicamente presentan resultados similares. Lo que nos parece significativo es que el número de alumnos que viajó a un país hispanohablante sea tan exiguo. El hecho de no tener experiencia directa con una lengua y de vivirla casi filtrada por las instituciones hace que los matices culturales se pierdan inexorablemente o que estén sometidos a las indicaciones del libro de texto o a la voluntad del profesor.

Los datos corroboran nuestra hipótesis, es decir que la sensibilidad cultural de los alumnos encuestados es baja. Partimos de la base que la mayoría de los alumnos aprende y desarrolla sus capacidades lingüísticas y sus competencias culturales en el ámbito académico, y hay infinidad de estudios que demuestran que a la competencia intercultural todavía no se le concede la importancia que debería tener en el currículo de una lengua extranjera (Níkleva, 2012b), por lo que resulta manifiesta una “necesidad de mejorar el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de ELE y en la práctica docente” (ibíd.: 170). En la mayoría de los casos el tratamiento de la cultura en el sistema académico tradicional consiste en transmitir una visión estereotipada y descontextualizada, fomentando de forma paralela una desconexión entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales (Miquel López, 2004

citada en *ibíd.*). La funcionalidad del material raramente está vinculada al desarrollo de una conciencia intercultural de los aprendices (Ares Ares, 2004 citado en *ibíd.*), pues los manuales de cultura no aportan contenidos lingüísticos específicos. Por estas razones resulta necesario e imprescindible actuar a nivel didáctico y establecer objetivos y programas específicos para lograr una adecuada sensibilidad cultural del alumnado. Sería recomendable proponer una serie de actividades complementarias o unidades didácticas culturales que apunten a introducir de manera más o menos sistemática los contenidos culturales dentro del aula de ELE, razón por la que hemos elaborado una serie de actividades estructuradas, en aras de promover y fomentar una mayor integración lengua-cultura que pueda motivar al alumnado, descubriéndole que hoy en día el aprendizaje de un idioma indudablemente “trasciende el mero conocimiento del sistema de una lengua” (Níkleva, 2012b: 1).

11. PLAN DE REFUERZO INTERCULTURAL Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

11.1. METODOLOGÍA

Ante todo nos parece apropiado matizar las características de nuestra intervención didáctica, que no representa una propuesta didáctica alternativa, sino un plan integrador con contenidos culturales que apuntan a reforzar la competencia intercultural del alumnado. Partimos del presupuesto que para lograr una didáctica eficaz los contenidos socioculturales no se pueden relegar tan solo a momentos puntuales de las unidades didácticas, sino que deben incluirse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y tratarse cada vez que los textos y los materiales didácticos utilizados nos brinden una oportunidad o un pretexto para hacerlo (Balboni, 2010). Por estas razones hemos elaborado varias propuestas didácticas y las hemos estructurado incluyendo algunos elementos propios del concepto de *unidad didáctica* (que explicitaremos a continuación), para otorgar mayor coherencia a nuestro plan, y para que cada una de nuestras propuestas presente una organización sistemática clara e inmediata. Escamilla González (1993: 36) nos ofrece la siguiente definición de unidad didáctica:

[...] elaborar una unidad didáctica significa planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso.

Pese a que el eje primordial de nuestro plan intercultural sea *la cultura*, queremos matizar su carácter integrador y flexible, es decir que nuestras propuestas se prestan a ser empleadas

en diferentes ocasiones a lo largo de todo el proceso de didáctica de la lengua. De hecho, están organizadas respetando algunos elementos fundamentales: se trata de “intervenciones programadas de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, estructurados según una coherencia metodológica interna durante un periodo de tiempo determinado” (Antúnez et al., 1992: 104). Para cada propuesta didáctica, en aras de una mejor planificación de la actividad docente, desarrollamos indicadores como: justificación del corpus, relación de objetivos didácticos, metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración, contenidos, competencias básicas, sistema de evaluación y eventuales medidas de atención a la diversidad (salvo la aplicación directa de las mismas en condiciones de normalidad). Como su propio nombre indica, en la justificación del corpus describimos brevemente nuestra propuesta, defendemos su elección, eventuales conocimientos previos necesarios e indispensables para conseguir algunos objetivos y explicitamos los eventuales elementos de motivación. En la relación de objetivos didácticos se establece de manera concreta qué se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la propuesta didáctica, y a la hora de concretar los objetivos es interesante considerar los posibles temas transversales. En la parte correspondiente a la metodología, detallamos el número de sesiones, sugerimos la distribución temporal más adecuada, aunque se trata de recursos que se prestan a ser utilizados a lo largo de todo el curso académico. Detallamos también la actividad, los recursos necesarios para su desarrollo, el material a disposición de alumnos y profesores y estructuramos la organización espacio-temporal de la propuesta. En el apartado de *contenidos* del aprendizaje recogemos tanto los conceptos como los procedimientos y actitudes, sin olvidar mencionar las competencias que se desarrollarán durante el proceso de aprendizaje. En la evaluación se explicitan las actividades que van a permitir la valoración de los conocimientos de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de

dichos aspectos. Sería aconsejable incluir en este apartado algunas actividades de autoevaluación para que el estudiante pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje (Cabanillas, 2008).

Sugerimos aprovechar algunas sesiones de conversación para leer en clase de algunos textos de autores contemporáneos, desarrollar debates y un intercambio constructivo de opiniones y reflexiones que sean propedéuticas para mejorar la expresión oral de los alumnos y que contribuyan al desarrollo de capacidades críticas y de análisis del texto, y que al mismo tiempo arrojen luz sobre determinados contenidos culturales. Nuestro estudio demuestra la importancia de compaginar las actividades rutinarias académicas e introducir contenidos culturales cuando sea posible y oportuno. Las clases de conversación constituyen una buena ocasión para trabajar en diferentes niveles: lingüístico, expresión oral, escrita y cultura general. Sin contar que debatir sobre temas de actualidad introduciendo momentos de reflexión y de expresión personal proporcionan al profesor una excelente herramienta de motivación para el alumnado.

11.2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

Las siguientes propuestas didácticas están pensadas para un grupo de jóvenes de tercero o cuarto con un nivel B1/B2 del MCER en lengua española, en un instituto con especialidad de idiomas. Todas nuestras propuestas pueden adaptarse y ser planteadas a grupos con diferentes características. Hemos pensado en un grupo heterogéneo, compuesto de 16 alumnas y dos alumnos, todos de la misma edad. El grupo trabaja de forma constante, acuden a clase con regularidad, no se registran particulares problemas entre compañeros, aunque tenemos que resaltar que, aun siendo pocos, las chicas no se llevan bien entre ellas, por lo que el grupo parecería dividido en dos. a los chicos no parece interesarles estas dinámicas, por lo que

mantienen una actitud cordial con todas las compañeras. A pesar de eso, durante las clases todos mantienen una actitud formal y respetuosa hacia los demás y sus diferencias se manifiestan sobre todo fuera del aula. Debido a estos problemas de convivencia, el clima en clase resulta poco participativo. Creemos que esta actitud no se debe a la falta de conocimientos por parte del alumnado, puesto que de las pruebas escritas se desprende un estudio constante de la lengua, sino al miedo del juicio al exponerse. En aras de suavizar el ambiente y con el objetivo que los estudiantes aprenda a colaborar, las actividades propuestas en clase se desarrollarán en su mayoría por grupos y por parejas, juntando al azar al alumnado. Algunas propuestas o tareas, además, serán propedéuticas no solamente a nivel lingüístico, sino para mejorar la empatía y colaboración entre compañeros.

Una alumna presenta Necesidades Educativas Especiales, al tener una forma leve de dislexia (deficiencias de lectura y escritura) corroborada por certificación médica y manifestando los siguientes síntomas:

- tiene problemas de concentración cuando lee o escribe;
- falla en la memoria inmediata, no recuerda lo leído por su dificultad con la comprensión de la lectura, el lenguaje escrito o las destrezas matemáticas;
- interpreta mal la información, por su falta de comprensión de conceptos abstractos y porque lee mal;
- muestra dificultades para organizar el folio, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar;
- no logra planificar su tiempo ni tiene estrategias para terminar a tiempo sus tareas,
- trabaja con lentitud;

- déficit de atención.

Por otra parte la alumna muestra una buena predisposición hacia la asignatura, elabora esquemas y resúmenes que entrega al profesor para su corrección. Colabora con las compañeras y participa en las clases aportando su opinión. Como medidas de Atención a la Diversidad procuraremos no obligarla a la lectura en voz alta o a que escriba en la pizarra delante de las compañeras, aunque si se ofrece voluntariamente aceptaremos su petición. A nivel práctico, sugeriremos que se siente lo más cerca posible del profesor para que la proximidad con los centros de interés (docente, pizarra, etc.) facilite su atención y para que sea más fácil su supervisión. Durante los exámenes y/o tareas individuales, comprobaremos que haya entendido el material escrito y en su caso procederemos con una breve explicación oral. El material de lectura se acortará siguiendo sus necesidades específicas, de no ser posible permitiremos más tiempo para su realización o un menor número de actividades relacionadas con el texto. Aun tratándose de una asignatura de lengua, donde la corrección gramatical es particularmente importante, seremos especialmente flexibles a la hora de exigir una correcta ortografía y un uso adecuado de los signos de puntuación, ya que estas tareas pueden resultar muy complejas para ella. Evaluaremos sus progresos en comparación con ella misma.

Español lengua extranjera cuenta con cuatro horas semanales, una de cuales se dedicará a conversación.

11.3. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Para la elaboración de los objetivos de cada propuesta nuestro punto de partida ha sido la *Relación de objetivos B1-B2* del CVC (Instituto Cervantes, 1995-2016) que se desarrolla básicamente sobre tres ejes fundamentales: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. El CVC indica las

características de dichas dimensiones: siguiendo la tradición inaugurada por los documentos del Consejo de Europa, la dimensión de agente social se concreta en tres aspectos relevantes: las transacciones, las interacciones sociales y los textos (orales y escritos). El tratamiento de la dimensión de hablante intercultural tiene en cuenta, en términos de objetivos, distintos aspectos identificados en las competencias generales del *MCER*:

- las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.;
- la competencia existencial, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.;
- el conocimiento del mundo: el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones (religiosas, tabúes, historia común asumida, etc.), algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella;
- la capacidad de aprender, que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

En la dimensión del hablante intercultural, cobra significativamente importancia la competencia pragmática, se pone énfasis en el desarrollo de una conciencia intercultural del

alumno, resumida con el binomio reflexión y acción. Dentro de este planteamiento resulta fundamental que el alumno tome conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar una nueva realidad, o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima, y de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica. Los objetivos plantean también que el alumno asuma un papel activo en situaciones interculturales, llegando a convertirse en un intermediario cultural gracias a la activación de determinadas estrategias y su capacidad de enfrentarse a situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural.

Con la *capacidad de aprender*, el MCER plantea el control del aprendiente sobre el proceso de aprendizaje y el uso de la lengua, el planteamiento de metas y objetivos personales, la gestión del aprendizaje y la plena explotación de los recursos disponibles. Dicha actitud, que se pretende que alcance el alumnado, implica un papel activo en el desarrollo y en el control prolongado de nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua, el dominio de los factores psicoafectivos y contribuir a un clima apropiado de cooperación entre los miembros del grupo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recoge las orientaciones de la Unión Europea que insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Puesto que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la

comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas. Las competencias clave en el Sistema Educativo Español, tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato son las siguientes:

- Competencia en la Comunicación Lingüística (CCL) es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. En la competencia en comunicación lingüística podemos destacar la interacción de los siguientes componentes:

- el componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica; el componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales);
- la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción);

- la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos);
 - el componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural;
 - el componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente;
 - el componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.
-
- Competencia Digital implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Implica el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, el acceso a las fuentes, el procesamiento de la información y el conocimiento de los derechos y las libertades del mundo digital. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios

tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana. Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes

habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos. El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.

- Competencias sociales y cívicas conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales. La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades. También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Por último se relaciona con actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y

honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido. La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado. Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

- Competencia para Aprender a Aprender (CPAA) es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y

persistir en el aprendizaje. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la CPAA requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. Esta competencia contribuye a un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo puesto que incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente. Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia fomenta el conocimiento del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones:

- el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etc.;
- el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma;
- el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva.

- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor (SIE) para transformar las ideas en actos. Entre los conocimientos que requiere esta competencia se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y

comerciales. Esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo). Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como: la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la autoestima; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la pro-actividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. En nuestra sociedad, el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante. La consecución y sostenibilidad del bienestar social exige conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas. La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones

matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos (operaciones, números, medidas, cantidad, espacios, formas, datos, etc.). esta Competencia incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad. Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, el contraste de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.

11.4. PROPUESTA DIDÁCTICA 1

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Jorge Bucay – El elefantito encadenado

11.4.1 Justificación del corpus

Jorge Bucay es un psicodramaturgo, terapeuta gestáltico y escritor de origen argentino. En nuestra opinión, es un personaje polifacético muy interesante que nos ofrece distintas posibilidades de trabajo con nuestro alumnado. A menudo emplea como estrategia literaria el cuento, entendido como valor tradicional: sus fábulas resultan directas e inmediatas, se caracterizan por un lenguaje simple, aparentemente espontáneo y muy descriptivo, y constituyen una ocasión de reflexión para alumnos y profesores. En Argentina se le considera uno de los mejores profesionales de la psicología moderna. Nos parece importante ofrecer a los alumnos adolescentes este tipo de recursos, que por un lado propician un análisis lingüístico-cultural interesante (por ser un escritor latinoamericano), y por otro, constituyen una herramienta importante para el desarrollo psicológico de los aprendientes. Partiendo de este presupuesto, hemos elegido el cuento de *El elefante encadenado*, que forma parte del libro *Déjame que te cuente* (2006), una recopilación de varios cuentos con moraleja. El cuento es breve, presenta algunas dificultades de tipo léxico que a lo largo de la actividad se irán despejando, pero sobre todo constituye un momento importante de reflexión personal y grupal, un elemento motivador y de superación personal para los alumnos, que además tienen la oportunidad de meditar sobre ellos mismos, sus retos y sus límites.

11.4.2 Relación de objetivos

Con esta actividad didáctica contribuimos a la consecución de los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, señalando como los más destacados los siguientes:

- disponer de recursos lingüísticos y no lingüísticos para desenvolverse en interacciones sociales sin grandes dificultades;
- participar en una conversación o debate mostrando habilidades de cooperación, reaccionando adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen los compañeros y contribuyendo al desarrollo de la conversación;
- establecer una relación entre su propia contribución y la de los demás utilizando mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados, y construir un discurso claro y coherente;
- emplear con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones entre las ideas;
- desarrollar un tema de forma sistemática destacando los aspectos más significativos;
- seguir el ritmo de debates animados, con educación y respeto hacia los compañeros y los profesores;
- analizar los temas desde puntos de vista diferentes;
- expresar sus ideas y opiniones con precisión;
- presentar líneas argumentativas de cierta complejidad y defenderlas con convicción;
- localizar los detalles relevantes de los textos, identificando con rapidez el contenido y la importancia de la información;

- hacer resúmenes en los la estructura, las secuencias y los puntos de vista resulten claros;
- desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina;
- desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir sentido crítico;
- afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás;
- fortalecer la motivación, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas;
- establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje;
- flexibilizar el propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas;
- identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente;
- formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), y si es necesario volver a reformular metas y objetivos personales;
- prever qué contenidos necesita interiorizar y con qué grado de corrección;
- programar, realizar y evaluar tareas que permitan la práctica y el refuerzo de los contenidos nuevos;
- tomar parte activa en la evaluación de los progresos propios y en la de los compañeros;
- seleccionar los recursos adecuados para consultar dudas, practicar o reforzar contenidos, etc.;

- elaborar materiales propios destinados al aprendizaje autónomo;
- profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas;
- contribuir con el profesor y los compañeros en la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo;
- contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.;

11.4.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

El análisis de un texto, de cualquier tipo, necesita una serie de pasos previos de contextualización que vamos a marcar durante nuestra intervención. De esta forma, el alumno podrá aplicar dicho enfoque a otros tipos de textos e incluso a otras asignaturas. Comprender el sentido general, a pesar de algunas naturales dificultades léxicas, es otro objetivo importante, puesto que puede suponer un bloqueo del aprendiente durante pruebas o exámenes, por lo que brindamos al estudiante la posibilidad de elaborar estrategias para sortear dicho obstáculo, para que se centre en otros aspectos que seguramente contribuirán al éxito de la tarea propuesta.

