



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE
SEGUNDAS LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS: ESTUDIO DE LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TREATMENT OF CULTURAL ASPECTS IN THE TEACHING OF
ENGLISH: A STUDY ON PRIMARY EDUCATION TEXTBOOKS

AUTOR: JEFFERSON YACTAYO LÓPEZ

DIRECTORA: DR. MARTA GÓMEZ MARTÍNEZ

CURSO 2016 - 2017

FIRMA DE LA DIRECTORA:

FECHA:

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Carlos Jefferson Yactayo López NIF 72179547-G estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2016 - 2017 como autor/a de este documento académico, titulado:

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a de de 20

Fdo:

Índice

1.	Resumen	4
2.	Introducción y justificación.....	5
3.	Pregunta de investigación e hipótesis	7
4.	Estado de la cuestión y relevancia del tema	7
4.1	Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	7
4.2	Conceptos clave: cultura, lengua y sociedad	10
4.3	El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	15
4.3.1	El componente cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	22
4.3.2	El componente cultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	25
4.3.3	El componente cultural en la LOMCE.....	26
5.	Metodología	30
5.1	Selección y justificación de la muestra.....	30
5.2	Diseño, procedimiento y herramientas de la investigación.....	31
6.	Resultados.....	32
6.1	Categorías pertenecientes a la <i>Cultura con mayúsculas</i>	32
6.2	Categorías pertenecientes a la <i>cultura con minúsculas</i>	34
6.3	Categorías pertenecientes a la <i>kultura con k</i>	35
7.	Propuesta didáctica	40
8.	Conclusiones.....	59
9.	Resumen en inglés	60
10.	Bibliografía	68

1. Resumen

Este trabajo pretende analizar el tratamiento del componente cultural en la didáctica de segundas lenguas. Para empezar, es esencial aclarar ciertos conceptos clave, a la vez que seguiremos la evolución tanto de las metodologías de enseñanza de idiomas como del componente cultural y el tratamiento que ha sufrido en estos contextos. Asimismo, nos basaremos en las directrices y recomendaciones del Marco Europeo Común de Referencia, del Plan Curricular del Instituto Cervantes, y la legislación educativa actual vigente (LOMCE y Real Decreto de Educación Primaria de Cantabria). Por otro lado, hemos analizado el tratamiento de la cultura en materiales pedagógicos actuales, obteniendo datos del proceso de enseñanza del componente cultural en libros de texto de inglés de sexto curso de Educación Primaria. Por último, a partir de los resultados obtenidos de la sección anterior, hemos diseñado una propuesta didáctica que intenta complementar aquellas incidencias culturales que escasearon en los libros de texto analizados.

Palabras clave: componente cultural, educación primaria, libros de texto, inglés como lengua extranjera, propuesta didáctica.

This paper aims to analyse the treatment of the cultural component in the teaching of second languages. To begin with, it is essential to clarify certain key concepts, as well as to follow the evolution of both the methodologies of language teaching and the cultural component as well as the treatment that it has undergone in these contexts. We will also be based on the guidelines and recommendations of the Common European Framework of Reference, the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* and the current educational legislation (LOMCE and *Real Decreto* of Primary Education in Cantabria). On the other hand, we have analyzed the treatment of culture in current pedagogical materials, obtaining data of the teaching process of the cultural component in English textbooks of sixth year of Primary Education. Finally, from the results obtained in the previous section, we have designed a didactic proposal that tries to complement those cultural incidences that were scarce in the analyzed textbooks.

Key words: cultural component, Primary Education, textbooks, English as a Foreign Language (EFL), teaching proposal.

2. Introducción y justificación

Actualmente nos situamos en un mundo globalizado en el que, gracias al desarrollo de las tecnologías, podemos recorrer todo el mundo, descubrir lugares insólitos y conocer a los habitantes de cada territorio y esa cultura tan peculiar que hace tan distinta una región de otra. Por lo cual, cada comunidad tiene normas y comportamientos concretos, que pueden variar respecto a otros grupos sociales. De esta manera, es casi imprescindible el hecho de conocer otras lenguas, ya que para el ser humano la comunicación es esencial en su vida cotidiana. Por ello, para solventar esta problemática, la enseñanza de segundas lenguas ha tenido mucho peso a lo largo de la historia del ser humano, a pesar de que ha sido durante las últimas décadas cuando las metodologías educativas han evolucionado mucho más, con el fin de ofrecer un aprendizaje de mayor calidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que cada lengua evoluciona de la misma manera que lo hace la cultura a la que corresponde, ya que ambos son elementos ligados y correlacionados pues conforman la identidad de cada sociedad. Consecuentemente, la incorporación de elementos culturales en los contenidos de enseñanza reglada también es relativamente reciente. Por ello, *lengua* y *cultura* son conceptos que se trabajan de manera unificada en el aula de lenguas extranjeras.

Por el contrario, hay ocasiones en que la *cultura* no se caracteriza por tener un rol relevante en el proceso de enseñanza de segundas lenguas, causado principalmente por la preocupación del profesorado por trabajar o evaluar otros aspectos de la lengua, como la gramática, fonética o vocabulario. Por tanto, es necesario que los aprendices de segundas lenguas conozcan no solamente la lengua meta de la clase de lengua extranjera, sino también esa cultura meta que puede pasar desapercibida. Así, la comunicación no solo se basa en conocer otra lengua, sino también en la capacidad de integrarse en una situación social concreta, con características determinadas. De ahí que el objetivo didáctico principal de la enseñanza de idiomas, el inglés en este caso, es que los discentes sean capaces de reconocer diferentes realidades culturales – pues este idioma es universalmente empleado, y no sería ni correcto ni apropiado considerar el inglés británico como el estándar, puesto que es hablado en diferentes partes del mundo y todos son totalmente admisibles, ya que las variaciones geográficas o sociales

promueven la riqueza del idioma –y que desarrollen una actitud positiva ante esta diversidad lingüística. De esta manera, como veremos en apartados posteriores, gracias al enfoque comunicativo principalmente, el componente cultural se ha visto impulsado en la enseñanza de lenguas extranjeras durante las últimas décadas, pues anteriormente había tenido un papel prácticamente nulo en la materia de didáctica de lenguas.

No obstante, una de las herramientas esenciales para cualquier docente y, más específicamente en el presente documento, para el especialista de segundas lenguas, es el libro de texto, pues se trata de un recurso didáctico que facilita el proceso de aprendizaje y enseñanza de cualquier materia. A pesar de ello, actualmente podemos encontrar un gran número de editoriales que publican cada año distintos manuales educativos y que, en términos generales, tienen ligeras diferencias entre ellos en cuanto a su contenido. Sin embargo, ¿seguirán todos unas directrices comunes para la enseñanza de la lengua? ¿ocurre lo mismo con la forma de integrar el componente cultural?

En consecuencia, este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) se divide en tres grandes vertientes, pues pretende responder a estas cuestiones. La primera parte describe el marco teórico sobre el que este proyecto se sustenta, en donde se clarifican conceptos clave, se proyectan las razones por las que hemos llegado al estado actual de enseñanza de lenguas, considerando, asimismo, tanto la ley educativa española a nivel nacional y regional actual como las directrices del Marco Europeo Común de Referencia y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, pues brindan al componente cultural la importancia que merece dentro del contexto educativo. La segunda parte se caracteriza por analizar tres libros de texto pertenecientes a la misma editorial, pero que han sido publicados en diferentes ediciones, de manera que podemos observar las diferencias que se presta al componente cultural a lo largo de los últimos años. La parte final ofrece una propuesta didáctica diseñada a partir de los resultados obtenidos tras los análisis de los libros de texto y para llevar a cabo en el aula de segundas lenguas, cuya misión consiste en promover la cultura inglesa y desarrollar las competencias necesarias para que los discentes puedan alcanzar una apropiada formación integral.

3. Pregunta de investigación e hipótesis

El presente Trabajo Fin de Máster pretende analizar y comparar libros de texto pertenecientes al sexto curso de Educación Primaria, con el principal objetivo de averiguar si existe cierto grado de uniformidad en cuanto al tratamiento del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras. Los tres manuales pertenecen a la misma editorial, aunque han sido publicados en distintas ediciones: 2004, 2008 y 2015. Así, la pregunta de investigación que deseamos responder es la siguiente:

¿Existe un tratamiento del componente cultural equitativo, o al menos bastante similar, entre los libros de texto utilizados en el aula de lenguas extranjeras del sexto curso de Educación Primaria?

Asimismo, se pretende ofrecer una propuesta de actuación, dirigida a los docentes de lenguas extranjeras, con el fin de introducir todos los aspectos del componente cultural dentro de la programación curricular, sin olvidar otros elementos esenciales de la enseñanza del inglés en el contexto español.

4. Estado de la cuestión y relevancia del tema

4.1 Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia, la necesidad del ser humano de comunicarse con otros individuos de todo el mundo se ha ido incrementando, especialmente con el proceso de globalización actual, pues es un hecho que las personas reciben y transmiten información, comercian o, simplemente, socializan con individuos de distintos países. Para solventar estas diferencias lingüísticas, han sido muchas las metodologías de enseñanza empleadas en la didáctica de lenguas extranjeras. Situándonos en el contexto educativo y de acuerdo con Muñoz (2010: 72), estas técnicas han sufrido diversos avances, especialmente causados por el campo de la lingüística y la psicología, reflejándose en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de lenguas.

El primer método conocido es el de *gramática-traducción*. Como afirman Madrid y Hughes (2004: 44), este paradigma “developed over centuries” se basa en la enseñanza de lenguas clásicas como el griego o latín y consiste en la corrección gramatical y la mejora de las destrezas escritas (Sánchez Pérez, 1997: 134). Este enfoque fue muy longevo en su empleo como metodología educativa, y no fue hasta entrado el siglo XX cuando dio paso a otros métodos que tenían como objetivo lograr una correcta comunicación.

A finales del siglo XIX surge el *método directo* que, en contraposición de la metodología descrita anteriormente, pretendía mejorar las habilidades orales tanto receptivas como productivas en la lengua meta (Richards y Rodgers, 1986: 9). Así, vemos cómo esta técnica pretende dar una solución a las carencias lingüísticas que se encontraron hasta ese momento, pues el método de *gramática-traducción* limitaba el aprendizaje de la lengua meta a, esencialmente, traducir y memorizar.

Como respuesta a esta situación, ya en las décadas de los 50-60 se desarrolla el *método audio-oral*. Emerge durante la Segunda Guerra Mundial, ya que en este contexto bélico imperó la necesidad de aprender y enseñar lenguas extranjeras por parte de los Estados Unidos. Debido a que los métodos anteriores no eran adecuados para situaciones que requerían que la lengua meta se enmarcase en contextos cotidianos, fueron rechazados, y este método, con la elaboración y diseño de material didáctico distinto e innovador, toma gran importancia a partir de entonces (Sánchez Pérez, 1997: 153-155). Considerando estas tres primeras técnicas, vemos que tienen un enfoque totalmente mecánico, pues estos enfoques didácticos parten de la filosofía conductista de estímulo-respuesta.

A su vez, en los años 60 apareció un nuevo método, conocido como el *enfoque comunicativo*, que pone el foco en la enseñanza de la comunicación por encima de la estructura, en aprender cómo usar el idioma antes que acerca del idioma. Por otra parte, los contenidos se programan en torno a las funciones comunicativas de ese idioma, esto es, de manera que los estudiantes aprendan a hacer invitaciones, pedir permiso, pedir disculpas; en fin, a comunicarse correctamente con los hablantes de la misma (Muñoz, 2010: 76). Por tanto, con esta técnica empieza a surgir y a desarrollarse el concepto de enseñanza de la cultura, ya que se tienen en cuenta los aspectos culturales en los

contenidos trabajados; los alumnos pueden sentirse más cerca de la comunidad extranjera, al interactuar con sus compañeros a través de actividades extraídas de situaciones reales de comunicación.

En este sentido, podemos subrayar que, tradicionalmente, la cultura del país y la enseñanza propia del idioma han ido por vías diferentes, sin tener en cuenta, dentro de la enseñanza de idiomas, aspectos relevantes como las creencias del lugar, las pautas de conducta, expresiones... Todos estos ítems culturales están integrados dentro del *enfoque comunicativo*, facilitando al alumno la interacción cotidiana con los hablantes nativos en el país extranjero (Galindo, 2005). Por consiguiente, a diferencia de los modelos anteriores, la metodología comunicativa es innovadora por incluir nuevos contenidos relacionados con la cultura en este proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

Durante las próximas décadas, se produce un cambio en cuanto a las perspectivas de enseñanza de lenguas, debido al avance de distintos campos humanísticos. En consecuencia, la didáctica de las lenguas también buscó objetivos didácticos de tipo humanista, con el que se reconociese la trascendencia de la comunicación entre los miembros de una comunidad. Se pretende que el alumno sea capaz de hacer uso de la lengua con el fin de comunicarse en sus contextos y con las personas que pertenezcan a este, es decir, es fundamental conocer los valores y costumbres que tienen los hablantes de la lengua. En otras palabras, es así cómo, tras siglos de evolución de distintos métodos de enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa empieza a cobrar importancia, y a su vez aparece el concepto del componente cultural, ya que ambos forman parte fundamental del aprendizaje. Para comenzar, nos encontramos, desde este enfoque humanista, tres métodos: la *vía silenciosa*; la *sugestopedia*; y el *aprendizaje comunitario de la lengua*. Todos ellos comparten como característica común que se centran en las emociones y sentimientos de los aprendices de la lengua meta y hacen, de esta manera, que el concepto de cultura tenga un mayor interés en la didáctica de idiomas (Valdiande, 2014: 8). También surgen otros nuevos métodos como la *respuesta física total* que tiene como principal objetivo la mejora de la producción oral mediante un proceso natural, en el que el aprendiz no

tenga ningún tipo de estrés y, por lo tanto, considera los factores afectivos del estudiante de lenguas (Gómez Parra y Roldán Tapia, 2004: 87).

Sin embargo, no fue hasta los años 80, tal y como afirma Valdiande (2014: 9), “cuando el aprendizaje de lenguas se centró definitivamente en la enseñanza de la comunicación”. En este caso, el método de la *Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas* “pone de manifiesto [que] el objetivo didáctico es potenciar la competencia comunicativa [y, por tanto,] prioriza la atención al contenido de los mensajes” (Luis Sierra, 2008: 29).

De esta manera, y tras este complejo proceso de evolución pertinente a los métodos de enseñanza de lenguas, podemos deducir que el tratamiento del componente cultural se origina cuando se crean contextos reales de la lengua, esto es, cuando se logra desarrollar la competencia comunicativa. Por tanto, y como veremos más adelante, es en esta época, cuando el desarrollo de esta competencia “trajo consigo la inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de la clase de lenguas” (Areizaga et al., 2005: 28).

Como resultado de este largo proceso evolutivo metodológico, y conociendo y comprendiendo las causas y los cambios que influyeron, solo hoy en día podemos afirmar que “la cultura y la lengua no pueden estar una fuera de la otra” (Varón, 2009: 97), al igual que “aprender otra lengua es en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo” (Areizaga et al., 2005: 29).

4.2 Conceptos clave: cultura, lengua y sociedad

Existe una inmensa variedad de términos que hacen alusión al concepto de *cultura* y las implicaciones que surgen de él, pues varían según la perspectiva desde la cual se analice: antropología, psicología, lingüística, etc. Por ello, es necesario realizar una diferenciación entre algunos de los términos que emplearemos en el presente documento, con el principal propósito de evitar cualquier tipo de equívoco. Por consiguiente, nos centraremos en familiarizarnos con tres términos esenciales: cultura, lengua y sociedad.

