
**LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE CULTURAL: ANÁLISIS
DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE INGLÉS**

María del Carmen Méndez García

Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Jaén

Paloma Castro Prieto

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valladolid

Lies Sercu

Departement Linguïstiek, KU Leuven, Bélgica

Today teaching and learning tend to be viewed in a constructivist and/or (social) constructivist perspective. Learning is regarded as a process of meaning construction in which the individual actively participates in interaction with the learning environment. From a constructivist perspective, culture learning is considered as an active process which allows the students the transformation of knowledge. The teacher's role as mediator in this process requires the development of abilities to scaffold learning and guide learners towards autonomy and independent culture learning. In this paper we report a research project which investigated to what extent Spanish EFL teachers depart from their learners current level of familiarity with the target culture and to what extent teachers current approaches to the teaching of culture in secondary education can be characterised as constructivist. The results show that the foreign culture teaching approach adopted by these teachers can only in part be characterised as scaffolding the learning process towards learner autonomy.

Key words: aprendizaje cultural, percepciones y actitudes, constructivismo

1. Introducción

La presente investigación se sitúa en el ámbito de la enseñanza de la lengua-cultura extranjera, en concreto en su dimensión cultural. Su objetivo es conocer en qué medida el profesorado de inglés de secundaria favorece un aprendizaje cultural autónomo partiendo de las preconcepciones y/o nivel de familiaridad de sus alumnos con la/s cultura/s asociada/s a la lengua extranjera estudiada.

El estudio en los planteamientos teóricos constructivistas se enmarca aquí dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje de la cultura en el aula de lenguas extranjeras, desde los cuales el aprendizaje se concibe como un proceso individual de construcción de significado que tiene lugar en interacción con el medio. Tras la presentación de los resultados obtenidos en el estudio, se concluye con posibles implicaciones y su relevancia en el contexto educativo español.

2. Una visión constructivista de la enseñanza de la cultura

Diversas son las perspectivas desde las cuales se ha concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas. Las concepciones conductistas se vieron reemplazadas por concepciones centradas en el procesamiento de información y éstas, a su vez, se han visto superadas por enfoques constructivistas y socio-constructivistas.

Las investigaciones llevadas a cabo en épocas recientes han destacado el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En la perspectiva constructivista, Shuell (1986, 1988) caracteriza el aprendizaje significativo como un proceso activo, constructivo, acumulativo, dirigido hacia unos fines y que actúa a modo de diagnóstico. La construcción de significado requiere, por parte del alumno, establecer comparaciones, investigar posibles conexiones entre elementos significativos, distinguir la información relevante de la que no lo es y, en este proceso, utilizar y partir de su conocimiento existente y comprensión del mundo. Los alumnos establecen, pues, sus propias metas personales en el aprendizaje. Los

investigadores socio-constructivistas (Salomon y Perkins, 1998; Valsiner y Van der Veer, 2000) enfatizan la importancia de la interacción y el diálogo con el medio, el profesor u otro compañero más aventajado para conseguir un aprendizaje completo. Igualmente, establecen la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos es lo que Vygotsky (1977) llama “zona de desarrollo próximo”, ya que se sitúa entre el nivel de desarrollo afectivo y el nivel de desarrollo potencial.

Considerar el proceso de aprendizaje de la lengua-cultura extranjera desde una perspectiva constructivista implica partir de las motivaciones del alumno así como de su nivel de conocimiento. Supone, igualmente, la participación activa del alumno en tareas que, de manera independiente, requieran procesos que le permitan indagar acerca de la nueva información presentada. La percepción de la información cultural desde múltiples perspectivas, la reconsideración de sus propias convicciones y actitudes ante la cultura extranjera y sus hablantes, y el discernimiento de aquellas representaciones culturales que pudieran aparecer distorsionadas, por ejemplo, en los libros de texto o en los distintos medios de comunicación, se consideran, asimismo, actividades que favorecen un aprendizaje constructivista.