Nuestro planteamiento de trabajo es cooperativo, con una progresiva disminución del papel dominante del profesor-corrector y el fomento de la autocorrección. Fomentamos el intercambio de ideas y opiniones sobre todo en una primera fase de la actividad, para promover una producción oral fluida, que puede convertirse luego en una tarea de expresión escrita. Las clases son presenciales, expositivas y participativas, la contextualización se desarrolla en el aula, en grupo, con la supervisión del profesor, y posteriormente de forma

individual para la redacción de un breve texto argumentativo (120-150 palabras) para fijar conceptos, léxico y estructuras nuevas y para fomentar la atención en clase. Se emplearán las herramientas informáticas necesarias (ordenador, Internet y pizarra interactiva). La duración estimada para esta actividad es de una sesión (50 minutos).

Se presentará el texto en formato audio-digital proyectando el vídeo disponible en *youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=GrPabK-N6NE>) siguiendo la filosofía del autor que sugiere que los cuentos son para escuchar y no para leer. De esta forma trabajaremos también su capacidad de escucha y la fonética. Introduciremos el texto presentando el autor, un breve recorrido biográfico, el tipo de texto, para luego continuar con la lectura en voz alta. Explicamos el léxico, frases o estructuras más complejas. Dibujaremos en la pizarra una lluvia de ideas con los contenidos más relevantes, para concluir comentando el texto. Si los alumnos se bloquean con el método de la lluvia de ideas, introduciremos una serie de preguntas propedéuticas como por ejemplo:

- ¿De qué habla el cuento?
- ¿Qué le llamó la atención del circo al autor? ¿Por qué?
- ¿Por qué el elefante no huye? ¿Por qué se queda el elefante?
- ¿Por qué el autor define el día en el que el elefante aceptó su impotencia como «un terrible día para su historia»?
- ¿Cuáles son las cadenas de la sociedad actual?
- ¿Cuáles son tus cadenas? ¿Qué te impide romperlas?

Para la siguiente clase de conversación los alumnos deberán entregar una redacción sobre el texto (150-180 palabras), buscando información sobre el autor, aportando consideraciones

y reflexiones sobre el texto en aras de consolidar estructuras lingüísticas nuevas, fomentar la organización de ideas en un texto escrito y familiarizarse con el léxico. Como alternativa daremos la posibilidad de escribir un texto argumentativo sobre sus propias cadenas, y de qué forma superar sus propios límites. Creemos que es importante promover reflexiones de este tipo, fundamentales para despertar la autoconciencia del estudiante y para que al mismo tiempo aprovechen las ideas e informaciones que se han desarrollado en clase para construir textos coherentes, llevando a cabo un ejercicio de escritura libre.

11.4.4 Contenidos

- Explicación y valoración de hechos pasados situándolos correctamente en el tiempo;
- petición de informaciones;
- empleo de fórmulas de cortesía para aconsejar, expresar obligación, necesidad, voluntad, hipótesis, probabilidad, valoraciones, protesta, certeza y deseos;
- empleo de fórmulas para dar instrucciones y permisos;
- empleo de fórmulas para las comparaciones;
- empleo del condicional y del subjuntivo;
- aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico;
- empleo de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales;
- utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen con orientación del profesor;

- educación emocional.

11.4.5 Competencias Clave

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;
- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.

11.4.6 Sistema de evaluación

Observación sistemática a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Se valorará positivamente la evolución de las capacidades lingüísticas de exposición, la participación en los debates, una exposición clara y argumentada de ideas, defendiendo posturas y sabiendo proporcionar información clara y coherente.

11.5. TEXTO 1

El elefante encadenado de Jorge Bucay (Déjame que te cuente)

Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.

Sin embargo, la estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.

El misterio sigue pareciéndome evidente.

¿Qué lo sujeta entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?». No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y solo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez. Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño. Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él. Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino. Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede. Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo. Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza... Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: no puedo, no puedo y nunca podré. Hemos crecido llevando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y por eso nunca más volvimos a intentar liberarnos de la estaca. Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las cadenas, miramos de reojo la estaca y pensamos:

No puedo y nunca podré.

11.6. PROPUESTA DIDÁCTICA 2

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Expresiones idiomáticas con la tauromaquia

11.6.1 Justificación del corpus

Los términos griegos que significan “toro” y “luchar” dan origen a la palabra tauromaquia. En el Diccionario de la Real Academia Española (2001-2016) consta como “el arte de lidiar toros”. Los toros son una de las tradiciones españolas más conocidas en todo el mundo y al mismo tiempo la más polémica. Es interesante observar cómo el vocabulario específico ha pasado a formar parte del léxico cotidiano. Desde un punto de vista lingüístico es un tema fascinante que aúna tradición y actualidad. Creemos que más allá de la mera discusión *a favor o en contra* es un tema muy interesante.

11.6.2 Relación de objetivos

- Usar la lengua extranjera de manera eficaz;
- reconocer y disponer de recursos lingüísticos y no lingüísticos adecuados para desenvolverse en interacciones sociales;
- dominar los principales instrumentos de expresión para lograr una interacción comunicativa activa en diferentes contextos;

- participar en un debate mostrando habilidades de cooperación, reaccionando adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen los compañeros y contribuyendo de forma constructiva al desarrollo de la conversación;
- establecer una relación entre su propia contribución y la de los demás, utilizando mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados, y construir un discurso claro y coherente;
- emplear con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones entre las ideas;
- desarrollar un tema de forma sistemática, destacando los aspectos más significativos del mismo;
- seguir el ritmo de debates animados, con educación y respeto hacia los compañeros y los profesores;
- analizar los temas desde puntos de vista diferentes;
- expresar sus ideas y opiniones con precisión;
- presentar líneas argumentativas de cierta complejidad y defenderlas con convicción;
- comprender el sentido global y detallado de los mensajes orales e individualizar diferentes registros;
- saber contestar oralmente y por escrito a preguntas de comprensión del texto, elaborar de manera autónoma resúmenes y saber traducir de forma correcta breves frases gracias a las competencias léxicas adquiridas;

- dominar las herramientas de expresión oral y escrita de forma argumentativa y gestionar la interacción verbal en diferentes contextos;
- leer e interpretar textos escritos y producir textos en relación a los diferentes objetivos comunicativos;
- asociar el mensaje a experiencias personales y proponer sus opiniones en grupo;
- localizar los detalles relevantes de un texto o de una producción oral, identificando con rapidez el contenido y la importancia de la información;
- hacer resúmenes en los que la estructura, la secuencia y los puntos de vista resulten claros;
- desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina;
- desarrollar destrezas básicas en el empleo de fuentes de información para adquirir sentido crítico;
- afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás;
- fortalecer la motivación, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas;
- establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje;
- flexibilizar su propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas;
- identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente;

- formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), y si es necesario volver a reformular metas y objetivos personales;
- prever qué contenidos necesita interiorizar y con qué grado de corrección;
- programar, realizar y evaluar tareas que permitan la práctica y el refuerzo de los contenidos nuevos;
- tomar parte activa en la evaluación de los progresos propios y en la de los compañeros;
- seleccionar los recursos adecuados para consultar dudas, practicar o reforzar contenidos, etc.;
- elaborar materiales propios destinados al aprendizaje autónomo;
- profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas;
- contribuir con el profesor y los compañeros en la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo;
- contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.;
- aprender a gestionar el estrés que puede generar hablar en público, expresando conceptos e ideas delante de sus compañeros;
- buscar, seleccionar y producir textos multimedia.

11.6.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

Clases presenciales, clases expositivas y participativas, trabajos en grupos, por parejas o individuales para motivar la participación y fomentar la colaboración entre compañeros. Empleo de las herramientas informáticas necesarias (ordenador, Internet y pizarra interactiva). Corrección inmediata de los errores con posibilidad de reformulación por parte del alumno. Elaboración de un resumen (150 palabras) como tarea para casa, para fijar conceptos, léxico y estructuras nuevas.

Esta sesión se iniciará pidiendo a los alumnos que compartan toda información sobre las corridas de toros, el profesor apuntará en la pizarra las ideas principales, conceptos y palabras clave.

Posteriormente se proyectará un breve vídeo, *El lenguaje taurino* en Palabra por palabra, emitido por TVE que podemos ver en *youtube* en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=FfwfBhEPwrs>

Explicaremos brevemente el origen de esta tradición y la actual postura de determinadas instituciones y CC.AA. Es recomendable que los alumnos vean en casa el siguiente vídeo, un debate interesante sobre los pros y los contras de este tema, para que adquieran cierta soltura con el léxico, y para que escuchen y contrasten opiniones
(https://www.youtube.com/watch?v=P8mN_LpSax4)

Presentaremos una lista de frases idiomáticas de uso común sobre la tauromaquia, explicando exactamente su origen y su aplicación en la lengua.

Se presentarán las expresiones idiomáticas en formato digital proyectado en la pizarra y con archivo compartido o en papel.

Identificaremos similitudes o posibles traducciones al italiano de las mismas, y las ubicaremos en contextos reales para que su explicación sea lo más clara posible.

Para la siguiente clase los alumnos deberán elaborar breves diálogos o situaciones en la que puedan usar de manera coherente y correcta siete frases idiomáticas. Cada uno compartirá sus aportaciones con los compañeros; de esta forma todos los alumnos podrán verse beneficiados del trabajo de los demás.

11.6.4 Contenidos

- Explicación y valoración de hechos pasados y futuros, situándolos correctamente en el tiempo;
- petición de informaciones;
- empleo de fórmulas de cortesía para aconsejar, expresar obligación, necesidad, voluntad, hipótesis, probabilidad, valoraciones, protesta, certeza y deseos;
- empleo de fórmulas para las comparaciones;
- empleo del condicional y del subjuntivo;
- aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico;
- empleo de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen con orientación del profesor;
- educación emocional.

11.6.5 Competencias Clave

Esta propuesta contribuye principalmente al desarrollo de las siguientes competencias

Claves:

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;
- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.

11.6.6 Sistema de evaluación

Observación sistemática a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valorará positivamente la evolución de las capacidades lingüísticas de exposición, la participación en los debates, una exposición clara y argumentada de ideas, defendiendo posturas y sabiendo proporcionar información clara y coherente. Durante la evaluación sobre vocabulario de cada unidad añadiremos algunas expresiones para verificar la correcta comprensión de las mismas.

11.7. PROPUESTA DIDÁCTICA 3

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Publicidad de la cerveza Cruzcampo

11.7.1 Justificación del corpus

La publicidad es sin duda la industria del deseo. Como tal, es extremadamente interesante estudiar qué tipo de lenguaje emplea, cuáles son sus características y cómo logran persuadir al consumidor. El MEC indica que los textos empleados resultan directos y siguen una estrategia denominada AIDA que consiste en:

- conseguir la atención de los destinatarios prefijados,
- mediante un discurso atrayente que genera interés,
- el que se integran elementos persuasivos que generen deseo,
- que necesariamente acabe en la acción de obtener ese objeto o de sumarse a esa idea.

A menudo se refieren de manera implícita o explícita a referentes culturales e indudablemente podemos usarlas como herramienta para nuestras clases, puesto que suelen suscitar el interés de nuestros estudiantes.

11.7.2 Relación de objetivos

- Usar la lengua extranjera de manera eficaz;
- dominar los principales instrumentos de expresión para lograr una interacción comunicativa activa en diferentes contextos;
- buscar, seleccionar y producir textos multimedia;
- comprender el sentido global y detallado de mensajes orales;
- identificar diferentes registros y expresar opiniones sobre temas complejos usando estructuras y funciones lingüísticas adecuadas;
- saber contestar oralmente y por escrito a preguntas de comprensión del texto;
- elaborar de manera autónoma resúmenes y traducir de forma correcta breves frases gracias a las competencias léxicas adquiridas;
- dominar las herramientas de expresión oral y escrita de forma argumentativa;
- gestionar la interacción verbal en diferentes contextos;
- leer e interpretar textos escritos;
- producir textos en relación a los diferentes objetivos comunicativos;
- asociar el mensaje a experiencias personales y expresar sus opiniones en grupo;
- reconocer y disponer de recursos lingüísticos y no lingüísticos adecuados para desenvolverse en interacciones sociales;

- participar en un debate mostrando habilidades de cooperación, reaccionando adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen los compañeros y contribuyendo de forma constructiva al desarrollo de la conversación;
- establecer una relación entre su propia contribución y la de los demás utilizando mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados, y construir un discurso claro y coherente;
- emplear con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones entre las ideas;
- desarrollar un tema de forma sistemática, destacando los aspectos más significativos del mismo;
- seguir el ritmo de debates animados, con educación y respeto hacia los compañeros y los profesores;
- analizar los temas desde puntos de vista diferentes;
- expresar sus ideas y opiniones con precisión;
- presentar líneas argumentativas de cierta complejidad y defenderlas con convicción;
- comprender el sentido global y detallado de los mensajes orales e identificar registros;
- saber contestar oralmente y por escrito a preguntas de comprensión del texto, elaborar de manera autónoma resúmenes y saber traducir de forma correcta breves frases gracias a las competencias léxicas adquiridas;
- dominar las herramientas de expresión oral y escrita de forma argumentativa y gestionar la interacción verbal en diferentes contextos;

- leer e interpretar textos escritos y producir textos en relación a los diferentes objetivos comunicativos;
- asociar el mensaje a experiencias personales y proponer sus opiniones en grupo;
- enfrentarse a cualquier tipo de texto (temas concretos o abstractos);
- localizar los detalles relevantes de un texto o de una producción oral, identificando con rapidez el contenido y la importancia de la información;
- hacer resúmenes en los la estructura, la secuencia y los puntos de vista resulten claros;
- desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina;
- desarrollar destrezas básicas en el empleo de fuentes de información para adquirir sentido crítico;
- afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás;
- comprender y expresarse correctamente tanto oralmente como por escrito;
- fortalecer la motivación, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas;
- establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje;
- flexibilizar su propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas;
- identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente;

- formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), y si es necesario volver a reformular metas y objetivos personales;
- prever qué contenidos necesita interiorizar y con qué grado de corrección;
- programar, realizar y evaluar tareas que permitan la práctica y el refuerzo de los contenidos nuevos;
- seleccionar los recursos adecuados para consultar dudas, practicar o reforzar contenidos, etc.;
- elaborar materiales propios destinados al aprendizaje independiente;
- profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas;
- contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo;
- contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.;
- tomar parte activa en la evaluación de los progresos propios y en la de los compañeros;
- aprender a gestionar el estrés que puede generar hablar en público, expresando conceptos e ideas delante de sus compañeros.

11.7.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

Clases presenciales, clases expositivas y participativas, trabajos en grupos, por parejas o individuales para motivar la participación y fomentar la colaboración entre compañeros. Empleo de las herramientas informáticas necesarias (ordenador, Internet y pizarra interactiva).

Corrección inmediata de los errores con posibilidad de reformulación por parte del alumno. Elaboración de un resumen (120/150 palabras) como tarea para casa, para fijar conceptos, léxico y estructuras nuevas.

