

La educación multicultural norteamericana y su aplicación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Antonio Rafael Roldán Tapia

Universidad de Córdoba

Three current issues serve the ground for the discussion and application developed in the article. Firstly, teachers feel that they need new tools to face a diverse and multicultural body of students. Secondly, the notion of what culture is and how it should be taught still generates a great debate among educators, and, finally, the existence of a monolithic, dominant type of culture is falling into pieces. Therefore, American multiculturalism is discussed and presented as a model to bear in mind, some experiences with multiculturalism or interculturalism are revised, to end up with the application of the notion of standards as the key element for a multicultural syllabus design. Standard-based design may be the best manner to integrate the teaching and learning of language and culture. This contribution closes with the outline of a teaching unit in which standards have been adopted for its articulation.

1. INTRODUCCIÓN

La relación lengua-cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es tema de debate actual, al verse afectada por una serie de factores que la condicionan. De una parte, hay un factor externo a esa relación, que no es otro sino la existencia de unos grupos de población, y por tanto de estudiantes, cada vez más diversos y multiétnicos. De otra parte, como factores más internos, se observa una indefinición en el concepto de cultura y el lugar que ésta debe ocupar en los programas de enseñanza (Tang 1999), y además, la cultura que se podría entender como dominante, en un determinado contexto, no es a larga tan homogénea como se pudiera pensar. Sirvan pues, los siguientes datos para plantear la discusión del tema.

En una reciente investigación (López 2000) realizada con profesores de inglés españoles, en la que eran encuestados por el tipo de metodología empleada, por los materiales, por la evaluación y también sobre las necesidades que percibían para el ejercicio de su profesión, aparecen como algo novedoso dos aspectos que anteriormente no se reflejaban: es de recibo decir que el mismo cuestionario fue utilizado en 1995 y en el año 2000, para poder observar el cambio en las percepciones de los profesores. Esos dos aspectos novedosos que aparecen en los datos de 2000 son (a) la preocupación de cómo enseñar a estudiantes con necesidades especiales y (b) como afrontar la diversidad multicultural de las aulas, que es un reflejo de la diversidad social que se está produciendo en algunas zonas del país.

La otra situación a resolver es el hecho de integrar la cultura en la enseñanza de la lengua término. Esta integración ha realizado un largo recorrido y se ha pasado de enseñar solamente el arte y la literatura del idioma correspondiente, a enseñar aspectos más cotidianos de la vida social de los usuarios de esa lengua. De ahí, que durante muchos años se hayan utilizado terminologías como la de cultura con “C” o con “c”, o la de cultura formal o informal, etc. En cualquier caso, en una investigación realizada (Bartz & Fortney 1999) por el Social Science Education Consortium con profesores de lenguas extranjeras, se observó (i) que éstos no eran capaces de dar una definición común de cultura; (ii) que el 63.9% pensaban que la comprensión de la cultura está estrechamente ligada al aprendizaje de la lengua; (iii) que los elementos culturales no estaban bien estructurados dentro del programa de enseñanza; (iv) que el 88% admitía que el aprendizaje de la cultura no suponía más del 20% del programa de enseñanza que estaban desarrollando; y (v) que los profesores que habían estado inmersos en otra cultura, la de la lengua extranjera, tenían más propensión, medios y técnicas para incluir los hechos culturales dentro del programa de enseñanza.

Por otra parte, la propuesta de educación multicultural no es una necesidad que viene dada solamente por un creciente tipo de sociedad multirracial, sino porque incluso lo que se ha denominado como mayoría blanca dominante en las sociedades occidentales no es un grupo monolítico, en ningún caso. Comobien dice Banks (1999: 26) “*la palabra Blanco oculta más de lo que revela*” (The word *White* conceals more than it reveals). Esa mayoría blanca es heterogénea y está formada por

individuos de distinto sexo, diferente creencia religiosa, diferente tendencia sexual o diferente lengua materna.

Planteada pues la situación, me inclino personalmente a adoptar, para este trabajo, la definición de cultura que ofrece Banks (1999: 54), como el modo de vida de un determinado grupo social: los valores, símbolos, interpretaciones y perspectivas que distinguen a un grupo social de otros dentro de las sociedades modernas; a la que añadiría las producciones materiales y tangibles del grupo cultural en cuestión.