3. Marco del estudio realizado en España: un proyecto de investigación internacional

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación de carácter internacional en el que participaron investigadores pertenecientes a la red CULTNET, cuyos trabajos se orientan hacia el estudio de la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras¹. Este proyecto, realizado en 2001-2002, tiene como objetivo investigar si los profesores de lengua extranjera de secundaria incorporan un enfoque cultural y/o intercultural en su práctica docente (Sercu *et al.*, 2005). La investigación se

¹ Véase <http://millennium.arts.kuleuven.ac.be>

llevó a cabo en siete países: Bélgica, Bulgaria, Grecia, España, México, Polonia y Suecia, y el número total de encuestados se elevó a 424 profesores, de los cuales 79% son profesores de inglés, 9% de alemán, 7% de francés, 2% de español y 2% de otras lenguas.

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario electrónico diseñado a tal efecto. El cuestionario estaba formado principalmente por preguntas de respuesta cerrada y algunas preguntas abiertas orientadas a estudiar varios aspectos de las percepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua-cultura extranjera. La recogida de datos tuvo lugar durante mayo de 2000. Puesto que el cuestionario, desarrollado con *QuestionMarkPerception*², contenía tanto preguntas abiertas como cerradas, se emplearon procedimientos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos se procesaron por medio de técnicas descriptivas y de correlación (entre otras el test de homogeneidad de varianza de Levene; los tests Bonferroni de comparación múltiple; ANOVA; el test de correlación de Pearson). Los datos cualitativos se analizaron a mano y fueron interpretados por los investigadores.

El cuestionario permitió examinar los siguientes campos:

- ¿Cómo perciben los profesores los objetivos que guían la enseñanza de lenguas extranjeras?
- ¿Hasta qué punto se encuentran familiarizados con la cultura o culturas relacionadas con la lengua extranjera que enseñan?
- ¿Cómo perciben el conocimiento y las actitudes de sus alumnos hacia la cultura o culturas asociadas a la lengua en cuestión?
- ¿Cómo describe el profesorado su práctica de enseñanza de la cultura extranjera?
- ¿Cómo perciben la dimensión cultural de los materiales didácticos?
- ¿Cómo perciben el efecto de los viajes organizados en los centros y de los proyectos de intercambio en la competencia intercultural del alumnado?

² *QuestionMarkPerception* es una herramienta que permite al usuario construir y organizar preguntas para la construcción de *tests* o encuestas *on-line*.

- ¿Qué actitud tienen los docentes hacia distintos aspectos relativos a la enseñanza de la competencia intercultural en la clase de lenguas extranjeras?
- ¿En qué medida están los profesores dispuestos a hacer la enseñanza de lenguas extranjeras una asignatura de corte intercultural? ¿Qué factores afectarían esa disposición?

El presente estudio se sitúa en el marco de este proyecto de investigación internacional con el objetivo de conocer si los planteamientos de enseñanza de la cultura del profesorado de inglés de secundaria en España tienen una orientación constructivista.

Las preguntas de investigación que han guiado la realización de este estudio son las siguientes:

1. ¿Tienen en cuenta los docentes, en sus enfoques de enseñanza, las percepciones y actitudes de los alumnos hacia la/s cultura/s extranjera/s y sus hablantes?
2. ¿Existe relación entre los temas culturales que los profesores seleccionan para la enseñanza del inglés y las percepciones que éstos tienen sobre el grado de familiaridad de sus alumnos con la cultura extranjera?
3. ¿Reflejan los enfoques de enseñanza de la cultura una visión constructivista? Es decir, ¿están orientados a que el alumno construya su conocimiento a partir de sus conocimientos previos sobre la cultura extranjera, o a que modifique o enriquezca sus esquemas existentes por medio de la comparación entre culturas, o a la exploración o indagación independiente de rasgos propios de esa cultura?