Proyectamos el vídeo en la pizarra interactiva y compartimos el enlace para que los alumnos puedan verlo en casa si lo desean. No introduciremos el tipo de vídeo, dejando que los alumnos adivinen el tipo de mensaje. Escribiremos en la pizarra, el léxico o expresiones o estructuras más complejas. Procederemos con una serie de preguntas para describir algunos momentos de vídeo, preguntando sobre la geografía de España, las Comunidades Autónomas y apuntando en la pizarra toda la información que quieran compartir. Una vez concluida esta fase, explicaremos de forma más detallada la geografía de España proyectando un mapa e identificando las CC.AA. y Andalucía, puesto que es ahí donde está rodado el anuncio. Aprovecharemos para introducir el tema de las tapas y su origen, explicaremos los diferentes platos típicos de cocina andaluza y los diferentes tipos de jamón (curación, crianza etc.).

Para la siguiente clase los alumnos deberán entregar una redacción eligiendo entre las siguientes opciones:

- elaborar una receta fusión ítalo-española mezclando sabores y texturas de los dos países
- elaborar un breve texto sobre su experiencia en Andalucía (vacaciones, estancias, etc.) argumentando de forma coherente

- buscar, ver y comentar la publicidad “Andalucía te quiere”, argumentando las características del territorio, aportando consideraciones reflexiones y experiencias.

11.7.4 Contenidos

- fórmulas de cortesía para hacer planes e invitaciones, expresar intenciones, pedir y dar informaciones;
- el tiempo libre y las aficiones, actividades y lugares, los deportes, las vacaciones, etc.;
- valoración del estado físico;
- empleo de fórmulas para expresar probabilidad e hipótesis;
- imperativo;
- imperativo negativo;
- valoración de los diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos;
- identificación de aspectos de la vida social de los países hispanos referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

11.7.5 Competencias Clave

Esta propuesta contribuye principalmente al desarrollo de las siguientes competencias

Claves:

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;
- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.

11.7.6 Sistema de evaluación

Observación sistemática a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valorará positivamente la evolución de las capacidades lingüísticas de exposición, la participación en los debates, una exposición clara y argumentada de ideas, defender posturas y saber proporcionar información clara y coherente. Los textos elaborados por los alumnos se corregirán pero no tendrán nota, aunque el alumno tenga que revisar sus errores para evitar repetirlos en construcciones gramaticales similares.

11.8. PROPUESTA DIDÁCTICA 4

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Cortometraje *Cuerdas*

11.8.1 Justificación del corpus

Cuerdas es el cortometraje de animación escrito y dirigido por Pedro Solís García y ha sido el ganador del premio Goya 2014 en la categoría de "Mejor cortometraje de animación español". El Ministerio de Cultura Español ha recomendado este corto por su “vocación educativa”. La película narra una tierna historia de amistad entre dos niños muy especiales, pero también es una obra que habla de valores e ilusiones.

Proponemos este corto para fomentar un ambiente inclusivo y de colaboración, apoyo e interacción entre nuestros alumnos. Nos encontramos frente a un recurso que nos permite trabajar a nivel lingüístico proponiendo un razonamiento educativo y cultural muy profundo, promoviendo el derecho a una educación sin barreras, reflexionando sobre la importancia de la inclusión, no solo en el ámbito escolar, y el rechazo de cualquier tipo de discriminación.

11.8.2 Relación de objetivos

- Hablar del estado físico;
- hacer predicciones, expresar probabilidad e hipótesis;
- pedir y dar una opinión, argumentar, manifestar acuerdo y desacuerdo o duda;

- expresar certeza, sorpresa o incredulidad;
- usar el imperativo de forma correcta;
- expresarse con cortesía;
- incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos y las habilidades que permitan reconocer y valorar las características distintivas del comportamiento social y las percepciones y actitudes de los miembros de la nueva sociedad a la que se accede;
- hacer un uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para poder llevar a cabo el análisis y la valoración de otras formas de comportamiento social y otras percepciones, actitudes y valores;
- analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos;
- identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

11.8.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

Proyectaremos en la pizarra la imagen principal del cortometraje en la que aparece la protagonista escribiendo en la pizarra el título del corto *Cuerdas*. Dejaremos que los alumnos hagan conjeturas sobre la historia, los personajes, el entorno y que indiquen posibles elementos sorpresa. El profesor apuntará en la pizarra esta lluvia de ideas y las palabras clave que surjan de esta primera parte de la actividad. Tras la proyección del cortometraje,

pediremos a los alumnos que expresen sus emociones, que comenten de forma constructiva y que motiven sus afirmaciones, generando un debate seguramente interesante al que pueden contribuir de forma constructiva. Además, les pediremos que tomen nota de algunos términos nuevos o expresiones particularmente relevantes (sobre todo sacando provecho de la corrección interactiva alumno-profesor) para poder proponer esos términos clave en su redacción. Una vez finalizado el debate, podemos abordar algunos elementos, seguramente marginales visto el significado tan profundo del corto, pero igualmente nos servirán para aportar elementos culturales y lingüísticos a nuestra actividad.

En el corto hemos observado algunos juegos de niños, ¿sabrías indicar su nombre en italiano y describirlos brevemente?, indica y describe otros juegos para niños.

- saltar la comba
- danzar el trompo
- jugar a las canicas
- carreras de sacos
- volar cometas
- jugar al escondite inglés
- jugar en los columpios

También podemos aprovechar para hablar del cine español, de su evolución positiva en los últimos años y proponer que cada uno proponga una película española para su proyección en clase para la clase siguiente. Esta actividad implica una búsqueda por parte de los alumnos, con la correspondiente lectura de la sinopsis y exposición en clase con su justificación. La única condición que pondremos será que la misma película no puede ser elegida, comentada y

defendida por más de tres personas, lo cual obligará a los alumnos a un esfuerzo de cooperación y de intercambio de información entre ellos.

Es imprescindible contar con acceso a internet y un proyector para poder ver el cortometraje. Duración aproximada una sesión.

11.8.4 Contenidos

- La diversidad dentro y fuera del aula;
- el tiempo libre y las aficiones, actividades, lugares, deportes, vacaciones etc.;
- el sistema educativo español;
- valoración de los diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos;
- identificación de aspectos de la vida social de los países hispanos sobre las condiciones de vida y de organización social, las relaciones personales, la identidad colectiva o el estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

11.8.5 Competencias Clave

Esta propuesta contribuye principalmente al desarrollo de las siguientes competencias

Claves:

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;

- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.
-

11.8.6 Sistema de evaluación

Observación sistemática a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valorará positivamente la evolución de las capacidades lingüísticas de exposición, la participación en los debates, una exposición clara y argumentada de ideas, defender posturas y saber proporcionar información clara y coherente.

11.9. PROPUESTA DIDÁCTICA 5

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Serie de televisión *Allí abajo*

11.9.1 Justificación del corpus

Con el objeto de fomentar en nuestros alumnos cierto grado de familiaridad con los productos televisivos y cinematográficos españoles, proponemos una actividad a desarrollar a lo largo de todo el curso académico, para paliar las disfunciones evidentes entre la pureza de lengua que se enseña en clase de ELE y el uso real de la misma. Trabajaremos con la serie de televisión *Allí abajo* producida por *Plano a plano* para Antena 3. Se estrenó en 2015 y tuvo un éxito enorme. Más allá de la frivolidad de los temas tratados, creemos que con las herramientas adecuadas y una guía metodológica específica puede convertirse en un instrumento muy útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, muy relevante desde un punto de vista intercultural. Su naturaleza informal y su aceptación por parte del alumnado constituyen los principales motivos de nuestra elección. Creemos, además, que esta serie es perfecta para trabajar el nivel socio-cultural puesto que está repleta de elementos culturales. Además es una serie, moderna y llena de humor, elementos que contribuyen a motivar a nuestro alumnado.

Gómez Capuz (2002) define el humor como “la trasgresión consciente, deliberada, constante y sistemática de los mecanismos que rigen el normal desarrollo de la interacción comunicativa cotidiana, lo que implica la superación de una serie de expectativas a nivel semántico, sintáctico y discursivo”. El humor es nuestra principal fuente de motivación con

los alumnos, que se verán involucrados en una serie de actividades pedagógicas y didácticas sin percibir las como tales. Nuestra propuesta prevé que los alumnos vean un capítulo de la temporada número uno de la serie *Allí abajo* por semana de forma autónoma y en casa. En nuestra opinión se trata de una propuesta muy válida, no solo porque otorga cierta continuidad a lo largo de todo el año académico, sino también porque introduce al alumno dentro del universo cultural español, presentando de forma sugestiva el panorama sociocultural actual. Además, la serie presenta una variedad de estereotipos y referencias culturales dentro del panorama nacional español muy interesantes. Con esto no queremos decir que la serie sea el claro reflejo de la sociedad española, sino que presenta de forma directa, inmediata, cómica, caricaturesca y estereotipada rasgos, matices y elementos de la sociedad española actual que merecen nuestro análisis, como por ejemplo la caracterización de los personajes, que nos permite la observación directa de fenómenos sociales relevantes. Al mismo tiempo queremos contribuir de forma tajante al desarrollo en nuestros alumnos de una Inteligencia Emocional (objeto de análisis en el capítulo 7.5), y que ésta se convierta en un elemento motivador para ellos, creando espacios de aprendizaje alternativos en los que tengan relevancia, no solo los aspectos académicos, sino también los emocionales.

11.9.2 Relación de objetivos

- Tomar conciencia y aprovechar la diversidad cultural nacional española como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural;
- tomar conciencia y sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpretación de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad;

- establecer un control consciente sobre los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad cultural,
- buscar, investigar y usar de forma estratégica nuevos procedimientos para interpretar la nueva realidad, de modo que puedan superarse los estereotipos, las actitudes etnocéntricas, etc.;
- tomar iniciativas en la búsqueda, incorporación y activación de nuevos conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural;
- incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación;
- familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, comparación, etc., que permitan adoptar una perspectiva cultural libre de condicionamientos, prejuicios, estereotipos, etc. a la hora de relacionarse con culturas nuevas;
- intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza;
- fortalecer la motivación, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos;
- matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc. y profundizar en ellos en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular;
- mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica;

- ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva;
- profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc. con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica;
- acceder a un abanico amplio de fuentes de información sobre las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis;
- desde una perspectiva intercultural, aplicar el análisis crítico a la hora de considerar los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica;
- desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas;
- investigar el desarrollo de estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas;
- asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos;
- gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje de ELE.

11.9.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

Esta actividad está planteada para trece sesiones de treinta minutos en el aula, dedicadas a esclarecer dudas, comentarios, corrección de eventuales tareas para casa y presentaciones individuales sobre temas específicos. Nos gustaría poder dedicar más tiempo para el

desarrollo de este proyecto, pero la asignatura dispone de tan solo tres horas semanales y hay contenidos obligatorios que no podemos eludir. Por eso, pedimos a nuestros alumnos que se impliquen directamente y que desarrollen en casa y de forma autónoma algunas actividades: de esta forma optimizamos el tiempo dentro del aula y trabajamos de manera coordinada.

En la web de Atresmedia (<http://www.atresmedia.com/>) es posible ver los capítulos de la temporada 1 de la serie. Los alumnos que no tengan acceso a internet recibirán los DVD para que la ausencia de conexión no suponga un problema para el desarrollo de la programación establecida. Se pedirá a los alumnos que tengan una libreta exclusivamente para las actividades previstas para este proyecto. Los alumnos visionarán los capítulos en casa, respetando las fechas de entrega de los trabajos individuales. Para mayor comodidad, hemos dividido nuestra propuesta en tareas, que no necesariamente tienen que seguir el orden aquí presentado (salvo la sesión preliminar); se trata simplemente de organizar de una forma coherente las actividades propuestas.

11.9.4 Contenidos

Si tratáramos de enumerar, sintetizar y clasificar en este apartado los contenidos de esta propuesta didáctica, ofreceríamos al lector una visión parcial, fragmentada e incompleta, puesto que podíamos trabajar simultáneamente de forma exhaustiva y desde múltiples puntos de vista (gramatical, pragmático, cultural, etc.) cada frase de los diálogos propuestos en cada capítulo. En este caso será el profesor quien analizará previamente y de forma detallada los contenidos, extrayendo en cada caso los elementos más significativos para trabajar determinados temas. Esta modalidad nos permitirá adaptar de forma adecuada los contenidos a las necesidades propias de cada grupo, proponiendo nuevos temas, repasando fórmulas y afianzando conceptos. Desde nuestro punto de vista utilizaremos esta serie para extraer contenidos de tipo cultural puesto que ese es nuestro objetivo primordial.

11.9.5 Competencias Clave

Esta propuesta contribuye principalmente al desarrollo de las siguientes competencias

Claves:

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;
- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.

Además, para el desarrollo de esta propuesta didáctica se requiere un dominio adecuado de la lengua. No obstante, el trabajo de dirección y apoyo llevado a cabo por el profesor en el aula resulta fundamental para adquirir familiaridad, despejar dudas, aclarar conceptos o formas lingüísticas complicadas: no nos olvidemos que estamos trabajando dentro de un contexto no controlado de la lengua, donde las expresiones y los diálogos fluyen de manera verosímil, que apunta a reproducir el uso cotidiano de la lengua, con sus inflexiones, modismos, ritmos, fraseologías, refranes y que se caracteriza por la riqueza de elementos culturales a menudo implícitos en la propia lengua. Creemos que se trata de una experiencia muy útil para nuestros alumnos que pueden experimentar una inmersión total en la lengua extranjera.

11.9.6 Sistema de evaluación

El sistema de valuación para esta propuesta didáctica se basa en la observación sistemática de los avances del alumno. Si el aprendizaje se entiende en función de una actitud de diálogo y cooperación entre docentes y alumnos, se impone una evaluación permanente ya sea en el

planteamiento como en la ejecución de las experiencias de aprendizaje. Una estrategia metodológica efectiva requiere dos tipos de evaluación: por una parte, una evaluación formativa continua que nos proporciona la información necesaria para determinar una estrategia didáctica personalizada y detectar las deficiencias de aprendizaje, y por otra parte, una evaluación numérica que nos proporciona información sobre cómo han evolucionado los alumnos con respecto a los objetivos de la propuesta didáctica. Entendemos la evaluación como un momento importante para alumnos y profesores, puesto que facilita, o más bien encauza la toma de decisiones de los docentes. Las tareas en casa, los resúmenes, las tablas de contenido previstas para el desarrollo de esta propuesta resultan propedéuticas para medir los conocimientos, la comprensión, la aplicación y el análisis de determinados principios y contenidos, pues los trabajos realizados por los alumnos de forma individual o por grupos pueden constituir el punto de partida para extraer informaciones sobre los objetivos planteados y alcanzados. El sistema de evaluación previsto para este proyecto se desarrolla en varios niveles, a partir de la participación en las actividades propuestas dentro del aula, la elaboración de producciones escritas, capacidad de producción oral, capacidad de comentar de forma constructiva, capacidad comunicativa dentro del grupo, manteniendo la compostura durante los eventuales debates en clase. De forma aleatoria, pediremos la entrega de las actividades elaboradas y ya corregidas en clase en aras de estimular la atención y el cuidado en la corrección de las tareas, considerando dicha entrega como parte de la evaluación didáctica. Aproximadamente hacia la mitad del desarrollo de este proyecto (sexta sesión) se dedicará una clase para realizar un breve cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para verificar el progreso del alumnado y la eficacia del proyecto (anexo I). El proyecto se cerrará con otra actividad de evaluación que nos permitirá verificar el progreso individual de nuestros alumnos.

11.9.6.1 Medidas de atención a la diversidad extraordinarias

Para cada capítulo el profesor se compromete a elaborar una base de datos terminológica que se entregará de forma sistemática cada semana a todos los alumnos que necesiten refuerzo. También dedicaremos la hora de tutoría semanal para llevar a cabo un programa de refuerzo paralelo para aquellos alumnos que lo necesiten. Nos reservamos la facultad de organizar actividades diferentes para algunos alumnos, en caso de que fuera necesario.