Por consiguiente, en primer lugar, se encuentra la *cultura*. Por un lado, Kramsch (1998: 10) propone definirlo como “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings”. Esto es, la *cultura* tiene una relación directa con la lengua hablada en un espacio determinado, ya que forma parte integral de la misma.

Asimismo, encontramos también la propuesta realizada por la Real Academia Española (2014, s.v. *cultura*) que define este concepto como un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Podemos apreciar, pues, que se menciona a los individuos que componen una sociedad y las características concretas que los diferencian de otros grupos y, a su vez, se aprecia una relación temporal entre esos términos, esto es, del mismo modo que un grupo social evoluciona también lo hace la cultura que caracteriza a dicho grupo.

Por otro lado, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural establece el término de *cultura* englobando diversos elementos:

la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 1992: 4).

Como vemos, el término *cultura* está formado por varios componentes, que conforman una civilización específica, es decir, comparten características propias por parte de sus individuos. De esta manera, en adelante y a modo de resumen, entenderemos como *cultura* aquellos rasgos distintivos y característicos –artes, letras, modos de vida y costumbres– de un país o región determinados, aunque en el presente documento, y más concretamente con la propuesta didáctica, consideraremos a la cultura inglesa como la cultura meta, aquella que se pretende promulgar en el aula de segundas lenguas.

No obstante, no debemos dejar de lado que, como menciona el *British Council* (2016: 26), el inglés británico es el empleado y estudiado tanto en España como en otros países europeos –elegido por una cuestión geográfica y por el hecho de que los docentes

hablan también la variante británica y, por consiguiente, los materiales empleados en las aulas (libros de texto, diccionarios...) están realizados según las directrices del país inglés— pero se trata de una elección con la que no estamos completamente de acuerdo. Por ello, más adelante, manejaremos el concepto de *cultura inglesa* como aquel conjunto formado por todos los países cuya lengua oficial sea el inglés, a pesar de poseer distintos subgrupos culturales, lo que resulta más interesante en un aula de segundas lenguas, pues pretendemos potenciar no solo el conocimiento de lengua y cultura, sino también, el de socialización global. O lo que es lo mismo, y de acuerdo con Valdiande (2014: 22), el concepto de cultura que se emplea en el aula de segundas lenguas siempre hace referencia a los dos países más importantes que usan este idioma, esto es, Estados Unidos y Reino Unido. Por consiguiente, “no se trabajan ni la cultura del resto de países donde también se habla inglés, ni aspectos que [...] son más importantes, como por ejemplo el reconocimiento de la diversidad cultural, la percepción de las diferencias culturales o cómo adaptarte e integrarte en otra cultura, es decir, las habilidades y actitudes interculturales” (Valdiande, 2014: 22).

En segundo lugar, se encuentra el término *lengua*. Según la Real Academia Española (2014, s.v. *lengua* acepción 2 y acepción 5), es el “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana” y, además, se compone de “vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social.”

Otra definición la aporta Sánchez Lobato (1991: 61), pues para este autor, la *lengua* es un vehículo de comunicación social, esto significa que cualquier grupo social perteneciente a una etapa histórica concreta posee un lenguaje específico, con el que es capaz de efectuar un proceso de comunicación efectiva entre los miembros de esa colectividad. Es así como la lengua es empleada en la sociedad a la que pertenece, como medio de expresión entre individuos que conforman dicho colectivo.

Es de esta manera, por tanto, que la lengua tiene como misión difundir las relaciones sociales, pues entre los seres humanos es necesaria una interacción y

coordinación de sus diferentes conductas cuando participan en distintas convenciones sociales (Úcar Ventura, 2008: 48).

A su vez, al igual que ocurre con la cultura, que se encuentra en un estado de evolución permanente, tal y como afirma Luis Sierra (2008: 5), la lengua es un ser vivo que cambia constantemente y está compuesta por varias dimensiones: primero nos encontramos con el *eje diacrónico*, que se refiere al estudio de los cambios lingüísticos a través del tiempo; después se encuentra el *eje diatópico*, que hace referencia a las diferencias lingüísticas surgidas en cuanto al espacio, lo que es lo mismo, las variedades dialectales; también se posiciona el *eje diastrático*, que está relacionado con el nivel sociocultural de los hablantes; y, por último, el *eje diafásico* que hace referencia a los diferentes registros lingüísticos. De esta manera, estando de acuerdo con esta autora, es necesario tener en cuenta estas dimensiones en la didáctica de una lengua extranjera. Dado que la lengua se caracteriza por formarse por múltiples dimensiones, podemos deducir que son varios los factores que afectan a la interpretación de la lengua, y, en consecuencia, al tratamiento que recibe en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Existe así una paradoja en cuanto a la diversidad lingüística, ya que el hombre siente una necesidad y curiosidad de comunicarse con sus iguales, aunque hayan adquirido una lengua materna diferente, pero, se encuentra en una situación en la que es incapaz de satisfacer ese objetivo. Como solución, debe aprender una lengua distinta a la suya, que coincida con la de su interlocutor, o ambos aprender una tercera lengua en la que puedan entenderse. Y, aun con estas circunstancias, a lo largo de los siglos, incluso desde tiempos prehistóricos, el hombre ha estado en contacto continuo con otros que tenían un lenguaje distinto al suyo, por diversos motivos como el comercio, conquista, interés cultural o simplemente curiosidad. Incluso, en la actualidad, sigue existiendo esa necesidad comunicativa de aprender lenguas extranjeras, y se ve acrecentada por el hecho de vivir en un mundo globalizado. (Alonso, 2006: 17-18).

En tercer lugar, como vemos, estos términos previamente descritos forman parte de un todo: la sociedad. La Real Academia Española (2014, s.v. *sociedad*, acepción 1 y acepción 2) entiende como sociedad al “conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes” así como a una “agrupación natural o pactada de personas, organizada para cooperar en la consecución de determinados fines”. Para

Spencer (2004: 232), una sociedad “no es más que un nombre colectivo para referirse a cierto número de individuos”. Y para Simmel (1977, citado en García Blanco 2000), este concepto se define como “la suma de aquellas formas de relación por [parte] de los individuos” que conforman ese grupo de personas.

Considerando esta serie de definiciones, entendemos como sociedad a un conjunto de individuos que convive en un espacio geográfico determinado, compartiendo una serie de rasgos identificativos específicos.

Al mismo tiempo, es necesario mencionar que, los seres humanos, a lo largo del tiempo, nos hemos distinguido, entre diversos factores, por nuestra procedencia, más concretamente por el lugar en el que nacemos. En otras palabras, y como afirma Martínez Fernández (2016), tanto las personas como los espacios geográficos en los que se desarrollen, compartirán una lengua y una cultura determinadas, ambas realmente esenciales para el tratamiento de la didáctica de segundas lenguas:

Cada lugar del mundo tiene una cultura propia que lo diferencia de todos los demás. La cultura se puede entender como un rasgo característico de las personas que viven en cada una de ellas. Sin embargo, al nacer, no nos dan la oportunidad de elegir una u otra, sino que nos viene impuesta por nuestros antecesores, y uno de los elementos que integra esta cultura es el lenguaje que nos asignan. Por lo tanto, el lenguaje es un aspecto cultural muy importante y, por esto, debemos tener la cultura siempre en cuenta cuando queremos aprender otras lenguas (p. 16).

Por ende, existe una correlación directa entre cultura y lengua, pues, la existencia de una implica la de la otra. Además, como señalamos anteriormente, ambas sufren cambios de carácter sustancial, y coexisten en un contexto determinado, formado por un espacio y comunidad de seres humanos concretos.

Dicho lo anterior, es imprescindible afirmar que, de acuerdo con Sánchez Lobato (1991: 59), lengua y sociedad guardan una relación que “cristaliza en la cultura global” de la época en la que se encuentren, de la cual los seres humanos forman parte y hacen posible que ambas convivan mediante su medio de comunicación por excelencia: la lengua. Por tanto, todas las sociedades aceptan e interiorizan, entre otras características que les harán totalmente distintos de otras, una cultura que les es transmitida de forma innata y natural, mediante el uso de la lengua que empleen, que

también se verá sometida a todo tipo de cambios, influenciadas principalmente por los avances sociales. Así, y partiendo de la filosofía de Aristóteles (García Gual, 2000: 42), que define al ser humano como un ser social y, por tanto, forma parte de una sociedad o grupo social, podemos afirmar que tanto lengua como cultura son elementos que engloban ese conjunto de personas, y que, además, aportan un grado único de identidad a esa sociedad.

4.3 El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

No hay duda de que nos encontramos en una época en la que la globalización, desde todas sus amplias perspectivas, ha supuesto una gran influencia en la sociedad mundial. Por ello, es necesario amoldar los métodos de enseñanza de lenguas con la firme intención de encontrar un enfoque acorde con las necesidades actuales de los estudiantes de idiomas. De ahí que, según Raigón Rodríguez (2015: 89), sea necesario que los aprendices de idiomas sean “interculturalmente competentes” y que tengan la capacidad de relacionarse totalmente con personas que pertenecen a contextos socioculturales distintos a los suyos. Consecuentemente, y debido a estas posibles diferencias interculturales, cada interlocutor debería conocer los valores y creencias del otro, pues, en sintonía con este autor, entendemos que “las enseñanzas lingüística y cultural han de ir de la mano”. Es importante, en este sentido, recalcar que “el componente cultural, debe considerarse un componente más de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras” (Miquel y Sans, 2004).

Sin embargo, es estrictamente necesario, a la par que interesante, establecer la existencia de variadas razones por las cuales el componente cultural ha incrementado su importancia en la enseñanza de lenguas. Areizaga (2000: 195–196) propone las siguientes razones:

1. Ha habido un continuo desarrollo del *enfoque comunicativo* que ha reafirmado que el componente cultural es central en la enseñanza de lenguas. Así, se entiende que la cultura-meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido, y por esta razón, se espera que forme parte del contenido de la materia. Si el

significado se construye en la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, adquirir una lengua extranjera requerirá el aprendizaje de los dos tipos de conocimientos.

2. Por otra parte, el desarrollo de una *competencia intercultural*, ya que hay un interés creciente por una educación intercultural que permita a los aprendices manejarse en las sociedades complejas y plurales de las que forman parte. La enseñanza de lenguas es una disciplina que se ve afectada muy directamente por esta perspectiva, especialmente cuando se habla de una “competencia comunicativa intercultural”, puesto que el objetivo principal en la clase de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como resultado, como afirman Areizaga, Gómez e Ibarra (2005: 28), este concepto de “competencia comunicativa” añadió tanto aspectos sociolingüísticos como socioculturales en el contenido de la clase de lenguas basándose en tres perspectivas:

1. *Las reglas de comportamiento comunicativo*. Un aprendiz de una segunda lengua (L2) debería saber aquello que se considera apropiado decir o no, y aquello que es o no es apropiado hacer en diferentes situaciones comunicativas.

2. *Las variedades sociolingüísticas*. Este aprendiz debería conocer los distintos usos que surgen en situaciones comunicativas diferentes, al igual que ocurre con otros miembros de una comunidad.

3. *El sentido se construye en la interacción*. Que un aprendiz pueda expresar una idea solo ocurre cuando los interlocutores relacionan estas palabras, cargadas de significado, cuando están en relación con un contexto común y el conocimiento previo del mundo. Es decir, es necesario que un aprendiz conozca la cultura meta (C2) con el objetivo de interpretar y construir sentido en dicha lengua.

En este sentido, el docente de lenguas necesita tener un conocimiento claro sobre qué características del componente cultural favorecen su interpretación en los materiales didácticos. Con el fin de ampliar esta información, Areizaga (2002, 166) propone cuatro aspectos básicos pertenecientes al componente cultural que todo profesor de lenguas debe considerar en el aula: por un lado, tanto la información que el

material proporciona como el tratamiento que se hace sobre esta información repercutirán en la forma de entender la cultura, además de los contenidos y la manera de entender la cultura meta; por otro lado, “la forma en que el material integra lengua y cultura como contenido lingüístico” y la medida en que lo hace; la “presencia de los aspectos socioculturales”, pues brindará una visión determinada de la lengua como comunicación que permitirá el desarrollo de la competencia comunicativa; y, por último, es esencial saber “si el material incluye una programación [...] de la cultura meta junto con la programación del contenido lingüístico”

A modo de resumen, y situándonos en el aula de lenguas, los aprendices han de desarrollar tanto sus competencias interculturales como las lingüísticas, principalmente, ya que ambas les ayudan a prepararse para cualquier tipo de interacción social con miembros de sociedades distintas y, por consiguiente, de culturas diversas; a ser capaces de entender y aceptar a personas de otras culturas como individuos con perspectivas, valores y comportamientos diferentes; ayudarles a valorar el carácter enriquecedor de las interacciones sociales, y tener que tomar conciencia de las relaciones existentes entre su propia cultura y otras (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 5-6). De igual modo, considerando que el proceso educativo se caracteriza por ser bidireccional, también es vital el papel del docente de idiomas, pues el rol que cumple en el proceso de enseñanza de la lengua meta es igual de importante que el de su contraparte, por lo que, en palabras de Silvina Paricio (2014: 224), a este “le compete el ejercicio de la mediación profesional entre culturas”, además de emplear una serie de recursos didácticos muy variados – o que son, sin duda, elementos esenciales en el aula de segundas lenguas–, y debe cumplir sus objetivos de manera profesional y reflexiva.

Por esto, la labor del docente no se limita a estas complejas tareas, sino que, como veíamos antes, el docente de segundas lenguas tiene que conocer las características del componente cultural, aunque también ha de tener claro con qué concepto se está trabajando. Por todo esto, ¿qué es lo que entendemos por componente cultural cuando hablamos de enseñanza de lenguas extranjeras?