4. Presentación de resultados

Una muestra significativa de los datos obtenidos en España se presenta a continuación con el fin de indagar acerca de las percepciones del profesorado de inglés de secundaria en relación con las actitudes y el conocimiento de sus alumnos sobre la cultura extranjera, así como el grado de relación entre tales percepciones y los contenidos y actividades culturales que se contemplan en el aula de idiomas.

4.1. Percepciones de los profesores de secundaria sobre el conocimiento y actitudes de sus alumnos hacia la cultura extranjera

Favorecer la construcción del conocimiento en el proceso de aprendizaje supone tener en cuenta las actitudes y concepciones previas del alumno ante la cultura extranjera. Las investigaciones realizadas en este sentido indican que el conocimiento sobre lugares lejanos o distantes está íntimamente relacionado con las actitudes (Wiegand 1992: 53-58), de manera que el individuo puede desarrollar sus actitudes hacia personas o lugares lejanos basándose en el conocimiento que ya tiene de ellos, o en caso de tener ya unas actitudes previas, éstas pueden condicionar la información que reciba sobre esos lugares o personas. Wiegand considera más probable esta segunda opción, es decir, que las actitudes estén ya formadas antes de recibir la información: “[...] attitudes to distant people and places are formed at least at the same time and probably before knowledge is gained about those places [...]” (ibid, 65).

Para conocer las percepciones del profesor sobre la predisposición de sus alumnos ante el aprendizaje de la lengua-cultura extranjera, se especificaron en el cuestionario cuatro enunciados. Se les pidió a los docentes que, en una escala de 1 a 10 (10 = acuerdo total; 1 = desacuerdo), expresaran su grado de conformidad con cada uno de ellos (véase apéndice). Los porcentajes más bajos revelarían una predisposición negativa de los alumnos desde la perspectiva del docente, mientras que los más elevados pondrían de manifiesto una predisposición positiva. La figura 1 muestra los resultados obtenidos:

1. Mis alumnos piensan que aprender la lengua extranjera es difícil (5.97)
2. Mis alumnos están motivados para aprender la lengua extranjera (4.86)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">3. Mis alumnos tienen conocimiento sobre la cultura de la lengua extranjera (4.43)4. Mis alumnos tienen una actitud positiva hacia los miembros de la cultura extranjera (4.31) |
|--|

Figura 1: Perspectivas de los profesores de inglés de secundaria sobre el perfil del alumno (escala de 10 puntos)

Como se puede observar, la actitud de los alumnos hacia los miembros de la cultura extranjera (4.31 sobre una escala de 10) y el conocimiento sobre la cultura de la lengua estudiada (4.43) revela que los profesores consideran negativas las actitudes y el conocimiento de sus alumnos hacia ambos. La relación entre conocimiento y actitud puesta de manifiesto por Wiegand (1992: 53-58) parece confirmarse aquí.

El conocimiento y la actitud también están relacionados con las representaciones que los profesores consideran que sus alumnos tienen de los países de habla inglesa. A través de una pregunta abierta en el cuestionario se pidió al profesorado que, utilizando palabras clave, describiera las percepciones de sus alumnos sobre los países, culturas y personas asociados a la lengua extranjera. De esta manera, sería posible conocer las preconcepciones que el docente considera que sus alumnos aportan a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Un hecho significativo en los datos obtenidos es que solamente se mencionan dos países vinculados al inglés como lengua extranjera, Gran Bretaña y Estados Unidos. Ello demuestra que en España el inglés está esencialmente ligado a estas dos naciones de habla inglesa. Ambos son definidos como países de música, cine y deporte. La variedad de temas a los que, durante el proceso de análisis de datos, se adscriben las palabras clave expresadas por los docentes (por ejemplo, deporte y tiempo libre, estilos de vida y costumbres, tradiciones, geografía, tecnología, etc.) demuestra que los

profesores consideran que sus alumnos están familiarizados con una amplia variedad de temas culturales.

