

# DIÁLOGO Y COOPERACIÓN COMO ESTRATEGIAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LE

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE CEUTA  
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Publicado en C. González Las y D. Madrid. 2005. *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 175-198.

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras (L.E.) en nuestro país se mueve en la paradoja de ser una formación de especialista con un currículum de generalista. Trujillo y Madrid (2001) ya discuten el problema de la especialización cuando sólo existe un 31,8% de la carga lectiva total dedicado a asignaturas de especialidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y un 23,6% en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

En la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, donde se centra nuestra propuesta y actuación de innovación docente, la formación de especialistas se basa en las siguientes materias troncales:

Materia	Curso	Créditos
Idioma Extranjero	1º	9
Didáctica del Idioma Extranjero	2º	9
Morfosintaxis y Semántica del Idioma Extranjero	2º	9
Fonética del Idioma Extranjero	2º	4,5
Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero	3º	4,5

A estas materias se les suman las asignaturas optativas de Recursos para la Enseñanza del Idioma Extranjero (4,5 créditos) y Usos del Inglés Escrito y Hablado (4,5 créditos).

De todas ellas, la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero nos ha parecido siempre una materia especialmente sensible e interesante. Es una asignatura especial por, al menos, dos razones generales:

- Pretende abarcar una amplísima parcela de conocimiento del mundo con una carga de créditos muy limitada<sup>i</sup>, incluyendo dentro de sus contenidos las pujantes nuevas tendencias de la Didáctica de la Lengua sobre la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad<sup>ii</sup>.

- Es la última asignatura troncal de la especialidad justo antes del Prácticum en el proceso de formación de maestros especialistas y tiene lugar, por tanto, en un momento especialmente delicado e importante para los profesores en formación; en cierto sentido, representa la última oportunidad de comentar y practicar en el entorno seguro del aula las estrategias que meses después estarán llevando a cabo en sus centros.

Así pues, la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero tiene una relevancia especial dentro del currículum de formación de profesores y por ello fue objeto de nuestra evaluación y actuación de mejora.

Sin embargo, los dos puntos antes comentados creíamos que entraban en contradicción. La obligación de cubrir un amplio espacio conceptual y la demanda de incorporar estrategias didácticas de calidad que sirvieran de motivación y como modelos para el Prácticum no tenían un reflejo en la realidad. La obligación primaba sobre la necesidad y se adoptaba como metodología la lección magistral en detrimento de técnicas más activas y que involucraran más al estudiante.

El problema es que la irrupción de los conceptos de interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad fuerzan tanto el corsé de la lección magistral que acaban por quebrarlo. No es posible mantener como conceptos fundamentales de una asignatura estos tres términos, que se basan en una visión dialógica de la cultura, una concepción comunicativa del hecho social y una consideración del estudiante como actor social, dentro del esquema de la lección magistral. Por ello, era necesario innovar e introducir una nueva perspectiva en la asignatura que acompañara contenidos y metodología, la obligación de cubrir un temario rico y complejo con la demanda de servir de modelo de buena práctica educativa.

Diálogo y cooperación son las posibles soluciones al problema. Incorporar esos dos conceptos a la práctica docente universitaria es una necesidad general, pero la necesidad es especialmente fuerte en una titulación como la que estamos analizando y en una asignatura como la que estamos describiendo. La cultura, el eje conceptual de la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero, es un hecho dialógico y cooperativo. A través de la comunicación, los seres humanos comparten de forma intersubjetiva significados y símbolos que les permiten orientarse y actuar en la sociedad. Sociedad, cultura y comunicación conforma un ciclo de retroalimentación sin la cual ninguna de las tres puede funcionar.

Por extensión, la educación como fenómeno cultural es también un hecho dialógico y cooperativo. La visión de la educación como transmisión de conocimientos ha dado paso en los últimos tiempos a una comprensión del fenómeno educativo en su complejidad como un proceso de construcción de conocimientos a partir del diálogo del estudiante con el profesor, sus compañeros y compañeras, los libros y los medios.

La utilización del diálogo y la cooperación en el aula tiene poderosos avales. Desde el diálogo socrático hasta el aprendizaje cooperativo de los setenta (hoy redivivo), son muchas y muy claras las evidencias de los beneficios de la utilización del diálogo y la cooperación en la clase. Beneficios, además, que no se limitan a lo intelectual-cognitivo, sino que afectan a la persona en su conjunto, como individuo y como ciudadano, como ser psicológico y como ser social.

Por tanto, en este texto describiremos por qué y cómo importamos el diálogo y la cooperación a la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero. Comenzaremos describiendo el diagnóstico inicial que nos dio las pistas para la innovación; comentaremos, posteriormente, las técnicas concretas que hemos utilizado y el efecto que han tenido en nuestra práctica docente; por último, plantaremos, a modo de conclusión, propuestas y directrices tanto para la asignatura en cuestión como otras, de carácter más general, para la formación del profesorado de LE<sup>iii</sup>.

## DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y LOS RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN

En primer lugar, nos gustaría contextualizar nuestra actuación innovadora en el marco de la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero. Para ello, haremos una descripción general de la asignatura partiendo de los objetivos generales que planteamos para esta materia. Así pues, pretendemos que nuestros estudiantes sean capaces de

1. Desarrollar la competencia intercultural como objetivo personal y profesional en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Utilizar una metodología adecuada para la incorporación de aspectos socioculturales e interculturales en el currículum de inglés como lengua extranjera de Educación Infantil y Primaria.
3. Analizar e interpretar aspectos relevantes de la vida y las costumbres de las comunidades angloparlantes en su diversidad.

4. Reconocer la realidad y diversidad del inglés como lengua internacional y utilizar este conocimiento en su práctica docente como especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras.
5. Percibir la influencia de diversas comunidades en la génesis y formación de la lengua inglesa mediante la comunicación intercultural en perspectiva diacrónica.
6. Apreiciar la diversidad socio-cultural (diacrónica y sincrónica) inherente a cualquier comunidad mediante el ejercicio del pensamiento crítico sobre dos países como el Reino Unido de Gran Bretaña y el Norte de Irlanda y los Estados Unidos de Norteamérica.
7. Aumentar su nivel de dominio de la lengua inglesa, con especial atención al dominio técnico del vocabulario especializado de nuestra área de conocimiento.
8. Incorporar las Tecnologías de la Información a su formación para desarrollar las destrezas de búsqueda de información, lectura crítica y diseño de materiales curriculares.

Para alcanzar estos objetivos era necesario un conocimiento detallado de los estudiantes y sus expectativas. Conocer a sus estudiantes es un requisito fundamental para cualquier profesor universitario. Los tiempos en los que sólo había que marcar unos objetivos de forma general sin considerar quiénes eran los receptores de nuestra enseñanza pasaron irremediable y afortunadamente. Hoy no cabe redactar una propuesta de innovación de este tipo sin describir y saber cómo es el alumnado con el que trabajamos.

