



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

TESE DE DOUTORAMENTO

**CURRÍCULUM OFICIAL VS. CURRÍCULUM OCULTO NO ENSINO-APRENDIZAXE
DO INGLÉS COMO SEGUNDA LINGUA NA ESO:
A AULA COMO ESCENARIO DA TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIOCULTURAI
VINCULADOS AO SISTEMA A TRAVÉS DOS CONTIDOS DOS LIBROS DE TEXTO
DE INGLÉS.**

Mar Sendino Canosa

A Coruña 2012

ÍNDICE XERAL

CAPÍTULO 1:	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Introdución	3
1.2	Hipótese de partida	3
1.3	Xustificación.....	5
1.4	Obxectivo da tese.....	10
CAPÍTULO 2:	INFLUENCIA DOS FACTORES SOCIOECONÓMICOS NA EXPANSIÓN DAS LINGUAS AO LONGO DA HISTORIA	15
2.1	Introdución	17
2.2	A lingua na antigüidade	21
2.3	As ideas económicas e a súa relación coa lingua na Idade Media e Moderna.....	30
2.4	O liberalismo económico e a política lingüística.....	42
2.5	A internacionalización da economía e o efecto nas linguas	49
CAPÍTULO 3:	O IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO DO INGLÉS E A SÚA INFLUENCIA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA	57
3.1	Introdución	59
3.2	A expansión das linguas na globalización da economía	66
3.3	O imperialismo cultural	73
3.4	O inglés como lingua internacional	79
3.5	A política do multilingüismo e a expansión do inglés na Unión Europea	93
3.6	Estudo de caso: a posta en práctica da política do plurilingüismo da UE na Comunidade Autónoma de Galicia	108
CAPÍTULO 4:	MARCO TEÓRICO: AS ANÁLISES PREVIAS DE LIBROS DE TEXTO E A ANÁLISE DE CONTIDO.....	121
4.1	Investigacións previas na análise de libros de texto	123
4.1.1	Investigacións xenéricas	125
4.1.2	A análise de libros de texto de linguas estranxeiras	133
4.1.3	Investigacións específicas	134
4.2	Procedemento metodolóxico: análise de contido	139
4.2.1	Definición	139
4.2.2	Orixes e etapas na análise de contido	143
4.2.2.1	Análise cuantitativa de material xornalístico	143
4.2.2.2	Análise da propaganda	144
4.2.2.3	Xeneralización da análise de contido.....	145
4.2.2.4	Análise de contido por ordenador	146

4.2.3	O método: as etapas nunha análise de contido.....	146
4.2.3.1	A preanálise.....	147
4.2.3.2	Explotación do material: codificación e categorización.....	148
4.2.3.3	Tratamento e interpretación dos resultados obtidos.....	149
CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓXICO: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O ESTUDO DE CASO..... 153		
5.1	A análise crítica do discurso.....	155
5.1.1	Orixe e definición: discursos e ideoloxía.....	155
5.1.2	Enfoques e metodoloxías da ACD.....	158
5.1.3	Os discursos como expresión lingüística do significado social: catro perspectivas de análise.....	163
5.1.3.1	Sigfried Jäger.....	163
5.1.3.2	Teun A. Van Dijk.....	164
5.1.3.3	Norman Fairclough.....	170
5.1.3.4	James Paul Gee.....	175
5.2	A análise do particular: o estudo de caso.....	187
5.2.1	Introdución.....	187
5.2.2	Orixes do desenvolvemento da investigación con estudo de caso.....	188
5.2.3	Definición de estudo de caso.....	190
5.2.4	Tipos de estudo de caso.....	193
5.2.5	Vantaxes e limitacións da investigación con estudo de caso.....	195
5.2.6	O deseño do estudo de caso.....	197
5.2.7	Elección da metodoloxía a empregar.....	198
5.2.7.1	Datos verbais.....	199
5.2.7.2	Datos visuais.....	209
5.2.7.3	Análise, interpretación e validez.....	212
5.2.7.4	Estratexias de validación.....	214
5.2.8	Alguns tópicos sobre a investigación con estudo de caso.....	215
5.2.8.1	Demasiada subxectividade.....	216
5.2.8.2	Imposibilidade de xeneralización.....	216
5.2.8.3	Imposibilidade de xerar teoría.....	217
5.2.8.4	Son pouco útiles á hora de informar sobre unha política a seguir.....	217
CAPÍTULO 6: ACERCA DO LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS COMO LINGUA ESTRANXEIRA. ASPECTOS COMPARTIDOS DA ANÁLISE ICÓNICA E LINGÜÍSTICA..... 219		
6.1	A dimensión sociocultural: aspectos lingüísticos e extralingüísticos nos libros de texto de linguas estranxeiras.....	221
6.2	Evolución na metodoloxía do inglés como lingua estranxeira.....	227
6.3	Aspectos compartidos da análise do manual.....	228
6.3.1	Obxectivo xeral do proxecto.....	228
6.3.2	Metodoloxía: fases do proxecto de investigación.....	228
6.3.2.1	Establecemento de obxectivos.....	229
6.3.2.2	Determinar o modelo de análise.....	230
6.3.2.3	Selección do material a analizar: criterios da selección.....	235
6.3.2.4	Descrición do material.....	238

6.3.2.5	Determinar a unidade de análise (o personaxe) e as variables que a caracterizan	239
6.3.2.6	Criterios de selección e cuantificación das imaxes e da inclusión/exclusión dos aspectos lingüísticos a analizar	239
6.3.2.6.1	Proceso de discriminación das imaxes do libro de texto obxecto de análise.....	239
6.3.2.6.2	Inclusión/exclusión dos aspectos lingüísticos a analizar	240
6.3.2.7	Elaborar fichas de análise en función dos indicadores establecidos	242
6.3.2.8	Establecer as categorías temáticas	242
6.3.2.9	Tirada de conclusións baseadas nos resultados da análise	243
CAPÍTULO 7: ANÁLISE ICÓNICA DUN LIBRO DE TEXTO DE 4º DA ESO. APROXIMACIÓN Á UNIDADE DE ANÁLISE: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DO PERSONAXE 245		
7.1	Características	247
7.1.1	Presenza/ausencia de persoas nas imaxes obxecto de análise	247
7.1.2	Presenza/ausencia en función do sexo en imaxes individuais e colectivas	249
7.1.3	Características: idade, sexo e etnia.....	251
7.2	Aspectos	256
7.2.1	Protagonismo.....	257
7.2.2	Actividades profesionais e non profesionais exercidas polo personaxe.....	262
7.2.2.1	Actividades profesionais	264
7.2.2.2	Actividades non profesionais.....	267
7.3	Categorías temáticas: da presenza icónica á presenza na ausencia.....	268
7.3.1	Introdución	268
7.3.2	Referencias culturais.....	269
7.3.3	Relacións persoais.....	273
7.3.4	A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do lecer e o mundo do consumo	277
7.3.4.1	A adolescencia e a súa relación coa escola.....	277
7.3.4.2	A adolescencia e a súa relación co mundo do lecer	279
7.3.4.3	A adolescencia e o mundo do consumo	281
7.4	Análise cualitativa: inferencias.....	282
7.4.1	Introdución	282
7.4.2	Canto á presenza/ausencia	282
7.4.3	Canto ás características: idade, sexo e etnia	283
7.4.4	Canto aos aspectos	284
7.4.4.1	Protagonismo.....	284
7.4.4.2	Actividades profesionais e non profesionais	285
7.4.5	Canto ás categorías.....	289
7.4.5.1	Referencias culturais.....	289
7.4.5.2	Relacións persoais.....	290
7.4.5.3	A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do lecer e do consumo	290
CAPÍTULO 8: ANÁLISE LINGÜÍSTICA DUN LIBRO DE TEXTO DE 4º DA ESO. APROXIMACIÓN Á UNIDADE DE ANÁLISE: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DO PERSONAXE 293		

8.1	Introdución.....	295
8.2	Características	298
8.2.1	Presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos obxecto de análise	299
8.2.2	Características idade, sexo, etnia	301
8.2.2.1	Idade	301
8.2.2.2	Sexo	303
8.2.2.3	Etnia	304
8.3	Aspectos.....	306
8.3.1	Protagonismo	306
8.3.2	Actividades profesionais e non profesionais exercidas polo personaxe	308
8.4	Categorías temáticas: da presenza lingüística á presenza na ausencia.....	313
8.4.1	Introdución.....	313
8.4.2	Referencias culturais	314
8.4.3	Relacións persoais.....	329
8.4.4	A adolescencia.....	331
8.5	Análise cualitativa: inferencias	334
8.5.1	Introdución.....	334
8.5.2	Canto á presenza home/muller.....	334
8.5.3	Canto ás características idade, sexo, etnia	336
8.5.4	Canto aos aspectos: protagonismo e actividades profesionais/ non profesionais.....	337
8.5.5	Canto ás categorías: referencias culturais, relacións persoais e a adolescencia.....	339
8.6	Consideracións xerais.....	344
CAPÍTULO 9: DA TEORÍA Á PRAXE: O ESTUDO DE CASO. INFORME DE INVESTIGACIÓN.		347
9.1	Descrición das fases seguidas para enfrontar este estudo de caso	349
9.1.1	Fase 1: describir o marco teórico no que se inscribe a investigación con estudo de caso	350
9.1.2	Fase 2: este estudo de caso dentro do marco teórico de referencia	350
9.1.3	Fase 3: elaboración do esquema estrutural do estudo de caso.....	354
9.2	Informe de investigación: narración do estudo de caso	374
9.2.1	Resumo	374
9.2.2	Introdución.....	376
9.2.3	Descrición	377
9.2.3.1	Introdución.....	377
9.2.3.2	Acerca do centro educativo observado	378
9.2.3.3	Acerca do espazo-aula de inglés	380
9.2.3.4	Acerca do alumnado e do profesorado.....	382
9.2.3.5	Sesións de observación	384
9.2.3.5.1	Introdución ás sesións de observación	384
9.2.3.5.2	Observación nº 1	385
9.2.3.5.3	Observación nº 2	388
9.2.3.5.4	Observación nº 3	393
9.2.3.5.5	Observación nº 4	397

9.2.3.5.6	Observación nº 5	402
9.2.3.5.7	Observación nº 6	408
9.2.3.5.8	Observación nº 7	413
9.2.3.5.9	Observación nº 8	419
9.2.3.5.10	Observación nº 9	421
9.2.3.5.11	Observación nº 10	427
9.2.3.5.12	Observación nº 11	432
9.2.3.5.13	Resumo das conclusións das sesións de observación	438
9.2.3.6	Acerca do grupo observado	443
9.2.3.7	Acerca da profesora observada	457
9.2.3.8	Acerca dos materiais didácticos.....	463
9.2.3.8.1	Material destinado ao alumnado	464
9.2.3.8.2	Material para uso do profesorado.....	472
CAPÍTULO 10: CONCLUSIÓNS DA TESE		489
10.1	Introdución	491
10.2	Conclusións sobre a influencia dos factores socioeconómicos na expansión das linguas ao longo da historia	491
10.3	Conclusións sobre o imperialismo lingüístico do inglés e a súa influencia na comunidade autónoma de Galicia	492
10.4	Conclusións sobre o marco teórico.....	493
10.5	Conclusións sobre o marco metodolóxico	495
10.6	Conclusións sobre a análise icónica e lingüística	497
10.7	Conclusións sobre o estudo de caso	502
ANEXO.....		507
Anexo I:	Táboas.....	509
Anexo II:	Documentos	569
BIBLIOGRAFÍA.....		623
1	Bibliografía xeral	625
2	Principais páxinas web utilizadas	645

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Rexións de nacemento das primeiras linguas e alfabetos da antigüidade. Fonte: < http://www.unizar.es >	21
Figura 2: Asentamentos sumerios e acádios e desenvolvemento da escritura cuneiforme. Fonte: < http://www.unizar.es >	23
Figura 3: Rexións da expansión exipcia e da súa lingua. Fonte: < http://www.unizar.es >.....	24
Figura 4: Rutas do comercio fenicio e da influencia da súa lingua. Fonte: < http://www.oocities.org >.....	26
Figura 5: Zonas de influencia do comercio e da lingua grega e fenicia no século VI a. de C. Fonte: < http://www.escolar.com >	27
Figura 6: Mapa das rexións de influencia do imperio romano e do latín no século II d. de C. Fonte: < http://www.xtec.cat/~jarrimad/roma/ >.....	29
Figura 7: Principais linguas nas rexións do imperio romano ao seu desmembramento. Fonte: obtido da web	31
Figura 8: Espallamento do comercio e da lingua árabe debida ao islam.Fonte: < http://www.zonu.com/images/ >.....	32
Figura 9: Principais rexións comerciais da Liga Hanseática. Fonte: obtido da web.....	33
Figura 10: Mapa de linguas en Europa na Idade Moderna. Fonte: < eurominority.org >	37
Figura 11: Principais redes de comercio colonial e de expansión das linguas europeas na Idade Moderna. Fonte: obtido da web	40
Figura 12: Principais rutas comerciais e de expansión das linguas europeas na época do mercantilismo. Fonte: < http://www.public.iastate.edu/ >	45
Figura 13: Rexións de expansión da lingua inglesa. Fonte: < www.wikipedia.org >	53
Figura 14: Rexións de influencia da lingua francesa. Fonte: < www.wikipedia.org >.....	54
Figura 15: Gráfico que representa a evolución do número de falantes do idioma inglés desde o século XVI. Fonte: Elaboración propia con datos de Alastair Pennycook.....	81
Figura 16: Gráfico coas 10 linguas máis utilizadas en internet en número de usuarios no ano 2011. Fonte:< www.internetworldstats.com >	94

Figura 17: Países da Unión Europea. Fonte: < http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm >.....	98
Figura 18: Gráfico no que se presenta a porcentaxe de estudantes de lingua estranxeira (inglés, francés e alemán) no ensino secundario no ano 2004 e no 2007. Fonte: elaboración propia con datos de Eurostat	102
Figura 19: Gráfico que amosa a media de linguas estranxeiras aprendidas por alumna/o de ensino secundario en catro países da Unión Europea. Fonte: elaboración propia con datos de Eurostat.....	102
Figura 20: Gráfico no que se representan en porcentaxes as linguas máis utilizadas na Unión europea. Fonte: elaboración propia con datos do Eurobarómetro especial 243 (2006).....	105
Figura 21: Gráfico que reflicte a porcentaxe de alumnado matriculado nas Escolas Oficiais de Idiomas de Galicia desde o ano 2007 ao 2011 por idioma. Fonte: elaboración propia con datos e cifras da Xunta de Galicia < http://www.edu.xunta.es/web/node/1196 >	113
Figura 22: Gráfico que reflicte o grao de implantación dos diferentes grupos editoriais no ensino secundario galego na área de inglés no ano 2011 . Fonte: elaboración propia.....	117
Figura 23: Táboa/cuestionario para explorar o papel que xoga o libro de texto na aula. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999).	126
Figura 24: Cuestionario para valorar se o libro de texto responde a unha perspectiva multicultural. Fonte: elaboración propia adaptado de Falk Pingel (1999).....	131
Figura 25: Táboa de criterios para a análise de libros de texto. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999).....	132
Figura 26: Táboa cos criterios concretos para a análise de libros de texto de linguas estranxeiras relativos á imaxe do país/cultura allea. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999).....	134
Figura 27: Esquema "Desenvolvemento dunha análise" . Fonte: elaboración propia adaptado de Laurence Bardin (1986).	147
Figura 28: Elaboración propia adaptado de WODAK, R. e MEYER, M. (2003): Esquema da análise mediata do discurso.....	161
Figura 29: Táboa coas tarefas construtivas e as preguntas de análise do discurso correspondentes. Fonte: elaboración propia coa información extraída do capítulo 2 do libro de James Paul GEE, <i>An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method</i> . (2005, 2 nd Edition). Routledge, New York.....	181

Figura 30: Táboa coas características do estudo cualitativo. Fonte: elaboración propia coa información extraída de Robert STAKE, (1998).	192
Figura 31: Táboa descritiva da asimetría de poder na entrevista semi-estruturada. Fonte: elaboración propia.	200
Figura 32: Táboa sobre como seleccionar un tipo de entrevista e avaliar a súa aplicación. Fonte: elaboración propia adaptada de Uwe Flick (2004).	204
Figura 33: Táboa coas distintas formas de análise de entrevista. Fonte: elaboración propia adaptada de Steinar Kvale (2011).	209
Figura 34: Táboa que reflicte os Centros de A Coruña e concellos limítrofes e os libros de texto de inglés que neles se empregan. Fonte: elaboración propia.	237
Figura 35: Táboa que reflicte o número de imaxes con personaxes humanos do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	248
Figura 36: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes con personaxes humanos do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	248
Figura 37: Táboa que reflicte a porcentaxe de imaxes individuais segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	249
Figura 38: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes individuais segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	249
Figura 39: Táboa que reflicte o número de imaxes colectivas segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	250
Figura 40: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes colectivas segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	250
Figura 41: Táboa que reflicte o número de personaxes segundo idade, sexo e etnia do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	252
Figura 42: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo a idade do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	253
Figura 43: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	253

Figura 44: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo a súa pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	254
Figura 45: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables idade e sexo do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	255
Figura 46: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables etnia e sexo do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	255
Figura 47: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables etnia e idade do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	256
Figura 48: Táboa que reflicte o protagonismo dos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	259
Figura 49: Gráfico que reflicte a porcentaxe do protagonismo dos personaxes segundo a súa pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	260
Figura 50: Gráfico que reflicte a porcentaxe de protagonismo dos personaxes segundo o sexo do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	261
Figura 51: Gráfico que reflicte a porcentaxe de exercicio profesional dos personaxes segundo o sexo	263
Figura 52: Táboa que reflicte as profesións remuneradas, excluídas as deportivas, exercidas polos personaxes segundo o sexo e a súa pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	264
Figura 53: Táboa que reflicte as profesións remuneradas relacionadas co deporte exercidas polos personaxes segundo o sexo e a pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. McMillan. Fonte: elaboración propia	265
Figura 54: Táboa que reflicte as profesións non remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....	266
Figura 55: Táboa que reflicte as actividades non profesionais desenvolvidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	267

- Figura 56: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas e non relacionadas con elementos culturais do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 269
- Figura 57: Táboa que reflicte o número de imaxes relacionadas con elementos culturais anglosaxóns e doutros países do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 270
- Figura 58: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas con elementos culturais anglosaxóns e doutros países do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 271
- Figura 59: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes que amosan ou non relacións persoais segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 273
- Figura 60: Táboa que reflicte o número de imaxes que amosan relacións de familia, parella ou amizade do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 274
- Figura 61: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes que amosan relacións de familia, parella ou amizade do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 276
- Figura 62: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co ámbito escolar do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 277
- Figura 63: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co mundo do lecer do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 279
- Figura 64: Táboa que reflicte as actividades de lecer exercidas polos personaxes segundo o sexo e a pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 280
- Figura 65: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co mundo do consumo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 282
- Figura 66: Táboa que reflicte as profesións remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 286

<i>Figura 67: Táboa que reflicte as profesións remuneradas relacionadas co deporte exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia</i>	<i>287</i>
<i>Figura 68: Táboa que reflicte as profesións non remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia</i>	<i>288</i>
<i>Figura 69: Táboa que reflicte as actividades non profesionais exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.....</i>	<i>289</i>
<i>Figura 70: Táboa que reflicte en termos numéricos a presenza, por unidades, de personaxes femininos e masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia</i>	<i>299</i>
<i>Figura 71: Gráfico que reflicte o desequilibrio, por unidades, entre a presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia</i>	<i>300</i>
<i>Figura 72: Táboa que reflicte a temática na que se resta protagonismo á muller no manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia</i>	<i>300</i>
<i>Figura 73: Gráfico que reflicte o nº de personaxes identificables/non identificables en función da idade. Fonte: elaboración propia</i>	<i>301</i>
<i>Figura 74: Táboa que reflicte o nº de personaxes identificables canto á idade e a franxa de idade á que pertencen. Fonte: elaboración propia</i>	<i>302</i>
<i>Figura 75: Gráfico que reflicte, por unidades, a presenza humana recoñecible canto á idade e a franxa á que pertence. Fonte: elaboración propia</i>	<i>302</i>
<i>Figura 76: Gráfico que amosa o sexismo implícito no androcentrismo reflectido nas porcentaxes de presenzas masculinas e femininas nos textos. Fonte: elaboración propia.....</i>	<i>304</i>
<i>Figura 77: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos en función das variables etnia e sexo. Fonte: elaboración propia</i>	<i>305</i>
<i>Figura 78: Táboa que reflicte a profesión atribuída ao personaxe en función do sexo. Fonte: elaboración propia</i>	<i>309</i>
<i>Figura 79: Táboa que reflicte a cota de participación nas actividades profesionais atribuída ao personaxe en función do sexo. Fonte: elaboración propia.....</i>	<i>310</i>

- Figura 80: Gráfico que reflicte, en termos de porcentaxe, a escasa presenza no mundo laboral atribuída á muller nos textos do manual *Macmillan Secondary Course* de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia..... 311
- Figura 81: Táboa que reflicte a evolución da presenza masculina/feminina no sector de poboación activa/asalariada entre os anos 2006-2010 na sociedade española. Fonte: elaboración propia cos datos do INE 311
- Figura 82: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación activa na sociedade española entre os anos 2006-2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE 312
- Figura 83: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación asalariada na sociedade española entre os anos 2006-2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE 312
- Figura 84: Táboa que reflicte o desequilibrio entre o nº de actividades con contido lingüístico e con contido sociocultural e entre as actividades con obxectivo lingüístico e as de obxectivo sociocultural. Fonte: elaboración propia 315
- Figura 85: Gráfico que reflicte a proporción entre actividades de contido lingüístico /sociocultural e a relación entre os contidos e os obxectivos das mesmas. Fonte: elaboración propia..... 316
- Figura 86: Táboa que reflicte o nº de actividades con contido lingüístico ou sociocultural. Fonte: elaboración propia..... 318
- Figura 87: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos varóns con indicación da profesión pola que son mencionados no manual, a etnia e a sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia..... 321
- Figura 88: Gráfico que reflicte a presenza de personaxes famosos varóns coas variantes de etnia e sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia..... 321
- Figura 89: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos femininos con indicación da profesión pola que son mencionados no manual, a etnia e a sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia..... 322
- Figura 90: Gráfico que reflicte a presenza de personaxes famosos canto ás variables de sexo, etnia e sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia..... 323
- Figura 91: Táboa que reflicte o nº de actividades con contidos/referencias socioculturais e o tipo de sociedade á que fan referencia. Fonte: elaboración propia..... 325
- Figura 92: Gráfico que reflicte o tipo de sociedade á que fan referencia as actividades con contidos/referencias socioculturais. Fonte: elaboración propia 326

<i>Figura 93: Táboa que reflicte a presenza da unidade de análise, o personaxe, e o tipo de sociedade á que pertence. Fonte: elaboración propia</i>	<i>328</i>
<i>Figura 94: Gráfico que reflicte a cultura á que pertence a unidade de análise, o personaxe. Fonte: elaboración propia</i>	<i>328</i>
<i>Figura 95: Táboa que reflicte o tipo de relacións persoais incluídas/excluídas do manual. Fonte: elaboración propia</i>	<i>331</i>
<i>Figura 96: Gráfico que reflicte as porcentaxes da franxa de idade á que pertencen os personaxes presentes nas diferentes actividades (excluídos os non identificables canto á idade). Fonte: elaboración propia</i>	<i>332</i>
<i>Figura 97: Gráfico que reflicte, en termos globais, o desequilibrio entre a presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia</i>	<i>334</i>
<i>Figura 98: Gráfico que reflicte o desequilibrio na presenza humana en función da idade á que pertencen os personaxes presentes nas diferentes actividades (excluídos os non identificables canto á idade) . Fonte: elaboración propia</i>	<i>336</i>
<i>Figura 99: Gráfico que reflicte, en termos globais, a distribución das actividades profesionais en función do sexo nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia</i>	<i>338</i>
<i>Figura 100: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación activa/asalariada na sociedade española no ano 2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE.....</i>	<i>338</i>
<i>Figura 101: Gráficos que reflicten a prioridade que o manual outorga aos aspectos lingüísticos incluso nas actividades con contido sociocultural. Fonte: elaboración propia</i>	<i>339</i>
<i>Figura 102: Gráfico que reflicte o desequilibrio entre as actividades con contido lingüístico e as de contido sociocultural e o tipo de obxectivos que perseguen. Fonte: elaboración propia.....</i>	<i>340</i>
<i>Figura 103:Gráfico que reflicte o euro-occidentalismo do manual a partir da orixe das presenzas humanas. Fonte: elaboración propia</i>	<i>340</i>
<i>Figura 104: Gráfico que reflicte, a partir dos contidos/referencias culturais nas actividades, o enfoque euro-occidentalista do manual. Fonte: elaboración propia</i>	<i>341</i>
<i>Figura 105: Táboa que reflicte os colectivos presentes/ausentes no manual. Fonte: elaboración propia.....</i>	<i>345</i>

<i>Figura 106: Esquema que reflicte a dinámica metodolóxica seguida pola investigadora para elaborar este estudo de caso. Fonte: elaboración propia.</i>	349
<i>Figura 107: Táboa coas diferentes formas de validez comunicativa. Fonte: elaboración propia coa información extraída de S. Kvale (2011)</i>	366
<i>Figura 108: Táboa Planificación entrevista. Fonte: elaboración propia</i>	370
<i>Figura 109: Táboa que reflicte os niveis educativos que se imparten no centro, o nº de grupos de cada nivel e o alumnado matriculado. Fonte: elaboración propia</i>	382
<i>Figura 110: Gráfico que reflicte o volume de alumnado matriculado en francés e en inglés como primeira lingua. Fonte: elaboración propia</i>	383
<i>Figura 111: Táboa que reflicte a distribución do alumnado que cursa inglés ou francés como primeira e como segunda lingua. Fonte: elaboración propia</i>	384
<i>Figura 112: Táboa que reflicte o tipo de contidos desenvolvidos nas aulas observadas con indicación do tempo empregado. Fonte: elaboración propia</i>	438
<i>Figura 113: Gráfico que reflicte a porcentaxe do tempo dedicado a actividades con contido lingüístico, socio-lingüístico ou sociocultural. Fonte: elaboración propia</i>	439
<i>Figura 114: Gráfico que reflicte o desequilibrio entre o tempo dedicado a actividades con contido sociocultural e o empregado, conxuntamente, en actividades con contido lingüístico e sociocultural con explotación lingüística. Fonte: elaboración propia</i>	440
<i>Figura 115: Táboa que reflicte o uso/non uso do libro de texto nas sesións observadas. Fonte: elaboración propia</i>	441
<i>Figura 116: Gráfico que reflicte a omnipresenza do libro de texto nas sesións observadas. Fonte: elaboración propia</i>	441
<i>Figura 117: Táboa que reflicte a planificación da entrevista ao alumnado con indicación da hipótese que deu lugar a esta tese, as preguntas parciais de investigación e as preguntas de entrevistas. Fonte: elaboración propia adaptada de S. Kvale</i>	445
<i>Figura 118: Táboa que reflicte os aspectos que determinaron a elección do inglés por parte do alumnado e a percepción que ten desta materia . Fonte: elaboración propia</i>	447
<i>Figura 119: Táboa que reflicte as estadías do alumnado en países de fala inglesa e a percepción que ten da experiencia . Fonte: elaboración propia</i>	448

<i>Figura 120: Táboa que reflicte as fontes polas que o alumnado accede á lingua e cultura inglesas, os seus coñecementos e experiencias en relación con elas . Fonte: elaboración propia</i>	<i>452</i>
<i>Figura 121: Táboa que reflicte como interioriza o alumnado as referencias culturais presentes no libro de texto . Fonte: elaboración propia</i>	<i>453</i>
<i>Figura 122: Táboa que reflicte as asociacións que o alumnado establece cos países mencionados. Fonte: elaboración propia</i>	<i>454</i>
<i>Figura 123: Táboa que reflicte o coñecemento/descoñecemento do alumnado sobre monumentos emblemáticos dos países suxeridos. Fonte: elaboración propia</i>	<i>455</i>
<i>Figura 124: Táboa que reflicte os personaxes da cultura anglosaxona que o alumnado asocia a determinadas actividades/áreas de coñecemento. Fonte: elaboración propia</i>	<i>456</i>
<i>Figura 125: Táboa que reflicte a planificación da entrevista á docente con indicación da hipótese que deu lugar a esta tese, as preguntas parciais de investigación e as preguntas de entrevista. Fonte: elaboración propia adaptada de S. Kvale</i>	<i>459</i>
<i>Figura 126: Táboa que reflicte o material didáctico susceptible de ser analizado. Fonte: elaboración propia</i>	<i>464</i>
<i>Figura 127: Táboa que reflicte o material analizado destinado ao alumnado. Fonte: elaboración propia</i>	<i>465</i>
<i>Figura 128: Táboa que reflicte o material analizado destinado ao profesorado. Fonte: elaboración propia</i>	<i>472</i>
<i>Figura 129: Táboa-cuestionario que reflicte os criterios que segue o profesorado do departamento de inglés para elixir libro de texto e o grao de sensibilidade do profesorado ante contidos socioculturais. Fonte: elaboración propia</i>	<i>485</i>

ÍNDICE DE TÁBOAS DO ANEXO

Táboa 1:	<i>“Cuantificación das imaxes individuais segundo o sexo” do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	511
Táboa 2:	<i>“Cuantificación das imaxes colectivas segundo o sexo” do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	512
Táboa 3:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 0 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	513
Táboa 4:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	514
Táboa 5:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	515
Táboa 6:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	516
Táboa 7:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, consolidación 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia.....</i>	517
Táboa 8:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 4 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	518
Táboa 9:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 5 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	519
Táboa 10:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 6 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	520
Táboa 11:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, consolidación 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia.....</i>	521
Táboa 12:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 7 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	522
Táboa 13:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 8 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	523
Táboa 14:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, unidade 9 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	524

Táboa 15:	<i>“Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”, consolidación 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	525
Táboa 16:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 0 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	526
Táboa 17:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	527
Táboa 18:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia.....</i>	528
Táboa 19:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	529
Táboa 20:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, consolidación 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	530
Táboa 21:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 4 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia</i>	531
Táboa 22:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 5 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia</i>	532
Táboa 23:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 6 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia.....</i>	533
Táboa 24:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, consolidación 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia.....</i>	534
Táboa 25:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 7 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia</i>	535
Táboa 26:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 8 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan.Fonte: elaboración propia</i>	536
Táboa 27:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 9 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia</i>	537
Táboa 28:	<i>“Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, consolidación 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed.Macmillan. Fonte: elaboración propia.....</i>	538

Táboa 29: “Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia.....	540
Táboa 30: “Actividades non profesionais exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia.....	541
Táboa 31: “Imaxes relacionadas e non relacionadas con elementos culturais” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia	542
Táboa 32: “Cuantificación das imaxes que amosan/non amosan relacións persoais” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia	543
Táboa 33: “Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co ámbito escolar” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	544
Táboa 34: “Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co mundo do lecer” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	545
Táboa 35: “Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co mundo do consumo” do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	546
Táboa 36: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Unidade 0 do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	547
Táboa 37: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ ausencia/ características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Unidade 1 do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	549
Táboa 38: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Unidade 2 do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.	551
Táboa 39: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Unidade 3 do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	553
Táboa 40: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Consolidación 1 do libro <i>English Secondary Course de 4º de ESO</i> . Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia	554

Táboa 41: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 4 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 556

Táboa 42: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 5 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 558

Táboa 43: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 6 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 560

Táboa 44: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Consolidación 2 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 561

Táboa 45: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 7 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 563

Táboa 46: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 8 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 565

Táboa 47: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 9 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia 567

Táboa 48: “Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Consolidación 3 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia..... 568

ÍNDICE DE DOCUMENTOS DO ANEXO

<i>Documento 1: Carta solicitude de permiso.....</i>	<i>571</i>
<i>Documento 2: Protocolo ético</i>	<i>572</i>
<i>Documento 3: Temporalización das observacións</i>	<i>573</i>
<i>Documento 4: Táboa-guía para as sesións de observación.....</i>	<i>574</i>
<i>Documento 5: Claves de codificación</i>	<i>575</i>
<i>Documento 6: Cuestionario Departamento de Inglés</i>	<i>576</i>
<i>Documento 7: Modelo planificación entrevistas</i>	<i>577</i>
<i>Documento 8: Planificación entrevistas alumnado/profesorado</i>	<i>578</i>
<i>Documento 9: Deseño da entrevista ao alumnado</i>	<i>579</i>
<i>Documento 10: Deseño da entrevista á profesora</i>	<i>581</i>
<i>Documento 11: Rexistro de datos da entrevista ao alumnado</i>	<i>583</i>
<i>Documento 12: Rexistro de datos da entrevista á profesora</i>	<i>591</i>
<i>Documento 13: Transcrición da entrevista ao alumnado (1ª metade)</i>	<i>598</i>
<i>Documento 14: Transcrición da entrevista ao alumnado (2ª metade)</i>	<i>605</i>
<i>Documento 15: Transcrición da entrevista á profesora</i>	<i>616</i>
<i>Documento 16: Carta de agradecemento</i>	<i>622</i>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABREVIATURAS

Adolescencia	adol.
Adultez	adul.
Antes de Cristo	a. de C.
Apartado/	apdo./apdos.
Artículo	art.
Artículo citado	art. cit.
Asimilada/s/o/s	asim.
Asinado	asdo.
BASIC	<i>British American Scientific International Commercial</i>
Capítulo/s	cap./caps.
Contidos/s lingüístico/s	Cont. Ling.
Contidos socioculturais	Cont. Soc.
Correo electrónico	c. e.
Directo	D.
Desdobre	desd.
d. de C.	despois de Cristo
Documento	doc.
Edición	ed.
Editor/a	ed.
Editorial	edit.
E-N	euronorteamericana
Etcétera	etc.
Euronorteamericana	euronort.
<i>Exempli gratia</i> (por exemplo)	e. g.
Disco compacto (<i>Compact disc</i>)	CD
<i>Electronic mail</i> (correo electrónico)	e-mail
E outros/as	et. alt.
Exercicio/s	ex./exs.
Figura/s	fig./figs.
Gráfico/s	gráf./gráfs.
Indirecto	l.
Idade	id.
Instituto de Ensino Secundario	IES
Infancia	inf.
Minuto	min./'
Nota da investigadora	N. da l.
Número	nº
Observación/s	obs.
Obxectivo/s lingüístico/s	obx. Ling.
Obxectivos socioculturais	obx. soc.
<i>Opere citato</i> (na obra citada)	Op. cit.
Páxina/s	p./pp.
Por exemplo	por ex.
Profesora	prof.
Tradución da investigadora	T. da l.
Véxase	v.
<i>Versus</i> (fronte a)	vs.
Volume	vol.
Pausa	...

SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
B. C.	<i>British Council</i>
B.O.E.	Boletín Oficial do Estado
CILT	National Centre for Languages
COU	Curso de Orientación Universitaria
COM	Comunicación da Comisión Europea
CUALE	Programa de cualificación en linguas estranxeiras
DOG	Diario Oficial de Galicia
ESA	Educación Secundaria de Adultos
EE. UU.	Estados Unidos de América
EDI	Encerado dixital interactivo
ESO	Ensino Secundario Obrigatorio
GATT	Acordo Xeral sobre Aranceis e Comercio
INE	Instituto Nacional de Estatística
M. S.	Mar Sendino
MCAR	Marco Común Europeo de Referencia
OCDE	Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento
ONU	Organización das Nacións Unidas
PALE	Programa de aprendizaxe de linguas estranxeiras
PCPI	Programas de Capacitación Profesional Inicial
PDC	Programas de Diversificación Curricular
PIALE	Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeira
S/R	Sen resposta
TIC/S	Tecnoloxías da Información e da Comunicación
UNESCO	Organización das Nacións Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UE	Unión Europea

SÍMBOLOS

&	e
@	arroba (en enderezos de c. e.)
%	por cento
...	seguen máis opcións ou exemplos
[...]	parágrafos _ou partes de parágrafo_ omitidos
*	nota a pé

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

A sociedade actual é froito da evolución das sociedades precedentes e veuse conformando segundo os ditados deses cambios evolutivos. Porén, ningunha sociedade anterior impuxo un ritmo tán rápido ás transformacións como a actual o que imprime certo carácter de provisionalidade a case todo: estruturas sociais, valores, coñecementos, significados, relacións persoais, modelos económicos, postos de traballo, poderes políticos, lexislacións e normativas, etc. A través da educación, a cidadanía será quen de enfrontar estes cambios e de promover outros que proporcionen novos modelos, previa análise crítica dos existentes. Por iso, concibida a educación como unha institución social na que se constrúen significados, enténdese facilmente que esta a ser unha arma moi poderosa nas mans de quen poida exercer o control sobre ela. Son os poderes políticos e económicos (estes pola presión que exercen sobre aqueles) os que determinan o tipo de significados que interesa construír cara a manter as estruturas de poder. O sistema educativo convértese nun muro de contención de novas perspectivas críticas ao tempo que nun instrumento de poder para “moldear” a mocidade, imbuíla de “sentido común”, influír na sociedade e impor os modelos socioculturais que perpetúen a ideoloxía dos poderes hexemónicos.

1.2 Hipótese de partida

O punto de partida deste traballo de investigación é a hipótese de que os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores hexemónicos, que reproducen determinados modelos culturais dominantes e exclúen outros, que os libros de texto representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante.

Este recurso didáctico vén sendo un dos principais instrumentos de intermediación e coordinación entre os discursos e prácticas ideolóxicas e políticas hexemónicas nunha sociedade concreta e as prácticas curriculares que teñen lugar nas institucións escolares¹.

A sociedade organízase consonte un sistema de valores e unha ideoloxía que a lexitiman e perpetúan, este sistema de valores implica unha xerarquía que establece o que é socialmente correcto e valioso e o que non o é. A educación é fundamental na definición do que é socialmente válido axudando a perpetuar dito sistema de valores e, polo tanto, a dominación ideolóxica. Na nosa sociedade é a escola como institución a que se ocupa, xunto coa familia, da educación, o que xustifica unha investigación sobre os mecanismos dos que esta institución se serve para transmitir a

¹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995): “Sobre libros de texto, algunas objeciones”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235 (abril), pp. 68-69.

cultura que a sociedade considera lexítima, eliminando calquera manifestación cultural que o sistema de valores considere incorrecta ou inútil.

Débase recordar, asemade, que as editoriais fabrican os libros de texto seguindo os criterios que as autoridades educativas establecen, que os editan en función da rendibilidade económica e tamén “simbólica” que deles esperan obter, en función dos grupos ideolóxicos e económicos que posúen o control desa empresa editora, mais tratando de respectar o marco lexislativo que establecen o MEC e as Consellerías de Educación. Para que un libro poida ser empregado, chega co visto e prace outorgado ao proxecto do mesmo que a empresa editora presenta ao Ministerio de Educación ou á Consellería correspondente². O libro de texto é a concreción na práctica das prescricións oficiais das autoridades educativas e funciona como unha ponte entre estas e o profesorado. O profesorado, no momento no que escolle un libro, asome e acepta o currículo oficial. Un currículo imposto no que se prescinde da colaboración do profesorado que queda, deste xeito, convertido no encargado de ensinar de forma mecánica os coñecementos que un grupo de expertos considera importantes. Alguén decide e selecciona os coñecementos que se consideran imprescindibles para desenvolverse na sociedade, incluso decide que coñecementos son máis valiosos, xa que non todas as materias teñen a mesma consideración. Nesta selección de coñecementos e contidos cómpre ver a omisión dos pobres, dos marxinados, do mundo rural, das outras culturas, en definitiva dos diferentes, dos “outros”. Exclúese o conflito e preséntase unha sociedade sen problemas que debemos aceptar tal e como é. Decídese que cultura se quere transmitir e resulta ser unha cultura eurocéntrica, perpetuadora do patriarcado, centrada no mundo urbano, nos grupos sociais e nos valores hexemónicos, afastada das culturas silenciadas e das razas marxinadas. Conséguese, deste xeito, crear o que Bourdieu define como un *habitus*³,

un sistema de disposicións durables e transferibles _estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes_ que integran todas as experiencias pasadas e funcionan en cada momento como matriz estruturante das percepcións, das apreciacións e das accións dos axentes cara a unha circunstancia ou acontecemento que el contribúe a producir.

conséguese a interiorización dun concepto de cultura que o individuo vai perpetuar.

Conta o profesorado, para cumprir coas prescricións curriculares e dese xeito propagar esa cultura prescrita, cunha ferramenta ideada para que non teña que pensar: o libro de texto, que se converte nun elemento de control sobre profesorado e alumnado. E o sistema funciona desde o momento en que a meirande parte do profesorado non é consciente deste papel de colaborador que se lle atribúe

² BOE 04/09/1998: Real Decreto 1744/1998, de 31 de xullo, sobre uso e supervisión de libros de texto e demais material curricular correspondentes as ensinanzas de Réxime Xeral.

³ BOURDIEU, Pierre (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Droz, Ginebra, 1972, p. 17.

e que desenvolve de xeito inconsciente. Estamos lonxe da pedagogía do silencio, do profesor silente, que non ausente, que guía e orienta o alumnado para que este investigue, razoe, descubra e desenvolva valores críticos ante a aprendizaxe.

Todo docente precisa ser consciente de que cando se fala de “cultura” e, en concreto desde as institucións escolares, de “diferenzas culturais”, estamos a utilizar categorías de análise e de valoración que implican, máis ou menos implicitamente, funcións políticas. As distintas culturas presentes nun mesmo territorio non comportan valoracións e funcións semellantes, senón que, pola contra, traducen relacións de poder asimétricas entre os diferentes colectivos sociais que as xeran e avalan⁴.

Por outra banda o libro de texto é tamén un elemento de enlace entre o profesorado e o alumnado, que dependen del para desenvolver a meirande parte das actividades nas aulas. No propio libro os coñecementos aparecen organizados dun xeito determinado, os obxectivos están, asemade, establecidos, aparecen modelos de actividades para alumnado e profesorado, modelos de exames de avaliación... Conforme Jurjo Torres⁵:

O reduccionismo do currículo e da función da escola é obvio, só existe o planificado e o previsto e, o que é tan ou máis importante, os docentes deben concentrarse en alcanzar os obxectivos, non en cuestionar o seu valor e, moito menos, alteralos ou substituílos.

Redúcese, deste xeito, o nivel de cualificación do profesorado que simplemente executa o que persoas alleas á súa situación educativa concreta elaboraron para que non tivese que pensar. A partir do uso que o profesorado fai do libro de texto, o alumnado asome que nel se condensan os coñecementos valiosos e lexítimos que debe adquirir.

1.3 Xustificación

A necesidade de investigar acerca dos libros de texto xustifícase polo simple feito de que son as ferramentas por excelencia nos procesos de ensino-aprendizaxe que se producen nos centros escolares, de feito son a única ferramenta nas mans do alumnado e son o primeiro e o último referente para a elaboración das tarefas escolares que se lle encomendan. Ao usarse en todas as aulas convértese nun instrumento de traballo globalizador que transmite a imaxe lexitimada e “correcta” da vida social e os modelos e as situacións que a clase dominante propón e que pode, deste xeito, converterse nun impedimento á hora de loitar contra as distintas formas de discriminación que existen na nosa sociedade.

⁴ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, p. 79.

⁵ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): *El currículum oculto*, Madrid: Ediciones Morata, p. 51.

Non esquezamos que non sempre están ao alcance do alumnado as novas tecnoloxías e outros recursos didácticos de interese para o desenvolvemento dun espírito crítico e o contraste da información procedente de diversas fontes. Para que o profesorado deixe de ser un mero executor da política educativa da administración, cómpre realizar análises críticas dos libros de texto e do material curricular e tratar de descubrir como se constrúen no texto os coñecementos sobre o mundo, que clase de coñecementos non aparecen de xeito explícito no texto, pero transmítense implicitamente a través da selección que nel se fai do contido icónico e lingüístico, é necesario investigar como actúa o texto sobre alumnado e profesorado. Convén lembrar que:

Un dos nosos problemas básicos, en tanto que educadores e seres políticos, consiste en empezar a captar xeitos de entender como os tipos de símbolos e recursos culturais que as escolas seleccionan e organizan están dialecticamente relacionados cos tipos de conciencia normativa e conceptual esixidos por unha sociedade estratificada⁶.

Non debemos esquecer que os feitos seleccionados nos libros non son neutros, son elixidos en función da cultura dominante e reproducen esa cultura no uso que neles se fai de textos e imaxes. Mediante a análise dos manuais adquirimos unha nova percepción da relación que existe entre o ensino das distintas materias e os prexuízos e falsidades que son transmitidas ao alumnado e ás que en grande medida contribúen os medios de comunicación, polo que a investigación de libros de texto pode considerarse unha actividade multidisciplinar na que profesionais da socioloxía e profesorado de distintas materias participan na mesma medida.

Para Gunther Kress⁷, a educación é un proceso social e cultural que, como moitos outros, implica a transmisión de valores culturais e de significados sociais, pero, a diferenza deles, no caso da educación esta transmisión é o seu obxectivo fundamental. Os medios, a publicidade, as diferentes manifestacións da cultura popular e moitas outras institucións son instrumentos da reprodución cultural; todos os procesos sociais tratan, en parte, da súa propia reprodución, porén a educación céntrase na reprodución da cultura, esa é a súa razón de ser, e aínda que todas as interaccións sociais implican demostracións de poder, no caso da educación isto vese reforzado a través dunha característica conxunción de poder e coñecemento. A educación como institución constitúese na diferenza, a diferenza de coñecemento, poder, idade e, con frecuencia, a de clase. Respecto dos *textos*⁸ das institucións educativas é importante entender que *discursos* de coñecemento, moralidade, autoridade, xénero e poder aparecen e cales son dominantes á hora de constituír os *textos*; isto pode axudarnos a identificar os contidos reais, o currículo oculto.

⁶ APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, p.12.

⁷ KRESS, Gunther (1990): *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford University Press, pp. 1-18.

⁸ *Textos* entendidos como manifestacións dos *discursos*, tanto escritos como verbais, e do significado destes.

Nos últimos trinta anos produciuse unha transformación económico-social a escala global. No plano económico tivo lugar un cambio e pásase, da produción en masa e o consumo de bens, a unha flexibilidade na acumulación de bens. A devandita flexibilidade convértese nun concepto e unha práctica clave que abrangue, tanto a innovación tecnolóxica na diversificación da produción, como a flexibilidade do mercado laboral onde o traballo temporal e a tempo parcial vanse converter no patrón. Politicamente, o neoliberalismo establécese internacionalmente e os profundos cambios económicos dan paso a unha nova etapa postindustrial na organización do capitalismo moderno. As transformacións culturais coñecidas como postmodernismo poden considerarse a faceta cultural dos cambios económicos. Os avances na tecnoloxía da información, principalmente nos medios de comunicación, subxacen a ambas as dúas transformacións, a cultural e a económica, proporcionando novas formas de experiencia e coñecemento e novas posibilidades de relacionarse na distancia por medio da televisión e da rede. Estes cambios sociais ofrecen novas posibilidades e oportunidades para moitas persoas pero, á vez, causan graves trastornos e sufrimento na sociedade, na comunidade e individuos por destruír determinadas industrias, obrigar a millóns de persoas a emigrar, etc.

O sistema educativo non pode permanecer de costas aos cambios que se producen na sociedade e que afectan á vida cotiá da cidadanía. J. Torres⁹ fala de doce tipos de revolucións (na tecnoloxía da información, nas comunicacións, na ciencia, na estrutura das poboacións, nas relacións sociais, na economía, na ecoloxía, na política, na estética, nos valores, no traballo e ocio, no sistema educativo), que provocan importantes transformacións na sociedade e da necesidade de sometelas a análise crítica cara a determinar o modelo de educación que precisan as novas xeracións. O currículo debe ter en conta os beneficios que os logros destas revolucións aportan ás persoas pero tamén os perigos que presentan se non se afrontan adecuadamente. Moitos destes avances propician a inclusión ao tempo que xeran novas formas de exclusión daquelas persoas que non poden incorporalos á súa vida cotiá. A educación ten que ter en conta as desigualdades que isto produce na sociedade e poñer os medios para contrarrestala, afrontando retos como a alfabetización dixital de toda a poboación, a adaptación das TICs aos procesos de ensino-aprendizaxe atendendo aos intereses e necesidades do alumnado e rexeitando o mercantilismo propio das sociedades de consumo, desde a ética que debe primar o uso destes medios para evitar convertelos nun instrumento de manipulación e divulgación dun coñecemento tendencioso ao servizo dos poderes hexemónicos.

Para manter a actual orde económica, política, militar, social e cultural o propio sistema precisa controlar, censurar, aquela información considerada desde as súas atalaias como inadecuada. [...] con demasiada

⁹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* cap. I, pp. 15-208.

frecuencia convértense en redes mediáticas propagandísticas, altosfalantes de manipulación, ao servizo dos grupos que en cada momento teñen máis peso nos gobernos correspondentes e, incluso, os controlan¹⁰.

Aspectos como a situación xeográfica, as capacidades de cada individuo, o nivel educativo, a idade, o sexo, o nivel económico non deberían xustificar a exclusión de persoas e colectivos no momento de beneficiarse dos cambios; porén, e debido á interrelación entre as revolucións sociais que nunca se producen illadamente senón que se inflúen mutuamente e actúan como orixe, motor e destino a un tempo, as exclusións tampouco se producen nun único eido. A xustiza social non é allea á xustiza curricular; o currículo non debe contribuír a normalizar as exclusións, máis ben debería ser sometido a revisión permanente para asegurarse de que cumpre o obxectivo da educación: colaborar na formación integral das persoas axudándolles a coñecerse e analizarse criticamente cara a participar na co-construción dun mundo mellor.

Tanto se consideramos os cambios beneficiosos como prexudiciais, convén subliñar que son amplamente percibidos como inevitables. A complexidade e globalidade destes procesos económicos e sociais conduce a un sentimento de incompreensión, indefensión e impotencia. Porén, estes cambios son, en parte, como mínimo, o resultado de estratexias concretas exercidas por persoas concretas coa finalidade de acadar uns obxectivos concretos nun sistema concreto. Constatamos, pois, que determinadas formas sociais xeradas por persoas e que, igualmente, poden ser cambiadas por persoas, son aceptadas como se fosen naturais. Xorde, neste contexto, a necesidade de realizar análises críticas que non só iluminen este mundo no que vivimos senón que tamén nos amosen que alternativas potenciais sen explotar existen, como acentuar os aspectos que melloran a vida do ser humano e como mitigar os que son prexudiciais. É neste mesmo contexto e no marco da teoría crítica onde proxectos de investigación como o que se promove nesta tese atopan lexitimidade e xustificación.

O texto impreso permite a súa análise en dous niveis, o do contido explícito e lexítimo desde a perspectiva institucional, e o do contido implícito, o currículo oculto, os valores que implicitamente sobreentendemos e asociamos ao contido lingüístico e icónico. Convén recordar que a reprodución da cultura hexemónica se dá no que se di, no que se manifesta, pero tamén no que se omite.

Unha xustificación máis personalizada da tarefa que emprendo a través desta tese vén determinada pola miña condición de docente e, como tal, de persoa comprometida coa educación ao tempo que interesada en contribuír á construción dunha sociedade máis xusta tamén mediante o exercicio profesional. As persoas que temos a oportunidade de ensinar a mocidade (e aprender dela) colaborando na súa formación temos, tamén, a responsabilidade de preguntarnos se o que estamos

¹⁰ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* pp. 26-27.

a facer responde ás necesidades e expectativas dos destinatarios, se todos os elementos que interveñen na nosa actividade docente son respectuosos coas persoas consideradas individual ou colectivamente, sen exclusións. Sen dúbida as respostas a estas preguntas conducen necesariamente a pór en cuestión tanto o papel que estamos a desempeñar no proceso ensino-aprendizaxe como as ferramentas didácticas que utilizamos e a forma como, docentes e discentes, interactuamos con elas e entre nós. Para co-construír unha sociedade máis xusta cómpre adoptar unha actitude de compromiso cunha educación crítica que favoreza a xustiza curricular da que fala J. Torres¹¹:

A xustiza curricular é o resultado de analizar o currículo que se deseña, pon en acción, avalía e investiga tomando en consideración o grao no que todo o que se decide e fai nas aulas é respectuoso e atende ás necesidades e urxencias de todos os colectivos sociais; axúdalles a verse, analizarse, comprenderse y xulgarse en canto persoas éticas, solidarias, colaboradoras e corresponsables dun proxecto máis amplo de intervención sociopolítica destinado a construír un mundo máis humano, xusto e democrático.

As aulas son unha pequena representación da sociedade na que están inmersas, unha sociedade plural, policultural, na que todas as persoas que a integran teñen algo que aportar ao proceso de reconstrución e mellora da mesma; por iso é importante que todos os colectivos e todas as culturas estean representadas, que se lles recoñeza a súa propia identidade e se lles dea voz nos materiais curriculares, sempre desde a normalidade á que se chega a través do respecto á diferenza, valorando os aspectos positivos e fuxindo de representacións deturpadas, estereotipadas ou anecdóticas. Os materiais curriculares non poden estar ao servizo dos intereses hexemónicos, non deben ser vehículos de transmisión dos patróns culturais que o poder político queira impor.

A través do compromiso cunha educación crítica é factible destapar o currículo oculto, evidenciar o poder oculto nos modelos culturais que os libros de texto propoñen; ao tempo que co-analizamos eses modelos contribuímos a abrir a mente do noso alumnado capacitándoo para enfrontarse ao futuro como persoas adultas autónomas, libres e solidarias, respectuosas consigo mesmas e cos demais. Só desde o respecto será quen de convivir, de comprender e aceptar as diferentes opcións persoais (crenzas, sexualidade, etc), de compartir os espazos, oportunidades e recursos, de enfrontarse á diversidade cultural, étnica, social e lingüística que un mundo cada vez máis globalizado e diverso pon ao seu alcance. Esa diversidade está xa presente na familia e nas institucións escolares que, sendo as primeiras unidades de socialización e de convivencia coas que se enfronta unha persoa e que condiciona a maneira como, no presente e no futuro, a persoa interactúa coa sociedade na que vive, teñen a responsabilidade de xestionar con eficacia, sabedoría e xustiza a pluralidade, reducindo as tensións, desequilibrios e conflictividade que poida xerar.

¹¹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* p. 11.

Canto ás institucións educativas e, por inclusión, ao profesorado, a responsabilidade é maior por ser, en moitos casos, o primeiro lugar de encontro cos “outros” polo que é necesario favorecer unha convivencia que non derive en desencontro, pois o alumnado entra xa cunha bagaxe cargada de comportamentos estereotipados e prexuízos de clase, racistas e discriminatorios fomentados pola familia e pola propia sociedade a través dos medios de comunicación e, cómpre dicilo, dos propios sistemas educativos; para contrarrestalos é necesario visualizalos como veñen facendo colectivos e organizacións que loitan polos dereitos humanos, pola igualdade de xénero, contra o colonialismo, contra o abuso do poder político ou económico, etc; loita na que tamén cómpre recoñecer a contribución das persoas que, a través dos seus traballos de investigación, axudan a crear un espazo común: o da discusión cara a espertar/satisfacer inquietudes que comprometan a cidadanía na tarefa de co-construír un mundo mellor cultivando a curiosidade da que fala J. Torres¹²:

A curiosidade é a clave do pensar, polo tanto é preciso reivindicar a non indiferenza ante o Outro, algo que pasa tamén por reivindicar un espazo no que estar xuntos, no que poida facerse realidade o dereito á diferenza, pero nunca a diferenza de dereitos.

Teremos fracasado se como profesoras e profesores non somos quen de impulsar no noso alumnado, desde o coñecemento, a análise e a reflexión crítica, comportamentos non individualistas e unha comprensión de si mesmos como seres sociais, cuxa existencia vén refrendada pola existencia do outro, uns e outros membros indispensables e necesarios na construción dunha sociedade máis xusta, sensible e democrática.

1.4 Obxectivo da tese

O obxectivo inmediato deste proxecto de investigación, encadrado na liña da análise crítica dos contidos, é facer unha análise crítica do contido dos materiais didácticos utilizados nunha aula de inglés de 4º de ESO, profundar especialmente na análise icónica e lingüística do libro de texto e pescudar sobre a presentación que nel se fai dos temas socioculturais. Pretendemos probar a hipótese de partida e reflexionar sobre a nosa práctica pedagóxica como profesionais do ensino comprometidas/os coa formación de persoas críticas. Concíbese esta tese como un estudo de caso que nos conduza a intervir no proceso ensino-aprendizaxe cara a co-construír co noso alumnado unha sociedade máis xusta, enfrontando o currículo oficial ao currículo oculto e evidenciando o poder agochado que converte as aulas en escenario da transmisión de valores socioculturais vinculados ao sistema. Para conseguilo establecemos outros **obxectivos máis específicos**:

- Pór de manifesto as ocultacións, estereotipos e diversas formas de discriminación agochadas na selección de contidos.

¹² TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* p. 270.

- Constatar a utilización real dos libros de texto nas aulas da ESO (con que modelos didácticos se traballa e con que consecuencias)
- Observar, analizar e valorar como se transmiten no contexto da aula os contidos socioculturais do mundo anglosaxón, como interactúan alumnado e profesorado entre si e co manual obxecto de análise no proceso de creación de significados.
- Probar a correlación existente entre a hexemonía lingüística do inglés e a hexemonía socio-política e cultural de determinados países e modelos políticos, económicos e sociais.
- Intervir no proceso ensino-aprendizaxe, proporcionando aos axentes implicados nel unha listaxe bibliográfica como base documental que facilite o seu exercicio profesional e o desenvolvemento de futuros proxectos de investigación; elaborar e pór a disposición do profesorado elementos que posibiliten a análise crítica do material curricular: fichas, táboas, cuestionarios e este propio traballo de investigación.

Nunha primeira fase documental, de cara a establecer un paralelismo entre a hexemonía do inglés no sistema educativo e a hexemonía lingüística nunha comunidade, país, etc., analízanse **os aspectos socioeconómicos e a súa relación coa expansión das linguas** (cap. 2), a relación entre o poder económico e político e a globalización lingüística, a contribución da educación, a través da exclusión e da imposición, na perda da identidade cultural e lingüística.

A aceptación, por unha banda, da existencia dunha conexión natural entre a lingua falada polos membros dun grupo social e a súa identidade e, pola outra, de que os membros dun determinado grupo, que senten que a súa identidade cultural e política está ameazada, tenderán a concederlle unha especial importancia ao mantemento da súa lingua, lévanos a profundar, nesta fase documental, en **traballos de investigación centrados no imperialismo lingüístico** (cap. 3) como os de, entre outras/os, David CRYSTAL (1987, 1997, 2001, 2003), Rosina LIPPI-GREEN (1997), Donald MACEDO (2005), Alastair PENNYCOOK (1994, 1998), Robert PHILLIPSON, (1992, 2003, 2010), Tove SKUTNABB KANGAS & Robert PHILLIPSON (1995) ou Tove SKUTNABB-KANGAS (2002).

Nunha segunda fase documental, descríbese o marco teórico no que se inscribe a cuestión a analizar (cap. 4) que comprende **anteriores análises de manuais** onde podemos distinguir obras xenéricas que recollen pautas para a análise de libros de texto, como é o caso da guía de Falk PINGEL (2010) que, aínda que centrada no estudo de manuais de historia, adianta a importancia da análise de manuais de linguas estranxeiras baseándose na información cultural que transmiten e no feito de

que conforman a imaxe que o alumnado ten do país; *ou obras específicas*, orientadas ao estudo de trazos racistas, de clase ou sexistas como, entre outras, as de Marina SUBIRATS (1993), Marina SUBIRATS e Amparo TOMÉ (1992), Rafael GRASA (1988a, 1988b), Andrée MICHEL, (1987) a de Gentil PUIG I MORENO (1996), sobre estereotipos etnoculturais, ou a tese de doutoramento de Silvina PARICIO TATO (*Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como lengua extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula.* 2002), realizada baixo a dirección do profesor Jurjo TORRES SANTOMÉ e centrada no estudo dos aspectos socioculturais no currículum do Francés como lingua estranxeira.

Profundamos na técnica da **análise de contido** (Cap. 4) coa análise e lectura de traballos, como os de, entre outras/os, Laurence BARDIN (1986), Klaus KRIPPENDORFF (1997, 1982) ou Robert Philip WEBER (1990). Esta técnica permitiunos, mediante os procedementos de categorización e codificación, manexar a ampla cantidade de datos coa que se traballou nesta tese e obter a información descritiva necesaria para pasar a unha etapa posterior de análise en profundidade recorrendo á metodoloxía cualitativa.

Pensando na identidade cultural como nas distintas identidades ás que a persoa se adscribe, dependendo das circunstancias e dos interlocutores, ou nas categorías que as distintas sociedades empregan para clasificar a súa poboación, entroncamos cos **traballos pertencentes á análise crítica do discurso** (Cap. 5) como os de, entre outras/os, Norman FAIRCLOUGH (1989, 1992, 2001), Norman FAIRCLOUGH, Giuseppina CORTESE & Patrizia ARDIZZONE (2007), Gunther KRESS (1990), James Paul GEE (2005a, 2005b), Sigfried JÄGER (2001), Teun A. VAN DIJK (1999, 2001) ou Ruth WODAK e Michael MEYER (2003). Os **traballos que ofrecen exemplos de estudos de caso e de diversas técnicas de análise cualitativa** (Cap.5) como os de, entre outras/os, Marcus BANKS (2010), Michael BASSEY (1999), Norman K. DENZIN (1978), Norman K. DENZIN e Yvonna S. LINCOLN (1994, 2008), Uwe FLICK (2004), E.G. GUBA e Y.S. LINCOLN (1985, 1989), Steinar KVALE (2010), S.B. MERRIAM, (1988), M.B. MILES e A.M. HUBERMAN (1994), Helen SIMONS (2009), Robert STAKE (1980, 1998), H.F. WOLCOTT (1994) ou Robert K. YIN (2009), proporcionannos as ferramentas necesarias para constatar como funcionan nas aulas os manuais, que uso fan deles alumnado e profesorado e como interpretan os contidos que neles se inclúen.

Achegámonos á dimensión sociocultural a través dos aspectos lingüísticos e extralingüísticos nos libros de texto de linguas estranxeiras e analizamos a evolución na metodoloxía do inglés, familiarizándonos, tamén, nunha terceira etapa documental, cos **traballos de persoas que investigan a relación da lingua co contexto e coa cultura ou da lingua coa identidade cultural** (Cap. 6) no proceso de ensino-aprendizaxe dunha segunda lingua; nos últimos vinte/vintecinco anos, a

importancia do contexto e da cultura no proceso de ensino-aprendizaxe véñse desenvolvendo desde distintas perspectivas cuxas orixes se atopan, en parte, na teoría e na práctica do ensino de linguas e que responden, en grande medida, ao recoñecemento da significación política e social do ensino de linguas. Os avances en termos do contido do ensino de linguas, a énfase nos actos de fala, nas funcións da linguaxe e na análise de necesidades conduciron a un recoñecemento dos discentes como actores sociais que se relacionan dun xeito específico coa lingua que aprenden; a maneira de relacionarse vén determinada polas condicións socioculturais e políticas nas que están inmersos. O contexto así entendido convértese nun concepto complexo, como o concepto cultura. Nesta liña de investigación atopamos os traballos de, entre outras/os, autoras/es como Claire KRAMSCH (1996, 1998), ou Michael BYRAM (1988, 1998, 2008), que engaden unha dimensión sociocultural á análise dos manuais. Michael BYRAM parte dun concepto máis antropolóxico de cultura, o estudo de linguas estranxeiras debe enfocarse como un xeito de entrar noutro modo de vida diferente, perspectiva que senta as bases dunha educación multicultural coa aceptación da alteridade. A cultura non se concibe illada, como unha quinta destreza, senón que está detrás de cada acto de comunicación e forma parte mesma da linguaxe que é o instrumento por excelencia da interacción social; Claire KRAMSCH sostén que é necesario evitar reducir a cultura a uns trazos estereotipados e que hai que contar cos factores xénero, raza, idade e clase social. Mantén, a autora, que existen diversas “culturas auténticas” dentro dunha mesma sociedade dependendo das distintas variables contextuais e que cómpre transcender o ensino pragmático adoptando un enfoque crítico que evite a perspectiva do turista-consumidor.

Enfrontamos os aspectos máis prácticos da tese noutras dúas fases: a análise icónica (cap. 7) e lingüística (cap. 8) dos materiais didácticos xa mencionada e o estudo de caso (cap. 9); a través da análise crítica do discurso queremos deixar constancia do tipo de inglés que os manuais transmiten e ver que papel xoga esta linguaxe na estruturación das relacións de poder na sociedade e, mediante o estudo de caso, considerando a aula como un contorno onde non só se reproducen senón que tamén se crean significados, observar como profesorado e alumnado usan os manuais, e analizar criticamente como son tratados os contidos socioculturais. En ambas as dúas praxes tómase o personaxe como unidade de análise e establécense os obxectivos, metodoloxía, criterios de selección do material, das imaxes e dos textos a analizar, fórmulanse as categorías temáticas e elabóranse os documentos necesarios para a recollida de datos (cap. 6). O último nivel de concreción ocúpao o estudo de caso ou informe de investigación (cap. 9) que se encadra nunha perspectiva cualitativo-interpretativa, e co que tentamos constatar, mediante os métodos e técnicas propios da investigación cualitativa, como interactúan profesorado e alumnado co libro de texto na transmisión e aceptación dos contidos socioculturais; que contidos xorden desta interacción e durante a mesma;

como co-constrúen alumnado e profesorado a realidade sociocultural; que contidos culturais emerxen durante a interacción do profesorado co libro de texto e se estes contidos teñen o libro como única fonte ou proceden, igualmente, da experiencia vital da profesora. Para isto aplicamos as técnicas propias da investigación cualitativa: observación, entrevistas e análise de documentos. Procédese, finalmente, a tirar as conclusións da tese (cap. 10).

A diferenza doutros traballos, non nos limitamos á análise e detección dun único trazo discriminatorio. Podemos dicir, asemade, que a contextualización xeográfica deste traballo de investigación, Galicia, é unha novidade, pois a única investigación similar realizada nesta comunidade, a tese de doutoramento de Silvina Paricio, xa citada nos antecedentes deste traballo, a diferenza desta investigación sobre o inglés, está centrada no estudo do francés como segunda lingua; novidade é, igualmente, o enfoque que, neste traballo de investigación, se adopta no que respecta á hexemonía político-económica como determinante da hexemonía lingüística do inglés, o que nos conduce á análise da política plurilingüista da Unión Europea e das súas consecuencias na Comunidade Autónoma de Galicia, que se recolle no estudo de caso que constitúe a última parte do Cap. 3 desta tese. A existencia dun traballo similar permite, ademais, comparar as conclusións de ambas as dúas investigacións a fin de comprobar se o enfoque no ensino de linguas estranxeiras, no que atinxe aos contidos socioculturais, é o mesmo ou se ten variado desde que se realizou o outro estudo. Tamén podemos considerar novidade a materia proposta para estudo, a Lingua Inglesa, xa que os traballos mencionados anteriormente como “análises previas de manuais” céntranse, na súa maioría, no estudo de libros de ciencias sociais, ou na análise dun único trazo discriminatorio. Ningún se ocupa do ensino da materia de inglés como lingua estranxeira, nin realiza o estudo do contido de manuais de inglés coa finalidade de constatar: como se transmiten os valores dos grupos hexemónicos a través das ocultacións de calquera colectivo ou situación que implique cambio ou conflito; como, a través do contido dos manuais, se transmite unha imaxe deturpada da realidade e os valores, ideas e coñecementos que os grupos dominantes consideran os adecuados; como, asemade, a transmisión da cultura se limita a unha serie de trazos estereotipados desde unha perspectiva de turista-consumidor, o que impide aproveitar o estudo dunha lingua estranxeira como unha oportunidade para emprender unha educación multicultural coa aceptación da outridade.

CAPÍTULO 2: INFLUENCIA DOS FACTORES SOCIOECONÓMICOS NA EXPANSIÓN DAS LINGUAS AO LONGO DA HISTORIA

2.1 Introducción

Desde unha perspectiva lingüística, considérase que as linguas xorden como froito da necesidade humana de comunicación polo que o seu dominio se converte nun valioso instrumento ao facilitar a relación entre as persoas. Desde unha perspectiva económica¹³, o conxunto das actividades de produción, circulación e distribución dos medios de vida na sociedade, que forman a súa estrutura económica, precisa dunha lingua común que posibilite ditas actividades. Conforme Adam Smith a lingua é unha necesidade na procura de benestar e de desenvolvemento económico; no seu libro *Teoría dos sentimentos morais* especula sobre o nacemento das linguas

Dous salvaxes, a quen nunca se lles ensinou a falar, pero que foron criados afastados da sociedade, comezarían, de xeito natural, a formar esa linguaxe coa que se esforzarían en facer os seus desexos intelixibles entre eles, emitindo certos sons cada vez que quixeran nomear determinados obxectos¹⁴.

O feito de que as distintas rexións do planeta posúan diferentes recursos e de que algunhas delas carezan do que noutras abunda, levounas a especializarse na produción de determinados bens coa finalidade de intercambialos por outros. Prodúcese, pois, derivada das necesidades comerciais, unha inevitable relación entre as distintas poboacións, que implica o contacto entre as linguas. Para Adam Smith é o egoísmo das persoas o que xera riqueza e benestar social, polo que considera que, rexéndose pola lei da oferta e da demanda, estas competirán por conseguir as maiores ganancias nos intercambios de mercadorías. As linguas como instrumentos necesarios desta actividade económica serán utilizadas para facilitala, así, a lingua que mellor posibilite as relacións económicas prosperará, e aquela menos útil quedará relegada. Se aceptamos o egoísmo como motor da economía, as linguas, como instrumentos desta loita por acadar os maiores beneficios, competirán expandíndose ou declinando ao ritmo da hexemonía económica das sociedades.

A organización das sociedades en función da xerarquía económica supuxo, en todas as épocas, a necesidade de instruír as persoas nunha lingua determinada para reforzar as relacións produtivas. Este tipo de organización social promoveu a expansión dos idiomas en función das institucións socioeconómicas e, á vez, definiu a forma en que as persoas debían empregar a linguaxe dentro delas. Porén, nun principio, a lingua escrita foi unicamente patrimonio das elites dominantes e o seu posterior espallamento a outros grupos sociais respondeu a intereses económicos. Nos núcleos sociais pequenos, organizados en función da posición dentro da familia e da posesión de terra, a formación das persoas facíase por aprendizaxe e eran as autoridades relixiosas as encargadas do control social e da estandarización da lingua. Nas sociedades máis avanzadas a instauración de sistemas educativos para estender, entre outras cousas, a aprendizaxe das linguas, responde á visión

¹³ BORT, Antonio (2009): *Principios de microeconomía*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. p. 6.