Es interesante subrayar la diferencia que se observa en el tono que predomina en los rasgos atribuidos a cada una de estas dos culturas, ambas calificadas de ‘diferentes’. Así, términos con connotaciones que pudieran considerarse negativas recaen más en el Reino Unido (por ejemplo, mala comida, anticuado, país lluvioso) que en los Estados Unidos (donde con este carácter sólo se indica la pena de muerte). Los rasgos positivos predominan en la concepción de los Estados Unidos (música, películas, deporte, grandes ciudades, lujo, etc.), lo cual puede estar en gran medida influido por los medios de comunicación (principalmente el cine) y los valores culturales que éstos promueven.

En lo que respecta a las características atribuidas a los británicos y a los americanos, los rasgos positivos asignados a ellos se encuentran prácticamente equilibrados; se resalta la puntualidad y buena educación de los británicos y lo sofisticado y atractivo de los americanos. Por otra parte, las características negativas relativas a los británicos superan con amplitud a las de los americanos, éstos últimos solamente calificados de simples y materialistas, mientras que los primeros se entienden como *hooligans*, ruidosos y, sobre todo, arrogantes.

Estos datos reflejan que los alumnos de secundaria están en cierta medida familiarizados con la/s cultura/s extranjera/s, es decir, pueden llegar a conocer varios aspectos socioculturales, aunque parece ser que de forma un tanto superficial y estereotipada; este conocimiento parcial puede provocar en ellos actitudes etnocéntricas, o bien al contrario, el desarrollo de actitudes etnocéntricas previas puede impedirles profundizar en el conocimiento de la/s cultura/s extranjera/s.

En líneas generales, los profesores parecen inclinarse por la existencia de actitudes negativas previas, según la figura 2.

- Mis alumnos sienten rechazo hacia tradiciones y costumbres diferentes. Piensan que su forma de vivir es la mejor.
- En general, mis alumnos tienen ideas negativas acerca del país extranjero. No saben distinguir la heterogeneidad del mundo de habla inglesa (por ejemplo, Estados Unidos y el Reino Unido).
- He preguntado a mis alumnos las palabras que asocian al Reino Unido y a Estados Unidos y tienen una imagen más positiva de los Estados Unidos.
- Las ideas negativas que tienen de los países y de las gentes extranjeras vienen de fuera del ámbito de la clase: películas, cine, etc.
- Depende del nivel, pero en general tienen ideas receptivas y muestran gran interés en todo lo relacionado con la gente y culturas de otros países.

Figura 2: Comentarios generales de los profesores sobre las ideas preconcebidas y las actitudes que sus alumnos muestran hacia la/s cultura/s extranjera/s y sus gentes.

Los docentes expresan que los alumnos llegan al aula con claras representaciones y estereotipos de la cultura extranjera influidos por informaciones procedentes de otros medios ajenos al aula, de entre los que destacan los medios de comunicación, y por los prejuicios internacionales que se van interiorizando durante el proceso de socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1966: 149-182). La hipótesis de Wiegand (1992: 53-58) sobre la formación previa de actitudes parece confirmarse en este estudio.

4.2. La enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras: análisis de los temas y actividades de aprendizaje cultural

Los temas culturales por los que opta el profesor para presentar la cultura extranjera así como las actividades que realiza en el aula, son un indicador para valorar si las decisiones metodológicas tomadas favorecen un aprendizaje cultural que proporcione al alumno un “andamiaje” y le guíe hacia un aprendizaje independiente.

En lo relativo al contenido cultural, el cuestionario utilizado en este estudio contiene una sección específica en la que se ofrece un listado de diez temas culturales comúnmente estudiados; a los docentes se les pidió que indicaran la frecuencia con la que contemplan cada uno de ellos: mucho (3 en la escala), de vez en cuando (2), nunca (1). La información obtenida se presenta en la figura 3:

1. Vida diaria y rutinas, condiciones de vida, comida y bebida, etc. (2.86)
2. Cultura juvenil (2.43)
3. Tradiciones, folklore, atracciones turísticas (2.40)
4. Literatura (2.26)
5. Educación, vida profesional (2.09)
6. Historia, geografía, sistema político (2.03)
7. Otras expresiones culturales (música, drama, arte) (2.00)
8. Creencias y valores (1.80)
9. Grupos étnicos y sociales diferentes (1.71)
10. Relaciones internacionales (políticas, económicas y culturales) con el país del alumno y con otros países (1.51)

Figura 3: Frecuencia de tratamiento de los distintos temas culturales.