Para llevar a cabo esta descripción necesitamos, obviamente, información. Esta información se puede recoger de dos maneras: de manera informal, mediante el contacto con nuestros estudiantes a través de su presencia en clase o de la asistencia a las tutorías; de manera formal, utilizando algún tipo de cuestionario que nos permita recoger, rápida y eficazmente, los datos que nos parezcan más interesantes para la realización de nuestro trabajo. Ambos procedimientos son complementarios pero, por razones prácticas, mostraremos aquí los resultados sólo del segundo, más fácil de sistematizar para su exposición.

El cuestionario (anexos) que diseñamos pretendía darnos a conocer algunos datos de nuestros estudiantes en relación con seis aspectos de su vida: datos personales

(edad y procedencia), justificación de la selección de la especialidad, uso del inglés, el inglés en el aula, opinión sobre la especialidad y la facultad, expectativas a principio de curso. Este cuestionario lo respondieron todos los estudiantes asistentes a clase los días 2 y 3 de octubre de 2003 .

El cuestionario contiene una serie de preguntas abiertas y pretendía que los estudiantes escribieran una carta respondiendo a estas preguntas. Se eligió este formato porque pensamos que aportaría más datos que una pregunta cerrada, como así creemos que ocurrió. Con los datos de este cuestionario realizamos un análisis de contenidos que nos permitió definir el perfil del estudiante de la especialidad de magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés), comentado a continuación.

1. Datos personales (edad y procedencia)

- a. El estudiante de la especialidad de lenguas extranjeras es bastante joven y en muy pocos casos supera los veinte años de edad. Los mayores de veinte años no son necesariamente “repetidores”, de los que hemos encontrado muy pocos casos, sino estudiantes que provienen de otras titulaciones (por abandono) o que han empezado a estudiar tarde.
- b. El estudiante de la especialidad de lenguas extranjeras es de Ceuta y sólo ha viajado fuera de esta ciudad con sus padres. En principio, ésta parece una diferencia importante con el estudiante medio universitario, que suele vivir fuera de la ciudad paterna, con lo que esto implica como experiencia vital. Algunos de ellos incluso reconocen no haber estudiado otra cosas por “miedo a dejar la familia y la ciudad”.

2. Justificación de la selección de la especialidad

- a. El estudiante de lenguas extranjeras ha optado por esta especialidad por diversas razones, ordenadas por orden de importancia:
  - i. Le gusta el inglés y quiere aprender más.
  - ii. Lleva mucho tiempo aprendiendo inglés.
  - iii. Le gusta trabajar con niños y enseñar (aunque no haya tenido ninguna experiencia al respecto ni tampoco tenga familiares relacionados con la educación).
  - iv. Cree que es una especialidad con “salidas”.
- b. Esta especialidad es su primera opción, aunque hay algunos que han empezado otras carreras antes que Magisterio (y sin ninguna relación con

la educación o los idiomas, como informática, odontología, periodismo o psicología).

### 3. Uso del inglés

- a. El estudiante de la especialidad de lenguas extranjeras (inglés) no ha visitado nunca un país de habla inglesa (salvo muy pocas excepciones).
- b. No tiene acceso a cadenas de televisión de habla inglesa y, si lo tiene, no ve estas cadenas.
- c. No lee periódicos o revistas en inglés (y admite no leerlos tampoco en español).
- d. No ve con frecuencia películas en inglés.
- e. No lee literatura en inglés (más allá de la que se le haya pedido en clase).
- f. Sí tiene acceso a Internet pero en muy pocas ocasiones visita páginas con contenidos en inglés.
- g. Sí ha asistido a clases extraescolares de inglés desde muy joven, normalmente al Centro de Lenguas Modernas de Ceuta, en primer lugar, y la Escuela Oficial de Idiomas, en segundo lugar. Normalmente, no asiste ya a ninguna clase de idiomas.
- h. El estudiante de la especialidad suele traer buenas notas en la asignatura de idiomas del Bachillerato, pero no revalida estos buenos resultados durante la carrera, donde su nota suele bajar hasta el aprobado.

### 4. El inglés en el aula

- a. El estudiante de la especialidad de lenguas extranjeras admite que le gusta hablar en inglés pero que
  - i. Le resulta difícil y
  - ii. Le da vergüenza<sup>iv</sup>.
- b. También le gusta escribir pero no lo hace con frecuencia.
- c. Sin embargo, no está claro si le gusta leer, porque admite que tampoco lo hace con frecuencia en español.
- d. Claramente, sí le gusta oír hablar en inglés y entiende sin problema a sus profesores y compañeros; sin embargo, las películas y las canciones no las entiende con facilidad.
- e. En general, el estudiante de lenguas extranjeras tiene una percepción muy positiva del inglés, del cual piensa que es importante por su difusión

(“es lo que más se aproxima a ser como una lengua común de todos”) y posibilidades laborales.

- f. No demuestra tener una opinión formada sobre ninguno de los tres pueblos encuestados, aunque sobre los ingleses se anima a mostrar una percepción positiva.

#### 5. Opinión sobre la especialidad y la facultad

- a. Lo que más le gusta de la especialidad son las asignaturas en inglés mientras que lo que menos le gusta son las asignaturas que no son “de la especialidad” (como Matemáticas, por ejemplo).
- b. Lo que más le gusta de la Facultad son las instalaciones (cafetería, sala de informática, biblioteca, etc.) y lo que menos le gusta es que haya poco ambiente universitario, que haya poco tiempo entre clases, la desorganización y el entorno de la Facultad.

#### 6. Expectativas a principio de curso

- a. El estudiante de la especialidad de lenguas extranjeras se siente animado a principio de curso y se pone como objetivo estudiar, en general, más que el curso pasado.
- b. Lo que más le preocupa es aprobar todas las asignaturas (con un énfasis especial en Didáctica General) y que haya cursos y viajes para los estudiantes de la especialidad.

Además de conocer a nuestros estudiantes y sus expectativas generales, también quisimos averiguar cuáles eran sus expectativas respecto a la asignatura. De igual forma que al comienzo de curso es importante conocer a nuestros alumnos y alumnas, y por ello hemos realizado el cuestionario presentado anteriormente, también es importante averiguar cuáles son sus expectativas e intereses ante la asignatura. De esta forma, los estudiantes se implican más intensamente en el desarrollo de la misma, pues a partir de los resultados del cuestionario se abre un período de verdadera negociación del programa.

Para ello confeccionamos un sencillo cuestionario, que se presenta en la sección de Anexos. El cuestionario consta de cinco preguntas: expectativas ante los contenidos, razones para estudiar esta asignatura, intereses respecto a los contenidos de esta asignatura, intereses respecto a las actividades e intereses respecto a la evaluación. Este cuestionario fue respondido por todos los estudiantes asistentes a las clases de

“Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés)” durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004. Analizaremos ahora las respuestas dadas al cuestionario sin apoyo de métodos estadísticos, dado el pequeño número de informantes; creemos que esto no resta interés a los datos, cuyo principal objetivo no era establecer generalizaciones sino permitir el proceso de negociación curricular posterior.