¹⁴ SMITH, Adam (1774): *The theory of moral sentiments*. The Fourth Edition. London: Printed for W. Staham. p. 437.

organizativa dos que ostentan o poder económico e político. A expansión do ensino regrado e, consecuentemente, das linguas prodúcese, dun xeito sistemático, no contexto das relacións imperiais e coloniais co obxectivo de lexitimar e perpetuar a estrutura social e transmitir as súas regras e preceptos.

Cando grupos de falantes que usan linguas diferentes entran en contacto, existe a probabilidade de que unha lingua se expanda en detrimento doutras, a análise histórica parece confirmar que isto non só é unha probabilidade, senón un feito evidente que levou, entre os miles de linguas existentes no mundo, ao ascenso dunhas e ao descenso e desaparición doutras. A análise do fenómeno do dominio dunhas linguas sobre outras pon de manifesto, consonte Ronald Wardhaugh¹⁵, a existencia de factores que inciden na expansión ou recesión dunha lingua, os que, conxunta ou individualmente, adquiren maior ou menor importancia en función das circunstancias. Porén, tras cada un destes factores existe, normalmente, unha motivación económica.

Para Wardhaugh, a primeira condición necesaria para que unha determinada lingua poida penetrar no territorio doutras é a oportunidade xeográfica que facilite a migración e o movemento das poboacións, e conduza, deste xeito, ao contacto entre as distintas linguas. A xeografía e a facilidade nas comunicacións son, sen dúbida, factores esenciais para pór en contacto poboacións que usan distintas linguas. Pero, ademais, é necesario considerar que os motivos que impulsan as persoas a moverse duns a outros lugares da terra son, primordialmente, económicos, relacionados ou co comercio e coa necesidade de encontrar rexións mellores para vivir ou coa necesidade de someter outras zonas para beneficio económico dos invasores.

Outro factor a ter en conta é o efecto que exercen os grandes núcleos de poboación, xa que neles os problemas da diversidade lingüística tenden a ser eliminados. As capitais e grandes núcleos comerciais convértense en centros culturais, económicos, sociais, e de goberno que tenden a influír e dominar as áreas rurais próximas. Convén, igualmente, considerar a influencia da racionalidade económica neste aspecto, xa que é a que goberna o funcionamento dos grandes centros comerciais e de negocios que funcionan nas cidades e núcleos de poboación importante. Tal feito necesariamente impón a uniformidade de normas e lingua. O maior peso económico e comercial das grandes urbes impón a hexemonía lingüística sobre zonas dispersas con menos poboación.

Wardhaugh considera, asemade, que a conquista militar é outro factor esencial no proceso de espallamento dun idioma, sendo a cotío as incursións bélicas o instrumento que leva a unha lingua a difundirse nunha determinada dirección, debido a que a conquista militar dun territorio conduce ao seu control político, e este manifesta a súa influencia mediante a elección que fai da lingua ou linguas

¹⁵ WARDHAUGH, Ronald (1987): *Languages in Competition*. Nova York e Londres: Basil Blackwell & André Deutsch, pp. 6-16.

que serán empregadas na educación, na administración e nas leis. Cómpre entender que o poder militar das nacións está en relación directa coa súa capacidade económica; deste xeito, a posibilidade de expansión dunha lingua por medio de exércitos organizados e mariñas estará nas mans das nacións que economicamente poidan soportar os custes das operacións militares. O nacemento de clases guerreiras nas antigas sociedades xorde do feito de que canto maior é o número de persoas dominadas polo grupo gobernante, maior é o número de escravos dispoñibles ou de terras suxeitas a tributo, é dicir, a cultura da guerra e da conquista tivo sempre o obxectivo de acadar riqueza tanxible, pero ao mesmo tempo criou castas guerreiras que tiñan como razón da súa existencia o estado de guerra, polo que moitas das accións expansivas non foron motivadas pola utilidade¹⁶.

A relixión, igualmente, pode constituír un elemento importante no proceso de difusión ou declive dun idioma, xa que o principal vehículo de espallamento das propias ideas relixiosas é a lingua oral ou escrita. O prestixio histórico e cultural dun determinado idioma pode, asemade, chegar a ser o factor que decida a eclipse doutra lingua considerada menos importante. A relación entre o grao de difusión dunha lingua e os factores relixiosos e de prestixio histórico e cultural deixa entrever unha conexión co nivel económico da sociedade xa que o sostemento e desenvolvemento de castas sacerdotais e intelectuais xurdiu como consecuencia da capacidade produtiva dos pobos para permitir que parte dos seus membros se puidesen dedicar a actividades non produtivas. A análise histórica reflicte que as linguas alcanzaron o seu maior prestixio no momento de maior prosperidade económica dos pobos dos que xurdiron.

A persistencia e dependencia de antigos vínculos coloniais moito despois da desaparición dos imperios que deron lugar a eles, o que se coñece como neocolonialismo, inflúe, tamén, no nivel de difusión das linguas. Neste caso, ademais das relacións de dependencia antes mencionadas, é necesario considerar as cuestións do prestixio cultural e histórico da lingua dos colonizadores, as antigas linguas coloniais seguen sendo as linguas do prestixio e do poder, da mobilidade e da oportunidade e do privilexio. Igualmente resulta evidente que o colonialismo, como factor de difusión das linguas, ten unha estreita relación coa capacidade económica dos países, xa que as nacións colonizadas teñen unha estrutura social e un poder militar inferior ao das colonizadoras que poden custear exércitos e mariñas poderosas que lles permiten manter o dominio nas zonas colonizadas e tamén universidades nas que crear un coñecemento lexitimador da súa superioridade intelectual moral e social; un exemplo sería a construción do discurso eurocéntrico que lexitimou a explotación e as invasións.

¹⁶ SCHUMPETER, Joseph A. (1965): *Imperialismo y clases sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, p. 98.

A pesar de que os factores que determinan a expansión das linguas interactúan entre si de maneira complexa, E.G. Lewis¹⁷ considera que encaixan en catro categorías:

1. As actitudes que as persoas adoptan respecto das linguas ameazadas e das que as ameazan.
2. As relacións entre os falantes das diferentes linguas: a súa relación xeográfica e histórica e as consecuencias que desas relacións se derivan.
3. Un grupo de factores entre os que atopamos os económicos, demográficos, educativos, de mobilidade etc.
4. Factores ideolóxicos relacionados coas crenzas políticas, culturais ou relixiosas e como isto afecta ás linguas que entran en contacto.

Estes factores individual ou colectivamente determinan que as persoas elixan deixar unha lingua e adoptar outra ou que se resistan a renunciar ao seu idioma.

A pesar da influencia destes factores no plano social, para Wardhaugh¹⁸ a decisión individual dun falante de adoptar unha lingua determinada, tanto se é froito da súa elección como se o é da imposición, prodúcese ben porque lle ofrece algunha vantaxe, ou ben porque responde a unha necesidade política, social, cultural, educativa ou relixiosa. Podemos considerar, polo tanto, que a utilidade é o motivo primordial que conduce á adopción dunha lingua, o que vincula a expansión da mesma ao poder económico.

A expansión dunha lingua apóiase na unidade dos poderes políticos, relixiosos e militares; o dominio lingüístico derivado das conquistas militares precisa da protección dunha nación economicamente forte que o poida manter e expandir e, á vez, de estabilidade política. A actual distribución a nivel mundial das linguas máis faladas, como o inglés, o árabe, o español, o chinés, o francés ou o ruso, é a consecuencia das conquistas militares e ocupacións que conduciron á adopción da lingua dos invasores debido aos beneficios que lles reportaba aos falantes. A situación actual das linguas indica que cando unha comunidade de falantes triunfa economicamente no escenario internacional, a súa lingua triunfa. David Crystal escribe, respecto da lingua inglesa, que hai razóns complexas que apuntan a motivos de índole económica:

Unha lingua non se converte en global debido ás súas propiedades estruturais intrínsecas, ou pola amplitude do seu vocabulario, ou porque teña sido o vehículo dunha grande literatura no pasado, ou porque se asociou, nun tempo, a unha grande cultura ou relixión. Sen dúbida todos estes son factores que

¹⁷ LEWIS, E.G. (1982): *Movements and agencies of language spread: Wales and the Soviet Union compared*, en Cooper (1982), pp. 217-59.

¹⁸ WARDHAUGH, Ronald (1987): *Op. cit.* pp. 1-20.

poden levar a alguén a aprender unha lingua, pero ningún deles só, ou conxuntamente con outros, pode asegurar a difusión mundial dunha lingua¹⁹.

2.2 A lingua na antigüidade

A historia amosa que non existiu ningunha sociedade sen fala. Para organizar a vida social, calquera grupo de persoas desenvolveu unha forma de comunicación oral. A lingua escrita, porén, non xurdiu en moitos pobos ou, para unha maior precisión, a invención da escritura sucedeu contadas veces na historia da humanidade²⁰. Á diferenza da fala, a lingua escrita precisa de instrución adecuada para abordar o seu uso, é dicir, unha persoa non educada no coñecemento da escritura terá vetado o acceso ao contido dun documento, neste sentido pódese dicir que a escritura pode ser utilizada como un poderoso instrumento de control social por dar acceso ao coñecemento só a aqueles que sexan instruídos para descifrar o contido dun documento²¹.



Figura 1: Rexións de nacemento das primeiras linguas e alfabetos da antigüidade. Fonte: <<http://www.unizar.es>>

A invención da lingua escrita representou unha grande vantaxe para os estamentos de goberno con respecto á comunicación oral, xa que permitiu exercer o poder desde a distancia mediante o establecemento de leis e estándares para administrar rexións remotas. Deste xeito, o documento escrito converteuse nun medio de control social e, ao mesmo tempo, nunha eficaz maneira de

¹⁹ CRYSTAL, David (1997b): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9.

²⁰ BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 13.

²¹ SENNER, Wayne (2001): *Los orígenes de la escritura*. Mexico: Siglo XXI Editores, S.A. de CV. p. 18.

controlar os intercambios comerciais, créditos, préstamos, etc., é dicir, permitiu abordar a economía dun xeito máis complexo e eficaz.

Os vestixios históricos indican que a aparición da civilización trouxo aparellada unha maior dificultade na organización económica. Isto levou a impulsar a unificación dos pesos e das medidas e tamén a especialización das actividades laborais, nacendo, entre outras, profesións específicas como médico, enxeñeiro ou arquitecto. As civilizacións máis antigas coñecidas teñen en común que se desenvolveron preto de ríos fértiles (o Éufrates, o Nilo e o Río Amarelo), onde os habitantes podían producir máis do que necesitaban. Aos sumerios débémolles inventos, como a roda e o arado, que permitiron aumentar a produción de alimentos; isto conduciu á creación de mercados que levaron a unha maior especialización do traballo e á planificación da agricultura. A economía na sociedade sumeria organizábase nos templos onde se planificaban os proxectos comunais e tiñan lugar os intercambios de mercadorías. Destes intercambios mercantís xurdiu a necesidade de facer rexistros, que, á vez, orixinaron a aparición da escritura.

Os restos arqueolóxicos encontrados en Mesopotamia corroboran que a maioría dos documentos tratan de asuntos económicos relacionados con vendas, contratos, préstamos e diarios de mercadores. A necesidade dos poderes políticos e relixiosos de levar rexistros administrativos dos regos, a drenaxe e a produción agrícola impulsou o uso de pictogramas, gravados en táboas de arxila antes do 3000 a. de C., que, co tempo, se converteron no sistema de escritura cuneiforme. A medida que a organización da economía, restrinxida nun principio ao servizo dos templos, evolucionou cara a unha maior liberdade de empresa, as táboas de arxila serviron para rexistrar contratos e intercambios comerciais máis amplos que se fixeron obrigatorios por lei. Pero a instrución na escritura non podía darse a todos, xurdindo así a profesión dos escribas, que se encargaban de levar os rexistros e a contabilidade dos homes de negocios²².

O aumento da alfabetización nas antigas cidades de Babilonia foi, por tanto, impulsado pola economía. O comercio fixo necesarios o mantemento de rexistros, os impostos e a organización da produción; asemade, o comercio espallou a escritura de Mesopotamia por outras terras. Baixo o dominio dos acadios, as cidades sumerias gañaron máis influencia e, consecuentemente, a comunicación escrita fíxose indispensable para o goberno²³. A vida cívica empezou a estar suxeita á lei, e a necesidade do control das relacións económicas cobrou importancia.

²² CHIERA, Edward (1938): *They Wrote on Clay*. Chicago: University of Chicago Press, p. 67.

²³ HAWKES, Jaquetta e WOOLEY, Leonard (1963): *Prehistory and the Beginning of Civilization*. New York: Harper and Row, p. 504.



Figura 2: Asentamentos sumerios e acadios e desenvolvemento da escritura cuneiforme. Fonte: <<http://www.unizar.es>>

No ano 1792 a. de C. Hammurabi chega ao trono na cidade de Babilonia desde onde iniciou unha política de expansión e conquista dos estados veciños até converterse en rei de Mesopotamia. Tras a dominación militar, Hammurabi abordou a unificación das leis dispersas polo imperio nun único código e nunha única lingua escrita tallada en bloques de basalto que se colocaron ao longo de todo o imperio. Seguindo a vontade divina, o código trata de establecer a orde social e asegurar a prosperidade económica do reino, regulando os salarios, os prezos, os honorarios, a actividade laboral, a responsabilidade dos profesionais e a actividade mercantil, incluído o comercio marítimo. A lingua escrita convértese nun instrumento do poder establecido para conseguir obxectivos económicos, tal como se pode ler ao principio das leis:

Foi entón cando Anu e Enlil ordenaron a Hammurabi, príncipe piadoso que teme aos deuses, para que proclamase xustiza na terra, para que destruíse a maldade e a perversidade, para que evitase que o forte oprima ao débil, para que se erixa como Shamash sobre toda a humanidade, iluminando a terra; eles conságraronme, para que mellore o benestar da miña xente.

[...]

E así, cando Marduk me encargou dirixir a xente para que se comportasen correctamente, puxen **na lingua do país a lei e a xustiza e así fomentei a prosperidade das xentes**²⁴.

A lingua escrita máis antiga do mundo nace como instrumento do poder político, relixioso e económico. Mesopotamia, situada nun enclave de rutas comerciais, era xa un importante campo de

²⁴ RICHARDSON, Mervyn (2004): *Hammurabi's Laws*. London: T&T Clark International, pp. 29-41.

actividade de mercadores que intercambiaban mercadorías procedentes da India e de Extremo Oriente co Mediterráneo e o Norte de África²⁵. As constantes referencias do código de Hammurabi á actividade mercantil reflicten a importancia que tiña o traballo dos mercadores na prosperidade económica do reino e, consecuentemente, a necesidade do poder político, militar e relixioso daquela época de asegurar o correcto funcionamento do comercio cunha lei escrita na lingua do imperio máis próspero do seu tempo.

O sumerio converteuse na lingua de máis valor do mundo e foi o modelo de lingua escrita no seu tempo. Conseguiu, con isto, unha enorme capacidade competitiva sobre outras linguas; grazas ao artificio da escritura e a súa utilidade económica e comercial o sumerio logrou expandirse e dominar outras linguas de xeito que, cando os acadios dominaron a economía e accederon ao goberno, tiveron que aprender a escribir a súa lingua co sistema sumerio. O contacto das dúas linguas deu lugar a unha situación de bilingüismo, na que o sumerio, por ser a referencia escrita, funcionaba como lingua de prestixio. O sumerio serviu como recurso de desenvolvemento doutras linguas e, consecuentemente, estas adoptaron moitas palabras sumerias, polo que se expandiu a través delas²⁶.

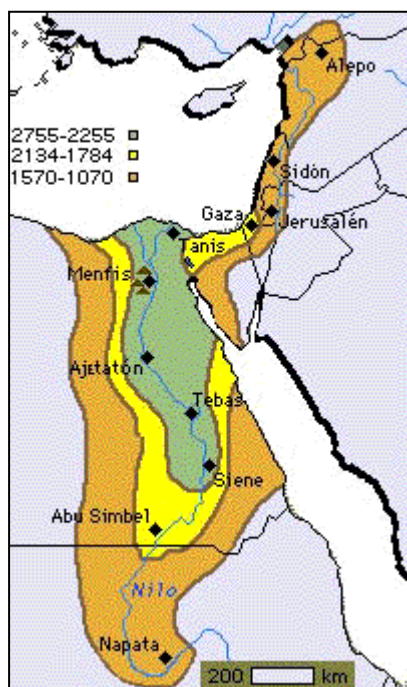


Figura 3: Rexións da expansión exipcia e da súa lingua. Fonte: <<http://www.unizar.es>>

²⁵ LIU, Xinru y SHAFFER, Linda N. (2007): *Connetions Across Eurasia: Transportation, Communication, and Cultural Exchange on the Silk Roads*. New York: McGraw Hill.

²⁶ OPPENHEIM, A. Leo (1964): *Ancient Mesopotamia: Portrait of a Dead Civilization*. Chicago: University of Chicago Press, p. 249.

Sobre o terceiro milenio a. de C. o pobo exipcio, tamén, inventaba outra maneira de escribir e, aínda que os vestixios sinalan que foron os motivos económicos os que levaron a tal invención, a maioría dos documentos encontrados están relacionados co culto relixioso, o que nos leva a aceptar que este foi un dos principais factores que influíu na vida dos antigos exipcios. Os lingüistas aseguran que era difícil aprender o sistema de escritura exipcia, o que o converteu nun idioma só accesible para unha elite interesada en manter o seu estatus a custa da ignorancia da maioría que quedaba destinada aos labores máis duros. Este impedimento e o pouco interese dos exipcios polo comercio exterior conduciu ao confinamento da súa lingua ás ribeiras do Nilo²⁷.

Porén, a máis grande expansión lingüística da antigüidade non foi promovida polos imperios mellor organizados política e militarmente da época como Exipto ou Mesopotamia, senón polo interese económico dun pobo de mercadores, os fenicios, asentados nunha encrucillada comercial na costa do actual Líbano e con pouco poder militar, se os comparamos cos seus veciños. Este pobo orientou a súa actividade ao comercio marítimo con todas as rexións costeiras do Mediterráneo e do Mar Negro chegando até a costa atlántica da Península Ibérica e do Norte de África. Estableceron colonias estratexicamente situadas para os seus fins comerciais que serviron de puntos permanentes de abastecemento para os navíos durante as súas longas viaxes. Pódese dicir que as travesías dos fenicios deron lugar a nexos perdurables en toda a súa extensa zona de influencia, non só comerciais senón tamén culturais e lingüísticos. Para aumentar a eficacia da súa actividade económica inventaron un alfabeto que mellorou e simplificou o sistema de xeroglíficos e a escritura cuneiforme. O sistema alfabético desenvolvido polos fenicios tivo na simplicidade a súa maior virtude; foi, precisamente, esta simplicidade, que o facía doado de aprender, o que fomentou a súa expansión. Non pode dicirse que as propiedades estruturais da escritura fenicia fosen o factor determinante do seu nivel de expansión con respecto ao sistema cuneiforme ou xeroglífico, cuxo coñecemento estaba circunscrito aos escribas; en realidade, foron as necesidades creadas pola expansión do comercio as que levaron á invención dunha linguaxe útil e de máis doada aprendizaxe para os mercadores, que eran xente con menos tempo para aprender a lingua que os escribas e sacerdotes.

O espallamento da lingua fenicia dedúcese do feito de que o seu alfabeto foi, dun ou doutro xeito, a base dos alfabetos grego, latino, cirílico, hebreo e árabe, incluso algúns estudosos consideran que tamén deu orixe a algúns idiomas do continente asiático. Neste sentido, o alfabeto fenicio foi a escritura de máis difusión no mundo. Polo contrario, outras linguas da época baseadas na escritura

²⁷ CHILDE, Gordon (1941): *Man Makes Himself*. London: Watts, p. 187.

cuneiforme e exipcia, asociadas ao poder político, relixioso e militar de imperios moito máis poderosos que os fenicios, non conseguiron a difusión que tivo a lingua dos mercadores²⁸.

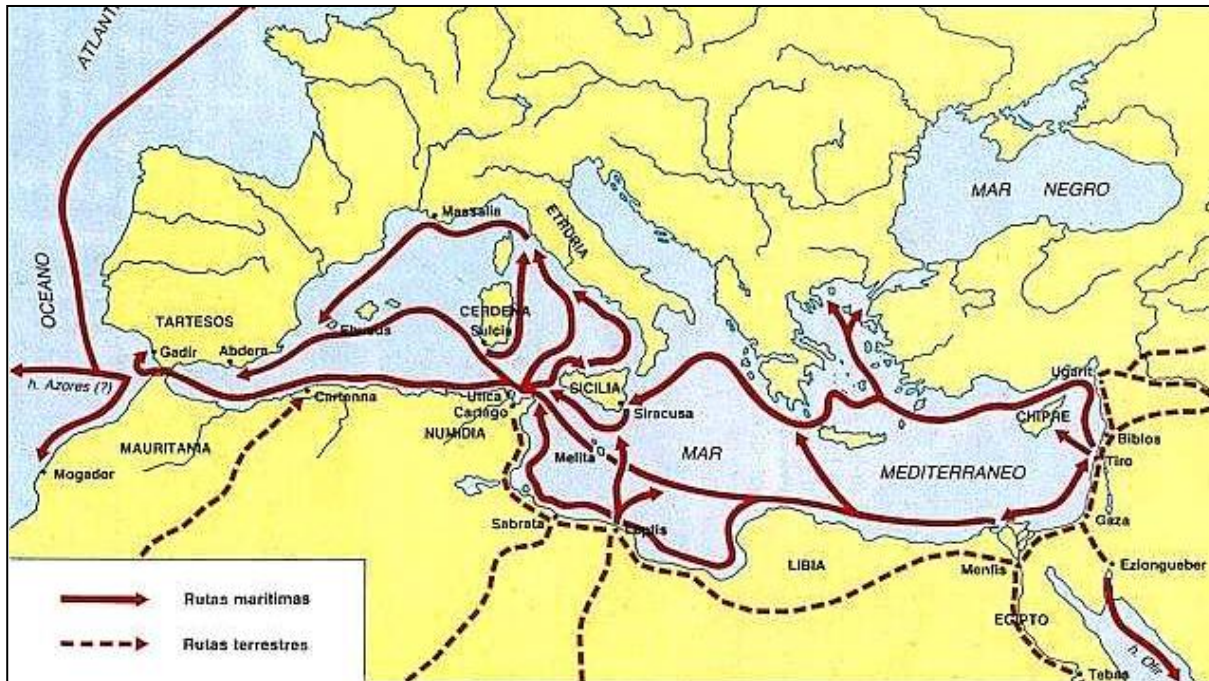


Figura 4: Rutas do comercio fenicio e da influencia da súa lingua. Fonte: <<http://www.oocities.org>>

É necesario resaltar, igualmente, que a grande expansión fenicia non gardaba relación coa súa capacidade militar; de feito, unha das principais causas da súa caída foi a súa inferioridade militar con respecto aos seus veciños. Para os fenicios, a guerra e a existencia dun exército poderoso para adquirir territorios non foron necesarias, de feito, é a debilidade militar das cidades fenicias, puxantes centros económicos da época, debido aos beneficios da súa expansión comercial, o factor que decidiu a súa decadencia por mor dos ataques dos grandes Estados Mesopotámicos que querían conseguir saída expedita ao mar co obxectivo de controlar o lucrativo comercio marítimo²⁹. Dado o estado de comercio libre que imperaba naquel tempo na maior parte do Mediterráneo, a expansión pola forza só parece necesaria cando non hai igualdade de concorrencia aos mercados. Isto conduce a pensar que a existencia de comercio libre, mercados abertos, e concorrencia igual ás materias primas fan innecesaria a tendencia á dominación e ao imperialismo³⁰.

²⁸ COULMAS, Florian (1989): *Writing Systems of the World*, Basil Blackwell. Oxford, pp. 158-177.

²⁹ GÓMEZ PANTOJA, Joaquín (2009): *Historia Antigua (Grecia y Roma)*. 2ª edición. Barcelona: Editorial Ariel, p. 32.

³⁰ KEMP, Tom (1987): *Theories of imperialism*. Londres: Dobson Books, p. 95.



Figura 5: Zonas de influencia do comercio e da lingua grega e fenicia no século VI a. de C. Fonte: < <http://www.escolar.com> >

Paralelamente á actividade comercial marítima dos fenicios comezou no Mediterráneo, a partir do ano 1200 a de C., a dos gregos que empezaron a fundar colonias, estendendo a súa fala e difundindo o seu alfabeto aos pobos indíxenas do interior. Como resultado de intereses comerciais, prodúcese esta colonización que dará como resultado a expansión dos distintos dialectos gregos polo Mediterráneo. O alfabeto grego foi tomado do fenicio e mellorado coa introdución de vogais o que facilitou o rexistro dos intercambios comerciais:

Todo isto supón un feito fundamental: a invención do alfabeto grego, que é un derivado do semítico setentrional, ao que engade, como se sabe, os vogais. Probablemente foi o invento dunha soa persoa (ou, se houbo varios alfabetos, só un se difundiu) e tiña finalidades comerciais. Debe de provir dalgún lugar no que gregos e fenicios convivían, de Al Mina (quizais o antigo Posideion, na costa de Siria), Rodas ou Creta, sobre todo. Os intercambios comerciais realízanse moito máis facilmente deixando documentos escritos e hai documentación disto aínda que sexa de data máis tardía, tamén no caso da transmisión do alfabeto grego a Occidente³¹.

A medida que se incrementaba o tráfico comercial e a vida política e intelectual, o alfabeto grego difundíase máis rapidamente e permitía anotar e arquivar intercambios comerciais, documentos políticos e privados e, tamén, compoñer obras literarias. Os gregos tomaron o sistema gráfico dun pobo estranxeiro e déronlle unha amplitude moito maior que o simple uso administrativo e comercial, o que contribuíu á súa extraordinaria difusión con respecto á lingua fenicia.

Asimilando as técnicas da navegación e da construción naval dos fenicios, os gregos dominaron o comercio marítimo no Mediterráneo Oriental. A necesidade de importar trigo dos grandes centros de produción da época, situados principalmente en Exipto e as rexións do Mar Negro, foi o principal

³¹ ADRADOS, Francisco R. (1999): *Historia de la lengua griega*. Madrid: Editorial Gredos, p. 67.

motivo que levou os gregos a fortalecer o comercio marítimo, que cobrou grande importancia na súa economía. O crecemento do volume de comercio acentuouse durante a época helenística e levou ao desenvolvemento de técnicas financeiras para mellorar o sistema mercantil. Paralelamente ao dominio do comercio e á crecente prosperidade económica dos gregos, a súa lingua empezou a espallarse axudada polos contactos coas numerosas colonias dispersas polo Mediterráneo, desde o Mar Exeo até Marsella. As cidades gregas non exercían control político sobre as súas colonias senón que baseaban a súa relación nos lazos comerciais que fixeron que os distintos dialectos gregos se unificasen e se convertesen na *lingua franca*³² do mundo Mediterráneo Oriental e Oriente Próximo.

Este proceso de difusión universalista explícase polas circunstancias históricas, a partir da creación da Liga Marítima ateniense do 477 a. de C. (e a segunda de 377 a. de C.). O reino de Macedonia, o imperio de Alexandro, os reinos dos diádocos, as Ligas etolia e aquea, xunto a outras alianzas e hexemonías, precisaban de linguas comúns.

[...]

Pero todas as koinaí e todos os dialectos gregos acabaron por ser desprazados pola koiné xónico-ática tras un período de diglosia. Esta tivo tamén que loitar con diversas linguas non gregas (exipcio, arameo, licio, latín, etc.), xa aceptando elementos seus, xa subministrándolles préstamos, xa facéndoas desaparecer³³.

Na outra marxe do Mediterráneo a antiga colonia fenicia, Cartago, en pugna constante polo control das colonias gregas, converteuse, a partir do século VI a. de C., nun próspero imperio mercantil marítimo, aproveitando as factorías e asentamentos fundados polos fenicios e transformándose na primeira potencia económica do Mediterráneo Occidental. A actividade mercantil no Mediterráneo quedou así monopolizada, por unha banda, polos gregos e, pola outra, polos cartaxineses, situación que impedía o desenvolvemento económico do emerxente estado romano.

Medio milenio antes de Cristo a península itálica estaba ocupada por pobos dispersos en cidades estado. Roma tiña nas súas orixes gran dependencia económica e política dos seus veciños do Norte, os etruscos. A lingua dos romanos era similar á deste pobo, que, á vez, tiña un modelo de escritura con letras do alfabeto grego. No século III a. de C. os romanos dominaban a Italia peninsular, estendendo a lingua latina polos territorios conquistados mediante unha política de colonización que lles concedía terras aos seus militares, unha vez retirados, para que se instalasen como colonos. Este tipo de ocupación fixo que se estendera facilmente o latín e que se convertese, tamén, na lingua do poder na península italiana. Os desexos de expansión comercial e económica de Roma estaban freados por prósperos mercadores afincados en Cartago, posuidores dun grande poder naval. Roma

³² N de la I. *Lingua franca* enténdese no sentido da definición adoptada pola UNESCO nunha publicación do ano 1953, editada en París, na que a define como “unha lingua utilizada por persoas de linguas maternas diferentes para poder comunicarse entre si”.

³³ ADRADOS, Francisco R. (1999): *Op. cit.* p. 67.

viuse na obriga de asinar sucesivos tratados cos cartaxineses que non eran beneficiosos para os seus intereses económicos; as súas ansias de expansión económica e comercial levarana á creación dun poder militar superior ao dos seus veciños. A expansión de Roma como potencia económica tivo que abordar, tanto a eliminación do poder de Cartago, como a dos monarcas dos estados helenos, o que levará ás Guerras Púnicas contra Cartago, no ano 264 a. de C., e ás Guerras Macedónicas e contra Siria a partir do ano 197 a. de C., consolidándose deste xeito o Imperio Romano³⁴. Ao final da República, a cidade de Roma era a máis grande do mundo dominando todo o Mediterráneo. Como non dispuña de suficiente produción propia, comezou a depender das mercadorías e da produción doutras partes do imperio para sustentar a súa numerosa poboación de máis dun millón de habitantes. Neste contexto o comercio converteuse nunha actividade esencial, ás veces nun asunto de Estado e o seu desenvolvemento viuse favorecido pola política de unificación das leis e da moeda, pola paz imposta polos exércitos e mariñas e, polo idioma. O latín, lingua da cidade máis populosa do seu tempo, expandiuse pola acción dos exércitos e consolidouse como *lingua franca* ao ritmo da crecente actividade mercantil polas rotas comerciais terrestres e marítimas do Imperio.



Figura 6: Mapa das rexións de influencia do imperio romano e do latín no século II d. de C. Fonte: <http://www.xtec.cat/~jarrimad/roma/>

Italia era multilingüe, na zona que agora ocupa Francia a maioría falaba linguas celtas, na Península Ibérica falábanse, tamén, linguas celtas, ademais de linguas lígures e vasco, no Norte de África

³⁴ MOMMSEN, Theodor (2003): *Historia de Roma*. Volumen 3. Madrid: Turner Publicaciones, p.27.

linguas bérberes, fenicio, exipcio, etc. Porén, a existencia de múltiples linguas nas rexións do imperio non impediu a expansión do latín, lingua adoptada por aqueles que desexaban dedicarse a actividades comerciais. Co paso do tempo moitas persoas comezaron a aprender o latín abandonando a súa lingua materna nun intento de conseguir mellores postos de traballo.

Probablemente, un factor aínda máis importante foi o feito de que en tempos de paz as economías da maioría das provincias melloraron. O tráfico e o comercio aumentaron, as cidades existentes expandíronse, e fundáronse outras novas. A xente de negocios encontrou pronto uso para o seu dominio do latín falado e a miúdo tamén necesitaban lelo e escribilo. Nas cidades probablemente non foi necesario tanto tempo para que o latín fora a principal lingua. En moitos lugares creáronse escolas, e a lingua das escolas era o latín, e, ás veces, o grego, pero nunca outras linguas locais³⁵.

2.3 As ideas económicas e a súa relación coa lingua na Idade Media e Moderna

Coa invasión das tribos do Norte produciuse a caída do Imperio Romano o que provocou a súa disgregación en pequenos estados feudais illados por temor aos seus veciños. Este desmembramento político, xunto coa propagación do Islam tras a morte de Mahoma no ano 632, causa unha ruptura comercial nas rexións do Imperio³⁶. A fractura da economía vai seguida dun paulatino abandono da unificación lingüística representada polo latín; o latín, lingua dominante, empeza a evolucionar agora de forma independente dentro de cada rexión de Europa. O número de persoas capaces de ler e escribir diminúe durante os séculos VII e VIII, época na que a maioría das rexións carecían dun sistema escolar e dun sistema de administración público³⁷. O nivel de mobilidade da poboación baixa e nesta situación vanse producindo cambios lingüísticos, xa que a necesidade dunha lingua común desaparece, o que leva a que os habitantes das distintas zonas deixen de entenderse entre si. Na zona do Norte e Centro de Europa adóptanse linguas da familia xermánica mentres que, en Francia e nas penínsulas Ibérica e Itálica, o latín se converte nas linguas romances co desenvolvemento de sistemas escritos a partir do século XI en Francia e do século XIII en España e Italia³⁸.

³⁵ JANSON, Tore (2004): *A Natural History of Latin*. New York: Oxford University Press, p. 46.

³⁶ BRESC, Henri, GUICHARD, Pierre e MANTRAN, Robert (2001): *Europa y el Islam en la Edad Media*. Barcelona: Editorial Crítica S.L., p. 28.

³⁷ HUNT, Edwin S. e MURRAY, James M. (1999): *A History of Business in Medieval Europe, 1200-1550*. New York: Cambridge University Press, p. 50.

³⁸ JANSON, Tore (2004): *Op. cit.* p. 92.



Figura 7: Principais linguas nas rexións do imperio romano ao seu desmembramento. Fonte: obtido da web

As ideas económicas medievais no mundo cristián estaban fortemente influídas pola relixión, que consideraba o comercio unha actividade pouco honrada; a principios do século V, Santo Agostiño asociaba a actividade comercial ao pecado e, na mesma liña, Santo Ambrosio consideraba que o mar non fora creado para navegar por el, senón para gozar da súa beleza ou para obter alimento, pero non para comerciar. Estas ideas, xunto á disgregación dos centros comerciais e á asociación da actividade dos mercadores coa fraude, coa avaricia e con outros pecados, conxelaron a actividade económica nas rexións de crenza cristiá. O pensamento relixioso no mundo islámico actuou de xeito totalmente diferente; de feito, Mahoma, fora un mercador, polo que esta crenza relixiosa, asumida polos poderes políticos, impulsou a actividade mercantil favorecendo a creación de extensas redes comerciais que abarcaron desde China e o Océano Índico até o Atlántico e o Mediterráneo³⁹. Ao comezo da Idade Media, a auxe do comercio no mundo islámico promoveu a expansión da lingua árabe, mentres que a conxelación da actividade mercantil nas rexións cristiás provocou a diversificación do latín en múltiples linguas.

A expansión do Islam promoveu un grande aumento do comercio nas súas zonas de influencia; Debido á relación da economía coa relixión, nestas rexións desenvolvéronse durante centos de anos as normas, estándares, leis, prácticas e sistemas de goberno islámicos que rexeron a actividade

³⁹ SIMÓN SEGURA, Francisco (1987): *Historia económica mundial y de España*. Madrid: UNED, p. 23.

mercantil. A actividade económica e o traballo debían executarse segundo estipulaba o Corán; deste xeito, foron os mercadores os que levaron o Islam a moitas partes do Este de África, á India e a Indonesia, e , xunto á relixión, a lingua do Corán.

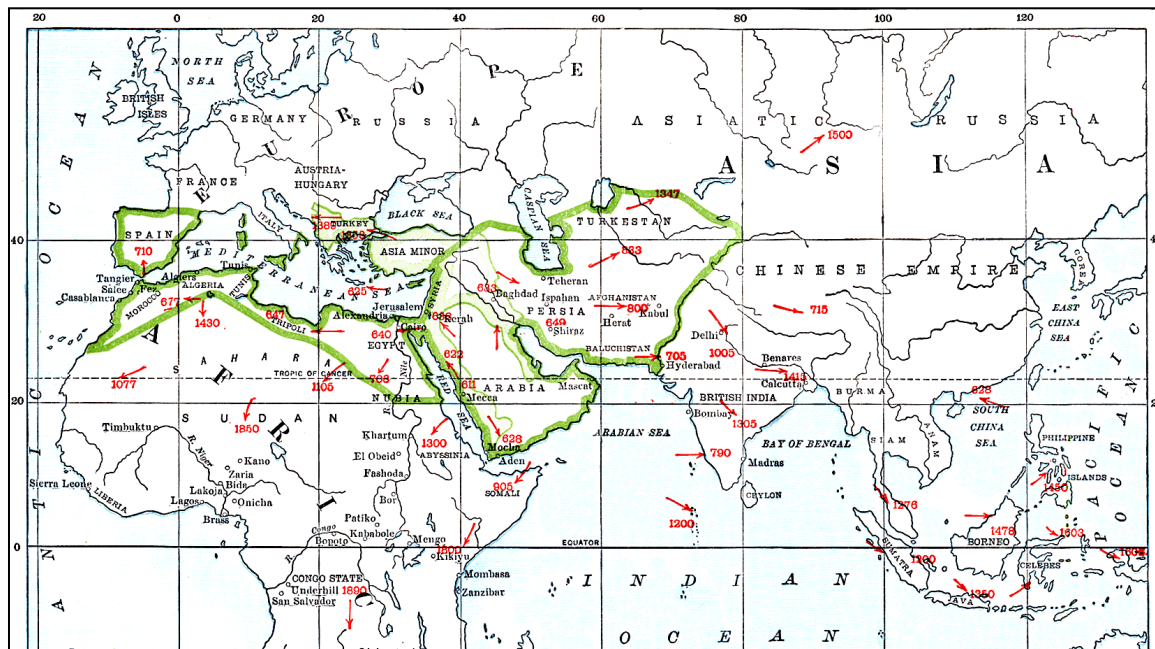


Figura 8: Espallamento do comercio e da lingua árabe debido ao islam. Fonte: <<http://www.zonu.com/images/>>

Os asentamentos comerciais no mundo islámico ofrecían prosperidade, e o manexo da lingua árabe e a conversión ao Islam fixéronse necesarios para aqueles que querían participar das lucrativas redes comerciais dos musulmáns, xa que pasaban a recibir un trato especial nas institucións administrativas e nas cortes islámicas. Os mercadores musulmáns levaron con eles as súas leis comerciais, a aritmética, para facilitar a contabilidade das súas finanzas, as moedas de metal, para facilitar os pagamentos e acumular a riqueza e, tamén, para facilitar a comunicación e os intercambios, levaron o árabe que se converteu na *lingua franca*. Mombasa e Mogadishu en África, e Calcuta, Malaca e Cantón en Asia, convertéronse en centros comerciais baixo control musulmán⁴⁰. O intenso multilingüismo de zonas como a costa este de África favoreceu a implantación do árabe por parte dos mercadores musulmáns; a influencia desta nas linguas autóctonas deu lugar á aparición do *suahili*. Nun principio esta lingua escribíase con letras árabes; o *suahili* incorporou numeroso vocabulario procedente do árabe e, como os mercadores árabes tamén usaron o *suahili*, esta lingua expandiuse converténdose na lingua comercial en toda a rexión que abarcaba Tanzania, Kenya, Uganda, Mozambique, Congo, Ruanda, Burundi, Somalia e Cimbabue. Un caso similar sucedeu tamén

⁴⁰ BALTA, Paul (2006): *Islam: civilización y sociedades*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, pp. 109-118.

coa lingua malaia durante a época do Sultanato de Malaca, que se converteu na lingua comercial e, consecuentemente, expandiuse por toda a zona⁴¹.

A decadencia do latín como lingua do comercio e a necesidade de relacións comerciais no Mediterráneo deu orixe á aparición dunha lingua utilizada polos mercadores e mariños denominada *sabir*, que era unha mestura de castelán, portugués, francés, turco, árabe e grego. Suponse que nun principio o *sabir* adoptou termos do latín para irse adaptando, de seguido, á evolución das linguas romances, en especial, do italiano, catalán, occitano, castelán e portugués⁴².

A partir do século XII, no Norte de Europa a Liga Hanseática, que empezou sendo unha asociación de mercadores para converterse nunha de cidades, comeza a desenvolver operacións mercantís. A Liga chegou a dominar o comercio no Mar do Norte e no Báltico dispoñendo de barcos propios e de flotas de barcos de guerra para protexerse contra a piratería.



Figura 9: Principais rexións comerciais da Liga Hanseática. Fonte: obtido da web

O obxectivo da Liga era expandir e protexer os lazos comerciais dos seus asociados. Esta asociación de mercadores e comerciantes viña utilizando unha mestura de latín, inglés, holandés, francés e italiano para as súas operacións mercantís. A diversidade lingüística destes levou á expansión do baixo alemán como *koiné* do comercio no Norte de Europa; paulatinamente, convértese en lingua dominante nos Países Bálticos e en Finlandia. Aínda que a lingua escrita da Liga era o latín, o idioma da fala era, maioritariamente, o alemán, que se propagou por unha ampla zona, desde Bruxas e

⁴¹ COULMAS, Florian (1992): *Language and Economy*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 192-198.

⁴² HOLM, John A. (1989): *Pidgins and Creoles*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 607.

Colonia no oeste, até Königsberg e Reval no este. Tal difusión debeuse, especialmente, a que os mercadores que controlaban o comercio de longa distancia formaban unha elite homoxénea con relacións de parentesco⁴³.

As Repúblicas Italianas coma Xénova, Florencia e, especialmente, Venecia amosan que o comercio é a vía da prosperidade económica⁴⁴. A partir de mediados da Idade Media, a burguesía medra en número e importancia nos países de Europa adoptando as organizacións e técnicas de negocio dos mercadores italianos. En Europa xorden comerciantes que chegan a acumular inmensas fortunas, como a familia Welser e a Fugger en Alemaña, que financiaban a Papas e Reis, a familia florentina Medicis, que chegou a ser a máis rica de Europa, o comerciante Jaques Coeur, francés, que chegou a xuntar unha riqueza que representaba a quinta parte das rendas do Rei de Francia etc⁴⁵.

A puxante clase burguesa estimula cambios nas estruturas sociais feudais na procura dun sistema de poder absoluto e centralizado nas nacións que arbitre a economía e, paralelamente, inflúe no pensamento económico dos teóricos cristiáns, de xeito que, no século XIII, o teólogo Santo Tomé de Aquino amosa, na súa *Suma Theologica*, certo grao de aceptación do oficio de mercador⁴⁶. Burgueses e monarcas absolutos teñen intereses comúns; os primeiros, coas súas ganancias no comercio, financian o sostemento de exército e funcionarios, mentres que a monarquía pode liberar a actividade mercantil das múltiples trabas que os réximes medievais impuñan. España e Portugal inician esta tendencia política animados polo descubrimento de novas rotas marítimas comerciais que son explotadas como monopolio da coroa. A prosperidade do comercio inflúe nos debates relixiosos sobre a moralidade da actividade mercantil que culminan coa liña de pensamento do teólogo dominico Francisco de Vitoria, quen considera un dereito das nacións o comercio con Ultramar⁴⁷. Cun enfoque similar, un dos pais da reforma protestante, o teólogo francés Calvino, considera que a navegación comercial non debe ser condenada sen motivo, xa que exportar e importar mercancías é beneficioso para o ser humano⁴⁸.

España, como potencia deste período histórico, reflicte a necesidade dunha política unificadora e centralista como esixencia das emerxentes estruturas económicas; así, os Reis Católicos impoñen autoridades e clero de Castela nas institucións de goberno e eclesiásticas doutras rexións da Península. Esta política leva aparellado o establecemento do castelán como lingua administrativa e de cultura, co resultado da asociación das outras linguas da Península coa fala dos estamentos

⁴³ DOLLINGER, Phillipe (1970): *The German Hansa*. California: Stanford University Press, pp. 262-265.

⁴⁴ CONTAMINE, Philippe, BOMPAIRE, Marc, LEBECQ, Stéphane e SARRAZIN, Jean-Luc (2000): *La economía medieval*. Madrid: Ediciones Akal S.A., p. 180.

⁴⁵ DOBB, Maurice (2005): *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México: Siglo XXI Editores, p. 227.

⁴⁶ ROTHBARD, Murray N. (2011): *Economic Controversies*. Alabama: Ludwig von Mises Institute, p. 149.

⁴⁷ DOUGLAS A., Irwin (1998): *Against the Tide: An intellectual History of Free Trade*, Princeton University Press, p. 21.

⁴⁸ DOUGLAS A., Irwin (1998): *Op. cit.* p. 20.

sociais baixos, o que axuda á expansión lingüística do castelán en detrimento das demais. Esta dinámica lingüística tivo inspiradores que promoveron a lingua de Castela, como o xuriscoconsulto aragonés Micer Gonzalo García de Santamaría, quen no prólogo da súa obra *Las vidas de los santos religiosos* expón:

Y porque el real imperio que oy tenemos es castellano y los muy excelentes rey e reyna nuestros señores an escogido como por asiento e silla de todos sus reynos el reyno de Castilla, deliberé de poner la obra presente en lengua castellana, porque la habla comunmente más que todas las otras cosas sigue al imperio, y cuando los príncipes que reynan tienen muy esmerada y perfecta la habla, los súbditos esso mismo la tienen. Ay aliende esso en la misma Castilla, como son diversos reynos en uno ayuntados, algunas tan groseras y ásperas lenguas como es Galizia, Vizcaya, Asturias y Tierra de Campos, que ni aquellas ni lo muy andaluz es avido por lenguaje esmerado, ca, lo uno, de muy grueso y rudo se pierde y, lo otro, de muy morisco en muchos vocablos a penas entre los mismos castellanos se entiende⁴⁹.

As ideas de Gonzalo García lexitiman a lingua de Castela e deslexitiman as dos demais reinos e introducen o tópico da “ lingua como compañeira do imperio”, que seguirá o ilustre gramático Antonio de Nebrija, autor da primeira gramática dunha lingua vulgar europea orientada á promoción do castelán en menoscabo das outras linguas da Península Ibérica. A imposición lingüística do castelán, neste tempo, non se levou a cabo de forma expresa por parte do poder, senón que foi unha consecuencia das prácticas de dominio político coa participación da Igrexa Católica que se acentuaron, especialmente en Galicia, pola importancia económica que a explotación dos seus recursos tiña para o reino castelán⁵⁰.

Pola súa parte, a monarquía portuguesa tamén viña promovendo o idioma portugués, cunha produción gramatical inaugurada coa publicación da *Gramática da lingoagem portuguesa* de Fernando de Oliveira no ano 1536; un dos grandes impulsores foi don Duarte, autor de numerosas traducións e obras nesta lingua. Este autor propón que Portugal, posuidor dun imperio, emule o proceder dos imperios da antigüidade promovendo o ensino da lingua portuguesa⁵¹.

O proceso de ordenación da unidade política e lingüística en Francia concrétase coa Ordenanza de Villers-Cotterêts, impulsada polo Rei Francisco I o 10 de agosto de 1539, que aborda unha reforma gobernativa, dos asuntos eclesiásticos e da administración de xustiza, e establece o uso do francés como idioma das institucións de xustiza, dos contratos e das leis para evitar a confusión lingüística; isto elimina o uso do latín e doutras linguas de Francia nos documentos oficiais, facendo a administración máis accesible á poboación. A devandita ordenanza tamén alcanza a regular a actividade económica prohibindo as asociacións de artesáns e comerciantes para limitar a súa

⁴⁹ NARBONA JIMENEZ, Antonio (2009): *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, p. 175.

⁵⁰ GARCÍA NEGRO, María Pilar (1991): *O galego e as leis: aproximación sociolingüística*. Pontevedra: Edicións do Cumio, p. 208.

⁵¹ MONTEAGUDO, Henrique (1999): *Historia social da lingua galega*. Vigo: Editorial Galaxia S.A., pp. 154-185.

capacidade reivindicativa. París, sede da coroa, empeza a dominar a vida económica de Francia ao ser o lugar onde as máis importantes familias de mercadores e banqueiros establecen os seus cuarteis xerais⁵². A primeira obra sobre gramática francesa publicouse no ano 1550 por Louis Maigret e a expansión do francés verase favorecida coa invención da imprenta.

En Inglaterra, a conquista normanda no ano 1066 transformou o inglés, durante dous séculos, na lingua das clases baixas; porén, a nobreza e as clases altas usaban o francés, que se converte nunha marca social de distinción. Nun primeiro momento, a diferenza lingüística reflectiu unha diferenza étnica; logo, persoas de orixe inglesa deberon atopar vantaxoso aprender francés, co que a diferenza pasou a ser de tipo social. No 1204, coa perda do ducado de Normandía polo rei Xoán, prodúcese a ruptura dos vínculos nobiliarios co continente, feito que dará lugar a que o uso do inglés se estenda durante o século XIV entre as clases altas. A importancia económica da clase traballadora medra, debido á escaseza de man de obra causada pola *Black Death* e, consecuentemente, a importancia da lingua inglesa que esa clase fala. O *Statute of Pleading* representa un paso decisivo na restitución da lingua inglesa como lingua propia do país ao establecela como a lingua a usar en todos os procedementos legais⁵³.

En Italia o dialecto que empezou a impoñerse desde o século XIV foi o dunha das repúblicas máis puxantes economicamente, Florencia, favorecido polas obras de Dante Alighieri e a creación, no século XVI, dunha asociación de intelectuais florentinos chamada *Accademia de la Crusca* co fin de enriquecer e normalizar a modalidade dialectal da Toscana⁵⁴.

O proceso de estandarización da lingua holandesa tamén comezou a finais da Idade Media debido á influencia da lingua das tribos escandinavas asentadas no ducado de Burgundia e tamén do dialecto falado en Anveres⁵⁵.

En Alemaña, a unificación e estandarización da lingua tropezo coa dificultade da división política do territorio en diferentes estados. A pesar da publicación da tradución da Biblia por Martín Lutero no ano 1534, a división administrativa e os conflitos relixiosos, frearon a expansión do dialecto ao que foi traducida aínda que, co tempo, chegaría a se converter na base do alemán estándar⁵⁶. En Austria

⁵² WARTBURG, W.v. (1991): *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 359-360.

⁵³ BAUGH, Albert C. e CABLE, Thomas (1984): *A history of the English language*. 3rd. Edition (revised). Londres: Routledge & Kegan Paul, pp. 107-157.

⁵⁴ REYES CANO, Rogelio e VILA VILAR, Enriqueta (2003): *El mundo de las academias*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 112.

⁵⁵ HERVÁS, Lorenzo (1802): *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas*. Volumen III. Madrid: Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de Beneficiencia, pp. 95-96.

⁵⁶ DELISLE, Jean e WOODSWORTH, Judith (2005): *Los traductores de la historia*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía, pp. 37-41

establecéronse as leis dos Habsburgo no ano 1438 pasando a empregarse a lingua dos austro-bárbaros en todos os documentos imperiais⁵⁷.



Figura 10: Mapa de linguas en Europa na Idade Moderna. Fonte: <eurominority.org>

O uso por parte de Lutero e os reformistas do alemán, o holandés ou o inglés, en vez do latín, conduciu ao éxito da expansión das súas ideas ao captar, co uso que fixeron das linguas populares, unha audiencia máis extensa que a dos discursos da lingua da igrexa católica, o latín. En xeral, os protestantes promoveron por Europa a utilización das linguas vernáculos para facilitar a conversión da poboación. A clase burguesa empezou a educarse nestas linguas estandarizadas e, á vez, desenvolveu novas maneiras de comercio e, así, as emerxentes linguas vernáculos convertéronse nas linguas da economía e, paulatinamente, das elites sociais⁵⁸.

As ideas da Reforma tiveron implicacións directas na economía xa que estableceron unha conexión entre a “ética protestante” e unha maneira de dirixir os asuntos mundanos de xeito aceptable aos ollos de Deus, o que, en opinión do sociólogo Weber conduciu a un estilo racional de afrontar os negocios que levou ao progreso do sistema capitalista ao eliminar o estigma moral que excluía a prosperidade da salvación. Este sociólogo, baseándose na análise de numerosos textos relixiosos, entende que a ideoloxía cristiá anima as persoas na súa vida cotiá a realizar un traballo eficiente

⁵⁷ KORFF, Barón de (1845): *Historias de Alemania, Prusia y Austria, desde los tiempos mas remotos hasta 1840*. Barcelona: Imprenta de A. Brusí, pp. III y IV.

⁵⁸ BURKE, Peter e PO-CHIA HSIA, R. (2010): *La traducción cultural en la Europa moderna*. Madrid: Ediciones Akal, p. 43.

pero non a gozar dos seus beneficios, e estes dous factores combinados, é dicir, a adquisición de riqueza e gozar dela, foron o fundamento da acumulación de capital e do seu investimento⁵⁹.

A partir do século X as linguas europeas foron aparecendo e expandíndose gradualmente, ao ritmo do desenvolvemento socioeconómico; de feito, este fenómeno coincide coa transición da idade media á modernidade, é dicir, coa emerxencia da economía capitalista. Tal coincidencia leva a pensar na existencia dunha asociación do mundo material co das ideas conformado pola linguaxe. Este punto de vista é compartido pola teoría marxista, que entende que o idioma é a reificación da conciencia e, polo tanto, pertence á esfera do mundo material⁶⁰.

Coa instauración en Europa dos estados monárquicos absolutos, as medidas de protección da economía empezan a ter un desenvolvemento político sistemático. Os novos descubrimentos xeográficos ensancharon as posibilidades de comercio para os mercadores, pero as ideas económicas desta época baseábanse en que a capacidade comercial e de riqueza no mundo era limitada, polo tanto, aumentar o volume de comercio dunha nación suporía recortar unha cantidade equivalente das outras, é dicir, que o aumento de riqueza dun país, só se podería facer a expensas do prexuízo da capacidade comercial doutros países. Este concepto levou, inevitablemente, á rivalidade entre as nacións polo control do comercio, especialmente o marítimo. Estas ideas económicas denominadas *mercantilismo* plasmáronse en prácticas políticas, similares en todos os países de Europa, que tiñan como obxectivo acrecentar a riqueza do Estado, no que a economía se orientaba a aumentar a forza política e militar do soberano⁶¹.

Neste contexto ideolóxico as colonias debían ser explotadas en beneficio da metrópole proporcionando materias primas e consumindo manufacturas. O comercio marítimo, exercido por mercadores privados, quedaba baixo o monopolio das coroas. Así, en España e Portugal organizouse a través da Casa de Contratación de Sevilla e da Casa das Indias de Lisboa; no Reino Unido, Francia, Dinamarca, Suecia, Rusia e Holanda creáronse compañías comerciais con amplos poderes de colonización outorgados polos soberanos⁶²; a Compañía Neerlandesa das Indias Orientais estableceuse no ano 1602, sendo a primeira corporación multinacional no mundo que recibiu o monopolio das actividades coloniais en Asia, en competencia co monopolio da coroa portuguesa,

⁵⁹ WEBER, Max (2008): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, pp. 126-129.

⁶⁰ IVES, Peter (2004). *Gramsci's Politics of Language: Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Toronto: University of Toronto Press, p. 6.

⁶¹ HERNANDEZ MARTIN, Miguel A. (1988): *La intervención del sector público en la economía y su actividad empresarial*. Salamanca: Europa Artes Gráficas S.A., pp. 31-33.

⁶² SIMÓN SEGURA, Francisco (1987): *Op. cit.* pp. 133-145.

para o que á empresa holandesa se lle adxudicaron poderes similares aos dun goberno: declarar a guerra, negociar tratados, acuñar moeda e establecer asentamentos coloniais⁶³.

O *mercantilismo* protexe as actividades comerciais propias da nación; o feito de ter que recorrer a comerciar con outros países considerárase indicio de decadencia e de debilidade polo que queda suxeito ao control do poder político e militar do soberano. O control do comercio marítimo, esencial para a prosperidade das metrópoles, conduciu a enfrontamentos entre nacións rivais o que supuxo a caída dunhas e a emerxencia doutras⁶⁴. As linguas dos imperios da época espállanse ao ritmo da capacidade económica e militar das nacións.

Neste contexto económico, a lingua adoptada polos estamentos de poder para administrar as novas posesións de ultramar espállase en competencia coas de nacións rivais, converténdose o seu nivel de difusión en reflexo do grao de poder. Como escribiu Antonio de Nebrija no prólogo da súa gramática dirixida á Raiña Isabel de Castela:

[...] después de que vuestra Alteza metiese debajo de su iugo muchos pueblos bárbaros e naciones de peregrinas lénguas, e con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, e con ellas nuestra lengua, entonces por esta mi arte podían venir en el conocimiento della, como agora nosotros dependemos el arte de la gramática latina para deprender el latín. Y cierto así es que solamente los enemigos de nuestra fe que tienen ya necesidad de saber el language castellano: mas los vizcaínos, navarros, franceses, italianos y todos los otros que tienen algun trato y conversación con España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la desprender por uso: podrán la más aína saber por esta mi obra⁶⁵.

As linguas de Europa convertéronse nas linguas das nacións, e este fenómeno debe entenderse como unha necesidade económica máis que ideolóxica. Os novos sistemas produtivos de corte capitalista precisaban da estandarización dunha lingua para que todos os membros da sociedade inmersos nos procesos económicos puidesen alcanzar os fins de educación e formación que estes procesos esixían. Canto máis nacional se volve o mercado, e canto máis dominan os asuntos económicos a vida social, máis xente deberá aprender e entender os procesos produtivos⁶⁶. As mercancías son producidas en maior cantidade para o mercado onde se determina o seu valor e onde a lingua se transforma no instrumento necesario para acordar os intercambios. O comercio relaciona xentes de distintos sitios que precisan entenderse entre si para o que a homoxeneidade lingüística se converte nunha necesidade.

⁶³ CAIRNS, Trevor (2006): *Europa descubre el mundo*. Madrid: Ediciones Akal, p. 81.

⁶⁴ BROSSARD, Maurice (1974): *Historia marítima del mundo*. Madrid: Edimat libros, p. 371.

⁶⁵ DE NEBRIJA, Antonio (2009): *Gramática de la lengua castellana*. Barcelona: Lingua ediciones S.L., pp. 16-17.

⁶⁶ GELLNER, Ernest (1983): *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell, p. 21.

A exportación de linguas europeas reflicte o fenómeno das relacións económicas dos mercadores de Europa na época do mercantilismo. A partir do ano 1500 os europeos van dominar o mundo, poucas sociedades conseguirán resistirse á colonización, entre as que o logran atópanse a chinesa ou a xaponesa. África Occidental quedará relegada a simple subministradora de man de obra escrava, os europeos non precisaron ocupar eses territorios para facerse cos escravos que necesitaban nas colonias de América pois eran os propios africanos os que vendían a outros nativos.

A escola e a instrución na lingua dos colonizadores convertéronse en elementos esenciais das políticas coloniais e serviron como instrumentos da política de dominación e de expansión da lingua das metrópolis. En xeral as escolas primarias céntranse na socialización nas linguas e valores europeos en detrimento das culturas indíxenas⁶⁷.

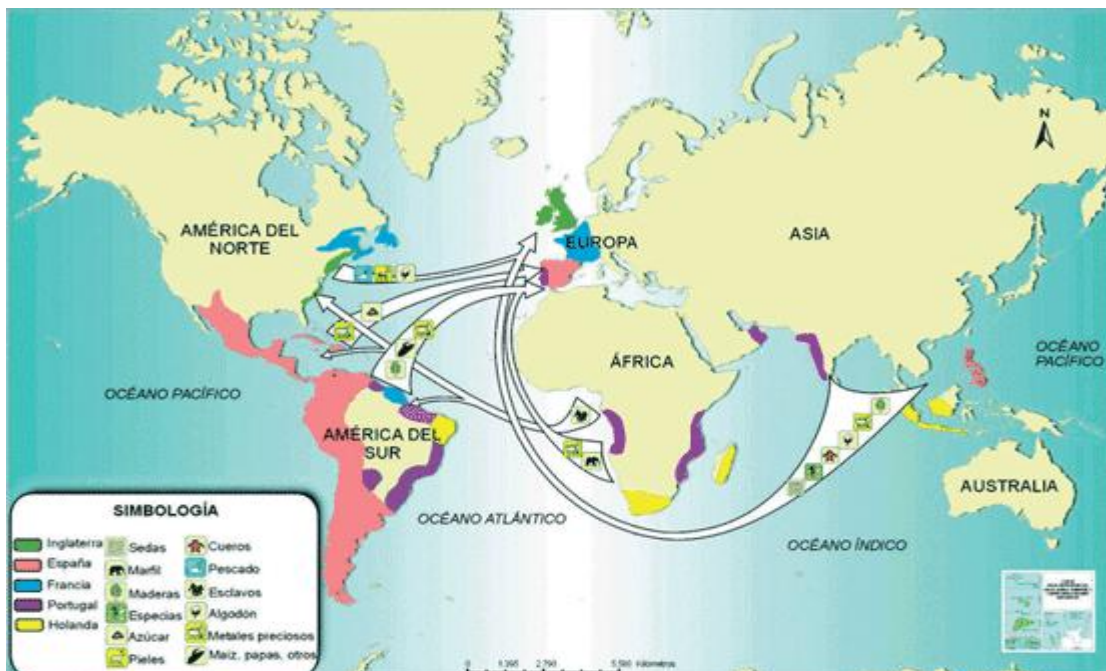


Figura 11: Principais redes de comercio colonial e de expansión das linguas europeas na Idade Moderna. Fonte: obtido da web

Os españois fixéronse cargo das estruturas de goberno das sociedades organizadas existentes en América para orientalas aos intereses económicos dos colonos. No ano 1532 empezaron a empregar man de obra inca nas minas de ouro e prata. A educación usouse como unha ferramenta para estender o control da Coroa sobre a poboación india e orientouse a conseguir que os dirixentes incas fosen formados en escolas de caciques dirixidas por xesuítas⁶⁸. En Lima e Cuzco, os nenos dos nobres indios ían a estas escolas onde, manténdoo illados das súas comunidades, aprendían o español. Os fillos de colonos españois e os seus descendentes, así como as masas indias, recibiron unha

⁶⁷ MEMMI, A. (1965): *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press, p. 105.

⁶⁸ O'NEILL, Charles E. e DOMINGUEZ, Joaquín M^a (2001): *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, pp. 1206-1207.

educación moi limitada durante o período colonial, xa que o Goberno nas colonias opúñase ao ensino masivo por consideralo innecesario; non obstante, a educación superior para as clases máis altas desenvolveuse rapidamente contando co beneplácito da Coroa, que a vía como unha forma de proporcionar os profesionais que a colonia necesitaba e, igualmente, como unha maneira de aumentar a hispanización⁶⁹.

Nos Estados Unidos, Canadá e Australia as colonias empezaron a funcionar copiando as estruturas económicas e sociais da metrópole. A educación estaba descentralizada, en xeral ocupábanse dela fundacións privadas, e cada colonia encargábase do ensino dos seus nenos. Unha grande parte da forza de traballo, en especial no sur dos Estados Unidos, nutríase de escravos que non tiñan acceso ás escolas. A poboación negra quedou relegada ao último chanzo da estrutura social xerárquica das colonias.

Os xesuítas colaboraron coa Coroa portuguesa no Brasil. Os indios brasileiros foron cristianizados polos xesuítas e integrados na clase inferior da estrutura colonial para traballar nas facendas. A oposición destes indios ao tipo de traballo que se lles asignaba obrigou a abastecer o mercado laboral con man de obra escrava importada de África, que, a diferenza dos indios, non recibiu instrución escolar. As escolas monopolizadas polos xesuítas en Brasil tiñan dous sistemas distintos: un para a poboación indíxena e outro para a elite colonizadora⁷⁰.

En Asia os ingleses competiron con portugueses e holandeses pola hexemonía colonial. Na India os monarcas mongois amosáronse interesados polo transporte marítimo nas condicións ofertadas polos portugueses, que estaban dispostos a pagar importantes tributos por comerciar en exclusiva con Europa. Pouco a pouco os ingleses foron desprazando a portugueses, holandeses e franceses e, no ano 1700, a Compañía xa tiña a súa propia base militar e centro de comercio en Fort Williams desde onde iniciaron a conquista da India. A Compañía das Indias apoiou nun primeiro momento unha educación europeizante mediante misioneiros que crearon escolas onde a aprendizaxe se desenvolvía en inglés. Porén, os dirixentes da Compañía Británica das Indias Orientais déronse conta de que a súa permanencia na India tiña que basearse no consentimento da súa presenza por parte dos poderes locais, o que só podía lograrse mediante a tolerancia respecto da relixión e cultura dos hindús⁷¹. Isto conduciu a que o apoio a este tipo de instrución cesase cando empezaron a ter problemas cos indíxenas que rexeitaban as imposicións relixiosas. Para aplacar as elites locais, o ensino nas zonas controladas polos ingleses entrou nunha fase de orientalismo impartíndose na lingua autóctona.

⁶⁹ CASTRO FERNANDINI, Juan (1939): *Legislación escolar en Perú*. Lima: Editorial Autería, pp. 18-26.

⁷⁰ GADOTTI, Moacir (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores, p. 65.

⁷¹ SAID, Edward W. (1990): *Orientalismo*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.

[...] Xurdiron dúas correntes de pensamento: unha liderada por H.H. Wilson que apoiaba o ensino orientalista e a outra que lideraba Trevelyan, ao que máis tarde se uniu Lord Macaulay, que defendía unha educación anglófona. Os orientalistas argumentaban que a intención orixinaria da *Charter Act* de 1813, que concedía un *lakh* de rupias anual, era promover o ensino orientalista e, polo tanto, eses cartos non deberían ser investidos con ningunha outra finalidade. Por outra banda, o ensino orientalista era o mellor para os orientais e o que máis se adecuaba as súas inclinacións e aptitudes. Ademais, calquera esforzo a prol da promoción do ensino anglófono podería danar seriamente as empresas privadas de Pathshalas e Madarsas. Os orientalistas consideraban que a literatura sánskrita e árabe non era inferior á literatura inglesa. Existían grandes tesouros culturais no pensamento hindú antigo que a India non podía permitirse descoidar⁷².

2.4 O liberalismo económico e a política lingüística

A pesar dos logros das políticas mercantilistas, a principios do século XVIII empezaron a xurdir, especialmente en Inglaterra, argumentos a favor do libre comercio promovidos por comerciantes adiñeirados que vían restrinxida a súa actividade mercantil pola operación das compañías estatais que actuaban en réxime de monopolio nas colonias. Tamén avogaban polo establecemento de réximes abertos, sen restricións, e por liberar o comercio do control estatal.

Proporcionaron unha base teórica a estes movementos os estudos de Adam Smith, filósofo escocés da Ilustración e fundador da ciencia económica, quen na súa obra *Unha investigación sobre a natureza e causas da riqueza das nacións*, publicada no ano 1776, fai unha loanza do libre comercio que, considera, promoverá o progreso social. Os réximes proteccionistas dos estados son criticados duramente por Smith, quen xulga absurdo fomentar unha produción nacional de bens podendo conseguilos máis baratos doutros países. Continuou esta liña teórica con grandes economistas como David Ricardo e John Stuart Mill.

En Europa, a finais do século XVIII e principios do XIX, estase a practicar con novas formas de produción industrial que se experimentan por primeira vez en Inglaterra. Esta transformación, estimulada pola introdución de novas formas de obtención de enerxía, como a máquina de vapor, desenvolveuse nun espazo de tempo relativamente curto. Cambia, tamén, neste período, a distribución da poboación europea xa que as maiores oportunidades económicas duns países respecto doutros conducen a importantes fluxos migratorios dentro dos propios países, entre as distintas nacións e entre estas e as colonias⁷³. O capitalismo liberal logrou nun século crear un

⁷² JAYAPALAN, N. (2005): *History of Education in India*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, pp. 54-55.

⁷³ CAMERON, Rondo e NEAL, Larry (2005): *Historia económica mundial. Desde el paleolítico hasta el presente*. 4ª edición. Madrid: Alianza Editorial, pp. 215-220.

aparato de produción capaz de satisfacer as necesidades da poboación a un nivel sen precedentes na historia da humanidade até ese momento.

Aínda que a corrente doutrinal propugnada por Adam Smith deixa clara a necesidade de instaurar políticas de liberdade de comercio entre os países, establece dúas excepcións ao xogo da libre importación de bens e servizos: a primeira é que debe existir reciprocidade na liberalización, considerando lícito responder con políticas arancelarias ás medidas proteccionistas doutro país; a segunda refírese á mariña mercante xa que entende que esta é vital para a defensa, dado que pode ser mobilizada e “armada” en caso de conflito bélico. Smith defende as restritivas Leis de Navegación que prohiben aos barcos estranxeiros operar nos portos británicos. Nesa época, aínda que Gran Bretaña era xa a primeira potencia naval do mundo, os mercantes holandeses ofertaban transporte máis competitivo e barato que os barcos británicos. A postura defendida por Smith respecto da flota mercante é antieconómica, pero el considera que a defensa militar da nación está por encima do seu progreso, establecendo, dese xeito, unha conexión entre o poder económico e o poder militar⁷⁴.

Por unha banda, suxire Smith que para conseguir un maior nivel de riqueza é necesaria a eliminación de fronteiras que limiten o ámbito de acción dos mercadores británicos pero, pola outra, entende que Gran Bretaña, como nación, debe conservar e promover un poder político e militar superior ao das outras nacións o que implica que o interese da nación debe prevalecer sobre a liberdade dos axentes económicos. Este nacionalismo, que non varía respecto á época mercantilista precedente, empézase a percibir tamén nas linguas, coa aparición de movementos a prol da estandarización⁷⁵.

Smith promove, igualmente, a especialización mediante a división do traballo para aumentar a produtividade. Esta idea foi desenvolvida posteriormente de forma máis precisa por David Ricardo coa *teoría da vantaxe comparativa*, na que defende, de xeito máis científico, a especialización das nacións na produción económica para mellorar o comercio internacional. O discurso promovido polos economistas clásicos favorece, por unha banda, o libre comercio internacional e, pola outra, a homoxeneización interna das nacións para asegurar a súa vantaxe na libre concorrencia internacional. Esta lexitimación dos ideais de homoxeneidade no campo da economía que impregna os discursos das nacións europeas leva a interpretar a homoxeneidade étnica, cultural e lingüística como algo positivo e a diversidade como algo negativo. As prácticas discursivas sobre planificación

⁷⁴ SMITH, Adam (1961): *Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Madrid: Aguilar, pp. 401-402.

⁷⁵ WHITE, George W. (2007): *Nation, State, and Territory: Origins, Evolutions, and Relationships*. Volume I. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. p. 178.

lingüística empezan a presentar a homoxeneidade das linguas como característica dos países máis estables e desenvolvidos economicamente⁷⁶.