Tal y como queda reflejado en la figura 3, el tema que el profesorado aborda con más frecuencia es el de “costumbres y estilo de vida”, seguido de

“cultura juvenil”, “tradiciones” y “literatura”. Sin embargo, se observa la escasa atención prestada a aquellos contenidos que giran en torno a “relaciones internacionales”, “diferentes grupos étnicos y sociales” y “valores y creencias”.

Si se establece una comparación entre los temas que resultan familiares al alumnado de secundaria según sus profesores de inglés (ver sección 4.1) y aquéllos que los profesores abordan más habitualmente en el aula, se vislumbra una clara vinculación entre ellos, particularmente los relacionados con aspectos cotidianos de la cultura extranjera tales como “costumbres y estilos de vida”, “cultura juvenil” y “tradiciones”. Desde una perspectiva constructivista, este tipo de contenidos favorece el aprendizaje ya que están presentes en la mente de los alumnos y la información adicional que el profesor presenta contribuiría a reforzar la imagen esencialmente positiva que el alumnado parece tener de la cultura extranjera y de los individuos que pertenecen a ella.

Por otro lado, los temas con los que los alumnos están familiarizados, aunque con una predisposición negativa (por ejemplo, “relaciones internacionales”) reciben escasa atención por parte del docente. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje cultural debería de contemplar la posibilidad de modificar las actitudes negativas del alumno, invitándole a que reflexione sobre las razones por las cuales juzga que esos rasgos culturales tienen connotaciones negativas (por ejemplo, en relación con la comida, por qué consideran que es mala la comida en el Reino Unido). De esta forma, se ayudaría a los alumnos a reconsiderar el fenómeno del estereotipo.

La posible ausencia de un tratamiento explícito de los estereotipos puede entorpecer el aprendizaje al mantenerse una visión parcial y sesgada de la cultura extranjera. De ello se desprende que el profesor de lenguas extranjeras ha de asumir un nuevo papel, el de mediador entre ambas culturas, la propia y la extranjera.

Íntimamente ligadas a los temas culturales se sitúan las actividades de aprendizaje cultural. Con la finalidad de conocer aquellas actividades que el

docente utiliza con mayor frecuencia en el aula de lenguas extranjeras, se incluyó en el cuestionario un listado de 17 actividades culturales. Para cada una de ellas el docente seleccionó una de las tres opciones ofrecidas: “utilizo esta actividad frecuentemente”, “utilizo esta actividad de vez en cuando” y “nunca utilizo esta actividad”. La figura 4 contiene las actividades ordenadas de mayor a menor frecuencia de uso atendiendo a los resultados obtenidos.

1. Comento mis propias experiencias en la cultura extranjera (2.69)
2. Comento lo que he oído (o leído) de la cultura o del país extranjero (2.69)
3. Los alumnos comparan un aspecto de su propia cultura con el correspondiente en la cultura extranjera (2.60)
4. Comento aspectos que me parecen más destacables de la cultura extranjera (2.54)
5. Hago referencia a aspectos culturales representados en los materiales utilizados (2.46)
6. Pregunto a mis alumnos sobre su propia experiencia con la cultura extranjera (2.34)
7. Utilizo videos, CDs o *internet* para ilustrar algún aspecto de la cultura extranjera (2.31)
8. Comentamos los estereotipos sobre culturas particulares (2.31)
9. Trabajamos con *role-plays* donde presentamos situaciones interculturales (2.20)
10. Los alumnos se imaginan cómo podría ser vivir en otra cultura (2.20)
11. Describen algún aspecto de su propia cultura en la lengua extranjera (2.17)
12. Llevo materiales auténticos al aula (2.03)
13. Decoro la clase con posters para ilustrar aspectos de la cultura extranjera (2.09)
14. Los alumnos piensan en la imagen que los medios de comunicación nos ofrecen del país extranjero (2.00)
15. Indagan por su cuenta en un aspecto de la cultura extranjera (1.83)

16. Hago alusión a aspectos de la cultura extranjera sobre los que tengo una predisposición negativa (1.60)
17. Invito a mi aula a personas extranjeras del país extranjero (1.46)

Figura 4: Tipo y frecuencia de actividades de aprendizaje cultural.