La primera pregunta del cuestionario se refiere a las expectativas que los estudiantes tienen respecto a la asignatura al comienzo de ésta. Hay tres ideas, al menos, que se reiteran en estas respuestas. En primer lugar, la relación entre cultura y nación es un elemento importante en la definición popular de cultura en la mente de nuestros alumnos y alumnas. Este idea tiene dos implicaciones en relación con elementos del programa: 1) cuando se trate la definición de cultura hay que analizar, definir y ajustar la relación entre cultura y nación, en especial mostrando que la idea de “cultura nacional” es un constructo creado por oposición en el momento de la comparación con otro país más que una realidad vivida por los habitantes de esa nación; además, dentro de cada nación co-existen, en diferentes niveles, muchas culturas, frecuentemente contradictorias; 2) durante el desarrollo de la asignatura habrá que estudiar de qué estamos hablando cuando decimos “English-speaking people”, en el sentido de “personas hablantes de inglés” o “English-speaking peoples”, en el sentido de “pueblos de habla inglesa”, así como mostrar qué países han colaborado en su formación y qué países hablan inglés hoy, así como las similitudes y diferencias existentes entre ellos, además de situar esos dos grandes ejes de referencia, Gran Bretaña y los Estados Unidos, en relación con el resto de países y comunidades de habla inglesa.

Una segunda idea a destacar de esta primera respuesta es la importancia de las costumbres. La relación entre cultura y costumbres es también parte del modelo popular de cultura en la mente de nuestros estudiantes. Esto tiene dos implicaciones respecto al programa y el desarrollo de la asignatura. En primer lugar, tendremos que definir qué entendemos por costumbres, qué significan para una comunidad y cuáles son sus funciones, además de observar algunas costumbres propias de comunidades angloparlantes, enfatizando especialmente que las costumbres forman también parte de la diversidad que define a todo grupo y, por tanto, es difícil establecer costumbres compartidas por comunidades del tamaño de un país, por ejemplo. En segundo lugar, aunque reconozcamos a las costumbres como uno de los elementos integrantes del concepto cultura, tendremos que re-definir su posición, para relativizar la importancia que han tomado en el modelo popular de nuestros estudiantes, tarea especialmente



importante desde una perspectiva intercultural si no queremos que la atención a la diversidad se limite al reconocimiento de las costumbres como material anecdótico no controvertido.

Una tercera idea que aparece en la respuesta a esta primera pregunta es la diferencia entre comunidades. En ambos casos, se espera una tarea contrastiva, primero entre países de habla inglesa y en el segundo caso entre estos países y España. Este tipo de estudios culturales contrastivos representan por un lado una experiencia común humana y, por otro lado, también han sido un método de trabajo frecuentemente utilizado e incluso sugerido como herramienta pedagógica. Aunque no es este el momento de discutir la idoneidad de esta estrategia, sí podemos avanzar que nuestro interés no se limita a la comparación diferenciadora, sino que intentaremos un doble objetivo. En primer lugar, intentaremos mostrar la diversidad dentro de cada una de esas comunidades que queremos comparar. En segundo lugar, nuestra intención es no sólo mostrar la diferencia sino también los puntos de contacto entre comunidades pues, si bien debe haber diferencias si creemos que la cultura es un mecanismo de adaptación a situaciones específicas (y diferentes), también creemos que puede que en muchas situaciones similares se hayan generado respuestas culturales similares o comparables.

La segunda pregunta intentaba encontrar una justificación a la existencia de una asignatura como Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés) en el Plan de Estudios de Magisterio Lengua Extranjera. Esta pregunta intenta abrir el debate sobre la importancia del estudio de la cultura tanto para el aprendizaje de una lengua como para la formación del profesor especialista en lenguas extranjeras.

Ciertamente, las respuestas a esta pregunta revelan algunas ideas de gran importancia para el desarrollo de esta asignatura. Estas ideas son la relación entre conocimiento de la cultura y aprendizaje de la lengua, la relación entre formas de comportamiento del hablante nativo y aprendizaje de la lengua y, por último, la importancia de una base de conocimientos para el profesor de idiomas.

La primera de las ideas que aparece en estas respuestas, la de la relación entre conocimiento de la cultura y aprendizaje de la lengua, es una de los temas claves en esta asignatura, y deberá ser tratado con profundidad. Clarificar si conocer la cultura favorece la adquisición de la lengua es uno de los temas centrales, relacionado a su vez con la pregunta sobre la relación entre cultura y lenguaje, así como con los aspectos socio-políticos de la difusión de una cultura a través de una lengua. Sin duda, todos estos temas merecen una buena parte del tiempo de reflexión de esta asignatura.

Una segunda idea, sin duda relacionada con la anterior, es la relación entre las formas de comportamiento del hablante nativo y el aprendizaje de la lengua. En un momento en el cual la noción de “hablante nativo” está siendo cuestionada por irreal (Paikeday, 1985; Rajagopalan, 1999; Kramsch, 1995, 1998 y 2001), surge la noción de “nativo cultural” en oposición al aprendiz de una lengua que sería el “no-nativo cultural”. Durante el desarrollo de la asignatura, obviamente, deberemos dedicar un tiempo a reflexionar sobre esta idea, para saber si es realmente necesario tomar al nativo cultural como modelo para aprender una lengua o si una lengua puede servir como instrumento de comunicación a diversas realidades culturales, además de cuestionar esa idea del nativo como modelo cultural una vez que la coloquemos dentro del calidoscopio de la realidad cultural.

En tercer lugar, varias respuestas se refieren al grado de conocimiento general (quizás referido al conocimiento como acumulación de datos o quizás al conocimiento como capacidad de interpretación y valoración) que necesita un profesor para enseñar la lengua. Esta pregunta es de vital importancia en una asignatura cuyo título comienza por la palabra “aspectos” y que sólo tiene 45 horas para tratar los muchos temas que podrían ocupar nuestro tiempo docente. Así pues, la pregunta que subyace a esta asignatura, y por extensión a este proyecto docente es qué necesita saber un profesor de inglés en relación con el contexto cultural (social, geográfico, político, artístico, etc.) para poder enseñar este idioma y para poder desempeñar su trabajo de la manera más eficiente posible. Sin duda la definición de la palabra *knowledge*, conocimiento, ya en término de datos o en término de capacidad de interpretación, será un elemento muy importante en el planteamiento y desarrollo de la asignatura.

La tercera pregunta intentaba descubrir los intereses de los estudiantes en relación con los contenidos de esta asignatura. Esta pregunta es fundamental en el proceso de negociación de los contenidos al cual se aspira como forma de hacer partícipes a los estudiantes desde el primer momento en la asignatura y de co-responsabilizarlos tanto de la programación como del desarrollo. Es de destacar la unanimidad de las respuestas a la pregunta número tres. El interés principal de nuestros estudiantes es conocer cómo viven y piensan los miembros de comunidades angloparlantes.

Este interés, plenamente comprensible tanto desde una razonable curiosidad humana como desde un mero interés profesional puede estar relacionado con las características de los estudiantes antes comentadas, dado que solo un pequeño número

de ellos ha visitado algún país angloparlante. Sin embargo, mediante lecturas, vídeos, música, películas y, recientemente, visitas a páginas *web*, nuestros estudiantes conocen muchos aspectos de la vida en alguno de esos países, lo cual refuerza la normal curiosidad.

Este elemento no debe ser desdeñado como herramienta didáctica ni en nuestra asignatura ni en el futuro profesional de nuestros estudiantes. Estamos hablando, probablemente, de una versión de la motivación integradora (Gardner y Lambert, 1972; Stern, 1983: 377), la curiosidad por la vida en los países angloparlantes promovida por los medios de comunicación de masas, que sin lugar a duda debemos utilizar en nuestras clases.