Durante a época mercantilista os idiomas europeos espallados por todos os continentes, vanse adaptando ás necesidades socioeconómicas dos novos falantes e, ao mesturarse coas linguas das poboacións autóctonas das colonias, evolucionan rompendo coa tradición das metrópoles. Xorden, neste momento, os idiomas crioulos que moitos expertos consideran linguas comerciais, xa que foi o comercio o que deu lugar á súa existencia; de feito, a palabra inglesa *pidgin* coa que se designan este tipo de formas dialectais procede da palabra *business*, adulterada pola pronunciación dos chinos, esta etimoloxía relaciona, polo tanto, *pidgin* co comercio⁷⁷.

En certas condicións, en especial en sociedades cunha grande diversidade lingüística e dificultades para definir unha lingua materna, o *pidgin* convértese nun instrumento de máis valor que a lingua da metrópole; deste xeito, estas modalidades lingüísticas adquiriron gradualmente a calidade de primeiras linguas e foron, así, transmitidas á seguinte xeración. Estes procesos orixinaron as linguas crioulas, palabra derivada do español *criollo*, utilizada para designar á poboación branca nacida e criada nas colonias, significado que se estendeu á súa lingua. As linguas crioulas e *pidgins* difundíronse polo mundo alá onde os mercadores europeos estableceron tratos mercantís con xente doutros continentes; do contacto cos españois xorde en Filipinas o *chavacano* e o *palanquero* en Colombia, o *africaans* debeuse á influencia holandesa en Sudáfrica, etc.⁷⁸.

Consideran moitos autores que a actividade marítima na época do mercantilismo económico foi un factor importante na creación destas variedades lingüísticas. Cómpre ter en conta que as numerosas tripulacións, necesarias para manexar os barcos mercantes de vela naquela época, procedían de diferentes países dado que, nas nacións con moita flota, non chegaba coa man de obra do propio país; os barcos españois enrolaban frecuentemente tripulantes portugueses, italianos, flamencos e alemáns, e, por exemplo, a Compañía das Indias Orientais de Holanda pasou, de ter 2000 mariñeiros no ano 1610, a 8500 no ano 1680, polo que, frecuentemente, tivo que enrolar nos seus barcos persoal escandinavo e alemán⁷⁹. A mestura de persoal de distintas linguas e o argot náutico fixo que

⁷⁶ FISHMAN, J. (1968): Some Contrast between Linguistically Homogeneous and Heterogeneous Polities, en FISHMAN, J.,FERGUSON, C.e DAS GUPTA, L. *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley, p. 60.

⁷⁷ JESPERSEN, Otto (1964): *Language: Its Nature, Development and Origin*. New York: W.W. Norton and Co., p. 222.

⁷⁸ PAULSTON, Christina Bratt (1988): *International handbook of bilingualism and bilingual education*. Connecticut: Greenwood Press, p. 36.

⁷⁹ FISHER, Lewis R. (1994): *The Market of Seamen in the Age of Sail*. Research in Maritime History Nº 7. Saint Johns-Newfoundland, p. 24.

a bordo dos buques mercantes se formaran dialectos de entendemento entre eles que se espallaron aos portos onde recalaban⁸⁰.

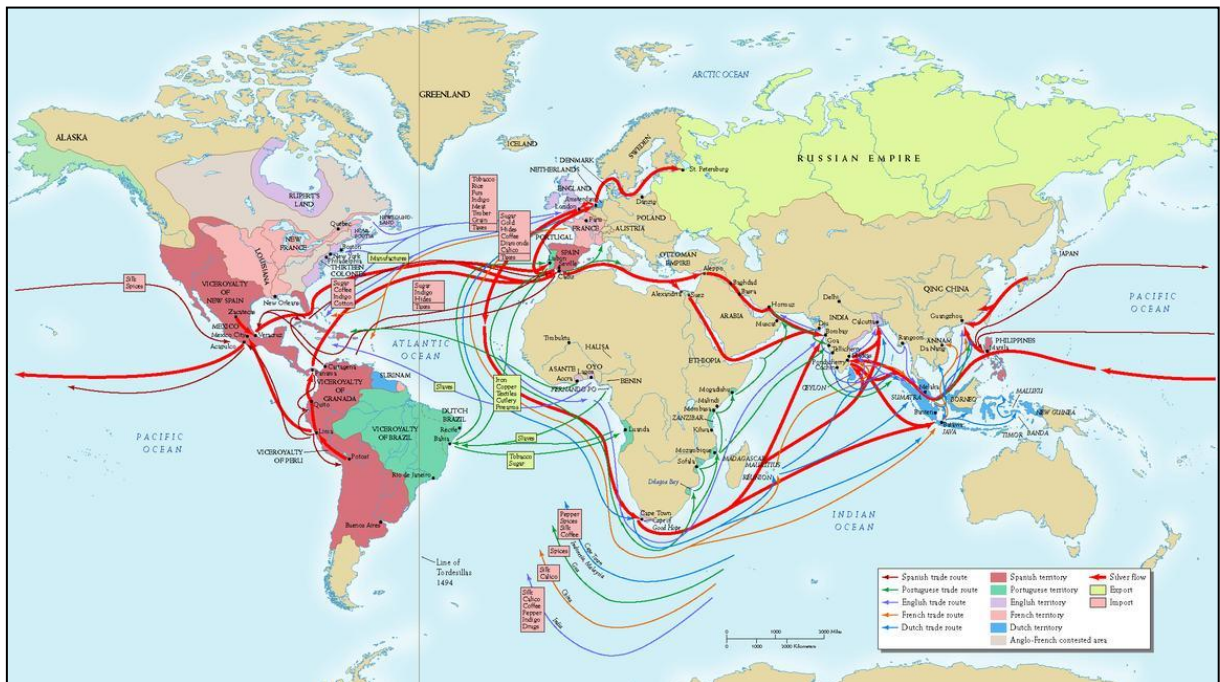


Figura 12: Principais rutas comerciais e de expansión das linguas europeas na época do mercantilismo. Fonte: <<http://www.public.iastate.edu/>>

Os idiomas europeos difundíronse polo mundo ao ritmo da expansión comercial adaptándose ás necesidades das zonas onde se implantaban e desviándose dos das metrópoles. Estas desviacións plasmadas en linguas crioulas e *pidgins* ameazan a unidade lingüística que o comercio precisa, polo que comezaron a xurdir accións nas metrópoles tendentes a estandarizar os idiomas das nacións europeas⁸¹. En Francia fundouse a Academia Francesa, no ano 1635, coa misión de fixar a lingua e facela máis pura e comprensible para todos. O mesmo proceso tivo lugar en España coa fundación da Real Academia Española, no ano 1713, baixo o auspicio da Coroa. O propósito desta institución foi o de fixar as voces e vocábulos da lingua castelá na súa maior propiedade, elegancia e pureza; tal finalidade vese representada no emblema formado por un crisol no lume coa lenda *limpia, fija y da esplendor*, que reflicte o obxectivo de combater todo canto alterase a elegancia e pureza do idioma. Estas accións contra a impureza idiomática non só sucederon na metrópole, senón tamén nas propias colonias que, unha vez independizadas, fundaron similares institucións durante o século XIX

⁸⁰ HANCOCK, I. F. (1976): Nautical Sources of Krio Vocabulary. *International Journal of the Sociology of Language* 7, pp. 23-26.

⁸¹ ROMAINE, Suzanne (1992): *Language, Education and Development: Urban and Rural Tok Pisin in Papua New Guinea*. New York: Oxford University Press, p. 20.

como a Academia Colombiana (1871), a Mexicana (1875), a Salvadoreña (1876), a Venezolana (1883), a Chilena (1885), A Peruana (1887), etc.⁸²

En Inglaterra o movemento cara á estandarización da lingua levouse a cabo coa publicación do dicionario da lingua inglesa de Samuel Johnson no ano 1755 que, aínda que non era o primeiro publicado en Gran Bretaña, mellorou a todos os precedentes en contido e influíu no norteamericano Noah Webster quen elabora outro dicionario en 1806, proclamando, deste xeito, a independencia lingüística de Inglaterra⁸³.

As tendencias económicas que se plasman en políticas liberais corren parellas a unhas políticas lingüísticas máis extremas de estandarización e unificación dentro das principais potencias⁸⁴.

En España, coa instauración da dinastía dos Borbóns, dáse un xiro radical que rompe coa tradición permisiva existente con respecto ás outras linguas da Península, en especial en Cataluña. Filipe V, tan pronto accede ao trono, publica unha serie de decretos denominados de *Nueva Planta*, polos que se obrigaba a usar o castelán como lingua administrativa, o cuarto destes decretos, despachado o 16 de xaneiro de 1716, afectaba exclusivamente a Cataluña e impoñía como lingua oficial o castelán con aplicación obrigatoria en escolas e xulgados. A política de uniformidade lingüística para conseguir beneficios económicos convértese nun asunto de goberno. Unha idea desta necesidade imposta polos poderes económicos dedúcese do escrito cursado, no ano 1716, polo fiscal xeral do *Consejo de Castilla*, José Rodrigo Villalpando aos correxidores que actuaban nas terras sometidas:

A importancia de facer uniforme a lingua recoñeceuse sempre por grande, e é un sinal de dominación e superioridade dos Príncipes ou nacións; sexa porque a dependencia e adulación queren compracer e enxalzar, afectando outra natureza coa semellanza do idioma, ou sexa porque a suxeición obriga coa forza. Os efectos que desta uniformidade se seguen son moi beneficiosos, porque se facilita a comunicación e o comercio; únense os espíritos divididos ou contrarios polos xenios; e enténdense e obedecen mellor as Leis e Ordes⁸⁵.

Esta tendencia reforzaríase máis tarde, no ano 1857, coa lei Moyano, que foi o fundamento do sistema educativo en España impoñendo o castelán no ensino primario⁸⁶. Contrariamente a esta política restritiva no uso das linguas, no mundo económico adóptanse outro tipo de medidas, conque, no ano 1778 abólese a exclusividade do comercio con América a través da Casa de

⁸² TORRES TORRES, Antonio (2005): *El español en América*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 17.

⁸³ ROLLINS, Richard M. (1980): *The Long Journey of Noah Webster*. USA: University of Pennsylvania Press, p. 125.

⁸⁴ LOCHER, Mirian A. e STRÄSLER, Jürg (2008): *Standards and Norms in the English Language*. Berlin: Walter and Gruyter, pp. 134-135.

⁸⁵ Actes del XIII Conceyu Internacional de Llingües y Cultures amenazaes (1987): Academia de la Llingua Asturiana. Uvieu (24-26 de xunetu), p. 44.

⁸⁶ CRIADO DELGADO, Buenaventura (1994): *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 261-269.

Contratación de Sevilla, permitindo aos comerciantes cataláns realizar expedicións sen depender de ningún asentador castelán.

A política lingüística española seguía o exemplo de similares medidas do modelo centralista francés que se acentuaron co ascenso ao poder político da clase burguesa tras a Revolución. Un dos propósitos máis firmes dos revolucionarios foi o de impoñer o francés como lingua oficial e única para todos os franceses, xa que para algúns teóricos, a supervivencia de linguas e dialectos rexionais representaba un vestixio do Antigo Réxime. Ao ser a República unha e indivisible, non cabe para o ensino en Francia outra lingua que o francés, debendo eliminarse os *patois* como vestixio da barbarie dos séculos pasados, co que, o 8 de *pluvioso* do ano II, a proposta do Comité de Salvación Pública aprobouse un decreto que impuña o francés nas rexións de fala alemá, bretoa, italiana ou vasca, para o cal se enviarían mestres en lingua francesa porque –dicían- “o federalismo e a superstición falan bretón; a emigración e o odio á República fala alemán; a contrarrevolución fala italiano e o fanatismo fala vasco”. Os intereses económicos e os da revolución da nova burguesía gobernante concordan cunha política lingüística tendente á unificación que acaba coa transixencia precedente dentro do Estado⁸⁷.

De xeito similar, en Gran Bretaña, o consentido plurilingüismo residual de épocas pasadas empeza a representar un obstáculo para o avance do sistema económico capitalista e para a produción industrial. Inglaterra é a zona máis industrializada o que provoca unha forte demanda de man de obra desde outras zonas menos desenvolvidas. En rexións como Gales, o fluxo de poboación provocou un acusado impacto sobre a supervivencia do galés, un idioma celta, con tradición literaria, falado por máis da metade da poboación e cunha alta porcentaxe de monolingüismo. O goberno británico consideraba que esta fala entorpecía o desenvolvemento económico e, para atallar efectos negativos deste idioma sobre a produción industrial, encargou a unha comisión governamental, no ano 1846, que analizase o estado da educación no País de Gales; estimou esta comisión que a lingua galesa era un motivo de atraso e unha barreira para o progreso moral e para a prosperidade comercial da xente. Un artigo publicado en 1867 en *The Times* dános unha idea da percepción da diversidade lingüística como un impedimento ao desenvolvemento económico que tiñan os estamentos de poder:

A lingua galesa é unha maldición de Gales. A súa existencia e a ignorancia do inglés veñen excluindo, e aínda agora exclúen, á xente galesa da civilización dos seus veciños ingleses. Un Eisteddfod (festival literario e musical anual galés) é unha das máis maliciosas e egoístas manifestacións do sentimentalismo que podía facerse. É simplemente un estúpido atranco ao progreso natural da civilización e á prosperidade. Se é desexable que os galeses falen inglés, é unha tolería monstruosa alentalos ao cariño pola súa antiga lingua.

⁸⁷ CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique e REVEL, Jaques (2008): *Una política de la lengua*. Mexico: Universidad Iberoamericana, p. 277.

Non só a enerxía e o poder, senón tamén a intelixencia e a música de Europa veñen principalmente de fontes teutoas, e esta glorificación do mundo celta, se non fora pedantería, sería pura ignorancia. Canto antes desaparezan os especialistas da cultura galesa da faciana da terra, mellor⁸⁸.

A redución do número de falantes, o illamento xeográfico, a marxinação política, o baixo desenvolvemento económico da zona, a estigmatización da lingua e a necesidade da poboación de falar o inglés, como idioma dominante, por motivos laborais, foron factores que comprometeron o mantemento da lingua galesa⁸⁹.

O fenómeno da unificación lingüística nas distintas nacións non foi froito dunha casualidade, senón o resultado dun proceso económico máis amplo, impulsado polos intereses da nobreza tradicional asociada á emerxente burguesía que prosperaba baixo a protección dos estados. Tal como manifesta María Pilar García Negro referíndose á imposición do castelán nos territorios de Galicia

Expansión comercial, moeda única, lingua única, son faces do mesmo proceso de conformación do Estado moderno e esixencias da adaptación á ordenación capitalista que se realizan co sacrificio de todo o que resulta 'inarmónico', por diferente e peculiar, dentro desta lóxica. Os intereses dunha clase social, dun modo de produción, dunha estrutura estatal unitaria e violentadora das nacións peninsulares fican así metonimicamente sublimados no interese xeral de toda a cidadanía⁹⁰.

As aplicacións das novas ideas económicas fanse notar nas relacións comerciais entre as nacións, de xeito que, ao finalizar o século XVIII, a administración colonial e o control mercantil de España e Portugal en América Latina tivo que dar paso a un comercio aberto con outros países. Gran Bretaña, potencia industrial emerxente, obtivo acordos de libre comercio con produtores independentes de América Latina, onde as institucións educativas se reformaron para adaptarse aos modelos franceses e ingleses reflectindo os ideais capitalistas, aínda que na práctica os estudos seguiron como en tempos coloniais nas mans da Igrexa.

Nos Estados Unidos, despois da independencia, cada estado ocupouse da educación de forma independente. Nos estados do sur tratábase de formar a elite branca mediante o ensino privado. Nos estados do Norte existiu un ensino primario orientado a que a xente aprendese a ler e escribir; porén, tamén existían escolas privadas para as clases altas onde se preparaban para o ensino universitario; ademais, algúns grupos eclesiásticos organizaron escolas públicas para educar os pobres. En Massachusetts organizouse o primeiro ensino público oficial, que serviría de modelo para outros estados. Tratábase dun ensino clasista que servía como instrumento para que as clases

⁸⁸ SYKES, Bryan (2006): *Blood of the Isles: Exploring the Genetic Roots of our Tribal History*. London: Bantam Press, p. 41.

⁸⁹ WARDHAUGH, Ronald (1987): *Op. cit.* p. 81.

⁹⁰ GARCÍA NEGRO, María Pilar (1991): *Op. cit.* p. 214.

dominantes puidesen civilizar as outras, co que se aseguraban de que a sociedade seguiría sendo soportable e ordenada⁹¹.

A política colonial británica tamén deu un xiro co liberalismo económico. Nunha das súas colonias máis representativas, a India, abolíronse os poderes de negociación da Compañía Británica das Indias orientais, que quedou relegada á función dun órgano administrativo onde se permitiu traballar a empregados indios, sempre e cando tivesen formación inglesa. Esta dinámica de adestramento en lingua inglesa das clases máis cultas e gobernantes, para evitar calquera subversión revolucionaria, foi impulsada por Macaulay. Os ingleses non inculcaron aos nativos estudos de tecnoloxía, ciencia ou economía, senón que se centraron no ensino da literatura e da filosofía británica, familiarizándoos co vocabulario do dereito e da administración. En xeral, fíxose pouco coa educación de masas e o gasto do goberno inglés cos hindús, en consonancia coas ideas imperantes do liberalismo que consideraban que o goberno non debía gastar excesivamente en ensino, foi mínimo⁹².

2.5 A internacionalización da economía e o efecto nas linguas

As políticas liberais durante o século XIX impulsaron o movemento internacional de mercancías, de persoas e de capital, o que levou a controlar a economía fóra das fronteiras das nacións. Aínda que a inversión de capital no estranxeiro e os movementos de poboación duns países a outros viñan producíndose desde séculos atrás, no XIX e principios do XX alcanzaron un nivel sen precedentes. Arredor de 60 millóns de persoas deixaron Europa para establecerse noutros continentes⁹³. Os lazos culturais e humanos desta emigración promoveron a internacionalización da economía e o movemento inversor de capital entre países; nesta etapa Gran Bretaña, o país con máis inversión no estranxeiro, financiaba empresas de ferrocarrís e minería en Estados Unidos, Latinoamérica e outros países. Os mecanismos de inversión precisaban de medios institucionais para transferir fondos dun país a outro: mercados de divisas, mercados de accións, bancos centrais e privados, axentes de bolsa, etc. A propiedade industrial e a competencia precisaron pronto dunha nova regulación⁹⁴.

As mesmas forzas económicas que noutro tempo impulsaron a eliminación dos réximes feudais e a constitución de monarquías absolutas en nacións fortes, levan agora á creación dun mundo económico internacionalizado no que as convencións e os pactos internacionais serán os instrumentos necesarios para o correcto funcionamento do novo sistema económico.

⁹¹ KATZ, Michael (1971): *Class, Bureaucracy and Schools*. New York: Praeger, p. 9.

⁹² KRISHNASWAMY, N. e KRISHNASWAMY, Lalitha. (2006): *The Story of English in India*. New Delhi: Cambridge University Press, p. 52.

⁹³ ISAACS, Ann Katherine (2007): *Immigration and Emigration in Historical Perspective*. Pisa: Pisa University Press, p. 110.

⁹⁴ CAMERON, Rondo e NEAL, Larry (2005): *Op. cit.* pp. 339-341.

A internacionalización dos intereses empresariais plasouse na *Convención de París de 1883*, na que se pactou, por unha banda, a represión da competencia ilícita e, pola outra, a protección ultranacional dos inventos, das marcas de fábrica, dos nomes comerciais e das referencias de orixe e procedencia de mercancías. O dereito marítimo, até o momento articulación interna tradicional do dereito mercantil das nacións, entrou nunha nova fase de regulación dependente de ámbitos supranacionais⁹⁵.

Gran Bretaña, líder a nivel industrial e no transporte marítimo –case a metade da flota mercante mundial ostentaba pavillón británico- vese lexitimada para impor e internacionalizar as súas normas e institucións que servirán de modelo para outros países; xunto con Francia promoven varias conferencias internacionais en materia de transporte marítimo, base esencial do comercio. Londres e París converteranse en centros líderes da nova política internacionalista plasmada en convencións sobre seguridade do transporte, comunicacións telegráficas, comunicacións por cables submarinos, meteoroloxía, etc. A necesidade das potencias económicas de internacionalizar as leis das distintas nacións levou, a finais do século XIX, á creación de organismos non gobernamentais como a *International Law Association* e o *Comité Marítimo Internacional*, que promoveron políticas de estandarización e unificación das normas comerciais mediante a planificación de conferencias diplomáticas⁹⁶.

As diferenzas na regulamentación laboral adoptada polas nacións máis industrializadas por esixencia das presións sociais internas tiñan efectos económicos negativos para as empresas desas nacións por ter que competir coas de países cunha lexislación laboral menos estrita. A pesar de que as doutrinas liberais eran contrarias a que os Estados legislasen o traballo, fíxose necesario o establecemento de acordos internacionais que sentaran as bases dunha lexislación común en materia sociolaboral, o que se concretou na *Conferencia Internacional de Berlín* de 1890. Este labor de uniformización da actividade laboral levou a constituír en París, no ano 1900, a *Asociación Internacional para a Protección Legal dos Traballadores*, que sería a precursora da *Organización Internacional do Traballo* (OIT) creada despois de finalizar a Primeira Guerra Mundial. O traballo desenvolvido de cara a alcanzar pactos internacionais non obedeceu a razóns idealistas, senón que existiron outros motivos tales como a comunidade de intereses, a necesidade de concorrer nos mercados e o desenvolvemento de grandes empresas de tipo capitalista⁹⁷.

Londres e París lideran este internacionalismo seguidas dunha potencia emerxente, os Estados Unidos de América. A hexemonía destes países a nivel internacional e o retraso doutras potencias na

⁹⁵ GALGANO, Francesco (1981): *Historia del derecho mercantil*. Barcelona: Editorial Lai, p. 70.

⁹⁶BUTLER, Geoffrey e MACCOBY, Simon (2003): *The Development of International Law*. New Jersey: The Lawbook Exchange, pp. 488-502.

⁹⁷NAKAGAWA, Junji (2011): *International Harmonization of Economic Regulation*. New York: Oxford University Press, p. 171.

súa capacidade económica conduciu a que o inglés e o francés se convertesen nas linguas dos convenios e dos pactos internacionais. O francés foi a lingua internacional da diplomacia até a conclusión da Primeira Guerra Mundial, momento en que o inglés alcanzou a paridade durante as conferencias de paz do *Tratado de Versalles*⁹⁸. Inglés e francés convertéronse nas linguas oficiais da *Liga das Nacións* e da *Corte Internacional de Xustiza*, porén, a presenza dos Estados Unidos marcou o inicio do declive do francés como lingua dominante.

A finais do século XIX, as potencias europeas asocian o seu dominio colonial á grandeza da nación; os imperios coloniais en Asia e África representan poder e prestixio e enriquecen o carácter e a gloria nacional. Os defensores das políticas imperialistas enxalzan a enerxía dos exploradores, aventureiros, soldados, misioneiros, comerciantes e administradores que estenden polo mundo a influencia de Europa, impulsando o cambio social e económico dos países non europeos. Ao finalizar a Primeira Guerra Mundial, as rivalidades entre as potencias europeas pola expansión colonial fanse evidentes, en especial entre Gran Bretaña, Francia, Alemaña e os Estados Unidos. Neste contexto os lazos anglo-americanos decantan, en detrimento das outras potencias, o ascenso de Norteamérica, que é partidaria dunha política colonial de autodeterminación, á que se adhíren os británicos. En palabras do representante británico:

Con Alemaña practicamente apartada durante unha xeración debemos tratar con Francia. Francia é unha grande potencia militar. Coñecemos o carácter da política francesa no pasado, e a que levarán na próxima xeración. Francia pode ser o noso gran problema, e paréceme que deberíamos acercarnos aos americanos. Esa é a política que debemos seguir [...] América non está fóra de xogo senón que ten proxección de colonización no mundo, baixo a dependencia da Liga das Nacións [...] e os principios de autonomía e autodeterminación⁹⁹.

Durante o século XIX o imperio británico, tras a vitoria contra Napoleón, controlaba e defendía os seus extensos dominios axudado da tecnoloxía do barco de vapor e das redes de comunicacións que, a finais do século, unían por telégrafo Gran Bretaña con América, Asia e Australia. Neste contexto, o idioma inglés constitúese nunha importante ferramenta, especialmente para as grandes empresas británicas con intereses comerciais nas populosas rexións de Asia. A política lingüística británica na India oriéntase a modernizar o país educando unha pequena parte da poboación que actuará como intérprete entre o poder colonial e o resto dos habitantes. As palabras do intelectual británico Lord Macaulay, no ano 1834, formulan con claridade os obxectivos da política educativa na colonia, que terá unha grande influencia no resto do Imperio Británico.

⁹⁸ PEI, Mario (1968): *One Language for the World*. New York: Biblo and Tannen, p. 102.

⁹⁹ ROGER LOUIS, W. (2006): *End of British Imperialism*. Nova York: St Martin's Press, p. 282. Discurso do Presidente Wilson citado en RogerLouis, W.

É totalmente imposible que cos nosos limitados medios nos aventuremos a educar a toda a poboación. Debemos, polo momento, formar uns grupos de persoas que sirvan de intérpretes entre nós e os millóns que gobernamos; grupos hindús de sangue e de cor, pero ingleses nos gustos, nas opinións, na moral e na cultura¹⁰⁰.

O resultado desta política foi que, en toda a rexión da India, o inglés se converteu na lingua da administración e do comercio. O coñecemento e manexo da lingua inglesa era a porta ao progreso social e aos beneficios económicos, converténdose nun elemento esencial para o funcionamento das colonias inglesas con relacións mercantís cos colonizadores¹⁰¹.

Nun principio, seguindo os ditados de Macaulay, a política lingüística na India excluía a lingua autóctona buscando educar unha elite por medio do idioma inglés; porén, a finais de século, decántase por que a educación primaria da poboación sexa no idioma vernáculo; os poucos que continuasen coa secundaria terían que facelo en inglés, é dicir, a instrución na lingua local era unha fase previa para acceder a un tipo de instrución de status máis alto, que se impartiría en idioma inglés.

Este sistema educativo implantouse, asemade, noutras zonas do imperio; non estaba baseado en sentimentos altruístas, senón que a finalidade do mesmo era beneficiar os intereses mercantís británicos. Estas intencións obsérvanse con claridade no texto dun despacho, do ano 1854, que a xefatura da *Compañía das Indias Orientais* dirixiu ao Gobernador Xeral no que expresa as metas educativas nas colonias referíndose á educación na cultura británica a través do idioma

Este coñecemento ensinará aos nativos da India os magníficos resultados do traballo e do capital, permitiralles emularnos no desenvolvemento dos vastos recursos do seu territorio, guiaraos nos seus esforzos e, gradualmente, pero, con seguridade, daralles vantaxes que irán acompañadas dun aumento da riqueza e do comercio; e, ao mesmo tempo, aseguraranos a nós un maior subministro dos produtos que os nosos fabricantes necesitan e que despois serán consumidos por persoas pertencentes a todas as clases sociais¹⁰².

A política lingüística inglesa nas colonias continuou nesta liña durante as primeiras décadas do século XX, claramente orientada a mellorar a eficacia da nova forza laboral no traballo.

O sistema colonial enmárcase nun contexto de explotación capitalista, onde o discurso lingüístico permite entrever estratexias de poder, lei e disciplina empregadas para a construción de persoas dominadas. Tales estratexias promoven, por unha banda, a educación en inglés dunha elite para

¹⁰⁰ PENNYCOOK, Alastair (1998): *English and the Discourses of Colonialism*. Londres: Routledge, p. 78.

¹⁰¹ MISRA, B.G. (1982): *Language Spread in a Multilingual Setting: the Spread of Hindi as a Case Study* in Cooper 1982a, p. 150.

¹⁰² RAHIM, SA (1986): *Language as Power Apparatus: Observations on English and Cultural Policy in Nineteenth-century India*, en *World Englishes* 5 (2/3), p. 236.

mover a administración colonial e, pola outra, un discurso que promove o sostemento dun status, orientando a maioría da poboación ao rendemento laboral e ao consumo. A principios do século XX, a confianza no Imperio, a crenza na superioridade británica como potencia económica e o seu desenvolvemento cultural, fixeron que os británicos pensaran que a súa cultura e lingua eran superiores ás das outras nacións¹⁰³.

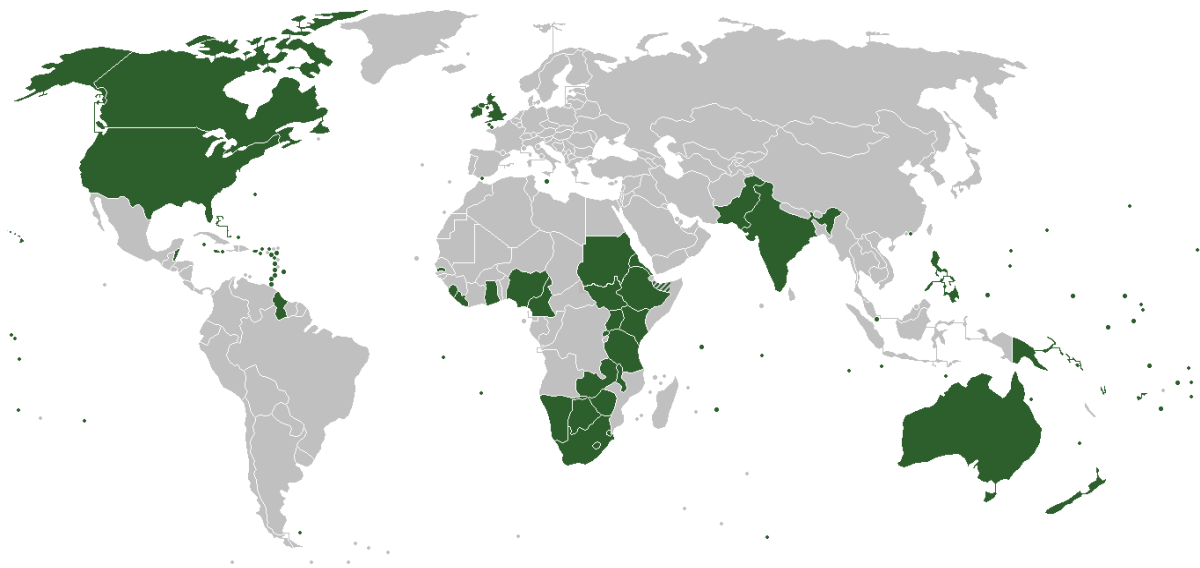


Figura 13: Rexións de expansión da lingua inglesa. Fonte:<www.wikipedia.org>

Gran Bretaña liderando o pensamento occidental transmite, coa súa lingua, unha cultura das relacións internacionais, unha forma de actuar con respecto ao desenvolvemento, á modernización e á educación. Este control cultural sobre os colonizados converte o Terceiro Mundo en economicamente dependente do Primeiro.

O colonialismo impuxo o seu control sobre a produción de riqueza mediante a conquista militar e a subseguinte ditadura política. Pero a súa área máis importante de dominación foi o universo mental dos colonizados, o control a través da cultura, de como as persoas se vían a si mesmas e á súa relación co mundo. O control económico e político non pode ser efectivo nin completo se carece do control mental. Controlar a cultura das persoas é controlar as súas ferramentas de autodefinición en relación cos demais. Para o colonialismo isto engloba dous aspectos do mesmo proceso: por unha banda, a destrución, ou a infravaloración deliberada da cultura dos pobos, da súa arte, das súas danzas, das súas relixións, da súa historia, da súa xeografía, da súa educación, da súa fala e da súa literatura e, pola outra, a dominación da súa lingua pola das nacións colonizadoras¹⁰⁴.

Como xa se indicou anteriormente, para a promoción da lingua francesa no exterior creouse en París a *Alliance Française* no ano 1883. A política educativa de Francia nas súas colonias

¹⁰³ CROWLEY, Tony (1989): *The Politics of Discourse: the Standard Language Question in British Cultural Debates*. London: Macmillan, p. 75.

¹⁰⁴ NGUGI, Wa Thiong'o (1985): *The Language of African Literature*, *New Left Review* 150: March/April, p. 118.

presenta diferenzas acusadas respecto da británica. Os franceses promovían unha misión civilizadora totalmente intolerante co uso dos idiomas vernáculos en calquera etapa educativa; orientaban o ensino a que os nativos aprendesen a falar a lingua da metrópole con esmero¹⁰⁵.

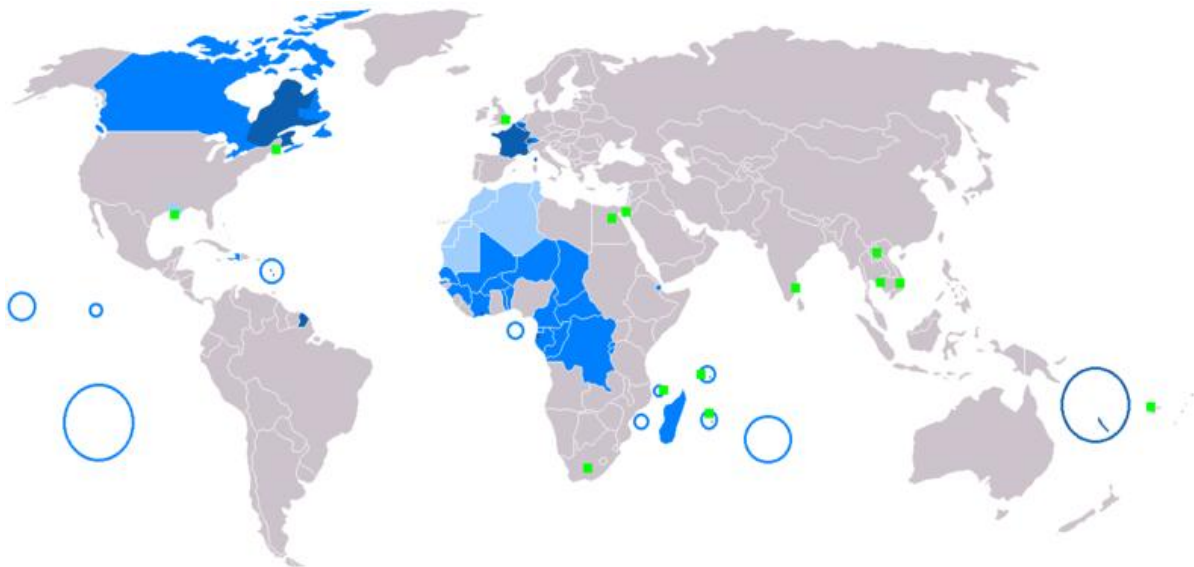


Figura 14: Rexións de influencia da lingua francesa. Fonte: <www.wikipedia.org>

Tanto nas colonias do Mundo Árabe como nas da África Subsahariana e da Indochina, os poderes coloniais franceses promoveron un sistema educativo que ignorou as tradicións locais. As posesións ultramarinas estaban baixo a xurisdición directa de París, e as mesmas leis do ensino rexían en todo o imperio francés. Este deseño percíbese nas afirmación do Ministro de Educación Pública, Rambaud, quen en 1897 di referíndose a Alxeria:

A primeira conquista de Alxeria foi acometida militarmente e rematada en 1871 cando Kabilia foi desarmado. A segunda conquista consistiu en facer que os nativos aceptasen os nosos sistemas administrativo e xudicial. A terceira conquista conseguírase mediante a escola, que nos debería asegurar o predominio da nosa lingua sobre os idiomas locais, inculcando aos musulmáns a nosa idea do que é Francia e do seu papel no mundo, substituíndo a ignorancia e o fanatismo pola noción simple e precisa da ciencia europea¹⁰⁶.

A pesar de que as prácticas educativas inglesas e francesas eran diferentes, a ideoloxía de ambos os dous imperios perseguía similares fins económicos relacionados coa educación na lingua das metrópoles¹⁰⁷.

¹⁰⁵ PAGE, Melvin E. (2003): *Colonialism: An International Social, Cultural, and Political Encyclopedia*. California: ABC-CLIO, p. 221.

¹⁰⁶ COLONNA, F. (1975) : *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Alger: Office des publications universitaires, p. 40.

¹⁰⁷ MAYO, Marjorie (2000): *Cultures, Communities, Identities: Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Wiltshire: Pelgrave, pp. 92-93.

A principios do século XX, os Estados Unidos de América, convertidos xa nunha potencia económica e industrial, non precisaron dunha política lingüística oficial que regulase a imposición dun idioma oficial no seu territorio, como sucedeu coas nacións europeas, que tiveron que deseñar plans de acción específicos para protexer a pureza e integridade do idioma nacional. Os Estados Unidos conseguiron un notable desenvolvemento económico e paralelamente un alto nivel de monolingüismo e un exacerbado nivel de patriotismo expansionista.

O monolingüismo norteamericano respondeu a un sentimento asimilador que erradicou as linguas indíxenas e outros idiomas levados ao seu territorio por ondadadas de emigrantes. A imposición do inglés nos EE. UU. responde á adopción dunha postura similar á dos colonizadores europeos que trataron de erradicar o uso das linguas africanas da vida institucional, mediante sistemas educativos que empregaban idiomas europeos para desvalorizar as linguas e culturas autóctonas¹⁰⁸.

Algúns estudosos argumentan que o feito de que a constitución americana omitira calquera referencia sobre a imposición dunha lingua oficial é un indicio de que se consideraba a lingua como un asunto de decisión individual; porén, outros entenden que o feito de que o texto constitucional estea redactado en inglés é sinal de que a política lingüística da nación debía basearse na imposición do inglés, isto parecen confirmalo as declaracións de Benjamin Franklin, quen amosa o seu desacordo coa postura dos colonos alemáns que seguían ensinando aos seus fillos alemán en vez de inglés. De todos os xeitos, a ambigüidade sobre a política lingüística nos Estados Unidos nos seus comezos como nación reflicte que o tema da unificación da lingua non era, naquel tempo, unha esixencia prioritaria desde o punto de vista económico.

Aínda que algúns estados publicaban documentos oficiais en linguas minoritarias, o Congreso dos Estados Unidos rexeitaba facelo sistematicamente. Algúns estados autorizaron a educación bilingüe, mentres outros daban instrucións para utilizar só o inglés. As respostas dos séculos XVIII e XIX sobre a diversidade lingüística foron moldeadas polas cambiantes forzas económicas, políticas e sociais máis que por ideas sistemáticas sobre a lingua¹⁰⁹.

A principios do século XIX a diversidade lingüística era tolerada, de xeito que a Constitución de Lousiana de 1845 promoveu o bilingüismo permitindo o ensino do alemán; en California, igualmente, aceptouse oficialmente o bilingüismo na Constitución de 1849. Non obstante, a finais de século, debido aos problemas lingüísticos provocados polas chegada continua de emigrantes, a postura cambiou promovendo, de xeito cada vez máis acusado, o uso do inglés¹¹⁰. Theodore Roosevelt iniciou unha política de monolingüismo en 1918, ao obrigar as masas de emigrantes a aprender o inglés para

¹⁰⁸ MACEDO, Donaldo, DENDRINOS, Bessie e GOUNARI, Panayota (2005): *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Editorial Graó, p. 29.

¹⁰⁹ OVANDO, Carlos J. (2003): Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues en *Bilingual Research Journal* 27/1, 1-24, pp. 3-4.

¹¹⁰ JONES, Mari C. e SINGH, Ishtla (2005): *Exploring Language Change*. New York: Routledge, pp. 110-111.

identificarse como americanos, baixo a ameaza de que, se nun prazo de cinco anos non dominaban a lingua inglesa, serían devoltos ao seu país de orixe¹¹¹.

A política americana de imposición do inglés foi aplicada en Filipinas despois da independencia de España, no ano 1898; como exemplo disto, a carta enviada polo cooperador Pardo de Tavera ao Xeneral Douglas MacArthur resulta esclarecedora:

Despois de establecer a paz, todos os nosos esforzos centraranse en americanizarnos, para deste xeito poder estender o coñecemento da lingua inglesa en Filipinas, de maneira que, mediante a súa acción, poidamos adoptar tamén os seus principios, os seus costumes políticos e a súa civilización excepcional e que a nosa redención sexa completa e radical¹¹².

A mesma política educativa foi exercida en Porto Rico no ano 1905, onde se ditaminou que o ensino nas escolas públicas debía impartirse en inglés a fin de converter as escolas portorriqueñas en organismos de adoutramento da xuventude nos ideais americanos¹¹³.

A expansión da lingua e da cultura inglesa promovida polo imperio británico e o ascendente poder económico dos Estados Unidos que, despois da Segunda Guerra Mundial, se converteu nunha potencia económica e militar sen rival na escena internacional, transformaron o inglés na lingua hexemónica.

¹¹¹ SPOLSKY, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 98.

¹¹² CONSTANTINO, Renato. (1978): *Neocolonial Identity and Counter-Consciousness*. London: Merlin Press, p. 67.

¹¹³ LÓPEZ LAGUNNE, M. (1989): *Bilingüismo en Puerto Rico: Actitudes Sociolingüísticas del Maestro*. San Juan: M.I.S.C.E.S. Corp. p. 17.

CAPÍTULO 3: O IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO DO INGLÉS E A SÚA INFLUENCIA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

3.1 Introducción

A análise da distribución das linguas no mundo na actualidade lévanos a pensar na existencia dunha relación entre o grao de pobreza de determinadas nacións e o multilingüismo existente no seu territorio, de feito, os estados monolingües occidentais teñen, en xeral, un nivel de riqueza superior ao dos estados multilingües doutras rexións do mundo. A partir da devandita relación, podería deducirse que a diversidade lingüística frea o desenvolvemento económico, mediante, por exemplo, a diminución da mobilidade ocupacional, a redución do número de persoas dispoñibles nun determinado sector da economía, a diminución da eficiencia ou a paralización da difusión de innovacións técnicas. Se ben a lingua é un valor importante para o desenvolvemento socioeconómico, a existencia de varias delas parece converterse nun entorpecemento.

Consonte J.H. Greenberg:

[...] o aumento na comunicación inherente a unha grande produtividade económica e a unha máis ampla organización política conducirá á difusión dunha lingua franca, sexa propia ou importada, o que dará lugar a un bilingüismo xeneralizado e, en último termo, á desaparición de todas as linguas coa excepción dunha única e dominante ¹¹⁴ [...]

A investigación de Jonathan Pool¹¹⁵, desenvolvida en 133 países reflicte a existencia dunha significativa correlación non lineal entre o nivel de riqueza dos países, medida polo produto interior bruto por persoa e ano, e a súa diversidade lingüística, medida pola porcentaxe de poboación que usa a lingua máis falada no territorio. Os resultados obtidos neste estudo amosan que non existen países prósperos cun alto nivel de diversidade lingüística; non obstante, no grupo dos países con alto nivel de monolingüismo, tal correlación non é clara, xa que existen nacións monolingües pobres e ricas. Esta relación lévanos a pensar que non parece viable que un país pobre poida pasar a ser rico mantendo un alto nivel de fragmentación lingüística no territorio, pero tal relación tamén pode ser interpretada no sentido de considerar que os axentes que interveñen no desenvolvemento económico dun país inflúen para que nel predomine o monolingüismo. No contexto desta relación entre o monolingüismo e a prosperidade económica é necesario considerar que o poder utiliza á escola como un elemento importante na promoción da unificación da lingua. Existen estudos que establecen relacións entre o nivel de escolarización e o grao de riqueza facendo ver, ademais, que as sociedades máis ricas e cun maior grao de escolarización teñen un sistema político democrático de

¹¹⁴ GREENBERG, J.H. (1956): The Measurement of Linguistic Diversity, en *Language*, 32:110 (Nº I) cit. en POOL, Jonathan. National Development and Language Diversity en *Advances in the Sociology of Language*. Ed. Joshua A Fishman (The Hague: Mouton, 1972), vol. 2, p. 225.

¹¹⁵ POOL, Jonathan (1972): National Development and Language Diversity en *Advances in the Sociology of Language*. Ed. Joshua A Fishman (The Hague: Mouton, 1972), vol. 2.

estilo occidental¹¹⁶. Outras investigacións determinan que as persoas de países con ingresos máis elevados posúen, igualmente, un nivel medio de escolarización máis alto, o que pode conducirnos a pensar que canto maior é o período de escolarización, máis monolingüismo e maiores ingresos por persoa atoparemos¹¹⁷.

A lingua escrita, a escritura, fai un idioma tanxible, visible, e permite ampliar o alcance da comunicación, o contacto en ausencia dos falantes, polo que, tanto a nivel individual como social saber escribir marca unha diferenza, os que posúen esta destreza sitúanse nun nivel superior aos que carecen dela. Hai tempo que a UNESCO vén sinalando que o nivel de analfabetismo está directamente relacionado co nivel de pobreza dos países. Segundo esta correlación, igual que se podería afirmar que a persoa con máis instrución é a persoa con máis probabilidades de ser rica, tamén se podería extrapolar que o país coa taxa de analfabetismo máis baixa debería ter os ingresos por persoa máis altos. Non obstante, non se pode afirmar de xeito categórico que un alto nivel de alfabetización asegure o progreso, xa que a historia occidental mostra que os logros da industria en séculos pasados tiveron lugar cunha alta porcentaxe de analfabetos. Aínda que na actualidade a maior riqueza económica a posúen os países cun maior nivel de alfabetización, non debe considerarse que a alfabetización impulse o desenvolvemento económico, senón que as rexións máis desenvolvidas do mundo demandan persoas máis formadas e alfabetizadas para aumentar o cada vez máis esixente aparato produtivo¹¹⁸.

Os anteriores estudos baséanse no actual estado de expansión das linguas e na situación económica presente fóra do contexto histórico. A conclusión de que a mellora do nivel económico empuxa á unificación e universalización das linguas é, para outros teóricos, obxecto de controversia xa que non comparten a idea de que a diversidade lingüística teña que conducir ao retraso político e económico dunha rexión. Tobe Skutnabb-Kangas¹¹⁹ non considera o plurilingüismo como un factor cunha influencia negativa na economía, incluso razoa que pode ser rendible desde un punto de vista económico.

O primeiro argumento que presenta é o maior grao de creatividade e innovación que presentan as sociedades con máis diversidade lingüística e cultural, pois son capaces de xerar máis coñecementos e ideas que aqueles países cunha maior uniformidade na súa cultura. É certo que a uniformidade promove a industrialización, pero nunha etapa post-industrial convértese nun inconveniente. Neste

¹¹⁶ COLEMAN, James (1965): *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press, pp. 19-20.

¹¹⁷ HARBISON, F. & MYERS, C. (1964): *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.

¹¹⁸ COULMAS, Florian (1992): *Op. cit.* p. 213.

¹¹⁹ SKUTNABB-KANGAS, Tove (2002): *Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments*. Dispoñible en <www.coe.int/t/.../linguistic/.../Skutnabb-KangasE> *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. University of Roskilde. Language Policy.

sentido a educación centrada na obtención dun alto nivel de plurilingüismo conduce á obtención de capital cultural, lingüístico e de coñecemento, que pode ser intercambiado por outro tipo de capital na sociedade da información.

O segundo argumento económico en defensa do plurilingüismo susténtase na diferenza de custes entre a inversión necesaria para a comunicación física (infraestruturas), que leva ao movemento de bens, e a inversión para a comunicación “mental” (aprendizaxe, tradución, interpretación, etc.) resultado do uso de distintas linguas. Ao feito de que os custes desta última son moito máis baixos, hai que engadirlle que neste cálculo non se teñen en conta os custes de externalización para a sociedade, que no caso da comunicación física se traducen en danos medioambientais, mentres que a comunicación por linguaxe non externaliza custes tanto se é monolingüe como plurilingüe. Desde esta perspectiva o sostemento económico das ferramentas para a comunicación e a aprendizaxe das linguas locais é beneficioso xa que a xente recibe, crea e intercambia ideas con maior facilidade na lingua que coñece¹²⁰.

Outro tipo de razoamentos a favor do plurilingüismo baséanse na idea de que a hipotética extensión dunha única lingua, falada por todos os habitantes do planeta, suporía que o coñecemento dese idioma carecería de valor, como unha mercadoría que está ao alcance de calquera. Neste sentido a inversión na aprendizaxe dunha lingua común sería, a longo prazo, menos beneficiosa que investir no coñecemento de varias linguas e o grupo dos plurilingües veríase favorecido por unha estrutura de pensamento máis flexible, innovadora e creativa que o grupo dos monolingües.

A defensa da diversidade lingüística desde a perspectiva da economía de mercado encontra serios impedimentos debido a dificultade de dar un valor económico á lingua que xustifique o investimento público na súa promoción e conservación. Esta dificultade conduce a moitos especialistas do mundo da cultura a sospeitar de calquera tipo de contribución que poida chegar do mundo da economía. Non obstante, existen argumentos de tipo social que inevitablemente inflúen na economía, numerosos teóricos entenden que impulsar o monolingüismo nun estado plurilingüe require inversión e, polo tanto, é unha medida antieconómica que, ademais, vai contra os dereitos humanos, xerando tensión social que conduce a prexuízos de tipo económico¹²¹. Porén, a decisión de impulsar as materias con contido “cultural” e, en concreto, o multilingüismo, segue sendo controvertida á hora de adoptar resolucións estritamente económicas. O concepto económico do valor da diversidade lingüística fundaméntase na economía do benestar; é dicir, se a sociedade desexa facer o

¹²⁰ PATTANAYAK D. P. (1988): Monolingual Myopia and the Petals of the Indian Lotus: Do Many Languages Divide or Unite a Nation? In Skutnabb-Kangas T & Cummins J. (Eds) *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 379-389.

¹²¹ SKUTNABB-KANGAS, Tove e PHILLIPSON, Robert (1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 4.

mellor para maximizar o nivel de benestar dos individuos, a inversión de fondos públicos na diversidade lingüística convértese nun asunto de decisión política que transcende o valor práctico inmediato.

A preservación dunha lingua minoritaria non ten, ás veces, un valor tanxible; o feito de que das políticas de conservación desa lingua non se deriven beneficios económicos fai que o investimento non pareza razoable se se compara con outros alternativos como , por exemplo, en infraestruturas de transportes. Porén, convén non esquecer que a lingua é unha parte esencial da herdanza dunha comunidade, moldea e constrúe a súa identidade do mesmo xeito que a aparencia física, polo que a súa conservación debe valorarse da mesma maneira que se fai con outras herdanzas culturais e medioambientais. Os beneficios e vantaxes que se derivan da existencia dunha lingua minoritaria non son sempre relevantes desde unha perspectiva de mercado, e teñen que ser considerados desde outro punto de vista.

Unha aproximación teórica á valoración monetaria dunha lingua podería facerse de xeito similar á análise de custes-beneficios dunha visita a un ben cultural, estimando a diferenza entre o que se está disposto a pagar e o custe real (gastos de viaxe, tempo de viaxe e gastos de entrada); non obstante, este tipo de teorizacións económicas seguen sendo inadecuadas para valorar os beneficios que pode reportar a existencia dunha lingua. Outro tipo de métodos utilizados para valorar economicamente o multilingüismo derívanse das técnicas da análise de mercado, unha ferramenta amplamente utilizada para predicir o comportamento dos consumidores ante un novo ben, coas que se estima o valor que un consumidor asocia cun produto determinado para descubrir dese xeito as preferencias da xente por unha mercadoría que aínda non está no mercado¹²². Este tipo de teorizacións que xa son aplicadas en certos estudos culturais, poderían empregarse, igualmente, para valorar, por exemplo, programas de ensino que promovan a diversidade lingüística¹²³.

Sexa o mundo plurilingüe ou monolingüe, cómpre aceptar que a lingua ten unha inevitable relación coa economía, aínda que sexa difícil atribuírlle un valor monetario. Se aceptamos que a lingua é un valor que incide na economía das sociedades organizadas, entón será necesario considerala un obxectivo de interese para os gobernos. En palabras de Jonathan Pool, a lingua é unha ferramenta controlada pola autoridade.

Non é o canón senón a palabra o símbolo da autoridade. As actividades gobernamentais máis frecuentes son falar, escribir, escoitar e ler. Se Lindblom está no certo acerca do que os gobernos fan, entón a palabra non é só un símbolo senón tamén unha ferramenta da autoridade. Se as palabras son ferramentas da

¹²² LOUVIERE, Jordan e HENSHER, David (1982): On the Design and Analysis of Simulated Choice or Allocation Experiments in Travel Choice Modeling. *Transportation Research Record*, 890, pp. 11-17.

¹²³ NOONAN, D. (2002): *Contingent Valuation in the Arts and Culture: An annotated bibliography*, report to The Cultural Policy Center, University of Chicago.

autoridade, entón a lingua, que permite ás persoas producir palabras, debe ser unha ferramenta que fai ferramentas da autoridade. E, se a linguaxe é una máquina de ferramentas na industria da autoridade, entón deberíamos esperar que as persoas pelexen polo control da lingua¹²⁴.

O interese do poder pola lingua nace do feito de que é unha das prácticas sociais máis importantes á hora de adquirir, aprender ou modificar ideoloxías. Os discursos conteñen ideoloxía no sentido en que contribúen a soste ou reestruturar as relacións de poder; non temos que asumir, necesariamente, que as persoas sexan conscientes das dimensións ideolóxicas das súas prácticas discursivas, a ideoloxía que conteñen as convencións pode ser máis ou menos asumida como natural ou automática polas persoas ás que pode resultarlles difícil entender que as súas prácticas lingüísticas cotiás poidan ser ideolóxicas¹²⁵. A loita polo control da lingua á que se refire Pool é real e sucede cada día, tendo os políticos como principais protagonistas. Os que teñen o poder político úsano para ter poder sobre a lingua, e aqueles que teñen poder sobre a lingua úsano para conseguir poder político¹²⁶.

Para Antonio Gramsci¹²⁷, as escolas forman parte do sistema e contribúen a manter a hexemonía ideolóxica, mediante a que os individuos son adestrados no sostemento do *status quo*. Na actualidade as escolas son o instrumento esencial para a instrución e fomento das linguas. Non resulta difícil percibir a necesidade institucional e gubernamental de control sobre as linguas se consideramos o que se inviste en programas educativos relacionados coas mesmas: programas de educación bilingüe e plurilingüe, plans de potenciación de linguas estranxeiras, plans de promoción e exportación da lingua propia, etc. Son, precisamente, as políticas de fomento e difusión da lingua propia dun determinado país noutro as que permiten desvelar o interese en que a lingua dun territorio poida penetrar noutras partes do mundo, unha nova faceta do imperialismo que se desenvolve nun escenario onde a capacidade económica das nacións para afrontar os custes da promoción exterior das súas linguas decidirá o nivel de triunfo con respecto aos competidores; deste xeito, canto máis rico sexa un país, máis posibilidade ten de impoñer a súa lingua fóra das súas fronteiras.

É neste escenario onde o inglés, como lingua falada polos países que conxuntamente representan o maior poder económico do planeta, impón a súa hexemonía sobre as demais nacións despois dunha longa imposición interna¹²⁸. O inglés é promovido na actualidade por numerosas institucións, especialmente americanas e británicas, entre as que destaca o *British Council*, institución fundada en

¹²⁴ POOL, Jonathan (1993): Linguistic Exploitation en *International Journal of the Sociology of Language*, 103, 31-35, p. 31.

¹²⁵ FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Polity Press in association with Blackwell Publishers. U.K., pp. 86-91.

¹²⁶ EDELMAN, Murray (1977): *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail*. New York: Academic Press.

¹²⁷ GRAMSCI, Antonio (1994): *Letters from prison*, edited by Frank Rosengarten, Columbia University Press.

¹²⁸ LIPPI-GREEN, Rosina (1997): *English with an Accent*. London: Routledge, p. 63.

1934 que recibe grandes subvencións do goberno do Reino Unido. No ano 2010 recibiu 211 millóns de libras para o fomento da lingua e cultura inglesa pola mundo. Paralelamente, os Estados Unidos dedican fortes investimentos a través de fundacións privadas e teñen varias axencias dedicadas á expansión do inglés, entre outras a *Agency for International Development*, a *United States Information Agency* e a *Peace Corps*.

A promoción do idioma alemán no exterior realízase, principalmente, a través do *Goethe-Institut* fundado en 1951 como sucesor da *Deutsche Akademie*. Esta institución desprega a súa actividade por todo o mundo, fomentando o coñecemento da lingua alemá e cultivando a colaboración cultural internacional. Dispón dunha rede de centros, sociedades culturais, salas de lectura e locais de exames e aprendizaxe do idioma alemán que lle permiten operar en 136 países. O Ministerio de Asuntos Exteriores alemán destina case o 50 por cento do orzamento dedicado á cultura á promoción exterior da lingua alemá a través do *Goethe-Institut* e da *German Academic Exchange Service*, entre outras axencias¹²⁹.

A expansión da lingua francesa no exterior é froito dunha política de investimentos promovida polo goberno francés; son a *Alliance Française* e o *Haut Conseil pour la francophonie*, entre outros organismos, os que se ocupan de fomentar o uso do francés noutros países. A *Alliance Française* creouse no ano 1883 en París, na actualidade dispón de 1040 centros en 136 países onde se ofrecen cursos de francés e se difunde a cultura francesa e francófona. O presidente Mitterand, no ano 1986, encargouse de promover o movemento francófono que se converteu nun importante instrumento para estender o idioma francés e contrarrestar a hexemonía do inglés a nivel internacional. Se se considera o investimento económico, pódese dicir que o francés é a lingua que recibe máis promoción desde os estamentos de goberno, despois do inglés¹³⁰.

O español é promovido internacionalmente a través do *Instituto Cervantes*, que dispón de centros espallados polos cinco continentes. No ano 2010 dispuña dunha rede de 75 centros en 42 países e de 718 centros de exame en 107 países. O *Instituto Cervantes* é unha institución pública española creada no ano 1991 co obxectivo de promover a difusión da lingua e da cultura española e hispanoamericana. O seu consello de administración está integrado por representantes dos Ministerios de Asuntos Exteriores, de Educación e Ciencia, de Cultura e de Economía e Facenda. No exercicio económico do ano 2010, o orzamento do Instituto ascendeu a 103 millóns de euros; o 86

¹²⁹ BYRAM, Michael (2004): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, p.244.

¹³⁰ BYRAM, Michael (2004): *Op. cit.* pp 24-25.

por cento desta cantidade foi sufragado mediante subvencións estatais e o resto cos ingresos que xera o organismo coas súas actividades docentes e culturais¹³¹.

Contrariamente a este fomento, por parte dalgúns estados, da difusión e expansión das súas linguas polo mundo, as linguas faladas nos países máis pobres carecen de promoción. A realidade reflicte que son os países con economías máis desenvolvidas os que amosan un maior interese por competir no mercado internacional das linguas. Esta loita evidencia que a expansión dos idiomas non é, na actualidade, un fenómeno aleatorio, senón que responde a un deseño político que permite ver a procura de obxectivos distintos aos dunha simple promoción cultural. Por unha banda, as devanditas relacións entre a lingua, o poder e a economía e, pola outra, a desigualdade actual na distribución da riqueza, levan a considerar os principios da teoría clásica marxista que entende que os modernos estados capitalistas xorden das relacións da produción e se ocupan de protexer e reproducir o dominio dos poderes hexemónicos dentro das nacións. Desde esta perspectiva, nas modernas sociedades capitalistas o Estado non pode considerarse unha institución aséptica senón un instrumento reprodutor da estrutura de clases que intervirá na economía e na educación das persoas, orientando esta á preparación en roles que optimicen o rendemento dos medios de produción¹³².

A institucionalización dos sistemas educativos en occidente, ten unha evolución histórica que corre parella á constitución de grandes empresas de corte capitalista durante a Revolución Industrial. Esta conexión histórica suxire que a función das escolas é, primordialmente, satisfacer os intereses dos promotores do modelo de industrialización e disto dedúcese que os proxectos curriculares, contidos, materiais didácticos e actitudes de profesorado e alumnado non son cuestións neutrais; é dicir, todas as prácticas e políticas educativas que se nos presentan baixo o aspecto da neutralidade, réxense polos mesmos principios que inspiran os modelos económicos.

Os grupos sociais e gobernos conservadores e tecnocráticos intentarán en todo momento favorecer a creación e recreación dun discurso científico e ideolóxico que xustifique e lexitime a necesidade do seu destino como grupo dirixente. Polo mesmo, á hora de propoñer e razoar os seus modelos educativos tratarán de elaborar todo un marco teórico e uns prototipos de prácticas que nunca cheguen a alterar de forma substancial o mantemento das actuais estruturas desa sociedade¹³³.

As actuais prácticas económicas neoliberais, nas que os beneficios e o consumo son os pivotes que sustentan a realidade, precisan da lingua para manexar o discurso do mercado e poder controlar a crítica e a controversia. Neste contexto socioeconómico, o fomento da unificación dunha lingua a

¹³¹ PEREIRA, Juan Carlos (2009): *La política exterior de España (1800-2003): historia, condiciones y escenarios*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 245-250.

¹³² CARNOY, M. (1982): *Education, Economy and the State* en Apple (ed.): 79-126, p. 95.

¹³³ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): *Op. cit.* p. 15.

través dos sistemas educativos pode considerarse como un obxectivo necesario para que poida ser utilizada nos medios de comunicación como instrumento de estandarización do pensamento social, aspecto este imprescindible para a eliminación da tensión social e, consecuentemente, para o sostemento e lexitimación da expansión do sistema produtivo occidental que asegure o benestar mantendo as desigualdades. En palabras de Herbert Marcuse:

Este tipo de benestar, o da superestrutura produtiva que descansa sobre a base desgraciada da sociedade, impregna os “mass media” que constitúen a mediación entre os amos e os seus servidores. Os seus axentes de publicidade configuran o mundo da comunicación no que a conduta “unidimensional” se expresa. A linguaxe creada por eles avoga pola identificación e a unificación, pola promoción sistemática do pensamento e da acción positiva, polo ataque concertado contra as tradicionais nocións transcendentales¹³⁴.

3.2 A expansión das linguas na globalización da economía

Pouco antes de finalizar a Segunda Guerra Mundial, o prestixioso economista británico John Maynard Keynes concibía unha orde internacional regulada, sen renunciar aos beneficios que podía xerar o comercio internacional. Altos funcionarios americanos e británicos, dirixidos por White e por Keynes respectivamente, mantiveron diversas reunións para establecer un novo sistema económico mundial, tratar o tema da reconstrución, unha vez que finalizase a guerra, e ordenar os intercambios internacionais de mercadorías mediante a creación dunha organización dedicada a xestionar a redución de obstáculos aos intercambios internacionais de mercancías; estes encontros concluíron co *Acordo Xeral sobre Aranceis e Comercio* (GATT)¹³⁵.

O novo mercado mundial precisaba de institucións que operasen internacionalmente e que o regulasen por encima das fronteiras nacionais, polo que, tras a constitución da ONU, se creou o *Banco Mundial*, un organismo especializado na asistencia financeira e técnica aos países en desenvolvemento; na mesma época creouse, tamén, o *Fondo Monetario Internacional* co fin de promover políticas monetarias e de comercio internacional. Ambas as dúas institucións, con sede en Washington, serán as bases da promoción da globalización económica.

Tras a Segunda Guerra Mundial e por primeira vez na historia do modo de produción capitalista, créanse institucións que aspiraban a regular non só as economías nacionais, senón tamén o mercado mundial. Dotouse a este dun marco institucional, co sistema monetario de Bretton Woods, a organización de comercio mundial (GATT) ou, máis adiante, desde comezos dos 50, as comunidades económicas rexionais (en Europa). Era o requisito previo para que a desigualdade de desenvolvemento dentro do bloque dos

¹³⁴ MARCUSE, Herbert (1994): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, p. 115.

¹³⁵ DIAZ MIER, Miguel Angel (1996): *Del GATT a la Organización Mundial de Comercio*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 19-20.

países máis industrializados puidera resultar nunha forza produtiva con efectos positivos sobre a taxa de beneficio e, polo tanto, sobre a taxa de acumulación¹³⁶.

Desde a súa constitución, os altos cargos que dirixen o *Banco Mundial* e o *Fondo Monetario Internacional* son de nacionalidade americana ou europea, o que é claro indicio do control exercido polos EE. UU., coa axuda das potencias europeas, sobre a economía mundial¹³⁷. Esta relación de dominio económico conduciu, paulatinamente, ao dominio político, militar, cultural, social e das comunicacións sobre o resto das nacións. Seguindo a terminoloxía do teórico Galtung sobre o imperialismo, Washington converteuse nun *Centro* dominante e os países subdesenvolvidos na *Periferia* dominada. Neste esquema hai centros de poder tanto no *Centro* como na *Periferia*, que explotan ás súas respectivas periferias. As elites gobernantes nos centros, tanto do *Centro* como da *Periferia*, están unidas por intereses comúns. As normas a seguir son ditadas polo *Centro* dominante e asumidas polos que ostentan o poder na *Periferia*.

Este sistema de imperialismo serve para reproducir as condicións materiais para a explotación e tamén para lexitimala. En etapas anteriores, as elites na *Periferia* eran os colonizadores, pero, no novo sistema de colonialismo promovido polos EE. UU., as elites serán, maioritariamente, nativos educados nos países do *Centro*. Nesta etapa, as organizacións internacionais e as grandes compañías xogan un papel esencial e os procesos educativos nas distintas nacións veranse favorecidos pola tecnoloxía das comunicacións e da computación que fan que a presenza física para o control das persoas e dos medios de produción sexa innecesaria; a necesidade de entendemento entre o *Centro* e a *Periferia* precisa de fluidez na comunicación, é dicir, da existencia dunha lingua común dominante¹³⁸.

Na época colonial anterior, a lingua de entendemento era imposta pola metrópole, porén, o novo sistema económico global necesita doutros métodos máis efectivos que a forza. A expansión dun idioma común para a comunicación entre o *Centro* e a *Periferia* debe ter a lexitimación suficiente como para ser aceptado polos dominados e, nesta situación, a perspectiva de benestar e progreso económico que se ofrece, xorde como a aspiración lexitima que xustifica a aceptación dunha lingua mundial. Pero os criterios para medir o desenvolvemento e o subdesenvolvemento económico no mundo baséanse no estándar de vida de occidente; así, as teorías económicas para o progreso e a modernización son explicitamente eurocéntricas, o que lexitima a destrución doutros sistemas económicos de sociedades distintas. Na posguerra, non parecía razoable unha visión alternativa ao desenvolvemento da acumulación de capital, á industrialización, ás relacións institucionais entre

¹³⁶ ALVATER, Edmar (1994): *El precio del bienestar*. Valencia: Edicións Alfóns el Magnànim, p.130.

¹³⁷ VASAPOLLO, Luciano, GALARZA, Enrike e JAFFE, Hosea (2005): *Introducción a la historia y la lógica del imperialismo*. Barcelona: Intervención Cultural, pp. 11-12.

¹³⁸ GALTUNG, J. (1980): *The True Worlds. A Transnational Perspective*. New York: The Free Press, pp. 127-128.

traballo e capital e ao mercado libre. Nese contexto os antigos lazos entre as metrópolis e as colonias continuaron a ser necesarios para adherirse ás políticas de desenvolvemento, en especial, en materia de ensino.

As materias, a linguaxe e, nalgúns casos, incluso a nacionalidade mesma dos mestres proceden do período colonial. A relación entre a ex colonia e o ex colonizador é, de moitos modos, máis forte no económico e no cultural que durante a administración colonial. Por tanto nin sequera é necesaria a presenza das metrópolis nacionais para asegurar a característica imperialista das escolas despois do seu período introdutorio. Todo canto se necesita é unha relación de dependencia entre a metrópole e a rexión, o país, a clase ou o grupo de que se trate. Unha vez asentada a dependencia económica, política e cultural queda asegurado o carácter imperial das escolas. Os cambios na economía e na cultura da metrópole transmítense ao grupo dependente por medio das escolas e doutras institucións¹³⁹.

Considerando a lingua como un produto, podemos concibir que existe un mercado de linguas onde cada habitante do planeta, ademais da súa fala, dispón dunha oferta variada doutras falas, se, por calquera motivo, precisa aprender unha segunda lingua. Neste hipotético mercado, cada demandante elixirá a lingua máis beneficiosa para os seus propósitos, ben sexan económicos, culturais, relixiosos, sociais ou de calquera outra índole. Durante a posguerra, as linguas das potencias coloniais dispuñan dun dominio a nivel tecnolóxico e cultural superior e, consecuentemente, o seu nivel de utilidade era máis vantaxoso que o doutras linguas minoritarias.

O concepto da utilidade das linguas percíbese de maneira acusada no mercado laboral, onde o nivel de manexo da lingua de cada traballador emigrante asociarase directamente á competitividade laboral. Se aceptamos esta concepción utilitaria das linguas, pódese concibir cada unha delas como un medio de produción, cunhas funcións comunicativas asociadas, e será demandada por un individuo ou por un grupo en función da súa utilidade ao comparala con outras. As linguas teñen un valor no mercado, que aumentará cando máis xente demande a súa aprendizaxe o que provoca, en opinión de Florian Coulmas, un efecto de bóla de neve, é dicir, cando máis persoas aprendan unha lingua, máis útil se volverá e, en consecuencia, máis xente demandará a súa aprendizaxe¹⁴⁰.

A homoxeneización lingüística parece ser unha premisa necesaria para o óptimo funcionamento das novas actividades económicas nun mundo globalizado. Tal como afirmaba décadas atrás Lenin:

A uniformidade da linguaxe e o seu imparabile desenvolvemento é unha das máis importantes premisas dun comercio libre e que todo o abarca en consonancia co capitalismo moderno [...] é finalmente unha premisa da estreita relación do mercado con todos os empresarios, incluso cos máis insignificantes, con todos os vendedores e compradores¹⁴¹.

¹³⁹ CARNOY, Martin (1977): *La educación como imperialismo cultural*. México: siglo XXI editores, p. 31.

¹⁴⁰ COULMAS, Florian (1992): *Op. cit.* pp. 64-80.

¹⁴¹ Citado por COULMAS, Florian (1992): *Op. cit.* p. 41.

Ao remate da Segunda Guerra Mundial, os idiomas das antigas potencias coloniais contaban cun maior potencial léxico no campo industrial e tecnolóxico e dispuñan, tamén, dun nivel de expansión importante no mundo, razóns polas que partían dunha mellor posición no libre mercado idiomático que as restantes linguas do mundo. Neste contexto, o inglés como lingua oficial do Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Australia, etc., e segunda lingua nas excolonias de Asia e África ocupaba un posto de privilexio, incluso, con respecto ao francés, español, alemán ou ruso. Este status lingüístico servirá aos poderes económicos dos EE. UU. para asegurar o éxito dunha política expansiva do idioma inglés coa axuda da estrutura do imperio británico. Os métodos utilizados polos axentes económicos americanos e británicos para promover a exportación do inglés como lingua internacional centráronse en aumentar a oferta educativa desta lingua, estimulando a súa demanda e potenciando a súa aprendizaxe con incentivos.