En cuanto a las actividades de aprendizaje cultural que se utilizan con mayor frecuencia en las aulas de inglés de secundaria, los resultados del estudio reflejan una clara orientación transmisora de la cultura. Sin lugar a dudas, predominan las actividades en las que se habla de aspectos relacionados con la propia experiencia del profesor en la cultura extranjera y la presentación de aspectos que éste estima más relevantes de esa cultura. Las actividades centradas en el alumno, como pueden ser sus propios relatos sobre experiencias con la cultura extranjera, la descripción de aspectos de la propia cultura utilizando la lengua extranjera, o la investigación autónoma de aspectos de la cultura extranjera, son tareas que el profesor plantea con un menor índice de frecuencia.

Si bien las actividades culturales que sobresalen son de carácter transmisor, los resultados también ponen de manifiesto que existe una tendencia emergente a reflexionar acerca del conocimiento de la cultura extranjera que aportan los alumnos a la situación de aula, es decir, los docentes tienen en cuenta sus experiencias, sus opiniones, y comienzan a promover la reflexión y la investigación autónoma como modo de aprendizaje cultural.

Por lo tanto, aunque prevalece un enfoque transmisor de la enseñanza de la cultura, los resultados apuntan a la emergencia de un nuevo tipo de profesor, más acorde con los planteamientos constructivistas.

5. Conclusiones e implicaciones

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que los profesores de inglés de secundaria son conscientes de las preconcepciones que sobre la/s cultura/s

extranjera/s y sus miembros aportan los alumnos a la situación de enseñanza-aprendizaje. El profesorado percibe que sus alumnos llegan al aula con un conocimiento superficial y estereotipado de la cultura extranjera y con actitudes etnocéntricas, así como con una predisposición un tanto negativa hacia la lengua y, sobre todo, la cultura extranjera.

En el proceso de selección de los temas culturales, los docentes optan por aquellos con los que los alumnos están más familiarizados de manera positiva. Sin embargo, los temas que con menos frecuencia abordan son aquellos hacia los cuales perciben que sus alumnos tienen una predisposición más negativa y/o con los que están menos familiarizados.

Otro de los aspectos que merecen una especial atención, y que destaca de este estudio, es la orientación metodológica adoptada por el profesorado en la enseñanza de la cultura. El predominio de una orientación transmisora y la poca frecuencia de actividades centradas en el alumno ponen de manifiesto la necesidad de planteamientos metodológicos que, desde una perspectiva constructivista, permitan al alumno la construcción de significados culturales por medio de estrategias orientadas al análisis, razonamiento, explicación y exploración del hecho cultural (por ejemplo, indagar por su cuenta en un aspecto de la cultura extranjera). Se puede promover un aprendizaje cultural significativo principalmente sobre la base de la interacción que realiza el alumno entre la información cultural que se le ofrece y los conocimientos previos que aporta a la situación de aula. Desde esta perspectiva, la construcción del significado que el alumno realiza ante el hecho cultural ayudaría a reforzar su imagen positiva de los países asociados a la lengua extranjera estudiada y a modificar sus posibles actitudes negativas que, como se pone de manifiesto en el estudio, están principalmente dirigidas hacia los miembros pertenecientes a la cultura de la lengua extranjera estudiada.