Sin embargo, no debemos perder, por un lado, la perspectiva de la diversidad y, por otro lado, la relatividad del nativo cultural en relación con el aprendizaje de idiomas. Es decir, la diversidad de estilos de vida es la principal característica dentro de cualquier sociedad, por lo cual debemos dejar claro que generalizaciones del tipo “los ingleses toman el te a las cinco” deben ser tomadas con todas las precauciones posibles. Además, estas formas de vida son respuestas culturales a situaciones específicas, no exportables en muchos casos, por lo cual comentar estos estilos de vida de comunidades angloparlantes no significa convertirlos en modelos de actuación.

La cuarta pregunta hace referencia a las actividades que les gustaría realizar en esta asignatura. La motivación por la actividad (Ellis, 1985: 300) es un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a través de esta pregunta intentamos averiguar que actividades interesan a nuestros alumnos y alumnas especialmente. Las respuestas a esta pregunta muestran un tipo coincidente de actividades. Más allá de lecciones magistrales sobre algún elemento del programa, nuestros alumnos y alumnas están interesados en actividades que acerquen la realidad de las comunidades angloparlantes a la clase. Por eso sugieren el visionado de vídeos, la lectura de periódicos o “eating English cakes”.

Sin lugar a dudar, la utilización de recursos audiovisuales y multi-modales que permitan la interacción (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) es una obligación en esta asignatura. La doble tarea presente en esta asignatura, el proporcionar datos y el facilitar la interpretación, exige fuentes de información de una realidad distante geográficamente, por lo cual se necesita la mediación de estos recursos para acercarnos a esas realidades.

Además, la utilización de estos recursos también representa una obligación desde el punto de vista de la formación del profesorado. Hoy en día un profesor necesita ser capaz de utilizar eficazmente todos estos recursos tanto para usarlos en el aula como para su propia formación permanente, y es necesario que la costumbre en el uso de estas tecnologías comience, como muy tarde, en la formación inicial del profesorado.

Por último, la quinta pregunta se refería a la evaluación. En este caso también encontramos una respuesta coincidente puesto que la herramienta de evaluación preferida por todos es la redacción de un trabajo. Es curioso, sin embargo, que unos estudiantes de tercero de magisterio, ante la respuesta de qué tipo de evaluación, solo consideran la evaluación final mediante un trabajo escrito, sin considerar otras posibilidades y otras herramientas de evaluación.

Sin embargo, esta pregunta (y también las respuestas) cuestiona la validez de la evaluación habitual en la universidad, un examen final, para esta asignatura. La utilidad de un examen final en el caso concreto de esta asignatura parece limitada, además de que necesitamos una mayor variedad de datos para evaluar tanto a los estudiantes como a la asignatura y al profesor

Con toda esta información pudimos comenzar la negociación que, en el curso 2003-2004, llevó al diseño de un programa complejo y rico. Es bien cierto que el reto más difícil en cualquier programa universitario hoy es la selección de contenidos. Monereo y Pozo (2003: 16-7) estudian el problema: en primer lugar, afirman que “incluso en el marco de disciplinas acotadas y especializadas, el saber es cada vez más inabarcable” (ibid.: 16); en segundo lugar, admiten que “de modo inevitable y creciente, y a pesar de la inflación de contenidos que en general padecen los currículos universitarios, en la mayor parte de las disciplinas hay más conocimientos relevantes de los que razonablemente pueden enseñarse” (ibid: 16).

Además, la selección de contenidos para la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero está determinada por dos factores condicionantes. Estos dos factores actúan sobre los objetivos y condicionan la selección, además de algunos otros aspectos de la asignatura (metodología y evaluación, principalmente).

El primer factor es el tiempo. La asignatura en cuestión sólo tiene asignados cuatro créditos y medio, es decir, cuarenta y cinco horas. Evidentemente, la cantidad de información que se puede proporcionar en estas cuarenta y cinco horas es limitada sea

cual sea la metodología adoptada. Como admite Marcelo García (2001: 59), por las peculiaridades de los distintos planes de estudio,

hay ocasiones en las que es difícil abordar en una sola asignatura, con el suficiente rigor y profundidad, todos los contenidos que en torno a una determinada área de conocimiento, y en sus campos de conocimiento relacionados, se hayan venido produciendo en los últimos años.

Así pues, el factor temporal determina, en primer lugar, el número de temas que se abordarán en la clase. Pero también afecta a la metodología pues si el profesor quiere, por un lado, satisfacer las necesidades de sus estudiantes y, por otro lado, cubrir una amplia gama de contenidos, éste debe concentrarse en los procedimientos en lugar de en los conceptos, estimulando el desarrollo de destrezas de búsqueda y de análisis crítico de la información.

El segundo factor es la misma consideración de cultura, tema central de la asignatura. La mayoría de las propuestas de currículum cultural en la enseñanza de la lengua parten de una serie de categorías o temas que permitirían el análisis de la cultura meta. Esto plantea dos problemas: ¿cuál es la cultura meta y cómo se haría ese análisis? ¿Qué “cultura” debemos mostrar al estudiante de lengua inglesa? ¿Quizás la “cultura británica”? ¿Qué razones justifican esta elección en una Europa unida y un mundo globalizado? Además, ¿cómo podemos describir eso que hemos denominado “cultura británica”? El profesor de idiomas no es ni puede ser antropólogo o sociólogo para contar con la información detallada y pormenorizada que le permita aportar datos que no caigan en los estereotipos<sup>v</sup>. Podríamos, entonces, limitarnos a un pequeño número de elementos culturales pero cuáles habríamos de escoger y de qué comunidad. ¿Por qué hablar de los juegos de los niños británicos (¿ingleses, escoceses, galeses, irlandeses?) y no de los juegos de los niños europeos, o de los niños africanos o americanos? Cualquier selección de este tipo, basada en la metáforas de la cultura espacio cerrado, es arbitraria y mostrará unos elementos en perjuicio de otros, unas comunidades en perjuicio de otras.

Nuestra opción es no centrar nuestro currículum en una descripción de la “cultura meta” sino en los procesos que contribuyen a la formación de la conciencia pluricultural y los procesos de comunicación intercultural. Nuestra intención es mostrar cómo la diversidad es el eje central de cualquier comunidad, por grande o pequeña que sea, y cómo, mediante un proceso histórico, dinámico y abierto, se constituyen las comunidades, más allá de los estereotipos y la homogeneidad; además, en este proceso

de construcción el individuo va adquiriendo múltiples identificaciones, que constituyen su ser pluricultural. Es decir, frente a una mera exposición de datos pretendemos centrarnos en los procesos que conducen a la pluriculturalidad (que es cognitiva) y la interculturalidad (que es comunicativa).

Además, en este acercamiento a la cultura, rehuimos la homogeneidad en favor de la diversidad, y, por tanto, la perspectiva única en favor de un pensamiento mestizo, que bebe de diversas fuentes y se plantea que hay diversas interpretaciones. Coincidimos con Monereo y Pozo (2003: 17) cuando afirman que

los rasgos que se vienen resaltando en la naturaleza del conocimiento que debe enseñarse en la universidad (difícilmente abarcable, fragmentario, y perecedero) conducen a una concepción crecientemente perspectivista del conocimiento.