La visión de la cultura – entendida como componente cultural en el ámbito de la didáctica de lenguas –, como afirman Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), y su correspondiente tratamiento didáctico han sufrido diversos cambios durante las últimas décadas. Por tanto, para comprender adecuadamente el concepto de *componente cultural* es necesario recurrir a la ilustración (Figura 1) realizada por Elisabet Areizaga (2002: 163):

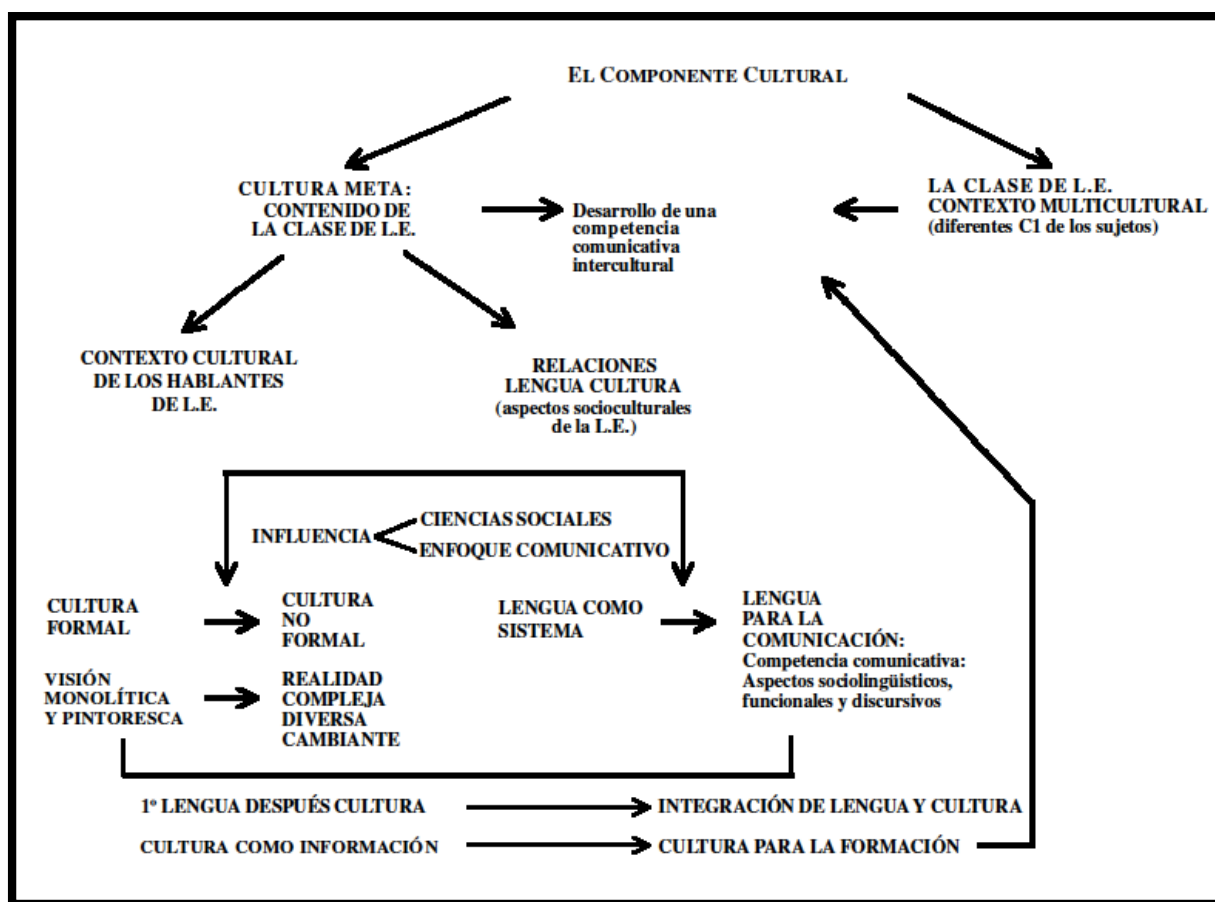


Figura 1. El componente cultural

Así pues, para entender el concepto de *componente cultural* es necesario hacer una compleja distinción. Por un lado, hay que distinguir entre la *cultura meta como contenido de clase*; y el *componente cultural* que hay en las clases de lenguas extranjeras, en donde nos encontramos en un *contexto multicultural* al haber diferentes

culturas de origen (C1). Partiendo de la primera idea, debemos subdividir esta categoría entre *contexto cultural de los hablantes de la extranjera* frente a las relaciones que existen entre lengua y cultura, que se representan en los *aspectos socioculturales* de la lengua meta. Ambos términos han sufrido varios cambios durante los últimos años. Algunos de estos cambios surgieron a causa de las diferentes formas de entender las nociones de cultura y lengua, principalmente desde el enfoque de la didáctica de lenguas. De esta manera, y bajo la influencia primero de las ciencias sociales y después del enfoque comunicativo, la visión de cultura ha pasado de centrarse casi únicamente en una *cultura formal*, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países de la lengua meta, hasta los años 80, etapa en la que se empieza a dar mayor importancia a la *cultura no formal*, o lo que es lo mismo, aquellos aspectos socioculturales característicos de los hablantes de la lengua meta. De igual modo, es necesario pasar de una *visión monolítica y pintoresca*, pues refuerza los estereotipos e impide la comprensión de otras culturas, a una visión capaz de percibir la *realidad compleja, diversa y cambiante* que cada sociedad conforma. De esta manera, la nueva visión de la lengua para la comunicación da la capacidad a los aspectos socioculturales de formar parte fundamental de los *aspectos socioculturales* de la lengua meta ya que son necesarios en el proceso del aprendizaje lingüístico, contenido que incluye el comportamiento comunicativo que forma parte de la cultura meta (Areizaga, 2002: 162).

Elisabet Areizaga (2002: 163) destaca también que se ha producido un proceso de evolución en la enseñanza del *componente cultural*: se empezó desde un planteamiento en el cual, en los niveles elementales, se enseñaba la lengua y, después, en los niveles más altos, la cultura; y hemos llegado actualmente a la defensa de la *integración de lengua y cultura* desde los estadios más elementales de la enseñanza de la lengua meta. Esta investigadora también afirma que muchos especialistas defienden el paso del enfoque informativo tradicional al *enfoque formativo*, pues se pretende enseñar la cultura no como información, sino enseñar cultura para la formación, formación de una competencia comunicativa intercultural, que permita a los aprendices de la lengua meta comprender y vivir en otras culturas y con los correspondientes individuos que conforman esa sociedad.

Llegados a este punto, podemos apreciar el nexo existente entre el *componente cultural* en el aula de segundas lenguas y la *competencia comunicativa intercultural* que se pretende desarrollar en este contexto educativo. Por ello, es necesario determinar un concepto preciso de competencia intercultural. Según Oliveras (2000: 35), la competencia intercultural consiste en “ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural”, lo que es lo mismo, conociendo las normas y convenciones de un país, simular ser un miembro más de esa comunidad. Trujillo (2002), en este sentido, proclama que esta definición puede resultar errónea, ya que se trata de imitar a un hablante nativo, modelo lingüístico que goza de poco prestigio, pues se muestra irreal y superficial. La segunda definición de Oliveras (2000: 36) sobre la competencia intercultural es que se trata de “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia otras culturas específicas en particular”. De este modo, y estando de acuerdo con Trujillo (2002), este término pretende reducir el etnocentrismo y fomentar la comprensión general de las culturas, además de modificar la actitud de los aprendices hacia opciones más positivas y abiertas. En otras palabras, se trata de difundir y proclamar respeto entre culturas diferentes al aprendiz de segundas lenguas en los procesos en los que intervengan interlocutores con distintos orígenes y, por consiguiente, generalmente con distintas lenguas y culturas. Podemos concluir, pues, al igual que Alonso (2006 :21), que la competencia intercultural surge a partir de la “necesidad que tiene el aprendiz de otra lengua de conocer la cultura de los hablantes de la misma.”

Pues bien, dentro del marco de la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras, o lo que es lo mismo, el *componente cultural*, Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) distinguen tres perspectivas distintas que engloban este término:

- La *Cultura con mayúsculas* permite al estudiante de idiomas adquirir un conjunto de saberes enciclopédicos (arte, literatura, historia, ciencia...).
- La adquisición de la *cultura con minúsculas* permitiría al discente *entender* la realidad cotidiana que le rodea, *actuar* adecuadamente y, especialmente, *interactuar* de forma exitosa con los nativos de la lengua.
- Por último, la *kultura con k* habilita a un individuo a identificar social o culturalmente a otro interlocutor, adaptándose lingüísticamente a esa otra

persona. La *kultura con k*, por tanto, está relacionada directamente con el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como resultado, uno de los principales cometidos del aula de lenguas se focalizará en desarrollar un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje del término cultura y sus correspondientes distinciones.

Para alcanzar este objetivo didáctico, el estudiante de segundas lenguas necesita pasar por una sucesión de estadios, pues se trata de un desarrollo complejo debido al hecho de conocer, entender y compartir otras culturas totalmente distintas a la de los aprendices, con todo lo que ello conlleva. Por ello, es necesario distinguir una serie de procesos en la adquisición de la competencia intercultural. Meyer (1992, citado en García Benito 2009) propone tres etapas:

1. *Nivel monocultural*. En este nivel se encuentra la persona que se basa mentalmente en su cultura, así pues, la cultura extranjera se ve e interpreta según la perspectiva de la propia cultura. Es por tanto que prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
2. *Nivel intercultural*. En este estadio el estudiante tiene la capacidad de situarse mentalmente entre dos culturas, causado por el conocimiento que tiene de la cultura extranjera, ya que le permite comparar entre ambas y, de esta manera, tiene la capacidad para explicar esas diferencias culturales.
3. *Nivel transcultural*. Es el máximo grado, en el que aprendiz de lenguas se sitúa por encima de las culturas que conoce, a cierta distancia, adquiriendo un rol de mediador entre ambas. Podemos apreciar que esta persona se aleja de su perspectiva de visualizar el entorno, para poder adoptar otros puntos de vista, pero sin renunciar a su propia identidad cultural.

En consecuencia, García Benito (2009: 497) afirma que estos dos últimos niveles son los deseables en cuanto al tratamiento del componente intercultural, en vista de que se produce un cambio total de actitud tanto del estudiante como del docente en el aula de segundas lenguas. Cabe señalar también que el modelo de metodología del

instructor evolucionará y será totalmente distinto dependiendo de si pertenece a uno u otro nivel.

A modo de conclusión, y estando de acuerdo con Byram et al. (2002: 5), la competencia comunicativa no implica solo desarrollar una competencia gramatical por parte del estudiante de lenguas, sino que incluye también un conocimiento de aquello de lo que es *apropiado* en una lengua. Por ello, partimos del supuesto de que la *comunicación intercultural* es comunicación basada en el respeto de las personas, además del respeto de la igualdad de derechos humanos como la base democrática para conseguir una interacción social. Para llevar a cabo este proceso, la competencia intercultural desarrolla las habilidades que el aprendiz de lenguas necesita para alcanzar un entendimiento compartido e interactuar con otros interlocutores, caracterizados por poseer diferentes identidades sociales.

4.3.1 El componente cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un documento elaborado y publicado por el Consejo de Europa, que supone una guía destinada para los profesores de lenguas extranjeras en el momento de diseñar y elaborar programaciones didácticas (Felices e Iriarte, 2006: 163). Se trata de un instrumento creado como modelo internacional, cuyo fin es determinar los diversos niveles que coexisten en las lenguas europeas, por lo que engloba diversas dimensiones lingüísticas, pero nos centraremos únicamente en aquello relacionado con la cultura. Así, en dicho documento europeo, se menciona en varias ocasiones el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta manera, para comenzar, es necesario resaltar que el Marco defiende un enfoque del aprendizaje de idiomas plurilingüe, donde los idiomas no son almacenados en “compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que se atribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”

(Consejo de Europa, 2002: 4). En este sentido, es necesario entender que, para el Marco Común Europeo de Referencia, la competencia comunicativa se compone de varios elementos –lingüístico, sociolingüístico y pragmático– cada uno de ellos con conocimientos, destrezas y habilidades concretas (Consejo de Europa, 2002: 13). Por tanto, el Marco pretende fomentar el multiculturalismo y el multilingüismo debido al contexto socioeducativo actual, situación que tiene mucha importancia en el marco académico contemporáneo ya que los profesionales de la didáctica de la lengua podemos encontrar este documento como un soporte básico y universal para las aulas de lenguas extranjeras.

Por otra parte, continuando con el análisis de la cultura en este documento, nos situamos en el capítulo *Las competencias del usuario o alumno* del MCER, donde observamos tres divisiones. En primer lugar, se hace mención al componente cultural en el subcapítulo *El conocimiento del mundo*, concretamente desde la siguiente información: “de especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en el que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas” (Consejo de Europa, 2002: 100).

El segundo subapartado, *el conocimiento sociocultural*, recoge las “características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura” (Consejo de Europa, 2002: 100). De esta manera, el Marco engloba una serie de temáticas que son importantes de conocer por parte de los alumnos, esto es, aspectos de la vida diaria de esa comunidad (días festivos, horas de comida y trabajo...), condiciones de vida (por ejemplo, el nivel de vida de sus habitantes), relaciones personales entre los miembros, los valores y las creencias y actitudes de ese pueblo hacia aspectos tales como la riqueza, la política, la religión, el humor...; el lenguaje corporal; las convenciones sociales (puntualidad, vestidos, tabúes...) y el comportamiento ritual en áreas como el nacimiento, matrimonio, muerte, etc.

En la tercera división de este capítulo, *la consciencia intercultural*, se define este término como aquel conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”, que incluye la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, pues se enriquece a

partir de una consciencia formada por una serie de culturas más amplias que la lengua materna y la segunda, lo que contribuye a ubicar a ambas en su propio contexto (Consejo de Europa, 2002: 101).

Por otro lado, el MCER ofrece una serie de *destrezas y de habilidades interculturales*, que se reproducen de manera literal en las siguientes líneas (Consejo de Europa, 2002: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Con todos estos datos podemos hacernos una idea de la importancia que tiene el componente cultural, o la cultura, a nivel europeo en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Además, observamos que este término engloba una serie de cualidades que son definidas de manera precisa en todo el documento. Por consiguiente, considerando el subcapítulo del *conocimiento sociocultural*, podemos afirmar que es evidente que se pretende formar una sociedad europea conociendo su cultura, pues propone las herramientas esenciales para ampliar el conocimiento del componente cultural tanto del alumnado como del profesor y, por supuesto, del material didáctico a emplear.

Por tanto, y como mencionábamos anteriormente, no hay que olvidar que el MCER se basa en el enfoque comunicativo, y se orienta tanto en la comunicación como en la acción. En otras palabras, el Marco “se centra en la acción en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos que aprendan una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”

(Centro Virtual Cervantes, 2017). Del mismo modo, acorde con Sandra Valdiande (2014: 17), para llevar a cabo estas tareas es necesario que el alumno de segundas lenguas no solo desarrolle la competencia comunicativa, sino también otras competencias generales, y es precisamente esto por lo que este documento de índole europeo resulta totalmente innovador.

4.3.2 El componente cultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es un documento elaborado por el Instituto Cervantes, y se basa en las recomendaciones del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, pero a diferencia de este, se centra específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Una vez más, solo nos centraremos en la dimensión que engloba la cultura.

De esta manera, el Plan Curricular (Instituto Cervantes, 1, 2006: 19) parte del concepto de plurilingüismo, propuesto por el MCER pero albergando una visión más amplia, llegando al *pluriculturalismo*, que consiste en “la capacidad de relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede un individuo y poder alcanzar, así, una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas”. Por consiguiente, debido a este nuevo concepto, en el que las culturas se comparan, contrastan y relacionan, surge la noción de competencia pluricultural, “de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes” (Instituto Cervantes, 1, 2006: 19).

Sin embargo, en contraste con el Marco Europeo, el Plan Curricular (Instituto Cervantes, 1, 2006: 33) propone el concepto de *hablante intercultural*, el cual ha de ser capaz de identificar aquellos rasgos más relevantes de la cultura meta a través de la lengua, además de desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer lazos entre la cultura de origen y la propia. Asimismo, esta perspectiva está “en consonancia con distintos aspectos identificativos en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo

[...] o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales” (Instituto Cervantes, 1, 2006: 34).

Sin duda, una de las novedades de la edición del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1, 2006: 37) es el hecho de proporcionar unos contenidos específicos con el que enseñar la cultura meta en el aula de lenguas y es, de esta manera, que encontramos un “componente cultural [con los siguientes] inventarios: referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales; y habilidades y actitudes interculturales”.

Por consiguiente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes contribuye al incremento de la importancia del componente cultural en el campo de la educación, puesto que fomenta el respeto de la cultura ajena, además de actitudes positivas hacia el otro, impulsando asimismo el proceso de interculturalidad (Luis Sierra, 2008: 44). Dado que, como Luis Sierra (2008: 44) añade, nuestras aulas son multiculturales, y esto promueve las relaciones y los valores que se producen entre el alumnado. Por todo esto, el PCIC es un material bastante útil para el aula de segundas lenguas, ya que no solo será una herramienta que el docente podrá utilizar para el desarrollo de su programación o sus lecciones, sino también los discentes se verán beneficiados de él, porque podrán aprender nuevas técnicas de aprendizaje de la lengua extranjera, a nivel lingüístico y cultural, lo que les permitirá desenvolverse en contextos singulares, caracterizados por esa sociedad multicultural tan característica del mundo contemporáneo.