Esto conduce a considerar la necesidad de revisar las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La realidad actual marcada por la cada vez mayor movilidad de los individuos requiere el desarrollo de estrategias que permitan promover un mayor entendimiento desde la interacción y comunicación intercultural, y no desde el dominio de

la lengua por sí misma. El aprendizaje de la cultura extranjera va adquiriendo una cada vez mayor atención con serias implicaciones a nivel metodológico, proceso en el que el profesorado de lenguas extranjeras adopta el papel clave de mediador entre las culturas que entran en juego en la situación de enseñanza-aprendizaje. Es precisamente desde ese papel de mediador donde se estima que los presupuestos constructivistas favorecen planteamientos educativos que permitan que el alumno indague de manera independiente acerca de sus propias percepciones y actitudes ante su cultura y a la cultura extranjera. El carácter de reciprocidad entre ambas culturas con el consiguiente enriquecimiento de las percepciones culturales en el alumno es posible si se orienta la docencia hacia planteamientos interculturales de la enseñanza de la cultura.

En este sentido, se necesita una formación del profesorado específica que atienda a los requisitos de una sociedad marcada por la movilidad y la mayor necesidad de aprendizaje de lenguas para la interacción y el contacto intercultural. Se hace cada vez más necesaria una formación intercultural que ayude al profesorado a explotar el bagaje cultural que aportan los alumnos al aula y a desarrollar estrategias que le permitan tratar estereotipos y otros aspectos de la comunicación intercultural. En definitiva, se aboga por una formación que trate explícitamente la dimensión actitudinal en el aprendizaje y una temática y actividades que promuevan una aproximación informada y crítica del fenómeno cultural.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality*. Penguin: Harmondsworth.
- Lantolf, J. 2002. "Sociocultural theory and second language acquisition". *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Eds. R. Kaplan. Oxford: Oxford University Press. 104-114
- Salomon, G. y Perkins, D. N. 1998. "Individual and social aspects of learning". *Review of Research in Education* 23: 1-24.
- Sercu, L., E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M.C. Méndez García, y P. Ryan. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shuell, T. J. 1986. "Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research* 56: 411-436.
- Shuell, T. J. 1988. "The role of the student in learning from instruction". *Contemporary Educational Psychologist*, 13: 276-295.
- Valsiner, J. y R. Van der Veer. 2000. *The Social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. 1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wiegand, P. 1992. *Places in the Primary School: Knowledge and Understanding of Places at Key Stages 1 and 2*. London: Falmer.

APÉNDICE: Secciones del cuestionario empleadas en este estudio.

Section 4: Your pupils and foreign languages & cultures

The questions in this section concern your pupils. They address various aspects of their learning of foreign languages.

4.1. To what extent do you agree or disagree with the following statements?

Below you find some statements regarding your pupils. Please indicate the degree to which you agree with each statement. We ask you to provide an indication of your general impression, irrespective of individual differences you may see.

Please select a number ranging from 1 to 10. If you **agree completely** you assign '10'. If you do **not agree at all** you assign '1'. Of course you can also assign any of the numbers in between.

If you teach more than one language, please answer the question with respect to the language you teach most hours.

1. My pupils are very motivated to learn the foreign language I teach.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. My pupils think learning the foreign language I teach is very difficult.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. My pupils are very knowledgeable about the culture of the foreign language I teach.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. My pupils have a very positive attitude towards the people associated with the foreign language I teach.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.2. What countries, cultures and peoples are usually associated with the language of which you have most hours?

Foreign languages tend to be associated with particular countries, peoples and cultures. In the area below please specify what countries, peoples and cultures are usually associated with the language you teach. As with previous questions, please answer the question with respect to the language of which you have most hours.

4.3 Of the countries, cultures and peoples mentioned above, which one is primarily associated with the foreign language of which you have most hours?

4.4. How would you describe your pupils' perceptions of and ideas regarding the country/ies and people(s) usually associated with the foreign language you teach?

Please use **key words** to describe in the area below what you think your pupils associate with the country/ies, culture(s) and people(s) that are usually associated with the foreign language you teach. Please distinguish between countries, cultures and peoples when needed.