Llevar este propósito a cabo significa considerar un planteamiento distinto de la enseñanza de la cultura en la formación del profesorado y en la didáctica de la lengua. Vez Jeremías (2002: 21) nos dice que

El profesorado de lenguas nacionales (propias – oficiales o no – de una comunidad lingüística histórica o lenguas oficiales de Estado), el profesorado de lenguas extranjeras y el profesorado especializado en el trabajo educativo con aprendices bilingües-plurilingües, deben incorporar a sus programas de formación (inicial o permanente) nuevos ingredientes de una cultura lingüística que va más allá de las preocupaciones de los propios lingüistas. Una cultura favorecedora de una mayor toma de conciencia con la dimensión social del lenguaje.

Esa cultura de la toma de conciencia, según indica Vez Jeremías en ese mismo texto, es la que marcan enfoques como la Retórica Contrastiva, el *critical language awareness movement* y la lingüística aplicada crítica (además del *whole language movement*), es decir, el desarrollo de los procedimientos y los contenidos para el pensamiento crítico. En el mismo sentido, Ruiz Román (2003: 127) coincide al exponer que dentro de un programa de educación intercultural el objetivo no es introducir más contenidos sobre más culturas, “sino que más bien el problema está en cómo trabajar el conocimiento y los distintos significados individuales y culturales en la escuela. Dicha actitud ante el conocimiento y la cultura – la vivencia de la cultura crítica (...) – puede a mi entender favorecer la educación intercultural”.

Marco (1998: 256-7) señala, bajo el epígrafe de “aspectos multiculturales”, los elementos de la diversidad que pueden ser considerados en la Didáctica de la Lengua y

la Literatura<sup>vi</sup>: el plurilingüismo, las minorías étnicas, el contraste de culturas rural-urbano, la estratificación social y la división en clases, el sexismo, la religión, los colectivos con dificultades. Este tipo de temas será, por tanto, el elegido para la configuración de nuestro temario, más allá de la presentación de una supuesta cultura meta difícil de definir sin caer en los estereotipos y los prejuicios.

Así pues, el concepto de diversidad es el criterio fundamental para la selección de contenidos dentro de la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero. En lugar de hablar de una cultura meta, pretendemos mostrar cómo el inglés ha sido una lengua construida desde distintas aportaciones y cómo, hoy, es una lengua que satisface necesidades comunicativas en muy distintos contextos. Es más, cuando hablemos de dos comunidades nacionales concretas, Gran Bretaña y los Estados Unidos de Norteamérica, lo haremos para mostrar cómo estas dos entidades se han creado a partir de la diversidad y hoy son ejemplos (que no modelos) de diversidad social y cultural.

En este sentido, coincidimos con Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (1999: 37) cuando afirman, en esta larga cita, que

[es] urgente abordar la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de sus futuros docentes desde una perspectiva amplia, concibiendo ambas actividades como formas de acción cultural, lo cual implica: a) subordinar el qué (contenidos lingüísticos y culturales) y el cómo (métodos, enfoques o procedimientos) al por qué y al para qué, y así hacer explícitos los fines educativos de las políticas lingüísticas y de formación para someterlos a juicio ético; b) considerar que los textos y los contextos que informan la profesión están indisociablemente unidos y que éstos comprenden desde los microcosmos del aula hasta el macrocosmos lingüístico, social (político y económico) y cultural; y, c) construir una cultura profesional equilibrada entre los discursos de la crítica y la posibilidad, entre una postura de decidida oposición siempre que se requiera y otra actitud permanente de proposición constructiva.

Para lo cual, en cuanto a los contenidos curriculares

Abogamos por adoptar una perspectiva curricular que concilie el universo psicológico de los alumnos en tanto que individuos con una perspectiva social e histórica que contemple a los enseñantes como colectivo copartícipe y corresponsable en la construcción de su mundo (...) La enseñanza de la lengua inglesa se encuentra en un punto de encuentro entre las historias de las vidas

personales y la historia de la vida de los pueblos, entre el pequeño desarrollo personal y las grandes transformaciones culturales.

Estas serán, por tanto, nuestras referencias para el diseño curricular: el equilibrio entre la crítica y la construcción; el equilibrio entre las historias personales y las historias sociales; el equilibrio entre el microcosmos educativo y el macrocosmos social. En resumen, el individuo, la sociedad, y cultura, mediados por la comunicación (lingüística), representan los grandes conceptos de nuestra propuesta curricular, siendo la presencia y el valor de la diversidad en la sociedad y la identidad individual como resultado de las múltiples pertenencias los ejes sobre los cuales pivotará nuestro trabajo.

Para ello, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (1999: 42-43) sugieren unas líneas fundamentales para un programa de formación de profesores de lengua inglesa, que incluye los siguientes elementos:

1. “Como educadores, además de profesores de una lengua específica, tenemos el deber de preparar a nuestros estudiantes para sus papeles como ciudadanos dentro de la comunidad local, nacional e internacional... A través de la lengua debemos hacer conscientes a los estudiantes de otras culturas, así como de la suya propia y de las relaciones que existen entre ambas”. Por ello, en todo momento se promoverá el análisis de la cultura propia mediante la utilización de lecturas, debates, estudios etnográficos, etc. Esto, además, es especialmente enriquecedor en un contexto tan interesantemente complejo como es el de la ciudad de Ceuta.
2. “Promover la identificación de prejuicios y estereotipos en contra de otras culturas distintas de las nuestras, de forma que no supongan un obstáculo para el desarrollo de la comprensión y el entendimiento mutuos”. Así, se comenzará por la introspección para descubrir los prejuicios y los estereotipos que el grupo de clase tiene sobre otras comunidades, para pasar, posteriormente, al estudio de los materiales y libros de texto como fuente de prejuicios y estereotipos (García Castaño, Granados Martínez, y García-Cano Torrico, 1999).
3. “Recalcar la importancia de la enseñanza de las lenguas como educación y no sólo como «training» (o instrucción) de forma que ampliemos los horizontes de los estudiantes, desarrollemos sus personalidades y su rico potencial, así como fomentemos la adquisición de diversas formas de pensar en vez de tener un planteamiento restringido al desarrollo mecánico de un



catálogo de destrezas comunicativas”. De aquí se deriva la importancia que asignamos en nuestra docencia a tres estrategias didácticas: el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico y la argumentación. Será a partir del uso conjunto de estas tres estrategias como podamos aspirar al desarrollo personal de nuestros estudiantes más allá de lo lingüístico.

4. “Contemplar y presentar las lenguas en sus contextos sociopolíticos (...) y reconocer las variedades geográficas de las distintas lenguas y la diversidad de culturas en distintos países de habla inglesa, francés, etc., según el estatus lingüístico que estas ocupen”. Por esto, se incluyen tres bloques, dedicados a la historia de la lengua, las variedades del inglés y los rasgos sociales, geográficos e históricos de dos importantes comunidades de habla inglesa. Sobre estos tres bloques se desplegarán las estrategias antes mencionadas para el desarrollo (intercultural) de la persona.