La otra opción que pretendo proponer, como integradora de los conceptos de lengua y cultura, es el modelo multicultural norteamericano que, desde mi propia experiencia como docente¹, es consistente en su planteamiento e integrador en su concepción.

2. CONCEPTO DE MULTICULTURALIDAD

La educación multicultural, de acuerdo con Banks (1999: 1) es un movimiento de reforma educativa que asume que la raza, grupo étnico, cultura, religión y clase social son elementos sobresalientes de cualquier sociedad, y que es esta diversidad la que enriquece a una nación y a sus ciudadanos. Si atendemos a Fereshteh (1995: 39), la educación multicultural abarca toda la actividad generada por el sistema educativo encaminada a sensibilizar sobre la diversidad cultural, a través del currículo escolar, así como la práctica docente y los materiales de enseñanza.

En lo que atañe a la definición, siempre es importante definir en positivo, lo que es, pero a veces es más importante definir en negativo, lo que no es:

- (a) La educación multicultural no es un programa especial ni un currículo diseñado específicamente para grupos étnicos concretos. Es un tipo de educación dirigida a *todos*, independientemente de que entre esos *todos* haya uno o más grupos étnicos. Si fuese un tipo de programa especial para un grupo concreto, estaría ejerciendo el efecto contrario al que se persigue; estaría consolidando una sociedad fragmentada sin atisbo de reforma.

- (b) La educación multicultural no es un movimiento contra la civilización occidental, sino que muy por el contrario, ha nacido de las ideas de justicia, igualdad y libertad que caracterizan a las democracias occidentales.
- (c) La educación multicultural no es un movimiento que pretende dividir sociedades muy unidas, como en apariencia son las europeas occidentales, sino que, por el contrario, pretende servir de ayuda para cohesionar una sociedad que ya está fragmentada o que camina hacia ello, en la mayoría de los casos, por motivo de los movimientos migratorios.

Una cuestión terminológica que merecería aclararse es la utilización del término *multicultural* en Estados Unidos y el término *intercultural* en Europa. De acuerdo con Coulby (1997), esto se debe a la distinta configuración de ambas sociedades. En Estados Unidos, la cultura y lenguas de los indios nativos americanos fueron aniquiladas así como la mayoría de su población. A partir de ese momento, la cultura blanca protestante fue la dominante y las distintas oleadas de inmigrantes, aunque intentaron conservar parte de su identidad, se fueron sumando a la configuración de un único estado nacional. En Europa, sin embargo, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista.

Es, por tanto, el concepto de diversidad étnica el que marca el concepto de *multicultural* en Estados Unidos, mientras que en Europa el concepto de nacionalidad es lo que caracteriza a la noción de *intercultural*.

Green (1998: 95) es muy preciso en la definición de tres términos tan próximos como estos: según él, la *multiculturalidad* se centra en la diversidad de culturas que se pueden encontrar en un mismo espacio geográfico; la *cross-culturalidad* se ocupa de la orientación instrumental por conocer otras culturas, por ejemplo para el turismo o los negocios; mientras que la *interculturalidad* se ocupa de las situaciones propias del encuentro de culturas diferentes, como es en el caso de la Europa comunitaria.

3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En términos generales, el objetivo de la educación multicultural se resume en la aceptación y conocimiento de otros individuos diferentes a nosotros, que comparten nuestra vida en sociedad, pero que tienen un bagaje cultural, étnico, religioso y lingüístico diferente al que nosotros poseemos.

De forma más detallada, los objetivos de la educación multicultural se podrían resumir de la siguiente forma (Banks 1999: 1-5):

- (a) Conseguir que el individuo gane en el conocimiento de sí mismo, por medio de la perspectiva que otras culturas pueden ofrecer.
- (b) Proporcionar al estudiante las alternativas culturales y étnicas que el currículo tradicional ignora. Por ejemplo, en los EE.UU., donde la educación multicultural ha marcado la pauta a seguir, el currículo escolar blanco anglosajón ha ignorado durante muchos años la realidad de un país, donde la población afro-americana, hispana, asiática e india nativa constituían mucho más que simples minorías.
- (c) Otro objetivo importante consiste en capacitar al estudiante con las destrezas, habilidades y conocimientos necesarios que le permitan funcionar dentro de su propia cultura, de la mayoritaria y a través de las restantes culturas existentes en la sociedad. La educación multicultural no es sólo para grupos minoritarios, sino también, y por igual, para la mayoría dominante.
- (d) Evita la discriminación que los individuos de determinados grupos culturales perciben por sus rasgos distintivos característicos. En muchos casos, estos rasgos distintivos no sólo tienen que ver con el grupo étnico al que pertenecen sino también con su religión, clase social, sexo u orientación sexual.
- (e) La educación multicultural pretende ser, también, un instrumento, para que a través de sus contenidos, el estudiante pueda desarrollar habilidades básicas como la lectura o la escritura.