4.3.3 El componente cultural en la LOMCE

Otro de los aspectos más relevantes a tener en cuenta a la hora de analizar el componente cultural en la enseñanza de idiomas, es el papel que el mismo tiene dentro de las leyes nacionales de educación.

La legislación educativa actual que tenemos dentro del territorio español es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y se encarga de marcar las directrices básicas que se deben seguir en materia educativa. Las Comunidades Autónomas posteriormente elaboran, a partir de esta guía,

Reales Decretos, donde aparecen más concretamente aspectos educativos que se deben seguir en cada territorio. Uno de estos aspectos son los contenidos, punto clave en el que vamos a poner nuestra atención para clarificar qué parte de los contenidos de nuestra Comunidad hacen referencia a la cultura. En el caso que nos ocupa nos hemos centrado en la Comunidad Autónoma de Cantabria, por lo que nuestro Real Decreto de referencia será el Decreto RD 27/201, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En esta normativa podemos encontrar los contenidos clasificados en función de la materia en primer lugar, y dentro de la materia correspondiente separados en cursos, de primero a sexto de Primaria. Para este caso vamos a hacer mención a los contenidos de la primera lengua extranjera y más concretamente del sexto curso de Primaria.

Al empezar el análisis del apartado de primera lengua extranjera, nos encontramos con que el aprendizaje de la cultura de la lengua extranjera es una parte del objetivo principal marcado para esta área, como dice textualmente este documento: “posibilitar al alumnado que conozca y se acerque a otras culturas, facilitando la comunicación entre ellas mediante el uso de una lengua común”; asimismo, una de las funciones del profesorado será “fomentar una actitud positiva hacia la lengua y cultura extranjeras”, volviendo en este caso a marcar la relevancia de la cultura extranjera en el aprendizaje del aula.

Igualmente, y ya concretamente para el sexto curso, encontramos un apartado dentro de los contenidos específicamente referido a aspectos “socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal”; donde se pide que el alumno sea capaz de “reconocer e identificar expresiones de uso frecuente relativas a festividades y tradiciones culturales de los países anglófonos”; “muestra una actitud receptiva y de valoración positiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia”; “expone y compara rasgos propios de la cultura local con los de la cultura de la LE”; “disfruta de la lectura autónoma y la utiliza como recurso para descubrir información acerca de la cultura de los países anglófonos y para fomentar la tolerancia hacia otras culturas”; “tiene conciencia de las convenciones sociales y culturales a la hora de producir textos”.

El Decreto RD 27/201, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria brinda al componente cultural de un papel importante, aunque tal vez no vital, en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, puesto que el alumnado tiene como objetivo, entre otros aspectos, respetar la cultura meta y remarca la labor del docente de fomentar actitudes positivas tanto hacia la lengua como hacia la cultura meta estudiadas en el aula de segundas lenguas.

Como podemos apreciar, existen diferentes normativas, leyes y documentación tanto nacionales como internacionales que subrayan la necesidad de conocer otras culturas y trabajar el componente cultural en el aula de lenguas extranjeras. De esta manera, la cultura, dentro del contexto educativo, adquiere un papel bastante significativo ya que –como veíamos en el apartado de la evolución de enseñanza de segundas lenguas, gracias al enfoque comunicativo, la enseñanza del componente cultural ha evolucionado durante los últimos años– ha supuesto un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y que, a medida que avanza el tiempo y respaldado por variadas legislaciones de carácter nacional o documentos como el Marco Europeo de Referencia, podemos valorar este gran cambio en los centros educativos actuales.

Con el propósito de dilucidar todo este conjunto de ideas, hagamos una recapitulación de todo lo acontecido. La enseñanza de segundas lenguas surgió hace cientos de años, aunque con dudosa efectividad en una situación comunicativa real. Sin embargo, comenzando el siglo XX podemos encontrar distintos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, que se basaron en suplir las carencias de métodos anteriores, o desarrollar una técnica acorde con las necesidades de los aprendices de idiomas. No obstante, el proceso de enseñanza de la lengua meta se limitaba a trabajar, *grosso modo*, destrezas receptivas o productivas. Así, bajo la sombra del enfoque comunicativo se consigue ir un paso más adelante, pues es necesario no solo darse a entender en la lengua extranjera, sino que es esencial conocer pautas de conducta concretas y las costumbres de una comunidad, por citar unos ejemplos. O lo que es lo mismo, se empezó a dar importancia al componente cultural en el proceso de enseñanza de segundas lenguas. En consonancia con esto, en el presente TFM estamos trabajando con

este componente cultural. Asimismo, nos encontramos con tres conceptos clave: *cultura*, *lengua* y *sociedad*, de lo que podemos destacar que cada sociedad posee una cultura y una lengua determinadas, ya que pueden ser similares o totalmente distintas a otras que coexisten en el mismo marco temporal o, incluso, a épocas pasadas. Respecto al componente cultural, vimos el origen del mismo dentro del aula de segundas lenguas, al igual que la ampliación de otros rasgos de la “competencia comunicativa”, acompañado del conocimiento que debe tener el docente de idiomas, y sus herramientas, para favorecer el desarrollo integral del alumnado, tanto a nivel lingüístico como cultural.

Inmersos en el campo de la didáctica de idiomas, y centrados en la enseñanza y aprendizaje del componente cultural, Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) distinguen tres tipos de cultura: por un lado, se encuentra la *Cultura con mayúsculas*; por otro, la *cultura con minúsculas*; y, finalmente, la *kultura con k*. Esta diferenciación será primordial en el análisis posterior de los libros de texto.

Por último, hemos analizado el rol que ocupa el componente cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; la importancia que se le da en el Plan Curricular del Instituto Cervantes; además del tratamiento recibido en la legislaciones nacional y autonómica actuales. En este sentido, el Marco Común Europeo fomenta la enseñanza de los tres tipos de cultura de manera explícita –mediante los conceptos denominados como “*el conocimiento del mundo*”, “*el conocimiento sociocultural*” y “*la consciencia intercultural*” (Consejo de Europa, 2002: 100-101)–, plasmando ciertos aspectos culturales como las “características geográficas, medioambientales, demográficas, [etc.]” pertenecientes a la categoría de *Cultura con mayúsculas*; temáticas que engloban la agrupación de la *cultura con minúsculas*, como “el comportamiento ritual en áreas como el nacimiento, matrimonio, etc.”; y, respecto a la *kultura con k*, encontramos otros ítems culturales como, por ejemplo, el “mundo de origen” o el “mundo de la comunidad objeto de estudio”. Mientras tanto, el PCIC va más allá, dotando de mayor relevancia a la *kultura con k*, precisamente debido al apartado que lo diferencia de su predecesor y que, a su vez, sirve como factor innovador al añadir una serie de inventarios relacionados con el componente cultural: “referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales; y habilidades y actitudes

interculturales” (Instituto Cervantes, 1, 2006:37). Por otro lado, la legislación educativa actual cumple la misma función de fomentar el componente cultural en únicamente dos variantes. De esta manera, considerando el Real Decreto 27/201 que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, observamos que la *Cultura con mayúsculas* recibe bastante importancia, pues se hace referencia a ella con el objetivo de “reconocer e identificar expresiones de uso frecuente relativas a festividades y tradiciones culturales de países anglófonos”, además de conocer las “convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal”; en cuanto a la *cultura con minúsculas*, no apreciamos ninguna referencia; y finalmente, en relación a la *kultura con k*, nos encontramos con que los estudiantes deben mostrar “una actitud receptiva y de valoración positiva hacia las personas que hablas otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia”, además de que el docente de idiomas debe encargarse de “fomentar una actitud positiva hacia la lengua y cultura extranjeras”.

Considerando todo este complejo contexto, ¿en qué situación concreta nos ubicamos hoy en día al analizar el componente cultural en el aula de segundas lenguas en la Comunidad de Cantabria?

5. Metodología

5.1 Selección y justificación de la muestra

Este Trabajo Fin de Máster se sitúa en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y los libros de texto que analizaremos son materiales formales y reglados, usados en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria durante las últimas dos décadas. Estas herramientas didácticas pertenecen a la misma editorial, *Oxford* –elegimos una de las más empleadas en nuestro territorio regional– aunque corresponden a diferentes ediciones: *Galaxy* (2004), *Surprise* (2008) y *Great Explorers* (2015). Por otro lado, hemos elegido el nivel de sexto de Primaria en base a que se puede tratar del curso en el que hay más contenido del componente cultural dentro del currículum académico, como hemos visto en la revisión del Decreto R.D.

27/201, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria

5.2 Diseño, procedimiento y herramientas de la investigación

Para analizar el contenido cultural y el tratamiento que se incluye en los manuales mencionados anteriormente, hemos tomado como referencia el modelo propuesto por Raigón-Rodríguez en 2015, quien utilizó libros de texto correspondientes al nivel de B2 para adultos universitarios, aunque adaptaremos estos materiales al nivel de sexto de Primaria.

Hemos partido de la diferenciación de Miquel y Sans (2004), con el fin de hacer distinción de tres tipos distintos de cultura: *Cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* y *kultura con k*, de modo que adaptaremos la versión de Raigón-Rodríguez (2015) en referencia a este modelo.

El método de esta investigación, al igual que Raigón-Rodríguez (2015), consiste en un análisis cuantitativo de los datos, mediante observación y anotación de las incidencias culturales. En total, haremos uso de tres tablas, cada una relacionada con cada tipo diferente de cultura. Los datos que aparecen en cada tabla indican el número de incidencias culturales que se refleja en cada libro de texto. Por tanto, cada tabla presenta diferentes temas propuestos para el aprendizaje cultural, dividido por destrezas, esto es, *reading*, *listening*, *speaking* y *writing*, cada uno con su correspondiente abreviatura: R, L, S y W, respectivamente. En cada casilla anotaremos el número de incidencias que recibe el componente cultural en cada tema. Por otro lado, si una misma actividad trabaja distintos componentes de la cultura, lo anotaremos de manera independiente.

Es necesario recalcar, pues, que analizaremos los resultados obtenidos a partir de los datos registrados en tres grandes grupos: *Cultura con mayúsculas*, *cultura con minúscula* y *kultura con k*. Sin embargo, hemos adaptado las tres tablas, al haber omitido algunas subcategorías porque no las creemos relevantes para los libros de texto analizados, pertenecientes a sexto de Educación Primaria, puesto que en el análisis

realizado por Raigón-Rodríguez (2015) las tablas fueron originalmente diseñadas para estudiantes universitarios.

6. Resultados

6.1 Categorías pertenecientes a la *Cultura con mayúsculas*

La *Cultura con mayúsculas* es la que más se refleja dentro de los tres libros consultados. Dentro de este grupo, las incidencias están concentradas en su mayor parte en el libro de texto *Great Explorers*, donde hemos observado en total 188 (49,08%) de un total de 383 incidencias recogidas, que podemos observar en la Tabla 1 (adaptación de Raigón-Rodríguez, 2015):

Categorías pertenecientes a la <i>Cultura con mayúsculas</i>	Galaxy (2004)				Surprise (2008)				Great Explorers (2015)			
	R	L	S	W	R	L	S	W	R	L	S	W
Geografía/ historia/ política/ variaciones regionales	3	6			3	7			19	7		
Arte/ artesanía/ monumentos y lugares históricos	2	3							5	3		
Literatura/ cine/ música/ medios de comunicación	5	7			5	6			2	1		
Costumbres sociales/ vida urbana/ infraestructuras/ alojamientos/ transporte	4	14	4	1	2	8			15	11	1	
Educación	2	7	3	1	2	6	4		4	8	1	
Vestimenta		7	7		3	10	6		19	17		
Comida		2	2		1				2	1		
Festividades/ fiestas/ celebraciones/ ceremonias					4	8			5	4	1	
Tiempo libre/ deportes		4	4		1	9	6		11	9	3	
Familia	1	9	1		2	3			23	16		
Comunicación no verbal (espacio personal, oculésica, háptica...)												

Tabla 1: incidencias en el apartado de *Cultura con mayúsculas*

Las temáticas más tratadas de este libro dentro de la *Cultura con mayúsculas* han sido las de “geografía/historia/política/variaciones regionales” (por ejemplo, un *reading* dentro de un mapa con las ciudades más importantes de Reino Unido);

“costumbres sociales/vida urbana/infraestructuras/alojamiento/transporte” (por ejemplo, aparecen varias historias a modo de *listening* sobre la vida cotidiana de unos niños y sus familias); “vestimenta” (por ejemplo, escenas de la vida cotidiana de los niños, incluida su vida escolar, donde aparece la vestimenta que usan); “tiempo libre/deportes” (por ejemplo, en unas viñetas de los protagonistas de las historias que están pasando su tiempo libre en la naturaleza); “familia”, que ha sido el ítem con más incidencias encontradas (39), ya que hemos podido encontrar en muchas ocasiones distribuidas por todo el libro referencias a la familia de los niños (los niños aparecen en muchas historias con su abuelo, toda la familia pasando el día en el jardín, los niños pasando tiempo con su madre, etc.) lo que nos transmite la idea de unión familiar e importancia de la familia dentro de la cultura estudiada.

Todas estas temáticas culturales las hemos visto incluidas en actividades de *reading* y *listening*, con algún caso aislado de actividades de *speaking* y ningún caso de actividades de *writing*, por lo que podemos afirmar que la cultura se trasmite mediante destrezas receptivas más que productivas, y, por tanto, los aprendizajes culturales se transmiten sin que haya interrelación por parte de los alumnos entre su cultura y la de la lengua meta.

Las diferencias con el resto de textos son bastante significativas, ya que en los otros libros de texto hemos encontrado bastante menos cantidad de incidencias. En el caso de *Galaxy* donde más incidencias hemos recogido ha sido en la temática “costumbres sociales/vida urbana/infraestructuras/alojamiento/transporte”, con 23 incidencias; mientras que en el caso de *Surprise* hemos encontrado mayor cantidad de incidencias en el apartado de vestimenta. Igualmente, en el caso de *Surprise* no hemos observado ninguna incidencia para “arte/artesanía/monumentos/lugares históricos”. El resto de ítems todos han tenido incidencias, en mayor o menor medida, y mayoritariamente en la parte de *listening* y *reading* como ya hemos comentado anteriormente.

Por otro lado, el ítem “comunicación no verbal”, entendida como los gestos sociales propios de esa cultura, no ha tenido incidencias en ninguno de los tres libros analizados.

6.2 Categorías pertenecientes a la *cultura con minúsculas*

Como hemos podido observar, en la *cultura con minúsculas* es donde menos incidencias hemos recogido, con un total de 87 incidencias observadas, datos reflejados en la siguiente tabla (adaptación de Raigón-Rodríguez, 2015):

Categorías pertenecientes a la <i>cultura con minúsculas</i>	Galaxy (2004)				Surprise (2008)				Great Explorers (2015)			
	R	L	S	W	R	L	S	W	R	L	S	W
Igualdad					2	2						
Materialismo		2	1						1	1		
Orientación hacia lo nuevo									1			
Auto-mejora		3	1		1	1			2	1		
Crianza		1							1	1		
Tiempo	1	2	1		3	4	1		1	1		
Nivel de formalismo	4	4			3	3			2	1		
Grado de orientación hacia las normas									1			
Masculinidad					1	1			1	1		
Importancia del trabajo	1	4			1	3	2		9	8	1	

Tabla 2: incidencias en el apartado de *Cultura con minúsculas*

Esta dimensión de la cultura implica los valores de la misma, algo más difícil de apreciar porque no lo vemos a simple vista, y, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje es más complicado de lograr. En este caso, ningún libro destaca sobre otro en cuanto a incidencias recogidas. De esta forma, podemos destacar del libro de texto *Great Explorers* el ítem que hace referencia a la “importancia del trabajo”, ya que hemos observado en bastantes ocasiones tanto en la parte de *listening* como en la de *reading* a distintas personas realizando distintos trabajos, e incluso a los propios niños llevando a cabo un trabajo físico en la huerta, además de ser ellos mismos los que hablan del trabajo de sus familiares en varias ocasiones. Por tanto, se concede bastante importancia al tema laboral.

