Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Título: El auxiliar de conversación como embajador cultural: Propuesta de una guía de autorreflexión sociocultural para la elaboración de actividades didácticas

Title: The Language Assistant's Role as a Cultural Ambassador: Proposal for a Sociocultural Self-Reflection Guide for the Creation of Classroom Activities

Alumna: Kristen Grinager

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director: Jesús Ángel González López

Curso Académico: 2017-2018

Fecha: 31 enero de 2018

Resumen: El objetivo de este trabajo es optimizar el rendimiento del recurso *hablante nativo* en el contexto de la Escuela Oficial de Idiomas y los Institutos de Educación Secundaria, proponiendo una herramienta metodológica para trabajar con ellos. Primero, se determina qué aspectos culturales son más relevantes para aprender una lengua extranjera. Posteriormente, se analiza el papel del auxiliar dentro del aula y su forma de transmitir la realidad cultural de su país. Por último se realizan entrevistas para comprobar si los auxiliares enseñan la cultura y qué aspectos de la misma son habitualmente mostrados al alumnado. La propuesta didáctica se basa en las carencias halladas en la investigación y se inspira en los comportamientos socioculturales según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se trata de una guía de autorreflexión sociocultural para la elaboración de actividades didácticas e incluye algunos consejos para su utilización por parte de la comunidad educativa. Los destinatarios del trabajo son los profesores que trabajan con auxiliares, los auxiliares mismos y cualquier entidad encargada de su formación.

Palabras clave: Auxiliar, cultura, comunicación intercultural, lengua

Abstract: This thesis aims to increase the productivity of the *native speaker* as a classroom resource within the context of Official Language Schools and Secondary Schools in Spain by proposing a methodological tool for working with them. First, we discern which cultural aspects are most important when learning a foreign language. Next, we analyze the language assistants' role within the classroom and how they convey their cultural reality. Finally, through interviews we study whether the language assistants truly teach culture and which aspects are normally shared with the students. Inspired by the sociocultural behaviors detailed in the Cervantes Institute Curricular Plan and based on the deficiencies found through research, a Sociocultural Self-Reflection Guide for the Creation of Classroom Activities is designed, along with guidelines for its use within the educational community. This paper is addressed to teachers who work with language assistants, the assistants themselves and any other organization responsible for their training.

Key Words: Culture, Intercultural Communication, Language, Assistant

1. INTRODUCCIÓN 1
2. MARCO TEÓRICO 2
2.1. Hacia una definición de cultura 2
2.2. La enseñanza de cultura en las lenguas extranjeras: una retrospectiva 3
2.3. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa 5
2.4. Documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras y su tratamiento del componente cultural 7
2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 8
2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes 11
3. LA FIGURA DEL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN EN ESPAÑA 15
3.1. La función del auxiliar según la normativa 15
3.2. Estado de la cuestión: investigaciones realizadas sobre auxiliares de conversación 17
3.3. El auxiliar y el componente cultural 22
4. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 31
4.1. Objetivos y metodología 31
4.2. Resultados y análisis 33
4.2.1. El perfil del auxiliar 35
4.2.2. Los papeles del auxiliar 35
❖ *El auxiliar como motivador* 35
❖ *El auxiliar como modelo lingüístico* 36
❖ *El auxiliar como embajador cultural* 36
4.2.3. El ámbito prioritario del auxiliar 36
4.2.4. El componente cultural dentro del aula de lengua extranjera 37
4.2.5. El componente intercultural 39
5. PROPUESTA DIDÁCTICA 40
5.1. Actividad 1: *Cultural Quiz* 43
5.2. Actividad 2: *Cultural Discovery* 44
6. CONCLUSIONES 45
BIBLIOGRAFÍA 48
ANEXOS 51

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más interconectado, se hace patente la necesidad de tender puentes entre culturas y desarrollar las capacidades necesarias para interactuar con gente de otros países con éxito. No en vano hay un gran énfasis en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de sus respectivas culturas. El casamiento de lengua y cultura no siempre se ha reconocido en las corrientes metodológicas, pero hoy en día resulta innegable.

En este trabajo de fin de Máster analizaremos el papel que ha tenido el componente cultural en el aprendizaje de lenguas desde sus comienzos hasta la actualidad, centrándonos especialmente en dos documentos de referencia para el aprendizaje de idiomas y su tratamiento de la cultura: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y, especialmente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Después estudiaremos la figura del auxiliar de conversación como recurso en el aula de lengua extranjera y sus funciones en el aula, sobre todo la de embajador cultural. Tras examinar los estudios de otros investigadores sobre auxiliares, haremos nuestra propia investigación para estudiar cómo mejorar el rendimiento del recurso hablante nativo en el aula, siendo el objetivo proponer herramientas y formas útiles para trabajar con ellos.

Después de llevar a cabo la investigación cualitativa, que consistirá en la realización de entrevistas a docentes de Institutos de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas, discutiremos los resultados y extraeremos de ellos una propuesta didáctica.

Este trabajo no pretende abarcar todas las funciones del auxiliar, sino que se centra en su función como informante sociocultural en el aula. Como autora de este trabajo, antigua y actual auxiliar de conversación y aspirante a profesora de lengua extranjera en la Escuela Secundaria, es mi deseo contribuir a la mejora de un recurso muy valioso pero del que no siempre se saca el provecho que se debe. Sin más preludios, emprenderemos el camino buscando una definición de la cultura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Hacia una definición de cultura

El auxiliar de conversación tiene, entre otras, la función de ser un "embajador cultural" de su país (MECD, 2016a). Pero, ¿qué implica exactamente el ser un *embajador cultural*? Según el Diccionario de la Real Academia Española (2017), *embajador* significa "emisario", o "persona, entidad o cosa que por ser característico de un lugar o país, se considera representativo de ellos". Entonces el auxiliar es el emisario, supuestamente característico, de su país, enviado en este caso para representar su cultura. Aunque la definición de embajador resulta sencilla, la de cultura es bastante más problemática. *Cultura* tiene múltiples significados. Una persona con *cultura* es una persona con formación, o que tiene experiencias variadas. Si estudiamos la *cultura* de un país, el término es sinónimo de su civilización, su arte y literatura, etc. La *cultura* de una empresa se refiere a sus señas de identidad. Aunque no hay un consenso sobre su definición, para nuestras necesidades en este trabajo se aproxima la de la UNESCO que la define como

> *el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias… A través de ella el hombre se expresa, […] busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden* (UNESCO, 1982, pág. 1).

Esta definición, a pesar de ser bastante completa, es algo abstracta y por lo tanto complicada para usarse como base instructiva para un auxiliar de conversación en la clase de lengua extranjera. Como veremos más adelante, la tarea de elegir qué aspectos culturales se debe enseñar es una cuestión difícil de resolver. No son pocos los autores que han propuesto clasificaciones e ideas sobre su enseñanza. Una de las clasificaciones más intuitivas y sencillas de entender, y por tanto un buen punto de partida, es la de Lourdes Miquel y Neus

Sans (2004). Dividen la cultura en tres grupos: *la Cultura con mayúsculas*, *la cultura con minúsculas (a secas)* y *la kultura con k*.

- *La Cultura con mayúsculas* se refiere a elementos formales como la historia, la literatura y la geografía de un país, lo que a veces se llama la civilización.
- *La cultura con minúsculas* (o *a secas*) es un "estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas" (Miquel & Sans, 2004, pág. 4).
- *La kultura con k* recoge la jerga procedente de distintos lugares o grupos de personas, por ejemplo el lenguaje que usan los jóvenes.

Con esta clasificación, empezamos a concretar lo que es la cultura de una manera más tangible, lo cual nos ayudará a la hora de programar una clase de lengua extranjera. Hoy en día el concepto de lengua y cultura como elementos intrínsecamente unidos es bastante aceptado tanto por los lingüistas como por los profesores de lengua y las editoriales. Sin embargo, la inclusión de la cultura en la enseñanza de lengua ha evolucionado mucho desde sus comienzos.

2.2. La enseñanza de cultura en las lenguas extranjeras: una retrospectiva

El primer método de enseñanza de lenguas se conoce como el método gramática-traducción y se basa en el método clásico de aprender latín y griego, dos lenguas asociadas con la inteligencia y agilidad mental. Su aprendizaje se basa en la memorización de reglas gramaticales de la lengua meta con el fin de poder leer su literatura y realizar traducciones correctas. Como el foco está en la lengua escrita, la destreza oral carece de importancia. La clase se enseña en la lengua materna de los alumnos con ejercicios mecánicos de traducción y poca o ninguna importancia a la pronunciación. El error se debe evitar y se busca la perfección en las traducciones. Con sus largas listas de vocabulario y sus explicaciones complejas de la gramática, este método puede resultar tedioso. Se

puede decir que se estudia algo de la cultura *con mayúsculas*, ya que los textos traducidos son textos literarios, pero sin explorar información sobre la cultura *a secas* será difícil acceder a la cultura de esa lengua basándose sólo en un texto probablemente arcaico. Este método es, sin duda, el más fácil para el profesor y no requiere un alto dominio de la lengua meta. Sin embargo, sus alumnos no logran hablar en dicha lengua.

A mediados del siglo XIX, empezó una reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras, impulsada por varios factores. La capacidad de viajar más libremente por Europa aumentó la posibilidad de comunicarse entre países. El trabajo de algunos especialistas en la enseñanza (como Marcel, Prendergast y Gouin) señala el aprendizaje natural de un niño en su lengua materna como el modelo a seguir para segundas lenguas, mencionando la importancia del contexto para poder asimilar contenidos. Sin embargo, no llega el cambio hasta finales del siglo XIX con el establecimiento de la fonética como ciencia, la cual dota una mayor importancia al habla gracias al estudio científico de la lingüística. Reformadores como Henry Sweet y Wilhelm Viëtor creían que la lengua hablada era fundamental, y que se tenía que enseñar de manera contextualizada. Esto era un cambio con respecto al método gramática-traducción en el que se enseñaban frases de forma aislada. Estos métodos *naturales* llegaron a conocerse como el método directo, o el método Berlitz. Aunque estos métodos naturales usaban la lengua oral contextualizada, la inclusión del componente cultural era prácticamente nula. Y el método natural también tenía sus problemas. Como método en una academia con alumnos motivados y profesores nativos, funcionaba bien. Pero a la hora de implementar este método en la escuela pública, con su mayor número de alumnos, frecuentemente desmotivados, y con profesores sin formación suficiente en el idioma, el método natural era problemático (Richards & Rodgers, 1998).

Tomando en consideración estas debilidades del método en ese momento, en 1923 se realizó un estudio, que posteriormente se publicó bajo el nombre *Informe Coleman*, proponiendo el conocimiento de un idioma a través de su

lectura como una meta más alcanzable (tanto para los alumnos como para los profesores). Así, la lectura gozó de una importancia mayor hasta los años 40 cuando se desarrolló un programa innovador como respuesta a la necesidad militar de hablar idiomas. El llamado *Programa para la Formación del Ejército* en 1942 fue diseñado para aprender idiomas de manera rápida y de ahí derivó el método audiolingual en los años 50 y 60. Sus señas de identidad son el uso del laboratorio de lenguas, la memorización junto con ejercicios mecánicos y repetitivos, la utilización de diálogos y la importancia de la pronunciación así como poca explicación gramatical y uso de la lengua materna. Este método se preocupaba más por la capacidad de manipular el lenguaje, pero ignorando el contenido. Este enfoque conductivista era deshumanizador y, por supuesto, muy pobre en contenido cultural. Entre otros problemas, no dotaba a sus alumnos de las capacidades necesarias para utilizar el idioma en situaciones reales.

Durante este periodo, llegan las ideas revolucionarias de Noam Chomsky. Este lingüista rechaza la concepción del lenguaje como una estructura y de su enseñanza conductivista. Argumenta que la lengua no se puede explicar como una imitación de conductas, sino que es algo creativo que se genera a partir de una competencia subyacente. La teoría resultante, el aprendizaje del código cognitivo, no trajo consigo una metodología clara y, por consiguiente, tras el método audiolingual, se abrió un periodo de tiempo en el que unos métodos basados en un enfoque más humanista cobraron importancia, aunque no fueron duraderos. Métodos como la Suggestopedia, la Vía silenciosa, Respuesta física total o Aprendizaje en comunidad se ponen de moda pero no tienen un respaldo científico suficiente. Hasta este momento, el componente cultural no ha tenido una importancia destacable en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, con la introducción del enfoque comunicativo, poco a poco se descubre su verdadera importancia.

2.3. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa

Como se ha visto, los métodos anteriormente mencionados para enseñar el idioma dieron resultados buenos respecto a la precisión gramatical, la corrección,

la repetición de estructuras o incluso la pronunciación. Sin embargo, los aprendientes no lograban comunicarse en situaciones reales. Gracias a los avances impulsados por la obra de Chomsky, y tras el fracaso relativo del método audiolingual, los lingüistas empezaban a dejar de lado el foco en las estructuras y se centraban más en las funciones del idioma y su potencial comunicativo. Este nuevo movimiento se basa en trabajos de lingüistas funcionales como John Firth y Michael Halliday, y sociolingüistas como William Labov, John Gumperz y especialmente Dell Hymes. Este último cuestiona el trabajo de Chomsky y su idea generativista de una dicotomía entre competencia lingüística y actuación. El hablante para Chomsky es heterogéneo y perfecto, por lo tanto muy teórico y no contempla la realidad que nos rodea cuando hablamos en la vida real. Hymes (1972) rechaza esta idea e introduce la de una *competencia comunicativa*, que se basa en un *contexto sociocultural*. Esta competencia es la que nos permite no sólo formar frases gramaticalmente correctas, sino que nos proporciona información sobre su adecuación al contexto. Determina cuándo, con quién, dónde, de qué manera y sobre qué es apropiado hablar. Según Hymes, cuando un niño aprende a hablar, adquiere una competencia comunicativa y es capaz de desarrollar actos de habla y participar en eventos de habla (1972, pág. 277).

El enfoque comunicativo y su competencia comunicativa ganaron popularidad y el sistema de aprender idiomas empezó a cambiar. En este enfoque, es más importante comunicar el significado que manipular la forma, por lo que la metodología también cambia significativamente. El profesor ya no es el centro del aprendizaje, sino el guía, y la instrucción se centra en el alumno. Ya que lo importante es la comunicación y el significado, el trabajo dentro del aula se basa en contenidos y tareas, y se realiza de manera cooperativa y colaborativa. Dentro de este enfoque, la cultura es una parte primordial del contexto para los aprendientes y por tanto goza de una importancia que hasta el momento no había tenido jamás.

Con el auge de este enfoque, podemos destacar unas contribuciones posteriores al concepto de competencia comunicativa. Michael Canale y Merrill

Swain (1980) dividen la competencia comunicativa en cuatro competencias: la *competencia gramatical* (lo que Chomsky llamaría la *competencia lingüística*), la *competencia sociolingüística* (la comprensión de lo que Miquel y Sans llaman la *cultura a secas*), la *competencia discursiva* (la habilidad de interpretar la totalidad de un texto, oral o escrito) y la *competencia estratégica* (se refiere a las estrategias empleadas por los hablantes cuando quieren participar en eventos de habla). Posteriormente, Van Ek incluye dos competencias más – la *competencia sociocultural* (conocimiento del contexto de la lengua) y la *competencia social* (el deseo de llevar a cabo actos de habla con otros individuos). En los años 90, la clasificación de la competencia comunicativa sufre más cambios a la mano de Lyle Bachman, quien divide la competencia lingüística en dos competencias: la *organizativa* y la *pragmática*. Dentro de la competencia organizativa se encuentra la *competencia gramatical y textual*, y dentro de la competencia pragmática están la *competencia ilocutiva* y la *competencia sociolingüística*. La pragmática estudia la forma en la que el contexto influye en el significado de un acto de habla.