11.9.7 Secuencia de actividades

Sesión preliminar – duración aproximada 15 minutos + 35 minutos visión de parte del primer capítulo

Durante esta sesión preliminar queremos plantear nuestro proyecto al alumnado. Daremos explicaciones exhaustivas sobre metodología y el sistema de evaluación, ofreceremos datos y referencias indispensables para tener acceso al material y a las herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades. Será indispensable tener un cuaderno únicamente para este proyecto, no solo para que el profesor pueda verificar de forma constante y continuada los avances y los trabajos individuales, sino también para que el alumno tenga un acceso directo e inmediato a información, apuntes y palabras clave. Será una sesión breve que se propone introducir el proyecto en su conjunto y explicitar las tareas básicas para llevarlo a cabo. Proponemos la visión de una parte del primer capítulo en clase para que los alumnos tomen contacto con el proyecto de forma gradual. Como actividad sistemática proponemos la elaboración de un resumen para cada capítulo (150/200 palabras), en el que se describan los acontecimientos más importantes y que se entregará al profesor.

Actividad 1 – duración aproximada 20 minutos.

Durante esta primera sesión pretendemos sondear el grado de satisfacción por parte de los alumnos a través de preguntas generales que apuntan a una introducción sobre el tema. El objetivo es estimular la participación activa del alumnado en el debate y la expresión de opiniones personales. Escribiremos en la pizarra una lluvia de ideas donde el tema central de la serie. Los alumnos deberán participar y aportar opiniones personales, rasgos característicos, plantear dudas lingüísticas y de contenido. Seguidamente pediremos a cada uno que elijan un personaje y que anoten a lo largo de todo el proyecto sus rasgos idiomáticos, su personalidad, las relaciones de parentesco dentro de la serie, y que elaboren una ficha personal del mismo, aportando comentarios personales sobre el personaje en un apartado específico. Con esta tarea se pretende otorgar continuidad al proyecto y que los alumnos trabajen de forma sistemática, actualizando ideas y contenidos. A continuación un ejemplo de la tarea propuesta:

- Análisis de los personajes
- Nombre, apellidos, apodo (reflexionando sobre su significado)
- Parentesco en la serie
- Breve descripción del personaje
- Adjetivos que lo describen
- Características idiomáticas
- Características físicas
- Análisis de su escala de valores
- Estereotipo que representa
- Otros rasgos

- Reflexiones personales

Otra tarea sistemática consiste en la elaboración de un pequeño glosario de la serie. Durante cada sesión dedicaremos diez minutos al análisis de expresiones desconocidas y a su contextualización; de esta forma nos proponemos enriquecer el léxico, una actividad sin duda importantísima para el alcance de las capacidades básicas previstas en el MCER.

Actividad 2

Glosario – duración aproximada 50 minutos

Los tacos y las palabrotas en la lengua coloquial

Es importante remarcar que se trata de una actividad de reflexión lingüística sin ánimo de ofender, limitar ni fomentar actitudes incorrectas. Se trata más bien de un ejercicio lingüístico muy importante desde el punto de vista intercultural, puesto que nos permite reconocer fórmulas para expresar sorpresa, indignación, protesta, queja y captar los usos de la lengua. En innegable que los tacos forman parte del lenguaje coloquial, y más aún en Andalucía, donde adquieren connotaciones idiomáticas muy significativas. Creemos que nuestros alumnos tienen la madurez suficiente para afrontar este tema de forma constructiva, para comprender e interpretar la lengua en todas sus formas.

Proponemos la siguiente ficha para que los alumnos cataloguen las expresiones idiomáticas y para que sepan colocarlas en los contextos adecuados:

Expresar sorpresa	Contexto	Protagonistas y relación entre ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco
-------------------	----------	---	---

Expresar indignación	Contexto	Protagonistas y relación entre ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco
Expresar protesta	Contexto	Protagonistas y relación entre ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco
Expresar quejas	Contexto	Protagonistas y relación ente ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco
Expresar opiniones	Contexto	Protagonistas y relación entre ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco
Expresar enfado	Contexto	Protagonistas y relación entre ellos	Diferencias entre Andalucía y País Vasco

Actividad 3

El uso idiomático y registro coloquial de la lengua - duración aproximada 1 hora

Al hilo de la tarea anterior, proponemos la lectura de la siguiente historia, que de forma divertida y desenfadada plantea algunas de las posibilidades de usos de palabras malsonantes y tacos en contextos específicos del habla coloquial. Pediremos a los alumnos que utilicen la ficha anterior para ordenar y racionalizar las expresiones del texto.

11.10. PROPUESTA DIDÁCTICA 6

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Lecturas graduadas *Hacia América 1, 2 y 3*

Para las vacaciones de Navidad o para el verano, proponemos tres breves lecturas que permitirán al alumno mantener el contacto con el idioma. Es la historia de los Bravo, una familia que se ve obligada a emigrar a Argentina en busca de una vida mejor durante la Guerra Civil española. A lo largo de *El viaje*, el abuelo Agustín nos relata la travesía en barco y la primera etapa de la familia en el nuevo país. Se trata de una lectura con un nivel A1, aunque interesante desde una perspectiva lingüística puesto que refleja diferentes variedades de español. En la segunda entrega, *Una nueva vida*, de nivel A2, la familia Bravo encuentra trabajo y cada personaje empieza una “nueva vida”. En *El regreso*, de nivel B1, se cierran las historias de todos los protagonistas con su regreso a España. Al final de cada librito la autora propone actividades que ponen a prueba los conocimientos geográficos e históricos del alumno, así como los conocimientos gramaticales y de léxico, y gracias a las claves, los alumnos podrán comprobar sus respuestas. La lectura se acompaña de un CD de audio en el que aparece la lectura grabada, para trabajar la comprensión oral. Las novelas están disponibles en www.lacasadelibro.com.

11.11. PROPUESTA DIDÁCTICA 7

Asignatura: ESPAÑOL L2

Clase: _____ a.a: _____

Cuentos para pensar de Jorge Bucay

11.11.1 Justificación del corpus

Esta propuesta didáctica es ideal como sesión al comienzo del año académico, o como clase de transición, puesto que se caracteriza por ser simple, motivadora y divertida: el proceso de aprendizaje de un idioma se convierte en una ocasión de crecimiento y enriquecimiento personal para nuestros alumnos. Se trata de un texto escrito por Jorge Bucay, psicodramatista, terapeuta y escritor argentino que en su libro “Cuentos para pensar” (2012) incluye esta breve fábula que presenta múltiples aspectos interesantes para comentar en clase, además de una moraleja muy significativa para nuestros aprendientes.

11.11.2 Relación de objetivos

- Tomar conciencia y aprovechar la diversidad cultural española como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural;
- tomar conciencia y sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpretación de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad;
- controlar de forma consciente los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad cultural;

- investigación, búsqueda permanente y uso estratégico de nuevos procedimientos para interpretar la nueva realidad, de modo que puedan superarse los estereotipos, las actitudes etnocéntricas, etc.;
- toma de iniciativa en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural;
- Incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación;
- familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, comparación, etc., que permitan ir adoptando una perspectiva cultural libre de condicionamientos, prejuicios, estereotipos, etc., a la hora de relacionarse con culturas nuevas;
- intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza;
- fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos;
- matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular;
- mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica;

- ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva;
- profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica;
- acceder a un abanico amplio de fuentes de información sobre las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis;
- desde una perspectiva intercultural, aplicar el análisis crítico a la hora de considerar los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica;
- desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas;
- investigar el desarrollo de estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas;
- asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos;
- gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del ELE.

11.11.3 Metodología, secuencias de actividades, recursos, materiales y duración

Esta propuesta didáctica está diseñada para empezar a trabajar en clase, de forma grupal y colaborativa, para luego finalizar la tarea en casa, de forma más personal y más reflexiva. Tras una lectura atenta en voz alta del cuento y antes de aclarar el léxico, comentaremos la

fábula, escribiendo en la pizarra una lluvia de ideas sobre los aspectos más relevantes del cuento y fomentaremos la discusión de algunos de los puntos relevantes. En nuestra opinión, el debate es una herramienta fundamental de aprendizaje, evaluación y motivación; además, consideramos que una de las mayores dificultades para nuestros alumnos consiste precisamente en hablar en público y defender una opinión, capacidad muy bien valorada en el mundo laboral. Tenemos la obligación de fomentar esta habilidad, puesto que estamos formando personas competentes y capaces de entablar conversaciones estructuradas.

Como actividad complementaria e individual pediremos a los alumnos que busquen para la siguiente clase otra fábula, no necesariamente del mismo autor, y que la presenten a los compañeros.

Esta actividad aparentemente sencilla nos permite abordar múltiples aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: por un lado, como ya hemos señalado, iniciar al alumnado en la presentación de un tema en público, lo que implica el uso de un registro lingüístico específico y adecuado a la situación comunicativa, elemento que formará parte también de nuestra evaluación continua. Por otro lado, esta fábula nos permite educar en valores, en el respecto de las opiniones, fomentando al mismo tiempo la autonomía de juicio, competencias fundamentales para el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico-gramatical, podemos respetar la intención de los autores del manual, presentando un nuevo tiempo verbal o repasando el Pretérito imperfecto.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta actividad será de 10/15 minutos.

11.11.4 Contenidos

- Explicación y valoración de hechos pasados y futuros, situándolos correctamente en el tiempo;
- petición de informaciones;
- empleo de fórmulas de cortesía para aconsejar, expresar obligación, necesidad, voluntad, hipótesis, probabilidad, valoraciones, protesta, certeza y deseos;
- empleo de fórmulas para las comparaciones;
- empleo del condicional y del subjuntivo;
- aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico;
- empleo de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto con ayuda de elementos textuales y visuales; utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen con orientación del profesor;
- educación emocional.

11.11.5 Competencias Clave

Esta propuesta contribuye principalmente al desarrollo de las siguientes competencias

Claves:

- Competencia en la Comunicación Lingüística;
- Competencia Digital;
- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales;

- Competencias sociales y cívicas;
- Competencia para Aprender a Aprender;
- Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor.

11.11.6 Sistema de evaluación

El análisis del texto que desarrollamos en clase no puede constituir un momento aislado dentro del recorrido de aprendizaje de la lengua. Por eso, proponemos a los alumnos que trabajen en casa, en aras de afianzar conceptos, estructuras, léxico etc. En este caso, trabajar de forma autónoma en casa puede constituir una ocasión para reflexionar sobre temas filosóficos y psicológicos individuales que contribuyen al crecimiento personal del alumno. Además de la participación en los debates, el grado de interés por las propuestas didácticas, que seguramente se tomen en consideración dentro de un proyecto de evaluación continua, pediremos a los alumnos que escriban una redacción de unas 180/200 palabras eligiendo entre las siguientes opciones:

- Escribe un cuento con la misma moraleja del cuento de Bucay.
- Escribe una breve reflexión sobre el significado de la moraleja del cuento de Bucay, justificando tus afirmaciones.

11.11.7 Texto 3

Jorge Bucay – Cuentos para pensar

Un rey fue hasta su jardín y descubrió que sus árboles, arbustos y flores se estaban muriendo. El Roble le dijo que se moría porque no podía ser tan alto como el Pino. Volviéndose al Pino, lo halló caído porque no podía dar uvas como la Vid. Y la Vid se moría porque no podía florecer como la Rosa. La Rosa lloraba porque no podía ser alta y sólida como el Roble. Entonces encontró una planta, una fresa, floreciendo y más fresca que nunca. El rey preguntó: ¿Cómo es que creces saludable en medio de este jardín mustio y sombrío? No lo sé. Quizás sea porque siempre supuse que cuando me plantaste, querías fresas. Si hubieras querido un Roble o una Rosa, los habrías plantado. En aquel momento me dije: "Intentaré ser Fresa de la mejor manera que pueda".

12. CONCLUSIONES

12.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS FUTURAS

En este apartado nos gustaría reflexionar sobre las limitaciones de nuestro estudio.

Partimos del presupuesto de que todo trabajo es mejorable y que una reflexión crítica y constructiva constituye un elemento imprescindible para el crecimiento personal y profesional.

En cuanto al marco teórico, hemos intentado ofrecer una panorámica lo suficientemente amplia para enmarcar de forma clara nuestra investigación. No descartamos desarrollar determinados temas que nos parecen particularmente interesantes para investigaciones futuras.

Por lo que atañe a la parte práctica, reconocemos que el análisis de manuales resulta limitado, así como la muestra (122 alumnos) que participaron en nuestra investigación. De hecho, era nuestra intención involucrar a otros institutos en la investigación, lo que nos hubiera permitido ampliar el número de manuales y de alumnos, pero lamentablemente no hemos contado con su colaboración. Por otra parte no tenía mucho sentido el análisis de otros manuales que no fuesen los que se emplean en dichos institutos, al no estar vinculados a una muestra de alumnos a la que proponer el cuestionario. Sin embargo, por lo que atañe al cuestionario creemos que refleja correctamente todos los ámbitos culturales abarcables, aunque si pudiéramos volver a proponerlo, ampliaríamos el número de preguntas para ofrecer un abanico más amplio de datos.

En cuanto a didáctica de ELE, se abren perspectivas de investigación interesantes, sobre todo en el marco de las inteligencias múltiples, motivación e inteligencia emocional en relación con la cultura: sería interesante explorar este ámbito y ver si existe una relación entre ellas y si fuera necesario, elaborar un proyecto de este tipo. La cultura puede ser un estímulo

para el conjunto del alumnado, con especial énfasis para los alumnos *con NEE*, que podrían sorprenderse de sus propias capacidades, aumentar su autoestima y encontrar renovadas fuerzas para enfrentarse a otros retos.

Por lo que atañe a nuestras propuestas didácticas, hubiese sido interesante ponerlas en práctica con los alumnos que participaron en nuestra investigación, pero no ha sido posible desde un punto de vista práctico puesto que supondría una colaboración continuada con los institutos y profesores, un esfuerzo de colaboración compartido muy complicado de llevar a cabo. Sin embargo, no descartamos ser nosotros mismos los que apliquen dichas propuestas a nuestros futuros alumnos.

Finalmente, nos gustaría mencionar un último aspecto que será objeto de profundización en nuestros estudios futuros, y concretamente nos referimos a las diferencias culturales entre Italia y España. A pesar de que normalmente se los considera como países que comparten muchos aspectos culturales, en realidad esconden un mundo de matices muy interesantes: empezando por la comunicación no verbal, pasando por las formas de cortesía, las costumbres y las formalidades. Los estereotipos sobre una determinada cultura o país hacen que este tipo de investigaciones no solo sean necesarias desde un punto de vista didáctico, sino también desde un punto de vista sociológico y de convivencia: cuanto más sepamos sobre los demás mejor podremos comprender y entender sin juzgar. Este es sin duda un aspecto de la cultura que llama poderosamente nuestra atención y que intentamos abordar, aunque de forma parcial, en este estudio y merece sin duda alguna profundizar en ello.

12.2. CONCLUSIONES FINALES

Como dijimos al comienzo de nuestra investigación, nos propusimos múltiples objetivos. Somos conscientes de que lejos de ser el cierre de una investigación, se trata más bien del comienzo.

Este estudio contribuye modestamente y en el ámbito de nuestro campo de acción, a definir el concepto de *cultura* enriqueciéndolo con las aportaciones de otras disciplinas. El concepto, las competencias y las destrezas relacionadas con la *cultura* han evolucionado a lo largo del tiempo, lamentablemente sin lograr una definición y un *corpus* digno. Quizás por eso nos encontramos ante una falta de metodología didáctica específica y una programación sistemática en este campo. La evolución de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras presenta un proceso interesante para nuestro análisis, donde resulta evidente que los contenidos socioculturales adquieren cierta relevancia solo a partir del siglo pasado. La importancia del desarrollo de una competencia intercultural en los aprendientes de ELE es evidente en situaciones de inmersión lingüística, donde la capacidad de manejarse en situaciones comunicativas complejas y lograr una comunicación eficaz no resulta directamente proporcional al dominio de la lengua. Como profesionales de la enseñanza debemos fomentar un análisis contrastivo cultural que nos permita ir más allá de lo evidente, de la cultura estereotipada y sistematizada, contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica de nuestra propia cultura y de la ajena.