El resto de variables están bastante igualadas en los tres libros, pudiendo destacar que de algunas de ellas no hemos encontrado ninguna incidencia. Este es el caso de la igualdad (igualdad entre todas las personas, aunque tengan distintos géneros y edades) en *Galaxy* y en *Great Explorers*, de la que no hemos observado resultados; el materialismo (preocupación por tener muchos objetos materiales) no aparece explicitado en *Surprise*; la orientación hacia lo nuevo (gusto por reunir las últimas novedades que vayan apareciendo en cualquier campo) prácticamente no aparece en ninguno de los tres libros, excepto en *Great Explorers*, que aparece en una única ocasión, en una actividad de *reading* sobre nuevas tecnologías alternativas; la crianza (educación que las familias transmiten a sus hijos) también aparece en pocas ocasiones, llegando a no aparecer en *Surprise*; el grado de orientación hacia las normas (cumplimiento de las normas de la sociedad) solo apareció en una actividad de *Great Explorers* haciendo hincapié en la norma de no hablar en las bibliotecas; por último, la masculinidad (supremacía del hombre sobre la mujer) no la hemos observado en *Galaxy*.

La gran mayoría de incidencias recogidas en torno a la *cultura con minúsculas* proceden de actividades en las que se trabaja a través de destrezas receptivas, habiendo algún caso aislado de actividad productiva (*speaking*).

6.3 Categorías pertenecientes a la *kultura con k*

La *kultura con k* se encuentra dividida en tres dimensiones: conocimientos, comportamientos y actitudes, tal y como apreciamos en la Tabla 3.

Categorías pertenecientes a la <i>kultura con k</i>		Galaxy (2004)				Surprise (2008)				Great Explorers (2015)			
		R	L	S	W	R	L	S	W	R	L	S	W
CONOCIMIENTOS	Aprendizaje cultural	5	9	2		10	11	1		22	10	1	
	Fases del ajuste cultural (Shock)		1							1	1		
	Identidad cultural		1	1		6	6			13	1	1	
COMPETENCIAS	Competencia comunicativa intercultural					1	1						
	Adaptabilidad cultural		1							1	1		
ACTITUDES	Actitud positiva hacia las diferencias culturales	3	4			1	1			1	1		

Tabla 3: incidencias en el apartado de *Kultura con k*

Dentro de estas dimensiones, el conocimiento cultural es el que ocupa un lugar prioritario, donde hemos concentrado la mayor parte de las incidencias encontradas, un total de 103 de 119 (87,55%). Más concretamente, la mayoría de estas 119 incidencias las encontramos en el apartado “aprendizaje cultural”, esto es, las situaciones que hemos encontrado dentro de los libros en donde se ha producido directamente y de forma explícita un aprendizaje cultural; por ejemplo, en el libro de texto *Galaxy*, aparece en la página 62 un *reading y listening* sobre la vida de dos niños distintos, de clases sociales distintas, con diferencias muy acusadas, en la Inglaterra de la época victoriana. Este tipo de aprendizaje directo lo hemos encontrado en 71 incidencias, lo que supone un 59,66% del total. Cabe destacar también el aumento de incidencias a medida que el libro es más actual, habiendo un número mucho mayor de incidencias en el libro de texto de 2015. Si nos fijamos en el resto de ítems, en general, en el libro más actual se ha producido un aumento de incidencias en todos los ítems analizados, lo que nos indica que el tema de la cultura ha ido incrementando su relevancia con los años. Otro ítem que también hemos encontrado como relevante es el de “identidad cultural”, entendido como el sentimiento de pertenencia a esa cultura, como podemos apreciar por ejemplo en el libro *New Explorers*, en un *reading* donde diferentes niños de los diferentes estados de Reino Unido hablan sobre la comida típica de su región. Este tipo de incidencias aparecen en 29 ocasiones (24,36%).

La mayoría de las incidencias recogidas aparecen en las columnas pertenecientes a destrezas receptivas, lo que nos indica que el medio de transmisión de conocimientos culturales más empleado en los tres libros de texto es a través de lecturas o de audios, o de ambos simultáneamente.

El resto de ítems del que hemos recogido alguna incidencia, aunque escasas, son el de “shock cultural” (“efecto que sufre el visitante no preparado al verse inmerso en una cultura extraña” definido así por Toffler y Aleu, 1972: 7), “competencia comunicativa intercultural” (“habilidad general de negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces” definido así por Rodrigo, 1999, citado en Baños, 2006: 354), “adaptabilidad cultural” (entendido como la capacidad de adaptarse a culturas distintas de la propia) y “actitud positiva hacia las diferencias culturales”, donde curiosamente hemos recogido más incidencias en el libro *Galaxy*, (7), en comparación con las dos que tenemos en cada uno de los otros libros de texto. Esto se debe a que en el libro *Galaxy* tenemos una historia en viñetas distribuida en varias páginas, en la que los protagonistas tienen que interactuar con elementos de la leyenda del Rey Arturo, y situarse en un momento cultural distinto al suyo, y podemos afirmar que esta situación la acogen con una buena actitud.

Tras el análisis realizado a los libros de texto de tres ediciones alejadas en el tiempo, hemos podido comprobar que tanto en *Galaxy* como en *Surprise* las referencias a aspectos culturales son escasas, un 26,09% y un 27,27% del total, respectivamente, mientras que *Great Explorers* se lleva un 46,63% del total, por lo que podemos concluir que cuanto más actual es el libro, mayor importancia se le da al componente cultural.

En el caso de *Galaxy* vemos una cultura relegada a acontecimientos históricos o leyendas propias de la cultura británica (Robin Hood o el Rey Arturo). Esto es, conocemos hechos anecdóticos únicamente de la cultura británica, que en ocasiones introducen algún lugar real, como en el caso de Robin Hood y el bosque que actualmente existe y que pertenece a esta leyenda. Esta cultura se les presenta a los niños mayoritariamente a través de destrezas receptivas, intercaladas con alguna actividad de *speaking* y *writing*, y sin que ocupen un lugar prioritario dentro del libro.

En cuanto a *Surprise*, cada una de las unidades temáticas está introducida por un niño de un país diferente (Japón, Rusia, Kenia, Gran Bretaña, Marruecos, Perú). Cada historia que se muestra al principio del tema se desarrolla en ese país; en muchos casos se cuenta una leyenda del lugar, como en Gran Bretaña, que volvemos a ver que se recurre a la leyenda de Robin Hood como elemento cultural. Por tanto, ya podemos apreciar que el componente cultural está más incluido en todas las unidades del libro, pero entendiendo el aprendizaje de la segunda lengua como una oportunidad para aprender nuevas culturas, ya que hace referencia a muchos países de lugares distintos del mundo que no necesariamente son de habla inglesa.

En cuanto a la cultura propiamente de países de esta misma lengua, la inglesa, las oportunidades de conocerla son escasas durante todo el libro, exceptuando alguna lectura o alguna actividad aislada (centrándose sobre todo en Gran Bretaña y su cultura, en detrimento de otros países de habla inglesa). Al finalizar el libro vuelven a aparecer páginas de celebraciones, donde nos deja apreciar algo de esa cultura que estábamos buscando. De esta manera, aparecen desarrolladas cuatro celebraciones: *Bonfire night* (tenemos una explicación de qué es la fiesta y cómo y por qué se celebra, aparte de una introducción donde se nos deja bien remarcado desde el principio que nos van a hablar de lo que los niños británicos hacen en esa fiesta), Navidad (donde nos sucede lo mismo que en el caso anterior), San Valentín (nos explica los orígenes de la fiesta y cómo se celebra actualmente, pero en este caso no hace referencia a que sean únicamente los británicos los que lo celebran de este modo) y Pascua (nos aparece la manera de celebrarlo de una niña junto con su familia, pero tampoco se ve explícitamente que sea una familia británica). En la última página del libro podemos leer varios testimonios de niños británicos hablando sobre animales, porque, según nos dice en el párrafo introductorio, a los británicos les encantan los animales.

En cuanto a las destrezas empleadas para trabajar sobre estos aspectos culturales, como en el caso anterior, vemos la prevalencia de destrezas receptivas sobre las productivas, aunque pueda aparecer algún caso aislado de *speaking* en alguna actividad concreta, tal y como nos sucedía en *Galaxy*.

En conclusión, dentro de este segundo libro analizado encontramos bastantes más referencias culturales que en *Galaxy*, pero entendidas como un medio para acercar

a los alumnos a nuevas culturas en general. Notamos que hay una falta del componente cultural de países anglófonos, que debería ser la norma que rigiera estos materiales, para aprender la lengua y junto a ella la cultura que va de la mano de ese nuevo idioma estudiado.

Por último, en el libro de texto *Great Explorers*, podemos encontrar muchos más momentos de aprendizaje cultural: a lo largo del libro se nos muestran una gran cantidad de escenas y actividades de la vida cotidiana, dentro de un clima familiar y de amistad, lo que nos permite ver cómo es esa cultura en su casa, con su familia y amistades, así como en el trabajo en otras ocasiones, o incluso en momentos de enseñanza a los niños o de colaboración entre ellos y con sus familias. Igualmente, como pasaba en el libro *Galaxy*, nos muestran en algunos momentos algún retazo de cultura antigua, como una vestimenta de hace 100 años para un proyecto de historia o sucesos de la antigua Roma, por lo que también podemos apreciar algo de ese aprendizaje cultural histórico. Hemos observado, igualmente, visitas a otros lugares, por lo que también hay parte de componente geográfico y de descubrimiento de lugares nuevos; o también podemos descubrir entre sus páginas brevemente cómo es un Instituto de Secundaria. Muchos de estos hechos culturales aparecen en el apartado de “Let’s explore!”, que se nos presenta como creado para este fin de descubrimiento cultural.

Al final del libro, nos encontramos algo un poco diferente a lo que estábamos acostumbrados en los textos anteriores. En este caso, también tenemos una página dedicada a la festividad de Navidad, dividida en dos tipos de tradiciones: la británica y la americana, con lo que ya conocemos algo más de otra cultura distinta al mencionado país europeo. No obstante, aparecen dos leyendas, una noruega y otra estadounidense, otro elemento que nos permite acercarnos más a otras culturas. En las siguientes páginas, varios niños cuentan sus testimonios sobre temas diversos: trabajo con animales, festividades, actividades extra escolares, etc. Cada uno de ellos pertenece a un país distinto, no necesariamente de habla inglesa, con lo que tenemos el acercamiento a otras culturas que veíamos en *Surprise*. Pasadas estas páginas tenemos otra sección titulada “Explore the UK!”, en la que podemos conocer lugares importantes de Gran Bretaña, comidas típicas, leyendas, trabajos de distintas personas, etc. En ocasiones los

niños cuentan testimonios sobre estos y otros aspectos de su cultura, por lo que en estas páginas concretas tenemos el acercamiento a la cultura británica.

En el caso de este último libro analizado, todavía se hace más relevante el uso de destrezas receptivas para transmitir la cultura, ya que las incidencias que encontramos en las destrezas productivas son prácticamente inexistentes. Dentro de las destrezas trabajadas, el *reading* tiene mayor número de incidencias que el *listening*.

En definitiva, el aprendizaje del componente cultural ha ido aumentando a medida que nos acercamos más al momento actual, haciéndose cada vez más completos a su vez. Podríamos decir que el libro de texto *Great Explorers* es el más completo de los tres en cuanto a enseñanza de cultura, ya que engloba los elementos culturales transmitidos por los otros dos, además de ampliarlos con mucha más variedad de elementos. En realidad, cabe la pena destacar que la cultura se presenta a lo largo de todo el libro y no solamente relegada a las últimas páginas.

7. Propuesta didáctica

En este apartado vamos a proponer una serie de actividades diseñadas para el aula de inglés como lengua extranjera. Todas ellas intentan suplir aquellos aspectos culturales que escaseaban en los libros de texto que hemos analizado previamente.

Nuestro planteamiento principal es seguir la idea del libro de texto *Great Explorers*, que divide el contenido del mismo en 6 unidades y en cada una se trabaja un país distinto (la elección de estos, como mencionamos en apartados anteriores, se debe a que poseen como lengua oficial el inglés (Crystal, 2003)). Pues bien, durante esas 6 unidades de nuestro hipotético libro de texto distribuiríamos las unidades de la siguiente manera:

Tema 1: Reino Unido

Tema 2: Malta

Tema 3: Kenia

Tema 4: India

Tema 5: Australia

Tema 6: Estados Unidos

En esta propuesta didáctica ejemplificaremos una unidad del libro, la referente a Kenia; el resto de unidades seguirán un esquema similar. Expondremos una batería de actividades relacionadas con aspectos culturales que todas nuestras unidades deberán contener.

En todos nuestros temas contaremos con un elemento común, Sara, una niña española (ya que el libro está dirigido a estudiantes españoles, hemos querido que la niña sea de la misma nacionalidad, de manera que los estudiantes se sientan más cercanos e identificado con ella), que irá viajando por diferentes países, empapándose de la cultura de los mismos. Antes de su viaje alrededor del mundo, Sara ha estado escribiendo cartas a sus familias de acogida. De este modo, cuando la niña llegue a cada país, conocerá a diferentes personas de referencia, y este contexto no le resultará totalmente nuevo.

En primer lugar, iniciaremos los temas con una introducción del país visitado; por un lado, con una aproximación geográfica del país dentro de su continente a través de preguntas realizadas por Sara, y, por otro lado, con el vocabulario del tema, que en este caso será referente a los animales. Llegados a este punto, es necesario citar una herramienta que ha sido muy útil. *Pixton Cómic* es una aplicación para iPads, disponible en la App Store.



Situación geográfica de Keniaⁱ

Activity1. Look at these animals. Work in pairs and answer: what are their names? what are they doing?



Lionⁱⁱ



Hippopotamusⁱⁱⁱ

Example:

It 's a lion.

It is yawning.



Giraffe^{iv}



Zebra^v



Elephant^{vi}



Leopard^{vii}

Activity 2. Look at the next words. Make a short writing about two animals and add some information as in the example.

Antelope – buffalo – zebra – cheetah – guinea pig – elephant

Hippopotamus – giraffe – lion – leopard - hyena

Zebras live in Tanzania and Kenya.

They have grey or black stripes on overall white body.