Así pues, para la consecución de los objetivos generales expuestos anteriormente, hemos propuesto los siguientes bloques de contenido.

1. Definition of Culture. The Intercultural Competence.
  - a. En este bloque de contenidos se parte de la definición popular de cultura que aportan nuestros estudiantes para ir desarrollando definiciones de cultura más coherentes con el conocimiento socio-antropológico. Además, se reflexiona acerca de la relación entre lenguaje y cultura para finalizar con la definición de competencia intercultural.
2. Teaching Socio-cultural Aspects in TEFL: Rationale and Procedures.
  - a. Se presentan los procedimientos más relevantes para la incorporación de la cultura al aula de idiomas, justificada por el desarrollo de la competencia intercultural. Se analizan libros de texto y se diseñan tareas que los estudiantes puedan llevar al aula de Primaria durante su *Prácticum*.
3. Life in English-speaking Countries.
  - a. Se estudian distintas tradiciones y costumbres de países angloparlantes para analizarlas e interpretarlas, especialmente desde la comparación con referentes culturales de nuestros estudiantes. El resultado es el diseño de unidades didácticas para la práctica docente.
4. English Language Diversity: The History of the English Language. English in the World.

- a. Como primera reflexión acerca de la diversidad cultural, se expone el desarrollo de la lengua inglesa y las distintas fuentes que ésta recoge hasta llegar al estado actual. Posteriormente, estudiamos cómo el estado actual, en realidad, es una situación de diversidad y riqueza cubierta por una aparente homogeneidad del inglés británico estándar que se estudia en nuestras escuelas. Como telón de fondo, sobre esta reflexión gravitan conceptos como “inglés internacional” o “inglés como lengua franca” en un mundo globalizado.

#### 5. The United Kingdom.

- a. En esta unidad, se estudia el desarrollo de la entidad conocida como El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, especialmente aquellos aspectos socio-históricos que demuestran la diversidad que configura este país.

#### 6. The United States of America.

- a. Igualmente, se estudian los Estados Unidos de Norteamérica, especialmente aquellos aspectos que demuestran su diversidad socio-cultural.

La asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero-Inglés abarca actualmente cuatro créditos y medio del plan de estudios de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Esto representa, hasta hoy, cuarenta y cinco horas lectivas. Dos créditos y medio son de teoría y los restantes dos créditos son prácticos.

Tomando este tiempo total, se han distribuido (aproximadamente) los distintos bloques de contenido: “Definition of Culture. The Intercultural Competence” ocupará nueve horas; “Teaching Sociocultural Aspects in TEFL: Rationale and procedures” ocupará seis horas; “Life in English-speaking countries” ocupará seis horas; “English Language Diversity” ocupará ocho horas; “The United Kingdom” ocupará ocho horas; y, por último, “The United States of North America” ocupará ocho horas.

La metodología didáctica utilizada en esta asignatura tiene que estar en consonancia con los principios teóricos y con el marco de actuación para la didáctica de la lengua expuestos anteriormente. Por ello, se utilizará un enfoque basado en tareas, en el cual el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico sean los pilares para desarrollar los contenidos, que en este caso escapan de lo lingüístico para hacer propios conceptos de la Antropología, la Sociología, la Geografía y la Historia. Este enfoque

metodológico coincide con Monereo y Pozo (2003: 26-30) cuando enumeran las competencias del buen alumno universitario, a las cuales puede contribuir el profesor con su planteamiento curricular. Estas competencias son (expresadas en términos de docencia/aprendizaje):

- Enseñar/aprender a aprender y pensar;
- Enseñar/aprender a cooperar;
- Enseñar/aprender a comunicar;
- Enseñar/aprender a empatizar;
- Enseñar/aprender a ser crítico;
- Enseñar/aprender a automotivarse.

Por ello, se simultaneará la enseñanza presencial y la realización de actividades en la clase con el aprendizaje autónomo y el uso de las tecnologías de la información. Se potenciarán las tareas de comprensión, interpretación, opinión y creación, especialmente en relación con el diseño de tareas para la enseñanza del inglés en infantil y primaria. Las actividades en el aula consistirán en exposiciones por parte del profesor, lectura en clase, discusiones y debates, audiciones, proyecciones de videos relacionados con la materia, creación de materiales didácticos y, de manera fundamental, utilización de Internet y tecnologías de la información. El trabajo autónomo consistirá en lecturas sobre los contenidos anteriormente expuestos, ensayos, actividades de investigación y creación de materiales sobre los temas del programa.

Como indicadores de calidad se utilizarán los citados en García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2001: 23-4), aquí desglosados:

1. “Averiguar los conocimientos previos de los estudiantes”
  - a. Se utilizarán diversos cuestionarios y entrevistas personales tanto al principio del curso (incluyendo el cuestionario para definir el perfil de nuestros estudiantes) como durante el curso a principio de cada unidad.
2. “Utilización de una metodología más allá de la explicación-memorización” y “movilizar niveles mentales de mayor nivel que la mera memorización”
  - a. A pesar de que lo fácil sería limitarnos a aportar “información cultural” que fuera memorizada por nuestros estudiantes, pretendemos favorecer las tareas antes mencionadas de comprensión, interpretación, opinión y creación, en la creencia de que estas actividades movilizan a los estudiantes en su totalidad y su complejidad más allá de la simple memorización de fechas y datos.

3. “Explicitar, con posibilidad de diálogo, las razones de su metodología didáctica en la asignatura”
  - a. Este hacer explícito de la metodología tiene lugar en dos momentos; a principio del curso, mediante un cuestionario – anexos – se pide a los estudiantes su opinión sobre la metodología y la evaluación, que da paso a una negociación sobre la asignatura. Además, en el tema segundo se discuten los procedimientos didácticos para la enseñanza de la cultura en la didáctica de la lengua, lo cual se utiliza para “deconstruir” la propia asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero, que pretende llevar a la práctica lo que se dice a los estudiantes en su desarrollo: no podemos hablar de “negociación de significados” como uno de los pilares de la interculturalidad cuando ésta no existe en clase.
4. “Partir de problemas prácticos y cuestiones de interés para los estudiantes” y “relacionar los contenidos con problemas significativos de los estudiantes”
  - a. Además de partir de los conocimientos de nuestros estudiantes, es nuestra pretensión acercar la asignatura a la rica realidad social de la ciudad de Ceuta, una situación conocida y vivenciada por nuestros estudiantes; esto nos permite llevar los aspectos más teóricos a una concreción que otros contextos no facilitan en un grado comparable al nuestro. Además, en todo momento se intentará relacionar la asignatura con la inminente práctica docente de nuestros estudiantes, que al siguiente cuatrimestre estarán inmersos en sus colegios realizando el Prácticum.
5. “Prácticas suficientes, pertinentes, bien estructuradas, y seguidas por el profesor”
  - a. En consonancia con las nuevas indicaciones de la Declaración de Bolonia, esta asignatura presenta una reducida exposición de los temas, que permite a los estudiantes profundizar en aquellos aspectos de su interés y desarrollar un buen número de tareas (prácticas) a lo largo del cuatrimestre. De esta forma, el estudiante puede observar cómo los conceptos expuestos en clase tienen relevancia en su vida y su labor docente.
6. “Pluralidad de recursos docentes”

- a. En esta asignatura, además de la exposición en clase por parte del profesor, utilizaremos textos escritos (literarios, periodísticos, técnicos, etc.), video, grabaciones de audio y, de forma muy especial, Internet y las tecnologías de la información y la comunicación.