Os estadounidenses xa tiñan a experiencia da introdución do inglés nas Filipinas, onde instruíran os habitantes desa rexión con libros de texto americanos co que conseguiron, non só alfabetizar, senón tamén ensinar un estilo de vida. Este mesmo sistema utilizárono nas posesións do Pacífico onde prohibiron a utilización das linguas autóctonas. Despois da guerra, os americanos promoveron unha política cultural máis internacionalista; nesta primeira etapa, o maior inconveniente para os propósitos expansionistas dos EE. UU. eran as aspiracións hexemónicas dos británicos. Porén, as continxencias da guerra deixaran o Reino Unido nunha situación de dependencia e incapacidade para manter os privilexios imperiais precedentes¹⁴²; non obstante, a promoción da lingua inglesa converteuse nun obxectivo que reportaba beneficios comúns.

Durante a guerra e nos anos seguintes á finalización da contenda, tomáronse iniciativas para a promoción da lingua, co que as editoriais británicas e americanas se prepararon para unha política de expansión; o número de estudantes estranxeiros nos EE. UU. medrou de forma apreciable e, tamén, a impresión e promoción de libros de texto. O programa *Fulbright* de axudas á educación patrocinado polo sector público e polo privado, por iniciativa do senador J. William Fulbright, iniciou os primeiros intercambios de formación de persoas no ano 1948. Os fondos destinados polo goberno americano ao ensino e promoción do inglés aumentaron nos anos 50; en concreto, a *United States Information Agency* empezou a funcionar no ano 1953 co obxectivo de informar e propagar en audiencias foráneas a cultura americana. Nesta época, a *Ford Foundation* e a *Rockefeller Foundation*

¹⁴² CHOMSKY, N. (1982): *Towards a New Cold War: Essays on the Current Crisis and How we Got There*. London: Sinclair Browne, p. 95.

iniciaron, igualmente, a concesión de fondos destinados a promover o ensino do inglés en numerosos países e a formación do profesorado en varias universidades americanas¹⁴³.

As actuacións civilizadoras americanas e británicas tiñan obxectivos comúns e, por esta razón, víronse abocadas a unha actividade complementaria, ausente de rivalidade. Os británicos dispoñían, para a difusión da lingua e cultura inglesa, da experiencia do *British Council* que, xa antes da guerra, se dedicaba, con financiamento público e de empresas privadas, ao ensino do inglés en numerosos países. Os obxectivos desta institución fanse evidentes nas declaracións do entón Príncipe de Gales na cerimonia de inauguración no ano 1935:

A base do noso traballo debe ser a lingua inglesa [...] O noso obxectivo é algo máis profundo que a adquisición das nocións da nosa lingua. O noso obxectivo é asistir ao maior número posible de xente para que aprecien as glorias da nosa literatura, a nosa contribución á arte e ás ciencias, e a nosa significativa contribución á práctica política. Isto pódese conseguir de maneira máis axeitada mediante a promoción do estudio da nosa lingua no estranxeiro¹⁴⁴.

No ano 1940, o *British Council*, limitada a súa fase expansiva polos avatares da guerra, tivo como primeiro obxectivo xeográfico os países do Mediterráneo, establecendo sedes en Exipto, Portugal, Romanía, Polonia e España. Durante a guerra dispuña de centros de asistencia en varias cidades de Inglaterra, Escocia e Gales, moitos deles para atender á formación dos refuxiados da contenda no continente; ao remate desta, as operacións estratéxicas da institución foron dirixidas polo xeneral Ronald Adam, do exército británico, con ampla experiencia en organización e administración militar, dando un xiro na política de accións culturais cara a actuacións educativas focalizadas nos países en desenvolvemento. Este xiro percíbese con claridade nos anos 50, despois de que o informe Drogheda orientase a actividade a estreitar os lazos comerciais e políticos británicos cos países de África e Asia.

As devanditas políticas conxuntas de americanos e británicos orientáronse a aumentar a oferta lingüística para que a aprendizaxe da lingua inglesa estivese ao alcance do maior número de demandantes e, paralelamente, promovendo, con incentivos e axudas económicas, a formación do profesorado e o intercambio de alumnado. A preocupación por expandir a lingua tamén se viu axudada pola investigación lingüística desenvolvida por universidades americanas e británicas e orientada aos métodos de aprendizaxe do inglés.

A forma máis significativa de crear unha maneira simple e estándar de ensino desta lingua, iniciouse, antes da guerra, polo filósofo da Universidade de Cambridge C.K. Ogden, no ano 1930; este innovador método de aprendizaxe do inglés básico denominado BASIC (*British American Scientific*

¹⁴³ SPILIMBERGO, Antonio (2007): *Democracy and Foreign Education*. Working paper WP/07/51. International Monetary Fund, p. 3.

¹⁴⁴ Citado por PHILIPSON, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, p. 138.

International Commercial), está formado por 850 palabras seleccionadas e unha gramática simple. O obxectivo deste traballo era facilitar o ensino do inglés para convertelo nunha segunda lingua universal, o que suscitou o interese da clase política americana e británica. Winston Churchill nunha carta dirixida ao Secretario do Gabinete de Guerra no ano 1943 reflexiona sobre a importancia do método para os intereses británicos.

Estou moi interesado no tema do inglés BASIC. A expansión do seu uso sería un logro para nós moito máis perdurable e beneficioso que a anexión de grandes provincias. Tamén fixaría as miñas ideas dunha relación máis estreita cos Estados Unidos, facéndoo máis proveitoso que a pertenza a un club de falantes de inglés¹⁴⁵.

O interese académico pola estandarización e simplificación da lingua inglesa para a instrución de persoas estranxeiras deu orixe á disciplina da lingüística aplicada, incrementándose o seu estudo na década dos 50, que coincide coa emerxencia dos EE. UU. como superpotencia¹⁴⁶.

Na segunda metade do século XX as potencias coloniais europeas estaban inmersas na súa reconstrución económica, o que propiciou que deixasen ás colonias nun certo nivel de abandono que deu orixe a súa independencia. Francia foi abandonando as posesións de África e, en 1965, Gran Bretaña xa concedera a independencia a todas as colonias deste continente. Nos anos 70 o sistema colonial europeo estaba practicamente morto, deixando tras de si unha herdanza lamentable de pobreza. Pola contra, as antigas potencias coloniais e Xapón emerxían de forma rápida da devastación da guerra coa axuda da tecnoloxía. Os efectos sobre a economía nestas décadas son acusados, aparecen mercados financeiros e de produción industrial e desenvólvese unha ampla capacidade de acceso de compañías e consumidores a produtos de calquera parte do mundo. O comercio internacional de mercancías aumenta de xeito extraordinario, incentivado pola consolidación paulatina de mercados globais baseados na liberdade de intercambios de mercancías e capital. Coa globalización, as empresas poden producir no país onde os custos sexan máis baixos, o que provoca movementos no mundo laboral. Neste proceso, as diferenzas económicas entre o *Primeiro* e o *Terceiro Mundo* fanse cada vez máis acusadas creando unha situación de dependencia non só económica, senón tamén cultural. Isto dará lugar á aparición dunha estrutura que vai condicionar as relacións entre os países, aqueles de economía máis débil vense atraídos pola ideoloxía dominante, en especial pola norteamericana, o que converte o instrumento da comunicación, a lingua, en ferramenta esencial deste proceso¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Citado en PENNICOOK, Alastair (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman, p. 130.

¹⁴⁶ LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1999): *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Guada, p.323.

¹⁴⁷ SCHILLER, Herbertl. (1976): *Communication and Cultural Domination*. White Plains, N. Y.: Sharpe, pp. 9-10.

A dinámica da globalización da economía ten efectos importantes no papel da educación e nas reformas educativas dos países. As axencias coma o *Fondo Monetario Internacional*, o *Banco Mundial* e a OCDE están a promover un modelo de globalización neoliberal que, claramente, fomenta a privatización e descentralización do ensino público e a adopción de estándares orientados á medición dos logros académicos para determinar a calidade da educación. Estes cambios véñense plasmando en reformas que dan resposta á demanda internacional dun mercado laboral máis cualificado e tratan de reorganizar as escolas para mellorar a competencia profesional. Outro tipo de reformas responden ás restricións nos orzamentos e á necesidade de mellorar o rol político do ensino¹⁴⁸.

As políticas de privatización dos sistemas educativos son un elemento esencial cara á implantación de mercados abertos e son, polo tanto, ferramentas imprescindibles das políticas neoliberais, xa que, por unha banda, axudan a aliviar os gastos públicos e, pola outra, son un poderoso instrumento para limitar as prácticas reguladoras do Estado. As forzas do mercado fan diminuír ditas prácticas o que afecta a moitas persoas que, pola súa posición de debilidade respecto do ámbito do coñecemento, do acceso a mercadorías e servizos ou do control dos recursos, necesitan de lexislación protectora que impida o deterioro da súa situación. A presión da globalización fai que o poder das corporacións multinacionais medre paulatinamente e este proceso de expansión vese facilitado pola existencia de linguas hexemónicas¹⁴⁹.

Os procesos da globalización inflúen de maneira inevitable no uso da lingua e na súa expansión. Segundo Coupland, hai varios factores que deben ser tidos en conta cando se analiza a linguaxe na era da globalización. O factor máis importante é a interdependencia derivada da estreita relación entre as distintas comunidades que converte a lingua nun medio da globalización¹⁵⁰. Outro a ter en conta é un efecto de redución do tempo e do espazo que se produce, tamén, como consecuencia das interconexións xeradas por negocios multinacionais, turismo, medios de comunicación, etc. Igualmente convén considerar o desarraigo que se produce cando as linguas se desprazan dos seus lugares e contextos culturais de orixe e son reinterpretadas noutros ámbitos xeográficos e sociais. Os procesos enumerados por Coupland teñen unha estreita relación coa dominación e a imposición. Este novo esquema global no que se expanden as linguas transcende o plano meramente económico para incluír o da política e o da cultura, e ten a peculiaridade de facer difícil identificar os axentes que provocan estes procesos. Decidir que lingua falar, a quen e como, non é froito do azar, senón que son decisións tomadas por algúns para os seus propósitos.

¹⁴⁸ CARNOY, Martin (2001): "El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa" en *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 101-110.

¹⁴⁹ TORRES, Carlos Alberto (2009): *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge, p. 18.

¹⁵⁰ COUPLAND, Nikolas (2010): *The Handbook of Language and Globalization*. West Sussex: Blackwell Publishing. Part I,8.

Unha interpretación plausible da globalización e de todos os seus efectos é que, indubidablemente, constitúe unha maneira de dominación provocada por un tipo de imperialismo, aínda que de forma diferente ao imperialismo postmoderno, até o momento caracterizado só por vitorias militares ou polo poder político das nacións-estado. Os axentes do imperialismo e, polo tanto, moitos procesos da globalización, non se deben só aos exércitos e gobernos nacionais, senón a compañías multinacionais, organizacións transnacionais de turismo e cultura, corporacións de medios de comunicación ou elites políticas internacionais. Isto pode implicar unha forma de imposición e dominio diferente e máis sutil, pero, non obstante, parece que é un tipo de imperialismo dun mundo postcolonial, unha forma de hexemonía do século XXI¹⁵¹.

En tempos recentes, o desmantelamento de barreiras culturais e nacionais, en especial no contexto de cooperación e colaboración do comercio internacional, acelerou a globalización sociocultural e dos negocios. Este proceso de globalización constitúe un exemplo típico da interacción entre os factores lingüísticos e culturais na construción do discurso. Debido ás presións das diferenzas interculturais inherentes á interpretación dos discursos é preciso posuír excelentes habilidades sociais para a súa construción. O proceso da globalización favorece a lingua inglesa que, a nivel mundial, se percibe como a lingua co maior grao de utilidade e valor de intercambio, xa que ofrece a posibilidade de ser usada para un amplísimo número de propósitos nun grande número de contextos diferentes¹⁵².

3.3 O imperialismo cultural

O termo imperialismo cultural empezou a ser utilizado nos ámbitos académicos a partir da década dos 60. Unha definición coñecida é a do teórico americano Herbert Schiller quen no ano 1975 manifestou que:

O imperialismo cultural é o que mellor describe a adición de procesos polos cales a sociedade entra no sistema moderno mundial e como o seu estrato dominante é atraído, coaccionado, obrigado e, ás veces, subornado para darlle forma ás institucións sociais de xeito que promovan e se identifiquen cos valores e estruturas do centro dominante do sistema. Os medios de comunicación son o exemplo máis importante de empresas que se utilizan neste proceso. Para introducirse de maneira significativa os medios deben ser captados polo poder hexemónico. Isto ocorre, principalmente, a través da comercialización dos medios de comunicación¹⁵³.

¹⁵¹ MAR-MOLINERO, Claire e STEWART, Miranda (2006): *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives*. New York: Palgrave MacMillan, p. 14.

¹⁵² FAIRCLOUGH, Norman, CORTESE, Giuseppina e ARDIZZONE, Patrizia (2007): *Discourse and Contemporary Social Change*. Bern: Peter Lang, p. 143.

¹⁵³ SCHILLER, Herbert I. (1976): *Op. cit.* p. 9.

Schiller estuda o fenómeno do ascenso do poder corporativo americano e analiza a súa expansión ideolóxica polo mundo coa axuda dos medios de comunicación. Aínda que a influencia e dominio dunhas culturas sobre outras non é unha novidade histórica, este proceso imperialista deixa de lado os antigos métodos de expansión da cultura occidental baseados na hexemonía política e militar. Temos un exemplo na actuación civilizadora dos misioneiros, que, aínda que característica da época colonial, continuou despois de 1945, en especial a dos misioneiros dos Estados Unidos; así, o *Summer Institute for Linguistics* e o *New Tribes Mission* expandiron por Latinoamérica a súa misión evangelizadora entre tribos indias, a miúdo co beneplácito e co apoio dos ditadores das rexións. En Venezuela, en 1987, a metade dos 2300 indios Panare foron convertidos e forzados a pagar asignacións mensuais ás misións. Os misioneiros ocupáronse de propagar a relixión cristiá á vez que transmitían a cultura occidental¹⁵⁴.

As organizacións educativas seguiron funcionando como unha forma tradicional de transmitir os valores occidentais no *Terceiro Mundo*. A estrutura do sistema educativo neses países, herdada dos tempos coloniais, é un produto da tradición de Occidente. Os modelos institucionais, as técnicas pedagóxicas, o currículo e as ideas básicas referentes ao papel da educación son occidentais. A falta de recursos dos países subdesenvolvidos que carecen de libros de texto, material de ensino, papel, imprentas, empresas de subministro, etc., fai que para poder manter a actividade educativa despois da independencia sigan dependendo da metrópole e continúen aceptando a imposición cultural occidental. Ademais de que xa foron escolarizados pola metrópole, e, polo tanto, colonizados “mentalmente”, conformado, deste xeito, un sentido común que converte en lóxica e obxectiva a cultura do Imperio¹⁵⁵.

Posteriormente, a introdución da televisión educativa, da radio e da instrución mediante ordenadores facilitou o dominio cultural que os sistemas educativos de corte occidental promovían. Nos anos 70, os Estados Unidos, Inglaterra e Francia, a través da *Axencia Internacional para o Desenvolvemento*, o *Banco Mundial* e fundacións sen ánimo de lucro como as de Ford e Rockefeller eran, con moito, os principais doadores de recursos educativos, moi por encima da UNESCO. Os consellos técnicos que valoran estas doazóns impoñen certas condicións á súa concesión; o obxectivo consiste en crear institucións que promovan unha organización capitalista de produción e unha conduta política que sirva a ese tipo de estrutura xerárquica e aos intereses militares norteamericanos. En xeral, as accións humanitarias e o fomento do desenvolvemento económico foron consecuentes coas necesidades das empresas que daban as axudas, de xeito que o apoio

¹⁵⁴ LEWIS, N. (1988): *The Missionaries: God Against the Indians*. New York: McGraw-Hill, p. 180.

¹⁵⁵ ALTBACH, P. (1987): *Higher Education in the Third World*. New York: Advent Books, p. 51.

americano orientouse ás clases burguesas locais e, consecuentemente, distribuíuse de forma desigual nos países receptores¹⁵⁶.

As novas formas de imperialismo adáptanse ás circunstancias políticas mundiais respecto á independencia das nacións, á guerra fría e ao ascenso dos Estados Unidos a primeira potencia capitalista. O dominio directo sobre outra nación xa non é un comportamento aceptable.

A diferenza estrutural que distingue o imperialismo novo do antigo é a substitución dunha economía na que compiten moitas compañías por outra onde un puñado de corporacións xigantescas compiten en cada sector industrial. Ademais, durante este período, o proceso da tecnoloxía do transporte e das comunicacións e o reto a Inglaterra por parte de novas nacións industriais engadiron dúas características máis á fase imperialista: unha intensificación da loita competitiva no escenario mundial e a maduración dun sistema capitalista verdadeiramente internacional. Nestas circunstancias, tanto a competencia entre grupos de grandes corporacións como entre os seus gobernos, desenvolveuse en todo o globo, tanto nos mercados das nacións desenvolvidas como nos das semindustrializadas e nos das non industrializadas. A loita das nacións industrializadas polo poder, polo control colonial e informal sobre as rexións economicamente atrasadas, non é máis que unha fase desta guerra económica e unha característica do novo imperialismo¹⁵⁷.

O imperialismo cultural, tamén denominado polo teórico Hamelink *sincronización cultural*, implica que un desenvolvemento cultural específico na metrópole transmítese de forma persuasiva a países receptores. A sincronización cultural supón que o tráfico de produtos culturais flúe masivamente nunha dirección e de maneira sincrónica. Este autor estuda a grande expansión do poder cultural das industrias occidentais que tivo lugar despois da guerra, non só da televisión, senón da industria do cine, gravacións, revistas e cómics¹⁵⁸.

Estes cambios apuntan a unha forma universal de unidade que, en principio, será máis beneficiosa para todos os implicados que a dispersión dos centros de poder de tempos pasados. A través do tempo, os poderes económicos das distintas nacións foron capaces de establecer a súa hexemonía estable, dando orixe a estados capitalistas cunha cultura política singular. O estilo occidental de democracia vén operando de forma eficiente mediante unha práctica política de varios partidos de distintas tendencias, que fixeron posible o consenso de aceptar o mercado como regulador da economía. O mercado autoregúlase a partir das relacións sociais que xera a hexemonía burguesa de cada nación que actúa nun plano internacional.

A nova forma de empresa multinacional capitalista que xurdiu despois da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos actúa en todo o mundo adaptándose ás regulacións nacionais, amosando o camiño a seguir para conseguir a maior eficiencia económica. Os sistemas locais tiveron que

¹⁵⁶ CARNOY, Martin (1977): *Op. cit.* p. 294.

¹⁵⁷ MAGDOFF, Harry (1969): *The Age of Imperialism*. New York: Monthly Review, p. 15.

¹⁵⁸ HAMELINK, C.J. (1983): *Cultural Autonomy in Global Communications*. New York and London: Longman, p. 5.

adaptarse de forma rápida á nova situación de actividade global, aparecendo unha nova contorna internacional para o capital que deixou obsoleto o anterior sistema de relacións coloniais. A interdependencia do capital transcende os límites nacionais e da orixe a unha maior colaboración entre as clases burguesas dirixentes que no pasado. Este escenario de expansión mundial ten lugar baixo o control dun sistema de relacións “entre nacións” e non se percibe, de momento, a formación de ningún tipo de goberno mundial que promova unha cultura global e única. Ulf Hanners defende que esta cultura global xa apareceu:

Xa hai unha cultura mundial, pero debemos estar seguros de entender o que significa [...] Non ocorreu ningunha homoxeneización total dos sistemas de significado e expresión nin parece probable que teña lugar por agora. Pero o mundo converteuse nunha rede de relacións sociais e entre as súas rexións prodúcese un fluxo de significados, así como de persoas e mercancías¹⁵⁹.

Os pensadores do século XIX xa concibían a posibilidade dunha cultura global común a partir da percepción da notable influencia dos avances tecnolóxicos na globalización da economía; así, Marx entendía a sociedade comunista futura como unha cultura global, un mundo onde desaparecerían as divisións entre as nacións e os vínculos locais e relixiosos, que daría paso a unha cultura cosmopolita.

En lugar das antigas necesidades, satisfeitas con produtos nacionais, xorden necesidades novas que reclaman para a súa satisfacción produtos dos países máis afastados e dos climas máis diversos. En lugar do antigo illamento das rexións e nacións que se bastaban a si mesmas establécese un intercambio universal, unha interdependencia universal das nacións. E isto refírese tanto á produción material como á intelectual. As creacións intelectuais dunha nación convértense en patrimonio de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais son cada vez máis imposibles; das numerosas literaturas nacionais e locais aflora unha literatura universal¹⁶⁰.

Marx menciona os intereses burgueses por un mundo economicamente globalizado e se refire á tendencia do capitalismo transnacional a asentarse e establecer conexións en todas as partes. Aínda recoñecendo as desigualdades que o sistema capitalista deixa tras o seu paso, percibe tamén os efectos beneficiosos da era burguesa coa eliminación das civilizacións premodernas e a preparación, deste xeito, do camiño para a futura sociedade comunista. Marx considera o nacionalismo e o patriotismo forzas reaccionarias opostas aos intereses cosmopolitas do proletariado.

Esta idea dunha cultura global, que se plasmou na elaboración de idiomas universais artificiais, subxace, igualmente, nas ideas dos promotores dunha *lingua franca* mundial. A máis coñecida foi o *esperanto*, difundido por Ludwik Zamenhof no ano 1887, que, a pesar da súa vocación de universalidade, conserva as raíces eurocéntricas, xa que o seu léxico derívase dos idiomas clásicos e modernos do occidente de Europa.

¹⁵⁹ HANNERZ, U. (1990): Cosmopolitans and Locals in World Culture. Featherstone (comp.) en *Global Culture*, pp.237-251.

¹⁶⁰ MARX, Karl. (1969): *Marx and Engels : Basic Writings on Politics and Philosophy*. London: Fontana, pp. 43-82.

Na actualidade, a realidade reflicte que a cultura global se está a converter nunha cultura hexemónica que está dando orixe a un imperialismo cultural das culturas eurocéntricas, dos seus valores, das mercancías e modo de vida occidental, en especial, estadounidense. Esta situación dá lugar a actitudes críticas que consideran que certas culturas dominantes ameazan con acabar con outras máis vulnerables. Refírense, por unha banda, ás prácticas mercantilistas do capitalismo mundial e, pola outra, alertan sobre a ameaza de que a cultura occidental prevaleza en todo o mundo. Para conseguir os seus obxectivos hexemónicos, o capitalismo occidental harmoniza o discurso e adecúase ás novas relacións de poder. Segundo Norman Fairclough¹⁶¹

A hexemonía é liderado e dominación nos dominios económicos, políticos, culturais e ideolóxicos dunha sociedade. A hexemonía é o poder sobre a totalidade da sociedade por parte dunha das clases fundamentais economicamente definida en alianza con outras forzas sociais, pero nunca se consegue máis que parcial e temporalmente, como un 'equilibrio inestable'. A hexemonía trata da construción de alianzas, da integración máis que da simple dominación das clases subordinadas mediante concesións ou a través de medios ideolóxicos para gañarse o seu consentimento. A hexemonía é un foco de loita constante arredor de puntos de gran inestabilidade entre clases e bloques para construír, sustentar ou romper alianzas e relacións de dominación/subordinación e asome formas económicas, políticas e ideolóxicas.

O teórico marxista Herbert Schiller considera que o sistema económico capitalista mundial está promovendo unha nova cultura sobre a base das culturas nacionais. Esta acción lévana á práctica as corporacións transnacionais, en especial as dos Estados Unidos. Estas críticas fan ver o sistema capitalista actual como promotor dunha estrutura de poder da globalización cultural, papel que levan a cabo as mencionadas corporacións, especialmente as dos medios de comunicación; é dicir, o capitalismo non só define a estrutura da economía política global, senón tamén a cultura global e establece o modo de vida e a dirección do crecemento que deben seguir as nacións subdesenvolvidas¹⁶². Esta visión da hexemonía cultural como modeladora da maneira de pensar da xente permite entrever que a estabilidade do sistema se sustenta, en grande medida, na ampla aceptación dunha ideoloxía corporativa global¹⁶³.

Tamén é obxecto de críticas a occidentalización da cultura mundial debido a que tende a destacar a experiencia de Occidente e ignorar ou reprimir a diversidade doutras culturas. Este proceso conduce a unha uniformidade cultural occidentalizada que destrúe as outras versións de formas de vivir; neste sentido, a civilización occidental é paradoxicamente anticultural¹⁶⁴. Non obstante, tamén hai que subliñar que o proceso de expansión das institucións occidentais ao resto do mundo supón unha perda da súa vantaxe social e cultural, de xeito que xa non se debe falar de imperialismo nun só

¹⁶¹ FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Op. cit.* p. 92.

¹⁶² SCHILLER, Herbert I. (1985): Electronic Information Flows: New Basis for Global Domination?, en P. Drummond e R. Paterson (comps.), *Television in Transition*. Londres: BFI Publishing, pp. 11-20.

¹⁶³ HERMAN, E.S. e McCHESNEY, R.W. (1997): *The Global Media*. London: Cassell, p. 35.

¹⁶⁴ LATOUCHE, S. (1996): *The Westernization of the World*. Cambridge: Polity Press, p. 43.

sentido; consecuentemente, a fase actual de globalización non debe confundirse coa precedente. En certas partes do *Terceiro Mundo* o imperialismo cultural de occidente perde a súa hexemonía, o rápido crecemento experimentado en países como Corea do Sur, Hong Kong, Singapur, etc., pon en tela de xuízo os efectos da dominación política e económica de Occidente¹⁶⁵. Estes casos fan dudar de que o proceso de globalización teña como consecuencia unha cultura occidentalizada uniforme, o que non quere dicir que o proceso sexa sensible á conservación das diferenzas culturais despois das forzas de dominación.

A lingua é un dos elementos esenciais de transmisión no proceso de imperialismo cultural, como pode constatarase, por exemplo, nas actuais relacións culturais entre África e Europa, que se ven influídas polo uso continuado de linguas europeas como idiomas oficiais en numerosos estados africanos. As políticas lingüísticas son o claro reflexo dos dilemas da modernización do Terceiro Mundo, onde os idiomas nacionais percíbense, por uns, como un inconveniente ao internacionalismo e, por outros, como un símbolo cultural nacional de loita contra o poder colonial. Para estes últimos, o investimento en medidas de protección da cultura autóctona convértese nunha decisión política que quedará determinada polos beneficios que reporte, que non son fáciles de valorar nun mercado de prezos. Por exemplo, a diversidade cultural expresada en termos de multilingüismo é importante para manter e transferir a tradición e a cultura a outras xeracións, pero non existe un mercado que recolla o valor destes beneficios; tendo en conta que a maioría das actividades humanas teñen, dunha ou doutra forma, un prezo, convén ser conscientes de como a tentación de ignorar os beneficios da variedade cultural e lingüística dunha rexión se trasladan, neste tempo de neoliberalismo, aos ámbitos de decisión política; esta idea económica do valor favorece o neoimperialismo de corte occidental, dominado polo poder cultural (imperialismo cultural) e financeiro, máis que polo militar e de organización territorial.

As campañas comerciais das grandes compañías americanas promoven os seus produtos transcendendo diferenzas políticas, étnicas, relixiosas, sociais e económicas, e, incluso, apropiándose de identidades culturais locais. As modernas ferramentas informáticas convértense en medios de promoción do imperialismo cultural, pero a súa efectividade depende da estandarización da lingua inglesa, xa que esta é a lingua da potencia económica e militar indiscutible. Na actualidade, a maior parte do discurso transmitido polo poder non é cara a cara, senón que involucra a participantes separados no tempo e no espazo. Os discursos transmitidos polos medios de comunicación como a televisión, a radio, os periódicos e o cine teñen esta peculiaridade, que fai que a natureza das relacións de poder estean ocultas. No discurso cara a cara os participantes interactúan; pola contra, o discurso dos medios é unilateral, convertendo a mensaxe nun produto entre o emisor e o

¹⁶⁵ GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, p. 65.

consumidor. Outra peculiaridade importante é que no discurso cara a cara, o produtor da mensaxe pode adaptala ao perfil da xente coa que está interactuando, porén, o discurso dos medios está deseñado para audiencias masivas sen que os promotores saiban quen está na audiencia, o que obriga a deseñar o discurso para suxeitos ideais.

O poder oculto no discurso dos medios de comunicación precisa dunha actividade repetitiva para ser efectivo, xa que ten efectos acumulativos; deste xeito, altos niveis de exposición a discursos homoxéneos poden ser capaces de persuadir e contribúen, deste xeito, á reprodución social, facendo que cada individuo se converta en transmisor da mensaxe¹⁶⁶.

Nestas circunstancias, a frase falada é unha expresión do individuo que a fala, e daqueles que lle fan falar como o fai, e de toda tensión ou contradición que poidan interrelacionar. Ao falar a súa propia linguaxe, o individuo tamén fala a lingua dos seus dominadores, benfeitores, anunciantes. Non só se expresan a si mesmos, non so expresan o seu propio coñecemento, os seus sentimentos e aspiracións, senón tamén algo que está máis alá deles mesmos. Describindo “por si mesmos” a situación política, xa sexa no seu pobo ou na escena internacional, eles (e eles inclúe nós, os intelectuais que o advertimos e o criticamos) describen o que os seus medios de comunicación de masas lles ditan, e isto disólvese no que pensan, ven e senten¹⁶⁷.

O imperialismo cultural precisa da promoción dunha *lingua franca* mundial para o correcto funcionamento do sistema, necesita que se expanda por todo o mundo en detrimento doutras linguas e, por suposto, sen impoñelo pola forza. Este novo sistema imperial debe xerar dependencia cultural mediante a utilización dos modernos medios de comunicación; como exemplo temos que, hai poucos anos, o xigante das comunicacións Google Inc. acordou dixitalizar miles de libros de 5 importantes librerías e universidades dos Estados Unidos e do Reino Unido. Esta “altruísta” decisión poñerá a disposición de millóns de cidadáns da aldea global unha inconmensurable fonte de coñecemento, pero para ter acceso a ela será necesario dominar a lingua inglesa¹⁶⁸.

3.4 O inglés como lingua internacional

Como xa se mencionou, o ascenso dos Estados Unidos de América a primeira potencia económica mundial ao longo do século XX levou aparelado o espallamento do inglés como lingua internacional. A pesar de que despois de concluír a Segunda Guerra Mundial existía unha certa incerteza política acerca da hexemonía americana debido ao emerxente poder militar e económico da Unión Soviética, na actualidade, tras a caída desta potencia, a hexemonía americana no mundo é un feito, coa consecuencia do ascenso do idioma inglés como lingua global. Este estatus non se debe, unicamente,

¹⁶⁶ FAIRCLOUGH, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman, p. 54.

¹⁶⁷ MARCUSE, Herbert (1994): *Op. cit.* p. 221.

¹⁶⁸ BBC News (14 decembro 2004): *Google to scan famous libraries*. Dispoñible en <<http://news.bbc.co.uk>>

ao feito de que o inglés sexa a lingua materna de Australia, Gran Bretaña, Canadá, Irlanda, Nova Zelandia, Sudáfrica, os Estados Unidos de Norteamérica e algúns países do Caribe, senón a que esta lingua é, tamén, amplamente empregada noutras nacións. O inglés ten estatus especial na administración de máis de 70 países como Nixeria, Singapur, a India, etc., o que implica que nestas nacións é medio de comunicación do goberno e dos tribunais de xustiza, co que o coñecemento e manexo desta lingua faise necesario para a poboación, de feito, recibe un tratamento especial no sistema educativo destes países. Igualmente convén subliñar que o inglés é lingua prioritaria de ensino como idioma estranxeiro en máis de 100 países, entre eles, os Europeos.

Sexa este idioma falado como lingua materna, como segunda lingua ou demandado como lingua estranxeira, o feito é que o ascenso porcentual de poboación mundial que usa o inglés non ten precedentes en ningunha outra lingua na historia da humanidade; a lingua inglesa amosa un nivel de espallamento espectacular nos últimos 500 anos en que pasou, de ser unha lingua minoritaria, a ser o idioma máis utilizado do planeta¹⁶⁹.

A razón de por que unha lingua como o inglés chegou a tales niveis de expansión está imbricada coas relacións de poder económico. Segundo Norman Fairclough a estandarización do inglés foi parte dun proceso amplo de unificación económica, política e cultural, que estivo asociado á emerxencia do capitalismo a partir da sociedade feudal británica. Hai unha razón económica que conecta o capitalismo coa expansión do inglés, que é a necesidade de unificar os mercados domésticos para mellorar a produción de mercadorías. Este proceso precisaba da unificación política e cultural, pois a estandarización da lingua inflúe de forma directa na economía ao mellorar a comunicación, xa que a maioría da xente inmersa na actividade económica entende o estándar acordado.

O inglés estándar desenvolveuse a partir do dialecto falado na rexión do *East Midland* de Gran Bretaña, lingua de uso dos mercadores en Londres a finais da Idade Media; conforme Fairclough, debido a que estes mercadores feudais convertéronse nos primeiros capitalistas, pódese asociar este desenvolvemento co capitalismo, polo tanto o dominio do inglés estándar respecto doutras linguas e dialectos británicos hai que asocialo ao emerxente poder dos comerciantes londinienses. A estandarización empezou inicialmente coa lingua escrita e estendeuse gradualmente á fala (gramática, vocabulario e incluso pronunciación); posteriormente, este inglés estándar, empezou a controlar as institucións sociais desprazando o latín e o francés até converterse na lingua literaria, na lingua do goberno, da administración, da lei, da relixión e do ensino. Na etapa transitoria do feudalismo ao capitalismo, o inglés emerxeu como a lingua do poder do mesmo xeito que a burguesía inglesa foi adquirindo privilexios.

¹⁶⁹ CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 358.

O inglés estándar desenvolveuse non só a expensas do latín e do francés, senón a expensas doutros dialectos sociais “non estándar” (e a expensas doutras linguas de Gran Bretaña, galés e gaélico, e, especialmente desde a Segunda Guerra Mundial, de moitos outros, incluíndo varias linguas asiáticas). O inglés estándar era considerado como o inglés correcto, mentres que dialectos doutras capas sociais eran estigmatizados non só en termos de corrección senón tamén porque, indirectamente, reflectían un estilo de vida, unha moral, etc., dos falantes pertencentes á emerxente clase traballadora da sociedade capitalista que eran tachados de vulgares, lacazáns, xente baixa, bárbaros, etc. O estatus de dominio do inglés estándar e a subordinación doutros dialectos sociais foi parte do establecemento do dominio da clase capitalista e da subordinación da clase traballadora¹⁷⁰.

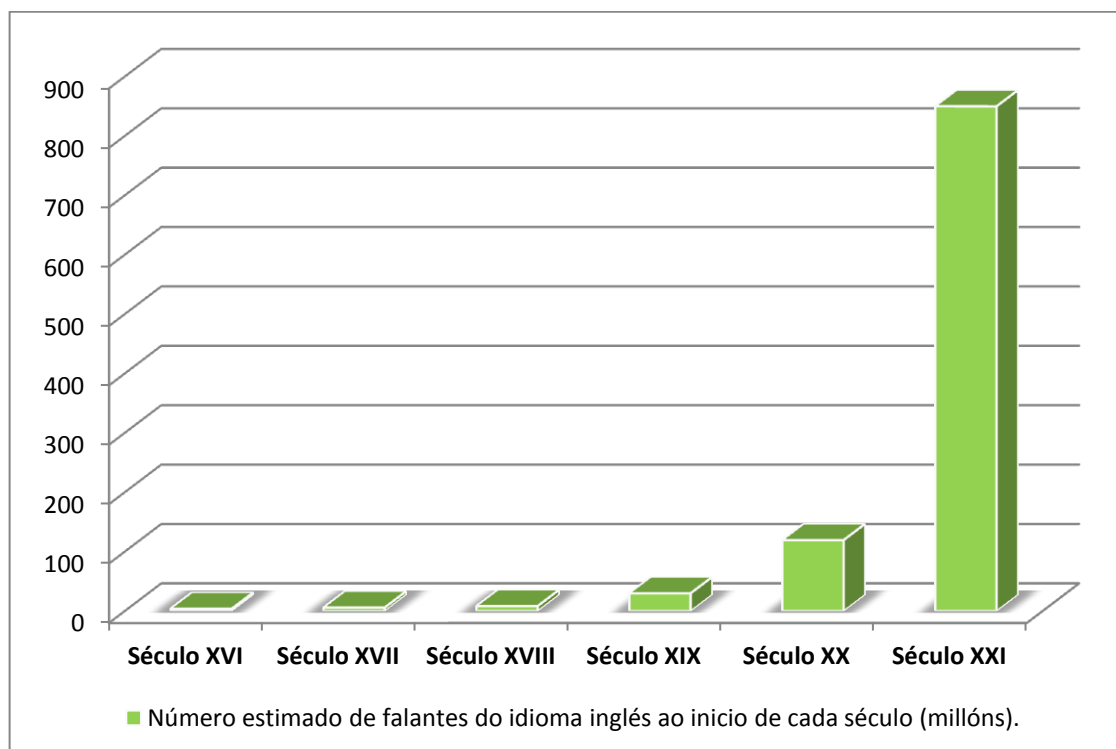


Figura 15: Gráfico que representa a evolución do número de falantes do idioma inglés desde o século XVI. Fonte: Elaboración propia con datos de Alastair Pennycook

A asociación entre a estandarización da lingua inglesa e a emerxencia do capitalismo, exposta por Fairclough, serve tamén para explicar o ascenso do inglés na esfera internacional; a partir da Revolución Industrial, a clase capitalista inglesa e, posteriormente, a americana convertéronse en referencia dos capitalistas doutras nacións, o que explica a caída de linguas como a española, a francesa ou a alemá e a continua expansión do inglés en función da clara hexemonía económica de Gran Bretaña a partir do século XIX, e dos Estados Unidos durante o século XX. Esta expansión aumentou considerablemente a finais do pasado século e comezos do XXI favorecida pola necesidade das grandes corporacións americanas de estender o seu imperio económico e cultural. O triunfo destas nacións na escena internacional fixo que a súa lingua se convertera no que é na actualidade en menoscabo doutras linguas como o francés ou o español. Como xa se explicou antes,

¹⁷⁰ FAIRCLOUGH, Norman (1989): *Op. cit.* p. 57.

este proceso viuse acelerado, por unha banda, pola demanda de internacionalización e globalización da economía que creou a necesidade crecente dunha lingua franca para os negocios, o mundo académico e a dinámica das Organizacións Internacionais e, pola outra, pola mobilidade tanto física como das ideas, favorecida pola mellora dos transportes e os avances na tecnoloxía da comunicación. Este efecto multiplicador pode observarse no gráfico da figura nº 15 que mostra a evolución exponencial de falantes do inglés a partir do ano 1800. Robert Phillipson, referíndose a Europa, clasifica en dous grandes grupos os factores que contribúen ao aumento do uso do inglés: estruturais e ideolóxicos. Os primeiros gardan relación cos recursos materiais, investimentos en edificios, empresas, produtos, institucións, universidades, formación do profesorado, etc., que xeran un modelo de aprendizaxe e uso da lingua; os factores ideolóxicos refírense ás actitudes con respecto á linguaxe, crenzas acerca do seu valor, utilidade, méritos, etc.¹⁷¹:

Factores estruturais

1. O inglés é parte integrante do actual proceso de globalización no comercio, nas finanzas, na política, nos asuntos militares, na ciencia, no ensino e nos medios de comunicación. A adopción do inglés como clave empresarial, institucional e linguaxe académico para tales actividades é o síntoma desta tendencia. A utilización frecuente do inglés nas redes de comunicación, ONGs, agrupacións subculturais xuvenís e internet consolida a linguaxe a nivel das bases.
2. Os americanos e británicos veñen facendo fortes investimentos na promoción da súa lingua, globalmente, desde mediados dos anos 50.
3. A educación superior nos Estados Unidos, no Reino Unido e Australia atrae un número crecente de estudantes de todo o mundo, incluíndo Europa continental, en parte debido a que a lingua usada é o inglés.
4. Ten habido investimentos importantes no ensino de inglés nos sistemas educativos dos países de Europa continental.
5. Os niveis de competencia en lingua estranxeira varían de xeito apreciable, pero tende a haber máis xente con destreza no inglés nos países demograficamente pequenos.
6. En Europa continental hai unha crecente tendencia a que as universidades ofrezan cursos e grados impartidos en inglés. Esta é unha tendencia xeral, especialmente a nivel de graduados no Norte de Europa, e en campos de estudo como os empresariais e de negocios. Nalgunhas escolas a tendencia é ensinar determinadas materias en inglés.
7. Existe unha pobre infraestrutura académica nas universidades europeas e centros de investigación para a análise da política lingüística, multilingüísmo e dereitos lingüísticos, o que reflicte unha carencia de investimento neste campo.

¹⁷¹ PHILLIPSON, Robert (2003): *English-only Europe. Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge, pp. 64-65.

8. A responsabilidade da política lingüística en cada país tende a estar compartida entre os ministerios de asuntos exteriores, educación, cultura, investigación e comercio. Cada un deles adoita ter pouca experiencia en política lingüística, e entre eles, se é que existe algunha coordinación, non é a adecuada. En países con estrutura federal, a responsabilidade é aínda máis imprecisa.
9. Como o inglés é usado amplamente por falantes nativos e non nativos de diferentes partes do mundo, non hai correlación simple entre o inglés e os intereses dun estado particular. A conexión do inglés co sistema económico dominante e coas redes de comunicación globais permanece.
10. A mobilidade laboral, relacións internacionais máis amplas e alianzas interculturais reforzan un patrón de cambio lingüístico a prol das linguas dominantes, especialmente do inglés.

Factores ideolóxicos

11. Diferenzas considerables nas ideoloxías que sustentan a formación dos estados, e no rol adscrito á linguaxe nestas, implican que os asuntos lingüísticos se entenden de xeito diferente nos distintos países, o que impide a existencia dunha comprensión compartida en materia de política lingüística.
12. As actitudes fronte ao multilingüismo vense influídas pola exposición da xente ás linguas estranxeiras e minoritarias e polo uso que fan das mesmas. Isto afecta á conciencia da xente con respecto á diversidade e aos dereitos lingüísticos e inflúe na súa motivación para aprender linguas adicionais.
13. Os niveis de concienciación no que atinxe aos asuntos de política lingüística varían amplamente entre e dentro de cada país da Unión Europea. Tenden a ser relativamente altos en, por exemplo, Finlandia e Grecia, e baixos en Dinamarca e Inglaterra.
14. Existe unha demanda popular pola lingua inglesa baseada na conexión que se establece nos medios e na publicidade entre esta lingua e connotacións de éxito, influencia, consumismo e hedonismo.
15. Clasificar linguas segundo supostas calidades ou limitacións, mediante procesos de enxalzamento ou estigmatización, garda correlación coas xerarquías lingüísticas e a súa racionalización hexemónica.

O proceso de imperialismo cultural que se veu expoñendo precisa dunha lingua vehicular para o seu desenvolvemento, co que xorde o que Robert Phillipson denomina o *imperialismo lingüístico*. A expansión do inglés polo mundo como unha forma de lingua unificada convértese nun medio indispensable para penetrar na mente das persoas e, deste xeito, conseguir a hexemonía cultural e establecer todos os seus subtipos de dominación: científica, dos medios e educativa.

O imperialismo lingüístico impregna todos os demais tipos de imperialismo xa que a lingua é o medio de logralos e expresalos. Cada un é un construto teórico que forma parte do imperialismo como teoría global que se ocupa das relacións estruturais entre os países ricos e os pobres e dos mecanismos mediante os que a desigualdade entre eles se mantén. Cada tipo solápase e mestúrase cos outros e deben ser vistos como aspectos do imperialismo como unha estrutura global. As actividades en cada área contribúen á incorporación da Periferia no “moderno” sistema mundial. Todos os tipos de imperialismo implican presentar modelos, unha norma, un exemplo a seguir pola Periferia, a transferencia de institucións, ideais de educación e formación e ideoloxías ocupacionais. En cada área a relación entre o Centro e a Periferia é asimétrica, é dicir, carece de reciprocidade. É en relación con estes conceptos e coa teoría xeral do imperialismo que algúns aspectos do imperialismo lingüístico do inglés serán investigados¹⁷².

A idea do fenómeno da expansión da lingua inglesa asociada aos negocios e relacións internacionais é suxerida por moitos escritores, entre eles Naysmith¹⁷³, quen considera que tal expansión é o indicio dun proceso polo que unha parte do mundo está sendo dominada política, económica e culturalmente por outra, xa que o inglés é a lingua do capitalismo internacional. Este enfoque indica que o inglés está asociado con certas formas de cultura e coñecemento e, igualmente, co sostemento de elites políticas, sociais e económicas que inducirán, por mor da súa supervivencia, á promoción da lingua inglesa polo mundo. Conforme Skutnabb-Kangas e Phillipson¹⁷⁴, as políticas gobernamentais de británicos e americanos para establecer o inglés como segunda lingua a nivel internacional desde o fin da Segunda Guerra Mundial teñen como obxectivo protexer e promover os intereses capitalistas.

Nos momentos máis críticos da guerra fría o investimento na expansión da lingua inglesa converteuse nunha estratexia esencial para o goberno británico. A evolución da Commonwealth precisaba do desenvolvemento de novas relacións entre os membros e, tamén, era necesario contrarrestar as maquinacións comunistas e os avances do nacionalismo que facían perigar os intereses económicos dos británicos nas colonias. A política do ensino do inglés fóra de Gran Bretaña respondeu a un deseño que tivo a súa orixe nos estamentos de goberno e que considerou o mundo como o seu laboratorio.

Como xa se indicou anteriormente, o impulso para estender o coñecemento da lingua inglesa empezou a adquirir forza despois da Segunda Guerra Mundial e levouse a cabo por institucións americanas e británicas. A organización máis importante no desenvolvemento deste cometido foi o *British Council*, fundado no ano 1934, que na actualidade dispón dunha cobertura de oficinas, centros de ensino, librerías e centros de información no Reino Unido e en máis de 100 países e

¹⁷² PHILLIPSON, Robert (1992): *Op. cit.* p. 65.

¹⁷³ NAYSMITH, J. (1987): English as imperialism? en *Language Issues* 1 (2): 3-5, p.3.

¹⁷⁴ SKUTNABB-KANGAS, Tove e PHILLIPSON, Robert. (1989): *Wanted! Linguistic Human Rights, Rolig Papir 44*, Roskilde Universitetscenter.

territorios, e está activo nuns 30 países máis¹⁷⁵. O deseño da actual política expansiva do *British Council* tivo os seus inicios na conferencia da Universidade de Makerere no ano 1961, onde se estableceu o carácter “non político” da institución. Con isto separáronse os asuntos relativos ao ensino do inglés, dos cometidos sociais, económicos e políticos e, así, permitiuse exportar a lingua inglesa como un produto técnico totalmente neutral. Esta imaxe foi o punto de partida máis significativo do período de expansión do ensino do inglés¹⁷⁶, de xeito que as causas e os efectos da expansión actual do inglés son relegados a unha perspectiva totalmente utilitaria.

Con moito, a expansión do inglés considérase como natural, neutral e beneficiosa. Considérase natural porque, aínda que se poidan referir críticas á imposición colonial do inglés, a súa expansión posterior percíbese como o resultado de forzas globais inevitables. Vese como neutral porque se asome que, unha vez que o inglés chega a ser dalgún xeito apartado do contexto cultural orixinal (en especial Inglaterra e América), se converte nun medio neutral e transparente de comunicación. E é considerado beneficioso porque un punto de vista aséptico da comunicación internacional acepta que esta ocorre baixo aspectos de equidade e cooperación¹⁷⁷.

A noción do inglés como idioma mundial susténtase na súa existencia material e no seu nivel de expansión que deu como resultado que sexa a lingua máis amplamente falada. Este discurso pragmático presenta o fenómeno da expansión da lingua inglesa como froito dunha acción social que evade calquera outro tipo de análises críticas que pretendan explorar as implicacións socioeconómicas e políticas que impulsan o seu espallamento. A demanda da ensinanza do inglés nos países onde non é lingua oficial considérase como unha opción individual que é, á vez, resultado da liberdade de elección; deste xeito, a súa aprendizaxe desconéctase dunha estrutura hexemónica e convértese, grazas ás vantaxes que proporciona, nunha necesidade natural, xusta e inevitable. O propio discurso que presenta o inglés como lingua internacional engloba en si mesmo a relación poder/coñecemento que define a necesidade da súa expansión, pero en palabras de Ndebele, o propio concepto dunha lingua internacional é unha invención do imperialismo occidental¹⁷⁸.

Das deliberacións da conferencia de Makerere saíron certos principios básicos que viñeron rexendo a política da formación do profesorado, dos exames, das necesidades de investigación, da literatura inglesa, do ensino do inglés a principiantes e do inglés para cometidos específicos. Segundo Robert Phillipson¹⁷⁹ a doutrina do traballo do ensino do inglés despois desta conferencia centrouse nunha serie de postulados que poden formularse así:

¹⁷⁵ *British Council, Annual Report 2009-10*. Dispoñible en <www.britishcouncil.org>

¹⁷⁶ CAWSTON, F. (1975): *The International Activities of the Center for Applied Linguistics in Fox 1975 Volume 2:385-434*, p. 395.

¹⁷⁷ PENNYCOOK, Alastair (1994): *Op. cit.* p. 9.

¹⁷⁸ NDEBELE, NS. (1987): *The English Language and Social Change in South Africa* en *The English Academy Review* 4: 1-16, pp. 3-4.

¹⁷⁹ PHILLIPSON, Robert (1992): *Op. cit.* chapter 7, pp. 173-222.

- ✓ A lingua inglesa é mellor ensinada de xeito monolingüe.
- ✓ O mestre ideal de inglés é o falante nativo.
- ✓ Canto máis cedo se ensine o idioma, mellores serán os resultados.
- ✓ Canto máis inglés se ensine, mellores serán os resultados.
- ✓ Se se usan outras linguas en exceso, os estándares do inglés baixarán.

Estes principios son analizados de forma minuciosa por Phillipson quen considera que as hipóteses de traballo de cada un deles son falsas e poden considerarse falacias. Sostén o autor que o principio do **ensino monolingüe do inglés como segunda lingua ou lingua estranxeira exclusivamente en inglés** responde á crenza subxacente de que centrarse unicamente no inglés maximizará a súa aprendizaxe, sen ter en conta o coñecemento que doutras linguas poidan ter as/os aprendices. Considera Phillipson que está conectado coa tradición colonial de facer desaparecer calquera outra lingua que non sexa a da metrópole das aulas da Periferia, de feito, era a expresión natural das relacións de poder na época colonial. Este principio implicitamente apoia moitas das propostas de Makerere que se centran no ensino do inglés antes que en obxectivos educativos máis amplos; o enfoque eurocéntrico monolingüe contribúe ao fracaso da maioría na escola e á súa exclusión do coñecemento técnico e científico; de feito, a metodoloxía monolingüe vai parella á falta de respecto polas linguas, conceptos e maneiras de pensar dos pobos dominados e é altamente produtiva á hora de obter unha “consciencia colonizada”.

Respecto do segundo principio poderíamos preguntarnos **por que o falante nativo tería que estar intrinsecamente mellor cualificado que o non nativo**. O principio mantén que o nativo ten maior facilidade en amosar a súa fluidez e corrección idiomática na lingua, en apreciar as connotacións culturais da linguaxe e en dirimir a aceptabilidade de calquera mostra de lingua que se lle presente. Todas estas calidades considera Phillipson que poden ser adquiridas polo non nativo, e pódese evitar, deste xeito, que un nativo non cualificado ou mal formado, ás veces con evidente descoñecemento da súa propia lingua, sexa admitido como profesorado ideal só por ser nativo. De feito, o profesorado non nativo que ten pasado polo proceso de adquirir unha segunda lingua e ten coñecemento das necesidades culturais e lingüísticas do alumnado, por pertencer á súa mesma contorna, pode estar mellor cualificado.

O terceiro principio que establece que **as/os nenas e nenos deben aprender inglés canto antes** non contempla a posibilidade de que ás/aos rapazas e rapaces cunha sólida base na súa lingua materna, que teñen aprendido a usar a súa lingua como un instrumento de pensamento analítico, podería serlles máis beneficioso comezar a aprendizaxe do inglés máis tarde. A recomendación céntrase en establecer unha correlación entre o inglés, o progreso tecnolóxico e o éxito, como se a súa aprendizaxe automaticamente catapultase as masas exitosamente á escena internacional.

Respecto do cuarto principio que se basea nun razoamento cuantitativo e de “sentido común” **canto máis inglés se ensine, mellores serán os resultados** pódese argumentar que ignora o feito de que a cantidade de *input* é menos importante que que este sexa apropiado e comprensible. Un material ben elaborado, un profesorado formado e métodos mellorados e adecuados son, de feito, máis importantes que a extensión temporal durante a que se ensina unha lingua. Ás consecuencias ideolóxicas deste principio, parecidas ás dos anteriores, podemos engadir unha de tipo económico, que sería un incremento no número de postos para profesorado de inglés. Ironicamente, abandonar este principio e ensinar menos inglés con profesorado máis cualificado a aprendices que xa teñan desenvolvida unha alta competencia académico-cognitiva na súa lingua materna pode resultar en mellores condicións para a aprendizaxe do inglés.

Con respecto ao quinto principio que di que **se outras linguas se usan demasiado, os estándares do inglés diminúen**, cómpre subliñar que este argumento do sostemento do inglés estándar foi xa un leitmotiv na planificación británica para a época post-colonial. A preocupación pola menor importancia ou o cambio de funcións que se lle poden atribuír á lingua inglesa é o que sustenta este principio que, combinado cos anteriores, ten sido efectivo á hora de manter a posición de privilexio do inglés.

Unha clara actitude anglocéntrica está presente nos mencionados principios, referendados na conferencia de Makerere e que sentaron as bases estruturais e ideolóxicas do ensino do inglés e serviron para reforzar a dependencia ideolóxica da *Periferia* respecto do *Centro* no que atinxe ao que é importante no ensino da lingua e que, por extensión, inflúe na planificación e política lingüística dos países de fala non inglesa. Esta dependencia lexitima a exportación desde o *Centro* de libros, proxectos, expertos no ensino, etc., asegurando a penetración do imperialismo lingüístico nos sistemas educativos das nacións, especialmente nas ex colonias.

Estas recomendacións constitúen unha base sobre a que se establece a educación das elites locais nas tradicións, valores e principios do *Centro* de xeito que poidan actuar como expertos, formadores do profesorado, etc., perpetuando un imperialismo na educación e no desenvolvemento científico que asegura unha continua explotación das fontes materiais e inmateriais da *Periferia*.

O marco teórico desenvolvido por Galtung acerca das relacións de poder entre uns e outros grupos sociais identifica tres tipos: o poder innato, o poder dos recursos e o poder estrutural. Este concepto leva a considerar que os medios para conseguir o poder son, respectivamente, a persuasión, o acordo e a forza¹⁸⁰. Para funcionar, a persuasión precisa dalgún tipo de submisión, o acordo, dalgún tipo de dependencia e a forza, da existencia de temor. Desde esta perspectiva teórica, a actual

¹⁸⁰ GALTUNG, J. (1980): *Op. cit.* p. 62.

supremacía do idioma inglés como lingua dominante nunha escena de competencia internacional con outras linguas, reflicte a existencia dunha estrutura de poder que se encarga de asegurar o seu espallamento, e mediante a que se transmite a idea de que a “comunidade” de falantes está en posesión dun valor lingüístico superior ao doutras linguas. Se se analiza o discurso actual transmitido polo *British Council* nos seus informes anuais, pódense detectar os efectos das relacións de poder no ámbito da aprendizaxe do idioma inglés:

- O **poder innato** da lingua inglesa resáltase nomeando o que o inglés é, asociándoo coa superior cultura británica e coa calidade das súas institucións educativas. O Director do *British Council*, Martin Davidson, na súa introdución ao informe anual do ano 2009-2010 claramente resalta o excepcional valor intrínseco da lingua inglesa cando di que

o Reino Unido ten riqueza cultural e educativa coa que renovar e desenvolver as relacións necesarias para construír un futuro mellor, máis próspero e máis seguro. A xente quere poñerse en contacto coas institucións educativas británicas máis prestixiosas do mundo¹⁸¹ [...]

O argumento de que o inglés dispón de calidades innatas superiores a calquera outra lingua é utilizado a cotío por influentes lingüistas, así, Wardhaugh di que

[...] a aprendizaxe do inglés non está ligada a ningún tipo de requirimento cultural, vostede pode aprendelo sen ter que subscribir outros valores [...] O inglés é a lingua menos local de todas as do mundo na actualidade. Falado case en todas partes até certo grao e non ligado a ningún sistema social, político, económico ou relixioso nin a ningún grupo racial ou cultural, o inglés pertence a todos e a ninguén, ou, polo menos, percíbese frecuentemente que ten esta propiedade¹⁸².

- O **poder dos recursos** ou argumentos extrínsecos asociados coa lingua inglesa son tamén utilizados a miúdo para sinalar a superioridade da mesma. O *British Council* desprega estes argumentos

Desde pequenas organizacións a importantes institucións británicas, multinacionais e gobernos, traballamos con máis de 300 socios cada ano. As historias falan por si soas. Este ano a nosa asociación coa *Open University* e coa *Foreign and Commonwealth Office* axudounos a impartir cursos en Burma [...] Estamos orgullosos de traballar co *BBC World Service* de novo para tratar asuntos que afectan a millóns¹⁸³.

Igualmente, os recursos humanos e materiais (profesorado, formadores de profesorado, materiais de ensino da lingua e da literatura, dicionarios, etc.) do *British Council* son utilizados para enxalzar a estrutura desta institución.

¹⁸¹ *British Council, Annual Report 2009-2010*, p. 9.

¹⁸² WARDHAUGH, R. (1987): *Op. cit.* p. 15.

¹⁸³ *British Council, Annual Report 2009-2010*, p. 13.

- O **poder estrutural** plásmase en argumentacións funcionais, no que o inglés fai, establecendo a súa posición xerárquica con respecto ás outras linguas. Neste aspecto, a actividade do *British Council* céntrase nas zonas máis problemáticas do mundo onde se presenta como unha acción civilizadora en nome de occidente paralela ás accións militares norteamericanas.

En Afganistán axudamos a máis de 10.000 profesores de inglés a desenvolver as súas destrezas nas aulas. Pretendemos chegar a axudar a 33.000 profesores a construír a súa confianza. Serán provistos cos últimos recursos para o ensino que lles chegarán desde o Reino Unido. Estamos tratando o problema da escasa cobertura de internet nas rexións máis remotas combinando o uso de material en CD-ROM con series radiofónicas nacionais, ás que o profesorado terá acceso con equipos de radio¹⁸⁴.

Neste mesmo sentido de axuda ao desenvolvemento exprésase con respecto a Ruanda, declarando a superioridade do inglés en relación co francés para o progreso social.

Respondemos á chamada do Presidente Kagame en 2008 para axudar o seu país a cambiar do francés ao inglés como idioma nas escolas. Esta decisión apoiará o progreso económico do país e brindará oportunidades a miles de mozas/mozos ruandeses para participar no desenvolvemento da súa nación¹⁸⁵.

O inglés tamén é presentado como instrumento de mediación nos conflitos militares.

Invitamos a OTAN a compartir unha plataforma con nós para atraer a comunidade internacional de Bruxelas sobre o papel que as relacións culturais poden desenvolver na prevención e resolución de conflitos¹⁸⁶.

O ensino do inglés solápase cos intereses de dominar ás rexións hostís a Occidente; así, Martin Davidson afirma que:

[...] mentres traballamos por relacións duradeiras e a longo prazo a través da nosa rede no estranxeiro, concentramos activamente os nosos recursos nas rexións e países de alta prioridade para o Reino Unido. Este ano ampliamos as nosas relacións co mundo musulmán e continuamos dirixindo recursos cara ao Medio e Próximo Oriente e cara ao Centro e Sur de Asia. Isto permítenos traballar con novos socios e enfrontar os desafíos que a radicalización e a alienación da xuventude representan. Síntome animado pola mellora no rendemento das relacións a longo prazo en Oriente Medio, Asia Central e do Sur e nas rexións de Oriente próximo e África do Norte, zonas que alcanzaron un aumento significativo contra esas medidas¹⁸⁷.

¹⁸⁴ *British Council, Annual Report 2009-2010*, p. 15.

¹⁸⁵ *British Council, Annual Report 2009-2010*, p. 16.

¹⁸⁶ *British Council, Annual Report 2009-2010*, p. 24.

¹⁸⁷ *British Council, Annual Report 2006-2007*, p. 4.

Os recorrentes argumentos utilizados polo *British Council* amosan o seu desexo de lexitimar o poder e a hexemonía da lingua inglesa. Unha actividade que resulta danosa para as sociedades en desenvolvemento debido á súa forte dependencia no que atinxe ao coñecemento e á información. Phillipson ve nesta etapa a última fase evolutiva dos métodos imperialistas que na actualidade tenden ao dominio da mente das persoas.

A sofisticación dos argumentos desenvólvese nunha escala que vai desde o uso da forza á utilización das “cenorias” e ao emprego das ideas. Na primeira etapa, o poder colonial podía utilizar a coerción cando vendía un dos seus produtos, o inglés. Cando o colonizado chegou a ser máis igual, e a forza bruta non puido ser utilizada por máis tempo ou non era unha alternativa eticamente aceptable, as cenorias foron máis adecuadas. Pero a maneira ideal de facer que a xente faga o que un quere é, naturalmente, facer que eles o desexen por si mesmos, facer que eles crean que iso é bo para eles. Isto simplifica o traballo do ‘vendedor’, que entón pode aparecer como alguén que proporciona axuda, en vez de forzar ou regatear coa vítima. E isto é o que ten pasado tamén coa venta do inglés, tal como amosan as vehementes expresións do Presidente do *British Council*: cando os británicos ‘non temos o poder que unha vez tivemos para impoñer a nosa vontade’ (‘paus’), a diplomacia cultural debe ocuparse de que as persoas vexan os beneficios do inglés (‘cenorias’) e os inconvenientes das súas propias linguas e, consecuentemente, desexen o inglés por si mesmas e polo seu propio beneficio (‘ideas’: entón a demanda é insaciable)¹⁸⁸.

Os métodos imperialistas utilizados desde o Centro para expandir a lingua inglesa analizados por Phillipson seguen empregando as mesmas formas na actualidade, como se constatou na análise das recentes actuacións do *British Council*. Os estudos feitos por Phillipson datan de principios dos 90, e desde ese momento tiveron lugar importantes cambios no contexto económico e político mundial que, necesariamente, viñeron influíndo nos métodos do imperialismo lingüístico utilizados polo Centro para impoñer na Periferia unha lingua franca, o inglés. Nestes últimos anos, os atentados de Nova York no 2001, de Madrid no 2004 e de Londres no 2005, froito da radicalización política do mundo islámico, poñen en evidencia o rexeitamento violento á hexemonía dos Estados Unidos e Occidente. Dentro do marco da expansión lingüística do inglés, estes acontecementos fixeron que, por unha banda, como se viu antes, a imposición cultural das ideas se dirixa prioritariamente a países do mundo islámico e, por outra, a política lingüística nos Estados Unidos e no Reino Unido trate de promover un acercamento a outras linguas incentivando a súa aprendizaxe nas escolas americanas e británicas.

As tácticas utilizadas polo *Centro* para demostrar o acercamento cultural foron levadas á práctica o 5 de xaneiro do 2006, cando o Presidente George Bush celebrou unha xuntanza con máis de 120 presidentes de universidades americanas para tratar o tema do ensino de linguas estranxeiras dentro do *National Security Language Initiative* (NSLI). O obxectivo desta conferencia era conseguir que as/os nenas/os americanas/os se implicasen na aprendizaxe de linguas estranxeiras e tamén

¹⁸⁸ PHILLIPSON, Robert (1992): *Op. cit.* p. 286.

incentivar dita aprendizaxe a nivel universitario. O interese desta iniciativa céntrase no ensino do árabe, o chinés, o ruso, o hindi e o persa. Os obxectivos que se perseguen co estudo de linguas estranxeiras nos Estados Unidos son, entre outros, os de implicar a outras nacións na loita contra o terrorismo e promover a “liberdade” e a “democracia”. Estes obxectivos resúmeos de forma perfecta un periodista do *Washington Post* recollendo as opinións de Bush e Condoleeza Rice con motivo desta iniciativa lingüística:

Vostede non pode convencer a xente a menos que fale con eles.

[...]

Cando os americanos aprendan a falar unha lingua, aprendan a falar o árabe, a xente das rexións árabes dirá, ‘ Meu Deus, América interésase por nós. Preocúpase o bastante como para aprender a nosa lingua

[...]

Non facemos como país o tipo de investimento intelectual que debemos facer para intercambiar ideas, en linguas e en culturas e no noso coñecemento delas como fixemos durante a Guerra Fría¹⁸⁹.

A nova estratexia do *Centro*, iniciada polos norteamericanos, que promove o investimento na aprendizaxe da lingua e cultura das rexións da *Periferia* que manifestan hostilidade ao imperialismo cultural, é seguida de similares actuacións político-administrativas en Gran Bretaña; así, a National Languages Strategy (NLS), publicada o 18 de decembro do 2002 e titulada *Linguas para todos: linguas para a vida*, plasma os plans do goberno do Reino Unido para cambiar a capacidade da cidadanía británica no dominio de linguas, á vez que promove iniciativas para que se adquira destreza e fluidez en linguas estranxeiras. A organización governamental que está levando esta política lingüística é o National Centre for Languages (CILT) que, como declara na súa páxina web

CILT traballa para convencer as persoas de calquera idade, en calquera etapa educativa e en calquera fase da súa vida, dos beneficios da aprendizaxe e da utilización de máis dunha lingua. Facemos isto utilizando a nosa experiencia como Centro Nacional de Linguas para influír na política, estender prácticas axeitadas e promover o aumento de profesionais da lingua.

Axudamos a implantar políticas para mellorar o ensino e aprendizaxe de linguas e dar consello independente en todos os aspectos do ensino de linguas, aprendizaxe e utilización. Somos o organismo que fixa no Reino Unido os estándares para as linguas e dá asesoramento, información e outros servizos para a Comisión para o Emprego e Cualificación do Reino Unido.

En todo o que facemos, temos como obxectivo animar as persoas a desenvolver un apreio duradeiro polas linguas e culturas¹⁹⁰.

¹⁸⁹ *Washington Post*: Foreign-language Learning Promoted. 6 January 2006 article by Bradney Graham. Dispoñible en <www.washingtonpost.com>

¹⁹⁰ CILT (*National Center for Language*). Dispoñible en <http://www.cilt.org.uk/home/about_us.aspx>

O feito de que británicos e americanos continúen co investimento para a expansión do inglés e, ao mesmo tempo, desde inicios dos 2000, fomenten o interese da súa cidadanía polas culturas e linguas doutros países é un cambio de estratexia motivada polos acontecementos internacionais. Isto non representa unha marcha atrás do imperialismo lingüístico, senón unha readaptación que pasa pola aceptación da defensa da diversidade lingüística e cultural mundial, sen descoidar o avance do inglés como *lingua franca*. Os acontecementos violentos que sucederon en Túnez, Exipto e Iemen e que se iniciaron en xaneiro do 2011 amosan, por unha banda, un acercamento das poboacións deses países ás ideas occidentais de “liberdade” e “democracia” e, por outra, un “adormecemento” do radicalismo islámico antioccidental. Isto parece reflectir que as novas tácticas imperialistas están dando resultado.

Os métodos de expansión da lingua inglesa en rexións desenvolvidas como Europa Occidental ou Xapón, deben ser analizados atendendo á súa peculiaridade. O ensino do inglés como segunda lingua ou como lingua estranxeira preséntase nestes países como unha opción libre, resultado da súa capacidade de planificación lingüística; nestes casos o éxito da aprendizaxe na escola parece orientarse a dar á persoa interesada beneficios persoais e profesionais. Tamén debe recalcarse que este tipo de ensino é, en moitos casos, autofinanciado sen axudas gobernamentais. Estas peculiaridades poderían interpretarse como se este tipo de expansión lingüística do inglés estivese sucedendo á marxe da influencia das nacións que promoven a súa hexemonía. Cabe observar que a adquisición dunha lingua estranxeira a través da educación regrada nas escolas non é, na actualidade, unha opción libre dos cidadáns, senón que depende da oferta educativa que vén determinada pola racionalidade económica que levará a sinalar a lingua máis expandida como a máis desexable.

No mundo actual, as linguas aínda se expanden a través da conquista, a conversión e o comercio, como sempre sucedeu, pero outra forma de expansión chegou a ser máis importante: o ensino regrado. Como un crecente número de nenas, nenos e adolescentes van á escola, aínda máis en Europa, a instrución regrada é agora o medio primordial de adquisición da lingua. Os pais e nais e os estudantes non son completamente libres para escoller as linguas de aprendizaxe, dependen das ofertas do currículo escolar. Os consellos escolares e ministerios de educación anticipanse ás preferencias dos estudantes e dos seus pais e nais, e toman en consideración as previsións sobre a extensión das linguas en Europa e no mundo occidental. Así, as preferencias individuais e institucionais por unha determinada lingua estranxeira adáptanse máis ou menos unhas ás outras e, á súa vez, estas preferencias baséanse na percepción da elección lingüística que outros aprendices de linguas fan noutros países e continentes. Se se espera que o inglés se estenda máis rápido, entón iso é razón dabondo para preferir o inglés. Isto explica a actual desbandada cara ao inglés en Europa e no resto do mundo¹⁹¹.

¹⁹¹ DE SWAAN, Abram (2007): The Language Predicament of the EU since the Enlargements en *Socialinguística*, p. 3. Dispoñible en <www.desvaan.com>

3.5 A política do multilingüismo e a expansión do inglés na Unión Europea

Os procesos de globalización económica e de hexemonía da lingua inglesa, que se viñeron expoñendo anteriormente, están a ter contestación e resistencia no mundo lingüístico. Estas forzas contrarias ao imperialismo do inglés están determinadas polo discurso lingüístico dos dereitos humanos, entendendo a necesidade de negociar o multilingüismo e os dereitos dos falantes a usar e manter as súas linguas locais.

A persistencia de sociedades multilingües fai que as forzas económicas da globalización se vexan abocadas a aceptar o feito do multilingüismo e que traten de introducirse nos mercados locais a través das linguas das rexións, convertendo, deste xeito, estas linguas en necesarios instrumentos da comunicación. As presións da economía global que, como se expuxo anteriormente, se orientan á expansión do inglés como lingua mundial, están, ao mesmo tempo, dando un xiro estratéxico tendente a promover outras linguas a expensas do inglés, é dicir, a diversidade lingüística parece estar a ser aceptada e controlada desde os centros do poder económico.