Era imprescindible analizar el tratamiento de los componentes culturales en los manuales de ELE, observar qué tipo de contenidos se proponen a los aprendices, de qué forma y cómo se abordan. Aun no representando una muestra significativa desde un punto de vista estadístico, para nosotros era importante poder comparar la cantidad y la calidad de los

contenidos culturales dentro de los manuales, y paralelamente observar el nivel de adquisición de dichos contenidos por parte del alumnado. Pese a todas las limitaciones, los datos obtenidos resultan muy claros e indican que la presencia de contenidos culturales en los manuales de ELE usados en la Educación Secundaria en Italia es escasa y está totalmente subordinada al estudio y a las actividades lingüísticas y gramaticales. Los temas culturales se reducen a contenidos de tipo informativo que implican solo la comprensión del texto, por lo que el alumnado se limita a registrar la información y a sacar buenas calificaciones, sin que se produzca implicación alguna. Además, estos contenidos culturales pertenecen casi todos al ámbito del folklor, turismo y gastronomía, presentando el país de forma estereotipada, encasillando las tradiciones y las costumbres dentro de *clichés* de los que resulta muy difícil salir, y estableciendo una desconexión entre contenidos culturales y los elementos gramaticales. La historia moderna no encuentra espacios propios (ni la española, ni la de los países hispanohablantes) dentro de los manuales, por lo que la situación social y política queda relegada a actividades complementarias propuestas por el profesor.

Deseamos que al final de este trabajo resulte evidente que para lograr una enseñanza eficaz, los contenidos socioculturales no pueden relegarse a momentos puntuales de las unidades didácticas, sino que deben incluirse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tratarse cada vez que los textos y los materiales didácticos utilizados nos brinden una oportunidad o un pretexto para hacerlo.

Para concluir, queremos reiterar que esta desconexión entre cultura y lengua no tiene sentido, ni siquiera desde un punto de vista didáctico, puesto que existe un vínculo incontestable entre ambas, fundamento de la elección de determinadas formas lingüísticas con respecto a otras. Conocer una lengua no es sinónimo de comunicación eficaz; la interacción entre hablantes implica una serie de elementos tales como el verbal, el no verbal y lo intercultural.

Tras analizar los resultados del cuestionario, es razonable pensar que nuestra hipótesis de partida —la presencia de contenidos culturales en los manuales de ELE es directamente proporcional a la competencia cultural de los alumnos que lo utilizan— es correcta y que existe una íntima conexión entre la exigua presencia de contenidos culturales y la competencia intercultural adquirida por los discentes.

Por lo tanto, resulta evidente la necesidad de poner el foco de atención de investigadores y expertos en la interculturalidad, no solo porque es un tema extremadamente actual, sino porque coincide con una demanda social muy fuerte.

En esta línea, nuestra propuesta didáctica apunta a la acción directa del aprendiente, a quien se le ofrece una propuesta motivadora y centrada en la acción. Es nuestra respuesta a la necesidad de integrar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sabemos que hay dificultades prácticas para lograr este objetivo didáctico: ni los programas del Ministerio, ni las indicaciones del MCERL, ni las del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) parecen otorgar suficiente importancia a los aspectos socioculturales (salvo en un nivel superior de dominio de la lengua), por lo que todo queda supeditado a la sensibilidad de los centros y del profesorado, además de depender de las editoriales. Estamos orgullosos de poder ofrecer en nuestro estudio algunas propuestas didácticas motivadoras que pueden servir de inspiración para profesores y alumnos, para demostrar que los contenidos culturales representan un mundo todavía inexplorado y una riqueza didáctica aún por desarrollar.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1977). *El síndrome de la adolescencia normal*. Buenos Aires: Praidós.
- Acero Durántez, I. (1991). Incorporaciones léxicas en el vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana de Cristóbal de las Casas. *Revista Anuario de estudios filológicos*, 14, 7-14. Recuperado en internet el 29 de enero 2016 en http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/2646/0210-8178_14_7.pdf?sequence=1
- Ago, R. y Vidotto, V. (2004). *Storia moderna*. Editori Laterza.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lengua aplicada*, 6, 9-23. Recuperado en internet el 27 de mayo de 2014 en <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>
- Alonso, A. (1967). *De la pronunciación medieval a la moderna en español. I y II*. Madrid: Gredos.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., y Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Antúnez, S., Parcerisa, A., Zabala, A., Martín, M., e Imbernon, F. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.

- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 19, 27-46. Recuperado en internet el 14 de junio 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- Ares Ares, M. A. (2004). Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE. Memoria fin de Máster para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE), Universidad de Barcelona. *RedELE*, 2. Recuperado en internet el 20 de abril de 2015 en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/ARES-A.html>
- Ares Ares, M. A. (2004). Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE. *RedELE*, 2.
- Arias, J. (1984). *Españoles, e italianos*. *El País*, 28 de marzo (pp. 11-12). Recuperado en internet el 3 de marzo de 2015 en http://elpais.com/diario/1984/03/28/opinion/449272809_850215.html
- Aznárez Mauleón, M. (2000). Comunicación no verbal y discurso en la fraseología metalingüística con “hablar o decir” en español actual. *Rilce*, 16(2), 213-224.
- Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Reme*, 1(0). Recuperado en internet el 3 de marzo 2016 en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- Balboni, P. E. (2010). *Una glotodidáctica basada en la teoría de los modelos. Documentos de Metodología de la Enseñanza de la Lengua*. Guerra Edizioni. Recuperado en internet el 19 de febrero 2016 en <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2311/1/Nr.%207%20versione%20spagnola.pdf>
- Barbarroja Gallardo, M. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra en el aprendizaje de la lengua española. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (3), 89-106.
- Barbutto, E. y Mariani, G. (2015). *Le avvertenze generali per ogni classe di concorso di ogni ordine e grado*. EdiSes.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En Bryam M. y Flaming M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 82-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En Montoya Ramírez, M. I. (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* pp. (9-29). Editorial Universidad de Granada.
- Bellini, G. (2007). Hispanismo e hispanoamericanismo en Italia. *Hispanic Issues*, 95-104. Recuperado el 04 febrero 2016 en https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/182541/hiol_02_08_bellini_hispanismo_e_hispanoamericanismo_en_italia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bembo, P. (1525). Prose della volgar lingua. En Vela C. (2001) *L'«editio princeps» del 1525 riscontrata con l'autografo Vaticano latino 3210*. Bologna: CLUEB.
- Benítez, G. S. (2009). La comunicación no verbal. *Revista ELE*. Recuperado en internet el 30 de marzo de 2016 en http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf
- Bermejo, I. y Fernández, C. (1998). No, no, gracias o del rechazo en la conversación de español. En Celis, A. y Heredia J. R. (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 135-142). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Betti, S. (2007). Análisis contrastivo sobre la cortesía: "¿el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice?". *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, (15), 13-38.
- Betti, S., y Costa, V. V. (2007). Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII, Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, pp. 365-378). Universidad de La Rioja.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics: An Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington D. C.: Dept. of State, Foreign Service Institute.
- Blecua Perdices, M. (2007). Juan de Valdés y la enseñanza del español. En Saéz S. M. (2007 ed.) *Actas del XLII congreso (AEPE), Instituto Cervantes*. Recuperado el 28 de enero 2016 en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_4_2_05.pdf

Branciforte, L. (2015). Las relaciones culturales entre España e Italia en los años 50. En Barrio Alonso, A., De Hoyos Puente, J., Saavedra Arias, R. (2011 coords.) *Actas del XIV Convegno Internazionale di studi storici di Spagna contemporanea*. Recuperado el 03 febrero de 2016 en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000e2e7/pukdevwdjcdufeudqsavjoalufgsar/LauraBranciforteLASRELACIONESCULTURALESENTREESPA%C3%91AEITALIA.pdf>

Brandimonte, G. (2006). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. En Álvarez, A. et al. (2005 coords. ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 196-207), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Recuperado en internet el 31 de marzo de 2016 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0196.pdf

Breen, M. P. y Candlin C. M. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 90-112.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruschi, M. (2015). *Legislazione sul sostegno*. [Monografía en internet]. Recuperado el 20 de julio de 2016 en www.cassaraonline.it/wp/wp-content/.../Legislazione-sostegno.ppt

Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. RBA Libros.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assesing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Morgan, C. (1993). *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cabanillas, C. (2008). Unidades didácticas: definición, estructura, contenidos y ejemplos [Artículo en un blog para oposiciones de secundaria y fp]. Recuperado el 21 de abril de 2016 en <https://oposicionesprofesor.wordpress.com/2008/06/04/unidades-didacticas-definicion-estructura-contenidos-y-ejemplos/>
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo fin de grado. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en internet el 18 de febrero 2016 en http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Calvi, M. V. (1994). *La enseñanza del español en Italia*. Milano: Marenta
- Calvi, M. V. (1995). *Lingue affini*. Milano: Guerini.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 2(1). Recuperado en internet el 31 de marzo de 2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cano Gestoso, J. I. (1993). *Los estereotipos sociales en el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carcedo González, A. (1998). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. En Celis A. y Heredia J. R. (1998 Coords. ed.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ÁSELE* (pp. 165- 173) Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha,
- Carreras i Goicoechea, M. (2002). El papel de las *Osservationi della lingua castigliana* de Giovanni Miranda (1566) en la historia de la enseñanza del español para italianos. *Quaderni del CIRSIL*, 9-23. Recuperado en Internet el 28 de enero de 2016 en <http://amsacta.unibo.it/542/1/Carreras1.pdf>
- Carretero, C. S. (2011). Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (23), 136-171. Recuperado el 01 de abril de 2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_26Carlos%20Santos.pdf?documentId=0901e72b8101ef34
- Carrillo Expósito, M. L. (2015). Aprender de la dislexia para enseñar español. Introducción a la dislexia para afrontar la enseñanza de LE. *CVC*, 88-97. Recuperado en internet el 16 de mayo de 2016 en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/10_carrillo.pdf

Casanova, J. y Gil, C. (2012). *Breve historia de España en el siglo xx*. Editorial planeta.

Recuperado el 03 febrero 2016 en internet

http://www.planetadelibros.com/pdf/Breve_historia_de_Espana_Intro+Cap1Breve_historia_de_Espana_en_el_siglo_XX.pdf

Cestero Mancera, A. M. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística*, 24(1), 77-99.

Chamorro Durán, C. Martínez, M., Murillo, N., Sáenz, A. (2010). *Todas las voces*. Madrid: Difusión

Chomsky, A. N. (1957). *Syntactic Structures*. Paris: Mouton Publishers

Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

Cielo, C. y Guastalegnanne, H. (s.f.). El enfoque por tareas y el enfoque por acción, ¿enfoques para mejorar el desempeño? [Monografía en internet]. Recuperado el 08

de julio de 2015 en internet

http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/cielo_guastalegnanne.pdf

Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e

interpretación en España. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-

92. Recuperado el 9 marzo 2016 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832010000200004&script=sci_arttext)

[48832010000200004&script=sci_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832010000200004&script=sci_arttext)

- Cofré, C. (2010). Los estereotipos y los prejuicios sociales. [Artículo en un blog de psicología]. Recuperado el 27 de Junio de 2013 de <http://psicologialapch.blogspot.it/2010/10/las-relaciones-intergrupales-y-el.html>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya. Recuperado en internet el 25 noviembre de 2013 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista electrónica Iniciación a la investigación* 3(4). Recuperado el 29 de febrero de 2016 en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>
- Coronado, M. L. (1996). Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE. *Frecuencia-L*, 2, 22-29.
- Corral de Franco, Y. J. (2008). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la educación Segunda Etapa* 19(33), 228-247.
- Coseriu, E. (1955). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch* 7, 29-54.
- Croce, B. (1895). *La lingua spagnuola in Italia*. Roma: Loescher
- Crombie, M., Thomson M. y McColl H. (2004). Modern foreign language learning. BDA International Conference 2004. Recuperado en internet el 9 de junio 2015 en http://www.bdainternationalconference.org/2004/presentations/sun_p1_c_9.shtml

- D'agostino, G. (1993). La formación del estado moderno en los territorios italianos bajo la dominación española: Nápoles, Sicilia y Cerdeña en los Siglos XV-XVII. *Revista BIBLID 21*, 143-159.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones, pour une didactique des langues "voisines". *Langage*, 39, 51-64.
- Danesi, M. y Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: an introduction and handbook*. Bloomington: Indiana University Press.
- De Dislexia, A. A. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Recuperado en internet el 06 de septiembre 2016 <http://www.fapacealmeria.es/userfiles/guia-general-sobre-dislexia%202010.pdf>
- De Luca, S. (2000). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Recuperado en internet el 04 de marzo 2012 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination. En Renninger K.A., Hidi S., Krapp, A. (eds.) *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.
- Di Franco, C. (2005). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 279-288).

Recuperado el 01 de abril 2016 en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0279.pdf

Díaz Ortega, H. (2006). Comunicación no verbal y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aldadis.net la revista de educación, 8. Recuperado el 23 de marzo 2016 en

<http://www.aldadis.net/revista8/documentos/03.pdf>

Domínguez, J. (2013). *Delincuencia juvenil*. Tesis de grado. Universidad de Aconcagua,

facultad de Psicología. Recuperado el 02 de marzo de 2016 en

<http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/412>

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial

UOC.

Eco, U. (1989, 1994 [1968]). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*.

Barcelona: Lumen.

Enciclopedia www.encyclonet.com recuperado en internet el 28 de marzo de 2016 en

<http://www.encyclonet.com/articulo/asimilacion-social/>

Equipo prisma (2008). *Prisma 2. Método de español para extranjeros*. Edición italiana.

Editorial Edinumen.

Escamilla González, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*.

Luis Vives editorial.

España. Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2004). *Plurilingüismo*. Recuperado

en internet el 20 de abril 2014 en

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilingüismo>

España. Junta de Andalucía, Conserjería de Educación (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo: una Política Lingüística para la Sociedad Andaluza*. Recuperado el 27 de Marzo de 2013 de <http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/Secciones/ServicioNoticias/Documentos/I02-11-2004.pdf>

España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). *Revista Tecla, nivel C*. Recuperado el 23 de agosto de 2013 <http://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reinounido/tecla/2013/06-13C/Tecla%20C%20junio%202013.pdf>

España. Ministerio de Educación y Ciencias (1996). *Real Decreto 83/1996: Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Recuperado en internet el 21 de enero de 2016 en <http://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>

España. Ministerio de Educación, (s.f). *Materiales para la clase de español*. Recuperado en internet el 02 de noviembre 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/materiales/ejerciciosrefranes1/ejerciciosrefranes1.pdf>

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2014). *El mundo estudia español 2014*. Recuperado el 05 febrero 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>

Espinar Redondo R., y Ortega Martín J. L. (2015) Motivation: The Road to Successful Learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development* 17(2), 125-136.

Recuperado en internet el 10 de enero 2017 en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/50563/51407>

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Languages in secondary education: an overview of national tests in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras. *MarcoELE, revista de didáctica ELE* 8. Recuperado en internet el 16 de febrero 2016 en file:///C:/Users/Barbara/Desktop/aabarbara/fernandez_psicolingüística.pdf

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.

Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House

Flores Ramírez, A. (1999). Las raíces de lo nuevo. *Actas del X congreso ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes. Recuperado en internet el 28 de enero 2016 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0269.pdf

Franciosini, L. (1626). *Diálogos apacibles compuestos en castellano y traducidos en toscano; Dialoghi piacevoli composti in castigliano e tradotti in toscano*. Venetia: Giacomo Sarzina.

- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Revista Quehacer Educativo*, 51-56. Recuperado en internet el 15 de febrero de 2016 en http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacanonteoriadeloscodigos_2/8bb7a0ef_86-009Enfoque_comunicativo.pdf
- Gallina, A.M. (1959). *Lorenzo Franciosini e I suoi lessici. Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI-XVII*. Firenze: Olschki Editore.
- García García, M. (2004). El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado en internet el 23 de marzo de 2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_10Garcia_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e40e93
- Gardner, H. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica. Recuperado en internet el 2 de enero de 2015 file:///C:/Users/Barbara/Downloads/Gardner_inteligencias.pdf
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. SL: fondo de cultura económica de España.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación, (I)*, 27- 34.
- Gardner, H. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Year book 6*, 237-260.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*(8), 4-9.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gil Bürmann, M. y León Abío, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE 9-10*, 87-105 Recuperado en internet el 14 de junio 2016 en http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1
- Gil, N. C. (2013). La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes. *XXIV Congreso Internacional de la ASELE: La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 207-218.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giunchi, P. (2003). *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. Tesis de grado. Università La Sapienza di Roma, Facoltà de Lettere e Filosofia. Recuperado en internet el 24 de junio 2015.

http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/archivio/materiali_didattici/giunchi/giunchi.pdf

Gómez Capuz, J. (2002). Mecanismos del lenguaje humorístico. *Oralia. Análisis del discurso oral* 5, 75-101.

Gómez Navarro, L. (2008). El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Recuperado en internet el 25 de Agosto de 2013 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_10Gomez_Navarro.pdf?documentId=0901e72b80e19e64

González Casado, P. (2002). *Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de E/LE de los noventa*. Sgel.

Grande, G. (2009). La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MEELE), Universidad de Nebrija. Recuperado de internet el 10 de julio 2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_13Grande.pdf?documentId=0901e72b80e193c4

- Greco, S. (2006). Repercusiones de las analogías interlingüísticas. *RedELE, Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera 6*. Recuperado en internet el 6 de abril de 2014 en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Greco,%20Simone%20lenguas%20afines.pdf
- Guil, P. (1999). La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano. AA. VV.: *Homenaje al profesor Trigueros Cano 1*, 277-295. Recuperado en internet el 15 de junio de 2016 en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Pragm%C3%A1tica/Guil,%20Cortesia.pdf
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: Éditions de minuit.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial
- Harris, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Meléndrez, E. (2007). *Cómo escribir una tesis*. Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública. Recuperado el 15 septiembre, 2015, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/como_escribir_una_tesis.pdf
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 11*, 141-153.

Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2004). *Intercultural communication*. London: Routledge Applied Linguistics.

Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic: Ed. Huxley and E. Ingram.

Iglesias Casal, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Actas del VIII Congreso de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 463-472).

Illescas García, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: estudio de campo entre estudiantes y manuales de español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Recuperado el 30 de noviembre 2016 en <http://hera.ugr.es/tesisugr/25468741.pdf>

Instituto *Caio Plinio* <http://www.caioplinio.gov.it/>

Instituto *Carlo Porta* <http://www.liceoportaeberba.it/>

Instituto *Centro Studi F. Casnati* <http://www.centrocasnati.it/>

Instituto Cervantes (1995-2017). Diccionario de términos clave de ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular, relación de objetivos A1 - A2*. Recuperado en internet el 27 de junio de 2013 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

Italia. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. MIUR.
<http://www.istruzione.it/>

Italia. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2009). *Disabilità - Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) - Bisogni Educativi Speciali (BES)*. Recuperado en internet el 13 de enero de 2016 en http://www.istruzione.it/dg_studente/disabilita.shtml#.VzmwwISLTIV

Italia. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2010). *Riforma della scuola superiore secondaria*. Recuperado el 27 de marzo 2013 en http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

Italia. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2010). *Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*. Recuperado en internet el 22 de junio de 2015.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Allegato_A_definitivo_02012010.pdf

Jessner, U. (1996). *La transferencia en la adquisición de la segunda lengua en la competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Leioa. Universidad del País Vasco.

Jiménez Morales, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado en internet el 28 de febrero 2015
<http://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>

- Jiménez, M. E. y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(37), 599-623.
- Kostina, I. y Arboleda, A. (2005). La Didáctica de Lenguas Extranjeras: un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional. En Vásquez, F. (ed.), *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 133-140). Cali: Unidad de Artes Gráficas Fac. Humanidades, Universidad del Valle.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- León Gómez, M. (2009). *Signos no verbales españoles e italianos: Estudio contrastivo*. Memoria de Máster de Enseñanza de español como Lengua Extranjera. Universidad de Alcalá, Departamento de Filología. Recuperado en internet el 14 de marzo de 2016 en http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria_Magdalena_Leon.pdf
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Linton, R. (1972). *Estudio del hombre*. México: Fondo de cultura económico.
- Llorián, S. (2008). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia*. Madrid: Santillana.

- Lombardini, H. E. (2013). *Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX: el caso de Francesco Marin*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española. Recuperado en internet el 1 de febrero de 2016 en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/124170/1/DLE_Lombardini_HugoEdgardo_tesis.pdf
- Lombardini, H. E. y San Vicente, F. (2015). *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo y estudio crítico*. Münster: Nodus Publikationen.
- Lope Blanch, J. M. (1990). *Estudios de historia lingüística hispánica*. Madrid: Arco-Libros.
- Lope Blanch, J. M. (2001). Las Osservationi de Giovanni Miranda (Venecia, 1566). En Koerner y Nederehe (ed.), *History of Linguistics in Spain/Historia de la lingüística en España* (pp. 96-106). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- López Fernández, M. C. (2012). Reglas de "urbanidad" en España: la comunicación no verbal en el aula de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE* 2(1). Recuperado en internet el 30 de marzo de 2016 en <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/viewFile/6488/6275>
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.

- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Universidad, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Fernández, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. En *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés* (pp. 198-214). Granada: GRETA.
- Madrid Fernández, D., y García Sánchez, E. (2001). Content-based Second Language Teaching. En García Sánchez, E. (ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-134). Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa
- Marqués Graells, P. (1999). Medios audiovisuales sonoros y de la imagen fija proyectable. [Monografía en internet]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en internet el 15 mayo de 2014 en http://asset.soup.io/asset/1035/4973_a6f1.pdf
- Martín Morillas, J. M. (2001). Developments in culture teaching theory. En García Sánchez M. E. (ed.), *Present and future trends in TEFL* (293-320). Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Tejuelo* 5, 54-70.
- Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* 5, 5-18. Recuperado en internet el 28 de mayo de 2014 en http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MARTINYNEVADO.pdf

Martínez Sallés, M. y Murillo García, N. (2011). *Todas las voces*. Curso de cultura y civilización B1. *MarcoELE 12*.

Martínez Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos II de Madrid, Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguas, Teoría de la Literatura y Estudios Clásicos. ASELE, colección monografías. Secretaría general técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en internet el 20 de mayo de 2016 en <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1>

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mazzara, B. M. (1999). *Estereotipos y prejuicios*. Madrid, Acento.

Mele, E. (1914). Tra grammatici, maestri di lingua e recoglitori di proverbi spagnoli in Italia. *Revista Studi di Filologia Moderna VII*, 13-41.

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners*. En Butjes, D. y Byram M. (eds.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Miquel López, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Revista Carabela* 45, 27-46. Madrid: SGEL.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RED ELE, revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 0. Recuperado el 20 mayo, 2014, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redE_LE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Murillo Torrecillas, F. J. (2009). Cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en internet el 11 de diciembre de 2012 en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Mustelier, L. (2012). ¿Qué es la cronémica en la comunicación no verbal? *Revista digital Catalejo*. Recuperado en internet el 30 de marzo de 2016 en <http://www.revistacatalejo.com/2012/10/26/que-es-la-cronemia-cronemica/>

- Nanetti, V. (2011). *El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de "lo hispánico"*. Tesis doctoral. Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Lingue, Culture e comunicazione Interculturale.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.
- Níkleva, D. G. (2003). *Lengua y cultura: la enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lengua Española.
- Níkleva, D. G. (2009a). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos* 5, 29-40.
- Níkleva, D. G. (2009b). La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos. *Marco ELE: Revista de didáctica* 11(9). Recuperado en internet el 06 de junio 2016 en http://marcoele.com/descargas/9/nikleva_cortesia.pdf
- Níkleva, D. G. (2012a). La adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos búlgaros del español como lengua extranjera. *Revista Signos* 45(80), 322-343.
- Níkleva, D. G. (2012b). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 25, 165-187. Recuperado el 13 mayo, 2013, de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf

- Níkleva, D. G. (2012c). Educación para la convivencia intercultural. *Arbor*, 188(757), 991-999. Recuperado el 22 de marzo de 2016 en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1519/1531>
- Níkleva, D. G. (2013). Aspectos culturales y sociolingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española. *Didáctica de la Lengua española I* 2010/2011.
- Níkleva, D. G., y Peyovic, A. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos. *Onomazéin, revista semestral de lingüística, filología y traducción* 32, 275-287. Recuperado en internet el 20 de diciembre de 2016 en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/41178/1/Nikleva_CodigoVisual.pdf
- Noya, J. (2003). *La imagen de España en el Exterior. Estado de la Cuestión*. Madrid: Real Instituto Elcano. Recuperado el 10 de julio de 2016 en http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen_de_Espana_exterior.pdf
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (1948-2016). <http://www.who.int/es/>
- Ortega Martín, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas* [Introduction to motivation in the language classroom]. Granada, ES: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega Martín, J. L. y Sierra García, V. (2015). Factores motivacionales en alumnos inmigrantes hacia el español y el inglés en El Ejido (Almería). En Fernández, D. M. (2015) *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp. 107-120). *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (23).

- Pacheco, N. E. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2). Recuperado en internet el 03 de marzo 2016 en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>
- Patiño Alonso, M. (2007). La situación del español en Italia en 2006-07. *Cuaderno de Italia y Grecia n. 6*. Programa de promoción y apoyo a las enseñanzas del español como lengua extranjera. Ministerio de Educación y Ciencias, Consejería de Educación y Ciencias de España en Italia y Grecia. Recuperado en internet el 05 febrero 2016 en https://www.academia.edu/204020/El_espa%C3%B1ol_lengua_virtual_Recursos_did%C3%A1cticos_para_la_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_de_E_LE_en_la_red
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Perrenoud, P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. En Lobo, A. S e Feytor-Pinto, P. (coords.), *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* (pp. 47-54). Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* 36, 143-152. Recuperado el 18 de Abril de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413831010>

Polettini, C. y Navarro, J. P. (2008). *Adelante. Volumen 2. Curso de español para italianos*. Zanichelli.

Pons Freixas, C. (2015). *Comunicación no verbal*. Editorialaikaios.

Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: il lessico* [blog personal]. Recuperado en internet el 24 de junio de 2015 en <http://www.gporcelli.it/libri/Lexis.pdf>
<http://www.gporcelli.it/lexis/Sommario.htm>

Porcher, L. et al. (1988). *La civilisation*. París: Clé International.

Poyatos, F. (1994). *La Comunicación no Verbal. Cultura, Lenguaje y Conversación*. Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Proyecto Docente (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación: Aproximación disciplinar*. Concurso público de la Universidad de Barcelona. Recuperado en internet el 18 de febrero de 2016 en <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>

Rascovan, S. (2000). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimo segunda edición. Recuperado el 22 marzo de 2013 en <http://lema.rae.es/drae/?val=multilinguismo> y <http://lema.rae.es/drae/?val=pluringuismo>

Real Instituto Elcano (2002-2016)

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/observatorio-imagen-espana/estudios/!ut/p/c5/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3jjEBf3QG93QwMDyyBnA0d3C-8QS1NDgzAPE6B8pFm8AQ7gaEBAAt59Hfm6qfkFuRDkAUzSsyA!!/dl3/d3/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnZ3LzZfM1RER1FLRzEwMEhRNTBBRzVTTDIBRTI0RTY!
/

Real instituto Elcano. (2015). *La reputación de España en el mundo*. Recuperado el 24 de marzo 2016 en

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/imagen+de+espana/reputationinstituto-elcano-reputacion-de-espana-en-el-mundo-countryretrack-2015

Real instituto Elcano. (2015). *Sistema de Indicadores de la Distancia entre Imagen y Realidad (SIDIR). Análisis del caso español*. Recuperado en internet el 24 de marzo de 2016 en

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/observatoriomarcaespana/gonzalez-enrique-z-martinezromera-sistema-indicadores-distancia-imagen-realidad-sidir-caso-espanol-2ed-2015

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, 79-94. Recuperado en Internet el 28 de mayo de 2014 en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/29122/1/Rico_SegundaLengua.pdf
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Abella, R. M. (2011). El componente cultural en algunos manuales de español para italianos. [Monografía en internet]. Recuperado en internet el 14 de junio 2016 en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rosarodriguez.html>
- Rosa, M. y Verga, M. (2003). *La historia moderna: 1450-1870*. Milano: Mondadori
- Rovira Collado, J. (2003). Novedades en la enseñanza del español en Italia: el "Progetto Lingue 2000". *Actas del Congreso Internacional sobre La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos* (pp. 967-976).
- Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sáez Rivera, D. M. (2009). Tres gramáticas olvidadas para enseñar español a italianos: Fabre (1626), Perles y Campos (1689) y Chirchmair (1709). *Revista Cuadernos de Filología Italiana* 16. Recuperado en internet el 29 de enero 2016 en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Textos%20e%20Historia%20gram%C3%A1tica-diccionario%20italiano-espa%C3%B1ol/S%C3%A1ez%20Rivera,%20Tres%20gram%C3%A1ticas%20olvidadas.pdf

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker J. W. (ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- San Vicente, F. Lombardini, H. E. (2015). Dos obras publicadas e inmediatamente olvidadas... *Revista Estudios de Lingüística del Español* 36, 235-275. Recuperado en internet el 02 de febrero 2016 en <http://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/292695/381204>
- Sanagustín Viu, P. (2010). *¡Buena suerte!* volumen 2. Lang.
- Sánchez Casado, E. (2006). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE. Memoria de Máster. Universidad de Alcalá, Biblioteca Virtual Red Ele, (5).
- Sánchez Cerezo, et al. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana
- Sánchez Ferlosio, R. (1993). *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*. Barcelona, Editorial Debate.
- Sánchez Pérez, A. ([1992]2005). *Historia del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Sgel.

- Sánchez, L. P., y Llera, J. B. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Sangrador García, J. L. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Scandola Cenci, V. (2001). Lorenzo Franciosini. Un interés declarado para la fraseología. *Revista Paremia* 10, 79-84. Recuperado en internet el 28 de enero 2016 en file:///C:/Users/Barbara/Desktop/aabarbara/franciosini009_scandola.pdf
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica* 23, 26-34. Recuperado en internet el 14 de marzo de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005ER>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural. En Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Madrid: Cambridge University Press.
- Soler-Espiauba, D. (1987). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo* 5. Recuperado en internet el 14 de marzo de 2016 en http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/07_soler.pdf

- Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Nebrija, revista de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 11(8). Recuperado en internet el 03 de mayo de 2016 en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-la-competencia-intercultural-en-el-aula-de-e-le>
- Sparks, R., Ganschow, L., Miller K. y Schneider E. (2007). *Best practices in differentiating instruction: identifying and teaching learners with special needs*. Boston: McDougal Littell.
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado* 25(1), 81-94. Recuperado en 02 de febrero de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100005&lng=es&tlng=es
- Tagliavini, C. (1947). Spagnolo e italiano. *Le lingue estere XII*, 12, 275-276.
- Titone, R. (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: La Scuola.
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Trager, G. L. (1958). Paralanguage: A first approximation. *Studies in Linguistics* 13, 1-12.

- Trovato, G. (2012). En torno a la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras: hacia nuevos métodos y enfoques. *Revista Illuminazioni*, 21. Recuperado en internet el 10 de febrero 2016 en http://compu.unime.it/numero21/Trovato_EN%20TORNO%20A%20LA%20EVO%20LUCI%C3%93N%20DE%20LA%20DID%20CTICA%20DE%20LENGUAS%20EXTRANJERAS%20HACIA%20NUEVOS%20M%20C3%89%20TODOS%20Y%20ENFOQUES.pdf
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Revista Porta Linguarum* 4. Recuperado en internet el 14 de marzo de 2016 en <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>
- Trujillo Sáez, F. (2006). *La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas. El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia, 109-128.
- Tusell, J. (1998). Edad contemporánea. En Tusell J. (ed.), *Historia de España* (pp. 411-838).
- Tylor, E. B. (1871). La Ciencia de la Cultura. En Kahn J. S. (1975 ed.), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista Innovación educativa* 21, 119-131.
- Valdés, J. de (1535). *Diálogo de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Valenzuela de Barrera, C. (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.