La consideración de estos criterios de calidad formará parte no sólo de la práctica docente, sino también de la evaluación final, que contemplará todos estos apartados.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental la evaluación. Por evaluación entendemos no solo el análisis de los resultados del aprendizaje (evaluación de los estudiantes), sino también el análisis de los resultados de la docencia (evaluación de la asignatura y del profesor). Sin evaluación no hay calidad, operativa en términos de constatación del impacto de la docencia y del aprovechamiento del aprendizaje. Como afirma Marcelo García (2001: 74), “la evaluación es uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje más importantes debido a la dimensión de retroacción que proporciona al profesor”.

Por tanto, es totalmente necesario plantear una evaluación en tres niveles: 1. comprobación del aprendizaje de los estudiantes; 2. valoración de la eficacia y calidad de la docencia; 3. obtención de un índice de satisfacción de la asignatura en su conjunto. Esta evaluación en tres niveles exige, en primer lugar, la utilización de diversas herramientas de recogida de datos y, en segundo lugar, el posterior análisis de estos datos de tal forma que el profesor pueda utilizar las conclusiones de este análisis para la mejora de su labor docente.

La evaluación del alumnado tiene como objeto definir cuál es el punto de partida de los estudiantes, cómo es el proceso que siguen en su aprendizaje, detectando las dificultades que puedan encontrar en el camino, y, por último, establecer el nivel de progreso de cada uno de los estudiantes en relación con su punto de partida. Desde esta perspectiva podemos pretender realizar una evaluación individualizada, en la que cada estudiante sólo se compara consigo mismo o, en todo caso, con compañeros y compañeras de su mismo nivel de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, la evaluación ha de estar, necesariamente, relacionada con la metodología utilizada en clase. Por tanto, si hemos planteado aquí una metodología basada en el aprendizaje mediante tareas y organizada en torno al aprendizaje cooperativo, la evaluación debe realizarse dentro de estos mismos parámetros.

La evaluación inicial es, por tanto, muy importante. En ella se determina el grado de familiaridad del estudiante con algunos de los conceptos que después se presentarán a lo largo de la asignatura, así como el nivel de conciencia respecto a ciertos fenómenos que forman parte del enfoque crítico que esta asignatura plantea. Además, se intentará recabar algunos datos fundamentales de cada individuo que puedan determinar la eficacia del aprendizaje (visitas a países de habla inglesa, disponibilidad de acceso a Internet, etc.). Estos datos se recogerán, en primer lugar, por medio de un cuestionario normalizado para todos los estudiantes y, posteriormente, en entrevistas personalizadas durante el horario de tutoría.

A lo largo del desarrollo de toda la asignatura se llevará a cabo una evaluación procesual (Zabalza Beraza, 2001: 272) o continua con valor formativo que pretende analizar el progreso de los estudiantes, descubriendo las dificultades que pueden ir encontrando. Mediante este tipo de evaluación, el profesor puede realizar los ajustes necesarios para aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos de evaluación son la observación en el aula del desarrollo de las tareas y el análisis de los productos de las tareas. Mediante el análisis de estos dos factores podremos considerar tanto el proceso de aprendizaje, con sus aciertos y sus errores, así como el producto final en el que se pretende mostrar cuál es el resultado de todo el proceso.

Por último, la evaluación final pretende medir la distancia que media entre la situación inicial de los estudiantes y la situación final. Esta evaluación final consta, por una parte, de una auto-evaluación del estudiante, en la que deberá recapacitar acerca de qué ha aprendido en el transcurso de la asignatura; por otra parte, la evaluación final incluirá una revisión de los resultados parciales de la evaluación continua.

El estudiante, como sujeto activo crítico, debe emitir su juicio acerca de la actuación del docente. Sería un contrasentido proponer como objetivo general de la asignatura el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes pero no permitirles ejercerlo en relación con la misma asignatura. Por ello, es necesario diseñar también herramientas de recogida de datos que permitan al profesor perfeccionar su práctica.

Los dos mecanismos para recoger datos son el cuestionario y la entrevista. El cuestionario permite a los estudiantes emitir un juicio acerca de la asignatura (de forma anónima), incluyendo la posibilidad de comentar todos aquellos aspectos que les han parecido acertados o erróneos. Sin embargo, si el cuestionario es la única herramienta que permite recoger datos de forma sincera, el objetivo de esta asignatura no habrá sido alcanzado. Sólo mediante un clima real de diálogo positivo, constructivo y sincero

puede esta asignatura salir adelante; si este clima existe, se debe poder mantener una entrevista estructurada con los estudiantes acerca del progreso de la asignatura y de la actuación del profesor. Si no se pudiera realizar esta actividad de evaluación, se podría afirmar que la asignatura ha fracasado íntegramente.

Por último, evaluar el programa es también una necesidad en la búsqueda de la calidad docente. Para ello se realizarán las mismas acciones que para la evaluación del docente, es decir, se realizarán cuestionarios y entrevistas. Entre otros procedimientos, se pide a los alumnos que, utilizando el “learning log” (apéndices) lleven un diario de aula que les permita emitir un juicio al final de la asignatura. Además, a partir de estos datos se puede obtener un índice del grado de satisfacción de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza.

## CONCLUSIONES

El proceso de innovación docente aquí descrito ha supuesto la modificación total de la asignatura de Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés) en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. A partir de un replanteamiento de los objetivos de la misma y gracias a un profundo conocimiento de los intereses y expectativas de nuestros estudiantes, hemos podido negociar un programa que cubra tanto su necesidad de conocimiento del mundo como de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la cultura.

El diálogo y la cooperación han sido los ejes de este proceso de innovación. Con los objetivos de la pluriculturalidad y la interculturalidad como epicentros de nuestra propuesta curricular, el diálogo y la cooperación eran las únicas respuestas metodológicas coherentes si no queríamos caer en una contradicción tan frecuentemente criticada por nuestros estudiantes: profesores de didáctica que enseñan una cosa y hacen otra. Mantener la sintonía entre el qué y el cómo de nuestra asignatura era nuestra mayor preocupación y parece que los cambios aquí descrito nos han permitido alcanzar el éxito medido no sólo por la satisfacción de nuestros estudiantes, sino también por el impacto que esta estrategia haya podido tener en su concepción de la enseñanza de la lengua, observable en breve tiempo durante la realización del Prácticum. Ese es nuestro verdadero referente de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, G. (1990): "Cultural values: the interpretation of discourse". *ELT Journal*, 44 (1), 11-17.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A., y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (1999): "Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria". En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.): *Lecturas para educación intercultural* (pp. 169-208). Madrid: Trotta.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2001): "La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional". En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (ed.): *Didáctica universitaria* (pp. 9-44). Madrid: La Muralla.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GUTIÉRREZ ALMARZA, G. y BELTRÁN SALVADOR, F. (1997): "Hacia un modelo profesional de la enseñanza de la lengua inglesa como acción cultural". Tomado el 10 de julio de 2001 de la *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Sitio web: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>.
- KRAMSCH, C. (1995): "The privilege of the non-native speaker". *Conferencia Plenaria en la Convención Anual de TESOL*. Abril, Long Beach, California.
- KRAMSCH, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge University Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (2001): "El Proyecto Docente: una ocasión para aprender". En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.): *Didáctica Universitaria* (pp. 45-78). Madrid: La Muralla.