Dentro do mundo do comercio é un feito aceptado que a produción de bens ten lugar con máis eficacia na lingua propia pero os produtos véndense mellor na lingua do comprador. Esta realidade deixa patente que as compañías que sexan incapaces de operar cunha determinada lingua estranxeira non terán éxito nos mercados onde sexa utilizada esta lingua. A incapacidade dunha multinacional para adaptarse á lingua dos clientes percíbese como síntoma de debilidade. A globalización das operacións comerciais no mundo, as novas tecnoloxías e a concentración dos poderes corporativos dentro dun sistema económico neoliberal liderado polos Estados Unidos, tenden a asegurar a hexemonía do inglés, pero existen síntomas de fragilidade no sistema que poden percibirse nas periódicas recesións económicas, en medidas proteccionistas que atentan contra a doutrina do libre mercado e no rexeitamentos das desigualdades que se xeran.

A supremacía do inglés non quere dicir que outras linguas estean, polo momento, en vía de desaparición; de feito, na Unión Europea, na actualidade, moitas linguas seguen a manter o número de falantes e aínda é impensable que os gobernos dos estados membros deixen de promover o multilingüismo.

Un dos indicadores fiables para valorar o estado do multilingüismo é internet. Este medio non só permite observar os diferentes estilos lingüísticos utilizados nun mesmo idioma, senón tamén constatar que linguas son as máis utilizadas. O aumento do multilingüismo é unha das características

que os especialistas veñen percibindo desde que comezou o uso da rede xa que este era, nos seus inicios, un medio totalmente dominado polo inglés.

Para moita xente internet segue estando asociado ao manexo da lingua inglesa, pero tal percepción non é real. Como afirma David Crystal:

Coa globalización de internet a presenza doutras linguas está aumentando constantemente. A mediados dos 90 unha cifra comunmente aceptada era que o 80% da rede estaba en inglés –unha cifra avalada polo primeiro gran estudo da distribución das linguas en internet, levado a cabo por Babel en 1997, por iniciativa da Internet Society e Alis Technologies. O estudo mostraba o inglés á cabeza, pero con varias linguas –principalmente o alemán, xaponés, francés e español- entrando na loita. Desde entón as estimacións con respecto ao inglés baixaron e incluso algúns prognostican que, a medida que a infraestrutura das comunicacións se desenvolve en Europa, Asia, África e Sudamérica, a rede pronto deixará de ser inglesa. Unha investigación de alcance global estimou que o número de persoas con acceso a internet en países de fala non inglesa aumentou de 7 millóns a 136 entre 1995 e 2000. En 1998 o número total de novos sitios web non ingleses superou o número de novos sitios web ingleses¹⁹².

O cambio de tendencia que se observa no uso da rede, e que reflicte a emerxencia do multilingüismo, podería ser máis acusado de non ser polos problemas prácticos que viñeron limitando o uso de alfabetos distintos ao latino, impedindo que linguas como o árabe, o hindi, o chinés ou o coreano puidesen estenderse facilmente en internet. Solucionados estes problemas, o futuro do multilingüismo na web é alentador. Esta realidade lingüística dentro e fóra da rede é un proceso da globalización económica que inverte a dinámica da hexemonía do inglés, adoptando unha estratexia multilingüe.

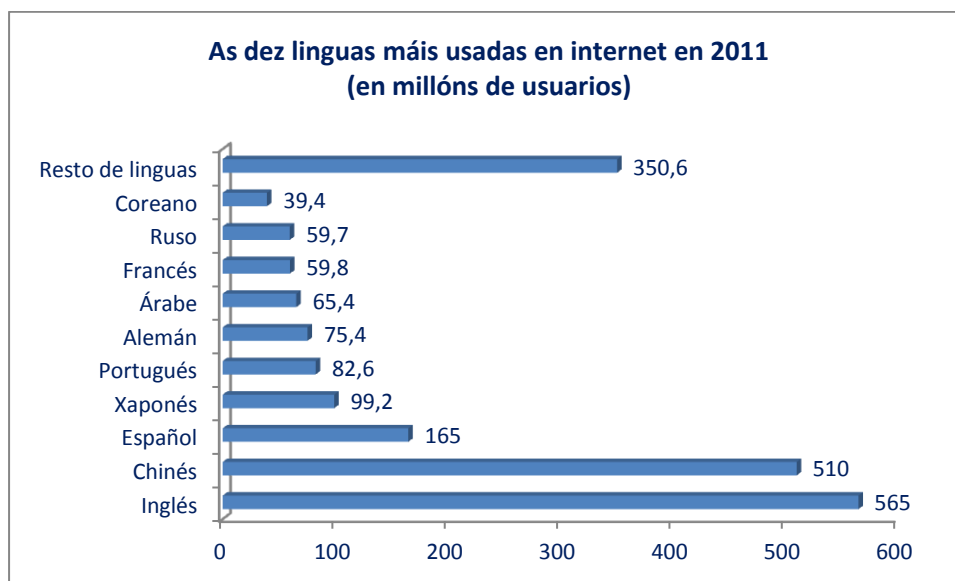


Figura 16: Gráfico coas 10 linguas máis utilizadas en internet en número de usuarios no ano 2011. Fonte: www.internetworldstats.com

¹⁹² CRYSTAL, David: *Languages on the Web*: Guardian Weekly. 25 xaneiro de 2001. Dispoñible en < www.davidcrystal.com>

Este novo rumbo que afecta aos negocios globais, parece abandonar a utopía dunha lingua franca internacional, para pasar a adaptarse aos consumidores na súa lingua materna. Os técnicos de marketing xustifican este cambio ao considerar, por unha banda, as dificultades reais para adquirir un nivel adecuado de fluidez na lingua inglesa e, pola outra, a dificultade de adaptación dos usuarios aos novos sistemas de comunicación.

A medida que internet se expande globalmente, os usuarios teñen cada vez menos coñecementos en tecnoloxía e noutras materias. As súas destrezas e paciencia son menores e non van aprender unha lingua estranxeira para usar a web. Para ser global, falando claro, hai que baixar ao seu nivel. Hai que subministrar presentacións fáciles na lingua local¹⁹³.

A pesar deste aparente ascenso do multilingüismo na rede que parece ir en menoscabo do dominio do inglés, a realidade subxacente apunta noutra dirección. De feito a elaboración das estatísticas da rede é una tarefa complexa no que se refire ao número de falantes de inglés, xa que esta se basea na asignación dunha soa lingua por persoa sen ter en conta que moita xente é bilingüe ou multilingüe. É necesario recoñecer que existe unha tendencia crecente en moitos países a ensinar inglés nas escolas públicas, o que fai que outros estudos sosteñan que o número de falantes desta lingua sexa moi superior ao reflectido polas estatísticas da rede.¹⁹⁴

No que se refire ás zonas máis poboadas do planeta, que están en Asia, a implantación do inglés como segunda lingua é enorme.

Os usuarios do inglés nos dous xigantes por número de habitantes en Asia, China e India, estímense en aproximadamente 533 millóns. Esta comunidade de falantes, entón, é máis grande que a dos Estados Unidos, Reino Unido e Canadá xuntos. En China os datos estimados de estudantes matriculados en programas de inglés como lingua estranxeira é duns 200 millóns¹⁹⁵.

Os axentes do imperialismo económico e cultural utilizan novas estratexias comerciais que fomentan a diversidade lingüística, ao entender que a aprendizaxe do inglés por parte do consumidor de fala non inglesa, a partir de certo nivel, é unha tarefa de máis dificultade que o manexo das tecnoloxías da comunicación. Estas carencias lingüísticas, reflíctense na alta demanda que está a ter a aprendizaxe da lingua inglesa, xa que a adquisición dun nivel aceptable de inglés non ocorre coa simple exposición á lingua a través dos medios de comunicación, senón mediante un coñecemento máis profundo que se obtén a través dun sistema educativo público ou privado; este proceso de aprendizaxe non se caracteriza pola súa brevidade. Esta é a razón pola que os axentes económicos da

¹⁹³ GRAY, Robert (2000): Make the Most of Local Differences en *Marketing* 13: 27-28, p. 26.

¹⁹⁴ GRADDOL, Davids (1997): *The Future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, The British Council. Dispoñible en <<http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>>

¹⁹⁵ KACHRU, Braj B. (2005): *Asian Englishes: Beyond the Canon*, Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 14.

globalización se ven abocados a non esperar á conclusión deste proceso de larga duración e intentan, a curto prazo, chegar aos consumidores a través da lingua na que se senten máis cómodos que é a súa lingua materna.

Dentro do mundo empresarial o multilingüismo non é algo excepcional. Os altos executivos das 200 corporacións máis importantes do mundo son multilingües a excepción das empresas americanas e británicas. Segundo un estudo de Harvard, os das empresas suecas e holandesas manexan unha media de máis de tres linguas, os das francesas e alemás case tres. A cidade de Londres ofrece servizos financeiros en case 100 linguas, aínda que en Gran Bretaña só o 35 por cento da poboación ten fluidez nunha lingua estranxeira, fronte a Suecia, por exemplo, cun 88 por cento¹⁹⁶.

A necesidade de acercamento aos consumidores en linguas distintas á inglesa, xa foi detectada nos últimos anos polas empresas británicas, que viron a importancia económica do desenvolvemento de destrezas multilingües e a clara desvantaxe dos británicos neste sentido para moverse fóra do país. O informe da *Nuffield Foundation* do ano 2000 *Languages the Next Generation* alerta de que o establecemento do inglés como *lingua franca* non é de momento suficiente e a política do só inglés pode ser contraproducente para a competitividade das compañías británicas.

O Reino Unido necesita un cambio de política e de praxe para tomar posicións cara ao novo milenio. Queremos ver como se fomentan as destrezas lingüísticas na cultura e práctica dos negocios británicos. Dun xeito ou doutro, debemos dar aos nosos nenos un mellor comezo coas linguas e preparamos para unha aprendizaxe ao longo da vida. Deberíamos utilizar ao máximo as oportunidades que as relacións e os fondos europeos ofrecen. Necesitamos dirixirnos máis alto e subministrar mellor. En termos prácticos, isto demanda unha estratexia lingüística nacional coherente, que se reflecta (gañe o seu posto) nos nosos currículos educativos e que sexa levada á práctica con determinación.

[...]

O inglés emerxeu como a primeira lingua global real nunha época na que a lingua global é posible e necesaria. É a lingua da ciencia, da tecnoloxía e das técnicas da comunicación; a lingua vehicular do investimento global, da aviación, das axudas ao desenvolvemento e da medicina. Novas estratexias de supervivencia en campos tan diversos como a oferta de alimentos, o xenoma humano ou o dominio do espazo é pouco probable que poidan ser xestionadas noutra lingua. Para alguén inmerso en negocios internacionais converteuse nun requirimento básico e tanto o Subcontinente Indio como Norteamérica relaciónanse coa economía global en inglés.

Fronte a tan estendida aceptación e uso do inglés a compracencia británica na súa limitada capacidade con outras linguas é incomprendible e tamén perigosa. Nun mundo onde o bilingüismo e o plurilingüismo son usuais, o monolingüismo implica inflexibilidade, insensibilidade e arrogancia. Moito do esencial para a nosa sociedade, para a súa saúde e para os seus intereses –incluíndo a elección real en política, a conciencia de

¹⁹⁶ PHILLIPSON, Robert (2003): *Op. cit.* p. 62.

ciudadanía, as relacións ultramarinas eficaces e a apertura aos inventos doutras culturas- non poderá conseguirse nunha lingua soamente¹⁹⁷.

A evidencia de que as novas xeracións de europeos do continente chegarán a estar educadas de forma bilingüe, percíbese como unha desvantaxe para os británicos. Europa emerxe non só como un simple mercado senón como un foro social e político no que o inglés serve como unha segunda lingua. Neste contexto o monolingüismo dos británicos pódese situar nunha posición de desvantaxe, moito máis, se se ten en conta que a opción actual da Unión Europea é seguir apostando por unha política decididamente multilingüista.

Dentro dos órganos de goberno da Unión Europea, a Comisión viña traballando desde o ano 2002 cos Estados membros na realización dos obxectivos de Barcelona, que tiñan como finalidade que os cidadáns europeos se comuniquen noutras dúas linguas ademais da súa. Tras un longo proceso de preparación e consulta a Comisión Europea adoptou, o 27 de xullo de 2003, o plan da acción *Promover a aprendizaxe de idiomas e a diversidade lingüística*, no que se propoñían 45 medidas de apoio e iniciativas que servirían as autoridades dos distintos países. Estas medidas tratan de facer entender aos cidadáns as vantaxes da aprendizaxe de idiomas mediante o ensino e de establecer melloras no ensino como a formación do profesorado e o fomento da diversidade lingüística mediante a oferta docente¹⁹⁸.

A primeira Comunicación que complementa o plan de acción mencionado antes sobre o multilingüismo foi adoptada pola Comisión en novembro do 2005, e nela expóñense os tres obxectivos principais da política da UE para que os Estados membros poidan elaborar plans que fomenten o coñecemento das linguas por parte da cidadanía. O primeiro obxectivo é asegurar que a cidadanía da Unión Europea poida acceder á lexislación, á información e aos procedementos na súa propia lingua. O segundo ten como fin resaltar a importancia dos idiomas na economía europea, tratando de potenciar o multilingüismo. En terceiro lugar, trátase de que a cidadanía europea aprenda a falar idiomas para mellorar o entendemento e a comunicación entre as persoas¹⁹⁹.

Esta primeira Comunicación do ano 2005, estratexia marco para o multilingüismo, foi a antecesora da do ano 2008, na que os ministros da UE expoñen o que debe facerse para fomentar a aprendizaxe de linguas e protexer a diversidade lingüística²⁰⁰; postura que, no ano 2009, os ministros de educación volven a reiterar á Comisión para que continúe a traballar para promover a aprendizaxe de idiomas,

¹⁹⁷ The Nuffield Language Inquiry (2000) *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation. pp. 5-14. Dispoñible en <www.nuffieldfoundation.org>

¹⁹⁸ Comisión das Comunidades Europeas: COM (2003) 449-final. Bruxelas, 24.07.2003.

¹⁹⁹ Comisión das Comunidades Europeas: COM (2005) 596-final. Bruxelas, 22.11.2005.

²⁰⁰ Resolución do Consello de 21 de novembro de 2008 (2008/c 320/01).

por exemplo, entre os adultos no marco da formación profesional e entre os inmigrantes para axudalos a que aprendan a lingua do país onde residen²⁰¹.



Figura 17: Países da Unión Europea. Fonte: http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm

Estas actuacións responden á avaliación feita pola Comisión, en setembro do 2008, sobre os temas que hai que afrontar na UE para impulsar a aprendizaxe de idiomas e protexer a diversidade, documento que leva como epígrafe *Multilingüismo: unha vantaxe para Europa e un compromiso compartido*. Neste documento recoñécese o desafío que supón a grande diversidade cultural e lingüística.

As sociedades europeas actuais enfróntanse a rápidas transformacións debido á globalización, aos avances tecnolóxicos e ao envellecemento da poboación. Un exemplo claro destes cambios é a maior mobilidade dos europeos; en efecto, dez millóns de europeos traballan actualmente noutro Estado membro. Cada vez temos máis contactos con persoas doutros países e son cada vez máis os que viven e traballan lonxe do seu país de orixe. Este proceso vese reforzado polas recentes ampliacións da Unión, que conta xa con cincocentos millóns de cidadáns, vinte e sete Estados membros, tres alfabetos distintos e vinte e tres linguas oficiais, algunhas delas faladas en todo o mundo. Outras sesenta linguas, faladas en determinadas rexións ou por grupos específicos, tamén forman parte do noso patrimonio. Por outra parte, os inmigrantes trouxeron un amplo abano de linguas e calcúlase que como mínimo 175 nacionalidades conviven

²⁰¹ Conclusións do Consello de 12 de maio de 2009 (2009/C 119/02).

actualmente dentro das fronteiras da UE. Debido a estes e outros factores, a vida dos europeos pasou a ser máis internacional e multilingüe²⁰².

Neste documento de setembro de 2008, a Comisión xustifica o esforzo económico e social para o sostemento do multilingüismo na Unión, baseándose en que pode representar unha vantaxe competitiva ás empresas, xa que considera que aquelas que invisten en diversas linguas teñen posibilidades de operar en máis sitios do mundo que as empresas monolingües. Neste sentido, o *Foro Empresarial sobre o Multilingüismo* estableceu varias recomendacións para gañar competitividade coa diversidade lingüística, apuntando a mercados emerxentes como Brasil, Rusia, India e China. A Comisión sustenta as vantaxes económicas da súa política nos seguintes aspectos:

- ✓ A barreiras lingüísticas tradúcense en perda de contratos comerciais para as empresas europeas. A pesar da hexemonía do inglés no ámbito dos negocios internacionais, o dominio doutras linguas pode dar vantaxe competitiva ás empresas europeas á hora de conquistar novos mercados en aspectos como a venda e a comercialización. Nesta política, as PYME son máis vulnerables ao carecer dos recursos necesarios para incorporar linguas aos seus plans de empresa; de feito, un estudo da Comisión sostén que o 11% das PYME exportadoras da Unión poden estar perdendo contratos potenciais debido ás barreiras lingüísticas²⁰³.
- ✓ Desde o punto de vista laboral a competencia lingüística e intercultural asegura maiores oportunidades para conseguir un emprego mellor. Cada vez é máis frecuente que as empresas esixan competencias en varias linguas para realizar actividades tanto na Unión Europea como no estranxeiro. Neste contexto, estudar ou traballar no estranxeiro é unha das maneiras máis eficaces de aprender outras linguas e establecer contactos con outras culturas²⁰⁴.

Os estamentos da UE presentan a variedade lingüística en Europa como signo de riqueza e, sen dúbida, éo, pero tamén hai que recoñecer que constitúe unha carga pesada para os ámbitos económicos nos que as barreiras lingüísticas e culturais representan un obstáculo para o intercambio de opinións entre os europeos.

En opinión de Abram de Swaan esta diversidade é un impedimento para a emerxencia do debate político e cultural; asemade, considera unha propaganda errónea asociar a riqueza cultural á diversidade lingüística, xa que, por exemplo, pode existir máis riqueza cultural nos países de fala inglesa que en varios países de linguas distintas. Swaan entende que a propaganda europea promovendo a diversidade lingüística, orixinada pola esixencia da igualdade de trato das linguas dos

²⁰² Comisión das Comunidades Europeas: COM (2008) 566 final. Bruxelas, 18.09.2008, pp. 4-5.

²⁰³ CILT, Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills en *Enterprise, 2007*. Dispoñible en <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html>

²⁰⁴ COM (2007) 773-final, *A mobilidade, un instrumento para máis e mellor emprego: o Plan de Acción Europeo de Mobilidade Laboral (2007-2010)*.

distintos estados membros, está conseguindo o contrario dos seus obxectivos, de feito, a política das institucións europeas reforza a hexemonía dunha única lingua, o inglés.

O Consello de Europa e a UE negan admitir este feito porque erosiona a equidade formal das linguas nacionais dos estados membros. Isto explica a promoción da aprendizaxe de moitas linguas, sen importar cales. Os escolares de Europa desatenden este consello e fan o que lles parece máis sensato: aprenden inglés. Isto dá mellores beneficios comunicativos en Europa, promove o debate público, garante a diversidade cultural e proporciónalle á mocidade mellores oportunidades²⁰⁵.

Tras as últimas incorporacións de Bulgaria e Romanía en xaneiro de 2007, a Unión Europea confórmase de 27 membros con 23 linguas; mediante a igualdade de trato a todas as linguas garántese a súa utilización nas institucións europeas. Esta política multilingüística parece estar en oposición cos principios de eficiencia que resultarían da utilización, unicamente, dunha ou de dúas linguas. Hai que ter en conta que cada unha das 23 linguas oficiais da unión precisa de 22 intérpretes nos traballos de tradución simultánea (en total 506 intérpretes).

Esta falta de visión práctica da política comunitaria ao fomentar o discurso do multilingüismo parece estar levando, de feito, a unha promoción do inglés e do francés como linguas vehiculares. Non obstante, darlle oficialidade a esta práctica podería ser percibido pola cidadanía dos países cuxas linguas quedasen relegadas a un segundo plano como un menosprezo á súa nación e cultura. Considérase un feito que a perda de funcións dunha lingua nas deliberacións, documentos e correspondencia da Unión pode contribuír á perda de funcións noutros dominios. Dentro do país onde se fala dita lingua os falantes sentiranse discriminados conforme se vaian facendo conscientes de que a súa lingua non ten funcións fóra das súas fronteiras e desde o estranxeiro esta carencia de funcións dunha lingua nos organismos europeos pode levar a minusvalorala e restrinxir aínda máis o seu emprego a nivel internacional.

Estas peculiaridades fan que as consideracións antieconómicas do sostemento da diversidade lingüística nas institucións da Unión Europea teñan un tratamento diferente a como se consideran outro aspectos, por exemplo, non existiron problemas para eliminar a variedade monetaria coa adopción dunha moeda única, porén, unha lingua común non é de momento factible. Esta política oficial contrasta coa realidade que vén operando en Europa desde os anos 60 e que amosa unha clara tendencia da poboación a reducir o número de linguas estranxeiras de ensino obrigatorio en secundaria, dada a clara preferencia do alumnado polo inglés. Excepto no que atinxe aos aspectos de representación e legais das institucións comunitarias é un feito que nos corredores do Parlamento e da Comisión, o francés e o inglés son as linguas de uso cotián. En xeral, pode asegurarse que, de

²⁰⁵ DE SWAAN, Abram: Celebrating Many Tongues in English en *International Herald Tribune*. September 25, 2003.

Dispoñible en <www.deswaan.com>

feito, o inglés é a lingua real de entendemento de xeito informal, desempeñando o francés, o alemán, o español e o italiano papeis secundarios²⁰⁶.

Os problemas económicos derivados da política do multilingüismo adoptada polos órganos de goberno da Unión Europea levan a unha controversia constante entre os defensores da promoción da diversidade lingüística e os que pretenden unha opción máis racionalizada mediante a redución no uso igualitario das 23 linguas oficiais. Os argumentos a favor do sostemento do plurilingüismo, que é a política oficial da Unión, son razoables pero reciben críticas polos seus fundamentos ideolóxicos carentes de visión práctica²⁰⁷. Outras propostas argumentan a redución do número de intérpretes mediante a introdución dunha lingua común que non sexa ningunha das 23 oficiais como o latín ou o esperanto; porén, tal argumentación parece artificiosa, xa que as persoas falarán a lingua que consideren máis beneficiosa atendendo ao seu nivel de implantación no mundo. Outras propostas máis coherentes suxiren a adopción de dúas linguas oficiais ou ter en conta a similitude das linguas, así por exemplo, francés, italiano, español e portugués poden ser mutuamente substituídos o que introduce outro elemento de discusión pois seguindo este criterio presentaríase a utilización do inglés, francés e alemán como a combinación óptima²⁰⁸.

A pesar da variedade de alternativas presentadas para obter unha redución das linguas de traballo da Unión Europea a opción do inglés como lingua común segue considerándose unha das máis racionais, xa que se asome que o dominio desta lingua polos parlamentarios non lles priva de coñecer a súa lingua materna; certamente hai que recoñecer que tal proposta non presenta discrepancia coa realidade actual. A omnipresenza desta lingua no mundo e, en especial, nos medios electrónicos, convértena na elección máis racional, xa que esta proposta se fundamenta no feito de que o inglés é a lingua que a xente tende a aprender²⁰⁹.

Tal como pode observarse na figura elaborada coas estatísticas de *Eurostat*, o inglés é a lingua estranxeira máis demandada polos estudantes de ensino secundario da Unión Europea con gran diferenza respecto ás competidoras: francés e alemán. Tamén se percibe no gráfico que a evolución desde o ano 2004 ao 2007 non reflicte que baixe a demanda do inglés, senón todo o contrario. A pesar do crecente multilingüismo promovido pola política comunitaria, que é cada vez máis acusado debido ao aumento importante de novos membros na Unión, o inglés segue captando máis aprendices novos que o alemán e o francés.

²⁰⁶ DE SWAAN, Abram: Why this is in English? Universiteit Maastricht. May 17, 2000, p. 7. Dispoñible en <www.deswaan.com>

²⁰⁷ PHILLIPSON, Robert (2003): *Op. cit.*

²⁰⁸ GINSBURGH, Victor, WEBER, Shlomo e ORTUÑO ORTIN, Ignacio (2005): Difranchisement in linguistically diverse societies: The case of the European Union en *Journal of the European Economic Association* 2.4, June, pp. 946-965.

²⁰⁹ VAN PARIJS, Phillipe (2004): Europe's Linguistic Challenge en *Archives Européennes de Sociologie*. 45.1, pp.113-154.

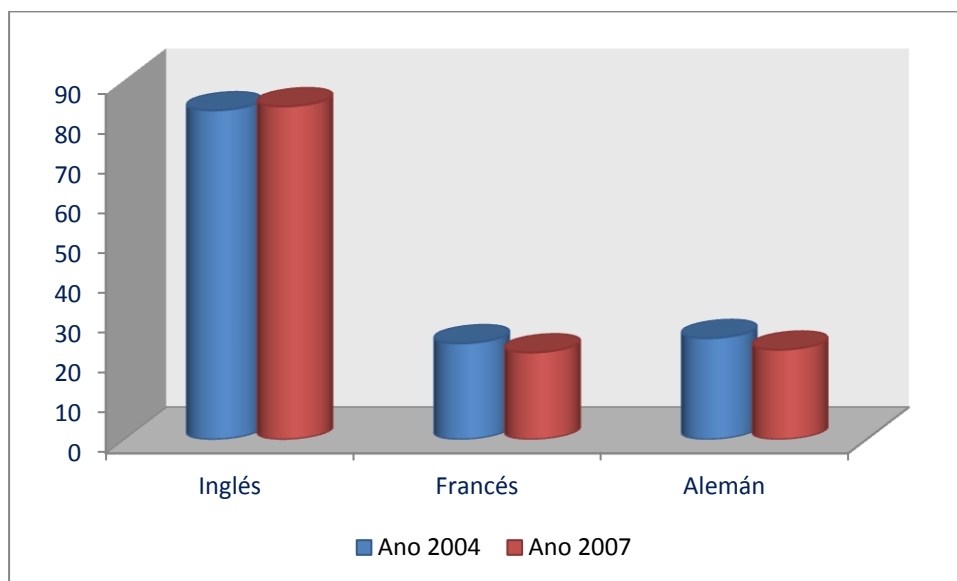


Figura 18: Gráfico no que se presenta a porcentaxe de estudantes de lingua estranxeira (inglés, francés e alemán) no ensino secundario no ano 2004 e no 2007. Fonte: elaboración propia con datos de Eurostat

Outro dato interesante que reflicten as estatísticas da Comunidade pode apreciarse no gráfico que mostra a media de linguas estranxeiras que estuda cada alumna/o de ensino secundario en catro países seleccionados da Unión Europea, e a súa evolución desde o ano 1998 ao 2009. É necesario sinalar que durante este período o número de linguas oficiais duplicouse coa integración de novos membros. A pesar deste grande incremento de linguas e da promoción (dobre) do plurilingüismo dentro da Unión, a cidadanía europea responde en sentido contrario; países da fala inglesa, como Irlanda demandan menos variedade lingüística; tamén diminúe a demanda de variedade lingüística por parte dos estudantes españois mentres que os de países como Alemaña e Francia manteñen a media.

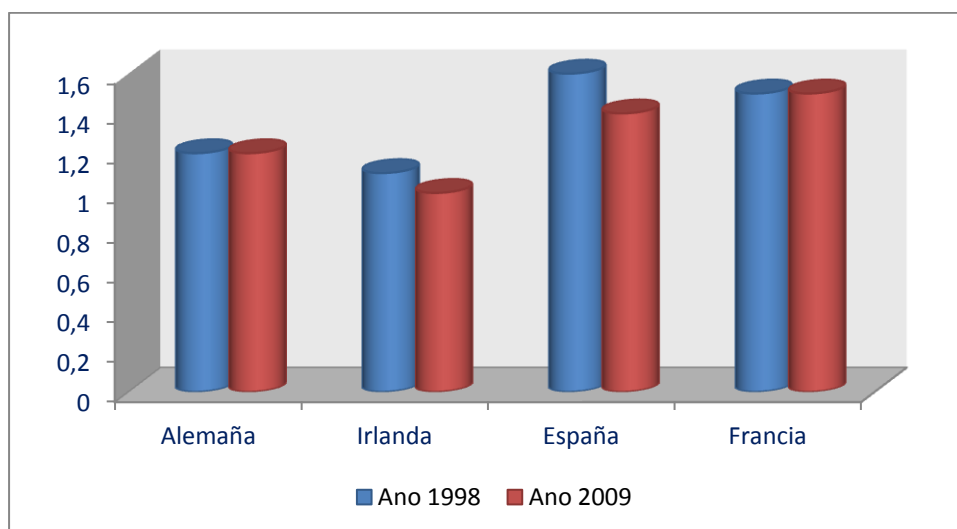


Figura 19: Gráfico que amosa a media de linguas estranxeiras aprendidas por alumna/o de ensino secundario en catro países da Unión Europea. Fonte: elaboración propia con datos de Eurostat

A observación destes datos parece reflectir que a promoción oficial do plurilingüismo dentro da Unión Europea non está tendo acollida entre a cidadanía, decantándose esta pola aprendizaxe, principalmente, do inglés como lingua vehicular. Esta perspectiva parece transmitir a idea de que as políticas da Comunidade, que dan un tratamento equitativo ás linguas e tratan de evitar a extinción dos idiomas minoritarios, non parecen ter en conta as decisións dos falantes que, como se observa nas estatísticas anteriores, se orientan a unha aprendizaxe de linguas maioritarias en menoscabo das minoritarias.

É necesario recoñecer que a Comisión Europea non está en posición de iniciar un debate acerca dos asuntos lingüísticos da Unión xa que, de facelo, Francia trataría de manter os seus privilexios, Alemaña, locomotora económica da Unión, podería esixir igual tratamento, España non desexaría quedar á zaga e, en xeral, as nacións con linguas minoritarias terían que defender os seus intereses lingüísticos. Adoptando a postura de considerar todas as linguas iguais, a Comisión sorteia un complicado problema, a sabendas de que o resultado da política do plurilingüismo é totalmente inefectiva. Nesta orde de cousas, a actual imposición plurilingüística da Unión Europea está a provocar un efecto de rebote favorecendo o imperialismo do inglés.

‘Cantas máis linguas mellor’ segue sendo o grito. Pero esta multiplicidade lingüística realmente socava a diversidade: cantas máis linguas compitan, máis inglés se establecerá. Na confusión xeneralizada das linguas, onde ningunha lingua indíxena pode predominar, o inglés impoñerese automaticamente como a única, e obvia, solución. Iso é o que pasou na India e Sudáfrica, en Nixeria, e na Unión Europea. A hexemonía do inglés está sendo acelerada e consolidada pola promoción dunha multiplicidade de linguas, pola Comisión Europea, por exemplo²¹⁰.

Neste escenario europeo de plurilingüismo oficial, as relacións competitivas entre as linguas da Unión non cesan. As novas linguas que, desde hai poucos anos, entraron a formar parte do repertorio lingüístico da Unión, teñen pouco poder potencial en número de falantes, a excepción do polaco e do romanés. Esas linguas minoritarias, como son as bálticas e as de orixe eslavo, non teñen significativa demanda no mercado de aprendizaxe de linguas estranxeiras e, polo tanto, a súa incorporación non altera as posicións de privilexio ostentadas polo inglés, o francés ou o alemán, senón que acentuará a necesidade de aprendizaxe destas linguas pola xente das nacións de nova incorporación. Dentro da Unión, o dominio dunhas linguas sobre outras non se debe ao número de falantes nativos, se así fose, Alemaña sería o primeiro, senón ao número de falantes non nativos que adquiren a destreza na lingua a través da escola. Desde esta perspectiva cómpre entender a dinámica expansiva de certas linguas na Unión Europea, en concreto do inglés, que ten lugar a través dos sistemas educativos das nacións da Comunidade, os que, cumprindo os preceptos europeos de

²¹⁰ DE SWAAN, Abram: Endangered Languages, Sociolinguistics, and Linguistic Sentimentalism en *European Review*, 12. 4, October 2004, pp. 567-580. Dispoñible en <www.deswaan.com>

fomento da diversidade lingüística, deberán facilitar á súa cidadanía a aprendizaxe de linguas estranxeiras nas escolas.

As estratexias deseñadas polo Centro para manter a hexemonía lingüística do inglés nos países da Unión Europea lévase á práctica mediante acordos de cooperación e axudas ao ensino regrado dos países. O impulso desta política plásmo o goberno británico a través, principalmente, do *British Council (BC)*, institución que dispón de centros propios de ensino en Europa e que tamén colabora con outros colexios privados e concertados para promover a aprendizaxe da lingua inglesa mediante a formación de profesorado e o asesoramento en asuntos de ensino. En España existen máis de 50 colexios británicos que ofrecen educación acorde co currículo nacional británico e que son regularmente controlados por inspectores acreditados polo goberno do Reino Unido. No ano 1996 o Ministerio de Educación español acordou co BC un proxecto conxunto de cooperación para o ensino do inglés nos colexios estatais, introducindo un currículo bicultural e bilingüe español/inglés en 43 centros públicos españois coa contratación de mestres británicos e españois especializados en inglés. Na actualidade a rede de centros incrementouse enormemente e máis de 200.000 alumnos en España están inmersos nun ensino bilingüe español/inglés²¹¹.

En Francia tamén se deron pasos similares de cooperación institucional para o ensino do inglés; así, o 9 de xuño de 2006, firmouse entre o Ministro de Ensino francés e o seu homólogo británico un acordo de cooperación en materia de ensino de linguas que abrangue a formación de profesorado francés de secundaria en lingua inglesa e intercambios de alumnado. A cooperación franco/británica en materia de promoción do inglés en Francia e do francés no Reino Unido lévase a cabo tamén mediante acordos entre autoridades locais e incluso entre escolas de ambos os dous países²¹².

O fomento do inglés en Europa levado a cabo polo BC supera con moito as actividades expansivas de calquera outra lingua, non só polos acordos específicos asinados con gobernos concretos coa finalidade de introducir a lingua inglesa no ensino público, senón tamén pola captación de alumnado para as universidades británicas en Europa. A recente campaña de promoción de 27 universidades británicas nas maiores cidades de Alemaña e Polonia, promovida polo BC e polas autoridades educativas destes países, trata de incentivar a demanda de aprendizaxe nesas universidades, e, deste xeito, promover o ensino do inglés. Esta promoción ten lugar tamén a través de acordos de colaboración para persoas novas investigadoras, como o de 1989 para incentivar a investigación en varios campos do coñecemento mediante contribucións económicas que faciliten o intercambio de

²¹¹ *British Council*, 25 de marzo de 2010: Informe da avaliación independente do proxecto bilingüe. Dispoñible en <www.britishcouncil.org/es/spain-education-bilingual-project-evaluation.htm>

²¹² *Memorandum of Understanding: Administrative Arrangements between the Ministry of National Education, Higher Education and Research of the French Republic and The Department for Education and Skills, in England in the Areas of Educational Cooperation and Training*. 9 June 2006. Dispoñible en <www.britishcouncil.org/france-anglo-french-agreement.pdf>

investigadoras/es entre o Reino Unido e Alemaña. Este programa está xestionado polo BC e o Servizo Alemán de Intercambios Académicos.

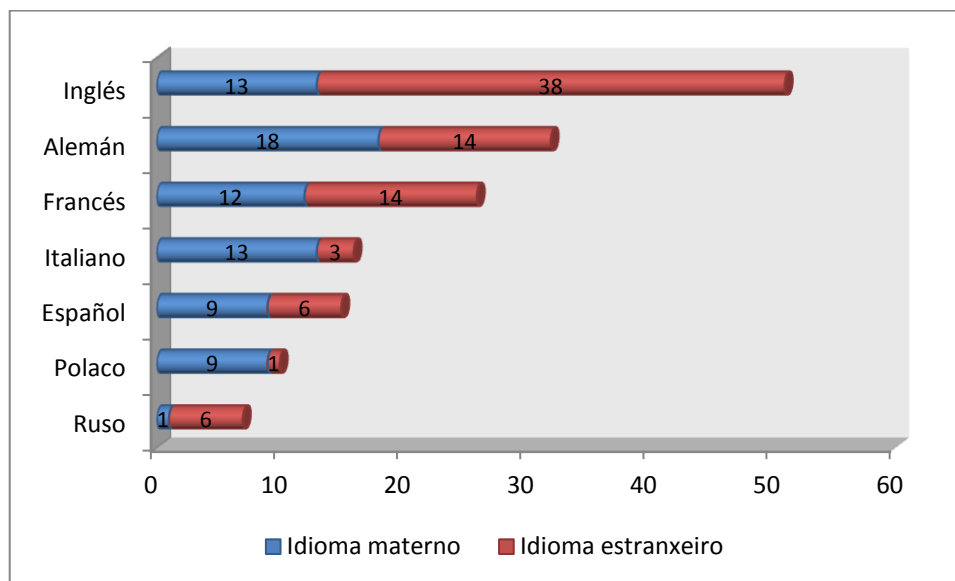


Figura 20: Gráfico no que se representan en porcentaxes as linguas máis utilizadas na Unión europea. Fonte: elaboración propia con datos do Eurobarómetro especial 243 (2006)

A posición actual do inglés no mundo e unha oferta educativa que non ten rival na Europa dos 27, asegúralle a hexemonía sobre as outras 22 linguas da Unión, á vez, sorprendentemente, que non se deixa de falar da promoción constante do plurilingüismo nas escolas europeas. Esta presuposición xa se está dando na realidade como pode observarse no gráfico, onde se percibe que a lingua estranxeira máis demandada na Unión é o inglés. No seu informe anual do ano 2009-2010, o BC recalca que os negocios derivados dos exames e do ensino en Europa Occidental e Norteamérica se incrementaron un 18 por cento a pesar da actual crise económica. A lingua inglesa preséntase como a *lingua franca* das relacións exteriores da Unión Europea asegurando o liderado nas relacións da Comunidade con China²¹³.

O aparato económico dominante asome a diversidade cultural e lingüística en Europa e, con esta asunción, asegura a expansión da lingua inglesa mediante a planificación do ensino de linguas estranxeiras nos estados membros. Este proceso reconstrúe a realidade mediante a promoción, encuberta polo discurso, da lingua máis internacional co pretexto da racionalidade económica, chegando ao mesmo resultado que se aplicase unha política deliberadamente racista con respecto ás outras linguas da Unión.

A expansión do inglés e a consecuente discriminación doutras linguas nos estados de Norteamérica, levouse a cabo sen ningún tipo de imposición legal; nos estados de Europa estase a promover

²¹³ British Council: Annual Report 2009-2010, p. 41.

amparándose no discurso da diversidade cultural e lingüística, ambos os dous métodos parecen estar conducindo ao mesmo fin. Esta reafirmación da unificación lingüística, non é allea á cultura europea, xa que como se veu expoñendo con anterioridade, historicamente o reforzamento das nacionalidades en Europa correu parello a unha política de eliminación da diversidade lingüística, a nivel interno dos países, e de dominación respecto doutras nacións, a nivel externo.

A actual política de promoción da diversidade lingüística da Unión Europea non parece que cambie esta situación xa que é o poder das nacións o que decide que linguas teñen máis ou menos dereitos na Unión, así, o galego, o bretón ou o galés serán promovidos na medida que os intereses hexemónicos de España, Francia ou o Reino Unido o permitan. Desde este punto de vista a promoción da diversidade lingüística non cambia de discurso histórico, senón que cambia de lugar, pasando de desenvolverse nos parlamentos nacionais a facelo no Parlamento Europeo, deixando intacto o concurso das forzas que historicamente puxaron pola hexemonía lingüística no mundo e que están en relación directa coa capacidade económica das nacións.

Os resultados de enquisas realizadas na Unión acerca dos motivos que animan á cidadanía a aprender un novo idioma reflicten que a maioría ten motivacións laborais ou relacionadas coa súa formación profesional²¹⁴. Este feito leva a pensar que a oferta de ensino de segundas linguas e linguas estranxeiras na Unión Europea é utilizada pola cidadanía para concorrer ao mercado laboral onde a mobilidade transfronteriza está en ascenso. Se se asome que a oferta laboral está en función da capacidade industrial e económica das nacións da Unión, deberá entenderse que a mobilidade das persoas dentro da zona comunitaria dirixirase maioritariamente en dirección aos países máis ricos, o que implica que as linguas máis demandadas no ensino serán as das nacións coa mellor economía. Esta situación reflíctea a realidade ao sinalar como linguas máis demandadas de aprendizaxe o inglés, o alemán e o francés.

A actual crise da economía pon de relevo o superior potencial industrial e económico de Alemaña respecto doutros países da Unión; esta diferenza fai que se produza un fluxo de man de obra cualificada dos países con máis desemprego cara Alemaña o que implica un aumento na demanda de aprendizaxe do alemán, de feito, esta incrementouse nun dez por cento no ano 2011²¹⁵.

Os ideais eurocéntricos, promovidos polo ensino regrado dos países da Unión, presentarán as persoas que non dominen as linguas maioritarias como só parcialmente educadas e formadas para o novo mercado laboral e, consecuentemente, excluídas dos postos importantes dos círculos culturais, políticos e económicos da Unión. Este racismo cultural, que a hexemonía das linguas dominantes co

²¹⁴ Eurobarómetro especial 243 (2006), p. 6.

²¹⁵ *El País* (2011): *Guten morgen lehrer*. (Buenos días, profesor) 03-02-2011. <El Pais.com.>

apoio da mobilidade laboral promove, aumenta o fluxo de man de obra cualificada dos países máis pobres aos máis ricos, mellorando, de feito, a produtividade das empresas destes últimos e perpetuando, consecuentemente, a desigualdade económica con respecto aos países menos desenvolvidos.

A política plurilingüística dos sistemas educativos vese, polo tanto, obrigada a perpetuar esta racionalidade económica e será máis intensa nas nacións máis necesitadas de postos de traballo. Se se observan as enquisas da Comunidade, pódese percibir, en xeral, que este fenómeno está a ocorrer, xa que é, precisamente, a cidadanía dos países de economías menos desenvolvidas a máis interesada na política plurilingüista da Unión, pola contra, as nacións máis industrializadas amosan menos interese pola aprendizaxe de novas linguas. Tal feito promove o fortalecemento e expansión das linguas máis faladas, en especial do inglés.

Se analizamos os resultados país por país obsérvanse notables variacións. Parece que son os países da Europa meridional e oriental os que apoian este obxectivo. Este é o caso especialmente de Polonia (75%), Grecia (74%) e Lituania (69%). Suecia e Bulgaria, un dos países en vías de adhesión, presentan as porcentaxes máis baixas (un 27% en ambos os dous casos) de cidadáns que aceptan a idea de que todo o mundo debería ser capaz de falar como mínimo dous idiomas ademais da súa lingua materna²¹⁶.

Os sistemas educativos nos países da Unión asomen a tarefa de iniciar ao alumnado na aprendizaxe de linguas estranxeiras; a escola convértese así no lugar onde se empeza a aprender, entre outras cousas, a ler e escribir, obrigatoriamente, a segunda lingua europea elixida de forma libre pola cidadanía. O obxectivo deste investimento é o de nutrir a sociedade de persoas instruídas e capacitadas para as tarefas produtivas nun mercado laboral cada vez máis esixente coa destreza en determinadas linguas. Pero a “libre elección lingüística” non deixa de ser unha falacia, xa que os sistemas educativos son unha prolongación do poder político que é o encargado de manter ou modificar os discursos, cos coñecementos e poder que estes conteñen. Considerando o feito reflectido polas estatísticas de que a aprendizaxe das linguas na Unión é desigual, debe entenderse que as políticas educativas están orientando á “libre” elección nunha dirección moi precisa, cara ao inglés.

As persoas que fan análises críticas consideran que as institucións educativas xogan un papel esencial na perpetuación da hexemonía lingüística e dos valores culturais inherentes. Deste xeito as escolas, como instrumento ideolóxico dos estados, neste caso, das rexións da Unión Europea, convértese en lugares onde se reproduce a cultura e a ideoloxía dominante, impondo a lingua que o alumnado debe aceptar, e polo tanto decidindo a que debe descoidar, como sempre sucedeu²¹⁷. A escola

²¹⁶ Eurobarómetro especial 243 (2006), p. 7.

²¹⁷ ALTHUSSER, L. (1971): *Essays on Ideology*. London: Verso, pp. 26.

mediante a súa oferta educativa de linguas estranxeiras marcará, por unha banda, aquelas que deben ser aprendidas para participar de forma igualitaria na sociedade europea e, pola outra, a través dos libros de texto transmitirá os valores eurocéntricos.

No contexto da Unión, igual que noutros países con sistemas económicos similares, as institucións escolares están sometidas ás necesidades do sistema produtivo, polo tanto, o ensino de linguas estranxeiras, entre outras materias, debe estar orientado a preparar o alumnado para desenvolver un posto de traballo dentro do sistema económico e produtivo. Nesta situación, os aparatos ideolóxicos das distintas nacións, influídos polos órganos de goberno da Unión Europea co pretexto dun mercado sen fronteiras, tratan de manter as relacións sociais e económicas a través da autonomía dos diversos sistemas educativos pero converxendo nun mesmo fin, unha lingua común de entendemento. Nesta dinámica, o discurso da promoción da diversidade lingüística levado á práctica nos distintos países co lema de “a lingua materna e dúas máis” debe converxer co feito de que o inglés sexa a lingua común de entendemento.

3.6 Estudio de caso: a posta en práctica da política do plurilingüismo da UE na Comunidade Autónoma de Galicia

O presente estudo de caso céntrase na análise da actual política desenvolvida na Comunidade Autónoma de Galicia para conseguir os obxectivos que a política da unión Europea promove no que respecta ao fomento e á protección da diversidade lingüística na Unión. O centro desta investigación é o marco normativo que regula o proceso de fomento do plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, levado á práctica, especialmente, polo Decreto 79/2010²¹⁸.

Da anterior exposición sobre a política de fomento do plurilingüismo na Unión Europea deduciuse que tal política levada á práctica nas nacións da Unión, perpetúa a hexemonía lingüística das linguas maioritarias a través da oferta educativa de linguas. A investigación centrarase en amosar as evidencias no texto do devandito Decreto que reflicten a subxacente promoción dos idiomas maioritarios da Unión, neste caso do inglés e do castelán, en menoscabo dos idiomas minorizados, entre eles o galego, para favorecer as políticas económicas nacionais que esixen a unicidade lingüística e transnacionais que promoven unha *lingua franca*.

A realidade lingüística actual en Galicia é dun desequilibrio estable a favor do castelán; a principios da Idade moderna o uso do castelán limitouse á clase funcionarial de orixe castelá, estendéndose

²¹⁸ Xunta de Galicia (2010), Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, DOG do 25 de maio de 2010.

paulatinamente a todas as institucións do Estado. Isto provocou a asimilación, en primeiro lugar, da burguesía urbana galega e, posteriormente, das restantes clases sociais. O castelán galeguizado pasou a ser coloquial na sociedade, e a proximidade xenealóxica das dúas linguas foi un factor esencial do proceso diglósico²¹⁹ que se decantou en detrimento do galego. A situación anómala da lingua galega emana da posición do castelán como lingua de prestixio (utilizada na comunicación formal escrita) fronte ao galego menos cultivado e utilizado nas conversacións non formais ou familiares. Esta situación de diglosia maniféstase no sostemento dunha xerarquía funcional onde o español aparece nun posto de privilexio e o galego queda relegado a papeis comunicativos secundarios. Aínda que nas últimas décadas a normalización e a promoción do uso da lingua galega no ensino e na administración trata de romper a diglosia, estas accións non parecen ser efectivas para acabar coas disfuncións, senón que manteñen o uso do galego restrinxido a determinadas situacións e, consecuentemente, xustifican o uso do castelán noutros contextos.

Tradicionalmente, os falantes do galego foron desvalorizados e estigmatizados con respecto aos de fala castelá e, como resultado da grande prolongación no tempo desta acción, a cidadanía galega converteuse en cómplice do menoscabo da súa lingua. A carencia de aceptación social do galego fóra de reducidas comunidades de falantes levou, a pesar de seguir sendo utilizado, á súa denigración. A perpetuación deste *statu quo* lingüístico na poboación da Comunidade Autónoma leva a entender que existen forzas opostas á recuperación para o galego dun status de bilingüismo en igualdade de condicións e no que non apareza restrinxido a usos menores.

A ideoloxía dos galegos defensores do castelán baséase no *sentido común* que argumenta que o que fale galego non entenderá ben as explicacións na escola, o que se di na radio e no cine, o que está escrito nas novelas etc., o que é inaceptable.

A situación político-lingüística a partir dos anos 80, mediante a normalización e a restauración pública, social e cultural da lingua galega, avanzou de xeito apreciable freando a situación de diglosia, non obstante, a nivel do falante individual perpetúanse condutas lingüísticas que indican o estancamento na utilización do galego a niveis simplemente “oficiais”²²⁰. O sostemento do galego como lingua reprimida dentro do seu propio territorio ten a súa xénese en aspectos sociais e é mantido por forzas que actúan orientadas á perpetuación da hexemonía do castelán. Estas accións

²¹⁹ N. da I. Diglosia é a situación que se produce cando dúas linguas cun diferente estatus social coexisten nun mesmo territorio. Unha das linguas configúrase como a de prestixio fronte á outra que se ve relegada a unha posición subalterna e a que o seu emprego se limita a ámbitos familiares e informais, mentres que a lingua dominante, de xeito oficioso ou oficial, é a empregada maioritariamente nos ámbitos do ensino, a administración, a xustiza, os medios de comunicación, etc.

²²⁰ CARBALLO CALERO, Ricardo: “O galego, lingua anormal”. *La Voz de Galicia*. 18 de setembro de 1983.

subxacen no discurso institucional que impregna o ensino público e reproduce e perpetúa os valores existentes.

O Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia senta as bases que deben rexer a aprendizaxe de linguas dentro de Comunidade Autónoma xerando polémica no trato desigual do galego²²¹. Esta norma emana do discurso lingüístico que propugna a Constitución Española²²² que no seu artigo 3 deixa claro que o castelán é a lingua oficial do Estado, e que as demais linguas, como o galego, teñen dereito a ser oficiais, unicamente, nas súas respectivas comunidades autónomas:

Artigo 3º.

1. O castelán é a lingua oficial do estado. Todos os españois teñen o deber de a coñecer e o dereito de a usar.
2. As outras linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas Comunidades autónomas de acordo cos seus Estatutos.

Este discurso constitucional sobre a oficialidade das linguas transmite o dereito sen límites de expansión do castelán e o confinamento do galego dentro das fronteiras da comunidade. Esta imposición restritiva leva impresa a mensaxe da hexemonía da lingua castelá e, á vez, transmite ás/aos potenciais aprendices de galego, na era da globalización económica e cultural, unha xerarquía de valores, que incentiva a necesidade da aprendizaxe dunha lingua cunha proxección internacional máis ampla. Tras a declaración de intencións de considerar todas as linguas do Estado como patrimonio cultural obxecto de respecto e protección, promóvese a supeditación de todas ao castelán. Dentro do discurso que fomenta a igualdade nos dereitos dos falantes de distintas linguas encérrase a estrutura de linguas dominantes e dominadas. O confinamento xeográfico do galego e a súa limitación a lingua non oficial do Estado, feitos promovidos pola Constitución española, impiden a súa expansión aos ámbitos das institucións europeas, onde só se emprega o castelán. Neste sentido a protección da diversidade lingüística da Unión sométese ás decisións dos Estados membros aos que non se lles impide levar unha política lingüística interna á marxe da Unión.

O galego establécese como lingua propia de Galicia no artigo 5 do Estatuto de Autonomía²²³:

Artigo 5º.

1. A lingua propia de Galicia é o galego.
2. Os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e de os usar.

²²¹ *El Correo Gallego* (2011): "Admitido a trámite el recurso de la RAG contra el decreto del plurilingüismo", 27 de abril, Disponible en <<http://www.elcorreogallego.es/galicia/ecg/admitido-tramite-recurso-rag-decreto-plurilinguismo/idEdicion-2011-04-27/idNoticia-663187/>>

²²² Constitución Española, do 27 de decembro de 1978 (BOE 29/12/78).

²²³ Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE 28/04/81).

norma que serve tamén de marco para o Decreto 79/2010, pero, á vez, dispónse a igualdade de dereitos do galego e do castelán como linguas oficiais. Constátase a diferenza entre o “deber” que establece o artigo da Constitución e o “dereito” do Estatuto.²²⁴ O mencionado artigo 5 tamén establece que os poderes públicos de Galicia potenciarán o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e que disporán dos medios precisos para incentivar o seu coñecemento.

Artigo 5º.

3. Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e disporán os medios necesarios para facilitar o seu coñecemento²²⁵.

O tratamento igualitario que promove o Estatuto perde tal connotación ao centrar e obriga dos poderes públicos en potenciar o emprego só do galego. Esta política proteccionista indica a posición deste como o idioma débil e, polo tanto, reafirma a inferioridade cualitativa da comunidade de falantes que o empregan. Son os galegos os que precisan do bilingüismo, non os casteláns e, tal idea, que identifica neste caso a necesidade de bilingüismo coa debilidade económica e política do grupo, constrúe a xerarquía lingüística do Estado que, amparándose no respecto pola variedade lingüística e cultural, promove o monolingüismo do castelán.

O artigo 5º do Decreto 79/2010 establece que a lingua de uso na educación infantil deberá ser a lingua materna, e esta determinarase por cada centro educativo dependendo da decisión maioritaria dos pais, nais, titores/as ou representantes legais do alumnado.

Artigo 5º.

Educación infantil.

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado, ben que deberá ter en conta a lingua do contorno e procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo.

2. A lingua materna predominante do alumnado será determinada polo centro educativo de acordo co resultado dunha pregunta que se efectuará aos pais, nais, titores/as ou representantes legais do alumno/a antes do comezo do curso escolar acerca da lingua materna do seu fillo ou filla²²⁶.

²²⁴ N de la I. A Lei de Normalización Lingüística 3/1983, de 15 de xuño (DOG, 14/07/83), no seu artigo 1º establecía que “Todos os galegos teñen o deber de coñecelo [o galego] e o dereito de usalo”; deste parágrafo foi declarado inconstitucional “o deber de coñecelo” por sentenza do Tribunal Constitucional 84/1986 do 26 de xuño (BOE do 4 de xullo).

²²⁵ Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE 28/04/81).

²²⁶ Xunta de Galicia (2010), Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, DOG do 25 de maio de 2010.

Esta postura disocia a idea de “lingua materna” da de lingua falada en Galicia, o concepto xa foi utilizado no *Informe sobre enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo* do ano 1982, no que a palabra ‘lingua materna’ aparece, por unha banda, cun sentido instrumental que facilita o paso á lingua oficial e, por outra banda, cun espírito de segregación que presenta unha división da comunidade escolar segundo a súa lingua materna. Finalmente, ao deixar recaer a decisión sobre a lingua de impartición do ensino nas nais, pais e titores, a lingua dominante no territorio sairá sempre favorecida nesta loita democrática.

O capítulo IV do Decreto 79/2010 regula o ensino de materias en linguas estranxeiras, establecendo de forma expresa o fomento da lingua inglesa por encima doutras linguas.

Artigo 21º.

Materias non lingüísticas impartidas en lingua(s) estranxeira(s).

1. A administración educativa fomentará a impartición de materias en lingua(s) estranxeira(s), principalmente en inglés, co obxectivo de que, de maneira progresiva e voluntaria, os centros educativos poidan chegar a ofrecer ata un máximo dun terzo do seu horario lectivo semanal en lingua(s) estranxeira(s).

Este trato administrativo preferente do inglés susténtase nos resultados dunha consulta realizada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ás familias do alumnado do sistema educativo non universitario en xuño do 2009, que reflectiron a relevancia dada pola sociedade á aprendizaxe do inglés. A preferencia por este idioma con respecto a outras linguas estranxeiras non é un fenómeno espontáneo dentro da sociedade galega senón un feito iniciado nos anos 60 dentro dun proceso perfectamente pautado. Nesa época a proporción de alumnado que estudaba inglés no bacharelato era menos da metade dos que optaban polo francés. Hoxe o inglés é o idioma de maior demanda no ensino público e privado. Este cambio desenvólvese paralelamente aos acontecementos político-económicos coetáneos que se iniciaron coa apertura do sistema económico autárquico do réxime franquista cara aos Estados Unidos de Norteamérica e á ascendente simbiose co crecente imperialismo cultural deste país. Da similitude entre ambos os dous procesos dedúcese a inevitable correlación que explica os efectos do imperialismo lingüístico na Comunidade Autónoma de Galicia. O crecente interese da cidadanía galega pola aprendizaxe de linguas estranxeiras reflíctese no aumento de matriculacións nas distintas Escolas Oficiais de Idiomas da Comunidade. En certas provincias o número de alumnos matriculados na modalidade presencial chegou a subir un 24% desde o ano 2008 ao 2011²²⁷.

²²⁷ *La Voz de Galicia* (2011): “La matrícula de las escuelas de idiomas subió un 24%, 22 de noviembre”. Dispoñible en <<http://www.lavozdeg Galicia.es>>

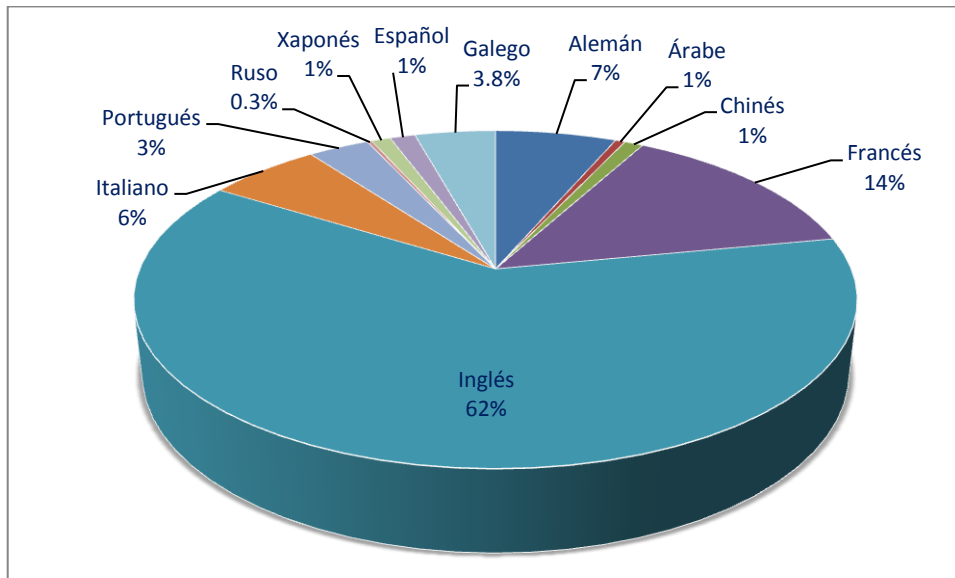


Figura 21: Gráfico que reflicte a porcentaxe de alumnado matriculado nas Escolas Oficiais de Idiomas de Galicia desde o ano 2007 ao 2011 por idioma. Fonte: elaboración propia con datos e cifras da Xunta de Galicia <<http://www.edu.xunta.es/web/node/1196>>

Aínda que a oferta de linguas estranxeiras nas escolas oficiais de idiomas vai desde 4 até 11 linguas distintas, dependendo dos centros, a preferencia do alumnado polo inglés resulta patente chegando a ser o idioma demandado polo 62% dos matriculados, tal como se pode observar no gráfico da figura.

O 4 de xuño do 2011, o Conselleiro de Educación da Xunta de Galicia presentou o *Plan Galego de Potenciación de Linguas Estranxeiras*²²⁸. Este plan marca os obxectivos da política educativa no ámbito do ensino de linguas estranxeiras, tratando de compaxinar a ensinanza destas linguas coa adquisición da necesaria fluidez nos idiomas oficiais da comunidade. O propósito do plan e a súa preferencia por certas linguas exprésase explicitamente na norma:

Que o alumnado, ao remate da súa educación e formación escolar, teña unhas competencias de comprensión e expresión orais e escritas nunha lingua estranxeira, basicamente inglés, que lle permitan ser un usuario independente dela²²⁹.

A orientación do ensino cara ao inglés xustifícase no devandito Plan de xeito reiterado ao consideralo máis “unha competencia básica que unha lingua estranxeira”, de aí que, ademais do dominio do inglés, se especifique que a futura cidadanía galega deberá manexar outro idioma estranxeiro. “Xa que se entende que aínda sendo unha lingua franca única, malia ser indispensable,

²²⁸ *El Correo Gallego* (2011): “Educación se reafirma en su compromiso con una “enseñanza plurilingüe” ante 500 docentes”, 04 de xuño. Dispoñible en <<http://www.elcorreogallego.es>>

²²⁹ Xunta de Galicia (2011): Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras. Parte II.1.

non abonda para dar resposta ás complexas relacións internacionais, tanto no ámbito do comercio como no da industria ou no da investigación”²³⁰.

O importante investimento público no ensino de linguas estranxeiras xustifícase polo baixo grao de coñecemento das mesmas por parte da cidadanía española e polo retraso na súa adquisición con respecto a outros países europeos. No mencionado Plan afírmase que, a pesar da situación de crise económica na que se fai este investimento, se pode xustificar tal esforzo ao entender que a formación en linguas posibilita o desenvolvemento económico e social do sector de poboación máis novo²³¹. O eurobarómetro publicado pola Comisión Europea no ano 2006 presenta o panorama deficitario de España, recollendo que un 56 por cento de españois non domina ningunha lingua estranxeira fronte á media dos países de Europa que é dun 44 por cento²³².

A incorporación da aprendizaxe de linguas estranxeiras ao sistema educativo de Galicia trata de cubrir todas as etapas do ensino empezando pola educación infantil²³³, para ir, paulatinamente, aumentando o número de horas lectivas na educación primaria,²³⁴ na ESO²³⁵, na formación profesional²³⁶ e no bacharelato²³⁷. Este investimento básico refórzase con outro tipo de accións: as seccións bilingües, basicamente orientadas ao ensino do inglés, que require formación do profesorado²³⁸; as estadias en países de fala inglesa para o alumnado de primaria, de secundaria e de bacharelato²³⁹; o programa CUALE de formación complementaria en linguas estranxeiras para alumando e profesorado²⁴⁰; o programa PALE e PIALE dirixido principalmente ao profesorado que participa nas seccións bilingües²⁴¹; proxectos internacionais xestionados polo Organismo Autónomo

²³⁰ Xunta de Galicia (2011): Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras. Parte I. 1.2.

²³¹ *El País* (1996): “Conviene aprender alemán”, 24, maio. <http://elpais.com>

²³² Unión Europea (2006), Eurobarómetro especial 243 “Los Europeos y las Lenguas”. Dispoñible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_es.pdf

²³³ Xunta de Galicia (2009), Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 23 de xuño de 2009).

²³⁴ Xunta de Galicia (2007), Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 09 de xullo de 2007).

²³⁵ Xunta de Galicia (2007), Decreto 133/2007, do 05 de xullo, polo que se establece o currículo das ensinanzas da ESO na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 13 de xullo de 2007).

²³⁶ Xunta de Galicia (2010), Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia (DOG do 12 de xuño de 2010).

²³⁷ Xunta de Galicia (2008), Decreto 126/2008, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 23 de xuño de 2008).

²³⁸ *El País* (2012): “Sin profesores para tanto bilingüe”, 22 de xaneiro. Dispoñible en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/22/actualidad/1327261834_943335.html

²³⁹ *La Opinión A Coruña* (2008): “La Xunta convoca 2500 becas de estudio de idiomas en el exterior”, 22 de xaneiro, Dispoñible en http://www.laopinioncoruna.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2645_8_160451__Sociedad-Xunta-convoca-2500-becas-estudio-idiomas-exterior

²⁴⁰ Xunta de Galicia (2011), Orde de 12 de maio de 2011 polo que se establecen as bases reguladoras do programa de cursos para a formación complementaria en linguas estranxeiras do alumnado, CUALE, nos centros públicos integrados, institutos de ensino secundario e centros de formación profesional da Comunidade Autónoma de Galicia, DOG de 20 de maio de 2011.

²⁴¹ Xunta de Galicia (2012), Orde do 23 de xaneiro de 2012 pola que se convocan prazas destinadas ao profesorado para a realización de itinerarios formativos para a mellora da súa competencia lingüística e comunicativa relativos ao Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras (PIALE) para o ano 2012. DOG do 2 de febreiro de 2012.

Programas Educativos Europeos do Ministerio de Educación con accións descentralizadas en diferentes programas de educación escolar (*Comenius*), superior (*Erasmus*), profesional (*Leonardo da Vinci*) e de adultos (*Grundtvig*), e outras accións coma o *Portfolio*, o *Europass* e o *e-Twinning*²⁴².

Tal como se desprende das actividades organizadas polas autoridades educativas, a política comunitaria de promoción do plurilingüismo levada a cabo dentro da Comunidade Autónoma de Galicia non favorece ás linguas minorizadas, senón todo o contrario. Dunha forma explícita o manexo do idioma inglés é considerado prioritario polos estamentos de goberno, dirixindo unha grande parte do investimento público á aprendizaxe desta lingua.

Dentro deste esquema de difusión do plurilingüismo, a promoción do galego, desde as institucións, redúcese ao traballo, limitado pola lexislación vixente, que nos centros de ensino poden desenvolver os equipos de normalización lingüística, e que, na maioría dos casos, se limita a conmemoracións puntuais de valor simbólico máis que de apoio ao fomento efectivo e á normalización nas institucións da lingua propia da nosa comunidade, situación que non menoscaba nin pon en perigo a expansión das linguas da economía e do progreso: o castelán e o inglés.

O multilingüismo permite esta distribución que fai que na sociedade multilingüe todas as linguas aparezan clasificadas en función das finalidades distintas que se supón que teñen que desempeñar: unha para a comunicación coa familia, cos amigos e compañeiros de traballo e para as relacións locais; outra para as relacións institucionais co Estado; e outra, polo menos, para as relacións co exterior²⁴³. Neste novo esquema, os conflitos lingüísticos polo momento parecen estar centrados, igual que antano, entre o galego e o castelán. Isto favorece a expansión do inglés con naturalidade, xa que, a diferenza do castelán, non se presenta ante a poboación galega como froito da imposición²⁴⁴. Porén, en amplos sectores da poboación e na contorna educativa estase a percibir unha certa intencionalidade por parte da Administración autonómica de estender a situación de conflito lingüístico tamén á aprendizaxe de linguas estranxeiras, en concreto, á aprendizaxe do inglés, emitindo discursos que falan da “necesidade” de elixir en función da “utilidade” da lingua en cuestión, da necesidade de repartir con criterios de “practicidade” a carga horaria de cada unha das linguas; transmitindo así a mensaxe subliminar de que hai linguas “pouco prácticas”, “inútiles” e “innecesarias”, e aprendizaxes excluíntes.

²⁴² *La Voz de Galicia* (2010): “Educación condecora a los miembros de la red Comenius”, 29 de xaneiro. Dispoñible en <http://www.lavozdeg Galicia.es/santiago/2010/01/29/0003_8259613.htm>

²⁴³ *La Voz de Galicia* (2009): “O reto do ensino en Galicia é incorporarse ao inglés, ademais de respectar o castelán e o galego”, 12 de marzo. Dispoñible en <http://www.lavozdeg Galicia.es/galicia/2009/03/12/0003_7584696.htm>

²⁴⁴ *El Mundo* (2010): “A mesa pola normalización pide ante el TSXG la suspensión del decreto del gallego”, 24 de xullo. Dispoñible en <<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/24/galicia/1279976278.html>>

O inglés altera a base da dominación, substituíndo gradualmente a dependencia persoal que caracterizou historicamente as relacións da cidadanía galega con respecto a nobreza, funcionarios e administradores castelán falantes, pola dependencia da orde obxectiva das cousas, que son as leis económicas e os mercados.

Co pretexto da promoción da política plurilingüe, a aprendizaxe do inglés é fomentada de xeito máis intenso que a de calquera outra lingua. Esta aprendizaxe é levada a cabo basicamente por profesorado do ensino regrado público e privado coa axuda de recursos materiais facilitados polas empresas editoriais. Este material, en especial os libros de texto, é seleccionado de entre a ampla oferta que as editoriais fan ao propio profesorado dos centros. Esta autonomía funcional, na elección dos contidos a divulgar asociados aos libros de texto, transmite a idea dun sistema democrático onde é o propio profesorado, sen imposicións dos poderes públicos, o que decide con que materiais e con que libros se debe traballar a materia co alumnado da nosa Comunidade Autónoma.

Esta liberdade de elección é relativa, aínda que o profesorado non o perciba así. Certamente elixe libremente un manual ou outro pero é a Administración quen, ao dar o visto e prace ás propostas das editoriais, decide e sitúa, indirectamente, no mercado o material didáctico que compón a oferta á marxe do que poida demandar o profesorado, que non é consultado nin preguntado acerca da idoneidade/non idoneidade do material. Desta forma, a Administración educativa mantén o control sobre o currículo e o profesorado asome, de xeito inconsciente, o papel de axente transmisor dos valores hexemónicos sen cuestionarse se son idóneos, no sentido de eficaces e adecuados, para a formación integral do alumnado. O profesorado séntese libre para elixir/cambiar o material didáctico que non considere axeitado para o desenvolvemento do seu labor docente cara a conseguir os obxectivos programados, mais non ten liberdade para elixir/cambiar o contido que xa foi aprobado pola Administración.

Empresa editorial	Libro de texto	Número centros
Burlington	Build up	2
Burlington	Update for Pre-FCE and FCE	1
Burlington	Real English	2
Burlington	Passport	8
Burlington	English for You!	5
Burlington	Challenge	12
Burlington	English Links	3
Burlington	Channel to the future	1
Burlington	New Burlington Top	1
Cambridge	Messages	1
Longman	What's up	4

Longman	New English Zone	2
MacMillan	New Inside out	1
MacMillan	Voices	1
MacMillan	Macmillan Secondary	14
Oxford	New English File	2
Oxford	Spotlight	39
Oxford	No Problem	3
Oxford	English Alive	17
Richmond	Everything for ESO	1
Vicens-Vives	Topstar	1
TOTAL CENTROS.....		121

No mes de outubro de 2011, realicei un mostreo en centros de ensino secundario da nosa Comunidade Autónoma para determinar que libros de texto se estaban a utilizar en cada un deles. Reuníuse información de xeito aleatorio sobre 121 centros públicos e privados das 4 provincias; dada a amplitude da mostra, as observacións da mesma poden extrapolarse a todos os centros da Comunidade Autónoma. Os resultados desta pescuda móstranse no anterior cadro, onde pode observarse que, aínda que hai unha variedade de 21 libros de texto, son só sete as empresas que controlan a súa difusión. Se se observan as porcentaxes das empresas editoriais, no seguinte gráfico, apréciase que máis do 90 por cento do material didáctico utilizado nos centros, cos seus contidos culturais, é elaborado, unicamente, por tres empresas editoriais.