Destacable es la presencia de un componente cultural en todos los modelos de la competencia comunicativa. Por último mencionamos la *competencia comunicativa intercultural*. La competencia comunicativa intercultural del hablante es influenciada por su competencia lingüística, sociolingüística y discursiva. Además, la propia competencia intercultural consiste en subcompetencias o *saberes*: *saber*, *saber ser*, *saber comprender*, *saber aprender*, *saber hacer*, *saber comprometerse*. Aparte de estos factores internos, el lugar de aprendizaje (el *aula*, el *trabajo de campo* o el *aprendizaje independiente*) tiene un efecto considerable en la formación de la competencia comunicativa intercultural.

2.4. Documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras y su tratamiento del componente cultural

Como hemos visto, desde el tradicional método clásico para aprender latín y griego hasta el presente, el mundo ha cambiado mucho. El estudio de una lengua ya no se hace sólo para desarrollar propiedades intelectuales y poder leer los textos clásicos. Hoy en día vivimos en un mundo plurilingüe y por lo tanto la

necesidad para comunicarse se ha hecho patente. Con la globalización y este auge en el aprendizaje de segundas (y terceras y cuartas) lenguas, se ha impulsado la creación de documentos para servir como base. Ahora vamos a examinar dos de estos documentos de referencia que resultan fundamentales también para considerar el papel de la cultura en la enseñanza de idiomas: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) (2002) se ha concebido para ser una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en toda Europa y para superar barreras. Es el resultado de la investigación realizada durante más de 10 años por especialistas de lingüística aplicada y pedagogía procedentes de todos los estados miembros del Consejo de Europa. Presentado en el año 2001, es eminentemente útil tanto para profesionales en lenguas modernas (para su diseño curricular, criterios de evaluación, exámenes, etc.) como para profesionales y alumnos (favoreciendo su movilidad). El MCER marca unas pautas específicas, utilizando destrezas comunicativas, como la *comprensión* oral y escrita, la *expresión* oral y escrita, la *interacción* oral y escrita y la *mediación*, para definir el nivel del hablante. La descripción se basa en elementos positivos sobre las capacidades del aprendiz para definir el nivel en el que se encuentra. Adopta un enfoque orientado a la acción en el que los individuos son *agentes sociales* que realizan *tareas* dentro de un *ámbito*. Examinaremos más detenidamente cómo se clasifican y organizan la lengua y la cultura en este documento de referencia.

El MCER plantea distintos componentes que llaman las *competencias generales*, la *competencia comunicativa*, las *actividades* y los *ámbitos*. Según los objetivos de los alumnos, profesores, editoriales, etc., se puede hacer hincapié en un aspecto u otro. Las *competencias generales* se dividen en *conocimientos*, *destrezas*, *competencia existencial* y *capacidad de aprender*. Los *conocimientos* (o *saberes*) se refieren no sólo a la lengua en sí y a la cultura compartida (la cultura a

secas de Miquel y Sans) sino también al campo específico cuando se habla sobre ello. Para poder comunicarse de forma eficaz, se necesita manejar conocimientos adquiridos de la experiencia y conocimientos más formales y académicos. Las *destrezas y habilidades* (o *saber hacer*) se refiere al conocimiento interiorizado que se tiene sobre cómo hacer algo. El ejemplo que utilizan en el MCER es el de conducir un coche: al principio necesitas concentración para realizar todas las acciones necesarias para la conducción, pero una vez lo interiorices, ya puedes dejar de pensar en cómo conducir y centrar tu esfuerzo en llevar el coche adonde quieras ir. El paralelismo entre la conducción y la lengua está claro: se suele aprender a conducir para poder utilizar esta destreza para viajar, igual que la lengua, que no suele ser un fin en sí, sino un medio para poder comunicar. La *competencia existencial* (o *saber ser*) se refiere a las características y rasgos de personalidad del individuo que afectan a la autoimagen que tenemos y la percepción que tenemos de los demás. Esta competencia influye en nuestro deseo de entablar una interacción social con alguien o no. Esta competencia tiene que ver con nuestra aceptación o no de otra cultura. Por último, la *capacidad de aprender* (o *saber aprender*) es "la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento" (MCER, 2002). Esta última destreza implica la activación de una o varias competencias anteriormente mencionadas según la circunstancia.

Por otra parte, el MCER explica que la *competencia comunicativa* se compone de las subcompetencias *lingüística, sociolingüística y pragmática* y que, a su vez, cada una de estas subcompetencias se compone de *conocimientos*, *destrezas* y *habilidades*. La *competencia lingüística* se refiere a los conocimientos y las destrezas asociados a la lengua como sistema (léxico, fonología, sintaxis, etc.). Aunque su organización en la mente del usuario puede ser influenciada por su cultura, esta competencia no contempla la cultura *per se*. La *competencia sociolingüística* son las condiciones socioculturales como las convenciones sociales que gobiernan el uso (la cortesía, la relación entre géneros, edades, grupos sociales, etc.). Aunque el usuario no siempre es consciente de ellas, afectan mucho en la comunicación. La *competencia pragmática* es lo que hace

posible el uso funcional de la lengua. Para ser eficaces, los *actos de habla* se basan en una competencia pragmática sobre el uso y la interpretación del lenguaje escogido. En este factor influye enormemente el componente cultural.

Las *actividades* que se realizan en una lengua, según el MCER, consisten en la *comprensión,* la *expresión*, la *interacción*, y la *mediación*. Estas actividades se pueden realizar de manera oral o escrita. Para las dos primeras, no se contempla una interacción (una lectura en silencio, una presentación oral, etc.). Las dos últimas son más complejas ya que implican no sólo aprender a entender y producir textos (orales o escritos) sino comunicarse con otro y negociar el sentido de lo que quieren transmitir. La *mediación* se refiere a la traducción e interpretación para que dos partes, que por los motivos que sean no se entienden entre sí, puedan comunicarse.

Todas estas *actividades* se llevan a cabo dentro de ámbitos, que el MCER agrupa en cuatro categorías: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito profesional* y el *ámbito educativo*. Todo esto conlleva la realización de *tareas* y cuanto menos rutinarias sean, más se tiene que utilizar *estrategias* para desarrollar *textos* orales y escritos. El MCER describe y detalla cada uno de estos aspectos. También organiza el idioma en seis niveles (desde el A1 hasta el C2), lo cual resulta extraordinariamente útil para aprendientes, entidades certificadoras, profesores y editoriales, entre otros.

La cultura dentro del Marco de Referencia tiene un lugar privilegiado y su importancia a la hora de impartir clases de lenguas modernas se hace innegable. Gracias a trabajos como el MCER (fruto de otros muchos que le preceden) han surgido otras investigaciones y proyectos para incorporar la cultura en el currículo. Uno de los proyectos más relevantes en este sentido ha sido el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que ha detallado el componente cultural de la lengua española. Pese a que este trabajo de fin de Máster se realiza dentro de la especialidad de lenguas extranjeras, no ha habido aportaciones tan relevantes en el caso del inglés o francés, por lo que vamos a repasar brevemente las contribuciones de este documento en la siguiente sección.

2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) (2006) es un documento de más de dos mil páginas divididas en tres tomos que sistematiza la enseñanza del español como lengua extranjera. El PCIC fija los niveles de referencia según lo establecido por el Consejo de Europa, siendo el primer organismo en llevar a cabo esta directriz. La publicación de esta obra supone un avance y sus aplicaciones son múltiples. Siguiendo los niveles establecidos en el MCER, el PCIC desarrolla un currículo que facilita la enseñanza de español en los centros de enseñanza del Instituto Cervantes por el mundo.

El PCIC toma las teorías y las ideas presentadas en el MCER y las lleva a la práctica. Por ejemplo, el MCER define los niveles lingüísticos con frases positivas sobre lo que el alumno puede o debe hacer a cada nivel. Sin embargo, y como es concebido para todos los idiomas, no viene con indicaciones sobre qué contenidos gramaticales, léxicos o funcionales debe dominar el aprendiente en cada nivel. El PCIC en cambio proporciona inventarios exhaustivos de contenidos para cada apartado. Hay cinco componentes recogidos (*gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural* y *de aprendizaje*) dentro de los cuales hay varios inventarios. Todos estos inventarios están graduados por nivel, desde el A1 al C2, salvo por un lado los objetivos generales 2 y 3 (el alumno como *hablante intercultural* y el alumno como *aprendiente autónomo*), los *Referentes culturales* y los *Saberes y comportamientos socioculturales*, los cuales están organizados en tres fases (de aproximación, de profundización y de consolidación), y, por otro lado, las *habilidades y actitudes interculturales* y los *procedimientos de aprendizaje* que se presentan en una única lista.

Aunque todos los componentes son primordiales para un aprendizaje y uso eficaz del idioma, para este trabajo nos vamos a centrar en el componente cultural. Se divide en tres inventarios: *Referentes culturales*, *saberes y comportamientos socioculturales* y *habilidades y actitudes interculturales*.

Los *referentes culturales* son conocimientos de tipo enciclopédico y por tanto corresponderían más o menos a la *Cultura con mayúsculas* de Miquel y Sans. Este inventario de temas culturales es sumamente útil para el docente que planifica su curso o incluso para el aprendiente que busca un punto de partida para acercarse a la cultura hispana.

> *El tratamiento del material es, en cierto modo, novedoso, dado que son muy escasas las fuentes documentales que proporcionen criterios útiles para adoptar las decisiones tanto de selección de contenidos como de distribución secuencial, cruciales en un instrumento de planificación de las características del inventario de Referentes culturales* (PCIC, 2006).

El inventario de los *referentes culturales* se divide en tres apartados: *conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y *productos y creaciones culturales*. A su vez, cada apartado se divide en otros subapartados (como por ejemplo: *geografía física, población, gobierno, música, arquitectura, acontecimientos y personajes históricos y legendarios*) y cada subapartado se organiza en las tres fases que ya se mencionaron: de aproximación, de profundización y de consolidación.

Los *saberes y comportamientos socioculturales* recogen aspectos de la vida cotidiana, las costumbres y modo de vida, y se aproximan a lo que Miquel y Sans denominan la *cultura a secas*. Los *saberes* se refieren a varios conocimientos. Primero conocimientos declarativos, es decir, el esquema mental que responde a preguntas tipo: qué, cómo, cuándo y dónde. El ejemplo proporcionado en el PCIC es la merienda: ¿qué es?, ¿cómo, dónde y cuándo se toma?, ¿quién la toma? Esta información, junto con la organización de la sociedad, las creencias y valores que se tienen, entre otras, está almacenada en el cerebro del hablante y le influye profundamente en sus *comportamientos*. En *comportamientos* se recogen convenciones sociales (por ejemplo, la puntualidad, comportamientos no verbales, la hospitalidad, el sentido del humor, entre otras). Sin embargo, este exhaustivo inventario no recoge información sobre todos los países de habla hispana pero se limita a España. “La selección y la gradación de los contenidos socioculturales

requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental" (PCIC). Más adelante veremos las implicaciones de esta afirmación. Los *saberes y comportamientos socioculturales* se dividen en tres apartados: *Condiciones de vida y organización social*, *relaciones interpersonales* e *identidad colectiva, y estilo de vida*. Una vez más, estos apartados se dividen en subapartados y posteriormente en las tres fases de aproximación, profundización y consolidación. A continuación detallamos los apartados y los subapartados.

1. Condiciones de vida
   - 1.1. Identificación personal
   - 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
   - 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos
   - 1.4. Comidas y bebidas
   - 1.5. Educación y cultura
   - 1.6. Trabajo y economía
   - 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones
   - 1.8. Medios de comunicación e información
   - 1.9. La vivienda
   - 1.10. Servicios
   - 1.11. Compras
   - 1.12. Salud e higiene
   - 1.13. Viajes, alojamiento y transporte
   - 1.14. Ecología y medio ambiente
   - 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
   - 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia
2. Relaciones interpersonales
   - 2.1. En el ámbito personal y público
   - 2.2. En el ámbito profesional
   - 2.3. En el ámbito educativo
3. Identidad colectiva y estilo de vida
   - 3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social
   - 3.2. Tradición y cambio social
   - 3.3. Espiritualidad y religión
   - 3.4. Presencia e integración de las culturas y países de pueblos extranjeros
   - 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

Para una rentabilidad pedagógica, este inventario se elaboró de manera paralela al de *nociones específicas*, lo cual resulta de suma utilidad para los docentes. También incluye referencias al inventario de *funciones* y al de *tácticas y*

estrategias pragmáticas. En el segundo apartado de *saberes y comportamientos socioculturales*, se explican las relaciones interpersonales en los mismos cuatro ámbitos en los que se realizan las *actividades* según lo que establece el MCER.

El último apartado del componente cultural del PCIC es el de *Habilidades y actitudes interculturales*. Este apartado consiste en una lista confeccionada sin dividir los contenidos en fases. Estas habilidades y actitudes ayudan a formar una competencia intercultural para que el alumno se desenvuelva con éxito en un mundo plurilingüe y pluricultural. Incluyen: *la configuración de una identidad cultural plural; asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales); interacción cultural;* y *mediación cultural*. Las habilidades asociadas varían, pero las actitudes son: *empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; distanciamiento, relativización; tolerancia a la ambigüedad;* y *regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo)*.

Como vemos, nos proporciona un marco para programar las clases de lengua extranjera. En este caso es para la lengua española aunque la clasificación realizada por el PCIC es fácilmente exportable a cualquier otra lengua, como el propio Plan señala:

> *…tanto la estructura como los contenidos que se incluyen en el inventario de Saberes y comportamientos socioculturales pueden servir de base para quienes lleven a cabo algún tipo de selección y distribución de contenidos respecto de alguna comunidad o zona geográfica concreta, siempre según las necesidades de los alumnos y las características de la situación de enseñanza y aprendizaje* (PCIC, 2006).

Pero para llevar cualquier plan curricular a la práctica, hacen falta docentes para realizarlo por lo que analizaremos dos figuras importantes en el aula de lengua extranjera: el profesor y, especialmente para los propósitos de este trabajo, el auxiliar de conversación.

3. LA FIGURA DEL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN EN ESPAÑA

El *profesor* de lenguas modernas en España se encuentra en la situación de impartir una lengua extranjera, que en la mayoría de los casos no es su lengua materna, a sus alumnos en un contexto de no inmersión. Evidentemente, un profesor será un profesional formado en el idioma y en la docencia, sin embargo, difícilmente podrá alcanzar el nivel lingüístico de un hablante nativo y dominar sus matices culturales. Según Ana Vellegal, "cuando el alumno aprende la lengua como lengua extranjera, y su contacto con la cultura meta, por tanto, es muy limitado, el profesor asume el rol de representante cultural [y] se convierte en un modelo, siendo a veces, la única persona de la cultura meta con la que el alumno puede interaccionar" (Vellegal, 2009, pág. 9). A pesar de la posibilidad de formarse sobre los referentes culturales más significantes, esta exigencia puede resultar difícil con respecto al contenido sociocultural, sobre todo para quienes no han tenido la oportunidad de vivir en uno de los países donde se habla la lengua meta. Gracias al programa de auxiliares de conversación, España, entre otros países, recibe ayudantes nativos para ser ese representante cultural y modelo lingüístico (y también envía a sus ciudadanos a otros países para representar la cultura española y aprovechar la oportunidad de experimentar y aprender sobre otra lengua y su cultura).

3.1. La función del auxiliar según la normativa

Según la BOE, el papel del auxiliar es "llevar a cabo tareas en el aula como ayudantes de prácticas de conversación en alemán, chino, francés, inglés, italiano o portugués bajo la dirección de un profesor tutor" (BOE, 2017). Esta descripción puede resultar un poco escueta, por lo que utilizaremos las funciones definidas en la guía del auxiliar, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: "El auxiliar de conversación desempeña una función de «embajador cultural» de su país de origen y de su carácter" (MECD, 2016a, pág. 23). "…asistirá al profesor titular y sus funciones específicas irán fundamentalmente encaminadas a reforzar las destrezas orales del alumnado" (MECD, 2016a, pág. 25). Según la guía para tutores:

> *el auxiliar, libre de las obligaciones administrativas y pedagógicas del profesor, puede concentrarse exclusivamente en interesar a los alumnos en la lengua: su rol consiste básicamente en dar vida a la lengua y la cultura de su país a través de un uso auténtico de la lengua e invitando a los alumnos a contrastar y comparar una cultura con la otra a través de una variedad de estrategias* (MECD, 2016b, pág. 13).