- (f) La educación multicultural actúa como paso intermedio para un tipo de educación global, que tiene como objetivo el conocimiento, la aceptación y el reconocimiento de otras comunidades culturales existentes más allá de las propias fronteras del país y sociedad en la que vive el sujeto.

4. NIVELES DE APLICACIÓN

La multiculturalidad se puede concretar en el currículo a distintos niveles. Si bien los que vamos a presentar como niveles (a) y (b) no satisfacen plenamente los deseos de un currículo multicultural, suponen un paso adelante frente a un modelo de currículo que no contemple en absoluto la diversidad cultural.

- (a) El primer nivel de aplicación es el que se denomina *modelo de contribuciones* (contributions approach) y que consiste en la incorporación puntual de personajes, acontecimientos o celebraciones propias de un grupo específico al currículum escolar: en EE.UU., por ejemplo, sería la celebración de la semana afro-americana para conmemorar la muerte de Martín L. King, o las celebraciones hispanas del Columbus Day (12 de octubre) o el 5 de mayo, como fiesta de origen mejicano.
- (b) Un segundo nivel lo representaría el *modelo aditivo* (additive approach). Muy similar al anterior en su concepto, si bien en este caso se añadiría al currículum general, alguna unidad didáctica o libro de lectura que añadiese un tono de diversidad pero sin llegar a cambiar el modelo educativo existente.
- (c) El tercer nivel de aplicación, que supondría un cambio con respecto al modelo existente, es el denominado *modelo de transformación* (transformation approach). Este se caracteriza por el cambio que produce en el canon, paradigma y conceptos integrados en el currículo, propiciando nuevas perspectivas y puntos de vista desde los que contemplar la realidad. Como ejemplo, se presenta el capítulo histórico de la llamada Conquista del Oeste que hicieron los blancos americanos, siempre según el currículo oficial de Historia de los EE.UU., cuando en realidad ese mismo hecho es percibido

de forma diferente por los diferentes grupos indios nativos americanos que experimentaron ese hecho.

- (d) Un último nivel sería el *modelo de acción social* (decision-making and social action approach), cuyo objetivo es hacer a los estudiantes capaces de tomar decisiones en importantes asuntos sociales y actuar activamente en la resolución de los mismos.

5. EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA

La puesta en práctica de la multiculturalidad en el contexto escolar ha sido abundante y variada en su desarrollo. Un vistazo a los índices de revistas como por ejemplo *Multicultural Review* o *Rethinking Schools* dan buena prueba de ello. Los dos trabajos que vamos a destacar conjugan la puesta en práctica de una educación multicultural a través del aprendizaje y uso de la lengua.

Reese (1997) describe una experiencia llevada a cabo en una zona escolar de Los Ángeles, California, donde los problemas de racismo y estereotipos negativos están a la orden del día entre comunidades, principalmente, afro-americanas y asiáticas. La filosofía del programa desarrollado destaca la importancia de la lengua como instrumento para establecer el respeto entre los estudiantes y sus respectivas culturas. Básicamente, con el programa, se enseñan 5 funciones elementales en la comunicación, y se hace en las cinco lenguas más habladas de la comunidad escolar: Se enseña a (a) decir hola y preguntar como estás, (b) preguntar el nombre, (c) dar las gracias y recibirlas, (d) utilizar expresiones de cortesía (por favor y perdón) y (d) decir adiós y desear un buen día. Además de estas oraciones se enseñan algunos datos culturales del país de origen de los distintos grupos étnicos. La evaluación del programa ha sido positiva, destacando el interés mostrado por los alumnos por aprender sobre otras culturas y sobre otras lenguas, el aumento de la autoestima de aquellos estudiantes cuyas lenguas eran utilizadas en el programa, el incremento en el reconocimiento de las características de su propia cultura y las de los demás.