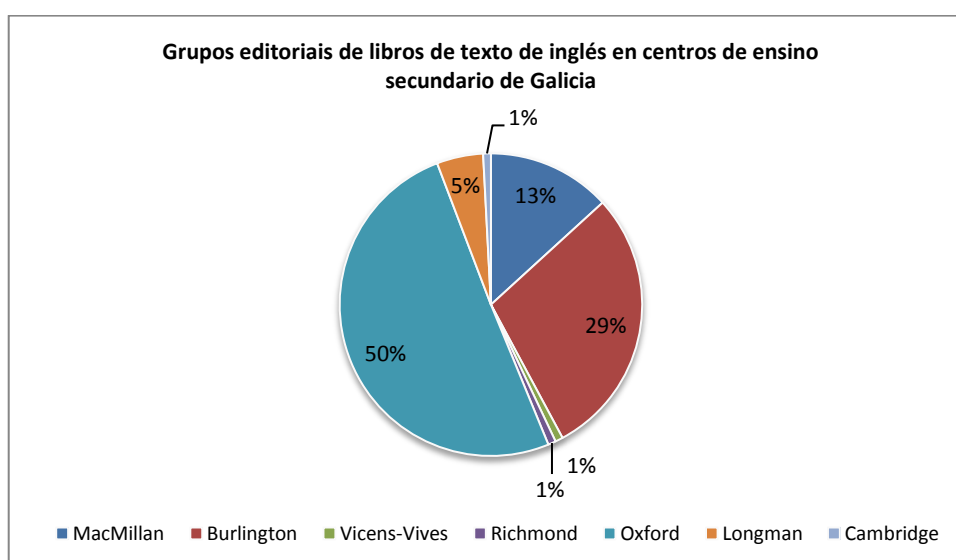


Figura 22: Gráfico que reflicte o grao de implantación dos diferentes grupos editoriais no ensino secundario galego na área de inglés no ano 2011. Fonte: elaboración propia

Como pode observarse na figura, o grupo editorial *Oxford University Press* controla practicamente o 50 por cento do material didáctico utilizado no ensino da lingua inglesa na nosa Comunidade

Autónoma. Esta empresa, que é un departamento da Universidade de Oxford, empezou as súas actividades editoriais no ano 1480 . Na actualidade é a máis grande editorial universitaria do mundo, ten unha cobertura global e publica en máis de 40 linguas, tendo o liderado en material dedicado ao ensino do inglés británico²⁴⁵. Esta preponderancia dunha editorial británica sen dúbida serve os intereses do poder dominante cara a reflectir os valores dunha sociedade anglicista, europeísta e globalizada na que os “outros” non existen porque se invisibilizan nos materiais didácticos.

A empresa privada *Macmillan Publishers Ltd.*, fundada en Escocia no ano 1843 polos irmáns Macmillan, é, na actualidade, un dos grupos editoriais máis grandes do mundo e opera en máis de 80 países. No ano 1995 pasou a ser propiedade do *Georg von Holtzbrinck Publishing Group*.

A editorial *Longman* é unha empresa fundada en Londres en 1724. No ano 1968 foi adquirida polo tamén londiniense grupo Pearson, por iso na actualidade publica baixo o nome de Pearson Longman. Este grupo é na actualidade líder no mercado mundial da educación e edición de libros, cunha presenza importante tanto na bolsa de Londres como na de Nova York²⁴⁶.

Pode afirmarse que os libros e materiais didácticos utilizados na actualidade no ensino da lingua inglesa en Galicia son democraticamente seleccionados polo profesorado. Porén isto non impide que a cultura e expansión da lingua inglesa estea a ser controlada polos mesmos poderes hexemónicos que desde hai máis de 200 anos veñen contribuindo ao imperialismo da lingua e cultura inglesa no mundo.

Dentro da Comunidade Autónoma de Galicia, a expansión das linguas maioritarias, castelán e inglés, en detrimento do idioma minorizado, o galego, ten lugar nun escenario democrático. Neste coexisten, por unha banda, a intención dalgúns de defender e preservar o galego das ameazas da dominación lingüística e, pola outra, a existencia de posturas e políticas que contribúen á expansión imparable das linguas maioritarias, en especial do inglés. A simultaneidade destas posicións antagónicas sinala unha falsa conciencia na cidadanía galega que se incorpora ao aparato político dominante e así contribúe á súa preservación rexeitando as alternativas. A promoción da lingua inglesa é reproducida polo aparato político-educativo dominante, sexa de dereitas ou de esquerdas.

A lóxica coa que se plasma a necesidade da aprendizaxe do inglés dentro da política do plurilingüismo en Galicia, transmítese con naturalidade aos estratos sociais, e non parece esixir unha explicación profunda, xa que os beneficios tanxibles que promete a aqueles que se desenvolvan na lingua inglesa son dignos de ser defendidos; especialmente á vista da alternativa de defenderse

²⁴⁵ Oxford University Press (2011): *Annual Report of the Delegates of the University Press 2010/2011*. Dispoñible en <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/OUP_Annual_Report_2010-11.pdf>

²⁴⁶ Pearson (2010): *Pearson Annual Report and Accounts 2010*. Dispoñible en <http://www.pearson.com/media/files/annual-reports/Pearson_AR10.pdf>

unicamente en galego. A orientación dos recursos públicos ao fomento dunha lingua maioritaria supón a destrución da minorizada. Este enfoque non é froito do sentimento, senón da razón, e emana dos ámbitos da propia racionalidade económica.

Vivimos e morremos racional e produtivamente. Sabemos que a destrución é o prezo do progreso, como a morte é o prezo da vida, que a renuncia e o esforzo son os prerequisites para a gratificación e o pracer, que os negocios deben ir adiante e que as alternativas son utópicas. Esta ideoloxía pertence ao aparato social establecido; é un requisito para o seu continuo funcionamento e é parte da súa racionalidade²⁴⁷.

²⁴⁷ MARCUSE, HERBERT (1994): *Op. cit.* p. 172.

CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO: AS ANÁLISES PREVIAS DE LIBROS DE TEXTO E A ANÁLISE DE CONTIDO

4.1 Investigacións previas na análise de libros de texto

A investigación sobre un libro de texto de 4º de ESO de lingua Inglesa que se realiza neste proxecto pode inscribirse na crítica ideolóxica dos contidos. Investigacións realizadas no noso país e no estranxeiro por diferentes autores como Michael W. Apple²⁴⁸, Jurjo Torres Santomé²⁴⁹ ou Jaume Martínez Bonafé²⁵⁰, entre outros establecen que os libros de texto elaborados para seren utilizados nos centros escolares transmiten unha visión do mundo, uns valores sociais e uns modelos culturais que reflicten os intereses políticos, económicos e ideolóxicos dos grupos sociais hexemónicos. Os libros de texto actúan como instrumentos que transmiten a imaxe lexítima da vida social, os modelos sociais que a clase hexemónica propón, e neles atópase o coñecemento oficial, o que se considera socialmente válido e valioso.

En toda sociedade as clases sociais e/ou grupos que posúen o poder tratan de impor e lexitimar o seu dominio e de organizar a súa reprodución [...] nos diferentes escenarios onde se desenvolve a actividade humana [...] un deses escenarios é a institución escolar²⁵¹.

Non abonda con analizar o nivel explícito das informacións contidas nun libro de texto, non debemos limitarnos a unha análise simplemente descritiva do mesmo, senón que debemos tentar chegar ao nivel das mensaxes implícitas, a unha análise do currículo oculto, do latente e subxacente, o que se sitúa no nivel da inconsciencia, xa que non existe intencionalidade ou vontade consciente de transmisión. De aí a importancia que adquire a reflexión analítica dos aspectos denotativos do currículo oficial cara a profundar nas connotacións subxacentes

Nas investigacións e análises que a partir de agora se van realizar sobre o que sucede na escola, cobra grande importancia o desvelamento do Currículo Oculto que se planifica, se desenvolve e se avalía sen chegar a facerse explícito en ningún momento na mente e intencións do profesorado nin, por suposto, ter o asentimento do alumnado ou das súas familias²⁵².

²⁴⁸ APPLE, Michael W. (1986): *Op. cit.*

²⁴⁹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *Op. cit.*

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989a): "Libros de texto y control del currículo" [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, marzo.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989b): "El currículo globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva" [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172, xullo-agosto.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995): *Op. cit.* pp. 68-69.

²⁵⁰ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1991): "El cambio profesional mediante los materiales", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1992): "Siete cuestiones y una propuesta", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, maio.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995): "Interrogando al material curricular", en Mínguez, J.G e Beas, M. (Coords.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada. Proyecto Sur, pp. 221-245.

²⁵¹TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): *Op.cit.* p. 21.

²⁵² TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): *Op.cit.* p. 76.

A análise de contido dos materiais curriculares cos que se traballa na escola é o centro de atención da perspectiva crítica, plenamente consciente da importancia desta institución na transmisión dos valores necesarios para a formación de cidadás e de cidadáns solidarios e respectuosos coas diferenzas. Desde esta perspectiva crítica o profesorado encargaríase de desenmascarar o concepto de cultura que se está a transmitir, o dunha cultura eurocéntrica, perpetuadora do patriarcado, centrada no mundo urbano, transmisora dos intereses dos grupos sociais dominantes e afastada das culturas silenciadas e das razas marxinas, encargaríase o profesorado de deslexitimar esta cultura que perpetúa as diferenzas sociais e de revelar a maneira na que a escola desenvolve o seu papel

non dun xeito explícito, senón dunha forma máis difusa, a través das modalidades organizativas e das rutinas que imperan nos centros e aulas escolares, o que P. W. Jackson denomina *currículum oculto*²⁵³.

Como argumenta Apple²⁵⁴

necesitamos examinar criticamente non só como un estudante adquire máis coñecementos (que é a cuestión dominante nese campo mentalizado pola eficacia), senón tamén por que e como uns aspectos particulares da cultura colectiva se presentan na escola como un coñecemento obxectivo e factual (...) a educación non é un produto como o pan ou as cartas, senón que debe ser visto como unha selección e organización de todo o coñecemento social dispoñible nun momento determinado. (...) O investigador debe pensar estrutural e relacionalmente. Debe vincular este proceso de distribución cultural coas cuestións de poder e control externas á escola.

Entidades supranacionais como a UNESCO²⁵⁵ e o Consello de Europa²⁵⁶, hai tempo que son conscientes do potencial da educación na promoción do entendemento internacional. As iniciativas destas institucións representaron en xeral unha resposta aos conflitos bélicos do século pasado que basicamente tiveron lugar por motivos étnicos, nacionalistas ou sectarios; representan, tamén, un intento de atraer a atención cara aos mecanismos inherentes aos sistemas educativos que fan que se perpetúen os prexuízos e os estereotipos e, asemade, de promover un sistema educativo máis coherente coas políticas económicas, laborais e sociais que propugna a Unión Europea.

²⁵³ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): *Op. cit.* p. 60.

²⁵⁴ APPLE, Michael W. (1986): *Op. cit.* pp. 26-30.

²⁵⁵ N da I. A UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura, é herdeira da Comisión Internacional de Cooperación Intelectual da Liga de Nacións e fundouse, no ano 1945, co obxectivo de contribuír á paz e á seguridade no mundo, promovendo a colaboración internacional a través da educación, a ciencia e a cultura a fin de fomentar o respecto pola xustiza, a lei, os dereitos humanos e as liberdades fundamentais.

²⁵⁶ N da I. O Consello de Europa, fundado en 1949, é o organismo internacional máis antigo que traballa a prol da integración europea poñendo a énfase nos estándares legais, os dereitos humanos, o desenvolvemento democrático, o imperio da lei e a cooperación cultural. Ten 47 membros cuns 800 millóns de cidadáns.

Neste apartado faremos unha revisión dalgunhas investigacións sobre libros de texto coa finalidade de obter pautas e orientacións metodolóxicas que nos permitan abordar a tarefa que nos propomos: a análise do contido sociocultural dun libro de texto de inglés como lingua estranxeira. Ao tempo que facemos a revisión, tentaremos dar unha perspectiva xeral dos métodos usados na análise de libros de texto.

Iniciaremos a exposición cunha panorámica dos métodos máis xenéricos descritos nos traballos da UNESCO e do Consello de Europa e pasaremos logo a revisar traballos nos que a metodoloxía se adapta a usos máis específicos como os de Puig i Moreno²⁵⁷ ou Marina Subirats²⁵⁸

4.1.1 Investigacións xenéricas

Comezaremos coa revisión dunha guía para a análise e investigación de libros de texto elaborada por Falk Pingel²⁵⁹ en colaboración co Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, (Instituto Georg Eckert para a Investigación Internacional sobre Libros de Texto), baixo os auspicios da UNESCO. A análise internacional de libros de texto para promover o entendemento internacional ocúpase principalmente de libros de historia, xeografía e educación para a cidadanía xa que estas materias inciden especialmente na educación para a democracia, os dereitos humanos e a conciencia internacional e intercultural. Nos libros de texto atopamos grandes cantidades de datos e de feitos, pero tamén referencias a normas e patróns de conduta nas que os adultos cren e que desexan inculcar nos máis novos:

[...] ademais de transmitir coñecemento, os libros de texto tamén buscan consolidar as normas sociais e políticas dunha sociedade. Os libros de texto transmiten unha comprensión global da historia e das regras sociais así como das normas de convivencia²⁶⁰.

Nesta guía expóñense os principios metodolóxicos dunha liña de traballo avalada pola UNESCO e, aínda que centrada na análise comparativa de libros de texto de xeografía, historia e ciencias sociais, a guía aporta pautas de análise que poden, asemade, aplicarse a outras materias. De feito, desde hai unhas décadas os investigadores veñen ocupándose tamén dos libros de lingua e de linguas

²⁵⁷ PUIG I MORENO, Gentil (1996): "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères", en *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, nº 18, pp. 327-346.

²⁵⁸ SUBIRATS, Marina (coordinadora) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

²⁵⁹ PINGEL, Falk (1999): *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, [na rede] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188E.pdf>>, París. UNESCO e Georg Eckert Institute for International Textbook Revision.

²⁶⁰ SCHISLER, Hanna (1989): Limitations and priorities for international social studies textbook research, en *The International Journal of Social Education*, 4, p. 81, cit. en PINGEL, Falk, 1999, p. 5.

estranxeiras en tanto que ferramentas que contribúen á construción que o alumnado se fai dos outros. Durante os primeiros anos da análise de libros de texto, estes a cotío considerábanse de xeito independente. O exame centrábase basicamente no texto escrito, porén os libros están feitos para funcionar como ferramentas educativas polo que é necesario contestar a algunhas preguntas: como usan profesorado e alumnado os libros de texto?, son os manuais o centro da práctica educativa nas aulas?, aprende o alumnado parte do libro de memoria?, está o profesorado obrigado a seguir o manual unidade a unidade ou pode libremente decidir aquilo que coincide cos desexos e/ou necesidades do alumnado? Reproducimos un cuestionario co que avaliar o uso que na aula se fai do libro de texto tomado dun proxecto de investigación australiano que pode servir de pauta na observación do funcionamento do manual no contexto da aula.

Asuntos a ter en conta no exame do uso dos libros de texto de secundaria na aula	
1)	Descrición e características do manual en uso.
2)	Tempo empregado en repartir e recoller os manuais.
3)	Como accedeu o alumnado ao texto?
4)	Durante canto tempo se usou o manual no proceso de ensino aprendizaxe?
5)	Tivo lugar un proceso de pre- lectura?
6)	Como leu o alumnado o libro?
7)	Que tarefas puxo o profesorado?
8)	Debía empregarse o texto na realización das tarefas que o profesor marcou para facer na casa?
9)	Como usou o alumnado o texto?
10)	Cal foi o obxectivo do profesorado ao empregar o manual na aula?

Figura 23: Táboa/cuestionario para explorar o papel que xoga o libro de texto na aula. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999).

As actividades da organización neste campo están baseadas nos instrumentos normativos adoptados pola Conferencia Xeral da UNESCO, a saber, a *Recommendation concerning Education for International Understanding*, (Recomendacións relativas á Educación para o Entendemento Internacional), *Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental*

Freedoms, (Cooperación e Paz e Educación relacionada cos Dereitos Humanos e as Liberdades Fundamentais) (París 1974) e a *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy* (Declaración e Marco de Acción Integrada na Educación para a Paz, os Dereitos Humanos e a Democracia) (París, 1995). Ambos os dous instrumentos normativos fan fincapé nas necesarias revisións que permitan suprimir os estereotipos e a visión deturpada do outro.

Desde o primeiro momento unha prioridade da UNESCO foi a investigación e a análise de libros de texto coa finalidade de fomentar o entendemento internacional, a cooperación, a paz e os dereitos humanos. Desde o ano 1992 a UNESCO en colaboración co *Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung* ven desenvolvendo unha rede internacional de investigación de libros de texto, *The UNESCO International Textbook Research Network* (Rede Internacional de Investigación sobre Libros de Texto), da que forman parte investigadores pertencentes a outras institucións, á universidade e ONGs implicadas nas investigacións de libros de texto en todo o mundo, e que proporciona información sobre novos enfoques, institucións e proxectos relacionados coa investigación no desenvolvemento e revisión de manuais de historia, xeografía e ciencias sociais que poidan estar a ser desenvolvidos en diversos países, xa que se acepta que os libros de texto, en xeral, e os das materias citadas anteriormente, en particular, transmiten non unicamente coñecementos senón tamén unha comprensión global da historia e das normas sociais e reflicten as tradicións e os costumes dunha sociedade contribuíndo a desenvolver a autoestima do individuo. Esta rede cobre o campo das artes, as ciencias sociais, o ensino de linguas estranxeiras e os estudos interdisciplinares para a educación internacional. Resultado da colaboración desta rede de investigadores é un traballo clave no campo dos métodos xenéricos na análise de libros de texto, a *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* de Falk Pingel.

As *Guidelines and Criteria for the Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education* (Liñas e Criterios para o Desenvolvemento, Evaluación e Revisión de Currículos, Libros de Texto e outros Materiais Educativos en Educación Internacional) resultado de dúas xuntanzas organizadas pola UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 e Brisbane, Australia, 1991) constitúen un marco conceptual e metodolóxico para as actividades relacionadas co desenvolvemento e revisión de libros de texto.

En París, no ano 1988 a Conferencia Xeral da UNESCO, na súa sesión 28, adoptou a 28/C/Resolución 5.42, *Education for Peace, Human Rights and Democracy* (Educación para a Paz, os Dereitos Humanos e a Democracia) que expón que o deseño e a revisión de libros de texto e do currículo pode xogar

un papel importante na estratexia, a longo prazo, de desenvolver unha cultura de paz, polo que debería dársele prioridade. A resolución invita os países membros a fomentar revisións bilaterais e multilaterais de libros de texto baseadas nos enfoques e criterios da UNESCO, especialmente no que se refire aos libros de historia. Por primeira vez unha resolución sobre libros de texto dálle a mesma categoría aos coñecementos, ás actitudes e ás capacidades. Fomenta, asemade, esta resolución a investigación-acción na aula, feito que abre unha nova perspectiva nos estudos de libros de texto: non só é o contido do libro susceptible de ser analizado, senón tamén o libro no contexto da aula. A guía que estamos a revisar deseñouse para servir como ferramenta no fomento e apoio aos esforzos que, nas liñas de traballo expostas, realicen os diferente países.

Faremos a continuación unha breve exposición acerca das orixes e o desenvolvemento da análise internacional de libros de texto, dos pasos que unha investigación internacional segue e das orientacións metodolóxicas que a guía ofrece para levala a cabo. Faremos, tamén, unha síntese do apartado que a guía dedica á análise internacional de manuais de linguas estranxeiras coa intención de encamiñar o traballo cara ao obxectivo básico de procurar pautas metodolóxicas que axuden nesta investigación sobre libros de texto.

Coa aparición das Nacións Estado fíxose patente que os libros de texto contiñan afirmacións que enalzaban o seu propio país e menosprezaban outros e que enaltecían aos grupos hexemónicos dentro do propio estado desdeñando as minorías. Xa naquel intre educadores e políticos comprometidos foron conscientes de que os libros de texto non só transmitían feitos senón que espallaban ideoloxías, seguían determinadas tendencias políticas e ás investir de lexitimación histórica, intentaban xustificalas. Considerábase que os/as autores/as de libros de texto non sempre eran o bastante críticos coa sociedade na que vivían, polo que se facía necesaria unha revisión dos libros en uso, e o establecemento dunhas pautas na elaboración e deseño de textos para que non presentasen visións estereotipadas e deturpadas do outro.

A revisión de libros de texto como empresa internacional remóntase á fundación da Liga de Nacións.²⁶¹ Ante o devastador impacto da Primeira Guerra Mundial nas nacións estado, a Liga de Nacións comeza a procura de modos de combater a xenofobia mutua e que, asemade, axuden a evitar os estereotipos. Ao remate da guerra tanto o profesorado como a clase política critican o feito de que os libros de texto usados por moitos dos anteriores inimigos fomentaban os prexuízos

²⁶¹ N da I. A Liga de Nacións ou Sociedade de Nacións xurdiu do Tratado de Versalles por iniciativa do presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, no ano 1919. Propoñíase sentar as bases para a paz e a reorganización das relacións internacionais unha vez finalizada a 1ª Guerra Mundial. Baseouse a SDN nos principios da cooperación internacional, a arbitraje dos conflitos e a seguridade colectiva. Despois de finalizada a 2ª Guerra Mundial foi disolta e sucedeuna a ONU.

nacionais e neles aparecían imaxes deformadas e estereotipadas do adversario. Nos países nórdicos créase unha asociación, a *Föreningen Norden*,²⁶² que solicita aos editores a supresión da presentación tendenciosa dos países veciños. No ano 1925, o *International Committee on Intellectual Co-operation* (Comité Internacional de Cooperación Intelectual, organismo da Liga de Nacións) baseouse no traballo de asociacións nacionais do profesorado e de certas fundacións privadas, para propor que as comisións nacionais comezasen unha análise comparativa de manuais escolares a fin de revisar aqueles textos que contivesen prexuízos e estereotipos. Este comité aprobou, no ano 1932, unha resolución para crear un modelo internacional de consulta sobre libros de texto. No ano 1937, vinteseis países asinan unha *Declaration regarding the Teaching of History* (Declaración relativa ao Ensino da Historia) que propuña a revisión de libros de texto, de xeito que se lle concedera tanto espazo como fose posible á historia doutros países e a aqueles feitos dos que se desprendera a existencia de interdependencia entre as nacións, nun intento de eliminar nos escolares as ideas e interpretacións que puideran conducirlos a sentir prexuízos contra outros países. A Segunda Guerra Mundial puxo fin aos logros acadados até ese momento que serán retomados pola UNESCO na Primeira Conferencia Xeral no ano 1946.

Nun proxecto de investigación internacional sobre libros de texto hai unha primeira fase previa á posta en marcha do propio proxecto, na que se establecen os contactos persoais entre ministerios, autores de libros, editoriais e investigadores que poderían actuar coordinados por unha institución de investigación pedagóxica independente ou vinculada á universidade para, deste xeito, establecer os obxectivos e a metodoloxía. A continuación faise un intercambio de libros de texto e decídese que materias investigar; ás veces é difícil escoller unha mostra que sexa susceptible de ser comparada xa que non sempre se corresponden os niveis. É neste momento cando os participantes se informan sobre os seus respectivos sistemas escolares. Pásase, posteriormente, a definir a mostra que dependerá do tipo de análise polo que optemos: vertical (cambios a través do tempo) ou horizontal (se o interese reside en verificar novos enfoques e cubrir unha área ampla). Pásase á análise e revisión dos libros seleccionados, logo elabóranse as conclusións e redáctanse as recomendacións, a continuación, se é posible, prepáranse actividades de seguimento para comprobar até que punto as conclusións e/ou recomendacións se poñen en práctica.

Na guía, Falk Pingel ofrécenos consellos prácticos ás persoas interesadas na análise de libros de texto. Con relación aos métodos e categorías a empregar na análise expón que teñen evolucionado

²⁶² N da I. A *Föreningen Norden* é unha organización fundada no 1919 coa finalidade de fomentar a cooperación civil entre os países nórdicos. As seccións nacionais desta organización en Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Grenlandia, as illas Faroe e as illas Aland, agrúpanse desde 1965 na organización *Foreningene Nordens Forbund*.

consonte os obxectivos analíticos que inclúen, a saber: identificar o contido explícito, os enfoques didácticos e o currículo oculto.

Canto ao debate metodolóxico comenta Pingel que comeza coa discusión das vantaxes e desvantaxes dos métodos cuantitativo e cualitativo. Recórdasenos nesta guía que ambos os dous métodos se complementan e que non é conveniente consideralos excluíntes xa que a persoa que investiga pode combinalos e beneficiarse dos dous xa que o uso de distintos métodos reflicte a existencia de diferentes obxectivos.

Os métodos cuantitativos, como os que analizan frecuencias e espazos ou miden o texto e determinan cantas veces aparece un termo ou unha persoa ou persoas, ou ben determinan o espazo dedicado a un tópico, etc. serven para indicarnos onde se pon a énfase ou que criterios de selección se empregan pero non indican nada relacionado cos valores ou a interpretación. Como noutros campos de investigación social, os métodos cuantitativos son útiles se se trata dunha mostra moi ampla, pero convén recordar que esta metodoloxía permite abarcar en amplitude pero a expensas da profundidade. Aínda que o método cuantitativo non abonde para poder valorar un manual debido ás súas limitacións, é necesario recoñecer que a análise do espazo que un determinado tema ocupa, nos permite pensar nunha acción deliberada e con significado por parte das persoas que escribiron e/ou editaron o libro.

Pingel describe os métodos cualitativos detalladamente; nestes prima a profundidade sobre a amplitude polo que os resultados son máis ricos canto á comprensión da presentación da información no texto, pero é máis difícil xeneralizar. Pasa logo a enumerar diversos métodos de análise cualitativa de libros de texto. Primeiro fala da análise hermenéutica que amosa as presuncións subxacentes que non se poden medir e calibra o que nos di un libro ou que mensaxes transmite sacando á luz as mensaxes e significados ocultos. Estes métodos axudan á comprensión do modo de presentación: multiperspectivismo fronte á explicación monocausal, resultados dos estudos científicos fronte á redución didáctica que os libros de texto representan, etc. Esboza despois a análise lingüística, que implica o exame da terminoloxía con significados controvertidos, e a análise intercultural, onde todos os participantes nunha investigación multilateral examinan os textos propios e alleos para detectar os prexuízos. Para terminar, fala da análise do discurso na que a persoa investigadora deconstrúe o contido do manual para revelar que grupos, que información ou que acontecementos son importantes ou non para o autor; tamén se refire á análise de continxencia, unha metodoloxía combinada que analiza a representación de textos e imaxes. Aos aplicar, é necesario asegurarse, por unha banda, da súa *fiabilidade* polo que convén comparar os resultados obtidos polos diferentes investigadores para comprobar que, para cada un deles, as categorías teñen o mesmo significado e, pola outra, da súa *validez*, comprobando que cada membro do grupo

investigador aplica o método de análise da mesma maneira. Como exemplo de instrumento metodolóxico empregado neste tipo de investigacións, incluimos un extracto dun cuestionario elaborado polas autoridades educativas canadenses que serviría para comprobar se un libro de texto foi elaborado desde unha perspectiva multicultural ou non.

	Está o material deseñado para axudar o alumnado a	Si	Non	S/R
a)	Apreciar a importancia da diversidade cultural?			
b)	Comprender que costumes e crenzas son importantes para aqueles que as posúen?			
c)	Apreciar que todas as razas/grupos étnicos teñen un patrimonio mixto que serve tanto como fonte de orgullo como de humildade?			
d)	Promover a aceptación de individuos ou grupos raciais /étnicos baseándose na valía persoal?			
e)	Ir máis aló dos estereotipos para ofrecer unha visión auténtica dos outros grupos raciais /étnicos?			
f)	Examinar os estereotipos raciais de xeito crítico?			
g)	Examinar os seus propios valores e actitudes?			

Figura 24: Cuestionario para valorar se o libro de texto responde a unha perspectiva multicultural. Fonte: elaboración propia adaptado de Falk Pingel (1999)

Calquera texto educativo pode ser analizado desde dúas perspectivas: a da análise didáctica que trata do enfoque metodolóxico que se lle dá ao tema e que explora a pedagogía subxacente ao texto, e a da análise de contido que examina o texto en si mesmo. Que nos di o texto? Dá suficiente cobertura ao tema en cuestión? Na guía facilítansenos relacións de criterios e categorías para a análise de libros de texto, resultado do traballo desenvolvido por investigadores e educadores en proxectos internacionais que representan o estándar mínimo na análise de libros de texto xa que, a cotío, os nosos obxectivos son máis específicos e temos que elaborar instrumentos axeitados ás necesidades da nosa investigación. Reproducimos, polo seu interese, unha lista de criterios para a análise de libros de texto. A lista consta de cinco criterios xerais; para cada un deles establécense subcriterios, arredor dos que se deberían formular as preguntas pertinentes segundo os obxectivos específicos da investigación en cuestión.

Sector do libro de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo • Directrices /currículum • Procedementos a adoptar • Estrutura das editoriais
Criterios formais	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias bibliográficas • Grupo ao que vai destinado • Nivel académico • Tipo de Centro
Modo de presentación/Tipoloxía textual	<ul style="list-style-type: none"> • Intención do autor • Descrición dos textos do autor • Ilustracións/fotos/mapas • Táboas/estatísticas • Fontes • Exercicios
Análise do contido	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación dos feitos • Exactitude • Totalidade • Erros • Descrición actualizada dos feitos/ información • Selección dos tópicos • Énfase (equilibrio) • Representatividade • Proporción entre os feitos e as opinións/ interpretacións
Perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque contrastivo/comparativo • Orientada ao problema • Racionalidade/evocación de emocións

Figura 25: Táboa de criterios para a análise de libros de texto. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999)

Proporciónanos Falk Pingel, na súa guía, un marco metodolóxico xeral para desenvolver una investigación sobre libros de texto, e dirixe a nosa atención aos problemas que poden aparecer ao longo do proceso e, neste sentido, podemos considerala unha ferramenta útil ; porén a guía non se pode considerar de gran axuda canto a aportar instrumentos concretos para análises específicas; tamén se botan en falta máis exemplos que ilustrasen con claridade o apartado dedicado a métodos e procedementos, pero el mesmo se xustifica dicindo que as categorías e métodos só poden ser presentadas de xeito xeral debido á natureza específica de cada proxecto.

Ademais da UNESCO, o Consello de Europa vén xogando un papel importante co seu apoio a un amplo abano de proxectos dirixidos á mellora dos libros de texto en Europa. O Consello de Europa

ten organizado conferencias para o profesorado e persoal investigador ademais de publicar guías²⁶³ dirixidas aos autores de textos para que eviten os prexuízos. Nos 90 o Consello de Europa emprendeu o proxecto *Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century* que implicou a investigación e publicación de traballos en toda Europa.²⁶⁴

4.1.2 A análise de libros de texto de linguas estranxeiras

Investigadores de libros de texto de todo o mundo, convocados polo Georg Eckert Institut no ano 1988, mostráronse de acordo, especialmente os africanos, en que son os libros de lingua inglesa e francesa os que conforman a imaxe que o seu alumnado ten de Europa en xeral e da antiga potencia colonial en particular. Como consecuencia do crecente intercambio e colaboración a nivel internacional, investigadores de diferentes países, como Byram²⁶⁵ ou Kramersch²⁶⁶, veñen interesándose pola aprendizaxe de linguas estranxeiras como vía de acceso á comunicación internacional. É por esta razón que a conferencia de Braunschweig (Alemaña), organizada pola UNESCO, recomenda que se preste especial atención á información cultural que os libros de linguas estranxeiras transmiten.

A diferenza dos libros de xeografía ou historia, o obxectivo principal dos libros de texto de linguas estranxeiras non é a transmisión de coñecementos acerca do outro país senón facer que o alumnado sexa capaz de empregar a lingua correctamente. Só nun sentido amplo pode dicirse que coa lingua o alumnado adquire unha visión da outra cultura. Os libros de texto de linguas estranxeiras conteñen moita información relevante do país en cuestión: menciónanse monumentos, museos, rúas, cidade; fálase neles de personaxes célebres, de artistas, de políticos e, pouco a pouco, o alumnado, ademais de aprender as estruturas e o vocabulario, vaise familiarizando con usos, costumes e situacións de comunicación do país alleo que non coñecía e que son diferentes ás súas. Os actos de fala están fortemente arraigados no contexto social e cultural, polo que o profesorado non debería ensinar gramática e vocabulario de xeito descontextualizado senón dentro das situacións comunicativas nas que as palabras e as estruturas se usan. Aínda que o contexto real, a realidade, é sempre complexo, estas situacións nun nivel de principiante deben simplificarse moito, de aquí o perigo de caer no estereotipo, especialmente na presentación de situacións típicas. Para evitar a transmisión de

²⁶³ Consello de Europa (1995): *Against Bias and Prejudice. The Council of Europe Work on History Teaching and History Textbooks* <http://www.coe.int/t/dg4/education/hystoryteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_en.pdf> Strasbourg.

²⁶⁴ N de la I. Mención especial merece o traballo de Robert Stradling, publicado no 2001, *Teaching 20th Century European History*, no que inclúe apartados sobre métodos para a análise de libros de texto.

²⁶⁵ BYRAM, Michael (1988): Foreign language education and cultural studies, en *Language, Culture and Curriculum*, vol. 1, nº 1, pp. 15-31. Linguistics Institute of Ireland.

BYRAN, Michaél (1998): *Language Learning & Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge Language Teaching Library. CUP.

²⁶⁶ KRAMSCH, Claire (1996): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

KRAMSCH, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press.

prexuízos, introdúcense situacións nas que se presente o contraste entre o país alleo e a cultura propia o que presenta a vantaxe de introducir un elemento intercultural desde o comezo. Falk Pingel²⁶⁷ facilítanos uns criterios para a análise da imaxe do país ou da cultura allea nos libros de texto de linguas estranxeiras desde dúas perspectivas:

- Modo de presentación: na que se teñen en conta os aspectos lingüísticos, os tipos de texto que aparecen, as fotos, os debuxos, as caricaturas, as táboas e se están ou non integrados no texto ou separados en cadros ou unidades aparte.
- Enfoque da presentación: se se refire ao presente ou é un enfoque histórico, que rexións e grupos sociais se mencionan, as datas, os feitos, as institucións, os nomes que aparecen, se se fai referencia a actividades cotiás ou ben o enfoque adoptado e simplemente turístico.

Modo de presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Lingua: literatura, reportaxes xornalísticos, textos do autor. • Imaxes: fotos, caricaturas, debuxos. • Táboas: planos, estatísticas, mapas. • Integrados no texto/separados en cadros ou unidades concretas.
Perspectiva da presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Actual/histórica. • Rexións/grupos sociais mencionados. • Datas, nomes e feitos, institucións, actividades cotiás/enfoque turístico.

Figura 26: Táboa cos criterios concretos para a análise de libros de texto de linguas estranxeiras relativos á imaxe do país/cultura allea. Fonte: elaboración propia adaptada de Falk Pingel (1999)

4.1.3 Investigacións específicas

O traballo de Gentil Puig i Moreno²⁶⁸ sobre os estereotipos etnoculturais presentes nos libros de texto de linguas estranxeiras encádrase no que, en didáctica das linguas, se denomina enfoque intercultural, e é froito dunha investigación que se desenvolveu ao longo do curso 93-94 e na que participou activamente o alumnado da materia *Cultura e Intercultura* da Universidade Autónoma de Barcelona, analizando o contido cultural dalgúns libros de linguas estranxeiras (francés, inglés,

²⁶⁷ PINGEL, Falk (1999): *Op. cit.*

²⁶⁸ PUIG I MORENO, Gentil (1996): *Op. cit.* pp. 327-346.

alemán, castelán, catalán e italiano). As fichas de análise de datos fóronse modificando para axustarse a unha concepción etnocultural centrada na percepción da diversidade étnica e cultural presente, virtual ou ausente nos manuais de linguas estranxeiras. Esta investigación, ao partir de criterios antropolóxicos na análise dos contidos culturais, enlaza co obxectivo da nosa investigación que é analizar a función dos libros de texto de linguas estranxeiras na transmisión de determinados valores socioculturais.

Partindo dunha concepción antropolóxica global da cultura, tratarán de explicar os fenómenos culturais subxacentes ao ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira. Distinguen nas fichas de análise tres bloques dentro dos que se relacionan os aspectos sociais e culturais relevantes:

- 1) Bloque sociolóxico:
 - Tempo e historia
 - Espazo e territorio
 - Estrutura social
 - Economía e produción
 - Sistema político

- 2) Bloque antropolóxico:
 - Cultura e tradicións
 - Sistema de valores
 - Actitudes e comportamentos
 - Prexuízos
 - Costumes e hábitos

- 3) Bloque psicosociolóxico:
 - Percepción do outro
 - Interculturalidade
 - Expresións identitarias
 - Estereotipos e etnotipos

Nas conclusións obsérvase que:

O tempo das situacións e dos diálogos caracterízase pola súa inmediatez o que fai que os textos queden obsoletos rapidamente.

O *espazo* de referencia dos manuais é esaxeradamente etnocéntrico; no caso do inglés a cidade escollida é xeralmente Londres cos estereotipos icónicos correspondentes, como o Big Ben; aínda que aparezan outras vilas é raro que se convertan no espazo central dalgún manual. O mundo rural ou ben non aparece, ou se presenta de xeito superficial, obsoleto e estereotipado.

A *estrutura social* reflíctese nos distintos personaxes fortemente estereotipados que van aparecendo e que maioritariamente representan as clases medias. Riqueza e pobreza son pudicamente agochadas. Os conflitos e problemas sociais como a exclusión, o rexeitamento da inmigración, a situación do mundo subdesenvolvido, a crise económica, o paro, etc... están ausentes.

A *economía e a produción* son criterios complementarios da estrutura social difíciles de percibir ás veces nos manuais, pero non sucede o mesmo co *mundo do consumo* presente nos manuais a través da presenza de billetes de banco, tarxetas de crédito ou en múltiples situacións de compra. Os anuncios publicitarios e as solicitudes e ofertas de emprego presentes nos libros de inglés como lingua estranxeira reflicten, asemade, a situación de certos sectores económicos xeralmente privilexiados: xogadores de tenis, xornalistas, cantantes, aviadores, dentistas, secretarias bilingües, etc...

O *percepción do sistema político* conséguese mediante a presenza de personaxes famosos ou de edificios célebres que ilustran o sistema parlamentario dalgún destes países. Tamén se percibe a presenza dos semanais e xornais representativos das tendencias políticas maioritarias.

A *cultura e as tradicións* reflíctense nos contidos lingüístico e iconográfico que xogan un papel importante no xeito de percibir a outra lingua por parte do alumnado, polo que se fixo tamén unha análise da vinculación dos documentos de carácter cultural que acompañan os temas lingüísticos ou de comunicación.

No *sistema de valores*, entendido non só como o reflexo da cultura que comparte unha sociedade determinada senón tamén como os comportamentos e actitudes resultado de ditos valores, chama a atención a ausencia de conflitos derivados de sistemas de valores opostos como racismo/antirracismo, militarismo/pacifismo, produtivismo/ecoloxismo, sedentarismo/inmigración etc... Tampouco se atopan xeralmente referencias aos Dereitos Humanos. Constátase, asemade, unha homoxeneidade nos sistemas de valores dos países occidentais centrados na familia, o traballo, a amizade, a patria, os cartos, a saúde, o amor, etc.

As *actitudes e comportamentos* están presentes nas situacións de comunicación ou nos textos que as acompañan. Os personaxes posúen uns comportamentos e unhas actitudes propias fronte ás dos interlocutores que non teñen as mesmas opinións e valores ca eles, de xeito que os comportamentos e actitudes dos personaxes van contribuir a explicar certos implícitos da comunicación e dos códigos socioculturais.

Tanto as *condutas morais* como os *costumes* aparecen pouco individualizados e dependen dos hábitos sociais ancorados no inconsciente colectivo. As condutas morais relativas á práctica do ben ou do mal relaciónanse coa moral social ou relixiosa dunha clase e/ou dunha sociedade determinada. Os costumes non posúen esa connotación moral e refírense ás prácticas e hábitos sociais.

A *percepción do outro*, da *alteridade*, está cada vez máis presente nos manuais de linguas estranxeiras nos que aparecen, tanto nos textos como nas ilustracións, personaxes representativos das minorías étnicas, sociais ou culturais.

As *expresións identitarias* e os *símbolos* tales como os himnos, as bandeiras, as cancións, os refráns e obxectos representativos (bus londiniense, folla de pradairo canadense, a guitarra española, etc.) gardan unha relación directa cos estereotipos etnoculturais e, ás veces, refórzanos.

Na perspectiva crítica da análise de contido dos materiais curriculares cos que se traballa nos centros escolares encadraríanse moitas investigacións orientadas ao estudo de trazos sexistas, racistas ou de clase nos libros escolares. Dentro destes estudos referidos ao papel dos libros de texto na lexitimación e perpetuación dos modelos sociais discriminatorios centrarémonos, como modelo ilustrativo dos procedementos metodolóxicos a seguir nun estudo de mostra, na investigación coordinada por Marina Subirats²⁶⁹, onde se analiza o sexismo presente en libros de Ciencias Sociais de diferentes niveis e editoriais, co obxectivo de elaborar un sistema de indicadores que permitise a recollida sistemática de información sobre o sexismo nos libros de texto. A análise dos manuais neste estudo parte da aceptación do libro de texto como unha ferramenta bimedia na que interactúan dous códigos: o lingüístico e o icónico que conflúen na transmisión dunha mensaxe, polo que os corpus dos discursos analizados serán:

²⁶⁹ SUBIRATS, Marina (coordinadora) (1993): *Op. cit.*

- A ilustración.
- Texto.
- As lecturas, citas e exemplos.
- As actividades.

A unidade de análise é o personaxe, recolléndose as referencias que aparecen atribuídas a todo ser humano segundo as variables de sexo e idade, tanto a través do discurso lingüístico como do icónico. O sistema de indicadores preséntasenos no capítulo IX onde, asemade, atopamos diferentes modelos de fichas para a recollida e codificación de datos. O feito de combinar as perspectivas cuantitativa/cualitativa fai que transcendan a simple constatación da presenza/ausencia da muller desde o punto de vista cuantitativo e afonden no estudo dos estereotipos sexistas, e tamén lles permite alcanzar os seguintes obxectivos:

- Identificación, en termos de xénero, dos personaxes que aparecen
- Análise e caracterización dos personaxes
- Contextualización do discurso
- Aproximación ao androcentrismo
- Exploración de variables explicativas

O primeiro paso na concreción dos indicadores é a dimensionalización do concepto sexismo. Cada dimensión coincide cos obxectivos expostos anteriormente e require dun ou de varios indicadores que permitan a súa operativización e a súa constatación a nivel empírico, o que se logrará mediante unha serie de variables que configurarán cada un dos indicadores.

- Na dimensión *identificación en termos de xénero dos personaxes que aparecen*, os indicadores serán: indicador de menor sexismo mediante o uso de indeterminados e o indicador de presenza/ausencia de mulleres individual e colectivamente; as variables asociadas a este último indicador serán as de “personaxe” para o soporte verbal e “personaxe”, “personaxe protagonista” e “personaxe secundario” para o soporte icónico.
- Na dimensión *análise e caracterización dos personaxes*, os indicadores virán asociados ás variables “idade”, “ocupación” en termos de análise de estereotipos de xénero, “ámbito” en termos de público/privado, “verbo” referido á posición de subordinación, dominación, resistencia etc... e “adxectivos” que reifican os estereotipos mencionados.

- Na dimensión *contextualización do discurso*, os indicadores serán : o indicador cualitativo do tratamento que reciben as mulleres, o indicador de reduccionismo do discurso histórico coas variables “ámbitos” e “ocupacións-actividades”.
- Na dimensión *aproximación ao androcentrismo*, xorde novamente a necesidade do establecemento de indicadores cualitativos asociados ás variables que poidan axudar a definir un protagonista do discurso histórico.
- Na dimensión *exploración e identificación de variables explicativas*, recomendan pensar nas posibles variables que poidan explicar as diferenzas presumiblemente atopadas.

Nesta investigación destaca a dimensión da mostra. O sistema de indicadores que constrúen aplícano a unha mostra representativa de todas as editoriais existentes no mercado español no curso 1991-1992. Asemade, é necesario valorar o uso do dobre enfoque cuantitativo/cualitativo que lles permite, ademais de captar a presenza/ausencia das mulleres, constatar os estereotipos atribuídos a un e outro xénero no contexto do discurso. Tamén é importante destacar a posibilidade de empregar o sistema de indicadores elaborado en estudos similares, se ben sería necesario adaptalos ás distintas materias por estar esta investigación centrada na análise de manuais de Ciencias Sociais.

4.2 Procedemento metodolóxico: análise de contido

4.2.1 Definición

As pescudas empíricas sobre o contido das comunicacións remóntanse aos estudos teolóxicos de finais do século XVII, cando a igrexa se sentía desacougada pola difusión de temas non relixiosos nos xornais. Na actualidade, denomínase análise de contido a un grupo de procedementos que se empregan para interpretar os produtos da comunicación rexistrados previamente: as mensaxes, os textos e os discursos. Baséanse estes procedementos unhas veces en técnicas cuantitativas e outras veces nas cualitativas. A análise de contido chegou a ser, a finais do século XX, unha das técnicas máis empregadas polas ciencias sociais gañando en importancia consonte as técnicas informáticas de tratamento de datos íanse desenvolvendo.

É, pois, a análise de contido un conxunto de técnicas que se poden aplicar a mensaxes diversas: a textos literarios, a observacións etnolóxicas, a entrevistas clínicas, a materiais estatísticos, a

intercambios persoais, a documentos históricos, etc. Toda forma de comunicación oral ou escrita pode someterse á técnica de análise de contido. O método pode ser usado por sociólogos, psicólogos, profesores, politólogos, xornalistas etc. Segundo Laurence Bardin

o campo de aplicación é extremadamente vasto. No límite, toda comunicación, é dicir, todo transporte de significacións dun emisor a un receptor, controlado ou non por aquel, debería poder ser descrito e descifrado polas técnicas de análise de contido²⁷⁰.

Consonte este autor²⁷¹, os procedementos de análise de contido deberán adecuarse á diferente natureza dos documentos a estudar e aos obxectivos das persoas que investigan, segundo se trate de desenmascarar a axioloxía subxacente nos manuais escolares, medir as implicacións dun político nos seus discursos, seguir a evolución da moralidade do noso tempo a través da publicidade dunha revista, radiografar a rede de comunicacións formais e informais dunha empresa a través das notas internas ou das chamadas telefónicas, avaliar a importancia da prohibición na sinalización urbana, establecer os estereotipos do papel da muller segundo as fotonovelas, buscar o inconsciente colectivo tras a aparente incoherencia das pintadas nos lugares públicos, etc. O analista ten que esforzarse por elaborar e redefinir as técnicas da análise de contido conforme o código se vaia facendo máis inestable ou mal explorado.

Diversos autores, entre os que podemos citar a Klaus Krippendorff²⁷² ou Robert Weber²⁷³, definiron a análise de contido como unha técnica sistemática e reproducible para condensar moitas palabras nunhas poucas categorías de contido baseándose en regras explícitas de codificación. Sostén Bernard Berelson que é

unha técnica de investigación para a descrición obxectiva, sistemática e cuantitativa do contido manifesto da comunicación²⁷⁴.

A obxectividade enténdese referida ao uso de procedementos que outros investigadores poidan empregar de xeito que os resultados sexan verificables; a sistematización alude á existencia de pautas que comprendan a totalidade do contido observado. Esta definición deixa á marxe o contido

²⁷⁰ BARDIN, Laurence (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, D.L. p. 24.

²⁷¹ BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.* p. 23.

²⁷² KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills. Sage Publications. The Sage CommText Series.

²⁷³ WEBER, Robert Philip (1990): *Basic Content Analysis*. Newbury Park (California). Sage Publications.

²⁷⁴ BERELSON, Bernard (1952): *Content Analysis in Communication Research*. Free Press. Glencoe. P.18. Cit. en KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.*

implícito dos datos o que impide profundar nos mesmos e interpretalos. Ole Holsti ofrécenos unha definición máis ampla, para el

a análise de contido é calquera técnica para facer inferencias mediante a identificación, de xeito obxectivo e sistemático, das características específicas das mensaxes²⁷⁵.

o que permite que a análise de contido non sexa unicamente cuantitativa, agora pódense realizar inferencias e ocuparse do contido subxacente ás mensaxes. Krippendorff define esta ferramenta de investigación como

unha técnica de investigación para formular, partindo de certos datos, inferencias reproducibles e válidas que poidan aplicarse ao seu contexto²⁷⁶.

Engade na súa definición o contexto, o elemento no que se desenvolven os actos de comunicación, polo que calquera análise de contido ten que ter en conta o contexto dos datos. Segundo este autor este procedemento de investigación sitúa a persoa que investiga nunha posición concreta fronte á realidade. Ofrecenos Krippendorff un marco conceptual de referencia²⁷⁷ no que pode verse a perspectiva da persoa que investiga e no que só recorre a conceptos básicos :

- Os datos tal e como lle son comunicados ao analista.
- Contexto dos datos.
- A forma na que o coñecemento do analista o obriga a dividir a realidade.
- Obxectivo dunha análise de contido.
- A inferencia como tarefa intelectual básica.
- A validez como criterio supremo de éxito.

A finalidade deste marco referencial é tripla: é prescristivo, xa que debe guiar a conceptualización e o deseño das análises de contido prácticas en calquera circunstancia; é analítico, no sentido de que debe facilitar o exame crítico dos resultados da análise de contido efectuada por outros; é metodolóxico pois ten que orientar o desenvolvemento e perfeccionamento sistemático dos métodos da análise de contido. En calquera análise de contido teñen que quedar claros varios aspectos:

²⁷⁵ HOLSTI, Ole (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. p. 5. Reading, MA: Addison Wesley.

²⁷⁶ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* p. 21.

²⁷⁷ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* pp. 25-31.

- Que datos se analizan; os datos son os elementos básicos e a superficie que o analista ten que penetrar.
- A comunicación dos datos ao analista é unidireccional e é, polo tanto, incapaz de manipular a realidade.
- É necesario facer explícito o contexto con respecto ao que se analizan os datos.
- Cómpre enunciarse con claridade o obxectivo das inferencias.

Sinala Krippendorff as vantaxes da análise de contido como técnica de investigación social:

- É unha técnica non intrusiva ou non reactiva.
- Acepta material non estruturado.
- É sensible ao contexto e pode procesar formas simbólicas.
- Pode abarcar un grande volume de información.

Robert Philip Weber define a análise de contido como

unha metodoloxía de investigación que usa un conxunto de procedementos para realizar inferencias válidas a partir dun texto. Estas inferencias tratan do/s emisor/es da mensaxe, da mensaxe en si mesma ou da audiencia á que se dirixe. As regras deste proceso inferencial varían dependendo dos intereses teóricos do investigador²⁷⁸.

A definición que fai Laurence Bardin da análise de contido como

o conxunto de técnicas de análise das comunicacións que utilizan procedementos sistemáticos e obxectivos de descrición do contido das mensaxes [...] o propósito da análise de contido é a inferencia de coñecementos relativos ás condicións de produción (ou eventualmente recepción) con axuda de indicadores (cuantitativos ou non)²⁷⁹.

recolle as anteriores. Puntualiza Bardin²⁸⁰ que pode considerarse análise de contido calquera iniciativa que, usando técnicas parciais pero complementarias, trate de explicar e sistematizar o contido das mensaxes e a expresión dese contido coa axuda de indicios, cuantificables ou non, co obxectivo de efectuar deducións lóxicas e xustificadas relativas á fonte (ao emisor e o seu contexto) das mensaxes analizadas. A lectura que debe facer o analista de contido das comunicacións non é só lectura literal, tampouco é traspasar os significantes para chegar aos significados, senón achegarse a

²⁷⁸ WEBER, Robert Philip (1990): *Op. cit.* p. 9.

²⁷⁹ BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.* p. 29.

²⁸⁰ BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.* pp. 31-32.

outros significados de natureza psicolóxica, política, histórica, sociolóxica, etc. mediante os significantes ou significados (manipulados)

4.2.2 Oríxes e etapas na análise de contido

No primeiro capítulo da súa obra, Krippendorff²⁸¹ fai un percorrido que nos permite achegarnos aos principais estudos que usan a análise de contido como ferramenta metodolóxica. O primeiro caso de análise cuantitativa de material impreso levouse a cabo en Suecia no século XVIII, onde unha colección de 90 himnos relixiosos denominados *Os cantos de Sión* foron analizados para saber se exercían unha mala influencia sobre os luteranos. Loeb, no 1903, publicou un esquema clasificatorio para a análise da “estrutura interna” das funcións sociais dos xornais. Na primeira reunión da Sociedade Sociolóxica Alemá, no 1910, Max Weber propuxo levar a cabo unha análise de contido dos medios de prensa, que finalmente non puido facerse. No 1913 Markov, que estaba a traballar nunha teoría sobre as cadeas de símbolos, publicou unha análise estatística dunha mostra extraída de *Eugenio Onegin*, a novela en verso de Pushkin. Thomas e Znanieki realizan, entre 1908 e 1918, un estudo sociolóxico sobre a integración dos emigrantes polacos en Europa e América utilizando unha técnica elemental de análise de contido

Considerando a Laurence Bardin²⁸² e a Krippendorff,²⁸³ podemos falar de catro etapas que nos permiten comprender o desenvolvemento da análise de contido:

4.2.2.1 Análise cuantitativa de material xornalístico

A partires do comezo do século XX, e ao longo de corenta anos, desenvólvese a análise de contido nos Estados Unidos. O material analizado é esencialmente xornalístico. Xurdiron, por esa época, escolas de xornalismo que propuñan o cumprimento de determinadas normas éticas e a necesidade de que se fixeran investigacións empíricas sobre o fenómeno do xornalismo moderno. O problema metodolóxico dominante era que os datos, para ser válidos e servir de apoio ás argumentacións xornalísticas, tiñan que ser cuantitativos. A Escola de Xornalismo de Columbia dá o primeiro paso e logo sucédense os estudos cuantitativos de xornais. Unha das primeiras investigacións nesa liña é a de Speed, publícase no ano 1893 e fai a pregunta “Do newspapers now give the news?”. O autor amosa como as cuestións relixiosas, científicas e literarias desapareceran dos xornais para deixar espazo ás rexoubas, aos escándalos e ao deporte.

²⁸¹ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.*

²⁸² BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.*

²⁸³ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.*

O primeiro nome que aporta algo máis á historia da análise de contido é Harold Lasswell quen fai análises de prensa e propaganda desde 1915; no ano 1927 aparece *Propaganda Technique in the World War*. Conforme Krippendorff²⁸⁴ os trazos que caracterizan estas análises cuantitativas de xornais son:

- Incorporación de eminentes científicos sociais.
- Defínense nos datos conceptos de actitude, estereotipo, símbolo, valor, e mecanismos de propaganda.
- Aplicación na análise de ferramentas estatísticas máis perfectas, especialmente as procedentes de experimentos psicolóxicos e de investigacións mediante enquisas.
- Os datos destas análises de contido chegaron a formar parte de proxectos máis amplos.

Berelson, no ano 1952, fai unha exposición destes traballos no seu volume *Content Analysis in Communication Research*.

4.2.2.2 Análise da propaganda

A técnica de análise de contido recibiu un impulso grazas á súa aplicación práctica para a análise da propaganda durante a 2ª Guerra Mundial. O goberno americano, durante os anos de guerra, convocou os analistas para desenmascarar os diarios e revistas sospeitosos de facer propaganda subversiva (nazi).

Harold Lasswell comeza a traballar na Experimental Division for the Study of Wartime Communications, e Hans Speier no Foreign Broadcast Intelligence Service pertencente á American Federal Communications Commission. Os seus traballos deron como resultado *Propaganda Analysis*, obra que representou unha participación fundamental na conceptualización dos procedementos e os obxectivos da análise de contido. Partindo do suposto de que o propagandista actúa de xeito racional, elixindo as súas afirmacións en función da súa propia teoría da propaganda, reorientouse o eixo da análise pasando do concepto de “contido compartido” a poñer a énfase nas condicións que explican a comunicación e os intereses que ditas condicións favorecen. Entre as leccións que supuxo esta aplicación, Krippendorff²⁸⁵ sinala as seguintes:

- O contido non constitúe unha calidade absoluta ou obxectiva das comunicacións. Emisor e receptor poden diferir radicalmente no xeito de interpretar determinadas emisións radiofónicas. O aspecto do contido que comparten todos os comunicadores non ten importancia na comprensión do proceso político implicado.

²⁸⁴ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* p. 16.

²⁸⁵ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* p. 17.

- O analista, que mira por baixo da superficie das mensaxes propagandísticas, fai predicións ou inferencias sobre os fenómenos sen ter acceso directo a eles. Os analistas que someteran os xornais a unha análise cuantitativa formularon inferencias, pero sen relacionalas coa situación da que xurdían os datos e, erradamente, negaron a súa contribución á comprensión das mensaxes que analizaban.
- Á fin de interpretar as mensaxes propagandísticas e dotalas de sentido, cómpre contar con modelos elaborados sobre o sistema no que teñen lugar as comunicacións (a análise da propaganda ten en conta a natureza sistémica das comunicacións).
- Os indicadores cuantitativos son bastante bastos e pouco axeitados para facer interpretacións políticas. Aínda que se dispoña de grande cantidade de datos que impliquen unha análise estatística, non conducen ás conclusións que os expertos en política son capaces de extraer observando as variacións cualitativas.

A esta etapa pertencen, asemade, outras dúas análises: a da novela autobiográfica *Black Boy* de Richard Wright, na que se fai unha análise estatística de valores e a análise das “cartas de Jenny” que representa un dos primeiros intentos dunha “análise de continxencia” (asociacións/exclusións presentes no material a analizar).

4.2.2.3 Xeneralización da análise de contido

Despois da 2ª Guerra Mundial, o emprego da análise de contido esténdese a numerosas disciplinas. Conforme Krippendorff²⁸⁶, no campo da psicoloxía céntrase en tres aplicacións fundamentais: a primeira foi a análise dos rexistros verbais para descubrir as características motivacionais, psicolóxicas ou de personalidade; unha segunda aplicación vén determinada pola xuntanza de datos cualitativos en forma de respostas a preguntas abertas, respostas verbais aos tests, e elaboración dos relatos do Test de Aptitude Temática; a terceira aplicación relaciónase cos procesos de comunicación dos que o contido é parte fundamental. Na antropoloxía úsase este procedemento para analizar mitos e lendas. Os historiadores viron nesta técnica un método sistemático para o exame do grande volume de documentos dispoñibles. O material educativo, que fora centro de atención dos científicos sociais durante moito tempo, convértese nunha fonte de datos para realizar inferencias, tanto sobre os procesos da lectura como sobre as tendencias de carácter político, actitudinal ou valorativo que poden aparecer nos manuais escolares.

No ano 1955, a *Social Science Research Council's Committee on Linguistics and Psychology* organiza unha conferencia e os participantes descubren, que investigadores procedentes de campos tan diversos como a psicoloxía, as ciencias políticas, a literatura, a historia, a antropoloxía e a lingüística,

²⁸⁶ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* pp. 18-19.

se interesan por esta técnica. As comunicacións recóllense nun volume *Trends in Content Analysis* compilado por Pool no 1959.

No plano metodolóxico iníciase un debate entre os partidarios da análise de contido cuantitativa, que considera as frecuencias de aparición de determinadas características e os defensores da análise de contido cualitativa, que se centra na presenza ou ausencia dunha ou varias características no fragmento considerado. É neste momento cando a esixencia de obxectividade se fai máis flexible e se admite mellor a combinación da comprensión clínica coa aproximación estatística, circunstancias que desbloquean a situación. Ademais xa non se considera que a análise de contido teña un alcance unicamente descritivo senón que se acepta que o seu obxectivo é a inferencia.

4.2.2.4 Análise de contido por ordenador

Esta etapa caracterízase pola aplicación dos ordenadores á análise de contido e polo desenvolvemento de linguaxes de computación apropiadas ao procesamento de datos literais. O volume cuantioso de documentos a analizar e a repetitividade da tarefa, converten ao ordenador no axudante idóneo dos especialistas en análise de contido. Foron probablemente Sebeok e Zeps, no 1958, os primeiros en realizar unha análise de contido por ordenador para analizar catro mil lendas populares dun pobo da rexión de Kazán. No 1960, Hays usa o ordenador para a análise de documentos políticos o que recolle en *Automatic Content Analysis*. Nos 60, Stone e Bales deseñaron e programaron unha versión inicial do General Enquirer que podía aplicarse tanto á ciencia política ou á psicoterapia como á publicidade e á análise literaria. A Escola de Comunicacións de Annenberg reuniu nun congreso a numerosos investigadores que presentaron as súas propias técnicas de computación e puideron cotexar os distintos enfoques na análise de contido. Os debates centráronse nas dificultades para rexistrar as comunicacións non verbais, na necesidade de establecer categorías estandarizadas, no problema da obtención de inferencias e no papel das teorías e das construcións analíticas, todos problemas metodolóxicos e non estritamente computacionais.²⁸⁷

4.2.3 O método: as etapas nunha análise de contido

Conforme Laurence Bardin²⁸⁸, as diferentes fases da análise de contido organízanse arredor de tres etapas cronolóxicas:

- A preanálise.
- Aproveitamento do material: codificación e categorización
- Tratamento dos resultados, a inferencia e a interpretación.

²⁸⁷ KRIPPENDORFF, Klaus (1980): *Op. cit.* p. 27.

²⁸⁸ BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.* pp. 71-89

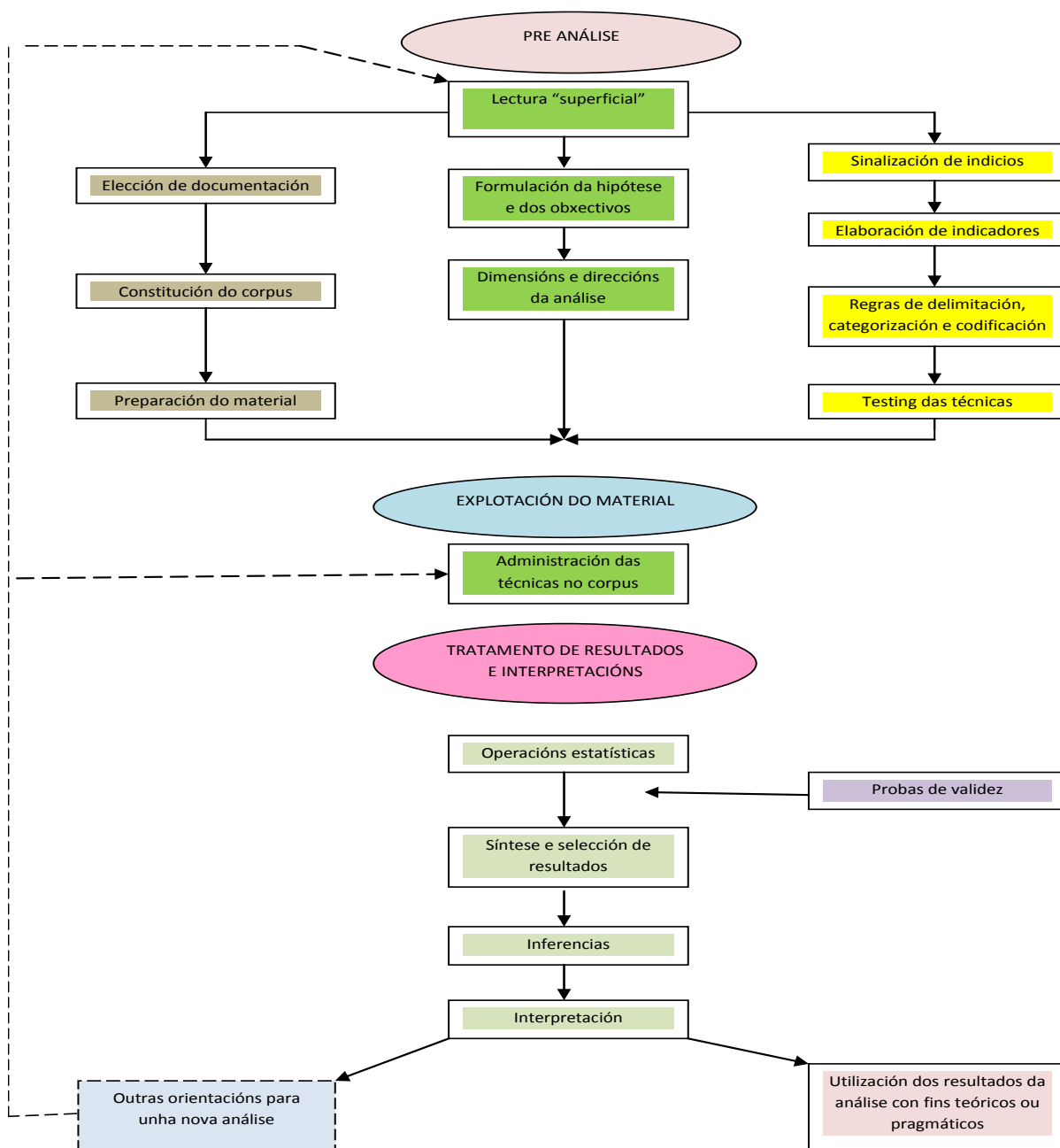


Figura 27: Esquema "Desenvolvemento dunha análise". Fonte: elaboración propia adaptado de Laurence Bardin (1986).

4.2.3.1 A preanálise

A preanálise é a fase de organización e ten por obxectivo a operacionalización e sistematización das ideas de partida. É nesta fase de preanálise cando se fai a elección dos materiais que se van analizar, fórmase a hipótese e os obxectivos, a elaboración dos indicadores nos que se apoiará a interpretación. Hai que saber por que se analiza (teoría) e explicalo para saber como analizar

(técnica). Ás veces a elección dos documentos depende dos obxectivos, pero noutras ocasións sucede á inversa e o obxectivo só será posible en función dos documentos dos que dispomos. Os indicadores constrúense en función da hipótese ou, polo contrario, basearase as hipóteses na presenza de certos indicios.

- *A elección dos materiais:* na elección dos materiais é necesario determinar o xénero de documentos sobre os que se pode realizar a análise e definir o conxunto de documentos que van ser sometidos a procedementos analíticos. Esta tarefa implica eleccións, seleccións e regras: a *regra da exhaustividade*, que establece que non se pode desbotar ningún elemento; a *regra da representatividade*, que dispón que se pode efectuar a análise cunha mostra que, se é representativa do universo de partida, permitirá que os resultados sexan extensibles ao conxunto; a *regra da homoxeneidade*, que di que os documentos teñen que ser homoxéneos, obedecer a criterios de selección precisos e non presentar excesiva singularidade; a *regra da pertinencia*, que establece que os documentos escollidos deben ser adecuados como fonte de información conforme ao obxectivo que orixina a análise.
- *A formulación da hipótese e dos obxectivos:* a hipótese é unha afirmación provisional que se pretende verificar (confirmar ou rexeitar) mediante os procedementos de análise. Esta suposición ten a súa orixe na intuición, e queda en suspenso mentres non se verifique a través da análise dos datos. O obxectivo é a intención xeral que se lle dá, o cadro teórico e/ou pragmático no que serán empregados os resultados obtidos. Non sempre están establecidas as hipóteses na preanálise, algunhas análises realízanse sen hipóteses de partida.
- *Sinalización dos índices e elaboración dos indicadores:* se consideramos os textos portadores de índices que imos facer falar mediante a análise, cómpre elixilos (en función da hipótese, de estar establecida) e organizalos sistematicamente en indicadores. Unha vez elixidos os índices procédese, pois, á construción de indicadores precisos e fiables. Para asegurarse da eficacia e pertinencia dos indicadores pódese testalos co que se coñece como pretest de análise.
- *Preparación do material:* antes da análise procédese a preparar o material reunido.

4.2.3.2 *Explotación do material: codificación e categorización*

Se as fases da preanálise se executaron cuidadosamente, a fase de análise non é outra cousa senón a administración sistemática das decisións tomadas. Nesta fase, longa e intensa, trátase esencialmente de operacións de codificación, descomposición ou enumeración, conforme criterios establecidos con

anterioridade, que permitirán chegar a unha representación do contido susceptible de informar ao analista sobre as características do texto. Tratar o material é codificalo, operación que corresponde a unha transformación dos datos do texto. A organización da codificación comprende a descomposición, elección das unidades; a enumeración, elección de regras de reconto; a clasificación e a agregación, elección de categorías. A elección dunha unidade de rexistro e de contexto debe gardar pertinencia coas características do material e os obxectivos da análise.

- A *unidade de rexistro* é a unidade de significación a codificar, corresponde ao segmento de contido que teremos que considerar como unidade de base atendendo á categorización e ao reconto frecuencial. A unidade de contexto axuda a precisar o sentido das unidades de rexistro e proporciónalles un marco interpretativo. Entre as unidades de rexistro máis empregadas podemos distinguir: *a palabra*, podéndose ter en conta todas as palabras do texto ou só as palabras chave, as palabras cheas e as baleiras, as distintas categorías de palabras...; *o tema* que é a unidade de significación que se desprende do texto analizado segundo certos criterios; pode, asemade, ser un *obxecto ou referente*; *o personaxe*; *o acontecemento* e *o documento*;
- Canto as *unidades de contexto*, serven de unidade de comprensión para codificar a unidade de rexistro, ás veces é necesario referirse ao contexto da unidade a rexistrar para poder comprendela no seu sentido exacto. Cómpre distinguir entre unidade de rexistro, o que contamos e regras de enumeración, como contamos (presenza/ausencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidade, dirección, orde e relacións de continxencia).

A categorización é a distribución dos elementos analizados en categorías,

As categorías son seccións ou clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de rexistro no caso da análise de contido) baixo un título xenérico, reunión efectuada en función das características comúns destes elementos²⁸⁹.

En xeral as categorías finais obtéñense do reagrupamento progresivo de categorías iniciais máis débiles. As boas categorías deben ter unhas determinadas características: *exclusión mutua*, *homoxeneidade*, *pertinencia*, *obxectividade*, *fidelidade* e *produtividade*.

4.2.3.3 Tratamento e interpretación dos resultados obtidos

A tarefa de manexar, organizar e interpretar os datos, calquera que sexa a súa natureza, para acadar o significado dos mesmos é un proceso que esixe condensalos por medio da codificación e/ou

²⁸⁹BARDIN, Laurence (1986): *Op. cit.* p. 90

categorización e expandilos a través da interpretación, adiantando significados diferentes en relación con diferentes contornas. Trátase, en último termo, de transcender os datos para chegar a interpretacións máis profundas e críticas ata lograr un significado válido. Kvale²⁹⁰ explica que:

O intérprete vai máis aló do que se di directamente para concibir estruturas e relacións de significado que non son aparentes de xeito inmediato nun texto. Por contraste coa de-contextualización das declaracións pola categorización, a interpretación re-contextualiza as declaracións dentro de marcos máis amplos de referencia.