En la guía del auxiliar se elabora una lista de las tareas que se puede asignar al auxiliar, bajo la coordinación y supervisión del profesor titular (MECD, 2016a, pág. 25):

> *Prácticas específicas de conversación; Enseñanza de la cultura y la civilización de su país; Registrar grabaciones en su lengua para que el centro las utilice como ejemplo del habla de un nativo en la lengua meta; Siempre que tenga disponibilidad dentro de su horario, también puede contribuir a la formación del profesorado del centro; Otras tareas afines.*

Se enfatiza la gran oportunidad que supone tener al auxiliar para compartir su cultura y la importancia de que se integre en su centro y, a su vez, disuada a los alumnos del uso de la lengua materna. Proporciona unas pautas para la docencia (sugiere la observación al principio de su incorporación en el centro, y unas ideas para actividades lúdicas y participativas en términos generales).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también ha elaborado una presentación sobre las funciones del auxiliar que se les enseña en la sesión de formación que suelen tener antes de comenzar el programa (MECD, 2016c). El perfil del auxiliar aquí descrito (y compartido por otros autores como Scobling (2011) y González Bocigas (2014)) es de un hablante nativo, normalmente recién graduado o universitario con una edad más cercana a la de los alumnos y que representa una novedad. El auxiliar no es profesor y su papel no consiste en realizar tareas docentes como la programación, la confección o corrección de exámenes, y no es responsable de la disciplina. Es un modelo auténtico de su lengua y su cultura con la misión de despertar interés por ellas en el alumnado y contribuir a formar alumnos receptivos y abiertos en un entorno plurilingüe y

multicultural. La metodología indicada por el MECD se resume en tres palabras: activa, colaborativa y comunicativa. Sugieren el uso de materiales del departamento o de la biblioteca (libros, CDs, DVDs, etc.), materiales de internet y materiales auténticos (cómics, grabaciones audiovisuales, folletos de los supermercados, libros de fotos, libros infantiles, mapas, periódicos). También recomiendan que los auxiliares hablen de sí mismos, su familia, su vida, sus experiencias, su país y su cultura. La formación previa que reciben en cuanto a talleres y jornadas puede variar según la Comunidad Autónoma, pero en principio recibirán indicaciones del departamento de lenguas y especialmente de su tutor asignado en su centro adjudicado (MECD, 2016a) (MECD, 2016d).

3.2. Estado de la cuestión: investigaciones realizadas sobre auxiliares de conversación

Existen varios estudios sobre los auxiliares de conversación. La mayoría se centran en su capacidad para motivar al alumnado. Candy Scobling realizó un estudio (2011) sobre el auxiliar como herramienta de motivación. Según ella, en el Máster de Formación del Profesorado (Máster que habilita para la docencia en Educación Secundaria en España) se estudian recursos para profesores, pero apenas se menciona al auxiliar como recurso didáctico. En su investigación, realizó encuestas y entrevistas a profesores, auxiliares y alumnos. Entre los datos más destacables con respecto al presente trabajo mencionamos las respuestas sobre la cultura. “Con el Auxiliar, vemos un ligero aumento en el porcentaje de alumnos que están motivados a participar y seguir estudiando la lengua extranjera en el futuro mientras la mayor diferencia se nota en los que están más motivados a interesarse por el país y la cultura de los Auxiliares” (2011, pág. 15). En el análisis de los resultados, afirma que hay poca formación tanto para los auxiliares como para los profesores y que esto tiene un efecto negativo en el rendimiento y aprovechamiento de su figura. “Los profesores y Auxiliares a menudo no saben cómo trabajar juntos dentro del aula para poder aprovechar de (*sic*) la presencia del Auxiliar y conseguir motivar a los alumnos” (2011, pág. 25). En sus encuestas y entrevistas, los auxiliares revelan un deseo de recibir más formación, y algunos

profesores expresan el mismo deseo. Una idea propuesta como mejora por un auxiliar entrevistado es la de tener a un auxiliar que ha trabajado en cursos anteriores como "mentor". Este trabajo es muy interesante para conocer a fondo la situación y las opiniones de las partes involucradas en el programa de auxiliares de conversación. Las entrevistas ilustran los puntos de vista que son frecuentes entre auxiliares y profesores.

Otro estudio de interés es el de Antonio Castaño Blanco (2012) quien investiga si la presencia de un hablante nativo desinhibe a los alumnos. Realizó su estudio con un australiano y alumnos de Educación Primaria en Extremadura. Más de un 80% de los docentes de inglés opinaba que era imprescindible la presencia de un nativo en el aula para que los alumnos pudieran adquirir un notable nivel de competencia comunicativa. Sin embargo, no todos los docentes aprovechaban sus auxiliares al máximo en la práctica. Castaño Blanco aconseja que

> *aunque son significativos los problemas con los que cuenta, como el impartir un temario determinado en un tiempo muy limitado, [el profesor] debe ser consciente de cuál es el objetivo principal de aprender una lengua extranjera, siendo su intervención fundamental para conseguir que la figura del auxiliar de conversación sea efectiva y la motivación no decaiga a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Castaño Blanco, 2012, pág. 146).

También menciona la importancia que el nativo supone para que el alumno no sólo se lleve la lengua, sino "la cultura de esa lengua a través de su vivencia real de ella" (2012, pág. 145).

Los trabajos sobre auxiliares también se han llevado a cabo por los propios auxiliares, como es el caso de Cristina Caparrós, Alexandra Muñoz García y José Jorge Amigo Extremera, tres españoles que nos hablan de sus experiencias (dos en Inglaterra y una en Martinica). Caparrós (2010) nos explica la historia de la implementación de los programas bilingües en España y posteriormente compara los sistemas educativos en Inglaterra y España. Menciona la gran capacidad motivadora del auxiliar, y el efecto que tiene esa *obligación* de hablar en la lengua extranjera tanto para los alumnos como para los profesores del centro. Los

auxiliares “transmiten al resto de la comunidad la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor […] a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender” (2010, pág. 40). También les brindan la oportunidad de conocer la realidad cultural de su país de origen. Por su parte, Muñoz García (2012) nos cuenta su propia experiencia como auxiliar de conversación en Martinica y la gran diferencia entre la teoría y la práctica. La teoría dicta que el auxiliar evite la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, la vergüenza de los alumnos para expresarse en otro idioma, su bajo nivel, u otros factores prácticos, como la necesidad de regañar a los alumnos y mantener el funcionamiento de la clase, a veces incita al uso de la lengua materna de los alumnos “de tal modo que si no se presta atención, la clase con el auxiliar se convertirá en una clase similar a la del profesor […] donde se pierde la posibilidad de explotar un recurso tan interesante como puede ser tener una persona hispanohablante a su disposición” (2012, pág. 50). Por último, Amigo Extremera (2009) nos habla de auxiliares como *asesores culturales* en Inglaterra y realiza “una propuesta de actividades prácticas sobre determinados *culturemas* o tópicos culturales que permita diversificar la imagen que muchos alumnos de Reino Unido tienen de [España]” (2009, pág. 1). Según él, los británicos tienen el estereotipo de España para «sol y playa», y “se necesitan más materiales didácticos que traten contenidos culturales desde un punto de vista menos sesgado y más crítico y que desvíen el foco de atención desde España hacia Hispanoamérica” (2009, pág. 9).

Jorge González Bocigas realizó un estudio (2014) sobre la aportación del asistente nativo en la clase de inglés. Nos habla del perfil del auxiliar (joven docente en formación) y de sus necesidades (la importancia del intercambio por ambas partes – asistente y profesorado). También detalla algunos de los procedimientos para ser auxiliar de conversación a través del MECD. La aportación principal de su trabajo es la propuesta de una serie de actividades comunicativas que se pueden utilizar en el aula. Según González Bocigas son “actividades para romper el hielo y conocer mejor al asistente y su cultura. Se trata de romper la monotonía de las aulas de inglés y que los alumnos aprendan con el

nativo mediante la conversación" (2014, pág. 18). En sus conclusiones, alude a la competencia intercultural sin mencionarla explícitamente y afirma que "tener un asistente nativo aporta cosas que un profesor de lengua extranjera no puede aportar […y que…] puede enseñarnos habilidades lingüísticas [y] culturales que nos enriquecerán no solo profesionalmente, sino a nivel personal" (2014, pág. 30).

El trabajo anteriormente mencionado es una fuente de actividades para usar con el auxiliar de conversación. Aparte de éste, una simple búsqueda en Google nos ofrece ideas sobre cómo trabajar con un auxiliar de conversación. Estas páginas, que suelen ser elaboradas por profesores que han trabajado ya con auxiliares, proporcionan estrategias sobre cómo organizar el aula o actividades lúdicas que han utilizado. Sin embargo, hasta la fecha, no hemos encontrado indicaciones específicas sobre qué aspectos de cultura se debe enseñar o cómo, más allá de los tópicos (el lugar de nacimiento del auxiliar, una presentación sobre las fiestas típicas de su país, etc.).

Parece claro que es importante saber aprovechar el recurso que supone un hablante nativo, pero también hay que mirar el método escogido tanto por los profesores como por los auxiliares. El trabajo de Greta Gorsuch (2002) trata sobre el impacto que tienen auxiliares nativos sobre los profesores japoneses con los que trabajan. Es interesante destacar que en Japón utilizan otra metodología que se llama *Yakudoku*, una metodología tradicional que se aproxima al método gramática-traducción. El contacto que han tenido con los nativos les ha proporcionado otra visión sobre cómo impartir una clase de lengua extranjera. De hecho, un enfoque tradicional basado en un libro de texto e impartido en la lengua materna de los alumnos entorpece el aprovechamiento pleno de un hablante nativo de la lengua meta.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de la Comunidad Autónoma de Andalucía ha publicado un análisis de las funciones del auxiliar y propuestas metodológicas para potenciar el trabajo en equipo entre el profesor y el asistente (2009). Enfatiza la importancia de preparar al asistente antes de la clase explicando su dinámica, la temporalización de la unidad didáctica y lo que se

espera de él. Nos proporciona una especie de guion para el auxiliar y el profesor para que se pongan de acuerdo sobre cuestiones organizativas de la clase. También sugiere “una organización más flexible, por ejemplo en grupos o en circuito, [que] permitirá sacar provecho al hecho de que haya dos supervisores de la actividad, a la vez que maximiza el tiempo de comunicación entre grupos pequeños de alumnos con el auxiliar” (2009, pág. 5). Otra idea expresada en este documento es que el auxiliar tras las clases realice una evaluación, tanto del profesor (teniendo en cuenta que a veces éstos no tienen un nivel alto de la lengua que están enseñando) como del alumnado, sobre aspectos relacionados con la lengua, siempre recordando que el auxiliar no es quien pone las calificaciones. Por último, los auxiliares pueden ayudar a la mejora de la práctica docente, apuntando actividades que han funcionado especialmente bien (o mal), creando glosarios de vocabulario para cursos futuros y registrando expresiones habituales de los profesores y los alumnos en la L1 y la L2.

Cabe destacar también el trabajo del Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá (2017). Su actividad se centra en la investigación y la enseñanza de posgrado relacionada con los Estudios Norteamericanos y la Educación Bilingüe a través de proyectos, becas y ayudas a la investigación (forma auxiliares de conversación norteamericanos en España), y su difusión en publicaciones propias y eventos de carácter científico. En un artículo de su blog (García-Barroso & Vescan, 2016), describen a los auxiliares como *agentes de cambio* que “impulsan la innovación”. A la vez que mejoran la competencia comunicativa, ofrecen un acercamiento auténtico a aspectos interculturales en las aulas. Las autoras nos hablan de un estudio que analiza la buena praxis de los auxiliares en los centros, según el cual los aspectos a mejorar son la política disciplinaria y la ausencia de los profesores durante sus clases (según la normativa el auxiliar siempre tiene que estar acompañado en las aulas (MECD, 2016b)).

A modo de resumen, hemos visto que la presencia de un hablante nativo en el aula de lenguas extranjeras tiene una gran capacidad motivadora para el alumnado, ya que les proporciona un contexto y necesidad reales para utilizar la

lengua. Según varios estudios, los aspectos que más motivan a los alumnos están relacionados con la cultura del hablante nativo, puesto que les supone una novedad con respecto a la clase habitual con su profesor. Además, el perfil más común del auxiliar que hemos visto puede ayudar a desinhibir a los alumnos, lo cual fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, este perfil puede ser un arma de doble filo: la falta de experiencia y de formación en la docencia puede provocar problemas de disciplina, sobre todo si el auxiliar no cuenta con la presencia del docente responsable. Cuando esto ocurre, y desafortunadamente parece ser una práctica bastante común, se pueden producir resultados varios. En el mejor de los casos, el auxiliar consigue mantener la disciplina en el aula y sigue utilizando la lengua meta y las actividades previstas. Otras posibilidades más frecuentes son el descontrol de la clase, un uso desproporcionado de la lengua nativa de los alumnos o una adaptación de la metodología a un enfoque menos comunicativo. Sin la presencia del profesor titular de los alumnos el aprovechamiento del auxiliar parece menor. Una metodología apropiada y una organización entre el profesor y el auxiliar parecen mejorar la actuación de los auxiliares, quienes suelen solicitar más formación para poder llevar a cabo su labor con éxito.

3.3. El auxiliar y el componente cultural

Tras comprobar la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas modernas y la potente herramienta que es el auxiliar de conversación en el aula, parece útil revisar la literatura actual sobre los temas culturales que se pueden tratar en la clase de lengua extranjera.

En los estudios anteriormente mencionados sobre auxiliares, el componente cultural se ve como un aspecto motivador, o una oportunidad para conocer otra cultura, a la vez que se trabaja el componente intercultural. Si bien la presencia del auxiliar en el aula se ha considerado necesaria por parte de algunos autores, la información cultural que éste puede trasmitir no siempre se considera tan crucial en sí misma. Sin embargo, cuando estamos formando a hablantes competentes, la información *sociocultural* cobra una mayor importancia. Si dos

personas cuyas lenguas maternas son distintas se comunican en el mismo idioma, puede haber malentendidos si cada uno sigue *pensando* en su propio idioma. Dicho de otra manera:

> *si bien ambos dominan el mismo código lingüístico, no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos. Sin embargo, por el hecho de estarse entendiendo lingüísticamente, cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como él cree que se debe actuar. Pero cuando la actuación rompa esas perspectivas, inmediatamente, cada interlocutor realizará un juicio sobre el otro* (Miquel, 2004, pág. 3).

Cuando una persona forma ese juicio, lo suele extrapolar y creer que todos los hablantes de una lengua son así, y de este modo se arraigan los prejuicios. En la elaboración de manuales de lengua extranjera, gracias al análisis funcional de la lengua, se han diseñado ejercicios de diálogos con huecos y con roles de participantes. Sin embargo, no se tiene en cuenta que algunos actos de habla son rituales y enseñamos fórmulas funcionales que un hablante nativo probablemente no utilizaría. El aprendiente puede utilizar las estructuras correctamente, pero seguirá usando las reglas y expectativas de su lengua materna.

Miquel (2004) nos ilustra esta idea con el ejemplo de la invitación en español. En España, la invitación es una especie de ritual, en el que la persona que invita hace un ofrecimiento que el invitado rechazará la primera vez. Este rechazo forma parte del ritual y no aporta información sobre el deseo real del que recibe el ofrecimiento. Por lo tanto, el que invita vuelve a ofrecer algo al invitado y es en este momento cuando el que recibe la invitación puede aceptarla. Para contextualizarlo, vamos a imaginar que una mujer va a casa de su vecina. Al entrar en casa, su vecina le preguntará si quiere tomar algo. La mujer, por educación, rechazará esta oferta y esperará a la siguiente. En la próxima invitación, si quiere tomar algo, puede decir algo como: “Venga, un cafecito, pero sólo si lo tomas tú también” o si no quiere dirá: “No de verdad, que acabo de desayunar”. Este ritual dista mucho de la fórmula que se enseña:

¿Quiere tomar un café? *Sí, por favor. / No, gracias.*

El extranjero que recibe la invitación y acepta a la primera con esta fórmula puede parecer lanzado, mientras que el que lo rechaza sin alegar un motivo se considerará maleducado. Sin embargo, en otras culturas se considera de mala educación insistir, entonces el hablante comunicará su deseo la primera vez que se le hace el ofrecimiento. El estadounidense que recibe esta invitación probablemente la aceptará o la rechazará tras la primera vez. En cambio, cuando el español va a casa del estadounidense, se le ofrecerá el café una vez y si lo rechaza ya no se lo ofrecerá más (a no ser que pase mucho tiempo).