4.5. How frequently do you think your pupils are in contact with the foreign country primarily associated with the language you teach most hours?

1. Travel to the foreign country (holiday (with family))
Often Once in a while Never
2. Watch one of the country's television channels.
Often Once in a while Never
3. Read one of the country's newspapers or magazines.
Often Once in a while Never

4. Read literature written by authors living in the foreign country or originating from the foreign country
Often Once in a while Never
5. Use the internet to learn more about the foreign country.
Often Once in a while Never

Section 6: Culture in foreign language teaching

The questions in this section concern your culture teaching practice.

6.1. What kind(s) of culture teaching activities do you practise during classroom teaching time?

Below a number of possible culture teaching activities have been listed. Please indicate for each activity how often you practise it during classroom teaching time.

1. I ask my pupils to think about the image which the media promote of the foreign country.
Often Once in a while Never
2. I tell my pupils what I heard (or read) about the foreign country or culture.
Often Once in a while Never
3. I tell my pupils why I find something fascinating or strange about the foreign culture(s).
Often Once in a while Never
4. I ask my pupils to independently explore an aspect of the foreign culture.
Often Once in a while Never
5. I use videos, CD-ROMs or the internet to illustrate an aspect of the foreign culture.
Often Once in a while Never
6. I ask my pupils to think about what it would be like to live in the foreign culture.

- | | Often | Once in a while | Never |
|-----|--|-----------------|-------|
| 7. | I talk to my pupils about my own experiences in the foreign country. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 8. | I ask my pupils about their experiences in the foreign country. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 9. | I invite a person originating from the foreign country to my classroom. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 10. | I ask my pupils to describe an aspect of their own culture in the foreign language. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 11. | I bring objects originating from the foreign culture to my classroom. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 12. | I ask my pupils to participate in role-play situations in which people from different cultures meet. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 13. | I decorate my classroom with posters illustrating particular aspects of the foreign culture. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 14. | I comment on the way in which the foreign culture is represented in the foreign language materials I am using in a particular class. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 15. | I ask my pupils to compare an aspect of their own culture with that aspect in the foreign culture. | | |
| | Often | Once in a while | Never |
| 16. | I touch upon an aspect of the foreign culture regarding which I feel negatively disposed. | | |

Often Once in a while Never

17. I talk with my pupils about stereotypes regarding particular cultures and countries or regarding the inhabitants of particular countries.

Often Once in a while Never

6.2. Please specify any other activities you practise in the area below.

6.3. How extensively do you deal with particular cultural aspects?

Below a number of cultural aspects have been listed. Please indicate for each aspect how extensively you touch upon it in class.

1. History, geography, political system

I deal with it I touch upon it I never touch upon it

Extensively once in a while

2. Different ethnic and social groups

I deal with it I touch upon it I never touch upon it

Extensively once in a while

3. Daily life and routines, living conditions, food and drink etc.

I deal with it I touch upon it I never touch upon it

Extensively once in a while

4. Youth culture

I deal with it I touch upon it I never touch upon it

Extensively once in a while

5. Education, professional life

I deal with it I touch upon it I never touch upon it

Extensively once in a while

- | | | | |
|-----|---|-----------------|-----------------------|
| 6. | Traditions, folklore, tourist attractions | | |
| | I deal with it | I touch upon it | I never touch upon it |
| | Extensively | once in a while | |
| 7. | Literature | | |
| | I deal with it | I touch upon it | I never touch upon it |
| | Extensively | once in a while | |
| 8. | Other cultural expressions (music, drama, art) | | |
| | I deal with it | I touch upon it | I never touch upon it |
| | Extensively | once in a while | |
| 9. | Values and beliefs | | |
| | I deal with it | I touch upon it | I never touch upon it |
| | Extensively | once in a while | |
| 10. | International relations (political, economic and cultural) with students' own country and other countries | | |
| | I deal with it | I touch upon it | I never touch upon it |
| | Extensively | once in a while | |