Os resultados son tratados de xeito que resulten significativos. Operacións estatísticas simples (porcentaxes) ou máis complexas (análise factorial) permiten establecer cadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que sintetizan e poñen de manifesto as informacións proporcionadas pola análise. Unha vez que o analista dispón de resultados significativos e fiables, pode propor inferencias e adiantar interpretacións relacionadas cos obxectivos previstos ou relativas a feitos imprevistos. O tipo de inferencias obtidas, a confrontación sistemática co material analizado e/ou os resultados acadados, poden ser a base dunha nova análise, organizada arredor dun novo enfoque teórico ou feita empregando técnicas diferentes. Adóptanse así os principios xerais básicos da análise herdados da hermenéutica que resultaron útiles tradicionalmente na análise de textos. Segundo establece S. Kvale²⁹¹,

A interpretación dun texto caracterízase por un “círculo hermenéutico”, onde o significado do mesmo establécese mediante un proceso no que se determinan os significados das distintas pasaxes polo significado global anticipado do texto. A relectura das pasaxes individuais pode cambiar de novo o significado global do texto anticipado no primeiro lugar, o que de novo altera o significado das pasaxes individuais, etc. En principio esta interpretación hermenéutica de textos é un proceso infinito, mentres que na práctica remata cando se logra un significado coherente sensato

Sostén Marcus Banks²⁹² que aínda que a análise de contido podería ser considerada unha técnica carente de trazos ideolóxicos, á que non afectan os coñecementos teóricos previos da persoa investigadora sobre o mundo e as relacións sociais, este non é o caso. Mesmo se se aplica para realizar unha análise cuantitativa o sesgo inevitable na selección dos datos pode deturpar os achados, incluso a elección das categorías e os procedementos de codificación poderían engadir un sesgo adicional, considerando ademais que a ausencia do contexto e do significado é crucial. Para que a codificación sexa fiable é necesario que os procedementos empregados se apliquen de xeito obxectivo e sen ambigüidade, cómpre que se lea o “contido manifesto” dos datos, pero nun nivel

²⁹⁰ KVALE, Steiner (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, p. 142

²⁹¹ KVALE, Steiner (2011): *Op.cit.* p. 143

²⁹² BANKS, Marcus (2010): *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 69-71.

máis abstracto de análise poderíase aducir que é o “contido latente” o que dá sentido ao grupo completo de datos²⁹³

[...] sóese argumentar, ben de xeito crítico, ou ben como a simple afirmación dun feito, que os debates de significado se ignoran ou se deixan de lado deliberadamente. Por tanto, as análises de contido e outras estratexias analíticas formalistas empréganse de cotío como unha estratexia analítica precursora doutras formas de análise.

²⁹³ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p.70.

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O ESTUDO DE CASO

5.1 A análise crítica do discurso

5.1.1 Orixe e definición: discursos e ideoloxía

Na década dos setenta xurdiu unha forma de análise do texto e do discurso que recoñecía o papel da linguaxe na estruturación das relacións de poder. O termo *Lingüística Crítica* foi o que escolleu un grupo de estudosos, entre os que se pode nomear a Roger Fowler, Gunther Kress ou Robert Hodge, que estaba a traballar nese tempo na universidade de East Anglia e que intentaba combinar unha teoría social do funcionamento da linguaxe nos procesos políticos e ideolóxicos cun método de análise lingüística de texto. Caracterízanse por rexeitar o tratamento separado que se lle daba aos sistemas lingüísticos con respecto ao uso da linguaxe e afirman que se a linguaxe é como é, débese á función que desempeña dentro da estrutura social; rexeitan, igualmente, a separación de forma e contido, xa que defenden que a gramática dunha lingua consiste nun sistema de opcións das que o falante escolle segundo as súas circunstancias sociais, polo que a elección dunha forma concreta sempre é significativa; afástanse da sociolingüística porque se limita a establecer correlacións entre lingua e sociedade sen entrar en relacións causais, como os efectos da linguaxe na sociedade; a diferenza dos lingüistas e sociolingüistas tradicionais, os lingüistas críticos analizan textos completos.

Conforme Norman Fairclough²⁹⁴ os lingüistas críticos diferéncianse doutros enfoques na atención que lle prestan á gramática e ao vocabulario dos textos; refírense, de cotío, á *transitividade*, o aspecto da gramática dunha oración que se relaciona coa forma en que representa a realidade; tamén se centran nos procesos gramaticais de *transformación* tales como a *nominalización* ou a *pasivización* (procesos que poden ser ideoloxicamente significativos ao permitir a desaparición do axente nunha cláusula) e nos *aspectos modais* cos que se marcan as relacións e as identidades sociais. A comezo dos noventa aparece a denominación *Análise Crítica do Discurso* que engloba a unha rede de investigadores aos que, tras un simposio celebrado en Amsterdam, se lles ofrece a oportunidade de discutir teorías e métodos de análise do discurso. A saída ao mercado da revista *Discourse and Society* de Teun van Dijk e a publicación dos libros *Language and Power* de Norman Fairclough, *Language, Power and Ideology* de Ruth Wodak ou *Prejudice and Discourse* de Teun van Dijk marcan o comezo deste grupo.

A Análise Crítica do Discurso estuda a linguaxe como práctica social e considera que o contexto no que a linguaxe é empregada é esencial; interésase, igualmente, polas relacións entre o poder e a linguaxe. Sostén G. Kress²⁹⁵ que o proceso educativo xira arredor de procedementos de clasificación, procedementos que sitúan á persoa respecto de poderosos sistemas de clasificación socioculturais. O

²⁹⁴ FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Op. cit.* pp. 27-28.

²⁹⁵ KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 57-64.

poder está totalmente implicado neste proceso, na loita sobre termos concretos, sobre que sistemas de clasificación deben ou non prevalecer e ser valorados en función de quen os propoña; na escola os poderosos poden facer, e fan, acatar as súas clasificacións como se se tratase de “coñecemento” incuestionable. Cando a fonte de poder é demasiado obvia pode ser desafiada, polo que existen estratexias de distanciamento para facela invisible ou inaudible; recórrase, nestes casos, á impersonalidade institucional ou á invisibilidade individual; o efecto que producen ambas as dúas estratexias é facer que resulte difícil detectar as fontes de poder ou autoridade, co que resulta difícil ou imposible desafialas. A impersonalidade identifícase coa obxectividade que, á vez, confire a aparencia de verdade inmutable ás declaracións.

A diversidade de enfoques teóricos e metodolóxicos que se dan neste campo da lingüística comparten unha perspectiva común que se relaciona co termo *crítico*, que, para algúns lingüistas críticos, remóntase á influencia da escola de Francfort ou á de Jürgen Habermas para quen “ a linguaxe é tamén un medio de dominación e unha forza social. Serve para lexitimar as relacións do poder organizado. Na medida en que as relacións de poder non estean articuladas, a linguaxe é ideolóxica”²⁹⁶; Habermas sitúa o potencial emancipador existente na sociedade na linguaxe e entende que o cambio social ten que darse no ámbito da comunicación. Ese potencial emancipador da acción comunicativa desátase progresivamente no decurso da innovación cultural. Habermas concibe unha dialéctica entre innovación cultural e tecnolóxica: as innovacións culturais, incluíndo novas formas de comunicación, ocorren como resposta a crises nos sistemas económicos e crean as condicións para as innovacións tecnolóxicas e a aparición de novos sistemas.

Para Norman Fairclough²⁹⁷ as relacións de causa e efecto nos asuntos humanos poden atoparse deturpadas e ocultas á vista polo que temos que considerar que a *crítica* consiste, basicamente, en facer visibles esas relacións. Polo tanto, como din Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough²⁹⁸, a razón da teoría social crítica reside na súa contribución á creación dunha conciencia do que é, como chegou a ser dese modo e que podería chegar a ser (en que se podería converter), considerando que as persoas son quen de crear e re-crear (cambiar/modificar) as súas vidas. Esta é tamén a razón da análise crítica do discurso considerando, especialmente, que as transformacións sociais son até un grao considerable transformacións na linguaxe e no discurso.

Para Teun A. van Dijk²⁹⁹ a análise crítica do discurso é un tipo de investigación analítica sobre o discurso, investigación que estuda, principalmente, a maneira na que o abuso do poder social, o dominio e a desigualdade son practicados, reproducidos e, en ocasións, combatidos polos textos e a

²⁹⁶HABERMAS, Jürgen (1992): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, p. 259.

²⁹⁷FAIRCLOUGH, Norman (1985): Critical and descriptive goals in discourse analysis, en *Journal of Pragmatics* nº 9.

²⁹⁸CHOULIARAKI, Lilie e FAIRCLOUGH, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, p. 4.

²⁹⁹VAN DIJK, T.A. (1999): “El análisis crítico del discurso” en *Anthropos*, nº 186, setembro-outubro 1999, p. 23.

fala no contexto social e político. É un tipo de investigación que se sitúa explicitamente do lado dos desfavorecidos e que aspira a contribuír dalgún xeito efectivo á resistencia contra a desigualdade social.

Conforme Ruth Wodak³⁰⁰ podemos definir a *Lingüística Crítica* e a *Análise Crítica do Discurso* como disciplinas que se ocupan de analizar as relacións de dominación, discriminación, poder e control que se manifestan a través da linguaxe, tanto se son escuras como se son transparentes. Investígase, pois, con estas técnicas, a desigualdade social expresada e lexitimada mediante o uso da linguaxe, é dicir, no discurso.

Tendo en conta que un discurso é un obxecto histórico (situado no tempo e no espazo) e que as estruturas de dominación veñen a ser lexitimadas polos grupos hexemónicos, para facer unha explicación crítica dun discurso é necesario contar con tres conceptos: poder, historia e ideoloxía; os estudosos que traballan neste paradigma comparten unha perspectiva na que estes conceptos son esenciais. As estruturas dominantes converten en algo natural as convencións, as estabilizan; os efectos do poder e da ideoloxía na produción de sentido quedan ocultos e adquiren, deste xeito, formas estables e naturais, considéranse algo “dado”.

Para a Análise Crítica do Discurso a ideoloxía é un factor determinante no establecemento e preservación dunhas relacións desiguais de poder. Esta metodoloxía interésase particularmente polas formas nas que a ideoloxía se expresa mediante a linguaxe nas distintas institucións sociais; estúdase como mediante formas simbólicas se constrúe e se transmite significado e trátase de determinar se a través delas se establecen ou sosteñen relacións de dominación. A linguaxe está mesturada co poder social, expresa poder, clasifica ao poder e xorde en calquera contexto onde o poder se vexa desafiado ou onde se pretenda conseguilo. A linguaxe pode empregarse para subverter o poder e alterar a distribución do mesmo.

O interese deste tipo de análise, como o doutras teorías críticas, reside na produción de ilustración e emancipación, en xerar a conciencia de como nos enganamos con respecto ás nosas necesidades e intereses. A linguaxe carece de poder propio, o poder provén das persoas poderosas que o usan o que explica a razón de que a Análise Crítica do Discurso escolla a perspectiva dos que sofren e analice a linguaxe das persoas que posúen o poder e que son responsables da existencia de desigualdades.

³⁰⁰WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa, pp. 19-20.

Igualmente, fai referencia a autora ao feito de que esta análise se apoie na lingüística de Halliday³⁰¹, na sociolingüística de Bernstein³⁰² e na obra de críticos literarios e filósofos sociais como Pêcheux³⁰³, Foucault³⁰⁴, Habermas, Bajtín³⁰⁵ e Voloshinov³⁰⁶.

5.1.2 Enfoques e metodoloxías da ACD

Para Michael Meyer³⁰⁷ a Análise Crítica do Discurso asome un enfoque diferente e crítico fronte aos problemas xa que tenta facer explícitas as relacións de poder que frecuentemente están ocultas e polo tanto se esforza por tirar resultados que sexan relevantes no plano práctico. Os discursos son históricos e só poden entenderse a través do seu contexto, os factores extralingüísticos son a cultura, a sociedade e a ideoloxía; baseándose neste concepto de contexto xorde a aceptación da relación entre a linguaxe e a sociedade. Segundo o autor o procedemento empregado por a ACD é o hermenéutico, que implica entender unha parte só no contexto do conxunto; outra característica é a adopción dunha perspectiva multidisciplinar; no que respecta á recolleita e análise dos datos, non existe ningunha forma de obtención de datos característica da ACD, de feito algúns autores non

³⁰¹ N. da I. A lingüística sistémica funcional de Halliday é unha teoría que analiza a linguaxe tal como vén configurada polas funcións sociais que está destinada a realizar. Segundo Halliday, existen tres grandes metafuncións da linguaxe: a *función ideativa*, que representa a relación entre o falante e o mundo real e expresa a experiencia do falante, pero, tamén, a estrutura e determina a forma na que ve o mundo, a estrutura ideacional mantén unha relación dialéctica coa estrutura social reflectíndoa e, á vez, influíndo nela; a *función interpersoal*, que permite establecer e manter relacións sociais, trátase dunha función interactiva que serve para expresar os diferentes roles sociais, incluíndo os que cada un asome na comunicación; a *función textual*, mediante a que se establece unha relación entre a lingua e a situación en que se emprega e que permite establecer relacións de cohesión entre as partes dun texto e a súa adecuación á situación concreta.

³⁰² N. da I. Basil Bernstein centra o seu traballo no discurso pedagóxico, aínda que traballa coa pedagogía nun sentido amplo que estende o concepto de educación até abranguer calquera contexto social no que teña lugar a produción e a reprodución social; as relacións de poder cuxos efectos simbólicos quere especificar son as de clase social, xa que son as que xeran, distribúen, reproducen e lexitiman formas de comunicación diferentes que transmiten códigos dominantes e dominados. O código elaborado (dominante) é o que empregan os grupos hexemónicos e o que privilexian as institucións educativas que, igualmente, distribúen o acceso aos códigos elaborados dun xeito que incrementa e reproduce as diferenzas de clase no que atinxe ao acceso á educación.

³⁰³ N. da I. Michel Pêcheux e os seus colaboradores desenvolveron unha perspectiva crítica na análise do discurso que intenta combinar unha teoría social do discurso cun método de análise. A teoría social de Pêcheux inspírase na teoría marxista da ideoloxía de Althusser, quen puxo a énfase na relativa autonomía da ideoloxía con respecto á base económica e na importante contribución da mesma na reprodución ou na transformación das relacións económicas; a achega de Pêcheux a esta teoría consistiu en desenvolver a idea da linguaxe como unha forma material de ideoloxía de crucial importancia, combinando unha teoría marxista do discurso con métodos lingüísticos de análise de texto.

³⁰⁴ N. da I. Michel Foucault tivo unha grande influencia nas ciencias sociais e na popularización do concepto de discurso e da análise do discurso. O seu traballo constitúe unha importante contribución á teoría social do discurso no que respecta ás relacións do discurso e o poder, á construción discursiva dos suxeitos e do coñecemento social e ao funcionamento do discurso no cambio social. Foucault pon a énfase na interdependencia das prácticas discursivas dunha sociedade ou institución, os textos inspíranse e transforman outros textos e calquera práctica discursiva xérase a partir da combinación doutras e defínese polas súas relacións con elas. Débese a el unha perspectiva do discurso que implica velo como constituíndo a sociedade activamente.

³⁰⁵ N. da I. Mijaíl Bajtín é coñecido debido á elaboración dunha serie de conceptos que, xuntos, esbozan unha filosofía da linguaxe e da cultura, unha de cuxas reivindicacións principais é que todo discurso é en esencia un intercambio dialóxico e que os xéneros discursivos constrúense na práctica cotiá dos que utilizan a lingua, o que confire a toda a linguaxe unha especial forza ética ou ético-política.

³⁰⁶ N. da I. Valentín Voloshinov, membro do "Círculo de Bajtín", é un dos referentes da teoría literaria marxista e da teoría da ideoloxía. Para Voloshinov a linguaxe non pode separarse da ideoloxía e constitúe un erro o seu estudo abstracto e sincrónico (Saussure), xa que as palabras son signos sociais que adquiren diferentes significados ao ser usadas por membros de distintas clases sociais en contextos históricos diferentes.

³⁰⁷ WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.* pp. 36-42.

mencionan, sequera, os métodos de recollida pero, de xeito parecido ao que sucede na Teoría Fundamentada de Glasser e Strauss,³⁰⁸ non se considera que teña que estar rematada a fase de obtención de datos para comezar a análise, non se consideran fases independentes. A metodoloxía da ACD consiste en recoller os primeiros datos e en efectuar unha primeira análise a fin de atopar indicadores para conceptos concretos que logo se converterán en categorías que permitirán recoller novos datos a partir destes resultados (“Grounded Theory” ou “mostreo teórico” da Teoría Fundamentada); a recollida de datos non se exclúe por completo en ningún momento. Conforme Meyer³⁰⁹ é posible atopar diferentes planos teóricos da teoría sociolóxica e sociopsicolóxica na ACD: teorías sociais xerais, que tratan de relacionar a estrutura e a acción social, conectando, deste xeito, os fenómenos micro e macrosociolóxicos; teorías de rango medio, centradas en fenómenos sociais ou en subsistemas sociais; teorías microsociolóxicas, que tratan de explicar a interacción social ou de reconstruír os procedementos usados polos membros dunha sociedade para crear a súa propia orde social (obxectivo da etnometodoloxía); teorías psicosociolóxicas, centradas nas condicións sociais de emoción e cognición; teorías do discurso entendido como fenómeno social e, igualmente, teorías lingüísticas, que tratan de describir e explicar as pautas dos sistemas da linguaxe e da comunicación verbal. Para Sigfried Jäger, a persoa que investiga debería centrarse en textos extraídos dos medios, porén Teun van Dijk e Norman Fairclough non fan recomendacións relativas á recollida de datos; para Ruth Wodak os estudos de ACD deben incluír traballo de campo e datos etnográficos mentres que Ron Scollon argumenta que a observación participante é unha ferramenta de investigación primaria para obter os datos necesarios para unha ACD o que non implica que exclúa os métodos estruturados e non estruturados. En realidade moitos dos estudos da ACD operan principalmente con pequenos conxuntos de datos, que habitualmente se consideran típicos de certos discursos. A diferenza doutras análises de texto e de discurso a ACD apóiase en categorías lingüísticas (actores, modo, tempo, argumentación etc.), ademais de ter en conta os temas e os contidos.

Sigfried Jäger distingue unha primeira análise estrutural orientada ao contido para pasar nun segundo momento a unha análise orientada á linguaxe na que se centra no contexto, a superficie textual e os instrumentos retóricos; ten en conta tanto os aspectos cualitativos como os cuantitativos dos devanditos factores e analiza:

- Tipo, forma e estratexias da argumentación.

³⁰⁸ N da I. A Teoría Fundamentada (Grounded Theory), coñecida como mostreo teórico, é unha metodoloxía empregada nas ciencias sociais que implica a xeración de teoría a partir dos datos, en vez de partir dunha hipótese o primeiro paso é a recolleita de datos; úsase principalmente na investigación cualitativa, aínda que tamén pode aplicarse a estudos cuantitativos.

³⁰⁹ WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.* pp. 42-58.

- A lóxica intrínseca e a composición dos textos.
- As implicacións e insinuacións expresadas tacitamente.
- Simbolismo colectivo, uso de metáforas presentes na linguaxe e no contexto gráfico (estadísticas, fotografías, imaxes, caricaturas, etc.).
- Estilo, refráns, vocabulario e tópicos empregados.
- Os actores (persoas, estruturas pronominais).
- As referencias.

Para Teun van Dijk se o foco da investigación son as formas nas que algúns falantes e escritores exercen o poder a través do seu discurso, entón o núcleo do estudo debería centrarse nas propiedades que varíen segundo o poder social:

- A énfase e a entoación.
- A orde das palabras.
- Estilo léxico.
- A coherencia.
- As rectificacións.
- A elección do tema.
- Os actos de fala.
- A organización esquemática.
- As figuras retóricas.
- As estruturas sintácticas.
- As estruturas proposicionais.
- As quendas de palabra.
- As obxeccións.
- Os titubeos.

Considera Van Dijk que a maior parte dos elementos citados constitúen exemplos de formas de interacción que poden ser controladas polos falantes; outras estruturas como a forma das palabras e moitas estruturas proposicionais son obrigatorias gramaticalmente e non dependen do falante nin varían dependendo do contexto. Suxire os seguintes pasos na análise:

- Análise das macroestruturas semánticas (temas e macroproposicións).
- Análise dos significados locais, lugares nos que moitas formas de significado tácito ou indirecto (implicacións, presuposicións, alusións, ambigüedades, omisións ou polarizacións) resultan interesantes.

- Análise das estruturas formais (marcadores lingüísticos).
- Análise das formas de discurso global e local.
- Análise das realizacións lingüísticas (hipérboles, lítotes etc.).
- Análise do contexto.

Ruth Wodak e Martin Reisigl³¹⁰ establecen catro fases na análise:

- Establecemento de contidos.
- Estratexias discursivas.
- Instrumentos lingüísticos.
- Realizacións lingüísticas dos estereotipos discriminatorios.

Ron Scollon fai unha proposta diferente: considera o autor que aínda que a ACD se basea na idea de que a análise do discurso proporciona coñecementos sobre os problemas sociais por constituírse estes en grande medida por medio do discurso, o establecemento de vínculos entre os discursos e as accións sociais resulta problemático neste modelo. Propón o autor o que chama Análise Mediata do Discurso (AMD) que, aínda compartindo os obxectivos da ACD, adopta unhas estratexias coas que reformula o obxecto de estudo, pasando dunha perspectiva centrada nos discursos vinculados aos asuntos sociais a centrarse nas accións sociais por medio das que os actores sociais constrúen as historias e os hábitos de vida cotiáns: xustifica este cambio de enfoque porque considera que as accións sociais son a base sobre a que se produce e reproduce a sociedade.

Proporciona Scollon un esquema analítico que considera en primeiro lugar as accións, de seguido as prácticas, en terceiro lugar os instrumentos de mediación, despois os nexos da práctica e finalmente a comunidade de práctica:

Accións	Que é a acción? Que accións son relevantes?
Prácticas	Que prácticas se entrecruzan para producir este escenario de acción?
Instrumentos de mediación	Que instrumentos de mediación se empregan nesta acción?
Nexos da práctica	Que vínculos entre as prácticas constitúen un nexo da práctica?
Comunidade de práctica	Cales son as identidades producidas pola pertenza a unha comunidade práctica?

Figura 28: elaboración propia adaptado de WODAK, R. e MEYER, M. (2003): *Esquema da análise mediata do discurso*

³¹⁰ REISIGL, M. e WODAK, R. (2001): *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. Londres. Routledge.

Fairclough prefire un enfoque pragmático, orientado a algún problema; o problema social inicial debe ser descrito e identificado para iniciar a continuación a análise. O autor propón:

- Centrarse nun problema social cun aspecto semiótico; describir o problema.
- Identificar os elementos que constitúen este aspecto semiótico.
- Examinar as variedades discursivas, diversidade de estilos e discursos que integran este aspecto.
- Identificar a resistencia contra os procesos de colonización realizados polos estilos, as variedades discursivas e os discursos dominantes.

Estas fases axudan a seleccionar o material que debería ser analizado primeiro estruturalmente e logo interaccionalmente tendo en conta as seguintes características lingüísticas:

- Os axentes.
- O tempo.
- A modalidade.
- A sintaxe

Finalmente procédese á análise da interdiscursividade, que compara os aspectos resistente e dominante do discurso.

Aínda que non existe unha única metodoloxía da ACD, moitas características son comúns á maioría de enfoques, é necesario centrarse primeiro no problema e despois nos elementos lingüísticos específicos.

No que respecta aos criterios para valorar a calidade, Sigfried Jäger apela aos criterios clásicos da fiabilidade, a validez e a representatividade, engadindo o criterio de “completitude”, se ao engadir novos datos e analizar novos dispositivos lingüísticos non aparecen novos achados, os resultados serán completos; ao preguntarnos acerca da completitude das análises preguntámonos se son representativas e fiables e tamén se teñen validez xeral. Teun van Dijk considera que a accesibilidade é un criterio co que hai que contar, os resultados deberían ser accesible e lexibles para os grupos obxecto da investigación. Para Wodak e Scollon a triangulación do contexto é o procedemento necesario para garantir a validez; o concepto de contexto empregado abrangue catro planos: o cotexto interno á linguaxe e ao texto, a relación interdiscursiva e intertextual entre os textos, as variedades discursivas e os discursos, o contexto de situación e os contextos sociopolíticos e históricos. A valoración dos resultados desde estas perspectivas minimiza o risco dunha análise sesgada.

5.1.3 Os discursos como expresión lingüística do significado social: catro perspectivas de análise

5.1.3.1 *Sigfried Jäger*

Conforme Sigfried Jäger³¹¹ a análise do discurso relaciónase tanto co coñecemento cotián, que é transmitido mediante a comunicación diaria na escola, na casa, etc. e a través dos medios, como co coñecemento derivado das ciencias, ben sexan as da natureza ou as da cultura. O discurso actúa como un fluír do coñecemento societal acumulado ao longo da historia e crea as condicións para a configuración de suxeitos e sociedades. Os discursos dominantes poden ser criticados mediante unha análise que faga visibles as súas contradicións, os seus elementos non expresados, e expoña os medios cos que tenta obter a aceptación de verdades que son presentadas como racionais e fóra de toda dúbida pero cuxa validez é simplemente temporal. A persoa que decide emprender unha análise deste tipo debe comprender que coa súa crítica non se sitúa á marxe do discurso que analiza, os elementos tales como valores, normas, leis e dereitos nos que basea a análise son, igualmente, o produto histórico do discurso, e os sesgos que puidera conter o estudo son o resultado dun proceso discursivo.

A análise do discurso non se ocupa unicamente de asignarlle significado a algo que existe, senón tamén de analizar a realidade que o discurso produce ao ser transmitido por persoas activas. As persoas non fan os discursos, máis ben sucede o contrario, o discurso é supraindividual, evoluciona e faise independente a consecuencia de procesos históricos e transmite máis coñecemento do que somos capaces de percibir, se o coñecemento contido nun discurso varía o obxecto adquire un novo significado e convértese noutro obxecto, de feito se o discurso cambia o obxecto perde a súa identidade previa. En tanto que axentes do coñecemento, válidos nun determinado tempo e espazo, os discursos exercen o poder xa que transportan un saber co que se alimenta a conciencia individual e colectiva. Como o coñecemento é a base da acción que conforma a realidade xorde a posibilidade de analizar non só as prácticas discursivas senón tamén as non discursivas e a súa interacción.

Co obxectivo de identificar a estrutura dos discursos o autor fai algunhas suxestións terminolóxicas e fala de:

Fíos discursivos: procesos discursivos tematicamente uniformes.

Fragmentos discursivos: textos, ou partes dun texto, que se ocupan dun determinado tema.

³¹¹ JÄGER, Sigfried(2001): "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.*

Maraña de fíos discursivos: prodúcese cando un texto trata distintos temas; un texto pode conter varios *fragmentos discursivos* que aparecen enguedellados.

Acontecementos discursivos e contexto discursivo: considéranse *acontecementos discursivos* aqueles nos que se pon unha especial énfase política por parte dos medios; a análise do discurso pode determinar se eses acontecementos se van converter ou non en *acontecementos discursivos*, de facelo influirán de maneira considerable no discurso posterior.

Planos discursivos: os *fíos discursivos* operan en distintos *planos discursivos*: ciencia, política, educación, vida cotiá, nas empresas, na administración, etc.; os *planos discursivos* inflúen uns noutros e relaciónanse entre si.

Postura discursiva: refírese á situación ideolóxica dun medio ou dunha persoa; as *posturas discursivas* só poden facerse evidentes por medio da análise do discurso, aínda que en maior ou menor medida forman parte do coñecemento xeral da poboación. As *posturas discursivas* no discurso hexemónico son bastante homoxéneas.

O discurso societal global no seu enguedellamento e na súa complexidade: Os *fíos discursivos* deixan o discurso societal nunha posición de enmarañamento complexo. O obxectivo da análise do discurso é desenguedellar a rede e avanzar; despois de realizar as análises, pódese pescudar como se relacionan entre si os *planos discursivos* que compoñen a totalidade do *fío discursivo* en cuestión.

Historia, presente e futuro dos fíos discursivos: o discurso e os *fíos discursivos* teñen unha historia polo que cómpre analizar marcos temporais amplos dos procesos discursivos coa finalidade de descubrir a súa forza; para lograr o obxectivo serán necesarios moitos proxectos concretos que permitan realizar afirmacións fiables sobre distintas áreas discursivas.

As fases para realizar unha análise do discurso serían: a xustificación do proxecto do que imos investigar; explicación do enfoque e do marco teórico; sinalar o obxecto que vai ser investigado e esforzarnos por localizar a situación na que se expresan as ideoloxías; concentrarse nun plano discursivo.

5.1.3.2 Teun A. Van Dijk

Para Teun A. van Dijk³¹² a análise crítica do discurso é unha perspectiva crítica sobre a materialización do saber, é unha análise do discurso efectuada cunha actitude, céntrase nos problemas sociais e, especialmente, na función do discurso na produción e reprodución do abuso do poder e da

³¹² VAN DIJK, Teun A. (2001): "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad" en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.*

dominación. O poder social de grupos e institucións é unha noción central na maior parte do traballo crítico, o poder entendido como o acceso preferente a recursos escasos como os cartos, a fama, o coñecemento, a información ou o discurso. Encárgase a ACD destes asuntos desde un enfoque que sexa coherente co dos grupos dominados e ten en conta as opinións e experiencias dos devanditos grupos, apoiando a súa loita contra a desigualdade, é dicir, unha investigación realizada por medio dunha análise crítica do discurso combina a solidariedade cos grupos dominados cunha actitude de oposición e disidencia contra os que abusan dos textos e das declaracións para confirmar e lexitimar o seu abuso de poder. A ACD céntrase no abuso do control sobre o discurso coa finalidade de dirixir as crenzas e accións da xente en beneficio dos grupos hexemónicos. Conforme o autor³¹³ a pesar das boas intencións, a análise crítica do discurso só pode cumprir o seu obxectivo se é unha boa análise de discurso.

A miúdo a ACD é descalificada e marxinalizada, acusada de “política” e polo tanto de acientífica polos paradigmas máis abstractos e formais; porén, a diferenza doutros saberes, a ACD non nega a súa posición sociopolítica, expresa un sesgo e séntese orgullosa diso, non se ocupa de teorías e paradigmas senón de problemas sociais e de asuntos políticos. O saber limitado non é un mal saber, de feito a investigación crítica non só ten que ser boa, senón moi boa para ser aceptada; debe, ademais, ser accesible e compatible cos obxectivos fundamentais da investigación crítica, o que quere dicir que a análise debe poder ser compartida por outra persoas e especialmente polos grupos marxinalizados. A pesar de que o saber crítico é frecuentemente acusado de falta de metodoloxía ou de usar unha metodoloxía deficiente, a ACD recoñece a natureza destas acusacións que considera forman parte dos mecanismos de dominación nun intento de marxinar a quen disente. Para este autor, dada a súa orientación multidisciplinar, a forma de facer ACD é a da análise discursiva sociocognitiva; considera, asemade, que é necesaria unha base lingüística sólida dada a natureza fundamentalmente verbal do discurso.

Na análise do discurso é preciso seleccionar aquelas estruturas que sexan relevantes para o estudo dunha cuestión social o que require, como mínimo, algunhas ideas informais sobre o texto e o contexto, que nos indiquen que propiedades do discurso poden variar en función de que estruturas sociais, que propiedades varían en función do poder social. O discurso e outras interaccións socialmente situadas pertencen ao “micro-nivel”, mentres que as institucións, os grupos, e as relacións de grupos, e polo tanto o poder social, pertencen ao “macro-nivel”, por ser o obxectivo da ACD o estudo do xeito en que o discurso se implica na reprodución do poder social, unha teoría de ACD ten que conciliar os dous niveis, entendendo que esta distinción é un construto sociolóxico xa que na interacción social e na vida cotiá forman un todo.

³¹³ VAN DIJK, T.A. (1999): *Op. cit.* p. 24.

Para Van Dijk³¹⁴ unha primeira aproximación pode consistir en identificar os temas do discurso, que, definidos como macroestruturas semánticas, cumpren un papel fundamental na comunicación e na interacción e inclúen a información máis importante do discurso; igualmente explican a coherencia xeral dos textos e das conversas.

De suma importancia para calquera discurso é quen controla os temas e os cambios de tema; os temas organizan globalmente o significado do discurso, e, definidos como **significados globais**, non se poden observar directamente senón que teñen que ser inferidos do discurso, porén aparecen ás veces como titulares, títulos, resumos, conclusións etc.; os resumos ao expresar macroestruturas facilitánnos os temas dun texto. Pódense estudar, a continuación, os **significados locais**, significados das palabras (estudo léxico), as estruturas das proposicións e a relación entre as mesmas (coherencia). Os significados locais son o resultado da selección que fan falantes e escritores en función dos modelos mentais que teñan dos acontecementos e son, igualmente, o tipo de información que máis directamente inflúe nos modelos mentais e, polo tanto, nas opinións e actitudes dos destinatarios. A ACD ocúpase, frecuentemente, de discursos ideoloxicamente sesgados facendo evidente a estratexia coa que se polariza a presentación positiva dun mesmo e se fai unha autopresentación positiva do grupo dominante, fronte á negativa dos outros, dos grupos dominados; con esta táctica destácanse as nosas calidades e os defectos dos outros e réstaselle importancia aos nosos puntos débiles resaltando os dos pertencentes a grupos externos .

O estudo das múltiples formas de significados implícitos ou indirectos tales como as implicacións, presuposicións, alusións e ambigüidades é moi importante nunha análise crítica do discurso; enténdese por significados implícitos a información que pode ser inferida sen que apareza reflectida no texto explicitamente por non ser afirmada de xeito directo, completo ou preciso; o que significa que dita información implícita, que se relaciona con crenzas subxacentes, forma parte dos modelos mentais dos usuarios do texto. Ademais das estruturas semánticas, pode ser que unha análise do discurso se interese por outras estruturas do texto que estean menos suxeitas ao control consciente dos falantes como pode ser a entoación, as estruturas sintácticas, as figuras retóricas, as quendas de palabra, as pausas, os titubeos, etc., que poden sinalar a intención, o estado de ánimo, as emocións ou a perspectiva dos falantes. Distínguense, igualmente, os **formatos discursivos globais** (superestruturas) que, entendidos como esquemas discursivos (argumento, narración, artigo de opinión, etc.), organizan as categorías tradicionais que definen a forma do texto e poden usarse para resaltar información específica, e as **formas locais** como a sintaxe da oración e as relacións entre cláusulas, relacións pronominais, uso da voz activa ou pasiva, nominalizacións, etc.

³¹⁴ VAN DIJK, Teun A.(2001): en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.* pp. 152-160.

Todos estes aspectos formais e de significado do discurso dominante expresan e exercen poder pero ademais propóñense influír, manipular e controlar a mente. As persoas receptoras tenden a admitir os coñecementos e as opinións que consideran autorizadas e cribles, como poden ser as dos expertos ou dos profesionais, polo que un discurso poderoso ven definido en termos do poder dos seus autores. Nalgunhas ocasións, na educación, no traballo, etc., as persoas participantes están obrigadas a ser receptoras dos discursos que teñen que ser entendidos e aprendidos na liña que os seus autores queiran. Ás veces non existen discursos con información diferente que ofrezca unha alternativa e noutras ocasións as persoas carecen do coñecemento necesario para desafiar aos discursos. As situacións expostas evidencian que o control da mente é unha forma de poder se se exerce en beneficio dos poderosos, especialmente cando os “outros” non teñen alternativas.

Pódense cumprir os obxectivos da ACD só se as estruturas do discurso se poñen en relación cos contextos locais e globais. Os **contextos globais** defínense polas estruturas sociais, históricas, culturais e políticas nas que suceden os actos comunicativos, porén os **contextos locais** defínense en termos das propiedades da situación inmediata e interactiva na que sucede a comunicación, estes contextos limitan as propiedades do texto e da comunicación, é dicir, o que dicimos e como o dicimos depende de a quen llo dicimos e, igualmente, de onde e cando o dicimos e das nosas intencións.

A teoría do contexto do autor non define as diferentes propiedades da situación local que controla o texto e a conversa, senón as maneiras nas que as persoas que usan a linguaxe interpretan as devanditas propiedades a través dos seus contextos mentais, deste xeito, a idade, o xénero ou a profesión, ademais dos propósitos e coñecementos dos participantes, inflúen na conversa e no texto. As persoas receptoras poden ser bastante autónomas na súa interpretación e uso do texto e da fala que é unha función da clase, o sexo ou a cultura. Os modelos contextuais, entendidos como representacións mentais que controlan moitas das propiedades da produción e comprensión dos discursos, permítenos localizar os aspectos relevantes da situación social para as persoas que participan no discurso polo que a teoría do contexto ofrécenos unha teoría da relevancia.

A importancia destes modelos reside en que son a conexión entre a información mental sobre un acontecemento e os significados que constrúe o discurso; asemade, permiten realizar seleccións relevantes desde a perspectiva situacional e construír con elas significados. A coherencia local e global dun discurso non se define unicamente en función das relacións funcionais das súas proposicións, senón tamén pola relación entre os feitos aos que se fai referencia con elas, non obstante non son os feitos os que definen a coherencia, senón o xeito no que son definidos e interpretados polas persoas que empregan a linguaxe nos modelos mentais que teñen deles. A coherencia baséase nas relacións funcionais entre as proposicións e nos feitos aos que se refiren o

que quere dicir que o coñecemento establecido no discurso pode esixir que se establezan feitos ou relacións parecidas.

Os modelos contextuais e os modelos dos acontecementos son representacións mentais da memoria a longo prazo (memoria episódica) a que acumula as experiencias, comunicativas ou non, vividas ao longo da nosa vida; os contextuais controlan a parte pragmática³¹⁵ do discurso, os dos acontecementos a parte semántica³¹⁶. Cando lemos ou escoitamos as noticias construímos ou actualizamos modelos sobre os acontecementos. Os contextos inflúen na maneira na que entendemos os discursos e os acontecementos, polo que se influímos neles modificamos os modelos contextuais e de acontecementos.

Os modelos constitúen, tamén, unha conexión entre o discurso e a sociedade, entre o persoal e o social, sen estes modelos non poderíamos explicar como inflúen as estruturas sociais nas discursivas. Como a ACD está interesada no poder, na desigualdade social e na dominación, é proclive a estudar institucións, grupos e organizacións, e debe polo tanto explicar as formas de cognición social (valores, normas, ideoloxías, actitudes e coñecementos) que comparten. A expresión das representacións sociais nos textos e nas conversas realízase mediante modelos mentais e, á inversa, se adquirimos actitudes sociais compartidas, coñecementos sobre o mundo, ideoloxías, normas e valores é a través dos modelos mentais do discurso cotián como pode ser o das noticias, o das conversas ou o dos libros de texto.

Segundo Van Dijk³¹⁷ o coñecemento social constitúeno as crenzas que as persoas integrantes dun grupo consideran verdadeiras, e polo tanto non necesitan ser afirmadas; a diferenza destas, as opinións son crenzas avaliativas que teñen que ser afirmadas e defendidas. Na memoria social ou semántica acumulamos estas representacións sociais que compartimos con outras persoas que pertencen ao noso grupo, estas crenzas presupóñense no discurso e son ensinadas a través do discurso pedagóxico. As crenzas sociais inflúen nas crenzas persoais sobre os acontecementos do mundo, sobre os modelos, de feito seríamos incapaces de construír un modelo se non posuíramos un coñecemento abstracto social e xeral, influír nestas crenzas socialmente compartidas é outro xeito de control mental moi importante para a ACD ao interesarse precisamente este tipo de análise pola forma na que o poder e o dominio se reproducen na sociedade. No momento en que somos capaces de influír nas crenzas sociais dun grupo, podemos, de xeito indirecto, controlar as accións das

³¹⁵ N da I. A pragmática é unha parte da lingüística que estuda a influencia do contexto na interpretación do significado; estuda a linguaxe na súa relación cos usuarios e coas circunstancias da comunicación.

³¹⁶ N da I. A semántica é unha parte da lingüística que se encarga de estudar o significado.

³¹⁷ VAN DIJK, T.A. (1999): *Op. cit.* pp. 30-31.

persoas que o compoñen, feito que constitúe a base da definición de hexemonía e da reprodución do poder.

Os grupos hexemónicos inflúen sobre o discurso mediante as **representacións sociais** que comparten os grupos e mediante os modelos mentais que son os exemplos específicos destas representacións sociais.

Principais representacións sociais:

COÑECEMENTO	Coñecemento persoal: está representado en modelos mentais formados a partir de acontecementos persoais específicos.
	Coñecemento grupal: é un coñecemento compartido por grupos sociais específicos.
	Coñecemento cultural: é un coñecemento compartido polos membros dunha sociedade ou cultura e forma a base de todas as prácticas e discursos sociais
ACTITUDES	Son opinións socialmente compartidas e están compostas por un conxunto de proposicións de valoración.
IDEOLOXÍAS	Conteñen os principios básicos que organizan as actitudes que comparten as persoas que integran un grupo.

No que respecta á sociedade podemos analizala en termos locais (interaccións e situacións) ou globais (grupos, organizacións sociais, institucións). As institucións que conforman a estrutura social relaciónanse co discurso de forma cognitiva ou social, ou sexa, mediante as representacións sociais que posúen os membros da sociedade acerca delas ou por medio da encarnación dos grupos e organizacións no plano local; deste xeito a ACD pode estar interesada en macronocións como poder ou dominación pero estudalas no micropiano do discurso e das prácticas sociais. As estruturas sociais (grupos, organizacións), as relacións xerais (o poder) e os actos sociais globais (a educación, a lexislación) definen as coercións que impoñen ás accións locais e ao discurso.

Conceptos:

SITUACIÓNS SOCIAIS	O discurso é un acontecemento comunicativo que ten lugar nunha situación social.
ACCIÓN	A ACD interésase por accións, interaccións e prácticas sociais que constitúen o contexto.
ACTORES	Forman parte da situación social e asomen distintos roles comunicativos.
ESTRUTURAS SOCIETAIS	As situacións locais de interacción son manifestacións das estruturas sociais globais.

Da simple observación das desigualdades sociais en abstracto ocúpanse as ciencias sociais; do simple estudo da gramática discursiva, dos significados, das conversas e dos actos de fala ocúpase a lingüística; as persoas que realizan discursos sociais e políticos deben atopar a relación entre ambas as dúas cuestións.

Conforme o autor³¹⁸

[...] Os grupos poderosos teñen acceso preferente ao discurso público e contrólano, e a través do discurso controlan as mentes do público [...] isto non só significa que moita xente interpretará o mundo do xeito no que os poderosos ou as elites o presentan, senón tamén que actuará máis en consonancia cos desexos e os intereses dos poderosos. Como o control da mente e da acción define o poder, o control do discurso confirma e estende o poder dos grupos dominantes [...] posto que o abuso de poder e o dominio caracterízanse nos termos dos intereses dos poderosos, o discurso pode contribuír á confirmación, ou incluso ao incremento, do desequilibrio na igualdade social [...]

De todos os xeitos nas sociedades democráticas, onde diferentes grupos loitan polo poder, existen freos e compensacións; pódense atopar formas de oposición e resistencia xa que ás veces os grupos dominados seguen os seus propios intereses; incluso pode darse o caso de que algúns integrantes dos grupos hexemónicos se solidaricen cos grupos oprimidos na súa loita por acadar a igualdade.

5.1.3.3 Norman Fairclough

Conforme Norman Fairclough³¹⁹ a ACD é unha forma de ciencia social crítica concibida para, por unha banda, pór ao descuberto os problemas aos que se enfronta a xente por mor das peculiares maneiras da vida social e, pola outra, proporcionar recursos para que as persoas poidan encarar e resolver os devanditos problemas. É unha teoría e un método e, tamén, un momento no proceso social material que ocasiona formas de analizar a linguaxe ou a semiose³²⁰, formas que se inclúen noutras análises do proceso social de tipo máis xeral.

Consonte o autor podemos entender a vida social como unha serie de redes de prácticas sociais conectadas entre si. As prácticas sociais son de distinta clase, económicas, políticas, culturais, etc., cada unha ten un elemento semiótico e son, por unha banda, unha forma relativamente permanente de actuar no plano social e, pola outra, un dominio de acción e interacción social que pode ben reproducir ou ben transformar as estruturas. Todas as prácticas son prácticas de produción e inclúen unha serie de elementos dialecticamente relacionados entre si:

³¹⁸ VAN DIJK, T.A. (1999): *Op. cit.* p. 32.

³¹⁹ FAIRCLOUGH, Norman (2001): "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales" en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Op. cit.* pp. 179-187

³²⁰ N da I. Semiose é calquera forma de actividade, conduta ou proceso que implique signos. Inclúe todas as formas de creación de significado (imaxes visuais, linguaxe corporal e a linguaxe).

- Actividade produtiva.
- Medios de produción.
- Relacións sociais.
- Identidades sociais.
- Valores culturais.
- Conciencia.
- Semiose.

As relacións entre a semiose (incluída a linguaxe) e outros elementos das prácticas sociais son analizadas pola ACD, de feito, a función da semiose nas prácticas sociais ten que establecerse por medio da análise.

A semiose opera de tres xeitos diferentes nas prácticas sociais:

Como parte da actividade social incluída nunha práctica.	A semiose como parte da actividade social dá lugar ás variedades discursivas , distintas formas de actuar de xeito semiótico.
Coa súa intervención nas representacións das prácticas sociais. Os actores sociais representan as prácticas de xeito diferente en función da súa posición dentro da práctica e poden incorporar outras prácticas á súa.	A semiose na representación das prácticas sociais constitúe os discursos , que son diferentes representacións da vida social.
Coa súa actuación na realización das posicións que existen dentro dunha práctica social xa que as persoas diferentes por razón de clase social, xénero, etnia, cultura, nacionalidade, idade, etc. xeran distintas realizacións dunha posición particular.	Os actores sociais ven e representan a vida social de xeitos diversos, xerando discursos distintos, dependendo da súa posición na sociedade.

As prácticas sociais entendidas como redes constitúen unha orde social cuxo aspecto semiótico podemos denominar **orde do discurso**; unha orde do discurso é un ordenamento social das relacións entre as diferentes formas de xerar significado, é dicir, de producir discursos, e un aspecto desta orde é o dominio: algunhas formas de xerar significado son dominantes nunha orde do discurso concreta e outras son marxinais ou de oposición. Unha particular estruturación social da diferenza semiótica pode chegar a ser hexemónica converténdose en parte do sentido común lexitimador que sustenta as relacións de dominación.

Proponnos o autor un marco analítico para a ACD que se adapta ao enfoque desta técnica e que se caracteriza por oscilar entre centrarse na estrutura das ordes do discurso ou centrarse na acción, nas interaccións concretas, entendendo por interacción tanto unha conversa como un texto escrito, un correo electrónico ou un discurso nos medios. No que respecta á análise interaccional hai que

encarala considerando nun primeiro momento as variedades discursivas características dun tipo de interacción concreto para facer, a continuación, unha análise lingüística e semiótica. Esta ACD baséase na lingüística sistémica funcional de Halliday que entende e analiza a linguaxe como configurada polas funcións sociais ás que serve. Constaría, este marco analítico, de varias fases:

- Unha primeira fase consistiría en centrarse nos problemas.
- Diagnosticaríanse estes problemas na segunda fase, determinando de que xeito se estrutura a vida social para que algo se converta nun problema de difícil solución.
- Nunha terceira fase trataríase de ver se, mediante a crítica, se pode establecer que a orde social de xeito intrínseco xera o problema e o necesita para perpetuarse; xorde aquí o tema da ideoloxía, se o discurso contribúe a manter unhas peculiares relacións de poder e dominación, entón é ideolóxico.
- Na cuarta fase a análise trata de identificar as posibilidades que hai de cambiar a orde das cousas, quizás amosando as contradicións existentes nos tipos de interacción dominantes ou a diferenza e a resistencia.
- Na última fase a análise pregúntase se contribúe á emancipación social.

Para Norman Fairclough³²¹ os traballos de investigación que empregan a ACD defínense nun primeiro momento en termos de preguntas acerca de formas concretas de práctica social e das súas relacións coa estrutura social, en termos de aspectos concretos de cambio social e cultural, polo que deberíamos mirar as disciplinas que tratan desas cuestións, a socioloxía, a historia, as ciencias políticas, no momento de definir un proxecto. A ACD tería que considerarse un método para investigar asuntos que se definen fóra, noutros ámbitos.

A análise debe partir de estudar as prácticas discursivas ("**discourse practices**") a un macronivel, centrándose na intertextualidade e a interdiscursividade de mostras de discurso e pasar, de seguido, á análise de textos para enfrontar a continuación a análise da práctica social da que forma parte o discurso. Estas tres dimensións solápanse e poden coincidir, en parte, pero esta progresión, da interpretación á descrición e de novo á interpretación, axuda a presentar o resultado de maneira ordenada, tanto se temos que facelo de xeito oral como se o facemos por escrito. Partimos da interpretación da práctica discursiva e logo pasamos a describir o texto; de aí séguese a interpretación de ambas as dúas fases á luz da práctica social na que se integra o discurso.

No que respecta ás prácticas discursivas podemos considerar as seguintes categorías:

³²¹ FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Op. cit.* chapter VIII.
172

INTERDISCURSIVIDADE (“INTERDISCURSIVITY”)	Ten o obxectivo de especificar en que tipos de discurso se inspira a mostra a analizar e de que maneira o fai.
CADEAS INTERTEXTUAIS (“INTERTEXTUAL CHAINS”)	Nesta categoría describiríamos as cadeas intertextuais ás que se incorpora a mostra, é dicir, a serie de tipos de texto nos que se converte ou dos que procede.
COHERENCIA (“COHERENCE”)	O obxectivo é investigar as implicacións interpretativas das características intertextuais e interdiscursivas da mostra o que podería levar á persoa que investiga a estudar como son interpretados os textos.
CONDICIÓNS DA PRÁCTICA DISCURSIVA (“CONDITIONS OF DISCOURSE PRACTICE”)	A finalidade é especificar as prácticas sociais coas que o consumo e a produción do texto se asocian; por exemplo, prodúcese/consómese de xeito individual ou colectivo?
INTERTEXTUALIDADE EVIDENTE (“MANIFEST INTERTEXTUALITY”)	Trátase de especificar en que outros textos se inspirou quen realizou o texto obxecto da análise e como o fixo.

Con respecto ao texto podemos considerar:

CONTROL INTERACTIVO (“INTERACTIONAL CONTROL”)	Trátase de determinar quen controla a interacción e até que extremo é o control negociado como un logro conxunto dos participantes ou se é exercido de xeito asimétrico por un dos participantes.
COHESIÓN (“COHESION”)	Hai que mostrar como as oracións e as cláusulas se relacionan entre si no texto, información importante na descrición do “modo retórico” do texto (se está estruturado como unha narración, unha descrición, un texto argumentativo, etc.)
CORTESÍA (“POLITENESS”)	É necesario determinar que estratexias de cortesía se empregan na mostra, se hai diferenzas entre os participantes, e que suxiren as mesmas canto ás relacións sociais entre os participantes.
VALORES E ACTITUDES (“ETHOS”)	É o obxectivo xuntar os trazos que se dirixen á construción da identidade individual e social.
GRAMÁTICA (“GRAMMAR”)	Distínguense tres dimensións da gramática da cláusula: a transitividade, o tema e a modalidade.
TRANSITIVIDADE (“TRANSITIVITY”)	Trátase de constatar se se favorecen participantes ou tipos de procedementos concretos; se se emprega a voz activa ou a pasiva; se a nominalización é significativa; un tema moi importante é a

	expresión do axente, a expresión da causa e a atribución de responsabilidade.
TEMA (“THEME”)	É necesario ver se existe un patrón na estrutura temática do texto que implique unha elección de temas nas cláusulas.
MODALIDADE (“MODALITY”)	Tense que determinar que trazos de modalidade (verbos modais, adverbios modais, etc.) se usan no texto e avaliar a súa importancia nas relacións sociais do discurso e no control da representación da realidade.
SIGNIFICADO DO VOCABULARIO (“WORD MEANING”)	A énfaseponse nas palabras chave que teñen unha relevancia cultural (xeral ou local);ponse, igualmente, sobre as palabras cuxo significado pode variar e sobre o seu significado potencial como unha forma de hexemonía e un punto de resistencia.
REDACCIÓN (“WORDING”)	Cómpre contrastar como se redactan os significados neste texto e como o fan noutros textos a fin de identificar a perspectiva interpretativa que subxace á redacción.
METÁFORA (“METAPHOR”)	Hai que caracterizar as metáforas usadas na mostra coas usadas para significados similares noutros contextos e determinar que factores culturais e/ou ideolóxicos levan a elixilas.

Canto á práctica social resulta máis difícil establecer unha listaxe de categorías; o obxectivo xeral sería neste caso especificar a natureza da práctica social da que a práctica discursiva forma parte, en que nos baseamos para explicar por que a práctica discursiva é como é e os efectos da práctica discursiva sobre a práctica social:

MATRIZ SOCIAL DO DISCURSO (“SOCIAL MATRIX OF DISCOURSE”)	O obxectivo é especificar as relacións sociais e hexemónicas e as estruturas que constitúen a matriz dun caso concreto de práctica social e discursiva; como este exemplo se sitúa en relación ás devanditas estruturas e relacións e que efectos causa, en termos de reproducilas ou transformalas.
ORDES DO DISCURSO (“ORDERS OF DISCOURSE”)	Trátase de constatar a relación do caso de práctica social e discursiva coas ordes do discurso nas que se inspira.
EFFECTOS IDEOLÓXICOS E POLÍTICOS DO DISCURSO (“IDEOLOGICAL AND POLITICAL EFFECTS OF DISCOURSE”)	É útil centrarse nos seguintes efectos : <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de crenzas e de coñecemento. • Relacións sociais. • Identidades sociais.

Para o autor, dependendo do tipo de análise, algunhas categorías son máis importantes que outras e a persoa que investiga pode decidir centrarse só nalgunhas delas.

5.1.3.4 *James Paul Gee*

Segundo James Paul Gee³²² é necesario ver o funcionamento da linguaxe desde a perspectiva da sociedade, a cultura e os valores, o que conduce a un tipo diferente de lingüística que se ocuparía da linguaxe na sociedade. Para xulgar a linguaxe no seu contexto social cómpre centrarse non só na linguaxe, senón tamén no que o autor denomina “Discursos”

Uso o termo Discurso, con “D” maiúsculo, para as formas de combinar e integrar linguaxe, accións, interaccións, maneiras de pensar, crer, valorar e empregar símbolos diversos, ferramentas e obxectos coa finalidade de representar un tipo particular de identidade social recoñecible. Pensar acerca dos distintos tipos de discurso dos que forma parte un anaco de linguaxe é outra ferramenta para dedicarse á análise de discurso³²³.

Os discursos abranguen moito máis que a linguaxe e ao estudar a linguaxe desde unha perspectiva social, é imprescindible entender os discursos como o que alguén di, o xeito como o di, a identidade que asome cando o di e os actos que acompañan ao que di; noutras palabras,

Os Discursos son formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, crer, falar e, de cotío, ler e escribir, que sexan aceptadas como casos de determinados roles (ou “tipos de persoas”) por grupos de persoas específicos³²⁴.

Nós formamos parte de moitos Discursos diferentes, e cada Discurso representa unha das nosas identidades. Ás veces xorden conflitos entre os Discursos dos que formamos parte.

Cada Discurso implica unha teoría que

normalmente se dá por suposta e é tácita, acerca do que caracteriza a unha persoa “normal” e as maneiras “correctas” de pensar, sentir e comportarse³²⁵.

Estas teorías recollen enfoques sobre o reparto de bens sociais, sobre quen debe posuílos ou non, é dicir, conteñen ideoloxías que subxacen ás teorías, ideoloxías entendidas como teorías sociais que inclúen crenzas e xeneralizacións acerca da distribución dos bens nunha sociedade.

³²² GEE, James Paul (2005a): *La ideología en los Discursos*. Ediciones Morata, S. L. e Fundación Paideia Galiza.

³²³ GEE, James Paul (2005b): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. (2nd Edition). New York: Routledge, p. 21.

³²⁴ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 10.

³²⁵ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 11.

Estas teorías, xeralmente tácitas, potencian a determinadas persoas ou grupos de persoas e marxinan e incapacitan a outras/outros, polo que o noso deber moral é facelas explícitas sempre que vexamos que poden causar dano. Para facelo podemos basearnos nos principios conceptuais que serven de fundamento ao discurso humano ético. Segundo Wheatley³²⁶ o primeiro principio é:

A posibilidade de que algo dane algunha persoa (privándoa do que ela ou a sociedade na que se atopa consideren bens) é sempre unha boa razón (aínda que quizás non sexa unha razón suficiente) para non facelo.

O segundo di:

A persoa ten sempre a obriga (ética) de tratar de explicar (converter en explícita e primaria) calquera teoría que sexa (en grande parte) tácita e mediata ou derivada cando existan razóns para crer que a teoría a beneficia a ela ou ao seu grupo con respecto a outras persoas ou grupos.

As afirmacións e crenzas sociais baseadas en teorías tácitas poden configurar o mundo ao que se refiren e ter efectos sobre as persoas. A escola tamén é un lugar onde os Discursos actúan para clasificar ás persoas polo que as/os ensinantes temos a obriga de superar as teorías e ideoloxías e os prexuízos que implican.

Ninguén fala unha linguaxe única e uniforme, as persoas empregamos diferentes linguaxes sociais en distintos contextos. Estas linguaxes sociais xorden das múltiples identidades que asumimos e de como seleccionamos significados baseándonos nos nosos modelos culturais. Estes modelos culturais establecen o que se considera típico e normal e o que é atípico e marxinal en función de exclusións das que non somos conscientes. Estas exclusións ocultas son ideolóxicas e implican teorías sociais tácitas que recollen crenzas sobre o reparto do prestixio e do poder na sociedade. O feito de que non sexamos conscientes de facer as nosas eleccións en función duns modelos culturais determinados fai que asumamos os supostos acerca da distribución dos bens sociais como naturais e inevitables, incluso como adecuados.

A importancia destes conceptos reside en que:

Os modelos culturais teñen consecuencias profundas para o ensino da lingua e para a alfabetización das persoas que accedan a unha cultura nova para elas e para os estudantes que desexen dominar os modelos

³²⁶ Wheatley, J. (1970): *Prolegomena to Philosophy*. Belmont, CA, Wadsworth, pp 115-144, cit. en GEE, James Paul (2005a), p. 34.

culturais estándar e predominantes na sociedade, malia que moitos destes modelos marxinan as persoas que non pertencen á maioría³²⁷.

Os modelos culturais familiares e comunitarios do alumnado non pertencente á maioría poden chocar cos modelos da cultura maioritaria, que, de cotío, colabora na opresión das culturas do alumnado que pertence a unha cultura minoritaria. Estes conflitos forman parte do ensino da lingua. Non pode haber un coñecemento da lingua sen un coñecemento dos modelos culturais que configuran o seu significado para algún grupo cultural, polo que o profesorado nalgún momento pode indicar os datos relevantes para poñer en contacto o alumnado con aspectos importantes que fagan que empece a elaborar algún modelo cultural.

Na súa teoría sobre os Discursos Gee propón que o Discurso está composto por cinco sistemas discursivos interrelacionados:

- **A prosodia:** o ton, volume, acento e lonxitude que se dá ás sílabas, ademais das vacilacións e das pausas.
- **A cohesión:** as diferentes formas de conectar palabras e oracións.
- **A organización do discurso:** organización das oracións en unidades superiores.
- **Os sinais de contextualización:** construción do contexto por parte do falante/escritor(a) para compartilo co seu oínte/lector(a).
- **A organización temática do texto:** imaxes, contrastes e puntos de interese para sinalizar e desenvolver os temas.

Tomando como unidade de análise a liña, entendida como unha oración simple, e a estrofa, entendida como un conxunto de liñas referidas a un único tema, para analizar a linguaxe, Gee amosa que este ten múltiples interpretacións. Porén, institucións sociais, como as escolas, favorecen as interpretacións que benefician ás elites polo que podemos dicir que “a creación de sentido é sempre social e política”.³²⁸

Baseándose en diferentes estudos Gee³²⁹ conclúe que os Discursos:

³²⁷ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 104.

³²⁸ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 134.

³²⁹ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* pp. 144-145.

- Son intrinsecamente ideolóxicos: implican unhas perspectivas e uns valores con respecto ás relacións entre as persoas e ao reparto dos bens sociais, tamén con respecto a quen pertence ou non ao grupo e a quen se debe considerar normal ou non.
- Resisten a crítica interna e o autoexame: é o propio Discurso o que establece o que se pode considerar unha crítica aceptable.
- Defínense internamente como puntos de vista adoptados polo Discurso na súa relación con outros Discursos.
- Preocúpanse por determinados obxectos e propoñen certos conceptos, valores e puntos de vista, marxinando puntos de vista e valores fundamentais para outros Discursos.
- Están intimamente relacionados coa distribución do poder social e coa estrutura xerárquica da sociedade, que é polo que sempre son ideolóxicos.

Segundo Gee podemos distinguir dous tipos de Discursos:

- Primarios: son os que se *adquiren* na casa, no contorno familiar e social máis próximo.
- Secundarios: son os que se *aprenden* posteriormente e son produtos institucionais (escola, igrexa, oficina...)

Mentres que os Discursos primarios se adquiren de xeito máis natural e inconsciente, os secundarios son máis formais e manéxanse máis conscientemente. Os Discursos non se dominan grazas á aprendizaxe senón mediante a aculturación, nas prácticas sociais por medio da interacción, coa axuda de persoas que xa dominan o Discurso. Pero o feito de pensar nun determinado Discurso de xeito reflexivo e crítico, por parte de persoas que están á marxe dese Discurso ou cultura, fai que esas persoas teñan unha visión do funcionamento destes Discursos da que carecen as persoas pertencentes á clase dominante.

Cando atravesamos unha situación na que somos incapaces de acomodarnos ou adaptarnos, tomamos conciencia do que estamos tratando de facer ou do que nos pediron que fagamos³³⁰.

Gee conclúe que non podemos criticar un Discurso con outro se carecemos dos metacoñecementos que se adquiren mediante a aprendizaxe, polo que a alfabetización liberadora supón case sempre a aprendizaxe e non só a adquisición.³³¹

³³⁰ VYGOTSKY, L. S. (1987): *The Collected Works of L .S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology. Including the Volume "Thinking and Speech"* ed. Por RIEBER, R. W. e CARTON, A. S. New York, Plenum, pp.167-241, cit. en GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 153.

³³¹ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 157.

As/os estudantes que non pertencen á maioría dominante e o seu profesorado teñen un problema xa que unha persoa non pode dominar un Discurso a menos que o adquira, a aprendizaxe non serve; ademais as escolas tradicionais non facilitan a adquisición. Porén o non dominio completo do Discurso que converte o alumnado en inadapitado ten a vantaxe de facelo consciente do que está a intentar e do que se lle pide; e aínda que normalmente non é posible unha adquisición completa do Discurso, si pode adquirir un

Discurso “reciclado”[...] unha adquisición parcial unida a metacoñecementos e estratexias para “facer” [...] Non podemos pretender que o reciclado poña fin aos efectos do racismo ou do clasismo [...] Podemos esperar que abra algunhas portas, ao tempo que contribúe a cambiar a sociedade no proceso. Polo menos é algo que facer mentres agardamos a revolución³³².

O profesorado pode, polo tanto, axudar o alumnado a xerar capacidades de “reciclado”

Propoño que debemos facer que os nosos alumnos sexan uns estudantes que reciclen, que se opoñan, cheos de metacoñecementos. Pero acaso non é politizar o ensino? Un Discurso é unha integración de dicir, facer e valorar, e toda valoración de base social é política. Todo ensino satisfactorio, é dicir, ensino que inculque Discurso e non só contidos, é político³³³.

Conforme Gee³³⁴, cando falamos ou escribimos deseñamos o que temos que dicir para adecualo á situación na que nos comunicamos, pero, á vez, a maneira de falar ou escribir crea a situación. Parece, logo, que adecuamos a nosa linguaxe a unha situación, que a nosa linguaxe, á vez, axuda a crear. Esta propiedade da lingua de reflectir e, á vez, construír a realidade coñécese como “reflexividade”. Continuamente estamos a construír e reconstruír o mundo, non unicamente por medio da linguaxe, senón por medio da linguaxe en combinación con accións, interaccións, sistemas de símbolos non lingüísticos, obxectos, ferramentas, tecnoloxías e formas características de pensar, valorar, sentir e crer. Ás veces o que construímos é bastante parecido ao que construíamos antes; outras veces, non. Pero a linguaxe é, sempre e en todas as partes, un proceso activo de construción. Cada vez que falamos ou escribimos, sempre e simultaneamente, elaboramos ou construímos sete cousas ou sete áreas de realidade. Chámalles Gee, a estas áreas, sete *tarefas construtivas*. Xa que usamos a linguaxe para construír estas sete cousas, unha persoa que faga análise do Discurso pode facerlle sete preguntas a calquera anaco de lingua que se estea a usar.

³³² GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 161.

³³³ GEE, James Paul (2005a): *Op. cit.* p. 161.

³³⁴ GEE, James Paul (2005b): *Op. cit.* chapter 2 pp. 10-19.

TAREFA CONSTRUTIVA	PREGUNTA DE ANÁLISE DO DISCURSO
Relevancia (“Significance”): Usamos a lingua para conferirlle importancia ás cousas, para darlles significado e valor.	Como e de que xeito se está a empregar este anaco de lingua para facer que certas cousas sexan significativas ou non ?
Actividades (“Activities”): Usamos a lingua para que se nos recoñeza dedicados a certo tipo de actividade aquí e agora.	O uso deste anaco de lingua, que actividade ou actividades vén representar (como fai a linguaxe que os demais recoñezan o que está a suceder)?
Identidades (“Identities”): Usamos a lingua para que se nos recoñeza asumindo un certo papel ou identidade, é dicir, para construír unha identidade aquí e agora.	O uso deste anaco de lingua, que identidade ou identidades vén representar (como fai que os demais a/as recoñeza/n como operativa/s ?
Relacións (“Relationships”): Usamos a lingua para sinalar que tipo de relación temos, queremos ter ou estamos tentando ter co/s noso/s interlocutor/es, lector/es, ou con outras persoas, grupos ou institucións; ou sexa, que usamos a lingua para construír relacións sociais	Que tipo de relación ou relacións está este anaco de lingua tentando representar con respecto aos demais (presentes ou non)?
Política (A distribución de bens sociais) (“Politics”): Usamos a lingua para transmitir unha perspectiva sobre a natureza da distribución de bens sociais, é dicir, para construír unha perspectiva acerca dos bens sociais.	Que perspectiva sobre os bens sociais está a transmitir este anaco de lingua (que se está a comunicar con relación ao que temos que asumir como “normal”, “verdadeiro”, “bo”, “correcto”, “apropiado”, “adecuado” “valioso”, “como son as cousas”, “como deberían ser as cousas”, “estatus alto ou estatus baixo”, “parecido a min ou diferente” etc.)?
Conexións (Connections): Usamos a lingua para facer que algunhas cousas se relacionen ou conecten con outras, é dicir, para construír conexións ou relacións.	Como relaciona ou non cousas este anaco de lingua, como fai que unha cousa teña ou non relación con outra?
Sistemas de signos e coñecemento (“Sign systems and knowledge”): Hai moitas linguas (francés, galego, italiano) e moitas variedades dunha mesma lingua (a	Como privilexia ou non este anaco de lingua un sistema específico de signos (español fronte a inglés, linguaxe técnica fronte a linguaxe coloquial, palabras fronte a imaxes, palabras fronte a ecuacións) ou

<p>linguaxe dos avogados, dos biólogos). Hai sistemas de comunicación que non son lingua (ecuacións, gráficos, imaxes). Todos son sistemas de signos. Podemos usar a linguaxe para converter ou non en privilexiadas e relevantes certas formas de coñecemento e certos sistemas de signos , é dicir, construír prestixio ou privilexio para un coñecemento ou sistema con respecto a outro.</p>	<p>distintas formas de coñecemento ou crenzas, ou reivindicacións de coñecementos ou crenzas?</p>
--	---

Figura 29: Táboa coas tarefas construtivas e as preguntas de análise do discurso correspondentes. Fonte: elaboración propia coa información extraída do capítulo 2 do libro de James Paul GEE, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. (2005, 2nd Edition). Routledge, New York.

As ferramentas de investigación³³⁵ son “mecanismos do pensamento” que nos conducen a formular certo tipo de preguntas e serven para analizar como funcionan as sete tarefas construtivas en situacións específicas de uso da lingua.

- **Linguaxes sociais (“Social languages”):** As linguaxes sociais son variedades da lingua que nos permiten expresar distintas identidades e representar diferentes actividades socialmente significativas (escribir ou falar como un matemático, como un médico, como membro dunha banda e demostrar un teorema, facer unha receita, amosar solidariedade cun compañeiro da nosa banda). As persoas empregan distintos rexistros con distintas finalidades. Usan distintas variedades da lingua para representar e recoñecer diferentes identidades en situacións distintas e tamén para implicarse en todas as tarefas construtivas. Cada unha desas variedades é unha linguaxe social. Conforme Gee cada linguaxe social ten a súa propia gramática. Hai dous tipos de gramáticas que son importantes nas linguaxes sociais pero unicamente unha delas é estudada de xeito formal na escola, é a “gramática 1”, a tradicional, a que se refire ás partes da oración, nomes, pronomes, verbos, ás flexións, ás oracións e ás frases. A outra gramática, “gramática 2”, menos estudada pero máis importante, inclúe as regras polas que as unidades gramaticais da “gramática 1” se combinan para crear “patróns” que sinalan “quen está a facer que” dentro do Discurso. Os que falamos e escribimos deseñamos o que emitimos de xeito que conteña uns patróns conforme aos que as persoas que interpretan o que dicimos ou escribimos poden atribuírnos identidades e

³³⁵ GEE, James Paul (2005b): *Op. cit.* Chapters 3, 4, 5, 6, pp. 20-93.

actividades específicas a nós e ao que dicimos. Estes patróns son combinacións típicas, son, asemade, correlacións entre recursos gramaticais pertencentes a diferentes niveis da “gramática 1”. Estas correlacións, á súa vez, coordínanse con elementos non lingüísticos por razóns convencionais ou históricas para establecer “quen está a facer que” dentro do Discurso.