¿Por qué ocurren estos malentendidos? Miquel nos ayuda a comprenderlo con este dibujo (Miquel, 2004, pág. 3):

Como hemos visto antes, cada hablante tiene su idea de cómo funciona el mundo, y si no trabaja la *competencia intercultural*, seguirá interpretando el comportamiento de los demás basándose en su cosmovisión.

Los especialistas han clasificado las culturas en distintos grupos. Una de las divisiones que existe es la de *culturas de contacto* y *culturas de no contacto*.

Los españoles, junto con otros europeos del sur, árabes, hispanos y subsaharianos, pertenecen a la cultura de contacto. Por otro lado están los japoneses, británicos, europeos del norte y norteamericanos. Esto puede tener implicaciones a la hora de presentar material en el aula. Si se enseñan los saludos sin proporcionar información sobre el tipo de cultura, puede haber malentendidos cuando un español intenta dar dos besos a una japonesa (quien puede pensar que éste la está acosando), o cuando un estadounidense vuelve a encontrarse con unas amigas españolas en la calle y en vez de saludarlas con dos besos, simplemente hace un pequeño gesto con la mano que puede ser percibido como un comportamiento muy frío.

El concepto de tiempo (*cultura monocrónica o policrónica*) es otra diferencia cultural que puede ser problemática. A continuación vemos un esquema sobre estas diferencias (Infante 2005 en Vellegal (2009))

TIEMPO MONOCRÓNICO	***TIEMPO POLICRÓNICO***
Tiempo lineal	*Tiempo simultáneo*
Segmentado	*Encadenado / continuado*
Secuencializado	*Interrelacionado*
Predeterminado	*Improvisado*
Una cosa cada vez	*Varias cosas al mismo tiempo*
COMUNICACIÓN MONOCRÓNICA	***COMUNICACIÓN POLICRÓNICA***
Tiempo prioritario	*Tiempo relativo*
Percepción tangible del tiempo	*Percepción intangible del tiempo*
No proclive a aceptar la interrupción	*Proclive a aceptar la interrupción*
Rápido	*Lento*
A corto plazo	*A largo plazo*

El español es un idioma policrónico, que tolera la interrupción como parte de la conversación. Sin embargo, un japonés que está acostumbrado a esperar una pausa en la conversación para su turno de palabra rápidamente se dará

cuenta de que dicha pausa no existe en conversaciones animadas. El estadounidense que pregunta a su compañero por la hora de salida y que escucha "ahora" como respuesta, probablemente se levantará en ese instante ya que su traducción de la palabra *now* tiene una inmediatez, mientras el *ahora* español a menudo es relativo.

Según Trompenaars y Hampden-Turnes (en Vellegal, 2009) se puede analizar las culturas según siete dimensiones:

> *1. UNIVERSALISMO / PARTICULARISMO: según si se valoran más las normas generales establecidas que los compromisos y situaciones particulares.*
>
> *2. INDIVIDUALISMO / COLECTIVISMO: según una persona se vea primero como individuo o como parte de un grupo.*
>
> *3. NEUTRALIDAD / AFECTIVIDAD: indica si se acepta mostrar emociones en el ambiente público o si se reservan a contextos íntimos.*
>
> *4. ESPECÍFICO / DIFUSO: indica el grado en que la persona se involucra en la relación.*
>
> *5. STATUS ATRIBUIDO / STATUS ADQUIRIDO: según la forma en que se consigue el reconocimiento personal y el prestigio social.*
>
> *6. CULTURAS ORIENTADAS AL PASADO / CULTURAS ORIENTADAS AL PRESENTE O FUTURO: según la importancia que se da al pasado.*
>
> *7. ORIENTACIÓN INTERNA / ORIENTACIÓN EXTERNA: según se considere a la persona como centro del universo (interna) o no.*

Estas dimensiones son interesantes para el estudio antropológico de las culturas, aunque los profesores de lenguas modernas no son antropólogos y los auxiliares menos. Sin embargo, estas diferencias culturales son útiles tanto para los alumnos como para los profesores, por lo que la figura del auxiliar puede ayudar a hacer de puente entre las dos culturas enseñando estas diferencias. No obstante, el auxiliar sólo suele fijarse en las diferencias más llamativas (los horarios, las fiestas), y otras muchas pasarán desapercibidas ya que en general el auxiliar es experto en su propia cultura y no en la de acogida. Como hemos visto antes, el auxiliar seguirá utilizando sus preceptos, frecuentemente ignorando los del país de acogida. Un estudio del contraste cultural entre el país del auxiliar y el país de acogida no está al alcance del auxiliar, persona que normalmente es joven

y cuya estancia en el país de acogida no ha sido larga. Por lo tanto, los trabajos de extranjeros que han podido adquirir una competencia cultural en su país de acogida son de sumo interés ya que nos informan sobre estas diferencias culturales que suelen ser invisibles, y explicarnos sus orígenes.

Hongyi Zhao (2016) ha realizado un análisis de las diferencias culturales entre España y China, ya que según él la distancia cultural conlleva muchos malentendidos. Nos proporciona información y consejos respecto a varios elementos culturales como el simbolismo de ciertos animales, diferencias respecto a los saludos (hay un orden sobre quién saluda a quien), el comportamiento de los alumnos chinos en el aula de español como lengua extranjera (no están acostumbrados a participar activamente en el aula ya que en su cultura el profesor es quien dirige la clase y la idea de un aprendizaje centrado en el alumno les hace pensar que el profesor es incompetente), y cierto vocabulario (en español el léxico relacionado con la familia se diferencia por sexo: tío/tía, abuelo/abuela, etc., pero en chino las palabras cambian según el lado de parentesco y el orden de nacimiento), entre otras. El autor también nos ilustra el esquema mental y como esta diferencia influye en el idioma: “Este sistema más complejo para nombrar a los distintos componentes familiares refleja la idea de la sociedad en la que se desarrolla la lengua, la concepción de clanes y la cultura patriarcal de los chinos” (2016, pág. 6).

El trabajo de Zhao es innovador y de gran interés tanto para los sinohablantes que aprenden español como para los profesores españoles que les enseñan, e incluso para los españoles que tienen contacto con personas chinas. La diferencia entre una cultura occidental como la española y una del oriente es obvia, y los interlocutores esperan esta diferencia. Sin embargo, cuando dos interlocutores occidentales interactúan, no esperan encontrar este choque de culturas. Puesto que uno de los aspectos más interesantes para los alumnos (Scobling, 2011; Amigo Extremera, 2009; Muñoz García, 2012) es lo inesperado de otra cultura, y además son precisamente estas diferencias las que pueden

entorpecer la comunicación intercultural cuando no se tienen en cuenta, sería interesante estudiar cómo llevar esta información sociocultural al aula.

La idea de llevar la cultura al aula no es nueva pero, según Elisabet Areizaga (2001), no se ha hecho con éxito. Ella analiza el enfoque formativo de la "cultura como información" y los problemas que conlleva, como la imposibilidad de "enlatar" la socialización que ocurre durante años en los libros de texto y unidades didácticas. La cultura como información se refiere a un enfoque que presenta el material cultural (mayoritariamente de la *cultura con mayúsculas,* o los *referentes culturales*) como información para ser aprendida, no como una competencia para construir. Falta tiempo, y este enfoque toma como referencia el punto de vista del aprendiz. Esta visión de la cultura como una realidad objetiva y atemporal fomenta la proliferación de estereotipos basados en identidades nacionales en vez de actores sociales:

> *A medida que el concepto de competencia comunicativa se va explorando y entendemos mejor la naturaleza y la importancia del conocimiento compartido en la construcción de sentido, nos damos cuenta de que los esquemas culturales que forman parte de dicho conocimiento del mundo, no pueden transmitirse como información, porque son el resultado de un largo proceso de socialización. Sólo mediante la experiencia y el esfuerzo mental en situación podremos empezar a hablar de comprensión y no de tolerancia* (Areizaga, 2001, pág. 162).

Areizaga aboga por un enfoque que nos permite desarrollar una capacidad para comprender y comunicarse con otros, en vez de "saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores" (2001, pág. 164). Utilizando la terminología del PCIC, podríamos decir que lo que Areizaga propone es olvidarse un poco de los *referentes culturales* (lo que ella llama "cultura como información"), puesto que éstos son más fáciles de enseñar, para centrarse en los *saberes y comportamientos socioculturales*, y en las *habilidades y actitudes interculturales* (lo que ella llama "una competencia para construir" y "enfoque formativo"), que son más difíciles de trabajar y modificar.

Por último, hay que incluir el trabajo de Jorge Sánchez-Torres (2014a) (2014b) quien ha realizado un estudio de casos en centros bilingües de Sevilla sobre los papeles que desempeñan el auxiliar de conversación y el profesor-coordinador. Entre los muchos papeles que desempeña el auxiliar, según los auxiliares y profesores entrevistados, los papeles más destacados son: *persona que trae la conversación a clase, motivador, conector de lengua y contenido, corrector de pronunciación, líder de clase, líder de actividades* y *embajador cultural* (2014a, pág. 266). En cuanto a posibles mejoras, el 80% de los auxiliares entrevistados señalan que podrían haber incluido más aspectos culturales en las clases (2014a, pág. 277).

> *En relación a aspectos sociales y culturales, los participantes informan de que en sus clases de inglés hay presencia del enfoque intercultural, pero que no ocurre de forma natural y depende de la época del año (Navidad, día de Acción de Gracias, San Valentín, etc.) mientras que en las clases de contenido, como Matemáticas o Tecnología, informan, "no hay espacio para temas culturales"* (Sánchez-Torres, 2014b, pág. 85)

Según él, la función cultural del auxiliar no siempre se cumple, o no de forma sistemática con respecto a la calidad y cantidad. Afirma que el auxiliar "puede llegar a ser un 'embajador' cultural, pero es principalmente un asistente de conversación con una escasa o inexistente formación pedagógica y metodológica en la mayoría de los casos" (Sánchez-Torres, 2014b, pág. 91). Dada esta problemática, entre sus conclusiones, nos enumera unos posibles impedimentos a la hora de llevar la cultura y la interculturalidad al aula:

1. *lo difícil que puede resultar aprender a enseñar con otra persona, especialmente cuando proviene de una cultura diferente*
2. *la competencia interactiva intercultural es extremadamente compleja*
3. *la escasa verdadera colaboración entre auxiliares y profesores*
4. *la gran atención prestada al desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas y la poca atención a competencias (inter)culturales*
5. *la poca prioridad que se da a los valores y las creencias que, por otra parte, es esencial para la comprensión de las diferencias culturales*

6. *la falta de comunicación y tiempo para planificar y organizar las clases*
7. *la falta de formación intercultural de los profesores*
8. *la falta de una mayor formación del profesorado en cuanto a la capacidad comunicativa en L2, especialmente el profesorado de ANL* [áreas no lingüísticas]*, y / o metodología bilingüe*
9. *la falta de materiales didácticos y de guías específicas para el desarrollo de la competencia interactiva intercultural en contextos educativos*
10. *la sobrecarga de trabajo* (Sánchez-Torres, 2014b, pág. 87)

Para adquirir una competencia intercultural, tenemos que modificar nuestra forma de pensar y actuar, construyendo una nueva visión del mundo que huye del etnocentrismo. Esta visión nos ayudará a entender el relativismo de la cultura. Areizaga termina con unas palabras que nos retan:

> *Quisiera poder ofrecer algunas conclusiones para el optimismo, pero no me es posible. Creo que no debiéramos caer en el error, frecuente en la historia de la enseñanza de lenguas, de dejarnos seducir por la ilusión de que las nuevas corrientes van a traernos soluciones definitivas, porque no es así.* ***El enfoque formativo ha puesto en evidencia los errores de la enseñanza del componente cultural como información, pero también ha planteado preguntas y retos que van mucho más allá de la clase de lenguas extranjeras*** (Areizaga, 2001, pág. 167, *mi negrita*).

Basándonos en los trabajos anteriormente vistos, y en especial los dos últimos, está claro que queda mucho camino por recorrer para fomentar el papel de “embajador cultural” del auxiliar. Con el presente trabajo no pretendemos aportar ninguna solución definitiva, pero sí aportar un granito de arena. Vamos a ponernos manos a la obra, realizando una investigación cualitativa sobre las aportaciones culturales del auxiliar de conversación para poder buscar formas de maximizar el aprovechamiento de su presencia en el aula de lengua extranjera.

4. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

4.1. Objetivos y metodología

El objetivo general de este trabajo, como se recordará, es mejorar el rendimiento del recurso hablante nativo, proponiendo herramientas y formas útiles para trabajar con ellos. Los destinatarios del trabajo son los profesores que trabajan con auxiliares, los auxiliares mismos y cualquier entidad encargada de su formación (especialmente los docentes de la especialidad Lenguas Extranjeras en los Másteres de Formación de Profesorado que habilita para la docencia en España).

Hemos visto que el auxiliar tiene varios papeles, pero nos vamos a centrar en el de "embajador cultural". Si bien los auxiliares suelen traer información sobre los referentes culturales más importantes de su país, hemos detectado unas carencias con respecto al componente sociocultural e intercultural. Además, los referentes culturales son los más fáciles de enseñar, incluso por un no nativo, siempre y cuando se tenga acceso a las fuentes "enciclopédicas" necesarias. Vamos a adentrarnos en la realidad del aula de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas.

Las cuestiones a resolver son las siguientes: ¿Qué aspectos culturales se deben enseñar en el aula de lengua extranjera? ¿Se enseña la cultura con el auxiliar de conversación? ¿Qué aspectos culturales suelen enseñar? ¿Qué aspectos culturales se quedan sin enseñar? ¿Qué aspectos se pueden enseñar por parte del profesor y para qué aspectos sería preferible un nativo? ¿Cómo podemos trabajar con el auxiliar de tal manera que se encargue precisamente de aquellos aspectos que el profesor, al no ser nativo, no puede enseñar con la misma seguridad?

Para investigar estas cuestiones a fondo, se realizarán entrevistas semi-guiadas. El entorno de estudio será la Escuela Oficial de Idiomas y los Institutos de Educación Secundaria en las clases de lengua extranjera, sin diferenciar entre idiomas. La idea es, que aunque cada idioma tiene su propia cultura, las

experiencias del profesor con el auxiliar y el temario sociocultural e intercultural son similares y, por lo tanto, la propuesta didáctica sería extrapolable. La propuesta didáctica se hará según las deficiencias comprobadas en las entrevistas.

Las hipótesis son:

1. La función de “embajador cultural” no siempre se cumple con los auxiliares.
2. Cuando este papel se cumple, es de manera superficial (información turística sobre el lugar de procedencia del auxiliar y las fiestas de su país como Acción de Gracias, el día de San Valentín, etc.) y siempre centrado en referentes culturales, no socioculturales o interculturales.
3. Tanto el auxiliar como el profesor no siempre saben qué aspectos socioculturales e interculturales traer al aula.

Para comprobar estas hipótesis, utilizaremos un enfoque cualitativo, realizando las entrevistas anteriormente mencionadas. Puesto que he ejercido y, en el momento de la realización de este trabajo de fin de Máster, ejerzo de auxiliar de conversación, tendré el papel de investigadora participante. De los siete profesores entrevistados, tres trabajan actualmente en la Escuela Oficial de Idiomas (de Santander y de Torrelavega), y cuatro profesores realizan su docencia en distintos Institutos de Educación Secundaria en Cantabria. He trabajado directamente con cinco de los profesores de este grupo como auxiliar de conversación en su aula. Todos los informantes elegidos han trabajado con varios auxiliares, de tal manera que podrán hacer generalizaciones sobre su papel y funcionamiento. Antes de realizar la entrevista, se informará a los participantes de que sus aportaciones y sus datos serán tratados con confidencialidad. Para afinar las preguntas a las necesidades de este trabajo, se realizó una entrevista piloto. El guion resultante y definitivo para las entrevistas se detalla a continuación.