Chana, Edwards & Walker (1998) describen los beneficios aportados por un procesador de textos en Urdú a la minoría de estudiantes hablantes nativos de esta lengua en un colegio del sur de Inglaterra, en el

que además de Urdú se hablan otras 27 lenguas diferentes al inglés. Para los profesores ha supuesto la posibilidad de poner en disposición los mismos recursos ya existentes para los estudiantes de lengua inglesa; los padres han visto una herramienta para poder participar en las actividades del colegio y además un instrumento para seguir instruyendo a sus hijos en casa, y los estudiantes han descubierto un instrumento de comunicación, que refuerza la autoestima de sus hablantes y que además ha hecho desplazar dentro del colegio el interés por las lenguas extranjeras occidentales -como francés y español- en beneficio de otra ya hablada por un colectivo de estudiantes. Tras el enorme éxito de la experiencia, el siguiente paso irá encaminado a utilizar procesadores de textos para otras lenguas habladas por los estudiantes del colegio.

6. PROPUESTAS DE APLICACIÓN

Como señala Strevens (1987), el inglés es una lengua internacional que supera los 1.500.000.000 usuarios, con una variedad de formas locales que van mucho más allá del inglés hablado en EE.UU. o Gran Bretaña, que son ignoradas en la mayoría de los casos. Entre las formas locales de inglés emergentes, se encuentra el Inglés Educado Europeo (*Educated European English*), una lengua que ya se utiliza como lingua franca, que se ha convertido en el vehículo de comunicación entre millones de europeos cuyas lenguas nativas son otras completamente diferentes del inglés. Es en la enseñanza y uso de esa forma de inglés donde se debe, por una parte, recoger la diversidad multicultural existente dentro de los grupos sociales que la van a utilizar, y, por otra, la diferencia intercultural existente entre esas sociedades de usuarios.

Los libros de texto, como material fundamental en la instrucción, necesitan una revisión y además, como dice García (1999: 21), no basta con la inclusión esporádica de algunos representantes de varios grupos étnicos -lo que él denomina *tokenism*- para decir que el libro presenta una realidad multicultural. Probablemente, el trabajo más importante realizado en este sentido ha sido el de Cerezal et al. (1999), quienes estudian los libros de texto utilizados en la enseñanza de idiomas en educación primaria desde una perspectiva intercultural y observan que (a) la mayoría de los personajes son urbanos, con menor representación del mundo rural; (b) la ma-

yoría son blancos y con un ligero porcentaje a favor de hombres; (c) hay pocas referencias a otros países de habla no inglesa que no sean Inglaterra o el Reino Unido en su conjunto; (d) a veces se utilizan estereotipos, mostrando así de una manera muy superficial la cultura de una sociedad; y (e) los autores de libros de texto intentan ser bastante neutrales en la presentación de sus personajes y en el contenido global del libro.

La aplicación no se debe dejar simplemente reducida a la anécdota: no basta con que el profesor aporte alguna de sus experiencias o cuente algún detalle específico, para que con ello se pueda decir que se está dando un enfoque multicultural o intercultural al currículo escolar.

Una aplicación importante es a través de los contactos culturales reales: amigos por carta, utilización del correo electrónico (Ho 2000), intercambio de materiales (Baggio y Megías 1999) e intercambio de estudiantes.

De todas formas, todo lo dicho hasta el momento no pasa de ser un recetario en cuanto a técnicas y materiales. En realidad, no es eso lo que buscamos y que fácilmente podemos encontrar (Cullen & Sato 2000), sino un enfoque más sistemático que arranque de un modelo de currículo que integre como parte fundamental la multiculturalidad.

Este modelo más sistemático que proponemos está basado en el diseño de programas de enseñanza basado en estándares (*standards*), cuya aplicación se ha generalizado en Estados Unidos (NSFLEP 1996)² para la enseñanza de todas las lenguas segundas y extranjeras. El empleo de los estándares como elemento de la programación está basado en tres ideas fundamentales: (a) el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural de los aprendices; (b) la capacidad de todos los estudiantes de ser buenos aprendices de la lengua y su cultura; y (c) el convencimiento de que la lengua y su cultura son elementos indispensables e inseparables del currículo escolar.