- Valero Garcés, C. (2005). Humor y traducción: sonreír en dos lenguas. [monografía en internet] <http://www2.uah.es/asi/stereo/Valero.htm>
- Van Ek, J. A. (1987). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume II: Levels*. Council of Europe, Estrasburgo.
- Vázquez, M. (1999). Diversos niveles de incidencia del componente cultural en la lengua. *Frecuencia L*, 10, 3-11.
- Vilches Furió, M. (2011). *El desafío de motivar los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*. Tesis doctoral. Göteborg Universitet, Institutionen för språk och litteraturer Spanska. Recuperado en internet el 28 de septiembre 2015 en https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26151/1/gupea_2077_26151_1.pdf
- Williams, R. (1983). *Keywords*. London: Fontana
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak R. y Meyer, M. (eds.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona. Gedisa.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Cable* 5, 19-27. Recuperado el 27 de marzo de 2015 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Marco ELE, revista de Didáctica*. Recuperado en Internet el 21 de julio de 2014 en <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París: Didier.

Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Ecuador (Quito): Abya-Yala

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Filología y Didáctica de la Lengua* 12(10), 75-81. Recuperado en internet el 3 de marzo de 2016 en http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9359/HSJ_Filolog%C3%ADa_12_2012_Motivaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zuñiga Herrera, C. (2013). *Las técnicas de motivación activas y su incidencia en el aprendizaje significativo del idioma inglés de los estudiantes de los octavos años de educación básica del "instituto superior pelileo" del canton pelileo, provincia de Tungurahua*. Trabajo fin de curso. Universidad técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la educación. Recuperado el 05 de marzo 2016 en http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4788/1/ts%20ingles_2012_74.pdf

14. ÍNDICE DE AUTORES

Aberastury, A. y Knobel, M.	187, 188
Acero Durántez, I.	229
Ago, R. y Vidotto, V.	225
Alcalde Mato, N.	221
Alonso, A.	232
Anguita, J. C., Labrador, J. R., y Campos, J. D.	297
Anthony, E. M.	95, 96, 97
Antúnez, S., Parcerisa, A., Zabala, A., Martín, M., e Imbernon, F.	316
Areizaga, E.	133, 134
Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E.	133
Ares Ares, M. A.	314
Arias, J.	73, 77
Aznárez Mauleón, M.	50
Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D.	181, 187, 191
Balboni, P. E.	315
Barbarroja Gallardo, M.	91
Barbuto, E. y Mariani, G.	205, 208
Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C.	20
Barros García, P.	2
Bellini, G.	237
Bembo, P.	225
Benítez, G. S.	53, 55
Bermejo, I. y Fernández, C.	34
Betti, S.	47, 53
Betti, S., y Costa, V. V.	52

Birdwhistell, R. L.	39
Blecua Perdices, M.	227
Branciforte, L.	240
Brandimonte, G.	39, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83
Breen, M. P. y Candlin C. M.	129
Brown, P. y Levinson, S.	34
Bruschi, M.	202
Bucay, J.	329, 336, 370, 376
Byram, M.	18, 20, 35, 40, 135
Byram, M. y Fleming, M.	3, 37, 134
Byram, M. y Morgan, C.	25, 304
Cabanillas, C.	316
Cabrera Mariscal, M.	111, 120
Calvi, M. V.	72, 74, 75, 232, 237
Canale, M.	30
Canale, M. y Swain, M.	29
Cano Gestoso, J. I.	57
Carcedo González, A.	19, 31
Carreras i Goicoechea, M.	228
Carretero, C. S.	83
Carrillo Expósito, M. L.	208, 209, 210, 211, 212, 218
Casanova, J. y Gil, C.	235
Cestero Mancera, A. M.	82
Chamorro Durán, C. Martínez, M., Murillo, N., Sáenz, A.	38
Chomsky, A. N.	28, 104, 117
Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P.	195, 197
Cielo, C. y Guastalegnanne, H.	140

Clouet, R.	154, 155
Cofré, C.	3, 57
Contreras Izquierdo, N. M.	125
Coronado, M. L.	35
Corral de Franco, Y. J.	302
Coseriu, E.	35
Croce, B.	233
Crombie, M., Thomson M. y McColl H.	214
D'agostino, G.	224
Dabène, L.	75
Danesi, M. y Perron, P.	51
De Luca, S.	168, 178
Deci, E. L.	183, 192
Delval, J.	105
Dettori, F.	200, 203
Di Franco, C.	31, 73, 74, 82, 83
Díaz Ortega, H.	48, 50, 51, 52, 53
Domínguez, J.	186
Dörnyei, Z.	181, 183, 184, 185
Eco, U.	41, 42, 43, 46
Escamilla González, A.	314
Espinar Redondo R., y Ortega Martín J. L.	180, 181
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.	196, 198
Fernández Martín, P.	101, 105, 106
Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N.	190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Fishman, J.	145
Flores Ramírez, A.	226

Franciosini, L.	228, 229, 230, 231, 233, 234
Gabbiani, B.	93, 94, 96, 97
Gallina, A.M.	229
García García, M.	22, 40
Gardner, H. 163, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 202	
Geertz, C.	32, 134
Gil Bürmann, M. y León Abío, P.	19, 20, 34
Gil, N. C.	131, 135
Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C.	13
Giunchi, P.	91
Gómez Capuz, J.	358
Gómez Navarro, L.	23, 272, 276, 282, 289
González Casado, P.	23, 272, 276, 283, 290
Grande, G.	213, 214
Greco, S.	4
Guil, P.	85, 86, 87
Gumperz, J.	28, 29
Hall, E. T.	42, 54, 55, 197
Harris, M.	13
Haverkate, H.	34
Hernández Meléndrez, E.	273
Hernández Reinoso, F. L.	111, 120
Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J.	133
Hymes, D.	20, 28, 145
Iglesias Casal, I.	34, 35
Illescas García, A.	1, 12, 15, 16
Jessner, U.	74

Jiménez Morales, M. I., y López-Zafra, E.	167, 168
Jiménez, M. E. y Macotela, S.	186
Kostina, I. y Arboleda, A.	106
Kramsch, C.	7, 22, 58
León Gómez, M.	50
Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L.	195
Linton, R.	16
Llorián, S.	140
Lombardini, H. E.	233, 234
Lombardini, H. E. y San Vicente, F.	233
Lope Blanch, J. M.	227, 228
Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R.	196
López Fernández, M. C.	53, 55
Mackey, W. F.	95
Madrid Fernández, D.	180, 187
Madrid Fernández, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C.	187
Madrid Fernández, D., y García Sánchez, E.	146
Malinowski, B.	13
Marqués Graells, P.	287
Martín Morillas, J. M.	23
Martín Sánchez, M. A.	104, 108, 111, 112, 114, 115, 120, 130, 220, 221, 222
Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, C.	220, 221, 222
Martínez Sallés, M. y Murillo García, N.	38
Martínez Santamaría, R.	22, 155, 156
Mattelart, A. y Mattelart, M.	13
Mayer, J. D., y Cobb, C. D.	199

Mayer, J. D., y Salovey, P.	190, 191, 194, 195, 196
Mazzara, B. M.	57
Mele, E.	229, 230
Mendoza Fillola, A.	148
Meyer, M.	2
Miquel, L.	20, 37, 131, 132, 134, 314
Miquel, L. y Sans, N.	2, 10, 24, 272, 273, 276, 280, 283
Murillo Torrecillas, F. J.	297
Mustelier, L.	55
Nanetti, V.	67, 68, 72, 232, 235, 236, 237
Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M.	197
Níkleva, D. G.	1, 3, 8, 10, 11, 14, 15, 21, 22, 25, 26, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 131, 145, 153, 157, 272, 273, 278, 285, 292, 305, 313, 314
Níkleva, D. G. Peyovic, A.	41
Noya, J.	68
Nunan, D.	181
Ortega Martín, J. L.	180, 181
Ortega Martín, J. L. y Sierra García, V.	180, 185
Ortega Martín J. L. y Espinar Redondo, R.	180, 181
Pacheco, N. E. y Fernández-Berrocal, P.	190, 191, 194, 195, 196
Patiño Alonso, M.	240, 241
Pekrun, R.	191, 192, 193
Perrenoud, P.	164
Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A.	199
Pilleux, M.	145
Pons Freixas, C.	39
Porcelli, G.	90, 106, 107

Porcher, L. et al.	22
Poyatos, F.	2, 16, 22, 40, 41, 46, 47, 52
Rascovan, S.	186
Richards, J. C. y Rodgers, T. S.	96, 112, 113, 127
Rico Martín, A. M.	127
Rivers, W. M.	104, 112
Rodrigo Alsina, M.	13
Rodríguez Abella, R. M.	109
Rosa, M. y Verga, M.	224
Ruiz Bikandi, U.	132
Sáez Rivera, D. M.	229, 230, 231, 233
Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T.	190, 195
San Vicente, F. Lombardini, H. E.	233
Sánchez Casado, E.	7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 58, 59, 60, 61
Sánchez Cerezo, et al.	108
Sánchez Ferlosio, R.	58
Sánchez Pérez, A.	61, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233
Sánchez, L. P., y Llera, J. B.	173, 174, 176, 177
Sangrador García, J. L.	57, 59
Scandola Cenci, V.	227, 229, 230
Schmelkes, S.	12
Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L.	196, 197
Sercu, L.	58
Soler-Espiauba, D.	39, 40
Solís, L. C.	132, 135
Sparks, R., Ganschow, L., Miller K. y Schneider E.	213

Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M.	168, 169
Tagliavini, C.	75
Titone, R.	90
Todorov, T.	60, 61
Trager, G. L.	43
Trovato, G.	95
Trujillo Sáez, F.	7, 13, 15, 18, 22, 23, 146, 147, 148, 154
Tusell, J.	235, 236
Tylor, E. B.	18
Valcarce Fernández, M.	201
Valdés, J. de	226, 227, 265
Valenzuela de Barrera, C.	135
Valero Garcés, C.	78, 79
Van Ek, J.A.	30
Vázquez, M.	78, 83
Vilches Furió, M.	287
Williams, R.	7, 15, 184
Wodak, R.	146
Zanón, J.	101, 102, 103, 104, 118, 126, 129, 130
Zarate, G.	33
Zecchetto, V.	41
Zenotz, V.	181, 182, 183, 184
Zuñiga Herrera, C.	188

15. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES

15.1. TABLAS

Tabla 1.

Comparación del sistema educativo italiano y español. Fuente: elaboración propia 250

Tabla 2.

Muestra encuestados. Fuente: elaboración propia (*programa SPSS 20.0*) 299

Tabla 3.

Test de Barlett. Fuente: elaboración propia 300

Tabla 4.

Resultados análisis estadístico Alfa de Cronbach. Fuente: elaboración propia 304

15.2. GRÁFICOS

Gráfico 1.

Contenidos culturales del manual Prisma 2. Fuente: elaboración propia 277

Gráfico 2.

Estructura general del manual Prisma 2. Fuente: elaboración propia 278

Gráfico 3.

Contenidos culturales por categorías del manual Prisma 2. Fuente: elaboración propia.. 279

Gráfico 4.

Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual Prisma 2. Fuente: elaboración propia 281

Gráfico 5.	
<i>Contenidos culturales del manual ¡Buena suerte! 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	284
Gráfico 6.	
<i>Estructura general del manual ¡Buena suerte! 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	285
Gráfico 7.	
<i>Contenidos culturales por categorías del manual ¡Buena suerte! 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	286
Gráfico 8. <i>Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual ¡Buena suerte! 2.</i> Fuente: elaboración propia	288
Gráfico 9.	
<i>Estructura general manual Adelante 2.</i> Fuente: elaboración propia.	291
Gráfico 10.	
<i>Contenidos culturales manual Adelante 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	292
Gráfico 11.	
<i>Contenidos culturales por categorías manual Adelante 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	293
Gráfico 12.	
<i>Contenidos culturales por categorías en comparación con otros contenidos del manual Adelante 2.</i> Fuente: elaboración propia.....	294
Gráfico 13.	
<i>Comparación de los contenidos culturales por categorías en los tres manuales analizados.</i>	296
Gráfico 14.	
<i>Distribución de la muestra por país de nacimiento.</i> Fuente: elaboración propia.	301
Gráfico 15.	
<i>Alumnos por instituto.</i> Fuente: elaboración propia.	302

Gráfico 16.

Alumnos por curso. Fuente: elaboración propia..... 302

Gráfico 17.

Estructura del cuestionario. Categorías. Fuente: elaboración propia 305

Gráfico 18.

Alumnos con el 60% o más de preguntas correctas por centro y curso. Elaboración propia. 310

Gráfico 19.

¿Dónde has estudiado español?, preguntas del cuestionario. Fuente: elaboración propia. 312

Gráfico 20.

¿Durante cuánto tiempo has estado en un país hispanohablante?, preguntas del cuestionario.
Fuente: elaboración propia..... 312

15.3. IMÁGENES

Imagen 1.

Europe according to a spanish, imagen extraída de <https://i.ytimg.com/vi/4bmFtK9tDVA/maxresdefault.jpg> 64

Imagen 2.

Europe according to Spain, imagen extraída de <http://alphadesigner.com/art-store/europe-according-to-spain-print/> 65

Imagen 3.

Europe according to Italy, imagen extraída de <http://alphadesigner.com/art-store/europe-according-to-italy-print/> 66

Imagen 4.

Gestos populares italianos extraída de <http://es.paperblog.com/gestos-populares-italianos-330399/> 81

Imagen 5.

Evolución de los resultados en las tres destrezas por año en Italia. Fuente: OCSA Pisa 2012..

..... 241

Imagen 6.

Resultados Informe Pisa 2012. Fuente: OCSA Pisa 2012. 242

Imagen 7.

Evolución de los resultados por zonas y año en Italia. Fuente: OCSA Pisa 2012. 243

Imagen 8.

Alumnos y lenguas estudiadas en la escuela Secundaria de II Grado en Italia. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, informe *El mundo estudia español 2014*..... 244

16. ANEXOS

16.1. ANEXO I- EL CUESTIONARIO

El cuestionario es anónimo y no tiene finalidad evaluativa, por lo tanto os rogamos que contesten a todas las preguntas que se plantean aunque no estéis completamente seguros.

I) Sexo H M

II) Curso 3.º

Edad: _____

III) Curso 4.º

IV) Curso 5.º

V) País de nacimiento

Yo: _____

Madre: _____

Padre: _____

VI) ¿Dónde has estudiado español?

a) Solo en la escuela en Italia

b) En la escuela y en academias privadas en Italia

c) En la escuela en Italia y en cursos específicos en España

d) Otros

(especifica) _____

VII) ¿Has estado en un país hispanohablante?

a) Sí

b) No

VIII) En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo?

a) Hasta un mes

b) Entre uno y tres meses

c) Menos de un años

d) Entre uno y tres años

e) Más de tres años

MARQUE LA RESPUESTA CORRECTA

1) España es:

a) Una monarquía

b) Una república

c) Una monarquía parlamentaria

2) Los dos partidos mayoritarios en España son:

- a) PP y PSOE
 - b) PP y CiU
 - c) IU y PCE
- 3) ¿Qué es la ONCE?
- a) Organización Nacional de Ciegos Españoles
 - b) Organización Nacional Comunistas Españoles
 - c) Organización Nacional Canta-autores Españoles
- 4) El refrán “Rogar al Santo hasta pasar el tranco” indica una actitud de:
- a) Superación personal
 - b) Ingratitud
 - c) Elocuencia
- 5) “Quien calla, otorga” corresponde a la expresión italiana
- a) *Chi piú ne ha, piú ne metta*
 - b) *Chi tace acconsente*
 - c) *Chi mi ama, mi segua*
- 6) La expresión “a cada cerdo le llega su San Martín” indica que:
- a) Con la comida no se juega
 - b) La paciencia es una virtud importante
 - c) Cada uno recibirá la recompensa o el castigo que se merece
- 7) El refrán “los catalanes de las piedras sacan panes” significa que tradicionalmente los catalanes son:
- a) Trabajadores
 - b) Honrados
 - c) Agarrados
- 8) ¿Qué son los callos?
- a) Durezas que por roce o presión salen en la piel
 - b) Personas muy feas o desagradables en el trato
 - c) Trozos comestibles del estómago de algunos animales
 - d) Todas las anteriores
- 9) ¿Cómo describirías con una metáfora a una persona muy competente y exitosa en su profesión?
- a) Alberto es abogado y un lince para los negocios
 - b) Alberto es abogado y un zorro para los negocios
 - c) Alberto es abogado y un león para los negocios
- 10) La tauromaquia es:
- a) El arte de leer el futuro

- b) Se refiere a todo lo relativo a los toros
- c) Se refiere a la filosofía de Maquiavelo

11) Lee atentamente este anuncio del periódico:

Se alquila habitación exterior, luminosa, a pocos minutos del centro. 150€ todo incluido. Llamar a mediodía. Tel. 0987654321.