Guion Entrevista Semi-guiada:

¿Qué nivel(es) enseñas?

¿Qué aspectos culturales se deben enseñar en el aula de lengua extranjera?

Según la normativa, una de las funciones del auxiliar de conversación es "embajador cultural". ¿Con cuántos auxiliares de conversación has trabajado? ¿Qué perfil suelen tener? ¿Cuál es la opinión en general (tuya, de otros profesores, el centro, los alumnos) sobre su utilidad? ¿Su presencia puede suponer un estorbo?

¿Qué enseñan los auxiliares de conversación? (¿Su cultura? ¿idioma? ¿pronunciación?)

¿Qué aspectos culturales suelen enseñar? (¿Sobre su zona, las fiestas del calendario…?)

¿Qué aspectos culturales se quedan sin enseñar?

¿Qué aspectos (culturales sobre todo) se pueden enseñar por parte del profesor y para qué aspectos sería preferible un nativo?

¿Hablan de los contrastes entre culturas? (¿Son capaces de reconocerlos?)

¿Tienen claro lo que deben preparar para enseñar sobre su cultura o necesitan ayuda?

¿Cómo podemos trabajar con el auxiliar de tal manera que se encargue precisamente de aquellos aspectos que el profesor, al no ser nativo, no puede enseñar con la misma seguridad?

¿Te parecería útil disponer de una guía, con preguntas abiertas sobre los aspectos culturales que pueden traer al aula? (¿Tienes ideas para otra herramienta?)

Estas entrevistas se registrarán en una grabadora para su análisis posterior. Tras la entrevista, se enseñará una muestra de guía de autorreflexión sociocultural para la elaboración de actividades didácticas que he desarrollado. De esta manera, los profesores entrevistados podrán aportar sus opiniones y posibles ideas respecto a su utilidad y mejora. Finalmente, se les ofrecerá a los participantes el acceso al trabajo completo una vez terminada su redacción.

4.2. Resultados y análisis

En líneas generales, todos los profesores entrevistados, tanto los que imparten docencia en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), como los que trabajan en los Institutos de Educación Secundaria (IES) dieron respuestas que apoyan las conclusiones encontradas por los investigadores citados en el marco teórico de este trabajo con respecto al papel motivador del auxiliar, su importancia para trabajar la destreza oral, o su típico perfil. El aspecto novedoso de este trabajo es su tratamiento del componente cultural y su diferenciación en tipos (según lo expuesto en el marco teórico, especialmente la clasificación del PCIC de

Referentes Culturales, *Comportamientos Socioculturales* y *Habilidades y Actitudes Interculturales*), lo cual queda reflejado en las preguntas realizadas en las entrevistas. Cada profesor, en su cuerpo docente respectivo, tenía amplia experiencia en todos los niveles y con varios auxiliares de conversación por lo que han podido realizar generalizaciones. A continuación, detallaremos el perfil de cada informante y posteriormente analizaremos los resultados.

- Informante 1 (I1): Profesor de un IES de un entorno urbano, amplia experiencia con auxiliares (más de 10) y amplia experiencia docente (más de 20 años).
- Informante 2 (I2): Profesora de un IES de un entorno urbano, bastante experiencia con auxiliares (entre 5 y 10) y bastante experiencia docente (más de 15 años).
- Informante 3 (I3): Profesora de un IES de un entorno urbano, amplia experiencia con auxiliares (más de 10) y amplia experiencia docente (más de 20 años).
- Informante 4 (I4): Profesora de un IES de un entorno rural, bastante experiencia con auxiliares (entre 5 y 10) y amplia experiencia docente (más de 20 años).
- Informante 5 (I5): Profesora de una EOI de un entorno urbano, amplia experiencia con auxiliares (más de 10) y amplia experiencia docente (más de 25 años).
- Informante 6 (I6): Profesora de una EOI de un entorno urbano, amplia experiencia con auxiliares (más de 10) y bastante experiencia docente (más de 15 años).
- Informante 7 (I7): Profesor de una EOI de un entorno urbano, amplia experiencia con auxiliares (más de 10) y amplia experiencia docente (más de 20 años).

Antes de analizar en profundidad el componente cultural, vamos a exponer los resultados más generales y más repetidos entre los entrevistados.

4.2.1. El perfil del auxiliar

Constatan que el éxito o fracaso de la experiencia depende mucho del carácter del auxiliar. El perfil que describen concuerda con el que hemos visto en el marco teórico: un joven universitario o recién graduado, sin experiencia docente, frecuentemente del sexo femenino, y a veces tímido. Varios entrevistados han separado los auxiliares en dos grupos: unos que acaban de llegar y no conocen España, y otros que ya llevan varios años y están más integrados en la cultura española. Todos los entrevistados han dicho que su experiencia con los auxiliares, en general, ha sido buena, añadiendo que han tenido algunos que no han funcionado por varios motivos (falta de interés/esfuerzo, excesiva timidez, aparentes problemas emocionales), pero que la mayoría de los auxiliares han venido con una buena disposición y buena voluntad para trabajar. Varios mencionan la variedad en términos de cantidad de ayuda necesitada por parte de los auxiliares: por un lado hay algunos que sólo necesitan saber el tema y ya pueden planificar sus actividades y por otro lado hay auxiliares que necesitan más dirección. Una profesora dice que a veces hay que “restringir el tiempo” porque no avanzan y a veces los alumnos se aburren con el auxiliar (I5). Otro profesor recalca que los auxiliares no son docentes, y que su papel en el aula no es de profesor (I1). Miraremos los papeles más destacados del auxiliar según los profesores entrevistados.

4.2.2. Los papeles del auxiliar

- *El auxiliar como motivador*

Su papel de motivador era unánime; el auxiliar es una “imagen real” de su país (I7) y por lo tanto un “elemento exótico” que resulta motivador para el alumnado (I1). Un profesor dice, “[los alumnos] están muy empapados de la cultura mediática audiovisual norteamericana, entonces el ver norteamericanos que les confirman que lo que ven en las películas es efectivamente así para ellos es muy motivador” (I1).

- *El auxiliar como modelo lingüístico*

Los auxiliares también realizan determinadas tareas enfocadas a la destreza oral de los alumnos (ayuda con exámenes orales, actividades comunicativas, actividades basadas en algún punto gramatical), y pueden incluso apoyar al docente para suplantar deficiencias lingüísticas del profesor "oxidado" (I2), en ocasiones usando alguna de sus horas lectivas para dar clases a los profesores del centro (I7) (aunque esta práctica es menos común).

La importancia del tratamiento del error es un aspecto lingüístico mencionado por una profesora de la EOI (I6). Ella piensa que los auxiliares deberían corregir a los alumnos aunque, según ella, muchos no se atreven. Además, cuando los alumnos tienen dudas lingüísticas, los auxiliares no siempre están familiarizados con las normas gramaticales de su propio idioma y necesitan la ayuda del profesor (I7). Otros profesores entrevistados están de acuerdo en que si bien el auxiliar debe corregir a los alumnos, la explicación lingüística no forma parte de su trabajo, y es mejor que el profesor conteste dichas dudas ya que es filólogo y docente (I1; I2; I6; I7).

- *El auxiliar como embajador cultural*

Este aspecto del auxiliar aparece en todas las entrevistas y lo trataremos con detenimiento más adelante.

4.2.3. El ámbito prioritario del auxiliar

Dada la demanda del auxiliar y la cantidad de alumnos, no siempre es posible que todos los grupos de un centro dispongan de auxiliar y es necesario implementar algún criterio para elegir con quiénes trabajarán. Dentro de los IES se suele dar prioridad (según las fuentes entrevistadas) a los cursos de la ESO (especialmente con grupos de bilingüe o con talleres de conversación) (I1; I3; I4), mientras que en la EOI, dan prioridad a los niveles más avanzados (Avanzado 1, Avanzado 2 y a veces el curso monográfico C1 y los grupos de Intermedio 2) (I5). Con respecto a los IES, se considera que lo más justo es dar preferencia a los grupos de educación obligatoria (I3), y en los centros con un plan bilingüe o con talleres de conversación hay una preferencia especial para esos grupos, ya que el

auxiliar es una gran herramienta para fomentar la conversación (I3; I4). Tres profesores de Secundaria dicen que los primeros cursos de la ESO tienen mucha curiosidad para conocer todo sobre el auxiliar (I1; I3; I4). Los alumnos mayores, aunque más "despegados" (I1), también aprovechan la presencia del auxiliar en su aula porque es "otra cara" (I3) y esa diferencia les anima a aprender. Con respecto a la EOI, los niveles altos tienen preferencia porque se supone que podrán aprovechar más la presencia de un hablante nativo (I5). Dada su mayor comprensión lingüística, el auxiliar no tendrá que adaptar tanto su discurso para poder trabajar con ellos y los alumnos podrán disfrutar de más actividades comunicativas y culturales.

Cabe mencionar que en este estudio, no se ha entrevistado a docentes de áreas no lingüísticas que muchas veces reciben auxiliares de conversación, tanto en la Escuela Primaria como la Escuela Secundaria. En estos grupos, la actuación del auxiliar, según mi propia experiencia y el trabajo de Jorge Sánchez-Torres, es más para suplir las deficiencias lingüísticas del docente no especializado en idioma. El tratamiento de la cultura en estos grupos es escaso y el funcionamiento y aprovechamiento del auxiliar dudosos ya que tienen que impartir temática frecuentemente desconocida para ellos y el material no siempre se presta a un enfoque comunicativo. Ya que este trabajo de fin de Máster se centra en el auxiliar como embajador cultural, no se ha incluido este grupo de profesores.

4.2.4. El componente cultural dentro del aula de lengua extranjera

Con respecto a los aspectos culturales que se deben enseñar en el aula de lengua extranjera, hay consenso sobre su importancia, pero diversas ideas sobre los contenidos. Una profesora de Secundaria destaca la literatura, la historia y la geografía (lo que en nuestro trabajo son los *Referentes Culturales* o *Cultura con mayúsculas*) como aspectos prioritarios, diciendo que le gustaría dedicar dos horas a la semana a enseñar estas cuestiones, pero que no hay tiempo suficiente en el currículo para tratar todos esos temas y añade que los alumnos ni siquiera saben sobre estos aspectos en castellano, por lo que sería mucho pedir que tengan esos conocimientos en una lengua extranjera (I3). Una profesora de la EOI

dice que en sus clases trata la geografía, los países, las costumbres de los hablantes y las celebraciones y además tienen actividades extraescolares culturales (aquí se refiere a los *Referentes culturales* y los *Comportamientos Socioculturales* o *cultura con minúsculas*) (I6). Otro profesor de la EOI piensa que hay que incluir información sobre la vida actual y el día a día, específicamente cómo se vive en una familia normal, los horarios y el sistema educativo (es decir los Comportamientos Socioculturales) (I7). Todos los profesores de inglés entrevistados mencionan que las fiestas anglosajonas forman parte del contenido cultural que imparten en sus clases, pero dos dicen que no les gusta tanto ese enfoque (I1; I4), y uno de ellos dice que los alumnos se motivan más cuando escuchan historias reales sobre sus propias experiencias en el extranjero (I1). Todos hablan de la falta de tiempo para tocar todos los temas culturales que les gustaría.

Con respecto a los papeles del auxiliar dentro del aula, todos los profesores entrevistados están de acuerdo con su papel de "embajador cultural" aunque matizándolo. Volviendo a la idea del carácter del auxiliar y los dos tipos de auxiliar (el que acaba de llegar a España y el que lleva más tiempo y está más familiarizado con la cultura española), hay auxiliares más capaces que otros para llevar el componente cultural al aula, confirmando la primera hipótesis del trabajo. La segunda hipótesis del trabajo es que el tratamiento de la cultura es superficial; centrado principalmente en el lugar de origen del auxiliar y en las celebraciones a lo largo del año. Aunque todos los profesores mencionan que los auxiliares tratan estos temas de manera superficial, la mayoría han tenido experiencias en las que los auxiliares han hablado de temas más profundos también, lo cual ha resultado de gran interés para los alumnos y también enriquecedor para los profesores. Una profesora dice que los auxiliares son "caritativos" en el sentido de que se muestran tal y como son: enseñan fotos de su familia, cuentan historias sobre su vida privada y son, en general, más abiertos que los profesores, lo cual les encanta a los alumnos (I3). Otro profesor añade que muchas veces comparten sus intereses o experiencias con los alumnos (I1). Entre estas experiencias figuran: la organización de un baile irlandés por parte de una irlandesa; información sobre las

fuerzas armadas de Estados Unidos por un joven militar; información sobre los trabajos a tiempo parcial (como reponedor en supermercados o repartidor de periódicos) que suelen tener los jóvenes británicos a la vez que estudian; los hábitos poco formales de los alumnos estadounidenses en la universidad (se puede comer en el aula desde una fiambrera durante la clase, alguna vez los jóvenes que viven en un campus universitario van a clase en pijama); los hábitos formales entre los alumnos y los profesores en Francia como el uso de *vous* o *Madame* y *Monsieur* en el aula; y los hábitos de los alemanes con respecto al pan y agua en la comida. En todos los ejemplos anteriormente mencionados, se trata de contrastes culturales y los profesores entrevistados mencionan estas anécdotas sobre diferencias culturales como lo más interesante para sus alumnos.

4.2.5. El componente intercultural

Sin utilizar este término, la mayoría de los profesores en este estudio demuestran durante la entrevista que la presencia del auxiliar fomenta la competencia intercultural en los alumnos. En sus palabras, tenemos que "tender puentes entre culturas [y] cuanto más entendamos la cultura del otro, más difícil será que luego surjan procesos de xenofobia, de racismo. En el momento que conoces al otro ya le consideras amigo y no le ves como un ente aparte" (I2). Los alumnos "llevan una opinión positiva" del país gracias a los auxiliares (I7). "De lo que se trata es que los chavales se den cuenta de que la vida y el mundo es muy amplio, es muy variado, es muy diferente, y que ellos solamente perciben una parte mínima, ínfima de la realidad. [Quiero que] vean que existen muchas realidades diferentes, para que no tengan la visión tan corta que pueden llegar a tener" (I1).

Por último, cabe destacar que a pesar de que todos los profesores piensen que los contrastes culturales resultan motivadores e interesantes para los alumnos, han reconocido que a menudo los auxiliares no son capaces de reconocerlos, sobre todo cuando forman parte del grupo de auxiliares "novatos" en España. Una profesora dice que como el docente es filólogo, podrá reconocer mejor estos contrastes culturales que el auxiliar (I2). Otro profesor piensa que el

docente tiene que intuir lo que es importante para compartir en la clase (I1). La tercera hipótesis del trabajo es que tanto el auxiliar como el profesor no siempre saben qué aspectos socioculturales e interculturales traer al aula. Aunque algunos notan esta carencia más que otros, todos opinaron que sería útil disponer de algún tipo de herramienta para ayudarles a la hora de extraer del auxiliar información cultural para utilizar en el aula.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Con lo expresado en el capítulo anterior queda demostrado que uno de los aspectos más enriquecedores y motivadores para el alumnado son los comportamientos socioculturales que representan un contraste cultural para los alumnos españoles, y el resultante desarrollo de una competencia intercultural. Sin embargo, el perfil habitual del auxiliar no siempre les permite identificar dichos contrastes y suelen reparar en las diferencias más obvias, sin profundizar. Antes de realizar las entrevistas con los profesores, había elaborado un esbozo de guía de autorreflexión sociocultural para la elaboración de actividades didácticas. El propósito de esta guía es dotar a los auxiliares de ideas sobre asuntos de interés así como facilitarles el descubrimiento de la realidad cultural de estos mismos temas en España. De esta manera, el auxiliar novato tendrá acceso al acervo cultural español y por lo tanto podrá encontrar estos contrastes culturales que son tan interesantes y enriquecedores para la comunidad educativa. Esta guía se ha basado en la clasificación realizada por el Instituto Cervantes en su Plan Curricular. Se ha centrado en el apartado de los conocimientos socioculturales, que el PCIC divide en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. Como hemos visto anteriormente, hay 16 temas dentro del apartado *Condiciones de vida*, y la guía para la autorreflexión se ha subdividido en los mismos 16 temas.