El modelo de estándares se articula en torno a 5 áreas de objetivos principales:

ÁREA	OBJETIVO
COMUNICACIÓN	Comunicarse en otras lenguas segundas o extranjeras.
CULTURA	Adquirir conocimiento y comprensión de otras culturas.
CONEXIÓN	Conectar con otras disciplinas y adquirir información general.
COMPARACIÓN	Desarrollar la percepción de la naturaleza de la lengua y su cultura.
COMUNIDADES	Participar en comunidades multilingües en el entorno y en el extranjero.

En un segundo nivel de programación, estos objetivos se hacen más explícitos, definiéndose unos estándares muy precisos para cada área.

1. Área de comunicación

Para desarrollar la competencia comunicativa deseada, los estudiantes deben aprender cómo se desarrollan las relaciones interpersonales entre individuos que hablan la lengua término, deben aprender a utilizar la lengua de forma efectiva para alcanzar diferentes objetivos, deben aprender las convenciones de funcionamiento del discurso, y además cómo se estructura la lengua término y sus producciones oral y escrita. Para ello, se fijan los siguientes estándares.

- 1.1 Los estudiantes participan en conversaciones, aportan y obtienen información, expresan sentimientos y emociones, e intercambian opiniones.
- 1.2 Los estudiantes entienden e interpretan mensajes orales y escritos sobre una variedad de temas.
- 1.3 Los estudiantes presentan información, conceptos e ideas a una audiencia de oyentes o lectores sobre una variedad de temas.

2. Área de cultura

Se persigue que el estudiante sea capaz de entender y aprender sobre los tres elementos que configuran el concepto moderno de cultura: el conjunto de ideas, valores y actitudes; las prácticas de comportamiento y los productos tangibles e intangibles propios de un grupo social. Para este fin, los estándares que se marcan son los que siguen:

- 2.1 Los estudiantes demuestran un entendimiento de la relación existente entre las prácticas sociales y el conjunto de ideas, valores y actitudes de las culturas estudiadas.
- 2.2 Los estudiantes demuestran un entendimiento de la relación existente entre los productos generados por una sociedad y el conjunto de ideas, valores y actitudes del que se originan.

3. Área de conexión

La utilización del aula de idioma como instrumento para expandir el conocimiento de otras disciplinas, obtener información y aprender las técnicas de aprendizaje está en la base de este área específica. En consecuencia, los estándares que se apuntan van en esta línea:

- 3.1 Los estudiantes refuerzan y extienden su conocimiento de otras disciplinas a través de la lengua extranjera.
- 3.2 Los estudiantes adquieren información y reconocen las distintas perspectivas disponibles a través de la lengua extranjera y sus culturas.

4. Área de comparación

El aprendizaje de segundas lenguas es, en última instancia, una experiencia de aprendizaje a largo plazo que lleva a los estudiantes a descubrir que todas las lenguas no funcionan del mismo modo y su estructura puede ser muy diferente, y además que otras culturas perciben la realidad desde una perspectiva, a veces, completamente diferente a la de uno mismo. En este sentido, los estándares que se utilizan son estos dos:

- 4.1 Los estudiantes demuestran entendimiento de la naturaleza del lenguaje y las lenguas a través de las comparaciones entre la lengua término y la suya propia.
- 4.2 Los estudiantes demuestran entendimiento del concepto de cultura por medio de la comparación entre las culturas estudiadas y la suya propia.

5. Área de comunidades

Este área sirve para recapitular las cuatro anteriores pues, para poder participar dentro de una comunidad multilingüe, hay que hacer un uso apropiado de la lengua --desde el punto de vista comunicativo-, hay que aplicar el conocimiento adquirido sobre las perspectivas, los productos y las prácticas sociales del grupo, y también hay que utilizar el conocimiento adquirido de otras disciplinas. Por consiguiente, los estándares se definirán en estos términos:

- 5.1 Los estudiantes utilizan la lengua tanto dentro como fuera del contexto escolar.
- 5.2 Los estudiantes prueban haberse convertido en aprendices para toda la vida, al utilizar la lengua para disfrute y enriquecimiento personal.