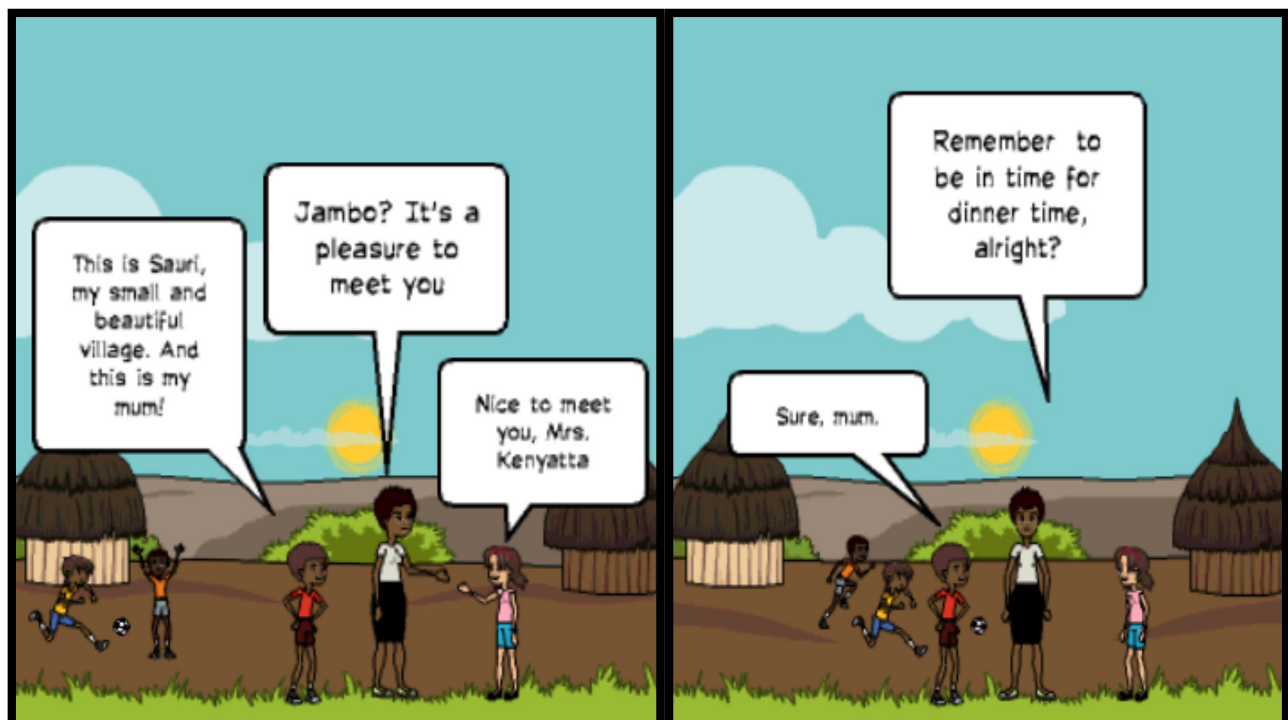
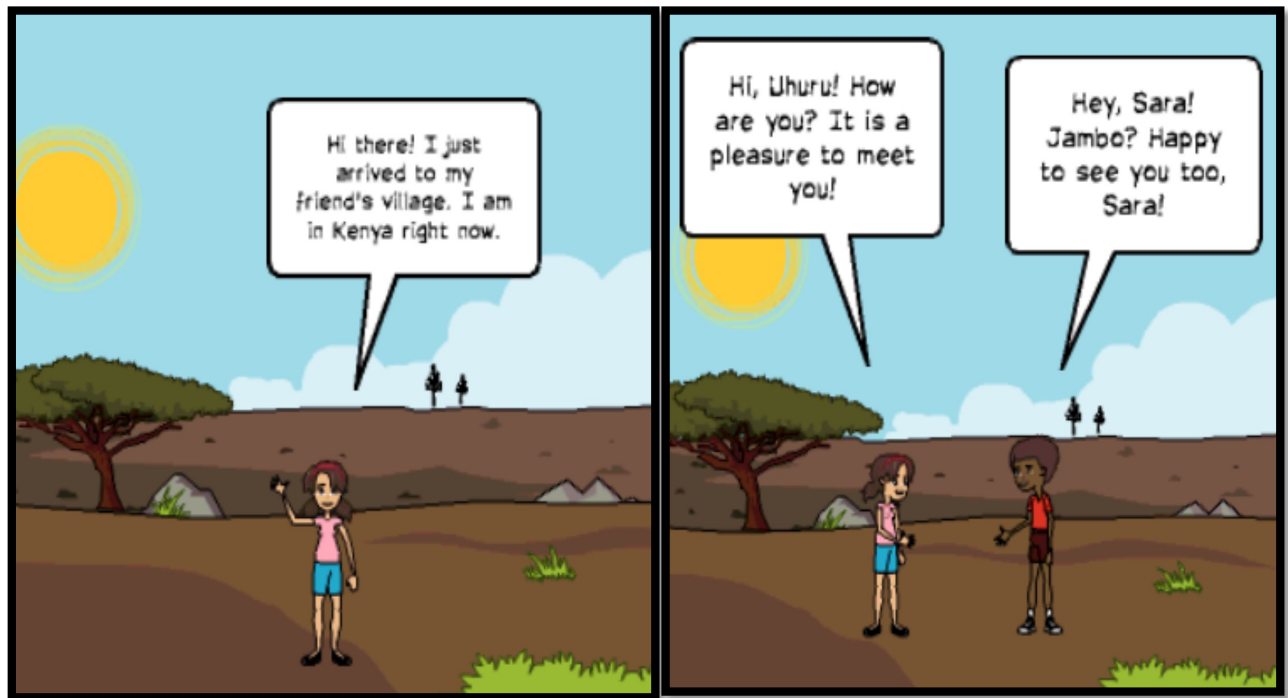
They prefer places in which they can find easily grass and water.

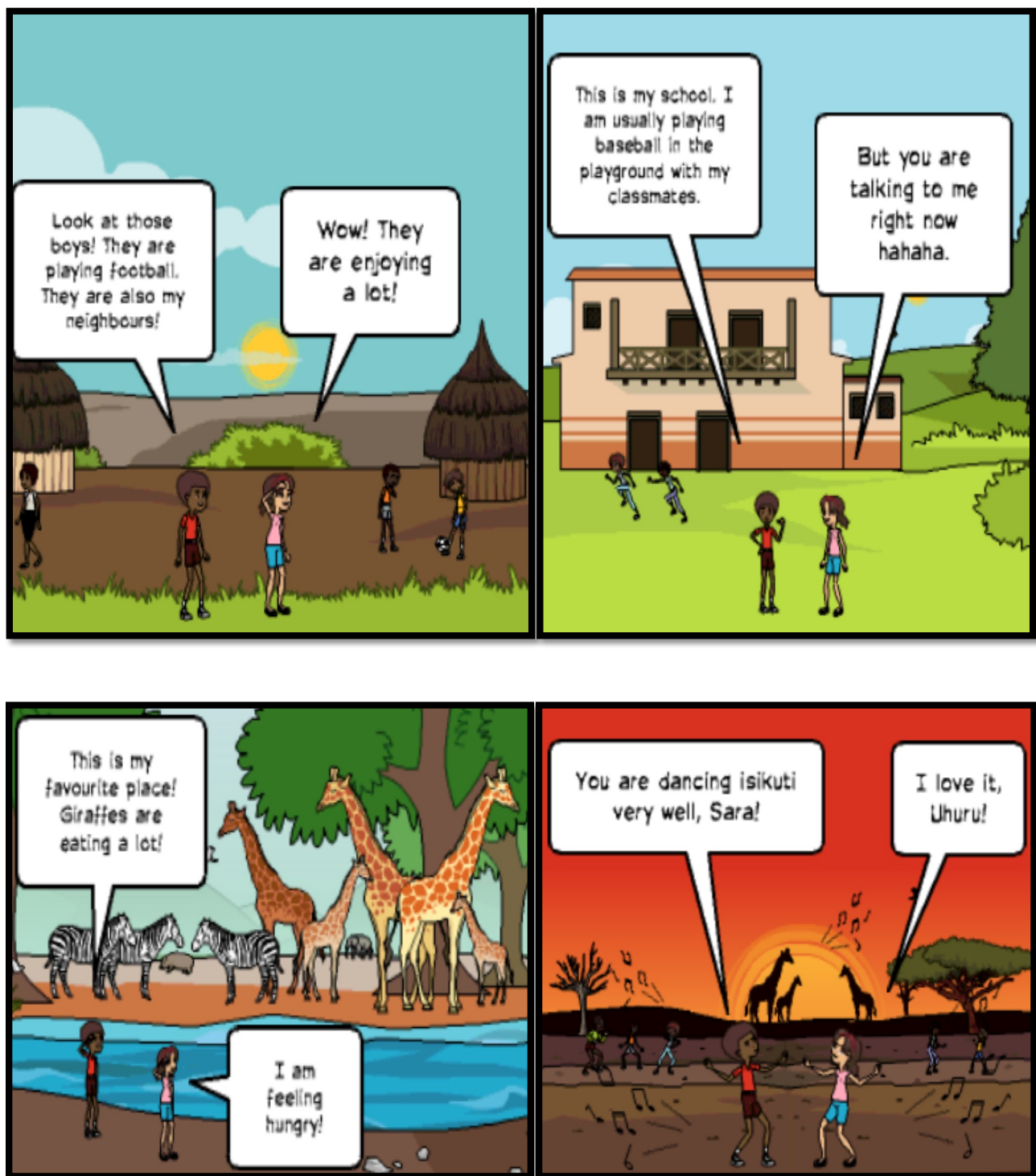


Con estas dos actividades vamos a focalizar nuestra atención en un aspecto cultural concreto, como es la fauna típica africana, para trabajar vocabulario y gramática, además de las destrezas de *speaking* y *writing*, que normalmente se trabaja escasamente en los libros de texto.

Un elemento que vamos a desarrollar en todos los temas es una historia en viñetas (Activity 3) que tendrá como protagonista a Sara. En muchas ocasiones podremos apreciar la existencia de shock cultural, debido a diferencias muy acusadas con la cultura que ella conoce. En el ejemplo que nos ocupa, la niña viaja a Kenia, y, a través de las viñetas, vamos a poder acercarnos a las personas, el lugar donde viven, sus paisajes, o la escuela donde los niños juegan y estudian. Una vez más, haremos uso de la app *Pixton Comics*.

Activity 3. Read and listen the next story:





En referencia a los ítem culturales presentes a esta actividad, dentro de las categorías pertenecientes a la *Cultura con mayúsculas* podemos encontrar prácticamente todos los ítems; geografía/ historia/ política/ variaciones regionales, ya que en la historia se nos muestran varios lugares geográficos de Kenia; costumbres sociales/

infraestructuras/ alojamiento/ transporte, lo podemos encontrar en las imágenes del poblado donde viven, así como en los momentos en que hacen referencia a una costumbre social de bienvenida o de despedida; educación, en las viñetas en que los niños van a la escuela; vestimenta, en todas las ropas que llevan los personajes de la historia; festividades/ fiestas/ celebraciones/ ceremonias, en la fiesta de despedida cuando la niña se va del país; tiempo libre/ deportes, en las actividades y juegos que realizan los niños en su tiempo libre, o los momentos de ocio y de descubrimiento de la naturaleza y la fauna del lugar; familia, ya que nuestra protagonista comparte sus actividades con su familia de acogida.

Dentro de las categorías pertenecientes a la *cultura con minúsculas*, en esta historia podemos apreciar la educación que los padres transmiten a sus hijos, esto es, su crianza; el grado de orientación hacia las normas, en el sentido de que el hijo debe cumplir las normas que le impongan sus padres; y nivel de formalismo, con expresiones propias del país. También podría inferirse algo de masculinidad, en el sentido de que la persona de la familia que se encuentra en la casa haciendo las tareas es la madre.

En cuanto a la *kultura con k*, durante toda la historia la niña está viviendo un proceso de aprendizaje cultural, ya que en todo momento hay algo nuevo para ella transmitido por las otras personas con las que interactúa; igualmente se puede producir un shock cultural, ya que hay muchos elementos de la vida cotidiana que le pueden resultar muy distintos a lo que ella está acostumbrada, como puede ser la comida, las casas, la ropa, la escuela, etc.; igualmente, las personas keniatas muestran su identidad cultural, con lo que también lo podemos encontrar en la historia; la niña tiene capacidad de adaptación cultural, ya que, durante el tiempo que está allí, vive como si fuera una keniatas más; por último, la actitud hacia las diferencias culturales es positiva, todos se enriquecen del intercambio cultural y el mismo se nos muestra como algo positivo, como una oportunidad de aprender algo nuevo.

Activity 4. Considering the previous story, in the last vignette, we can see that children are dancing. What song do you think that is playing?

Firstly, you will hear a song. Where is it from? Then, you will hear another song. Can you recognize it? Complete the lyrics below.

Hakuna Matata!

What a wonderful _ _ _ _ _

Hakuna Matata!

Ain't no passing cra _ _

It means no worries

For the rest of your _ _ _ _ _

It's our problem-free _ _ _ _ _

Hakuna Matata!

En esta ocasión, presentamos dos canciones (Kenyan music: <https://www.youtube.com/watch?v=iMu3X1GVC1o>, en la que pueden cantar y bailar; y *Hakuna Matata*, del Rey León: <https://www.youtube.com/watch?v=bRF6N2L4OLY>, en el que tendrán que oír la letra y más tarde completar una actividad de *fill in the gaps*). A través de la música los niños van a conocer una canción típica keniana, podrán bailarla y cantarla, para disfrutar de una parte más lúdica de Kenia. Asimismo, posteriormente escucharán *Hakuna Matata*, una canción que todos conocerán a través de la película del Rey León, con la que posteriormente podremos abrir un debate sobre la perspectiva que nos da de África y de sus paisajes, y la veracidad o no de la misma.

Activity 5. You have below some food from different countries of the world. In groups of 4-5 students, guess what they are made of. One meal is from Kenya, do you know which one is it? Then, listen an audio to discover it.



Meal 1^{viii}



Meal 2^{ix}



Meal 3^x



Meal 4^{xi}

Listening. Sara talks about her experience related to Kenyan food:

Hi! It's Sara. The photo you are seeing is from a dinner that I shared with my host family from Kenya. It is a typical dish here, called Irío, based on mashed potatoes, corn and peas. All the women in the family were cooking, since women always cook. Girls also help, because it is tradition that women teach cooking since they are children to the next generation. For me it was a fun experience! When we finished dinner, the older ones told us traditional Kenyan stories.



Meal 1

Con la actividad 5 los estudiantes compartirán opiniones mientras se comunican verbalmente. Tras intentar adivinar qué comida pertenece a la tradición keniana, oirán un audio en el que obtendrán la respuesta correcta. Es posible que expongan sus ideas ante el grupo-clase. Con el *listening*, oirán un ejemplo de esta cultura inglesa, además de investigar e indagar para encontrar un poco más de información sobre el mismo tema. De esta manera, vamos a trabajar diversos ítems culturales. Dentro de la *Cultura*

con mayúsculas podemos encontrar el referente a geografía/ historia/ política/ variaciones regionales en las historias que cuentan después de la cena y que nuestros alumnos tendrán que investigar; costumbres sociales/ infraestructuras/ alojamiento/ transporte, que lo apreciamos en todo lo referente a su organización a la hora de preparar la comida y de compartirla en familia; comida; en concreto una comida tradicional del país; tiempo libre/ deportes, a través de la cena que pasan en familia compartiendo su tiempo libre; familia, en la medida en que todos los miembros de la familia cenan juntos, y la parte femenina de la familia también cocinan juntas.