Esta nueva guía está redactada en español para poder ser utilizada tanto por los profesores como por los auxiliares que vienen, independientemente del idioma que enseñan. Se ha dividido en tres columnas. La primera se basa en los contenidos recogidos en las tres fases de cada tema del PCIC, y se han incluido

los temas que he considerado de más interés a la hora de impartir clases a alumnos españoles. La segunda columna plasma la realidad en España, tanto la que se recoge en el PCIC como los incisos que he creído relevantes. La tercera columna está en blanco y es un espacio de trabajo para que el auxiliar lo rellene con la realidad de su país. (En el anexo, se ha rellenado un tema con letra azul como ejemplo de lo que podría hacer un auxiliar estadounidense.)

Cada columna tiene su razón de ser. La primera columna ayudará al auxiliar a identificar aquellos temas interesantes para traer al aula. Es frecuente que un profesor diga al auxiliar que les cuente sobre un tema en concreto, como la comida de su país o el trabajo, pero al ser temas abstractos y densos a la vez, el auxiliar no siempre sabe escoger qué información debe trasmitir a los alumnos. Las preguntas abiertas de la primera columna guiarán al auxiliar en la reflexión sobre la realidad de su país.

Puesto que los contrastes culturales son de especial interés, pero los auxiliares recién llegados no suelen reconocerlos, en la segunda columna queda reflejada la realidad en España. De esta manera, el auxiliar podrá leer tranquilamente las costumbres dentro de España y así darse cuenta de los puntos contrastivos que debe mencionar en la clase. Algunos de los aspectos mencionados en la segunda columna resultarán nuevos y desconocidos para los auxiliares, y podrán aprovechar para profundizar en su propio entendimiento de la cultura española. No podemos olvidarnos de que los auxiliares han venido para aprender también y tienen que desarrollar su propia competencia intercultural.

Por último, la tercera columna consiste en un espacio en el que el auxiliar debe rellenar la información de su país. Al realizar este ejercicio, se podrá utilizar como recurso tanto para los alumnos como para los centros. Como recurso para los alumnos, hay varias actividades (que veremos más adelante) que se pueden hacer a partir de este documento. Como recurso para el centro, la información queda almacenada y los profesores tendrán acceso a estos datos socioculturales de los distintos países de los que los auxiliares han venido, y de los aspectos culturales de ese momento concreto. Esto es particularmente importante puesto

que la cultura está en constante desarrollo, y frecuentemente los profesores han vivido en un país extranjero para formarse hace muchos años y no tienen conocimientos actualizados sobre la realidad diaria allí.

Durante la fase de entrevistas, se enseñó una muestra de esta guía a los profesores y se les pidió su opinión al respecto. Todos la encontraron de gran utilidad y varios sugirieron que se repartiese en distintos sitios (en la Consejería, en los centros escolares, a los auxiliares en su jornada de formación, en los correos electrónicos que reciben los auxiliares, en el Centro del Profesorado de Cantabria) (I1; I3; I4; I6; I7). Uno de los profesores entrevistados había trabajado en la formación de auxiliares y explicó que en Cantabria los auxiliares recibieron una jornada de formación y "unos *PowerPoint*", con la idea de que en los centros se encargarían de continuar con su formación. Su opinión sobre la guía se recoge en el siguiente párrafo:

> *"Contar con documentos escritos como un dossier que [los auxiliares] puedan tener para ubicarse para trabajar me parece una idea fantástica. De hecho, es lo que debería hacerse y lo que la administración pública debería hacer. Lo que pasa es que siempre ocurre lo mismo: hay muy pocas personas para muchas tareas y esta tarea al final nadie se ha hecho cargo de ella. Es el problema que ha habido. Yo por ejemplo he participado en la elaboración de materiales para la presentación de auxiliares pero nunca se ha llegado a este nivel de concreción. Siempre han sido recomendaciones muy generales sobre cómo es la vida en el centro y sobre todo recomendaciones de índole práctica, es decir, cómo tienen que gestionar su documentación, cómo tiene que dirigirse al centro, cómo es el sistema educativo español. Pero nunca a un nivel de concreción tan específico como éste con lo cual me parece una gran idea"* (I1).

Esta guía aparece en el anexo 1 y consta de 20 páginas. Está diseñada principalmente como herramienta para la creación de actividades culturales en el aula y no como actividad en sí misma. Por lo tanto, su uso principal es para la *planificación* docente. El auxiliar podrá preparar una presentación o una actividad comunicativa sobre algunos aspectos culturales, haciendo hincapié en aquellos

aspectos que presentan un contraste cultural. No obstante, vamos a ver unas ideas prácticas sobre cómo se puede usar la guía en sí como actividad en el aula.

5.1. Actividad 1: *Cultural Quiz*

Para realizar esta actividad, el auxiliar escoge un tema (o parte de un tema) y rellena la tercera columna de la guía. Una vez terminada, puede elaborar una especie de juego en forma de una prueba con respuesta múltiple. De la primera columna, puede sacar las preguntas y traducirlas a la lengua meta, modificándolas para el nivel del alumnado y para el formato de la actividad. De la tercera columna (y de la segunda si hay respuesta también), saca una o dos de las tres posibles respuestas (traduciendo y modificando las respuestas para el idioma y el nivel de los alumnos). Por último, el auxiliar tiene que inventar las respuestas que faltan. Dependiendo del grupo, esta respuesta puede ser graciosa para hacer la actividad más lúdica, o puede parecer una respuesta viable para hacer la pregunta más difícil y convertir la actividad en un desafío. Esta actividad se reparte al grupo y se puede contestar de forma individual, en parejas, en pequeños grupos o con toda la clase. Tras poner en común las contestaciones de los alumnos, el auxiliar comparte la respuesta más probable de una persona de su país, y explica las implicaciones de las otras respuestas. Esta actividad empezará una conversación y debate que podrá abrirles lo ojos a los alumnos con respecto a otras culturas, así desarrollando la competencia intercultural junto con la sociocultural.

En el anexo 2 vemos un ejemplo. Se trata de la primera pregunta de un *quiz* cultural que propone la siguiente situación: un alumno que vive en el campus universitario se despierta tarde y no llegará a tiempo a su clase donde posiblemente tendrá una especie de prueba que puntúa para la nota. Hay que elegir lo que haría un estadounidense entre las tres respuestas que son: llegar tarde porque necesita tiempo para vestirse y peinarse; ir corriendo a clase sin tomar el tiempo para arreglarse ni cambiarse de ropa para llegar a tiempo; o ir al médico fingiendo enfermedad para conseguir un justificante. La respuesta más típica en la cultura estadounidense es la segunda, ya que las universidades son sitios informales con respecto a la vestimenta y es frecuente ver a los alumnos

llevando chándal en clase. En cambio, los españoles son mucho más formales en su manera de vestir. En este ejemplo, la respuesta está escrita, pero en el aula el auxiliar podría proporcionar esta información de manera oral.

5.2. Actividad 2: *Cultural Discovery*

En esta actividad, los alumnos examinan su propia cultura a la vez que aprenden sobre otra. El auxiliar escoge el tema (para coincidir con el tema que están viendo los alumnos con su profesor, por el momento del año, o por cualquier otro criterio), y crea una nueva tabla. En la primera columna, pone las preguntas más relevantes de ese apartado, traducidas y adaptadas al idioma y al nivel. En la segunda, los alumnos tienen que trabajar juntos para escribir en la lengua meta sobre la realidad cultural de España y de su zona. La idea es que los alumnos van a compartir esta información después con el auxiliar para que éste aprenda también. Esta actividad puede funcionar bien tanto si los alumnos trabajan en parejas como si trabajan en pequeños grupos. Se puede repartir las preguntas a cada grupo y luego hacer una puesta en común, o que todos los grupos contesten todas las preguntas. Después de compartir la información con el auxiliar, el auxiliar puede hacer más preguntas a los alumnos (y si ya está familiarizado con la realidad en España, puede fingir que la desconoce para que los alumnos practiquen el idioma). Después de recibir una explicación sobre una costumbre o tradición española, sería especialmente interesante que el auxiliar les preguntase "¿por qué?" a los alumnos. Por ejemplo, si los alumnos cuentan que en España se cena a las 9 de la noche y el auxiliar les pregunta el porqué, puede que por primera vez reflexionen sobre la arbitrariedad de las costumbres y esto les ayudará a desarrollar la competencia intercultural. Se puede terminar la actividad con una explicación por parte del auxiliar sobre la realidad en su país y una ronda de preguntas de los alumnos.

Ambas actividades descritas pueden ser adaptadas a todos los niveles de Educación Secundaria y Escuela Oficial de Idiomas y la guía puede ser utilizada tanto por el auxiliar como por el profesor para buscar ideas.

6. CONCLUSIONES

La inspiración para este trabajo ha sido la experiencia personal, puesto que he ejercido como auxiliar de conversión en España y en Francia. Una de las metas principales de la investigación es la mejora de la práctica docente, y gracias a haber tenido la experiencia de trabajar como auxiliar con el cuerpo de profesores en el que en el futuro pretendo figurar, pensé que sería de gran utilidad fomentar la relación entre auxiliar y profesor. Tras realizar la investigación sobre el amplio significado de cultura e indagar sobre las experiencias de otros auxiliares, identifiqué un área a mejorar: el tratamiento del componente sociocultural e intercultural por parte del auxiliar en el aula de lengua extranjera.

En general, en las clases de lengua extranjera, aparte de los aspectos lingüísticos del idioma, se aprende sobre la cultura de los países donde se habla dicho idioma. Cuando se trata de un idioma como el inglés, muchos de los referentes culturales (es decir, la información de tipo enciclopédico: monumentos, historia, geografía, etc.) ya son conocidos por los alumnos. Lo que resulta más interesante y motivador es acercarse a la realidad de otro país a través de los comportamientos socioculturales, específicamente los que suponen un contraste con los suyos. Aparte de generar interés, familiarizarse con estas diferencias culturales y verlas en su clase de lengua extranjera les ayudará a concienciarse sobre el mundo plurilingüe y multicultural en el que vivimos. La consecuencia es un despertar sobre la interculturalidad del mundo y el desarrollo de la competencia intercultural.

En los Institutos de Educación Secundaria y las Escuelas Oficiales de Idiomas (sitios donde se enseñan idiomas y en los que el Máster de Formación del Profesorado habilita para impartir docencia), se aprenden los idiomas en un contexto de no inmersión donde el profesor no nativo tiene el papel de traer esta realidad cultural al aula. En estas situaciones, la presencia de un nativo en el aula, normalmente a través del programa de auxiliares de conversación, puede suponer una gran ayuda y un fuerte apoyo tanto para el profesor como para los alumnos. El

auxiliar puede contextualizar el componente cultural y fomentar la construcción de la competencia intercultural de los alumnos.

La competencia intercultural implica ir más allá de los referentes culturales más estereotipados y profundizar en los comportamientos socioculturales. Cualquier herramienta que ayude a traer esta realidad al aula debe ser puesta a la disposición tanto de los profesores de lenguas extranjeras y auxiliares, como de sus formadores. Tras comprobar unas carencias en la presentación del componente sociocultural, en gran parte debidas a la ignorancia de ciertos contrastes culturales por parte de los auxiliares de conversación, el presente trabajo desarrolla una guía de autorreflexión sociocultural para la elaboración de actividades didácticas en el aula y unas ideas y ejemplos sobre cómo implementarla. Es mi esperanza que esta guía facilite el trabajo en equipo entre el profesor y el auxiliar.

Me gustaría añadir algunas sugerencias finales sobre la realidad de la situación de los auxiliares y sobre la posible utilidad de la guía de autorreflexión elaborada:

1. Los profesores se beneficiarían de una formación sobre cómo trabajar con auxiliares. En la actualidad, la única formación que reciben es a través de la Consejería de Educación antes de la llegada del auxiliar. Esta formación normalmente dura unas horas y está dirigida exclusivamente al profesor "tutor" del auxiliar. Creemos útil incluir una formación para todos los futuros docentes de lenguas extranjeras dentro de sus estudios habilitantes para la docencia para que sepan aprovechar el gran recurso que supone un hablante nativo en su aula.
2. Los auxiliares deberían disponer de una guía como la que aparece en este trabajo de fin de Máster tanto como fuente de ideas para sus clases como para su información y su enriquecimiento personal, puesto que uno de sus objetivos al venir a España es aprender la lengua y la cultura españolas.

3. Los formadores de auxiliares y de los profesores que trabajan con ellos podrían distribuir la información recogida en esta guía para agilizar el proceso de planificación y de comunicación entre auxiliar y profesor.
4. Las contribuciones de los auxiliares podrían ser recogidas y archivadas para formar una especie de dossier cultural, disponible para los docentes de lengua extranjera. Sería interesante, como estudio futuro, organizar la información recogida de los auxiliares y sintetizarla.

Por último, me gustaría constatar que la adquisición de una competencia intercultural se hace cada vez más necesaria en nuestro mundo globalizado. Tenemos que proporcionar a nuestros alumnos todas las herramientas posibles para construir una identidad que acepte y que no huya del *otro*. Como profesores de lengua extranjera, nuestro trabajo consiste en ir más allá de la enseñanza del idioma, e incluso más allá del estudio de su cultura: tenemos que formar a jóvenes curiosos y abiertos a otras culturas y es mi convicción que los auxiliares debidamente aprovechados son fundamentales en esta misión.

BIBLIOGRAFÍA

Amigo Extremera, J. J. (2009). El español de “sol y playa”. Reflexiones sobre la docencia de culturemas en E/LE. En M. J. Fernández Colomer, & M. Albelda Marco (Ed.), *Actas del V Foro de profesores de Español como Lengua Extranjera* (págs. 1-10). Valencia: Universitat de València.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica* (11-12), 157-170.

BOE. (17 de Junio de 2017). Sec. V-B. 37941. *Extracto de la Resolución de 7 de junio de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación extranjeros para el curso académico 2017-2018 (144)*, 45723.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* (1), 1-47.

Caparrós, C. (Enero de 2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral: Cuadernos del Profesorado, 3*(5), 36-43.

Castaño Blanco, A. (2012). ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto, 31*(1), 133-148.

Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Language Policy Division. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.* (I. Cervantes, Trad.) Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (Septiembre de 2009). Análisis de las funciones de los auxiliares de conversación en los centros públicos de Andalucía y propuestas metodológicas para potenciar el trabajo en equipo entre el profesor y el asistente. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*(4), 1-8. [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://www.feandalucia.ccoo.es/indconte.aspx?d=3487&s=5&ind=177

García-Barroso, R., & Vescan, I. (16 de Noviembre de 2016). Agentes de cambio en los centros bilingües en la Comunidad de Madrid. *Diálogo Atlántico - El blog del Instituto Franklin - UAH*. [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: http://dialogoatlantico.com/2016/11/agentes-de-cambio-en-los-centros-bilingues-en-la-comunidad-de-madrid/

González Bocigas, J. (2014). *El asistente nativo y su aportación en la clase de inglés* (Trabajo de Fin de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gorsuch, G. (Mayo de 2002). Assistant Foreign Language Teachers in Japanese High Schools: Focus on the Hosting of Japanese Teachers. *JALT Tesol, 24*(1), 5-32.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings* (págs. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: Biblioteca Nueva. [Versión en línea. Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Franklin - UAH. (2017). *Instituto Franklin - UAH*. [Consulta: 17 enero 2018] Disponible en: http://www.institutofranklin.net/

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016a). *Guía del Auxiliar - Programa de Auxiliares de Conversación en España.* [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2016/Guia-AACC-16-17-Web.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016b). *Guía del Tutor - Programa de Auxiliares de Conversación en España.* [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2016/Guia-tutores-web.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016c). *Las funciones del auxiliar de conversación.* [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2016/funciones-del-auxiliar.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2016d). *Actividades de clase para auxiliares de conversación.* [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2016/actividades-secundaria-EOI.pdf

Miquel López, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*(2), 1-25. [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:08eb8c8d-f0a2-464c-9613-6efde28c3da1/2004-redele-2-11miquel-pdf.pdf

Miquel, L., & Sans, N. (Marzo de 2004). El Componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* (0), 1-13. [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñoz García, A. (2012). La imagen de España a través de internet en las clases de lengua española en un instituto de Martinica. *Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología* (págs. 48-58). Madrid: Universidad Carlos III.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española: Edición del Tricentenario: Actualización 2017*, 23º. [Consulta: 17 enero 2018]. Disponible en: http://dle.rae.es/

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* (J. M. Castrillo, Trad.) Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez-Torres, J. (2014a). *Los papeles que desempeñan el 'auxiliar de conversación' y el 'profesor-coordinador' en centros bilingües español/inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sánchez-Torres, J. (2014b). La interculturalidad en la asignatura de inglés de la E.S.O. bilingüe en Sevilla, España. *ELIA - Estudios de lingüística inglesa aplicada* (14), 67-96.