Como es de esperar, esta enumeración extensa de estándares delimita un marco dentro del cual se debe enmarcar el trabajo de programación y diseño de los currículos de lenguas extranjeras. Si bien la inclusión de todos y cada uno de los estándares en el diseño de cualquier unidad didáctica probablemente entorpecería la tarea, sí es deseable que cualquier unidad contemple las cinco áreas principales de objetivos. Para cada área se contemplan unos indicadores de progreso, que son el instrumento necesario para evaluar el grado de consecución de cada estándar. Lógicamente, para cada nivel de aprendizaje habrá unos indicadores de progreso diferentes. Así, por ejemplo, para el estándar 1.2, que tiene que ver con la comprensión de mensajes escritos y orales, se establecen los siguientes indicadores para superar el nivel inicial:

- (i) los estudiantes son capaces de comprender ideas de mensajes orales referidos a anécdotas personales o historias familiares;
- (ii) los estudiantes son capaces de identificar personas y objetos de su ambiente, basados en descripciones orales y escritas;
- (iii) los estudiantes comprenden breves mensajes escritos sobre temas de la familia, escuela o celebraciones;
- (iv) los estudiantes comprenden los temas e ideas e identifican a los personajes en obras de literatura infantil;
- (v) los estudiantes comprenden el mensaje principal de la información en medios de comunicación;
- (vi) los estudiantes pueden interpretar el significado de los gestos o la entonación.

Para el estándar 2.1, por ejemplo, en el que se plantea la comprensión de la relación entre las prácticas sociales de un grupo y su perspectiva ideológica y de valores, se establecen los siguientes indicadores de progreso, también para el final de la etapa inicial:

- (i) los estudiantes observan, identifican y discuten simples patrones de comportamiento e interacción en varios contextos: escuela, familia y comunidad;
- (ii) los estudiantes utilizan gestos y expresiones orales para saludar y participar en la interacción de clase;
- (iii) los estudiantes participan en actividades culturales apropiadas a su edad.

Por tanto, el último paso que nos queda por dar en esta propuesta de aplicación es el diseño de una unidad didáctica, o como lo denominan los autores de NSFLEP (1996), un escenario de aprendizaje³, que sea utilizable en nuestro contexto educativo.

UNIDAD DIDÁCTICA: DAILY SCHEDULES

Estándares propuestos

- 1.1 Comunicación interpersonal
- 1.2 Interpretación de mensajes
- 1.3 Presentación de información

- 2.1 Entendimiento de las prácticas sociales de otra cultura
- 3.1 Conexión con otras disciplinas de conocimiento
- 4.2 Comparación de culturas
- 5.1 Uso de la lengua dentro y fuera de la escuela

Vocabulario y gramática

Vocabulario de las actividades diarias:

- Have breakfast,
- go to school,
- play sports,
- watch TV, etc

Estructuras gramaticales para preguntar la hora y cuánto tiempo emplean en una actividad:

- What time...?
- How long.....?

Actividades y desarrollo de la unidad

A las actividades que se van a presentar, hay que añadir la enseñanza y práctica formal del vocabulario y la gramática necesaria para desarrollar las siguientes tareas de aprendizaje.

- En grupos, los estudiantes deciden cual es el horario habitual de un alumno medio y cual es el porcentaje de tiempo que emplean en cada actividad.
- Los estudiantes presentan oralmente esa información.
- Los estudiantes presentan por escrito, con ayudas de tablas y gráficas de porcentajes la misma información.
- Los estudiantes, a través del correo tradicional o por medio del correo electrónico, han contactado con otros estudiantes hablantes de inglés o también estudiantes de la misma lengua. A éstos les piden el mismo tipo de información sobre las actividades diarias.

- Los estudiantes presentan esa información del mismo modo que habían hecho con la suya propia.
- Los alumnos concluyen la unidad, con una comparación sobre cómo es un día típico de un estudiante medio de cada cultura.

Indicadores de progreso

Se podrá evaluar positivamente el trabajo realizado en la unidad si los indicadores de progreso siguientes son superados:

- Los estudiantes demuestran saber trabajar en grupo
- Los estudiantes comprenden los mensajes recibidos
- Los estudiantes demuestran conocimiento del vocabulario y la gramática necesarios.
- Los estudiantes presentan adecuadamente la información, de modo oral y escrito.
- Los estudiantes aprenden las prácticas sociales de miembros de otras culturas.
- Los estudiantes saben aplicar el conocimiento adquirido en otras disciplinas (Matemáticas o C. Sociales) a la clase de Inglés.
- Los estudiantes contrastan las prácticas sociales de su cultura y la de los otros estudiantes.
- Los estudiantes saben utilizar la nueva tecnología.
- Los estudiantes han sido capaces de comunicarse en la lengua extranjera fuera del aula.

7. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido doble: una parte, se ha pretendido utilizar un modelo suficientemente desarrollado para abordar la idea de multiculturalidad, y por otra, se ha intentado dar un paso más adelante en el modelo de diseño de programas de lenguas, incorporando un elemento novedoso como es el de los estándares y sus cinco áreas de aplicación.

Se podría pensar que el modelo multicultural norteamericano no tiene nada que aportarnos, pero precisamente por el contrario, el hecho de haberse desarrollado en una sociedad extremadamente diversa socialmen-

te nos ofrece unas garantías y marca una senda por donde caminar en un tipo de sociedad, y por tanto, de escuela, que está cambiando a unos pasos agigantados.

En lo que respecta al diseño de programas de enseñanza, el Diseño Curricular Base (DCB), que sirvió de elemento articulador de la reforma educativa de la LOGSE, saldrá ganando con esta nueva perspectiva, que integra perfectamente, el estudio de una segunda lengua, junto a su cultura o culturas, y además enseña a comportarse de forma apropiada con miembros de otras culturas. En el DCB el papel que jugaba la cultura era casi anecdótico y su integración en el currículo era algo esporádico y nada sistematizado. Con el modelo de estándares su integración está garantizada, además como uno de los elementos imprescindibles que contribuyen a diseñar la programación. La evaluación de los objetivos de cada área está perfectamente especificada con la descripción tan exhaustiva de los marcadores de progreso para cada estándar.

NOTAS

1. Profesor Bilingüe Visitante en el Estado de Maryland, en el curso 1999-2000.
2. Las iniciales NSFLEP corresponden al national Standards in Foreign Language Education Project. Por motivos obvios de espacio, utilizaremos estas iniciales en todo momento, excepto en el apartado de Referencias Bibliográficas.
3. Véase NSFLEP (1996: 71-96), donde se proponen un número extenso de escenarios de aprendizaje para varias lenguas. La revista *Materiales para la enseñanza de los estándares*, publicada por la Consejería de Educación de la Embajada Española en Washington, D.C., publica unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

OBRAS CITADAS

- Banks, J. 1999. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartz, W. & M. Fortney. 1999. "National and state foreign language standards: a new impetus for integrating the teaching of culture and language". Report nº 8 en *1 Seminar for Administrators of Programs for Educational Cooperation, 1999*. Washington, D.C.: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Baggio, R. y M. Megías. 1999. "Guías y sugerencias para el intercambio interescolar" en F. Cerezal, ed. *Enseñanza de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Cerezal, F., W. Bazzano, C. Kasfiki, P. Martínez, & A. Monteverdi. 1999. "An intercultural approach to MLT textbooks evaluation" en F. Cerezal y M. Megías, eds. *Reflexivity and interculturality in modern language teaching and learning*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Chana, U., V. Edwards & S. Walker. 1998. "Hidden resources: multilingual word processing in the primary school". *Race, Ethnicity and Education* 1/1:49-61.
- Coulby, D. 1997. "Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy". *European Journal of Intercultural Studies* 8/1:97-104.
- Cullen, B. & K. Sato. 2000. "Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom". *The Internet TESL Journal* 6/12. [<http://www.aitech.ac.jp/>]
- Fereshteh, M. H. 1995. "Multicultural education in the United States. A historical review". *MultiCultural Review* 4/2:38-45.

- García, B. 1999. "Reflections on multiculturalism. Some thoughts on the multicultural curriculum". Report n° 4 en *I Seminar for Administrators of programs for Educational Cooperation, 1999*. Washington, D.C.: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Green, A. 1998. "Interculturality and intercultural awareness in schools and classrooms" en G. Barzano & J. Jones, eds. *Same differences: intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone: Grafital.
- Ho, C. M. L. 2000. "Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange". *The Internet TESL Journal* 6/12.
- López de Blas, M. 2000. "Changing perceptions". *English Teaching Professional* 17: 59-60.
- National Standards in Foreign Language Education Project 1996. *Standards for foreign language learning: preparing for the 21st century*. Lawrence: Allen Press.
- Reese, R. 1997. "The colorful flags program". *MultiCultural Review* 6/2:18-28.
- Stevens, P. 1987. "English as an international language". *English Teaching Forum* 25/4:56-63.
- Tang, R. 1999. "The place of culture in the foreign language classroom: a reflection". *The Internet TESL Journal* 5/8.