¿A qué hora llamas para pedir más información?

- a) A las 12 en punto
- b) De 12.00 a 13.00 horas
- c) De 14.00 a 15.00 horas

12) Subes a un ascensor donde hay ya gente en el interior, ¿de qué forma actúas?

- a) Entrás y te sitúas de espaldas a las otras personas
- b) Entrás, saludas, te pones en círculo y te unes a la conversación
- c) Entrás, saludas y te pones de espaldas a las otras personas

13) Si un amigo español queda contigo para tomar café “sobre las cinco de la tarde”, eso significa que llegará:

- a) 17,15 mínimo
- b) 17,30
- c) 17 en punto

14) ¿Qué significado tiene este gesto en español?



- a) No te veo, ¡no llevo gafas!
- b) Estoy a dos velas
- c) ¡Qué mal huele aquí dentro!

15) En España este símbolo indica:



- a) El real banco español
- b) Una oficina de Correos

- c) El ayuntamiento
- 16) En España la famosa marca de helados que en Italia se llama *ALGIDA* se llama:
- a) Lindo
 - b) Frigo
 - c) Helos
- 17) En España el billete para el autobús se compra:
- a) En los estancos
 - b) En lo quiscos
 - c) Directamente en el autobús
- 18) En España las señales de tráfico en las autopistas son de color:
- a) Azul
 - b) Verdes
 - c) Blancas
- 19) El calimocho es una bebida típica española que se prepara mezclando:
- a) Vino y coca-cola
 - b) Cerveza y fanta de limón
 - c) Aperol y soda
- 20) En la sección de charcutería de un supermercado una señora puede pedir:
- a) 200 hectogramos de jamón ibérico
 - b) 200 gramos de jamón ibérico
 - c) 200 hectos de jamón ibérico
- 21) En España se considera un día de mala suerte:
- a) Viernes 17
 - b) Martes 13
 - c) Lunes 8
- 22) El día 28 de diciembre los españoles tradicionalmente:
- a) Realizan ofrendas a la Virgen
 - b) Se gastan bromas entre ellos
 - c) No comen carne
- 23) En los aviones de Iberia no encontremos la fila de asientos nº:
- a) 8
 - b) 17
 - c) 13
- 24) ¿Quién escribió “Instrucciones para subir una escalera” e “instrucciones para llorar”
- a) Julio Cortázar

- b) Miguel de Unamuno
- c) Antonio Machado

25) Federico García Lorca escribió:

- a) *Bodas de sangre*
- b) *Los placeres prohibidos*
- c) *Historia del corazón*

26) “La casa de los espíritus” es una novela de:

- a) Gabriel García Marquez
- b) Unamuno
- c) Isabel Allende

27) El “mate” es una infusión preparada con hojas de yerba mate y se consume mayoritariamente en:

- a) Perú
- b) Colombia
- c) Uruguay

28) El fenómeno del “voseo” es típico de:

- a) Islas Canarias
- b) Argentina
- c) México

29) Es frecuente hablar de “laísmo” en:

- a) La consulta del médico
- b) Con amigos
- c) En clase

30) Las “guerrillas” son grupos revolucionarios de:

- a) Venezuela
- b) Colombia
- c) Bolivia

31) “Las madres de plaza de mayo” es una asociación vinculada a:

- a) Argentina y los desaparecidos
- b) La tragedia del 11M
- c) La crisis económica cubana

32) Los desaparecidos representan una herida para:

- a) Chile y Argentina
- b) Cuba y Chile
- c) Argentina y Cuba

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

16.2. ANEXO II - DATOS ANÁLISIS ESTADÍSTICO CUESTIONARIO

Grupo	Sexo	Edad	Nac.	Nac. I	Nac. Pad	VI	VII	VII2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Colon			
CASNATI																																									0			
grupo A																																										0		
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	15	
5*B (esp L2)		18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	16
5*B (esp L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	16	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	15	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	B	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	16	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	17	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	19		
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	14		
5*B (esp L2)		18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	14		
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	13	
5*B (esp L2)	M	20	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	15	
5*B (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	17	
5*B (esp L2)	M	19	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	19	
5*B (esp L2)	H	19	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	B	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	18	
5*B (esp L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	19	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	UNG	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	18	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	19	
5*B (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	21	
																																								352				
grupo B																																									0			
4*A (esp L2)	H	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
4*A (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15
4*A (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	C	A	B	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	15
4*A (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	14
4*A (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	C	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	14
4*A (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	A	C	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	13
																																								83				
grupo C																																									0			
4*A (esp L3)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12
4*A (esp L3)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
4*A (esp L3)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	
4*A (esp L3)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	D	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	
4*A (esp L3)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	
4*A (esp L3)	M	18	ITA	ITA	ITA	B	A	A	1	0	1	0																																

Grupo	Sexo	Edad	Nac.	Nac. I	Nac. Padr	VI	VII	VII2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Colon	
grupo D																																									0	
3ªA (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	18	
3ªA (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	14	
3ªA (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	12	
3ªA (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	17
3ªA (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	17	
3ªA (esp L2)	M	19	SUIZA	ITA	SUIZA	A	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	14		
3ªA (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	
3ªA (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	16		
3ªA (esp L2)	H	18	SUIZA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	13	
3ªA (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	C	A	B	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	14			
3ªA (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	13			
																																							162			
CARLO PORTA																																								0		
grupo E																																									0	
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	16
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	13
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	HOLAND	D	A	D	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	17	
5ªM (esp L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	C	A	A	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	14	
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	10		
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	17	
5ªM (esp L2)	M	19	LITUA	LITUA	RUSA	A	A	A	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	20		
5ªM (esp L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	13		
5ªM (esp L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	17		
5ªM (esp L2)	M	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	16		
																																								153		
grupo F																																								0		
4ªM (ESP L2)	H	18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	15
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	A	A	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	15
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	
4ªM (ESP L2)	H	17	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	17	
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	15	
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	14		
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	20	
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	20	
4ªM (ESP L2)	M	18	ITA	TUNEZ	TUNEZ	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	20		
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	15	
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	19	
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	CAMA	ITA	A	A	A	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	16		
4ªM (ESP L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	14		
4ªM (ESP L2)	M	19	ITA	ITA		C	C	A	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	13		
4ªM (ESP L2)		18	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	0	0	0	1																													

Grupo	Sexo	Edad	Nac.	Nac. I	Nac. Pad	VI	VII	VII2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Colon																																				
CAIO PLINIO																																																																													
grupo G																																																																													0
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	B	A	A	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	9																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	12																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	12																															
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	10																															
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	9																																
3°G (esp L2)	M	18	ECUA	ECUA	ECUA	D	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	11																																
3°G (esp L2)	M	17	ITA	BRASI	ITA	B	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	9																															
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6																															
3°G (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	A	C	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	15																																	
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	13																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	13																																
3°G (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	14																																
3°G (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	10																																
3°G (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	12																																
3°G (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	A	E	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	10																																	
grupo H																																																																												186	
3°C (esp L2)	H		ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	11																																	
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9																																
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	14																																
3°C (esp L2)		16	ITA	ITA	ITA	A	B		0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	11																																	
3°C (esp L2)	H	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10																																
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10																																	
3°C (esp L2)	M	17	ITA	ITA	ITA	A	B		1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	12																																
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	16																																	
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	11																																	
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10																																		
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	17																																		
3°C (esp L2)	H	17	ITA	ITA	ITA	A	B		0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11																																	
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	12																																	
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11																																	
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	B		0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	11																																		
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	A	A	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	6																																		
3°C (esp L2)	H	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	15																																		
3°C (esp L2)	M	16	ITA	ITA	ITA	A	B		1	0	0	0	1	1																																																															

	cat.3	6
	cat4	7
	cat2	7
	cat1	3
	cat6	3
	cat7	5
	cat5	2
	totales	

16.3. ANEXO III - DATOS ANÁLISIS ESTADÍSTICO MANUALES DE ELE

MANUAL PRISMA 2						
	TXT ORAL REAL	TXT ORAL ADAPTADO	TXT ORAL FUENTE INCIERTA	TXT ESCRITO REAL	TXT ESCRITO ADAPTADO	TXT ESCRITO FUENTE INCIERTA
UNIDAD 1	1	4	2	1		3
UNIDAD 2			2		1	2
UNIDAD 3	1		5	1	1	
UNIDAD 4	1		4	1	1	1
UNIDAD 5			3	1		5
REVISION 1-5			1			
UNIDAD 6			3			1
UNIDAD 7			3			2
UNIDAD 8			5	1		
UNIDAD 9			5		1	2
UNIDAD 10	1		2		1	1
REVISION 6-10						
UNIDAD 11		1	3		1	
UNIDAD 12			4		1	
UNIDAD 13			4			3
REVISION 11-13			1			
TOTALES	4	5	47	5	7	20

EJ. GRAMATICALES	EJ. EXPRESION ORAL	EJ.. EXPRESION ESCRITA	EJ. COMPRENSION ORAL	EJ. COMPRENSION ESCRITA	VARIOS	AUTO EVALUACION	TOTAL ENTRADAS
	13	15	1		1		36
	9	10		2	1		26
	9	11	1		1		25
	11	10	1	3	1		32
	7	7	3	7	4		35
	4	2	2	2	1		11
	20	5	3	2			36
	11	5	4	1	1		28
	9	12	5	3			35
	12	8	3	5	1		35
	5	14	6	2	4		37
	6	3	1	1			6
	11	6	4	1	2		30
	10	8	2	6			33
	11	14	3	2	1		37
	3	4	1		1		9
	151	134	40	37	19		451

REFERENCIA A CULTURA: 9/529	
REFERENCIA A cULTURA: 24/529	
REFERENCIA A KULTURA: 0/529	
1. IDENTIDAD: 3	
2. CONDICIONES DE VIDA Y ORGANIZACION SOCIAL: 6	
3. ORGANIZACION SOCIOPOLITICA: 2	
4. INTERACCION CULTURAL Y SOCIAL: 9	
5. HISTORIA Y ACTUALIDAD: 2	
6. GEOGRAFIA: 1	
7. HERENCIA CULTURAL: 10	

MANUAL BUENA SUERTE								
	TXT ORAL	TXT ORAL	TXT ORAL	TXT ESCRITO	TXT ESCRITO	TXT ESCRITO	EJ.	
	REAL	ADAPTADO	FUENTE INCIERTA	REAL	ADAPTADO	FUENTE INCIERTA	GRAMATICALES	
UNIDAD 0				5			5	7
UNIDAD 1				8			5	15
UNIDAD 2				7			4	12
UNIDAD 3				6			5	13
UNIDAD 4				7			3	16
UNIDAD 5				5			3	13
UNIDAD 6				6			4	15
UNIDAD 7				6			4	17
UNIDAD 8				4			4	15
CUADERNO EJ.								
UNIDAD 1				2				20
UNIDAD 2				3				15
UNIDAD 3				4		2		10
UNIDAD 4				3	1	1		11
TALLER DE LECTURA								
Y ESCRITURA					1	1		
AUTOEVALUACION								
UNIDADES 1-4								8
UNIDAD 5				2	1			15
UNIDAD 6				3			1	16
UNIDAD 7				3		4		11
UNIDAD 8				4				17
TALLER DE LECTURA								
Y ESCRITURA					2			8
TU REVISTA								27
TOTALES								254
				78	6	8	65	

EJ. EXPRESION ORAL	EJ.. EXPRESION ESCRITA	EJ. COMPRESION ORAL	EJ. COMPRESION ESCRITA	VARIOS	AUTO EVALUACION	TOTAL ENTRADAS
5	6	4	2			24
3	6	8	2			34
6	6	8	3			35
8	3	6	4			34
1	1	7	4			29
5	1	7	3			29
4	1	7	4			31
2	2	7	2			30
4	2	5	5			31
	2	4	1			27
	2	6	1			24
	2	6	6			24
	1	3	7			22
	2		1			3
		1				9
	3	4	3			25
	6	5				27
	4	4	3			22
	5	4				26
	2	1	2			13
			3	14		45
38	57	97	56			544

TOTALIZADORES			
REFERENCIA A CULTURA: 51/544			
REFERENCIA A cULTURA: 27/544			
REFERENCIA A KULTURA: 5/544			
1. IDENTIDAD: 0			
2. CONDICIONES DE VIDA Y ORGANIZACION SOCIAL: 18			
3. ORGANIZACION SOCIOPOLITICA: 3			
4. INTERACCION CULTURAL Y SOCIAL: 4			
5. HISTORIA Y ACTUALIDAD: 1			
6. GEOGRAFIA: 18			
7. HERENCIA CULTURAL: 32			

MANUAL ADELANTE 2								
	TXT ORAL	TXT ORAL	TXT ESCRITO	TXT ESCRITO	TXT ESCRITO	EJ.	EJ. EXPRESION	
	TXT ORAL REAL	ADAPTAD FUENTE INCIERTA	REAL	ADAPTADO	FUENTE INCIERTA	GRAMATICALES	ORAL	
UNIDAD 10			2	1		2	17	5
UNIDAD 11			2			1	18	6
UNIDAD 12			2		1	1	16	11
UNIDAD 13			2			2	20	6
UNIDAD 14			2	6			18	11
UNIDAD 15			3	1		1	16	12
UNIDAD 16			2			3	20	5
UNIDAD 17			2			1	17	7
UNIDAD 18			2			1	15	9
UNIDAD AICLE 3					1		2	2
UNIDAD AICLE 4					1	1		18
UNIDAD 10 EJ.						1	9	
UNIDAD 11					1		10	
UNIDAD 12					2		16	
UNIDAD 13				1	1		16	
UNIDAD 14				1		1	13	
UNIDAD 15					2		11	
UNIDAD 16					1		14	1
UNIDAD 17					3		10	
UNIDAD 18					2		13	1
TOTALES			19	10	15	15	271	94

EJ.. EXPRESION ESCRITA	EJ. COMPRESION ORAL	EJ. COMPRESION ESCRITA	VARIOS	TOTAL ENTRADAS
1		7	1	31
1		8		33
		6	1	34
4		5	1	36
4		5		38
2		5	3	38
2		5		32
3		4	2	33
		5	1	30
1			1	3
1				2
3		3	2	1
1		2	3	1
		2	1	
4		2	1	1
5		2	2	1
3		2	2	3
1		2		1
3		2	1	1
1		3	1	
40		70	23	14
				512

TOTALIZADORES			
REFERENCIA A CULTURA: 17/474			
REFERENCIA A cULTURA: 6/474			
REFERENCIA A KULTURA: 0/474			
1. IDENTIDAD: 0			
2. CONDICIONES DE VIDA Y ORGANIZACION SOCIAL: 3			
3. ORGANIZACION SOCIOPOLITICA: 0			
4. INTERACCION CULTURAL Y SOCIAL: 4			
5. HISTORIA Y ACTUALIDAD: 2			
6. GEOGRAFIA:3			
7. HERENCIA CULTURAL: 12			