Scobling, C. (2011). *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España* (Trabajo de Fin de Máster). La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.

UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*, (págs. 1-6). México D.F.

Vellegal, A. M. (2009). ¿Que enseñarle (*sic*) a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español* (págs. 1-11). Belo Horizonte: marcoELE.

Zhao, H. (2016). La comunicación intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para sinohablantes: Análisis de diferencias culturales y propuesta de mejora. *SinoELE: Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes*(15), 1-26.

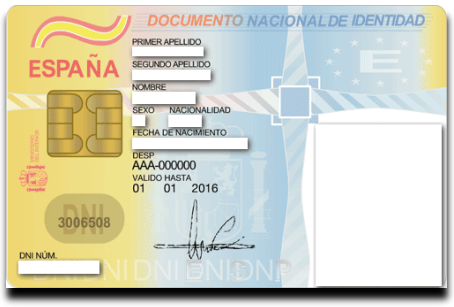
ANEXOS

ANEXO 1

Guía de autorreflexión
para la elaboración de actividades didácticas

Guía de autorreflexión sociocultural

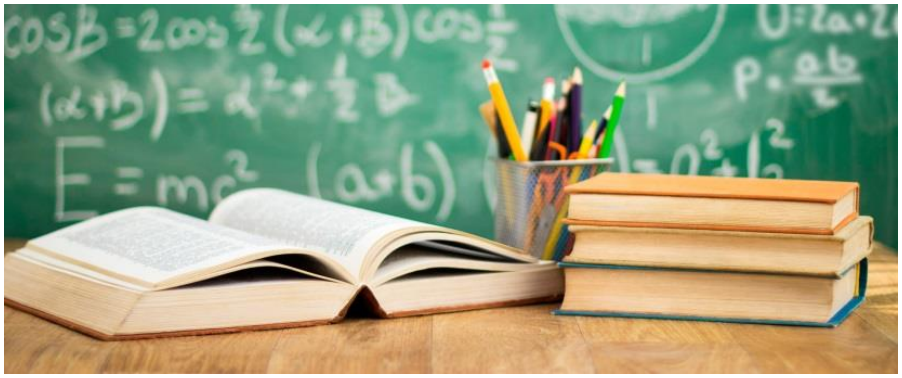
para la elaboración de actividades didácticas

Autorreflexión	Realidad en España	Realidad en *Estados Unidos*
Identificación Personal		
Nombres y apellidos. ¿Cuáles son los nombres y apellidos más frecuentes? ¿Se usan nombres compuestos o *middle names*? ¿Cuáles son algunos ejemplos de nombres comunes y su versión diminutiva? ¿Cómo se eligen los nombres? Apellidos: ¿Cuántos tienes y cómo se forman?	A veces los hijos tienen los mismos nombres que los padres, muchos nombres de mujer compuestos empiezan por María, algunos nombres compuestos de hombre llevan María como segundo nombre. Es frecuente el uso de nombres familiares: Mamen, Fran, Toni. Existe el uso de dos apellidos: materno y paterno y la mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio	*In the USA, people have one last name only. Women usually take their husband's name and their original surname becomes their maiden name, although nowadays more women are maintaining their maiden name as their official surname. Most children are given middle names, which are typically only used when they are in trouble ("John Wade Grinager, you clean up that mess!"). If a boy is named after his father, he is typically Jr. and his father Sr.*
Documentos de identificación. ¿Qué tipo de documentación oficial y no oficial existe en tu país? ¿Qué datos se suelen incluir en documentos de identificación personal? ¿Hay que llevar siempre un documento identificativo?	Documentos de identificación. Oficiales: pasaporte, DNI, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia. No oficiales: tarjeta de estudiante, tarjetas de pertenencia a un grupo o colectivo laboral.	*People use their driver's license as identification (typically to enter bars) and it is not required to carry any official identification. Since almost everyone over the age of 16 has a driver's license, this type of ID doesn't usually pose a problem although you can request a non-Driver's identification card.*

La unidad familiar: concepto y estructura		
¿Cuáles son los típicos tipos de familia? ¿Cómo se unen dos personas? ¿Qué importancia tiene la familia política (los *in-laws*)? ¿Qué valor da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno? ¿Qué consideración tiene la unidad familiar en las instituciones gubernamentales o sociales?	Tipos de familias: de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios. Existe el matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho. El concepto de la familia numerosa (3 o más hijos). La unidad familiar puede recibir ayudas estatales, exenciones y descuentos fiscales, inscripción en el Registro Civil.	
Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos		
¿Cuáles son las fiestas nacionales, religiosas, civiles y estacionales de tu país? ¿Cómo son los periodos vacacionales? ¿Cuándo tienen vacaciones los trabajadores? y ¿los alumnos? ¿Cuál es la duración y horario habituales de la jornada laboral?	Alguna fiestas: Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción, las Fallas, la Noche de San Juan, fiesta de la vendimia. Periodos vacacionales: Vacaciones de navidad y semana santa Existe el horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos	

¿Cuál es el ritmo cotidiano relacionado con las comidas? ¿A qué hora se suele desayunar, comer, etc.? ¿Cuál es el horario típico de los establecimientos públicos y otros servicios? ¿Cierran a mediodía? ¿Hay diferencia de horario en verano e invierno? ¿Cuál es el horario de los transportes públicos y privados? ¿Cómo funciona el horario y la apertura de centros de enseñanza? ¿Cambian los saludos según el momento el día?	El puente es cuando hay un día festivo entre semana y se hace un “puente” o una especie de fin de semana largo. Se come sobre las 2 y se cena sobre las 9 de la noche (o incluso más tarde). Muchos comercios cierran para la “siesta” Según la hora del día se dice buenos días, buenas tardes, buenas noches	
	Comidas y bebidas	
Cocina y alimentos. ¿Cómo son los horarios de las comidas principales y los alimentos asociados a cada comida? ¿Existe algo parecido a la tapa o merienda de España? ¿Cuáles son los alimentos que forman parte fundamental de la dieta? ¿Cuáles son las convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de	Hay entrantes, primeros, segundos y postre. Se puede preparar los alimentos: cocido, guisado, a la plancha, asado, frito. Condimentos, hierbas y especias usados: aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil. Alimentos que acompañan los platos: pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate. El pan suele acompañar la comida y la cena. Algunos platos típicos: gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas	

consumo de los alimentos? ¿Cuándo se consume la fruta o la ensalada? ¿Cuál es la forma típica de preparar los alimentos? ¿Cuáles son los condimentos, hierbas y especias más utilizados en tu país? ¿Qué alimentos suelen acompañar los platos principales? ¿Qué valor tiene el pan? ¿Qué papel tiene el vino, el café y otras bebidas en las comidas? ¿Cuáles son algunos platos típicos por zonas o regiones? ¿Cuál es el origen de algunos platos típicos?	(Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia). La paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y las croquetas eran comidas de pobres	
Convenciones sociales y comportamientos en la mesa. ¿Cuáles son los principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas? ¿Cuáles son las frases y fórmulas utilizadas en la mesa y en qué momento se dicen? ¿Cuáles son las celebraciones y fiestas en las que la gente de tu país tradicionalmente se reúne en torno a la mesa? ¿Cuáles son los comportamientos aceptados en la mesa? ¿Se suele llevar algo cuando vas a comer a casa de alguien?	En la mesa: vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel. Se dice ¡Que aproveche! antes de comer o cuando entras en un sitio y ves a alguien comiendo (aunque no le conozcas). Fiestas que se celebran en una mesa: cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa, cena de Nochebuena, comida de Navidad. En la mesa no se canta (excepto en situaciones determinadas), no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena...	

Establecimientos. ¿Cuáles son los tipos de establecimientos más comunes? ¿Cuáles son sus horarios de apertura y cierre? ¿Cómo se trata a los camareros? ¿Cómo se pide? ¿Viene algo con la bebida? ¿Cambia el concepto de aperitivo o ración según la zona o región? ¿Existe algo parecido al concepto de *tapeo* o *ir de tapas*? ¿Cuáles son las convenciones sociales relacionadas con salir a tomar algo en un establecimiento? ¿Se deja propina? ¿Los precios varían según el lugar o la hora que se toman? ¿Cómo se divide la cuenta en un grupo de amigos?	Establecimientos más comunes: bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés. Hay un trato cercano y tuteo con los camareros conocidos. Hay obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos. Se suele dejar una propina que puede variar en función de las características del local y de la calidad del servicio; los precios en un mismo local pueden variar de la barra a la mesa o a la terraza; en estos establecimientos hay una lista de precios y el libro de reclamaciones es obligatorio; en el pago de la consumición, en grupo es frecuente poner un fondo común o pagar por rondas.	
Educación y cultura		
Centros de enseñanza. ¿Cuáles son los tipos de centros? ¿Cómo se divide la enseñanza en ciclos formativos? ¿Es obligatoria la educación? ¿Hasta qué	Centros de enseñanza: centros públicos, privados, concertados. Ciclos formativos: enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria.	

edad? ¿Es gratis? ¿Cuáles son las instalaciones y servicios de los centros de enseñanza? ¿Cómo se dirige uno a un profesor? ¿Se puede comer o beber en el aula? ¿Cómo hay que vestirse? ¿Es común ir a la universidad lejos de casa? ¿Cómo funcionan las residencias universitarias? ¿Cuál es la relación entre la demanda de los alumnos y la oferta de los centros educativos?	Es obligatorio y gratuito entre los seis y los dieciséis años. Instalaciones típicas: patio, gimnasio, biblioteca No se puede ni comer ni beber. En los colegios concertados y privados suelen llevar uniforme, en los centros públicos no. Para entrar en la universidad, hay prueba de selectividad, notas mínimas para comenzar un estudio universitario.	
		Trabajo y economía
¿Cómo son los horarios de trabajo, los descansos y las vacaciones? ¿En qué zonas de las poblaciones se suelen agrupar las oficinas? ¿Cómo se clasifican los individuos con respecto a su situación en relación al mercado laboral? ¿Existen los funcionaros en tu país? ¿Es un buen trabajo? ¿Cómo se concibe este trabajo? ¿Cómo se consigue este trabajo? ¿Qué tipo de contratos hay? ¿Cuáles son las convenciones sociales y	Se suelen agrupar las oficinas en las primeras plantas de los edificios de viviendas. Los edificios de oficinas están en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin. Clasificación de individuos: inactivos, parados, ocupados, jubilados. Se le da mucho valor a la estabilidad del funcionario, los concursos y las oposiciones para conseguir el trabajo, la interinidad. Contratos: fijos, temporales,	

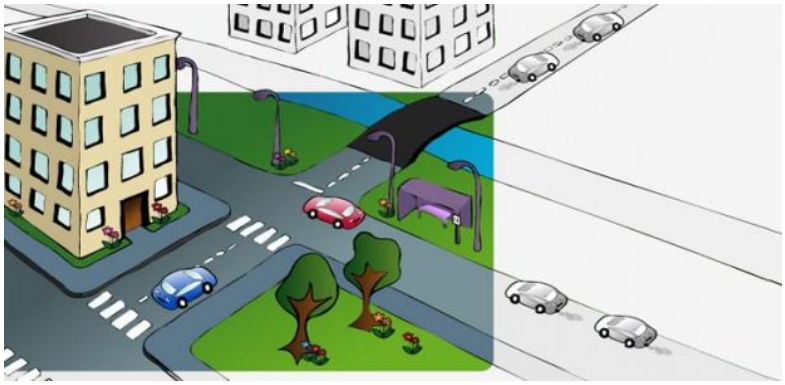
comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo: fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios)? ¿Dónde se puede acudir para buscar empleo?	de servicios, contratación externa, autónomos, la figura del becario Para buscar empleo: oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM), empresas de selección y trabajo temporal, anuncios clasificados de prensa escrita, Internet.	
Actividades de ocio, hábitos y aficiones		
Hábitos y aficiones. ¿Cómo es el concepto de ocio? ¿En casa? ¿Fuera de casa? ¿Cuáles son las actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio? ¿Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión? ¿Relacionadas con algún saber o actividad manual? ¿Relacionadas con el deporte? ¿Realizadas al aire libre y en espacios naturales? ¿Hay determinadas actividades de ocio que pertenecen solo a determinados grupos sociales? ¿O que son propias de	Algunas actividades típicas: ir al cine / teatro, conciertos. Bricolaje, juegos de mesa, juegos de ordenador, pasatiempos, coleccionismo. Práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos. Excursiones, montañismo, senderismo.	

determinadas edades o de personas de uno u otro sexo?		
Espectáculos. ¿A qué tipos de espectáculos se suele asistir? ¿Cómo son los horarios de sesiones de cine y funciones teatrales? ¿Cómo se adquieren las entradas de cine y teatro? ¿Quién pertenece al personal y cuáles son los servicios de salas de cine y teatros? ¿Cuáles son las convenciones sociales relacionadas con el cine, el teatro, acontecimientos musicales…?	Se suele ir a representaciones teatrales, proyecciones de cine, conciertos, festivales de música, circo, corridas de toros. Se adquieren entradas de cine y teatro en la taquilla del cine o del teatro, por teléfono, por Internet, precios especiales: el día del espectador. Hay taquillero, portero, acomodador, guardarropa, programa... En el cine: consumo de bebidas y palomitas, prohibición de fumar y beber alcohol. Las películas extranjeras se exhiben dobladas; solamente en cines especializados se pueden ver películas en versión original con subtítulos. En teatros: llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función), programas de mano. En acontecimientos musicales al aire libre: desplazamientos masivos de personas que acuden a macroconciertos que se celebran en las grandes ciudades. En las corridas de toros: plazas, ferias, nombres relevantes, sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja, brindar el toro, salir por la puerta grande...	