En el apartado de *cultura con minúsculas* podemos encontrar varios ítems; en primer lugar, podemos apreciar la igualdad en todas las mujeres de la familia que realizan la misma tarea, mientras que todos los hombres por su lado también desempeñan las mismas funciones; crianza, puesto que las mujeres más mayores transmiten sus conocimientos culinarios a la siguiente generación; grado de orientación hacia las normas, en el sentido de que las niñas son enseñadas a cumplir las normas y tradiciones de su familia; igualmente podríamos apreciar masculinidad, ya que las mujeres son las que tienen que ocuparse de las tareas del hogar, en este caso de la cocina, incluidas las niñas, mientras que los hombres pueden descansar, o conversar, incluidos los niños que pueden jugar libremente; la importancia del trabajo también podríamos incluirla dentro de esta actividad, un trabajo doméstico, que todas las mujeres realizan por el beneficio familiar.

En cuanto a *la kultura con k*, toda la actividad en sí es una oportunidad de aprendizaje cultural, y de acercamiento a la cultura keniata; puede producirse shock cultural, ya que todas las niñas comienzan muy temprano a aprender tareas que en España no es propio que hagan los niños, como cocinar; identidad cultural, sobre todo entre los mayores de la familia que pueden transmitir su historia a los más pequeños; adaptabilidad cultural de la niña española, que no tiene problema en hacer lo mismo que las niñas keniatas, y mostrando una actitud positiva hacia las diferencias culturales.

Activity 6. In pairs, describe what you can see in the pictures. You can talk about clothing or jobs, for instance. Then, you will listen a traveler boy. He will talk about the two photos.



Man^{xii}



Women^{xiii}

Listening:

My Kenyan host family is very different from mine. We all together live in a little house, although old people live in another independent place.

My host dad looks after the animals and also works in the orchard. However, my host mam is working all the day, because she helps my das in the orchard, then she is buying the vegetables in the market, and she cooks and do all the house labors as well. Besides, she spends time with us, caring us and playing with us, too. We love her!

Texto adaptado de: <http://www.everyculture.com/Ja-Ma/Kenya.html>

La actividad 6 consiste principalmente en un *speaking*. Por parejas, los estudiantes describirán dos imágenes. Después oirán a un niño que hablará sobre las fotos, pero se centrará en describir las diferentes labores entre hombres y mujeres en esta cultura. Por consiguiente, con esta actividad vamos a trabajar diversos ítems culturales. Dentro de la *Cultura con mayúsculas*, podemos ver costumbres sociales/

infraestructuras/ alojamiento/ transporte, que lo apreciamos en la organización del trabajo por géneros y la organización de las viviendas; familia, ya que toda la organización la encontramos situada en torno a la familia.

En el apartado *cultura con minúsculas* podemos encontrar varios ítems: en primer lugar, podemos apreciar la igualdad en todas las mujeres que realizan las mismas tareas, mientras que todos los hombres por su lado también desempeñan las mismas funciones, aunque precisamente por esto también es un reflejo de la desigualdad existente entre géneros, y, por tanto, de la masculinidad de la sociedad; crianza, ya que los conocimientos laborales son transmitidos de generación en generación ; la importancia del trabajo también está presente, en especial entre las mujeres que son las que más trabajo realizan en la sociedad.

En cuanto a la *kultura con k*, hay aprendizaje cultural del trabajo que realizan y de sus residencias; puede producirse shock cultural, por las diferencias tan acusadas con la cultura española; identidad cultural, de los hombres y mujeres y las tareas que les corresponden por sus géneros; adaptabilidad cultural de la niña española a las costumbres de su país de acogida con una actitud positiva hacia las mismas.

Activity 7. Read the next text and answer the questions below.

There is a hive of activity in the narrow, winding alleys of the Kenyatta Market. Women are sitting in plastic chairs, their feet are immersed in a bowl of lukewarm soapy water for their pedicures, two ladies strutting and frantically twisting fake plastic hair into their neat braids. In the small crowded stands, there are men leaning on sewing machines, making colorful kitenge dresses, while traders walk selling hard boiled eggs, Maasai jewels, and yellow corn.

Hidden in the reserved space for meat is the 570 stall, where James 'Jimmy' Rugami has sold music since 1989. Emerging from an old record player, rumba and

lingala sounds float in the air and mingle with the smoky aromas of roast meat. An autographed Lionel Ritchie poster and Mariah Carey's sultry expression stare out from one of the walls, invisible due to LP posters and covers - anything from the soundtrack of Mechanical Orange to the classic Afro-Cuban Tabu Ley or the Motown Disco music.

Texto adaptado de: <http://www.wiriko.org/musica-artes-escenicas/stall-570-kenyatta-market/>

- a) Where is this story situated?
- b) What is the job of women? What is the men's job? What do you think about these differences?
- c) Do you know the meaning of "kitenge", "Massai"? What other words you do not know their meanings? Find them out on the Internet.
- d) Do you think this market is similar than any market in your city? What differences or similarities can you appreciate?

A través de la actividad número 7 vamos a trabajar aspectos pertenecientes a la *Cultura con mayúsculas*; en primer lugar, el apartado de arte/ artesanía/ monumentos y lugares históricos, ya que nos transporta a un mercado donde la artesanía tiene un gran papel; literatura/ cine/ música/ medios de comunicación, sobre todo la música, elemento central de esta lectura; costumbres sociales/ infraestructuras/ alojamiento/ transporte, al mostrarnos el día a día de la vida en el mercado y cómo está organizado ese mercado; comida, la cual también tiene un papel dentro del mercado, y, por tanto, dentro de la lectura.

En referencia a la *cultura con minúsculas*, podemos observar la igualdad en el mercado, donde están trabajando tanto hombres como mujeres; así como la importancia del trabajo.

En cuanto a la *kultura con k*, en esta actividad tenemos aprendizaje cultural, ya que su lectura nos va a trasladar a esas calles de ese mercado keniano y va a conseguir que los alumnos se sientan más cercanos a esa cultura.

Activity 8. Read the next text about cultural signs.

The most common greeting is the handshake. When greeting someone with whom you have a personal relationship, the handshake is more prolonged than the one given to a casual acquaintance. Close female friends may hug and kiss once on each cheek instead of shaking hands. When greeting an elder or someone of higher status, grasp the right wrist with the left hand while shaking hands to demonstrate respect. Muslim men/women do not always shake hands with women/men. The most common greeting is "Jambo?" ("How are you?"), which is generally said immediately prior to the handshake. After the handshake, it is the norm to ask questions about the health, their family, business and anything else you know about the person. Women over the age of 21 are often addressed as "Mama" and men over the age of 35 are often addressed as "Mzee".

Demonstration of affection in public or contact between people of different sex is not acceptable. It is important to consider that there is a strict rule with the non-

use of the left hand because it is considered that it is reserved for unhygienic acts. You should not aim with a finger as it is considered offensive.

Texto adaptado de:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc//blog/docentes/trabajos/33455_115656.pdf

Con esta lectura que vamos a encontrar al final de cada tema vamos a tratar que nuestros alumnos conozcan los gestos pertenecientes a ese país que están “visitando”, un aspecto que hemos comprobado que escasea mucho en los libros analizados. Por tanto, en cuanto a los aspectos culturales trabajados con esta actividad, vamos a desarrollar sobre todo la comunicación no verbal presente en la *Cultura con mayúsculas*, aunque también aparecen costumbres sociales, por lo que podríamos incluirlo igualmente dentro de este ítem; igualmente, es una oportunidad de aprendizaje cultural, así como de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural para los discentes, aspectos ambos que forman parte de la *kultura con k*.

Activity 9: Read Sara's letter:

The Fernández

Saurí

SA1 6EY

Dear dad and mom,

My days in Kenya are over. I have lived a wonderful experience. I have loved all the places I have visited. I could see lions, giraffes, zebras... too close that I could almost touch them!

People was very kind to me, and I had a great time with children, playing games like one called Mbube Mbube or Mamba, of which I send you photos so you can see us playing.

Right now they are preparing a farewell party, in which meat is cooked in my honor, because here the meat is very expensive and is only prepared on special occasions. Also some couples are dancing a traditional dance, isikuti, while the children are playing mbube mbube.

As you know, my next destination is India.

Love,

Sara Fernández



Farewell Meat^{xiv}



Mbube Mbube^{xv}



Mamba^{xvi}

Por último, como cierre de tema, la niña contará a sus padres en una carta algún aspecto relevante de lo que ha vivido estando en ese país, y cuál será su próximo destino, lo que no sirve de enlace entre el cierre de un tema y apertura del siguiente, y como posibilidad de contar sus experiencias con esta nueva cultura.

Los aspectos culturales que aparecen en esta última actividad, en cuanto a la *Cultura con mayúsculas*, son costumbres sociales, pertenecientes al grupo costumbres sociales/ infraestructuras/ alojamiento/ transporte, ya que aparece su celebración de despedida tradicional; la comida también la podemos encontrar en su referencia a la consumición de carne; festividades/ fiestas/ celebraciones/ ceremonias, concretamente la celebración de despedida; tiempo libre/ deportes, en las actividades y juegos que realizan los niños en su tiempo libre; y, por último, la niña nos relata una danza tradicional del país, por lo que podríamos incluirlo en literatura/ cine/ música/ medios de comunicación. También podemos analizar otros aspectos del componente cultural como es el aprendizaje cultural que extraemos de la lectura de esta carta; el posible shock cultural de la niña con las diferencias con su cultura; la adaptabilidad cultural a la nueva cultura, así como una actitud positiva hacia las diferencias con su propia cultura, aspectos estos últimos pertenecientes a la *kultura con k*.

Y para concluir, junto a esta última actividad, añadiríamos una tarea:

Imagine that you are a traveler student, as Sara. What would you write to your parents?

8. Conclusiones

Teniendo en cuenta todos los apartados del presente documento, dividiremos esta sección en tres grandes grupos: marco teórico, análisis de material didáctico y propuesta didáctica.

Para comenzar, del análisis teórico hemos podido inferir que el componente cultural ha ido incrementando su relevancia en la enseñanza de idiomas de manera exponencial con el paso del tiempo, debido, principalmente, al desarrollo del enfoque comunicativo en materia lingüístico-cultural. Y todo esto ha afianzado a escala mundial, sobre todo por documentos tan trascendentales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (a nivel europeo), gracias al Plan Curricular del Instituto Cervantes o a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (a nivel estatal), y por la influencia del Real Decreto que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (a nivel regional). Todos ellos dirigen, regulan o establecen los fundamentos para que, tanto alumnado como profesorado, desarrollen las competencias interculturales en el aula de segundas lenguas. Por consiguiente, hemos basado este Trabajo Fin de Máster en estos documentos de referencia.

Igualmente, del análisis de los libros de texto hemos podido concluir que la enseñanza del componente cultural también se ha incrementado en la última edición analizada; aparece mucho más integrada entre las páginas del libro, pero sigue siendo una cultura mayoritariamente superficial (gastronomía, literatura, geografía...), faltándonos aún gran parte del componente cultural, como son los valores (igualdad, masculinidad...) tan importantes para poder comprender una cultura y a la vez tan olvidados en el contenido de nuestros libros de texto analizados. Además, hemos podido observar que el componente cultural se nos presenta únicamente a través de destrezas receptivas, quedando las productivas relegadas a algún ejercicio aislado, por lo que no se da lugar a que los alumnos comprendan e interioricen la cultura, sino solamente se presenta de manera que lean o escuchen acontecimientos de una comunidad concreta, basada en una cultura sutilmente estereotipada.

De esta manera, con el resultado de este análisis, hemos realizado una propuesta didáctica, con el objetivo de desarrollar e implementar todos estos aspectos del componente cultural que escasearon en los libros de textos analizados. Una de las ideas principales de este TFM fue llevarlo a cabo durante las prácticas del Máster. Sin embargo, no pudo resultar así.

9. Resumen en inglés

Through this Master's Thesis, we wanted to analyze the treatment of the cultural component in the teaching of second languages, concretely with some tools used in those contexts: textbooks. These materials, that belong to different years of publication and also belong to the same publishing house, focus on the teaching of English as a foreign language but, is there a similar treatment of cultural component teaching among textbooks used in the classroom of the sixth Primary Education course? To answer this question, it was vital to divide this paper into different parts.

In the first part, we begin reviewing the methods of teaching languages that historically emerged and we found that it was not until the 1960s that the teaching of the cultural component began to be emphasized, strengthening itself since the 1980s. Thus, the communicative approach changed the way teaching foreign languages –and target culture- was carried on, although many other methodologies had tried it for previous centuries. As a result of a long methodological evolutionary process we can claim nowadays that, as Varon (2009) claims, culture and language cannot be one outside the other, so this should be reflected into the second language classroom.

In this sense, we have delimited the concept of *culture*, *language* and *society*, all three related to each other, so that all the people who form a society will enjoy a common culture that is their own, transmitted through the language shared by the entire community. Returning to the teaching of foreign culture, we have been able to demonstrate its importance, since language makes sense within the cultural context

which belongs to, as well as the need of students to develop intercultural communicative competence that allows them to develop in any foreign context.

Another key concept is related to the cultural component. We start from the idea that the cultural component must be considered as another element that belong to the teaching and learning second languages process (Miquel and Sans, 2004). Thus, students of the target language will be able to develop their linguistic and intercultural competences, because they prepare them to any kind of social interaction with members of different societies and, consequently, with other cultures (Byram, Gribkova and Starkey). However, considering that any educational process is bidirectional, the role of language teachers has also a high weight in this sense as they also need to have a wide knowledge about the target language and the aim culture, in addition to the access –or capacity of creation and innovation– to different specific didactic resources. Therefore, both students and teachers should know what is understood as culture in the teaching and learning foreign languages process, or in other words, what is that called *cultural component*. Due to this, Elisabet Areizaga (2002) show a figure in which the reader can see and appreciate the evolution procedure of this complex conception. Furthermore, from a pedagogical point of view, the cultural components diversified into three aspects: *Culture with capital letters* (acquisition of encyclopedic knowledge), *culture with lowercase* (understanding the culture and interacting properly with natives) and *kulture with k* (identify socially or culturally to another interlocutor), aspects on which we have based our analysis of didactic materials, so they are essential concepts in this thesis (Miquel and Sans, 2004).

On the other hand, the student of second languages is aimed to acquire and develop an intercultural competence. Thus, we distinguish between three steps: the *monocultural level*, in which the person is just focused on his/her own culture and cannot interpret other different cultures and finally this leads to prejudices and stereotypes; the *intercultural level*, in this situation the language learner has the ability to understand two cultures, due to the knowledge that s/he has about the foreign culture, and it is possible to compare them and understand the cultural differences; and the *intracultural level*, which means the highest stage because the learner acquires a role of mediator of two (or more) different cultures, and is able to adopt other points of view

about them, but without leaving his/her own cultural identity. In this sense, we agree with Garcia Benito (2009) who claims that those two last levels are desirable in terms of the treatment of the cultural component, as there is a total change of attitude of both the student and the teacher.

Later, we analyzed the current frameworks in language learning, specifically the Common European Framework of Reference for Language and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, concluding that in both documents the importance of the teaching of the culture of the target language is manifested, being shown in a more relevant way in the second paper. Hence, those two documents are based on the communicative approach, as the language learners are supposed to be treated as social agents, in other words, in the process of teaching and learning a target language, the students should be immersed in specific environments and contexts to be able to acquire that target culture too, so language learners will develop not only their communicative competence but other general competences which let students face any intercultural situation. In this way, these two documents offer some directions and recommendations about teaching the cultural component in different levels of education regulated. Likewise, we considered relevant to analyze the current Spanish educational legislation (LOMCE), as well as the *Real Decreto* of Primary Education in the region of Cantabria, in which we have based this current work, both papers emphasize the need to know other cultures and work the cultural component in the classroom of second languages, so we can conclude that the cultural component plays an important role within the contents of teaching the foreign language.