- MARCO, A. (1998): “Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura”. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 255-265). Barcelona: Horsori.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003): “La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos”. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 15-32). Madrid: Síntesis.
- PAIKEDAY, T. M. (1985): *The Native Speaker is Dead!* Toronto y New York: PPI.
- RAJAGOPALAN, K. (1999): “Of EFL teachers, conscience and cowardice”. *ELT Journal*, 53 (3), 200-6.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003): *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TRUJILLO SÁEZ, F., y MADRID FERNÁNDEZ, D. (2001): “Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en Lenguas Extranjeras”. En F. Javier Perales et al. (eds.): *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI* (pp. 1771-1778). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2002): “De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera: un punto de vista crítico”. *Carabela*, 51, 5-25.
- ZABALZA, M. A. (2001): “Evaluación de los aprendizajes en la universidad”. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (ed.). *Didáctica universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.

## ANEXOS

### Cuestionario: Perfil del estudiante

---

**El siguiente cuestionario pretende descubrir algunos aspectos de tu realidad que pueden ser útiles para el desarrollo de la asignatura. Por favor, responde con sinceridad.**

*El objetivo es que escribas un texto respondiendo a estas preguntas, una especie de carta que puede empezar así: “Mi nombre es Fernando Trujillo y tengo 20 años de edad. Soy de Ceuta...”*

---

#### Datos Personales

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Qué edad tienes?
- ¿De dónde eres?

#### La especialidad

- ¿Por qué elegiste estudiar la especialidad de Magisterio de Lenguas Extranjeras-Inglés?
- ¿Fue tu primera opción?
- ¿Cuál fue tu primera opción universitaria?

#### Uso del inglés

- ¿Has visitado algún país de habla inglesa?
  - ¿Cuál?
  - ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿Tienes acceso a cadenas de televisión en lengua inglesa?
  - ¿Cuál(es)?
- ¿Lees frecuentemente periódicos o revistas en inglés?
  - ¿Cuál?
- ¿Ves película en inglés con frecuencia?
  - ¿Cada cuánto?
- ¿Lees literatura en inglés?
  - ¿Con qué frecuencia?
- ¿Tienes acceso a Internet?
  - ¿Visitas páginas con contenidos en inglés?
  - ¿Cuál(es)?
- ¿Has asistido a clases extraescolares de inglés?
  - ¿Dónde?
  - ¿Durante cuánto tiempo?
  - ¿Obtuviste algún certificado?
  - ¿Asistes todavía?
- ¿Cuál fue tu calificación en el curso anterior en la asignatura de idiomas?

## El inglés en clase

- ¿Te gusta hablar en inglés en clase?
- ¿Te gusta escribir en inglés?
- ¿Te gusta leer en inglés?
- ¿Te gusta oír hablar en inglés?
  - ¿Entiendes normalmente a tu profesor cuando habla en inglés?
  - ¿Y a tus compañeros?
  - ¿Y las películas (sin subtítulos)?
  - ¿Y las canciones?
  
- ¿Qué piensas de la lengua inglesa?
  - ¿Y de los ingleses?
  - ¿Y de los estadounidenses?
  - ¿Y de los canadienses?

## Si no es tu primer año,

- ¿Qué es lo que más te gusta de la especialidad?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de la especialidad?
- ¿Qué es lo que más te gusta de la Facultad?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de la Facultad?

## El curso

- ¿Cómo te sientes a principio de curso?
- ¿Tienes algún objetivo para este curso?
- ¿Hay algo que te preocupe respecto a este curso?

GRACIAS

## Learning Log

Date	What did we do?	I have learnt...	I liked...	I did not like...

## Evaluación de la asignatura y el profesor

*“Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés)”*

Profesor: Fernando Trujillo Sáez

Fecha: Octubre de 2003 – Enero de 2004

**Con el fin de mejorar el desarrollo de esta asignatura para el futuro, te rogamos que cumplimentes el presente cuestionario. Gracias por tu sinceridad y colaboración.**

1. Marca con una X las respuestas que consideres más adecuadas:

CUESTIONES FORMULADAS	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	No s/c
¿Se alcanzaron los objetivos?						
¿Quedaron satisfechas tus expectativas?						
¿Han sido de tu interés los temas?						
¿Ha sido buena la documentación?						
¿Son los contenidos aplicables al aula?						

2. ¿Cuál es tu opinión sobre estos otros aspectos de la actividad?

	Excesivo	Suficiente	Escaso	No s/c
La duración de la asignatura la estimas				
El uso de las nuevas tecnologías lo consideras				
Creas que la cantidad de la documentación es				

3. De la actuación del profesor opinas que ha sido:

	Competencia				Metodología			
	Buena	Aceptable	Mala	No s/c	Buena	Aceptable	Mala	No s/c
Fernando Trujillo								

4. En tu opinión, lo más interesante ha sido:

5. Y lo que menos te ha interesado ha sido:

6. Otras observaciones:

<sup>i</sup> Trujillo y Madrid (2001) reflexionan sobre este asunto y concluyen que “asignaturas como la denominada Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero, en la actualidad con 4,5 créditos en el Plan de Estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, representan un reto de difícil cumplimiento con tan exigua carga docente, como se puede comprender intentando simplemente hacer una lista de cuáles serían esos “aspectos socioculturales” a presentar y trabajar en el aula”.

<sup>ii</sup> Nótese, además, que la reflexión cultural es, si cabe, más interesante e importante en la ciudad de Ceuta que en muchos otros contextos. Nuestros estudiantes están especialmente sensibilizados hacia el término cultura, cargado de matices políticos, religiosos y sociales en esta ciudad.

<sup>iii</sup> A diferencia de otros trabajos dentro de este mismo proyecto de innovación docente, el aquí presentado no basa la actuación en un análisis estadístico de los datos aportados por los estudiantes, sino en un análisis cualitativo y en el contacto directo con los estudiantes. Esto es así no sólo por el reducido número de estudiantes con el que estamos trabajando sino también por coherencia con los mismos principios de diálogo y cooperación aquí enunciados.

---

<sup>iv</sup> En una conversación posterior sobre este perfil (19 de enero de 2004) los estudiantes creían que no existían muchas oportunidades de hablar inglés a su alrededor, sobre todo considerando las pocas horas de “especialización” en su Plan de Estudios

<sup>v</sup> “Most of us are not professional sociologists, economists, philosophers or social anthropologists...The teacher of English really is not under an obligation to encompass all the subjects in the social sciences” (Brown, 1990: 14).

<sup>vi</sup> Aunque Aurora Marco presenta este listado circunscrito al Estado Español, creemos que es extensible a otros contextos y que, incluso, las categorías son válidas para un planteamiento más general.