Actividades al aire libre. ¿Cuáles son las actividades al aire libre más practicadas? ¿Cuáles son las actividades deportivas en la naturaleza más practicadas? ¿Cuáles son los comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre?	Al aire libre: pasear, salir al campo, visitar parques naturales, ruinas arqueológicas. Actividades deportivas: hacer remo, submarinismo, bicicleta de montaña, montañismo. La calle es una extensión de la casa en el ámbito rural (sacan la silla a la puerta para tomar el fresco). El concepto de pasar el fin de semana en la segunda vivienda, que, a veces, coincide con el lugar de origen (ir al pueblo); salir al campo los fines de semana (concepto de «dominguero»).	
Deportes. ¿Cuáles son los deportes practicados con más frecuencia? ¿Cuáles son los lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades físicodeportivas? ¿Cuáles son los acontecimientos deportivos de gran aceptación popular? ¿Cuáles son los deportes tradicionales?	Deportes más practicados: natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto. Se realizan las actividades en: instalaciones deportivas, espacios naturales, espacios públicos urbanos, instalaciones de centros escolares, gimnasios... De gran aceptación popular: liga de fútbol, vuelta ciclista, carrera de San Silvestre, automovilismo, motociclismo. Deportes tradicionales: frontón, pelota vasca, bolos, lucha canaria	

	Medios de comunicación e información	
Prensa escrita. ¿Cuáles son las ediciones habituales de la prensa? ¿Dónde y cómo se lee el periódico? ¿Dónde se puede comprar periódicos y publicaciones periódicas? ¿Existen publicaciones periódicas de resúmenes de prensa de reparto gratuito? ¿Periódicos solidarios? ¿Regalos y productos que se venden con los periódicos?	Edición matinal de la prensa. Cambios relacionados con el acceso a la prensa por internet: se lee en el ordenador, en el móvil, se compra menos. La lectura de la prensa suele ser una actividad individual, a menudo en bares con el café. Se compra en librerías, grandes almacenes, quioscos.	
Televisión, radio e internet. ¿Qué tipos de programas hay? ¿Cuáles son las horas de máxima audiencia? ¿Cuáles son los comportamientos asociados al consumo de la televisión? ¿Cuáles son los comportamientos asociados al consumo de radio? ¿Cómo son los hábitos de uso de Internet? ¿Cuáles son los servicios más utilizados? ¿Dónde suele conectarse uno a Internet?	Hay informativos, telediarios, películas, retransmisiones deportivas, concursos. Televisión: se suele hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo Radio: tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones. Internet: búsqueda de información, correo electrónico, chats. Se	

	conecta uno en el domicilio particular, en el trabajo, en cibercafés.	
La Vivienda		
Características y tipos. ¿Qué tipos de vivienda hay en las ciudades y pueblos? ¿Cómo se estructuran? ¿Cómo se orientan? ¿Cómo se divide la casa en habitaciones? ¿Qué valor se da a los diferentes espacios dentro de la casa? ¿Cuál es el tamaño medio de las viviendas y sus diferentes estancias? ¿Qué tipo de mobiliario suele haber en un hogar? ¿Qué tipo de instalaciones y servicios se pueden encontrar en las casas? ¿Qué importancia tiene la luz natural? ¿Se suele tener una segunda vivienda?	Edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones. Orientación: interiores, exteriores. Habitaciones: cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones. Instalaciones y servicios en un hogar: calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero. Se da mucho valor a la luz natural, a las vistas y a la orientación de las casas como componentes esenciales de la vivienda. Las (segundas) viviendas familiares en las zonas rurales de origen, viviendas localizadas en la proximidad de zonas de baño, zonas turísticas, ciudades históricas o centros culturales.	

Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario. ¿Cómo se accede a la vivienda? ¿Cuáles son las preferencias con respecto a tener propiedad o alquilar? ¿Cuáles son las convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda? ¿Qué factores determinan la edad de emancipación de los jóvenes y su influencia en el acceso a la vivienda?	Alquiler de una vivienda: Suelen pertenecer a particulares. Los caseros piden a los inquilinos una fianza en el momento de alquilar un piso, se suele alquilar amueblado. En zonas universitarias es frecuente el alquiler de una habitación dentro de un piso compartido. La relación entre el precio de las viviendas y el poder adquisitivo de los españoles hace que permanezcan más años (a veces más allá de los 30 años) en la vivienda familiar.	
		**Servicios**
Instalaciones deportivas. ¿Cuáles son las principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes? ¿Qué instalaciones deportivas para la práctica del deporte profesional y como espectáculo existen?	Instalaciones públicas: pistas de atletismo, piscinas cubiertas y al aire libre, pistas de tenis, polideportivos, circuitos naturales. Instalaciones profesionales: estadios y campos de fútbol, pabellones deportivos.	
Parques y zonas verdes. ¿Cuáles son los parques más famosos? ¿Qué elementos son habituales en los parques?	Parques: El Retiro (Madrid), Parque de María Luisa (Sevilla), Parque Güell (Barcelona). Elementos habituales:	

¿Quiénes son las personas relacionadas con el cuidado y vigilancia de los parques? ¿Cómo se usa y se disfruta de los parques y zonas verdes?	árboles, setos, laberintos, fuentes con agua potable, fuentes ornamentales, lagos, obras artísticas. Personal: jardineros, vigilantes. Se usa para: leer, pasear, practicar deportes, hacer pícnics, ir con los niños cuando salen del colegio. Hay una diferencia conceptual entre parque, jardín, pradera, campo.	
Mobiliario urbano. ¿Qué mobiliario está relacionado con los espacios de ocio y esparcimiento? ¿Cómo es la iluminación nocturna de espacios, monumentos y edificios históricos o emblemáticos?	Los espacios de ocio tienen bancos, zonas de juego para niños. En Navidad y fiestas locales las calles principales de las ciudades y las de algunos barrios se iluminan de forma especial, con luces de diferentes formas y colores	
Mantenimiento y limpieza de espacios públicos. ¿Cuáles son las profesiones relacionadas con el mantenimiento y la limpieza de los espacios públicos? ¿Cuáles son los comportamientos relacionados con la recogida de la basura? ¿Cuáles son los espacios destinados al almacenamiento de basuras y desperdicios en las vías públicas? ¿Cuál es la actitud respecto a tirar desperdicios al suelo?	Profesiones: barrenderos, basureros, jardineros Se saca la basura por la noche, se deposita en bolsas. Hay contenedores de superficie y subterráneos; los ayuntamientos pasan, en fechas fijas, a recoger muebles y trastos viejos que los vecinos dejan en la calle. Tirar desperdicios al suelo está mal visto pero es frecuente y se tolera (el barrendero lo limpiará).	

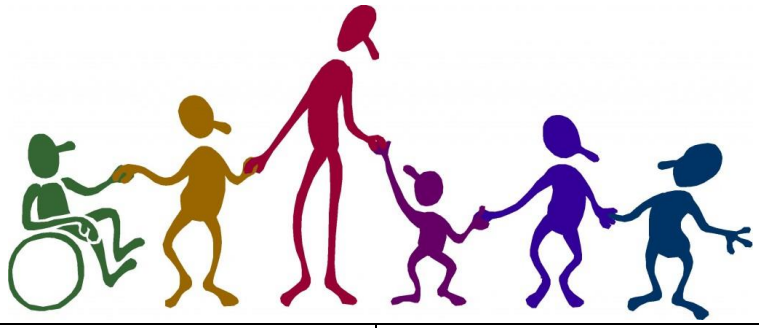
Compras		
Tiendas y establecimientos. ¿Qué tipos de establecimientos existen? ¿Dónde se suele comprar la ropa? ¿Cómo son las grandes superficies? ¿Se considera que las grandes superficies comerciales son espacios de compra? ¿lugar de ocio? ¿punto de encuentro en la periferia urbana? ¿Cómo se organizan los productos en los supermercados y en las tiendas? ¿Hay productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos? ¿Cómo se relacionan el cliente y el dependiente? ¿Cuáles son los comportamientos sociales relacionados con la compra?	Alimentación: carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados... Tradicionales: droguerías, farmacias, quioscos, estancos… De nueva aparición: cibercafés, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos... Mercadillos al aire libre: de antigüedades, de sellos y monedas, de ropa, de zapatos, de verduras... Se compra la ropa en boutiques, grandes superficies, mercadillos, comercio tradicional. Se compran tabaco y sellos en los estancos, hilos y elementos relacionados con la costura en las mercerías, periódicos y revistas en los quioscos... Al hacer la compra se pide la vez, es frecuente acudir siempre a los mismos establecimientos, en los mercados no es común la práctica del regateo. En las tiendas de ropa es normal que se arreglen los bajos de los pantalones, que los dependientes opinen sobre cómo sienta una prenda...	

Precios y modalidades de pago. ¿Cómo se puede pagar? ¿Qué formas de pago se relacionan con cada tipo de establecimiento o compra realizada? ¿Cuándo ocurren las rebajas y cómo funcionan? ¿En qué situaciones se puede negociar el precio?	Se paga en metálico, cheque bancario, transferencia bancaria, giro postal, tarjetas de crédito, al contado, a plazos. Los pequeños importes y la compra del día se pagan normalmente al contado; otros artículos, como coches o grandes electrodomésticos, se pueden comprar a plazos...	
Hábitos de consumo. ¿Cómo se mide lo que se compra? ¿Durante qué periodos del año se suele aumentar el ritmo de compra? ¿Cuáles son las convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos?	El peso se da en kilogramos, se utiliza el sistema métrico para las medidas, los líquidos se miden en litros... Se aumenta el ritmo de consumo durante las rebajas, Navidades, «vuelta al cole», vacaciones de verano... Normalmente el precio de los productos es fijo y aparece en la etiqueta de precio.	
		Salud e higiene
Salud pública. ¿Cómo se concibe la higiene personal? ¿Qué comportamientos están relacionados con el cuidado de la salud?	Práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...	

Centros de asistencia sanitaria. ¿Cuáles son los tipos de centros de asistencia sanitaria? ¿Existen el centro de salud y ambulatorio? ¿Dónde se ubican? ¿Cómo son los horarios, servicios y asistencia ofrecidos? ¿Cuáles son las prestaciones de la Seguridad Social? ¿Cómo son las convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios? ¿Cuáles son los procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública?	Centros de asistencia sanitaria: hospitales, hospitales clínicos universitarios, centros de día, ambulatorios... Prestaciones de la Seguridad Social: asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)... No es infrecuente pagar la cuota de una sociedad médica privada para recibir atención sanitaria o tratamientos especializados Es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo... Procedimiento: tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta...	

Viajes, alojamiento y transporte		
Viajes. ¿Cómo se planifica y cómo se desarrolla un viaje? (formas de reserva y compra de billetes, épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes, vinculación de los viajes con los periodos vacacionales) ¿Cuáles son los destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados?	Los viajes de la tercera edad: los servicios del IMSERSO Tipos de viajes: ecoturismo, turismo rural, turismo cultural, turismo verde, turismo de aventura Zonas populares: costa mediterránea, Canarias...	
Hoteles y alojamientos. ¿Qué tipos de alojamientos hay según su categoría y tipo de servicios? ¿Cuáles son las instalaciones de los hoteles? ¿Cuáles son los servicios ofrecidos por los hoteles? ¿Qué tipos de alojamientos rurales existen?	Instalaciones y servicios de hoteles: recepción, piscina, garaje, peluquerías, tiendas, bares, cafeterías, restaurantes, aparcamiento, servicio de habitaciones, sistema de despertador, minibar y televisión en la habitación, camas supletorias... Tipos de alojamientos rurales: casas rurales, albergues de montaña, campamentos de verano, granjas escuela... Concepto de casa rural: las casas rurales suelen estar gestionadas como negocios familiares y es normal que la familia viva	

	también en la casa.	
Transporte urbano. ¿Cuáles son los principales medios de transporte urbano? ¿Qué tipos de billete hay? ¿Qué ciudades tienen metro? ¿Cuáles son las convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso de transportes públicos? ¿Con el uso del autobús? ¿Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis? ¿Existen alternativas (Uber…) a los taxis?	Medios de transporte: metro, tren de cercanías, autobús, taxi, tranvía, trolebús... Hay billetes sencillos, metrobús, billetes mensuales, abonos, billetes de ida y vuelta... Las paradas de autobús están señalizadas con una marquesina o un poste; es normal hacer colas en las paradas (aunque no siempre se respeta de manera estricta); hay autobuses que paran en todas las paradas, en otros casos es necesario hacer una señal al conductor; se puede pagar directamente al conductor o validar el metrobús en máquinas canceladoras... Los colores de los taxis (blanco en Madrid, amarillo y negro en Barcelona...), indicativos de disponibilidad u ocupación... Los taxis no se comparten con desconocidos; pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren, o en una parada; lo habitual es sentarse en los asientos traseros; no hay estipulada una propina fija... Normas en el uso del transporte urbano: viajar siempre con el billete validado, conservar el billete durante todo el trayecto, prioridad en el asiento para las personas mayores, mujeres embarazadas y discapacitados, prohibición de fumar...	

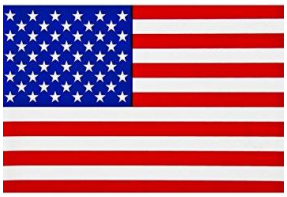
	Ecología y medio ambiente	
Parques naturales y rutas. ¿Qué tipos de parques naturales existen? ¿Qué tipos de rutas? ¿Qué normas regulan el comportamiento en los parques naturales y espacios protegidos?	Hay rutas turísticas, naturales, culturales, artísticas, deportivas, históricas... No se puede encender fuego, entrar con coches, hay horarios restringidos de visitas...	
Desastres naturales. ¿Cuáles son las áreas de riesgo con mayor probabilidad de sufrir desastres naturales?	Inundaciones en el Mediterráneo y Pirineos orientales, la «gota fría»; los terremotos afectan más a Andalucía, Murcia y Galicia...	
Servicios sociales y programas de ayuda		
Atención a personas mayores. ¿Cuál es la edad mínima de jubilación? ¿De qué beneficios gozan las personas mayores?	Beneficios: gratuidad de los medicamentos, reducción en el precio del transporte público, descuentos en espectáculos...	

Atención a inmigrantes. ¿Cuál es la procedencia mayoritaria de inmigrantes? ¿Cuáles son las principales regiones receptoras de inmigrantes?	Procedencia: Latinoamérica, norte de África, países del este de Europa… Regiones receptoras: grandes ciudades, núcleos industriales, zonas rurales con necesidad de mano de obra...	
Atención a personas sin recursos económicos. ¿Cuáles son los lugares relacionados con la atención a personas sin recursos económicos? ¿Cuáles son los servicios ofrecidos por las instituciones y organizaciones?	Lugares: oficinas del INEM, casas de acogida, comedores, organizaciones no gubernamentales, parroquias... Servicios: ayudas económicas, alojamientos, prestación de asistencia sanitaria... Subsidio de desempleo: Los requisitos son haber cotizado a la Seguridad Social por un periodo mínimo, haber perdido el empleo de forma temporal o indefinida...	
	Seguridad y lucha contra la delincuencia	
¿Cuáles son los cuerpos de seguridad? ¿Cuáles son las manifestaciones del crimen organizado? ¿Cómo es la política antiterrorista? ¿En qué se manifiesta?	Guardia Civil, policía autonómica, policía municipal... Crimen organizado: blanqueo de dinero, tráfico de drogas, inmigración ilegal...	

Otras ideas

ANEXO 2

Cultural Quiz



How American Are You?

Take this cultural quiz to find out!

1. You are a university student in the United States. You live on the campus and you have overslept for your first class. Although there are 300 students in this class, the professor is known to give pop quizzes and take attendance from time to time. The class starts in 5 minutes and it takes you 10 minutes to walk there. What would you do?

a) Arrive late. You might lose points on the quiz, but you need at <u>least</u> 10 minutes to wash your face, get dressed and calmly walk to the class (You don't want your peers seeing you break a sweat by running to class. You can't run in nice shoes anyway.)

b) Get out of bed and RUN to class. Who cares if you are still in your pajamas? It's the only way to arrive on time. The only thing you aren't sure about is whether to take the time to put on your sneakers or just run in your slippers.

c) Pretend you are sick. Go to the health center, cough a little and have them give you a note saying that you were not well enough to attend the class.

Answers:

Most Americans would choose letter *b* or some variant of it. University classes are informal places, especially when there are residence halls where the students can live on campus. It's common to see students in sweatpants, leggings, yoga pants or even their pajamas in class (of course the pajamas are suitable for the classroom – nothing indecent). Students usually find the time to slip on their shoes, but occasionally a student will show up to class with their slippers on.

Letter *a* is possible, although if their grade depended on it, most students would prioritize arriving on time to their class over trying to look nice for it. University tuition is very expensive in the USA and students do *not* want to fail. Letter *c* might work, but most students wouldn't think of this option. First of all, workers in the USA don't have the same concept of *baja* like Spaniards do – you are generally given a number of vacation days and personal days, which you have to allocate as you see fit. If you run out of personal days, you use up your vacation days. If you run out of both, you have to take unpaid leave. Second of all, health insurance is not free in the United States, so a quick trip to your doctor could be quite expensive. The practice of giving out *justificantes* is surprising to Americans who tend to schedule their doctor's appointments at times that won't interfere with their other engagements.