The second part of this paper consists on the analysis of didactic materials, specifically three textbooks of the Oxford publishing house, away each other in time, in order to appreciate the differences in the treatment of the teaching of culture over the years. To analyze the cultural component, we followed the analytical model of Raigon (2015), which is based on a quantitative analysis of data, through observation and annotation of cultural incidents. This researcher carried out his study with university level materials, reason why we have adapted the content of the collected information for the level of sixth course of Primary Education. These data were classified into three

large groups, stored in three tables: *Culture with capital letters*, *culture with lowercase*, and *kulture with k* (so called by Miquel and Sans, 2004, as we saw before). On the other hand, each table presents different topics or items related to cultural learning. Likewise, we have divided these tables in four skills, both receptive and productive, or what is the same, in *reading*, *listening*, *speaking* and *writing*. So, in each box which corresponds to one skill (described before) we will write down the number of incidences that the cultural component receives in each textbook (as well as Raigon, 2015, did in his research).

In the section of *Culture with capital letters*, we analyzed more superficial aspects of culture, as transportation, education, food, clothing, etc. According to the data collected, this group is the most abundant in terms of cultural incidences, concretely in the book titled as *Great Explorers*, because it has much more incidences than the other two manuals. Considering the skills with which culture is worked, we have observed that most activities correspond to receptive skills, to the detriment of productive ones, which, although they do appear in several activities, are still quite scarce.

In contrast, the section *culture with lowercase* is the least group with total number of cultural incidences collected. In this sense, the three textbooks are fairly matched in terms of these data. This type of culture is referred to the values underlying to that culture, which are important but not too worked. As in the previous case, this type of culture is found in activities that work receptive skills, having some isolated cases of productive tasks, but stills more scarce than in the previous section.

In the group *kulture with k*, we divide the data into three subgroups, as well as Raigon (2015) did, (knowledge, behaviors and attitudes). The subsection with more quantity of cultural incidences collected was *cultural knowledge*. In this case, we did see an exponential increase of incidences as the textbooks are getting closer to the current moment, so we found a greater number of incidences on the cultural component in the most current textbooks. Taking into account the skills which worked the mentioned items, we found again that there was a higher number of receptive tasks, although, as in the previous cases, there were some activities related to develop productive skills, but much scarcer than in previous cases.

In summary, we found more items related to the section known as *Culture with capital letters* than the other groups, so the textbooks are focused on the “superficial” teaching of culture in the classroom of second languages. Besides, data shows that almost the half of cultural incidences analyzed correspond to the textbook titled *Great Explorers*, published in 2015, while the other half is divided by the other two books – *Galaxy* (2004) and *Surprise* (2008). For instance, *Galaxy* shows English culture through historical events or legends proper to British culture, as Robin Hood or King Arthur, in which we can notice some real places and, as we said before, worked through receptive skill activities; *Surprise* is very different in the sense that each unit is introduced by children from different countries from all over the world, so the target culture is not always English but also other cultures, included the United Kingdom, and this is understood as a chance to learn other communities which do not speak compulsory English as their first language; and in *Great Explorers* we found more aspects related to cultural learning such as scenes and activities of the daily life, which allows us to see what the culture is like at home, some moments from ancient culture, the discovery of new places, but they are items that appear at the final pages of the textbook. In fact, in this book, we have a section called “Explore the UK!”, in which students can know different places from the UK, food, legends, etc. which reinforce the teaching of the cultural component in the language classroom. Consequently, we can claim that the more current the textbook, the more importance is given to the cultural competence. Thus, we can affirm that the culture in English as a foreign language lessons is fostered, with activities focused on receptive skills, that is, mainly on *listening* and *reading*.

Finally, the third part of the current document focuses on the elaboration of a didactic proposal that incorporates all the missing elements in the analysis of textbooks. We follow the structure of one of the analyzed books in the sense that we divide the textbook into six units and we can find a different country in each one (the United Kingdom, Malta, Kenya, India, Australia and the United States). The activities that we designed consist on promoting English culture, including not only reference countries such as the United Kingdom or the United States, but also those that have English as an official language and therefore have another specific culture that learners should know

when they are immersed in any second language lesson. Hence, we chose Kenya as the main topic. All those activities also develop the skills that foreign language students need to be able to develop by themselves in a near future in any multicultural context that they can face anywhere. Furthermore, each unit has a common element: a Spanish girl –called Sara– with which learners should feel culturally identified while living in different countries over the world.

We used an app called Pixton Comics –available in the App Store– with which we created a set of stories related to Sara’s life in Kenya. These comics tried to reflect the reality of this community that is characterized by a certain English culture. It is important to emphasize that these activities try to supply those scarce aspects obtained in the previous analysis of the textbooks, so we tried to foster as many productive exercises as possible. To achieve this aim, we based these activities on work team, and *speaking* and *writing* tasks, mainly.

- There is an introductory task in which Sara (who appears in two vignettes) presents the new place, providing general information about the country.
- The first two activities consist on working a concrete cultural aspect, that is, typical African wildlife, to develop grammar and vocabulary, also *speaking* and *writing* skills. So, the main objective is to introduce the current unit with some vocabulary that learners already know, but showing some other that is new for them.
- The third activity is related to Sara’s story, showed with a comic. In this case, all types of culture –*Culture with capital letters*, *culture with lowercase* and *kulture with k*– are developed through images, dialogues and events. Thus, this story focuses on the teaching process of many cultural aspects of Kenya such as *geography*, *social customs*, *events*, *respect of rules*, *levels of formalism in dialogues*, *cultural learning process*, *cultural shock*, *cultural identity*, etc.
- Activity number four is focused on two songs, in which students are supposed to listen to two different audios about Kenya. These tasks were chosen to show a traditional instrumental music made in this country, and

another one which is very famous and has influence from this culture: *Hakuna Matata* from *the Lion King*.

- The next activity consists on teamwork while students share their opinions practicing *speaking* skill, talking about food from all over the world. Then, it is necessary to listen an audio about Sara's experience about Kenyan food. With this activity, we intent to implement cultural aspects such as the family organization in the tasks at home (*meals*) and the moment of sharing them together in family, how is the raising of children in this society, equality among all women, inequality between men and women (*masculinity*), *cultural learning* is also showed and how the *differences between cultures* are well received by Sara, as well as the cultural identity of the elders telling traditional stories to the little ones. These stories serve as a starting point for our students could investigate about Kenyan tradition and culture. Therefore, this is an activity in which we work some items related to *culture with capital letters*, *culture with lowercase* and *kulture with k*.
- Learners have to describe two pictures about Kenya –realia– in the sixth activity. In this case, the student will also listen and speak about a concrete theme while they work some cultural components in these tasks. Hence, related to *Culture with capital letters*, we find some items like *social customs/ infrastructure/ accommodation/ transport* when we observe the distribution of jobs by gender and also the organization of the buildings, and also about *family* item, since the organization of the job is centered in the family union. On other hand, related to *culture with lowercase*, we can find some cultural aspects such as the *equality* in the labors, as women do the same tasks compared with other women, the same case that occurs with men, although this case is also a reflection of the *inequality existing between genders*, and, therefore, the *masculinity* of society. Finally, situated in the *kulture with k* group, other items are implemented, for example, Sara can suffer a *cultural shock* when she realizes of such differences between this English culture and the Spanish one; or the jobs differences related to gender which are accepted by both women and men (*cultural identity*).

- A text is presented in the next activity, information about a real Kenyan market, so students will discover the real world of this English culture. This task is aimed to develop some cultural items, for instance and related to *Culture with capital letters*, handicraft has a great role in the market (*art/ crafts/ monuments/ historical places*); and music as the central element of the reading (*literature/ cinema/ music/ media*). About culture with lowercase, we can observe equality in the market, because both men and women are working (*equality and importance of work*). Regarding to *kulture with k*, *cultural learning* is an item that is emphasized and developed within all the text.
- Similar to the previous task, in activity number eight, a text shows the common Kenyan greetings, in order to show the most general gestures when immersing in this cultural context. In this sense, in order to develop the cultural component in this activity, with regard to *Culture with capital letters*, we find some cultural incidences as *non-verbal communication* when we talk about gestures or greetings; and related to *kulture with k*, *intercultural communicative competence* and *cultural learning* are two cultural items which are worked through all the text.
- Finally, in the last activity, Sara wrote a letter to her family in Spain. Students will discover the most incredible event that the Spanish girl lived in this country and learners will be asked to write a similar letter writing something similar to their parents, with the aim to develop empathy, essentially, and other cultural aspects in the classroom of second languages. In order to foster the cultural component, we can find with some items related to *Culture with capital letters* such as the celebration of farewell (*festivities/ parties/ celebrations/ ceremonies*), or activities and games that children perform in their free time (*free time/ sports*); according to *kulture with k*, we highlight some items as *cultural adaptability* when Sara know this new culture, and also the *positive attitude towards the differences with their own culture*.

Although the main idea of this didactic proposal was to carry it out during the Master's internship term in a Primary Education school, unfortunately, it could not be

possible. However, this paper pretends to be a useful and powerful tool for any specialist in teaching and learning of second language and, why not to add, the cultural component. So, the role of the teacher and also the role of the students will be vital for the appropriated development of this pedagogical proposal.

10. Bibliografía

- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. En *Encuentro 16. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas. Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, pp. 17 – 26. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textos/16.3.pdf>
- Areizaga, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 9, pp. 194 – 202. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/129>
- 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), pp. 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*, 10, pp. 27 – 46. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/188/184
- Baños, R. V. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, pp. 353 – 372. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>
- British Council (2016). *Las 500 dudas más frecuentes del inglés*. Barcelona: Espasa.

- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Centro Virtual Cervantes (2017). *Capítulo 2. Enfoque adoptado*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasbourg. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felices Lago, A. M., e Iriarte Romero, E. (2006). Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios. En *II Aplicaciones y Experiencias Didácticas*, p. 163 – 178. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), pp. 431 – 441. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>
- García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En Barrientos Clavero et al. (eds.), *El profesor de español LE/L2, I*, pp. 493 – 506. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura – ASELE.
- García Blanco, J. M. (2000). Sociología y sociedad en Simmel. *Reis*, pp. 97 – 117. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250158.pdf>
- García Gual, C. (2000). *Aristóteles / Política*. Madrid: Espasa.

- Gómez Parra, M. E. y Roldán Tapia, A. R. (2004). Language learning and acquisition. Theories and methods of teaching and learning. En Madrid, D., y McLaren, N. (eds.). *TEFL in Primary Education*, pp. 73 – 101. Granada: Universidad de Granada.
- Herrmann, A. (2014). *Los aspectos culturales en la enseñanza del español lengua ee especialidad: Plan Curricular para alumnos germanoparlantes del sector turístico*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pablo de Olavide: Sevilla. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-22-annika-herrmann.pdf?documentId=0901e72b81e2634b>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes A1 – A2. Niveles de referencia para el español, tomo 1*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Luis Sierra, M. M. (2008). *Cultura con “C” en la Clase de ELE: Propuestas Didácticas*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Salamanca; Salamanca. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055
- Madrid, D. y Hughes, S. P. (2004). Epistemology of foreign language didactics. En Madrid, D., y McLaren, N. (eds.). *TEFL in Primary Education*, pp. 38 – 70. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Fernández, S. (2016). *Culturizando el inglés mediante las TIC: el aprendizaje de segundas lenguas basado en proyectos*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria: Cantabria. Recuperado de:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8875/MartinezFernandezSandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lenguas. *RedELE*, 0. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*, 48, pp. 71 – 85. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen: Madrid.

Raigón-Rodríguez, A. R. (2015). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del aprendizaje cultural en los libros de texto. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21 (1), pp. 88 – 108. Recuperado de <https://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/241>

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Disponible en <http://www.rae.es>

Real Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, nº 29, 2014, 13 de junio.

Richards, J. y Rodgers, T. (1996). *Approaches and Methods in Language Teaching; a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Lobato, J. (1991). Lengua y sociedad. En *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: Actas del III Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991*, pp. 59 – 68. Universidad de Málaga (UMA). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0057.pdf

- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Silvina Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, pp. 215 – 226 Recuperado de www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Spencer, H. (2004). ¿Qué es una sociedad? Una sociedad es un organismo. *REIS – Revista Española de Investigación Sociológicas*, 107, 4, pp. 231 – 243. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1131147.pdf>
- Toffler, A. y Aleu, J. F. (1972). *El "shock" del futuro*. Plaza & Janés. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46026234/Alvin_Toffler_-_El_Shock_del_Futuro.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505230754&Signature=c%2Bub%2B1zNDFoHpOXQNRL3PVfwfSE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_SHOCK_DEL_FUTURO.pdf
- Trujillo, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F. et al. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>
- Úcar Ventura, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- UNESCO (1982). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*, adoptada por la 31º Asamblea General el 3 de noviembre de 2001. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Valdiande, S. (2014). *Cultura y aprendizaje por tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria: Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4938>

Varón, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y función*, 22, (1), pp. 95 – 124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v22n1/v22n1a05.pdf>

ⁱ Recuperado de <http://www.worldatlas.com/webimage/countrys/africa/ke.htm>

ⁱⁱ Recuperado de: http://1.bp.blogspot.com/-SvdTLeWVFK0/UYZpWXwQ3bI/AAAAAAAAApI/gUgQCK40_vk/s1600/imagenes-leon-bostezando.jpg

ⁱⁱⁱ Recuperado de: <http://img.radio.cz/pictures/c/zvirata/hroch1.jpg>

^{iv} Recuperado de: http://vignette2.wikia.nocookie.net/reinoanimalia/images/4/49/Jirafa_wiki.png/revision/latest?cb=20130303115917&path-prefix=es

^v Recuperado de: http://1.bp.blogspot.com/_ZqAMzYSfmD4/TLELPIMlw1I/AAAAAAAAAAmA/SQZA5vMSiz4/s1600/dioses_cebras.jpg

^{vi} Recuperado de: <http://www.fondosanimales.com/Imagenes/elefantes-bebiendo-agua.jpg>

^{vii} Recuperado de: <http://www.indiraviajesonline.es/blog/wp-content/uploads/2013/07/leopardo1.jpg>

^{viii} Recuperado de: http://img.sndimg.com/food/image/upload/h_465,w_620,c_fit/v1/img/recipes/30/75/65/picWRBUkh.jpg

^{ix} Recuperado de: <https://mothership.sg/wp-content/uploads/2017/05/slide-fish-chips-2015.jpg>

^x Recuperado de: <http://img.taste.com.au/bmDKRPGk/taste/2016/11/traditional-pavlova-35267-1.jpeg>

^{xi} Recuperado de: <http://ceviche.com.es/img/ceviche-peruano-423.jpg>

^{xii} Recuperado de: <http://www.juanjosesese.com/emAlbum/albums/5/Kenia%20-%20Kenya%20-%202010/1/15%20-%20Kenia%20-%20poblado%20Masai,%20anciano%20trabajando.jpg>

^{xiii} Recuperado de: <http://revistamadretierra.com/wp-content/uploads/2015/10/GRANDES-VISIONARIOS-WANGABY-VIII.jpg>

^{xiv} Recuperado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/c4/Nyama_Choma_%28BBQ_the_Kenyan_way%29.jpg/370px-Nyama_Choma_%28BBQ_the_Kenyan_way%29.jpg

^{xv} Recuperado de: <https://cdn2www.mundo.com/fotos/201506/Jugando-con-amigos-600x400.jpg>

^{xvi} Recuperado de: <https://deportesalternativosmaes.wordpress.com/2016/02/02/juegos-populares-de-africa/>