Todas as linguas se compoñen de moitas linguaxes sociais diferentes, as linguaxes sociais son o que aprendemos e o que falamos. Linguaxe social e Discurso son termos diferentes: linguaxe social refírese ao papel que a lingua xoga no Discurso, pero o Discurso sempre implica elementos non lingüísticos. Todos nós manexamos moitas linguaxes sociais diferentes e cambiamos dunha a outra dependendo do contexto, nese sentido ninguén é monolingüe, pero, á vez, todos carecemos do dominio dalgunhas linguaxes sociais que usan os recursos gramaticais da nosa “lingua nativa”, e, polo tanto, nese sentido non somos “falantes nativos” da gama completa de linguaxes sociais que compoñen a “nosa” lingua. Son as linguaxes sociais as que conteñen as pistas e claves que guían as tarefas construtivas, as distintas linguaxes sociais conteñen diferentes pistas e claves, é dicir, usan a gramática de formas diferentes como un recurso para as tarefas construtivas.

- **Discursos ("Discourses"):** As persoas constrúen identidades e actividades non só mediante a linguaxe senón tamén usando a lingua xunto con outros elementos non lingüísticos. A chave dos Discursos é o recoñecemento. Se xuntas linguaxe, acción, interacción, valores, crenzas, símbolos, obxectos, ferramentas e lugares de tal xeito que outros te recoñezan como un tipo concreto de “quen” (identidade) , implicado nun tipo particular de “que” (actividade), entón acabas de construír un Discurso. Algunhas características dos Discursos son:
 - Un Discurso pode dividirse en dous ou máis Discursos.
 - Dous ou máis Discursos poden unirse.
 - Pode resultar problemático decidir se un Discurso significa hoxe o mesmo que significou no pasado.
 - Continuamente xorden novos Discursos e outros desaparecen.
 - Os Discursos defínense sempre en complicidade con ou en oposición a outros Discursos polo que cambian cando outros Discursos xorden ou desaparecen.
 - Os Discursos non abranguen necesariamente a un grupo moi amplo.

- Os Discursos poden ser híbridos doutros Discursos.
- Hai innumerables Discursos e non poden ser cuantificados xa que novos Discursos poden aparecer en calquera momento e porque os límites entre eles son sempre discutibles.
- **Intertextualidade (“Intertextuality”)**: Cando falamos ou escribimos, as nosas palabras, de cotío, aluden, citan ou se refiren, dalgún xeito, a outros textos, a palabras que outras persoas dixeron ou escribiron. A intertextualidade refírese a casos nos que un texto oral ou escrito de forma directa ou indirecta cita outro texto ou alude a el de maneira sutil.
- **Conversacións (“Conversations”)**: Ás veces cando falamos ou escribimos, as nosas palabras non unicamente se relacionan coas palabras doutra persoa ou se refiren a elas (como no caso da intertextualidade), senón que aluden a temas, ou debates relevantes (fumar, o aborto, a reforma educativa) para algún grupo social non alleo ou para a sociedade, temas que un amplo número de persoas recoñece en termos de cal é a postura que se pode asumir con respecto a eles e que tipo de persoas normalmente asome unha ou outra postura acerca do tema en cuestión. Eses temas e debates xogan un papel importante na forma na que se interpreta a linguaxe. O coñecemento sobre estes temas ou debates constitúe un contexto sempre presente na interpretación que facemos do que oímos ou lemos e na formulación do que nós falamos e escribimos.

Cando nos enfrontamos a un anaco de lingua oral ou escrita que queremos analizar, as ferramentas de investigación anteriormente descritas deberían conducirnos a formular as seguintes preguntas:

- Que linguaxe(s) social(ais) aparece(n)? Que tipos de patróns da “gramática 2” o indican? Están mesturadas as linguaxes sociais? De que maneira?
- Que identidades e actividades socialmente definidas representan esas linguaxes sociais?
- Que Discurso ou Discursos aparecen? Que elementos non lingüísticos son importantes para determinar identidades e actividades socialmente definidas?
- Considerando a linguaxe, que tipos de relacións entre diferentes Discursos aparecen? Os diferentes Discursos apóianse ou enfróntanse?
- Que Conversacións (debates públicos sobre temas ou asuntos) son importantes de cara a entender a linguaxe ou a que Conversacións contribúe a linguaxe empregada, se é que o fai?

- Como funciona a intertextualidade no texto, de que maneiras cita, alude ou toma palabras doutras fontes orais ou escritas? Que función ten no texto ese uso da intertextualidade?

Con relación ao significado existen dous tipos de análise no que se pode implicar unha persoa que se dedica á análise do discurso. Un tipo de análise é o estudo das correlacións entre a forma (estrutura) e a función (significado) na linguaxe. O outro tipo de análise é o estudo da interacción específica entre lingua e contexto. Os “significados situacionais” xorden porque palabras e frases concretas asomen significados específicos ou situacionais en diferentes contextos.

- **Significado situacional (“Situating meaning”):** As palabras posúen diferentes significados específicos en distintos contextos de uso, o significado de cada palabra ou frase é múltiple e flexible para adecuarse a diversas situacións. “Situacional” significa baseado na práctica e na experiencia real.

O “significado situacional” como ferramenta de investigación condúcenos a formular unha serie de preguntas a fin de encarar a análise dun anaco de lingua:

- Que significado situacional para unha determinada palabra ou frase é razoable atribuír ao/ á autor/a considerando o punto de vista do Discurso no que as palabras ou frases foron empregadas?
- Que significado situacional para unha determinada frase ou palabra é razoable atribuír aos/ás que a escoitan ou len novamente tendo en conta o Discurso no que se emprega?
- Que significado situacional para unha determinada frase ou palabra é razoable atribuír aos/ás que a escoitan ou len, desde o punto de vista doutros Discursos diferentes do Discurso no que a palabra se emite ou le? Poderían eses Discursos diferentes engadir valores, suposicións, perspectivas ou normas á situación?
- Que significado situacional para unha determinada frase ou palabra é razoable, desde o punto de vista do Discurso no que se usan esas palabras ou desde outro Discurso, asumir como potencialmente atribuíble a esas palabras pola persoa que as vai interpretar, tanto se se ten ou non evidencia de que, de feito, alguén activou ese potencial no caso en cuestión?
- **Modelos de Discurso (“Discourse models”):** Os modelos de Discurso son as teorías inconscientes que posuímos e que nos axudan a darlle sentido aos textos e ao mundo. Os modelos de Discurso son teorías simplificadas, aceptadas e, a cotío, inconscientes acerca de como funciona o mundo que usamos para desenvolvernos nas actividades da vida diaria.

Aprendémolos a través das experiencias que vivimos, pero o que é de crucial importancia é que as citadas experiencias estean reguladas e conformadas polos grupos sociais e culturais aos que pertencemos. A través das devanditas experiencias inferimos o que é “normal” ou “típico” (que aspecto ten e como se comporta un home, un neno ou un policía) e actuamos consonte esas suposicións a menos que algo claramente nos indique que nos atopamos cunha excepción. Son os nosos primeiros pensamentos ou suposicións aceptadas sobre o que é “normal” ou “típico” e, en realidade, son simplificacións que deixan á marxe moitos aspectos. O problema das simplificacións nos modelos de Discurso está en que poden danar ao inculcar no noso pensamento suposicións inxustas e despectivas sobre outras persoas. Podemos distinguir:

- Modelos de adhesión: son modelos aos que conscientemente nos adherimos.
- Modelos avaliativos: os que usamos, consciente ou inconscientemente, para xulgar os demais e a nós mesmos.
- Modelos en interacción: os que consciente ou inconscientemente guían as nosas accións e interaccións no mundo.

Os modelos de Discurso están fondamente implicados na política entendida como calquera cousa ou lugar (conversas, textos, os medios, interaccións, institucións) onde os bens sociais están en xogo, cousas como o poder, o estatus, o coñecemento “valioso”, a posición ou as posesións. Como os modelos de Discurso integran suposicións sobre o que é “adequado”, “típico” e/ou “normal” son totalmente políticos.

Os modelos de Discurso como ferramenta de investigación condúcenos ás seguintes preguntas:

- Que modelo de Discurso é importante aquí? Que teño que asumir que é, como analista, o que a xente valora, sente e cre consciente ou inconscientemente, para falar, escribir, actuar e/ou interactuar desta maneira?
- Que tipo de modelos de Discurso se usan aquí, se é que se usa algún, para facer xuízos de valor sobre un mesmo e sobre os demais?
- Que coherencia presentan os modelos de Discurso presentes? Aparecen Discursos en conflito? Que intereses representan os modelos de Discurso?
- Que outros modelos de Discurso se relacionan cos máis activos neste contexto?

- Que tipo de textos, medios de comunicación, experiencias, interaccións e/ou institucións fixeron xurdir estes modelos de Discurso?
- De que xeito os modelos de Discurso presentes axudan a reproducir, transformar ou crear relacións sociais, culturais, institucionais ou políticas? Que Discursos ou Conversacións axudan estes modelos de Discurso a reproducir, transformar ou crear?

Todo Discurso cando é observado detidamente resúltalle estraño ás persoas que non pertencen a el ou que non saben bastante del. O obxectivo da análise do Discurso é facer que incluso os Discursos que nos son familiares se volvan estraños de xeito que, aínda que sexamos parte de dito Discurso, poidamos ver conscientemente canto esforzo se emprega en facelos funcionar, aínda que aos que pertencen a ese Discurso poida parecerlles normal ou incluso correcto.

A validez dunha análise do Discurso está baseada nos seguintes elementos:

- **Converxencia:** cantas máis respostas compatibles e convincentes (canto máis converxan as respostas) ofrezan a análise ás preguntas que nos facemos sobre as tarefas construtivas máis válida poderemos considerala.
- **Acordo:** as respostas ás preguntas sobre as tarefas construtivas serán máis convincentes cantos máis “falantes nativos” da linguaxe social presente nos datos e máis membros dos Discursos implicados nos datos amosen o seu acordo en que a análise reflicte como funciona a devandita linguaxe social no determinado contexto. As respostas ás preguntas serán máis convincentes cantos máis analistas ou investigadores/es (que acepten a base teórica das nosas suposicións e ferramentas) apoiem as nosas conclusións.
- **Cobertura:** a análise será máis válida canto máis poida aplicarse a datos similares aos analizados.
- **Elementos lingüísticos:** canto máis estreitamente relacionada estea cos elementos da estrutura lingüística, máis válida será a análise. Parte do que fai unha análise do Discurso válida é que a/o analista é capaz de argumentar que as funcións comunicativas que a análise revela están ligadas a elementos gramaticais que serven para comunicar esas funcións segundo as/os “falantes nativos/os” da linguaxe social implicada e as análises das/os lingüistas.

Isto constitúe a validez dunha análise porque é moi pouco probable que as respostas ás preguntas, as perspectivas e xuízos de observadores “nativos” e alleos e dos lingüistas converxan, a menos que exista unha boa razón para confiar na análise.

5.2 A análise do particular: o estudo de caso

5.2.1 Introducción

O estudo de caso é a análise do singular, do particular, do único, polo que o obxectivo primordial para emprender un estudo deste tipo é o desexo de explorar a particularidade, a singularidade, dun único caso. O caso pódese tratar dunha persoa, unha aula, unha institución, un programa, unha política ou un sistema. Mentres Robert Stake³³⁶ ve o caso como un sistema integrado, centrándose no específico máis que nas xeneralidades (“o caso é algo específico, algo complexo, en funcionamento”), para Helen Simons³³⁷ o foco de atención é máis amplo e inclúe políticas e procesos á vez que retén un compromiso coa singularidade e a particularidade da política ou proceso.

A partir dos anos 70, no Reino Unido e nos Estados Unidos de América o estudo de caso comeza a empregarse nas investigacións educativas e nas destinadas a avaliar as innovacións curriculares, até a súa aceptación na actualidade como unha proposta de investigación para avaliar innovacións educativas complexas en contextos específicos. Este desenvolvemento prodúcese de xeito paralelo a un renacemento da investigación etnográfica en socioloxía e da investigación humanística en psicoloxía, formando parte dun movemento máis amplo de investigación cualitativa nas ciencias sociais que se desenvolve nos últimos corenta anos e ao que Denzin & Lincoln³³⁸ definen como:

unha revolución metodolóxica silenciosa [...] nas ciencias sociais [...] onde só existían a estatística, os deseños experimentais e a investigación mediante enquisas, as persoas que investigan ábreñe agora á etnografía, ás entrevistas non estruturadas, á análise de textos e aos estudos históricos. Máis que “facendo ciencia”, agora os especialistas experimentan coas fronteiras da interpretación [...] para entender mellor a relación entre investigador e investigación.

É importante recoñecer que a investigación con estudo de caso non emprega unicamente métodos cualitativos, a metodoloxía non define o estudo de caso aínda que modela a forma dun estudo particular. Conforme Helen Simons³³⁹ a elección que determina o uso de métodos cuantitativos ou cualitativos depende de se facilitan unha comprensión do caso particular, do tipo de inferencias que se poidan tirar dos datos e de como as mesmas sexan valoradas por distintos públicos para diferentes fins. Moita investigación cualitativa non é estudo de caso e o estudo de caso pode, asemade, incorporar métodos distintos dos cualitativos.

³³⁶ STAKE, Robert (1998): *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata. p. 16

³³⁷ SIMONS, Helen (2009): *Case Study Research in Practice*. Londres: SAGE. p. 4

³³⁸ DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (eds.) (1994): *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA. Sage p. ix

³³⁹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 5

5.2.2 Orixes do desenvolvemento da investigación con estudo de caso

A finais dos anos sesenta e nos setenta, no que respecta á avaliación, a tarefa consistía en determinar os efectos dos programas sociais e educativos a fin de informar a toma de decisións e de mellorar a acción social e educativa. Os enfoques cuantitativos en avaliación non recollían a complexidade dos programas na práctica e tampouco proporcionaban a necesaria evidencia na que basear a acción.

Moitos programas eran innovadores e específicos polo que non se podía contar con grupos de control cos que darlle sentido a un deseño experimental, non existían patróns de referencia da práctica normal cos que comparar o innovador. Non abundaba con indicar unicamente os beneficios educativos logrados a partir dos resultados. Era preciso saber como se lograban os resultados, por que algúns programas tiñan éxito e outros non e que factores clave actuaban no contexto específico que levaban a uns resultados concretos.

Nos Estados Unidos de América Robert Stake³⁴⁰ foi, a mediados dos sesenta, o primeiro en suxerir que os avaliadores tiñan que ampliar a súa base de datos e repensar o papel da avaliación. No Reino Unido, pola mesma época, fíxose tamén evidente que se necesitaban datos diferentes para comprender o funcionamento dos programas educativos na práctica. Neste país foi McDonald³⁴¹ o que desenvolveu o estudo de caso coa finalidade de capturar a complexidade do innovador e satisfacer as necesidades das persoas con poder de decisión. Os seus estudos acerca de como se desenvolve un proxecto nunha escola en particular levárono a expor as súas razóns a favor do emprego, na avaliación, do estudo de caso que tivese en conta a variabilidade da acción humana dentro das institucións e as diferentes influencias que a determinan, a interrelación acto-consecuencia, as opinións dos implicados, e a diferente percepción dos obxectivos do programa mantida polos que o deseñan e polos que o desenvolven. Estes dous autores foron os pioneiros nos seus respectivos países do movemento a favor do uso do estudo de caso en avaliación educativa; máis tarde Robert Walker contribuíu ao desenvolvemento do estudo de caso en contornos educativos.

Ao longo dos trinta anos seguintes, as conferencias patrocinadas pola Nuffield Foundation para explorar métodos de avaliación alternativos representaron un pulo na investigación con estudo de caso que seguiu a desenvolverse. A primeira conferencia dedicouse ás razóns da emerxencia de métodos alternativos, a segunda centrouse no estudo de caso e a terceira na investigación

³⁴⁰ STAKE, Robert (1967): "Towards a technology for the evaluation of educational programs", en R. W. TYLER, R.M. GAGNE e M. SHRIVEN (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1. Chicago: Rand McNally.

³⁴¹ MCDONALD, B. (1971). "The evaluation of the humanities curriculum project: a holistic approach" en TAWNEY, D. (ed) (1973) *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies*. London: Mcmillan, pp. 80-90

naturalista, termo que foi adoptado para englobar un amplo abano de enfoques metodolóxicos cualitativos. Métodos que teñen en común o centrarse en documentar a complexidade, en interpretar no contexto, en observar en condicións sociais naturais e en comunicar na linguaxe natural dos que participan na investigación.

O estudo de caso foi unha forma de conceptualizar un enfoque metodolóxico alternativo a fin de avaliar un programa ou una política particular. Conforme Helen Simons³⁴² aparte das razóns metodolóxicas, aínda que intimamente vinculadas ás mesmas, houbo outras razóns relacionadas co papel e a finalidade da avaliación nunha sociedade democrática que favoreceron un cambio cara ao estudo de caso. Ao explorar o vínculo destas últimas coa metodoloxía temos que ter presentes tres aspectos. O primeiro é que a avaliación é unha cuestión de opinión, de determinar o mérito ou validez dun programa. As distintas metodoloxías consideran esta cuestión de xeito diferente, polo que existen varias opcións metodolóxicas acerca de como determinar o valor (coas implicacións políticas que isto conleva) e hai que tomar decisións políticas acerca de a quen lle corresponde facelo. O segundo é que a avaliación é inherentemente política, relacionada coa distribución de poder e co reparto de recursos e oportunidades na sociedade. A avaliación inflúe en quen obtén que e a que intereses serve e tamén en quen gaña ou perde ao publicarse os resultados da avaliación. E o terceiro aspecto a ter en consideración é que a avaliación, para ser xusta e ofrecer unha base sólida á acción informada, debería ser independente de calquera tipo de interese particular. Debería representar unha fonte imparcial de información para todas as persoas implicadas no proceso.

Na tradición da avaliación alternativa que estaba a desenvolverse produciuse un cambio cara a un desprazamento nas relacións de poder dentro da investigación, pasando do recoñecemento exclusivo da persoa avaliadora como xuíz único do que é valioso á valoración das perspectivas dos participantes no caso e das persoas con capacidade de decisión no contexto. Nesta situación a investigación con estudo de caso convértese nunha ferramenta útil xa que implica e é accesible a múltiples públicos; mediante métodos cualitativos, pode documentar as perspectivas dos participantes e dos interesados, implicalos no proceso e representar distintos intereses e valores presentes no programa. Os informes de estudos de caso centrados nun tema, que inclúen observación naturalista, datos procedentes de entrevistas e están redactados respectando a linguaxe dos participantes, permiten un acceso aos resultados que outros poden recoñecer e usar como base da acción informada.

³⁴² SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 17.

5.2.3 Definición de estudo de caso

Robert Stake defíneo como “o estudo da particularidade e da complexidade dun caso singular para chegar a comprender a súa actividade en circunstancias importantes”³⁴³. Ao esbozar a súa visión do que constitúe un estudo de caso o autor indica que se basea nos métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenolóxicos e biográficos. Conforme Stake³⁴⁴

Para os investigadores cuantitativos a unicidade dos casos é normalmente un “erro”, algo alleo ao sistema da ciencia explicada. Para os investigadores cualitativos a unicidade dos casos e dos contextos individuais é importante para a comprensión. A particularización é un obxectivo importante, chegar a entender a particularidade do caso.

Non amosa interese polos estudos de caso cuantitativos nos que se fai fincapé nunha serie de medicións do caso; o que lle importa é a investigación disciplinada e cualitativa dun caso único “o investigador cualitativo resalta diferenzas de matiz, a secuencia de acontecementos no seu contexto, a globalidade do individual”³⁴⁵. Recórdanos o autor que se eliximos o estudo de caso como metodoloxía da nosa investigación, debemos ser conscientes da tradición da que se nutre e tamén de que o estudo de caso non é sinónimo de metodoloxía cualitativa. Aínda que a investigación con estudo de caso recorra a métodos cualitativos, o que a define é a singularidade do caso, do fenómeno que está a ser estudado.

Para Robert Stake³⁴⁶ a diferenza entre a investigación cuantitativa e a cualitativa non estriba na diferenza entre os datos, senón no tipo de coñecemento que se pretende, na procura de causas fronte á procura de acontecementos; para a investigación cuantitativa o importante é a explicación e o control, para a cualitativa a comprensión das complexas relacións entre todo o que existe; na investigación cualitativa a comprensión da experiencia humana é unha cuestión de cronoloxía, máis que de causas e efectos. Na procura de explicacións, os investigadores cuantitativos perciben o que sucede en función de variables descritivas, porén na investigación cualitativa se percibe o que sucede en clave de episodios e testemuñas; os acontecementos represéntanse coa interpretación directa e as historias (relatos) das persoas que investigan; o investigador cualitativo desempeña unha función persoal na investigación fronte á función impersoal do cuantitativo. Na investigación cualitativa a interpretación ocupa un lugar central polo que tras a intensa interacción do investigador coas persoas obxecto do estudo, despois dunha aproximación construtivista na procura de coñecemento e logo de considerar a subxectividade dos participantes e a súa intencionalidade, por descriptivo que poida resultar o informe, en última instancia o investigador dá a súa visión persoal.

³⁴³ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* p. 11.

³⁴⁴ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* p. 44

³⁴⁵ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* p. 12

³⁴⁶ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* pp. 42-50

Para Marcus Banks³⁴⁷ aínda que as persoas que realizan estudos culturais sexan rigorosas na súa lóxica e no seu pensamento, o seu traballo pode ser criticado desde unha perspectiva máis cuantitativa ou positivista. Poden ser acusadas de seleccionar o material da análise para que se adecúe á mesma, en lugar de escollelo de xeito máis obxectivo para formar unha mostra máis representativa. Considera o autor que as dúas perspectivas non son incompatibles, de feito, pódese tomar unha mostra e categorizala de xeito formalista para logo sometela a unha análise máis interpretativista.

Conforme Uwe Flick³⁴⁸ independentemente dos distintos enfoques teóricos, epistemolóxicos e metodolóxicos que existen, e de que este tipo de investigación se ocupa de problemas moi diversos, é posible atopar trazos comúns na investigación cualitativa.

- As persoas que investigan interézanse por acceder ás experiencias, interaccións e documentos recoñecendo a súa particularidade.
- Aínda que na investigación cualitativa non se establece un concepto claro do que se vai estudar senón que os conceptos e as hipóteses xorden do propio proceso de investigación, “a maioría dos investigadores na actualidade recoñecería que non existe a recollida de datos libre de valores. No nivel máis básico ou máis débil, a intencionalidade humana, a decisión dun investigador de realizar unha investigación, supón algún tipo de punto de vista epistemolóxico anterior³⁴⁹”.
- Este tipo de investigación considera que a metodoloxía debe adaptarse ao obxecto de estudo, se a existente non se adecúa ao mesmo é necesario desenvolver novos métodos.
- Na investigación cualitativa a persoa que investiga forma parte do proceso de investigación, xa sexa considerando a súa propia presenza persoal no campo ou as súas experiencias no mesmo.
- Este tipo de investigación considera que o contexto e os casos son imprescindibles para entender o problema que se está a estudar.
- Baséase unha parte fundamental da investigación cualitativa (transcricións, notas de campo, interpretacións e presentación dos achados) no texto e na escritura, de aí que a transformación das imaxes ou situacións complexas en textos sexa unha preocupación fundamental deste tipo de investigación.

³⁴⁷ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p. 67.

³⁴⁸ FLICK, Uwe (2010): en BANKS, Marcus, *op. cit.* pp. 13-14.

³⁴⁹ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 36-37.

Segundo Robert Stake³⁵⁰ as características definitorias do estudo cualitativo, a ter en conta para a realización dun estudo de caso, serían as seguintes:

É holístico:	A contextualidade está ben desenvolvida. Está orientado ao caso. Evita o reduccionismo e o elementalismo. É relativamente non comparativo e busca comprender o seu obxecto máis que entender en que se diferencia dos outros.
É empírico:	Está orientado ao campo de investigación. A atención céntrase no que se observa. Trata de ser naturalista, non intervencionista. Amosa preferencia pola naturalidade lingüística nas descrições.
É interpretativo:	As persoas que investigan confían na intuición. Os observadores de campo intentan manter a atención para recoñecer os acontecementos relevantes. O estudo conecta coa idea de que a investigación é unha interacción de investigador e suxeito.
É empático:	Atende á intencionalidade do actor. Busca os valores, os esquemas de referencia do actor. Aínda que planificado, o deseño atende a novas situacións. Os temas son émicos, de enfoque progresivo. Os informes serven de experiencia vicaria.

Figura 30: Táboa coas características do estudo cualitativo. Fonte: elaboración propia coa información extraída de Robert STAKE, (1998).

McDonald e Walker³⁵¹ definen o estudo de caso como o “exame dun exemplo en acción” e recalcan que o uso da palabra “exemplo” é importante xa que implica unha aspiración á xeneralización co que dirixen a nosa atención á tradición investigadora das ciencias sociais que recoñece a posibilidade de xeneralizar a partir do estudo en profundidade do particular.

Merriam³⁵² di que

³⁵⁰ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* pp. 42-50.

³⁵¹ MCDONALD, B. e WALKER, R. (1975) “Case study and the social philosophy of educational research” *Cambridge Journal of Education*, 5, pp. 2-12

³⁵² MERRIAM, S.B. (1988): *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 16

o estudo de caso cualitativo pode ser definido como unha descrición e análise intensiva e holística dunha única entidade, un único fenómeno ou unha única unidade social. Os estudos de caso son particularistas, descritivos e heurísticos e apóianse no razoamento indutivo para manexar múltiples fontes de datos.

Fai, pois, fincapé no cualitativo, no particular e na singularidade; asemade, refírese a unha forma concreta de interpretar os datos.

Segundo Yin³⁵³ un estudo de caso

é unha investigación empírica que estuda un fenómeno contemporáneo dentro do seu contexto, en especial cando os límites entre o contexto e o fenómeno non son totalmente evidentes.

Conforme H. Simons³⁵⁴ a investigación con estudo de caso

é unha exploración en profundidade e desde múltiples perspectivas da complexidade e singularidade dun proxecto, dunha política, dunha institución, dun programa ou dun sistema particular no seu contexto real. Esta técnica baséase na investigación, inclúe diferentes métodos e guíase polas probas. O seu propósito fundamental é xerar unha comprensión en profundidade dun tema específico (como nunha tese), dun programa, política, institución ou sistema para producir coñecemento e/ou proporcionar información que guíe o desenvolvemento dunha determinada política, da práctica profesional e da acción civil e comunitaria.

Comparten estas definicións o compromiso co estudo dun fenómeno ou situación no seu contexto, coa comprensión da complexidade e con facer unha definición da investigación con estudo de caso sen recorrer aos métodos empregados.

5.2.4 Tipos de estudo de caso

Robert Stake³⁵⁵ distingue tres tipos de estudo de caso:

- **Intrínseco**, no que un caso se estuda polo interese intrínseco do caso, pola necesidade de aprender sobre ese caso concreto.
- **Instrumental**, no que o caso é un instrumento escollido coa finalidade de que o seu estudo nos permita comprender algo diferente.
- **Colectivo**, no que varios casos son estudados a fin de entender un asunto concreto.

Aclara o autor que a clasificación que fai non é útil porque establece categorías, senón porque os métodos a empregar varían dependendo de se o interese é intrínseco ou instrumental.

A estes tres tipos podemos engadirlle os mencionados por Bassey³⁵⁶ quen distingue

³⁵³ YIN, R.K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA :Sage. p. 13

³⁵⁴ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 21

³⁵⁵ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* pp. 16-17

³⁵⁶ BASSEY, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press, pp. 58-62

- Os que buscan elaborar unha teoría, “**theory-seeking**”, e os que tratan de probar unha teoría, “**theory-testing**”.
- Os que contan unha historia, “**story-telling**”, e debuxan un cadro, “**picture-drawing**”.
- Os **avaliativos**.

Temos que contar, asemade, cos que menciona Merriam³⁵⁷ quen os caracteriza partindo do seu marco disciplinario e da forma na que están redactados como:

- **Descritivos.**
- **Interpretativos.**
- **Avaliativos.**

Yin³⁵⁸ establece cinco categorías:

- **Explicativos.**
- **Descritivos.**
- **Exploratorios.**
- **Ilustrativos.**
- **Meta-avaliativos**, é dicir, un estudo dun estudo avaliativo.

Helen Simons³⁵⁹ fala de tres tipos máis xerais:

- O estudo de caso dirixido pola teoría, “**theory-led**”, (o estudo, ou incluso exemplificación, dun caso a través dunha perspectiva teórica particular) ou o xerado pola teoría, “**theory-generated**”, (que xera unha teoría partindo dos datos).
- O **estudo de caso avaliativo** que ten como obxectivo establecer o valor do programa ou proxecto que constitúe o caso; como elaboralo depende da posición política da persoa que investiga: (pode basealo unicamente na súa opinión ou, de adoptar unha postura democrática ou de xustiza social, incluír a valoración que fan diferentes grupos e persoas; desde esta perspectiva deberíanse implicar as persoas que participan no proceso).
- O **estudo de caso etnográfico** que emprega métodos cualitativos como a observación participante para obter descrições detalladas do contexto e ocúpase de entender o caso en relación con teorías culturais. Aínda que comparte metodoloxía coa etnografía clásica, estes estudos céntranse nun proxecto ou programa particular sen perder de vista a intención de entender o caso no seu contexto socio-cultural.

³⁵⁷ MERRIAM, S.B. (1988): *Op. cit.*

³⁵⁸ YIN, Robert K. (1994): *Op. cit.* p. 15.

³⁵⁹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 22-23.

5.2.5 Vantaxes e limitacións da investigación con estudo de caso

Conforme Helen Simons³⁶⁰, partindo da realización de estudos de caso ao longo de varias décadas, pódense resumir as vantaxes e limitacións que a persoa que investiga percibe ou ten percibido na súa práctica:

Entre as vantaxes podemos considerar as seguintes:

- O estudo de caso, especialmente o que usa métodos cualitativos, posibilita, por unha banda, o estudo en profundidade da complexidade de programas e políticas e, pola outra, a interpretación no contexto socio-político concreto no que estes programas e estas políticas se desenvolven.
- Ao contar a historia do programa ou da política na práctica, o estudo de caso pode documentar múltiples perspectivas, explorar puntos de vista enfrontados, demostrar a influencia dos actores principais e a interacción entre eles. Pode explicar como e por que sucederon as cousas.
- O estudo de caso é útil para explorar e comprender o proceso e a dinámica do cambio. Mediante a descrición pormenorizada, a documentación e a interpretación dos acontecementos segundo suceden nun contorno real, pode determinar os factores críticos na execución dun programa ou dunha política e analizar patróns e conexións entre eles.
- O estudo de caso é flexible, é dicir, non depende do tempo nin é limitado polo método. Pode desenvolverse ao longo duns poucos días, meses ou ao longo de varios anos e pode escribirse de distintas formas e ter unha extensión máis ou menos longa en función do tempo. Responde a cambios de enfoque e ás consecuencias non previstas do traballo cos programas na práctica. Pode incluír diferentes métodos, calquera que sexa o apropiado para obter a comprensión do caso.
- Os estudos de caso escritos en linguaxe accesible, incluíndo estampas (“vignettes”) , e camafeos (“cameos”: unha breve visión dunha persoa, captada, normalmente, mediante a metáfora, a imaxe ou o símil) de persoas do caso, as observacións directas dos acontecementos, os incidentes e escenarios permítenlles a aqueles que teñen acceso ao caso experimentar de xeito vicario o observado e usar o seu coñecemento tácito para comprender o seu significado.
- O estudo de caso representa a posibilidade de implicar aos participantes no proceso investigador. Este é un factor tanto político como epistemolóxico que indica un cambio

³⁶⁰ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 23-24.

potencial na base do poder de quen controla o coñecemento e pon de manifesto a importancia de co-construír a realidade percibida a través das relacións e dos procesos de comprensión que se crean no campo. Ofrece, asemade, á persoa que investiga a oportunidade de adoptar un enfoque de auto-reflexión para entender o caso e entenderse a si mesma.

As limitacións potenciais que algúns lle achacan a esta forma de investigación son:

- A grande cantidade de datos que estes estudos recollen e que, ás veces, resulta difícil de procesar.
- Informes demasiado extensos e detallados como para ser lidos polos interesados.
- Narracións que tratan de persuadir.
- A intromisión que este tipo de investigación representa na vida dos investigados.
- A imaxe deturpada de como son as cousas que podería render este tipo de investigación.
- O esencial conservadorismo desta metodoloxía, que está pechada no tempo mentres que as persoas que presenta seguiron avanzando.
- A subxectividade e/ou implicación persoal do investigador no caso.
- O xeito en que se extraen inferencias a partir dun único caso.
- A validez e utilidade das conclusións na toma de decisións.

Porén para Helen Simons a subxectividade da persoa que investiga é inevitable pero non debe considerarse un problema, sempre que estea controlada, senón unha parte esencial na comprensión e interpretación do caso. Considera, asemade, que, aínda que non poidamos deter a realidade, e os informes sexan nese sentido sempre históricos, podemos facer moito para resaltar o momento no que se realiza o estudo, a natureza parcial das interpretacións e as condicións nas que se construíron a fin de que quen as lea poida formarse a súa propia opinión acerca da súa relevancia e significación. Pensa, a autora, que existen diferentes formas de extraer inferencias partindo dun caso ou casos que son aplicables a outros contextos, proveñen dunha base de datos cualitativa e, para a súa conexión con outros casos e escenarios, apelan á comprensión tácita. Conforme Helen Simons a utilidade das conclusións depende en parte da aceptación das diferentes maneiras polas que se establece a validez e se comunican as conclusións na investigación con estudo de caso. Por último considera que en moitas situacións nas que se leva a cabo unha investigación con estudo de caso a xeneralización non é o obxectivo, a finalidade é a particularización, presentar unha descrición profunda dun único escenario para establecer o valor do caso, informar a práctica e incrementar o coñecemento sobre un tema específico.

Conforme Marcus Banks³⁶¹ a persoa que investiga dentro da tradición interpretativo- cualitativa non considera que os datos existen simplemente “aí fóra”, independentemente da observación, e tampouco pode limitarse a recollelos e estudalos sen considerar o que as persoas que proporcionaron os datos pensaban deles ou incluso se os recoñecían como tales.

Considera o autor que o enfoque reflexivo na investigación social implica a conciencia do papel do propio investigador na investigación, a conciencia dos seus sesgos e subxectividades, é dicir, o investigador recoñece e avalía as súas accións ademais de avaliar as dos outros. O enfoque reflexivo recoñece ao investigador mesmo como unha ferramenta por medio da que se leva a cabo a investigación. Que como seres humanos actuamos en grande parte inconscientemente, influídos por forzas sociais máis amplas, é un postulado sociolóxico fundamental. Porén, ao mesmo tempo temos “axencia”, afrontámonos a eleccións e tentamos influír noutras persoas. Unha grande parte do tempo facémolo de xeito predicible socioloxicamente, pero non sempre é así, o que conduce a cambios sociais.³⁶²

5.2.6 O deseño do estudo de caso

Consonte R. Yin³⁶³ a investigación con estudo de caso é probablemente

A mellor estratexia cando se formulan preguntas acerca do “como” ou do “por que”, cando a persoa que investiga ten pouco control sobre os acontecementos e cando o centro de interese reside nun fenómeno contemporáneo situado nun contexto da vida real.

Helen Simons observa que no momento de definir o estudo de caso non é necesario facelo con total precisión, pero si que temos que transcender un interese xeral polo tema até formular unha declaración específica do centro de interese da investigación que se definirá como “problema de investigación”, non no sentido de algo que sexa difícil, senón algo que representa un reto, algo descoñecido ou controvertido. No suposto de que a elección do caso resida no interese intrínseco que a persoa que investiga ten nel, en moitas ocasións non se formula o “problema de investigación”, senón a intención xeral de entender o que sucede no caso. Outra maneira de definir o caso é decidir que constitúe o “sistema acoutado”, é dicir, a única unidade de análise, ben sexa unha aula, unha institución, un proxecto ou un programa.

Un erro común é pensar que, ao adoptar unha metodoloxía aberta e flexible como a investigación con estudo de caso, non se necesita planificación, cando, antes de comezar coas entrevista e a observación, se deben considerar múltiples factores tales como a identificación das preguntas da

³⁶¹ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p. 42.

³⁶² BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p. 158.

³⁶³ YIN, Robert K. (1994): *Op. cit.* p. 1.

investigación ou temas, a metodoloxía a empregar, os métodos específicos que nos levarán a obter os datos necesarios para contestar as preguntas, os criterios a considerar na elección dos participantes e os procedementos éticos que asegurarán o tratamento xusto das persoas que participan na investigación.

Para R. Stake³⁶⁴

A tarefa máis difícil do investigador é a de deseñar boas preguntas, as preguntas da investigación, que dirixan a atención e o pensamento o suficiente, pero non excesivamente [...] A miña proposta é utilizar temas como estrutura conceptual – e as preguntas temáticas como as preguntas básicas da investigación – para obrigar a atención á complexidade e á contextualidade. [...] Os temas poden ser boas preguntas de investigación para organizar un estudo de caso.

Conforme Helen Simons³⁶⁵ con un deseño emerxente as preguntas levan incorporadas asuncións das que é importante ser consciente xa que terán influencia nos datos que se recollan e no seu significado.

Segundo Stake³⁶⁶, as preguntas temáticas identifícanse pronto e enseguida se reducen a dúas ou tres que axudan a estruturar a investigación; estas preguntas van evolucionando de temas éticos, cos que a persoa que investiga contribúe desde o exterior, até converterse en temas éxicos, os temas das persoas que pertencen ao caso, e xorden desde dentro. Conforme conducen a unha maior comprensión van ser novamente reformuladas como asertos, xeneralizacións menores que, algunhas veces, se converten en xeneralizacións maiores por referirse a un grande número de casos.

H. Simons³⁶⁷ recomenda non xerar demasiadas preguntas e considerar que, aínda que axudan a centrar e dar forma ao estudo e facilitan a elección de métodos, non debemos sentirnos moi apegados ás mesmas xa que outras máis significativas poden xurdir unha vez que comeza o traballo de campo.

5.2.7 Elección da metodoloxía a empregar

Consonante R. Stake³⁶⁸ a diferenza entre a investigación cuantitativa e a cualitativa reside no tipo de coñecemento ao que se aspira. Os investigadores cuantitativos buscan a explicación e o control, os cualitativos a comprensión das relacións entre todo o que existe. A distinción relaciónase coa procura de causas (cuantitativa) fronte á procura de acontecementos (cualitativa). As descripcións continxentes acerca de como eran as cousas nun determinado momento nun lugar concreto, non

³⁶⁴ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* pp. 25-27.

³⁶⁵ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 31.

³⁶⁶ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* p. 29.

³⁶⁷ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 31.

³⁶⁸ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* pp. 42-48.

causais, son o obxectivo das preguntas temáticas do estudo cualitativo de caso. Mentres os investigadores cuantitativos perciben os acontecementos en termos de variables descritivas, os cualitativos percíbenos en clave de testemuñas ou episodios. Na investigación cualitativa a interpretación é fundamental e a persoa que investiga termina por dar a súa visión persoal. Ademais das características expostas, o trato holístico dos fenómenos é outro trazo da investigación cualitativa, o caso é único e, á vez, é común.

Conforme Helen Simons³⁶⁹, na investigación con estudo de caso a cotío empréganse tres métodos cualitativos para facilitar a análise en profundidade e a comprensión : a entrevista, a observación e a análise de documentos; non obstante hai moitos outros métodos, tanto cuantitativos como cualitativos que poden axudar a mellorar ou profundar na comprensión do caso.

Segundo Uwe Flick³⁷⁰, a investigación cualitativa traballa basicamente con dous tipos de datos:

- **Datos verbais:** os que se recollen ben en entrevistas semiestruturadas ou como narracións.
- **Datos visuais:** derívanse de aplicar métodos de observación que abranguen desde a observación participante e non participante á etnografía e á análise de fotografías e películas.

Os datos verbais e visuais son convertidos en textos documentándoos e transcribíndoos.

5.2.7.1 **Datos verbais**

Utilízanse as entrevistas semiestruturadas partindo da expectativa de que é máis probable que a persoa entrevistada exprese os seus puntos de vista cunha entrevista deseñada de xeito relativamente aberto que nun cuestionario, sempre tendo en conta que na situación de entrevista se produce unha asimetría de poder entre a persoa que entrevista e a persoa entrevistada e considerando que unha entrevista de investigación non pode concibirse como un diálogo aberto entre compañeiros. Esta desigualdade de nivel entre os axentes implicados na entrevista descríbesea S.

Kvale³⁷¹ en función dos seguintes parámetros:

³⁶⁹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 33- 34.

³⁷⁰ FLICK, Uwe (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid e Fundación Paideia Galiza, A Coruña, pp. 25-26.

³⁷¹ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 38-39.

A entrevista supón unha relación asimétrica de poder:	Non é unha conversa cotiá, aberta, entre compañeiros iguais.
A entrevista é un diálogo unidireccional:	É un interrogatorio unidireccional no que unha persoa pregunta e a outra responde.
A entrevista é un diálogo instrumental:	Prodúcese unha instrumentalización da conversa, a meta non é gozar dunha boa conversa senón que esta se converte nun medio que lle proporciona información á persoa que investiga.
A entrevista pode ser un diálogo manipulador:	Pódese seguir un guión máis ou menos oculto, no que a persoa que investiga tente obter información sen que a persoa entrevistada saiba o que procura.
A persoa que entrevista ten o monopolio da interpretación:	Normalmente a persoa que investiga monopoliza a interpretación da información obtida do suxeito.
Contra-control:	Reacción das persoas entrevistadas á preponderancia da persoa que entrevista ocultando información.
Excepcións:	Intento da persoa que investiga de reducir a asimetría adoptando un enfoque colaborativo.

Figura 31: Táboa descritiva da asimetría de poder na entrevista semi-estruturada. Fonte: elaboración propia

Distingue Uwe Flick cinco tipos de entrevista semiestruturada:³⁷²

- A **focalizada**: na que se pasa de facer preguntas non-estruturadas nun primeiro momento, a ir introducindo unha estruturación maior, nun intento de impedir que o marco de referencia da persoa que investiga se impoña aos puntos de vista do entrevistado.
- A **semiestandarizada**: que empeza formulando preguntas abertas pasando logo ás guiadas pola teoría ou hipótese para terminar coas preguntas de confrontación. A estas entrevistas aplícaselles a técnica de xeración dunha estrutura (TXE) buscando a validación comunicativa das declaracións do entrevistado. O resultado desta técnica é a representación gráfica dunha teoría subxectiva.
- A **entrevista centrada no problema**: que, incorporando unha guía de entrevista con preguntas e estímulos narrativos, consegue a recollida de datos biográficos respecto a certo problema. Baséase en tres criterios: o centrarse nun problema social, a orientación cara ao obxecto, modificando ou desenvolvendo métodos en función do mesmo, e a orientación cara

³⁷² FLICK, Uwe (2004): *Op.cit.* pp. 89-109

ao proceso de investigación. Emprega este tipo de entrevista catro estratexias comunicativas: a entrada en conversación, a incitación xeral e específica e as preguntas *ad hoc*.

- A **entrevista a expertos**: na que o individuo non ten interese como persoa completa senón como experto nalgún campo; intégrase a/o experta/o no estudo non de xeito individual senón como representante dun grupo específico.
- A **entrevista etnográfica**: na que a oportunidade para a entrevista xorde de xeito espontáneo a partir de contactos de campo regulares. Inclúen preguntas descritivas, preguntas estruturais, coas que os informantes, ao responder, amosan o seu coñecemento do problema e preguntas de contraste.

Steinar Kvale³⁷³ describe os doce aspectos que caracterizan á entrevista semi-estruturada desde un punto de vista fenomenolóxico:

- **O mundo da vida**: que é o tema central das entrevistas de investigación cualitativas; é captado pola persoa que entrevista directamente a través das palabras e desde a propia perspectiva do entrevistado.
- **O significado**: para entender o significado do mundo vivido polo suxeito hai que rexistrar e interpretar tanto o significado manifesto como o latente; para alcanzar a comprensión cómpre captar o que se di, como se di (transcendendo o aspecto estritamente lingüístico) e o que non se di.
- **A natureza cualitativa**: o coñecemento exprésase con palabras, non con números; a precisión na descrición e o rigor na interpretación correspóndense aquí coas medicións numéricas propias da investigación cuantitativa.
- **O carácter descritivo**: búscase a diversidade cualitativa do fenómeno en estudo a través das descricións exhaustivas e precisas que os suxeitos fan do que senten e experimentan e de como actúan.
- **A especificidade**: preténdese chegar a significados a nivel concreto a través de relatos exhaustivos de situacións e accións específicas, non de opinións xerais.
- **Inxenuidade matizada**: a persoa que investiga debe fuxir de categorizacións fechadas e hipóteses interpretativas previas que dirixan a entrevista; debe estar aberta a fenómenos novos e inesperados.

³⁷³ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 34-38

- **O enfoque:** a entrevista con preguntas abertas centradas na cuestión particular do asunto da investigación está a medio camiño entre a entrevista “non-directiva” e a estruturada con preguntas estándar.
- **A ambigüidade:** as posibilidades de interpretación dos datos da entrevista poden ser múltiples e os propios datos poden conter contradicións. O entrevistador/a debe aclarar se a ambigüidade e as contradicións reflicten o mundo que se describe ou se se deben a un fallo de comunicación na situación de entrevista.
- **O cambio:** a través do proceso de reflexión que implican as preguntas e respostas, as persoas poden descubrir novos aspectos e significados non percibidos antes, novas relacións que modifican os resultados da entrevista; neste sentido, a entrevista pode ser un proceso de aprendizaxe tanto para a persoa entrevistada como para a que entrevista.
- **A sensibilidade:** non é inter-subxectiva xa que o grao de sensibilidade e o coñecemento previo que o entrevistador teña sobre o tema determinan o tipo de afirmacións vertidas, de tal xeito que distintos entrevistadores, usando a mesma guía de entrevista, poden chegar a afirmacións diferentes desde a perspectiva aperturista da “inxenuidade matizada” do investigador.
- **A situación interpersonal:** o coñecemento constrúese a través da propia interacción entre o entrevistador/a e o entrevistado/a influíndose mutuamente, polo que con diferentes entrevistadores/as poderíanse construír significados diferentes.
- **A experiencia positiva:** a persoa que investiga debe ser quen de, con interese e sensibilidade, manexar a dinámica interpersonal que xera a situación de entrevista, de tal xeito que sexa unha experiencia enriquecedora para os suxeitos participantes.

Para Norman Fairclough³⁷⁴ existen varias formas de ampliar/mellorar un corpus de datos con outros suplementarios. Pódense obter opinións sobre aspectos de mostras de discurso de persoas que manteñan unha relación significativa coa práctica social que se estea a analizar. Se se analizan prácticas de aula e discurso de aula esas persoas que poden contribuír a mellorar os datos incluíría o profesorado, o alumnado, as nais e pais e a administración educativa.

Segundo o autor, unha maneira moi estendida de mellorar o corpus que se estuda é mediante entrevistas usadas non só para obter a interpretación dos participantes, senón tamén como unha oportunidade para o investigador de ir máis aló da mostra como tal, unha oportunidade, quizás, de descubrir se a persoa é máis consciente da implicación ideolóxica dunha determinada convención discursiva nunhas situacións que noutras. O corpus de datos non debería considerarse como pechado

³⁷⁴ FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Op. cit.* chapter VIII, pp. 227-228

antes de comezar a análise senón como aberto á mellora e ampliación resultante das preguntas que poidan xurdir durante a análise.

Conforme Uwe Flick³⁷⁵, en vez de empregar a entrevista semiestruturada podemos usar a narración producida polos entrevistados como dato.

- A **entrevista narrativa** (biográfica): é un exemplo desta perspectiva que emprega preguntas que buscan xerar unha narración. Para que sexan pertinentes coa pregunta de investigación formularanse de maneira ampla pero específica. O entrevistador non debe interromper o relato. O problema práctico desta técnica é a enorme cantidade de texto das transcricións.
- A **entrevista episódica** (situativa): que se centra nos episodios nos que o entrevistado tivo experiencias relevantes para o estudo. Asegura este tipo de entrevista a presentación das experiencias dun xeito xeral, comparativo, facilitando, á vez, que sexan contadas na súa especificidade.
- Na área de fala alemá empréganse os **debates de grupo** como unha alternativa explícita ás entrevistas abertas. Fronte ao deliberado interrogatorio dunha persoa utilízase, como fonte de datos, o debate sobre un tema específico nun grupo “natural”, extraído da vida cotiá, ou nun “artificial”, reunido en función da investigación. Pódense moderar de formas diferentes: limitándose a controlar a orde do día (dirección formal); introducindo novas preguntas, buscando profundar en temas específicos (condución temática); ou introducindo preguntas de provocación (condución da dinámica da interacción). Algúns problemas a destacar son a decisión de cando o grupo esgotou o debate, algo que depende da decisión do/a moderador/a; tamén pode darse o caso de que algúns individuos dominen e outros rexeiten entrar no debate; require esta técnica, asemade, dun grande esforzo organizativo. Este método tivo recentemente unha especie de renacemento como “grupo de discusión” na investigación anglosaxona.

Nos enfoques para os datos verbais utilízanse estratexias diferentes para obter a apertura do obxecto de estudo e as visións do entrevistado, narrador ou participante nos debates. Os distintos métodos alternan entre apertura e estruturación e cada un deles se orienta a un ou outro destes obxectivos. Nas entrevistas narrativas prima a apertura e a liberdade para a presentación do entrevistado, nas semiestruturadas dáse maior preferencia á dirección temática. Non todos os métodos son adecuados a cada pregunta de investigación polo que é necesario considerar a pregunta de investigación e o nivel das afirmacións ás que se dirixe o estudo; os métodos débense seleccionar e avaliar conforme se adecúen ao tema de estudo.

³⁷⁵ FLICK, Uwe (2004): *Op.cit.* pp. 89-109

Pregunta de investigación	Pode o tipo de entrevista e a súa aplicación estudar os aspectos esenciais da pregunta de investigación?
Tipo de entrevista	O método debe aplicarse conforme as precaucións e os obxectivos metodolóxicos. Non debe haber salto entre os tipos de entrevista a menos que estea fundamentado teoricamente ou na pregunta de investigación.
Entrevistador	Pode a persoa que entrevista aplicar este tipo de entrevista? Cales son as consecuencias dos seus medos e incertezas na situación?
Entrevistado	É o tipo de entrevista o adecuado para o grupo escollido como obxectivo da aplicación? Como se pode ter en consideración os temores, incertezas e expectativas potenciais dos entrevistados?
Liberdade permitida ao entrevistado	Pode o entrevistado expor a súa visión no marco das preguntas? Pode afirmar a súa visión fronte ao marco das preguntas?
Interacción	Realizou a persoa que entrevista o tipo de entrevista correctamente? Deulle suficiente liberdade á persoa entrevistada? Representou o seu rol? Estaban definidos o rol da persoa que entrevista e o de quen é entrevistada/o e a situación para esta/e última/o? O persoa entrevistada puido cumprir co seu rol?
Propósito da interpretación	Respostas delimitadas e claras ou patróns e contextos complexos con moitas vertentes?
Reivindicación da xeneralización	O nivel no que deben facerse as declaracións: <ul style="list-style-type: none"> • Para o caso individual (o individuo entrevistado e a súa biografía, unha institución e o seu efecto, etc.?) • Con referencia a grupos (sobre unha profesión, un tipo de institución, etc.?) • Afirmacións xerais?

Figura 32: Táboa sobre como seleccionar un tipo de entrevista e avaliar a súa aplicación. Fonte: elaboración propia adaptada de Uwe Flick (2004)

Consonte Kvale³⁷⁶, a entrevista cualitativa vai máis alá do intercambio espontáneo de ideas da conversa cotiá; a persoa que entrevista propónse construír coñecemento a través dunha interacción profesional estruturada en forma de conversa que, mediante o interrogatorio e escoita atenta, permita a un tempo xerar e comprobar o coñecemento construído. Define o autor a entrevista semiestruturada como “unha entrevista co propósito de obter descrições do mundo da vida da persoa entrevistada con respecto á interpretación dos significados dos fenómenos descritos”.

Para Helen Simons³⁷⁷ a entrevista semiestruturada ten catro obxectivos principais:

- Documentar a perspectiva da persoa entrevistada.
- Fomentar o coñecemento e compromiso activo da persoa entrevistada e da que entrevista no relativo á identificación e análise de temas.
- Aproveitar a flexibilidade deste tipo de entrevista no que respecta a cambios na orientación coa finalidade de investigar temas emerxentes, explorar novos asuntos ou profundar nunha resposta; tirar vantaxe, igualmente, da posibilidade que este tipo de entrevista ofrece de establecer un diálogo coas persoas participantes.
- Explorar o potencial da entrevista semiestruturada á hora de descubrir sentimentos e acontecementos que non poden ser observados.

Aínda que para poñer de manifesto a súa informalidade, e nun intento de equilibrar a relación entre a persoa entrevistada e a que entrevista, a entrevista semiestruturada ten sido comparada cunha conversa, para a autora esta analoxía presenta desvantaxes importantes xa que nunha investigación se necesita conseguir coñecemento en profundidade acerca dun ou de varios temas, algo que non sucede nunha conversa o que non implica desbotar a posibilidade que nos ofrece a entrevista semiestruturada de establecer unha relación equilibrada entre quen entrevista e quen é entrevistada/o e de crear oportunidades de diálogo activo, significado co-construído e coñecemento colaborativo.

Para evitar que a persoa que entrevista estableza un proceso unidireccional controlando en exclusiva as preguntas e convertendo a persoa entrevistada nun elemento pasivo que o único que serve é para proporcionar información, é necesario adoptar un enfoque máis interactivo e persoal. A adopción dunha relación non xerárquica entre as persoas entrevistadas e a que as entrevista pode conducirnos a un coñecemento máis profundo delas, pero convén ter en conta o contexto xa que non todas as situacións esixen unha implicación persoal do/da investigador/a. Outra forma de adoptar un enfoque interactivo sería considerar a entrevista como un diálogo, como unha conversa na que as persoas que investigan inclúen as súas percepcións e preguntas coa finalidade de implicar no diálogo non só

³⁷⁶ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 30

³⁷⁷ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 42-48

as persoas entrevistadas senón tamén os lectores, incitándoos a entrar na conversa e oporse ou non ao que se di. Outra forma de entrevista interactiva é aquela que persegue promover un papel proactivo e educativo da persoa entrevistada, a quen se convida a adoptar unha perspectiva externa no que respecta a súa situación profesional. O papel da persoa investigadora, neste caso, é escoitar activamente en vez de preguntar e contestar preguntas, como no primeiro caso, ou explorar e promover o debate, como no segundo.

Non existe unha única forma correcta de facer unha entrevista que se adecúe a todas as situacións, pero si é necesario ter en conta algunhas premisas:

- Para xerar datos en profundidade cómpre establecer unha relación de comunicación, *rapport*, que pode consistir nunha pequena explicación acerca da investigación.
- Convén escoitar cuidadosamente e aprender, saber cando escoitar e cando preguntar, pero sen permitir ás persoas entrevistadas dominar a entrevista.
- Empregar preguntas abertas para familiarizarse cun contexto que nos resulte pouco familiar, a menos que o propósito do estudo sexa moi preciso e esixa doutra estratexia.
- Nunha entrevista proactiva na que se pretenda implicar os participantes na análise da súa praxe é preciso adoptar unha postura de escoita que facilite a reflexión da persoa entrevistada.

A finalidade e o tema da entrevista serán os que determinen a forma de entrevista máis adecuada para lograr ese propósito e alcanzar o coñecemento específico que se busca. Asemade, os suxeitos da entrevista tamén han de terse en conta para decidirse por unha ou outra forma de entrevista.

Unha vez establecidos os diferentes modos de comprensión da entrevista de investigación cómpre achegarse ás diferentes concepcións do coñecemento producido na interacción da entrevista, desde a fenomenolóxica até a postmoderna pasando pola hermenéutica e o positivismo. A filosofía fenomenolóxica (Husserl e Merleau-Ponty) céntrase nas experiencias vitais conscientes dos suxeitos e nas descrições precisas das mesmas, na procura de significados esenciais permanentes sen ter en conta os coñecementos previos³⁷⁸. Á hermenéutica interésalle a multiplicidade de significados do texto, a interpretación e os coñecementos previos sobre o tema da persoa que interpreta os textos é esencial³⁷⁹. A perspectiva positivista defende o método como vía para buscar a verdade, método suxeito a regras independentes do contido e o contexto da investigación; as aseveracións científicas deben basearse en datos observables, inequívocos, non sometidos á influencia da persoa que investiga; distingue entre feitos e valores, e entre ciencia e política ou ética. Para a epistemoloxía postmoderna o coñecemento constrúese por medio da relación entre persoas nun contexto determinado; termos como conversa, contexto, narración, linguaxe e interacción adquiren primacía.

³⁷⁸ GARCÍA MORIYÓN, Félix (1998): *Aprender a pensar*. Revista Iberoamericana, número 17 e 18, p. 13

³⁷⁹ GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia, RIVARA KAMAJI, Greta, e RIVERO WEBER, Paulina (2004): *Entre hermenéuticas*. México: Facultad de Filosofía y Letras, p. 188

Para ilustrar as diferentes concepcións epistemolóxicas da entrevista, S. Kvale³⁸⁰ utiliza dúas metáforas contrapostas da persoa que investiga: a do “investigador como mineiro”, propia da concepción positivista e empírica da entrevista (semellante á socrática de procura de verdades xa existentes ou á freudiana de significados ocultos enterrados no inconsciente) como un proceso de recollida de coñecemento, independente da análise posterior do mesmo, e a do “investigador como viaxeiro”, acorde cunha perspectiva postmoderna que a concibe como un proceso de construción de coñecemento vinculado á fase de análise e á narración destinada a unha determinada audiencia. Na metáfora do mineiro, o coñecemento é o metal enterrado e o a persoa que fai a entrevista é o mineiro que o desenterra. O coñecemento está no interior do suxeito esperando a ser descuberto e a persoa que fai a entrevista desenterra “pebidas de coñecemento” concibidas ben como datos reais obxectivos ou como significados auténticos subxectivos. Na metáfora do viaxeiro/a, a persoa que fai a entrevista asimílase a un/unha viaxeiro/a que percorre a paisaxe e conversa coas persoas que atopa para achegarse ás súas experiencias que logo relatará interpretando os significados potenciais dos relatos orixinais.

A metáfora do mineiro correspóndese cos tipos de entrevista factual (na que obter información factual válida pode ser crucial) e coa conceptual (que pretende aclarar as concepcións dun suxeito ou grupo de suxeitos ante determinados fenómenos); mentres que a metáfora do viaxeiro concorda máis coa entrevista discursiva (interesada en como se constrúe o coñecemento a partir dos discursos e das relacións de poder da persoa entrevistadora e a entrevistada) e coa maioría das entrevistas narrativas (centradas nas historias que contan os suxeitos, nas tramas e estruturas dos seus relatos).

Cita Kvale³⁸¹ distintas formas de análise de entrevista e distingue, por unha banda, as análises centradas no significado: codificación do significado, condensación do significado e interpretación do significado e, pola outra, as que se centran na linguaxe: análise lingüística, análise da conversa, análise de narracións, análise do discurso e deconstrución. Algunhas formas de análise acércanse á metáfora do mineiro, como a codificación e a condensación do significado que se centran en extraer o que está aí nos textos. Outras, como a análise lingüística, a da conversa e a do discurso están máis próximas á do viaxeiro e céntranse na linguaxe como medio das historias contadas. As que se ocupan da interpretación da linguaxe e da análise narrativa están relacionadas coas dúas metáforas.

³⁸⁰ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 43-44

³⁸¹ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 134-154

Técnicas analíticas centradas no significado	Codificación do significado	A <i>codificación</i> (asignar unha ou máis palabras claves a un texto para permitir a identificación posterior) e a <i>categorización</i> (conceptualización máis sistemática susceptible de cuantificación) son aspectos claves da análise de contido, da teoría fundamentada e da análise asistida por ordenador dos textos da entrevista.
	Condensación do significado	Implica un resumo dos significados expresados polas persoas entrevistadas conseguindo unha redución do texto; tras unha lectura determínanse unidades de significado establecendo o tema de cada unha; a continuación, interróganse as devanditas unidades desde o punto de vista do propósito específico da investigación e, finalmente, os temas non redundantes son enlazados nunha declaración descritiva.
	Interpretación do significado	Esta técnica de análise vai máis aló dunha estruturación dos contidos manifestos do que se di, con vistas a desenvolver unha interpretación máis profunda e máis crítica do texto (expansión do texto); vaise máis aló do que o texto expresa explicitamente na procura de relacións e estruturas que non se perciben de xeito inmediato.
Técnicas analíticas centradas na linguaxe	Análise lingüística	Estuda os usos característicos da linguaxe nunha entrevista, o uso da gramática e das formas lingüísticas. O estudo dos trazos lingüísticos pode xerar e verificar o significado das declaracións.
	Análise da conversa	É un método que estuda a fala na interacción, investiga a estrutura e o proceso de interacción lingüística mediante o que se crea e se mantén a comprensión intersubxectiva. Implica unha teoría pragmática da linguaxe na que o significado dunha declaración é o papel que desenvolve nunha práctica social específica.
	Análise narrativa	Céntrase no significado e na forma lingüística dos textos, nas historias contadas durante a entrevista e desenvolve as súas estruturas.
	Análise do discurso	Céntrase nas maneiras coas que se crean efectos de veracidade nos textos que non son en esencia verdadeiros ou falsos. A fala mesma é o importante, ponse a énfase en como se constrúe a fala e as consecuencias, na sociedade, das distintas formas discursivas coas que poden presentarse as situacións sociais.
	Deconstrución	Supón a destrución dunha forma de entender un texto para facelo susceptible a diferentes interpretacións, para dar lugar a novas formas de comprensión.

Bricolaxe	É unha técnica de análise da entrevista na que non se segue unha metodoloxía concreta e se cambia libremente de perspectivas usando métodos analíticos diferentes. Esta técnica pode ser de gran axuda á hora de analizar entrevistas ás que, tras unha primeira lectura, non se lles atopa un sentido global; mediante a bricolaxe poden aparecer conexións e estruturas significativas.
Lectura teórica	A persoa que investiga pode ler as entrevistas varias veces, reflexionar sobre os temas que aparecen nas mesmas e redactar unha interpretación sen seguir unha metodoloxía concreta. Non se presentan táboas ou categorizacións cuantitativas dos temas; os achados preséntanse nun texto interpretativo continuo no que se intercalan fragmentos das entrevistas.

Figura 33: Táboa coas distintas formas de análise de entrevista. Fonte: elaboración propia adaptada de Steinar Kvale (2011)

5.2.7.2 Datos visuais

Segundo Marcus Banks³⁸², para comprender o emprego e o valor das imaxes visuais na produción de coñecemento sociolóxico é necesario ter en conta os diferentes enfoques que distintas posturas analíticas adoptan á hora de tratar cos datos. As posturas máis formais ou positivistas consideran os datos algo alleo que se pode recoller e estudar, mentres que a postura interpretativa considera que o propio acto de estudo constitúe o estudado, os datos. Na investigación cuantitativa as imaxes son unha forma de expor os achados textuais e xorden dos mesmos e dos datos numéricos, na cualitativa as imaxes son obxecto da investigación e normalmente sométense a algún tipo de análise

Os estudos culturais ocúpase da produción e consumo de cultura principalmente nun contexto euro- americano e, en grande medida, limítanse ás formas culturais contemporáneas, que, con frecuencia, posúen un compoñente visual, de feito, “cultura visual” e case redundante como categoría dado o aspecto visual de todas as áreas da experiencia cultural. Comenta Marcus Banks³⁸³ que a importancia da visión como forma de coñecer o mundo se asocia ao nacemento da modernidade e da posmodernidade; convértese a visión nunha ferramenta e nun medio polo que se exerce o poder na sociedade. O oculocentrismo é para algunhas persoas un termo descritivo e neutral; para outras é un termo de crítica, asociado á vixilancia perpetua da vida moderna. O oculocentrismo que caracteriza as sociedades máis desenvolvidas, en particular a sociedade euro-norteamericana, xustifica ao tempo que impulsa estudos de investigación cun enfoque cada vez máis escópicos.

³⁸² BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 56-66

³⁸³ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p. 34

A saturación de imaxes e tecnoloxías de elaboración de imaxes na sociedade contemporánea esixe distintas adaptacións por parte da disciplina dos estudos culturais:

- A dependencia de modelos de comunicación semiótica derivados lingüisticamente é inadecuada, xa que existen experiencias sensoriais inmediatas derivadas de encontros con imaxes visuais que non poden ser reproducidas a formas textuais.
- O contexto dunha imaxe, a súa narrativa externa, non é algo a ter en conta con posterioridade, xa que o significado da imaxe e o do contexto constitúense mutuamente.
- A preocupación pola natureza material da imaxe en si mesma, a preocupación polo poder, non pode considerarse como unha etapa posterior á análise, xa que o coñecemento obtido partindo do estudo da imaxe se produce polo poder e segue a producir poder:³⁸⁴

Como a antropoloxía e a socioloxía, os estudos culturais ocúpanse non só de quen mira (bota unha ollada, controla a circulación de imaxes ou o que sexa), senón tamén de a quen outorga a sociedade o poder de mirar e de ser mirado, e de como o acto de mirar produce coñecemento que, a súa vez, constitúe a sociedade (...) para os estudos culturais, non é posible separar a análise da imaxe e unha preocupación polo poder/ coñecemento (...) Para un enfoque analítico, o coñecemento obtido a partir do estudo da imaxe prodúcese polo poder e segue a producir poder.

Conforme o autor, en moitas publicacións de estudos culturais os modos de análise aplicados ás prácticas visuais baséanse principalmente no compoñente lingüístico e semiótico das mesmas. Tendo en conta que a sociedade euro-americana produce material visual de maneira interminable e que está orientada aos privilexios, o enfoque do dominio do visual podería ser cualitativamente diferente; o seu obxectivo non debería ser simplemente unha investigación do significado do material visual senón, o máis importante, avaliar as formas modernas da sociedade de crear e soste- reses significados.

Ademais de falar e de escoitar, competencias comunicativas que se empregan nas entrevistas, observar, que é outra destreza da vida cotiá, sistematízase metodoloxicamente e aplícase na investigación cualitativa. Segundo Jürgen Friedrichs³⁸⁵ pódense distinguir cinco tipos de observación:

- Observación encuberta fronte a observación ao descuberto.
- Observación non participante fronte a observación participante.
- Observación sistemática (aplicando un esquema estandarizado) fronte a observación non sistemática.
- Observación en situacións naturais fronte a observación en situacións artificiais.

³⁸⁴ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 64-65

³⁸⁵ FRIEDRICHS, Jürgen (1990): *Methoden Empirischer Beobachtung*. Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 273-274

- Observación de si mesmo (observación reflexiva do investigador) fronte a observación doutros.

Conforme Uwe Flick³⁸⁶, esta clasificación pódese aplicar tamén á investigación cualitativa, contando con que, neste enfoque, os datos obtéñense a partir de situacións naturais. Distínguense dúas modalidades de observación: a non participante e a participante.

- Na **observación non participante** non se producen intervencións no campo, a persoa que investiga límitase a observar os acontecementos que seguen a desenvolverse como se esa persoa non estivese. Canto menos estruturado e máis público sexa o campo máis doado será para a persoa que investiga, asumir un rol que lle permita pasar desapercibida e non inflúa no campo; canto máis sinxelo de vixiar sexa un campo, máis difícil será participar nel sen converterse en membro. Esta forma de observación é un intento de constatar o que sucede de xeito natural, adopta unha perspectiva externa con respecto ao campo e é a máis axeitada para a observación de espazos públicos onde non se pode definir ou limitar o número de membros.
- A **observación participante** é a máis empregada na investigación cualitativa; o investigador métese no campo e observa desde a perspectiva dun membro pero tamén inflúe no que se observa debido á súa participación; esta técnica combina a entrevista, a análise de documentos, a participación directa, a observación e a interpretación. Hai dous aspectos a ter en conta na investigación participante, por unha banda o investigador ten que converterse nun participante e conseguir acceso ao campo e ás persoas; pola outra, a observación ten que irse centrando até facerse cada vez máis concreta e concentrada nos aspectos esenciais da pregunta de investigación.

A razón de que cada vez máis se volva a traballar con datos visuais na investigación cualitativa reside no desexo da persoa que investiga de transcender a palabra e os informes sobre as accións nun intento de analizar as mesmas no seu contexto natural. Algunhas formas de observación permítenlle ao investigador observar sen necesidade de intervir no campo, e a isto temos que engadir a posibilidade de obter coñecemento mediante a observación participante, intervindo no campo e observando, de seguido, as consecuencias no mesmo.

³⁸⁶FLICK, Uwe (2004): *Op. cit.* pp. 150-179

5.2.7.3 **Análise, interpretación e validez**

O estudo de caso cualitativo depende das destrezas interpretativas da persoa que investiga que son persoais e intuitivas, reflicten diferentes experiencias e cambian dun investigador a outro, polo que non é doado establecer uns criterios de análise que se poidan reproducir ou sexan adecuados a calquera situación.

A análise son os procedementos que nos permiten organizar e entender os datos para producir resultados e lograr unha comprensión global do caso. Consiste, frecuentemente, nun proceso de segmentación dos datos ou grupos de datos a fin de poder categorizalos, ordenalos e examinalos na procura de conexións, patróns ou proposicións que os expliquen.

A interpretación é a comprensión, o entendemento que xorde dun xeito máis holístico e intuitivo de captar os datos e o que revelan; pode ter en conta os resultados da análise formal pero, normalmente, pon a énfase en recoller a natureza holística dos datos mediante procesos intuitivos e hermenéuticos máis que por medio de análises dedutivas ou indutivas. A interpretación é o proceso clave para tirar sentido do investigado, é necesario interpretar e transformar os datos cualitativos o que depende das calidades creativas e persoais da persoa que investiga quen, aínda que empregue estratexias ben coñecidas, terá que atopar a súa forma particular de interpretar os datos.

A persoa que investiga ten que seleccionar os datos que contarán a historia, é pouco probable que o feito de presentar simplemente citas tiradas das entrevistas ou observacións sen unha estrutura temática, sen análise ou interpretación, transmita o significado do caso.

Autores como Miles e Huberman³⁸⁷ asomen un acercamento sistemático á análise dos datos que se centra en tres procedementos aos que denominan redución dos datos, exposición e verificación e tirada de conclusións. A redución dos datos consiste nun proceso de selección, enfoque e resumo dos datos clave tirados das entrevistas, observacións e notas de campo. Os datos reducidos son expostos de xeito visual nun diagrama, unha táboa ou ben un gráfico ou rede o que posibilita ver o que sucede neles. A tirada de conclusións e a verificación son os procesos a través dos que os patróns emerxentes, as proposicións e as explicacións son gradualmente verificadas e confirmadas. Os tres procedementos non son lineais senón que se mesturan e actúan de xeito cíclico e interactivo ao longo da investigación.

³⁸⁷ MILES, M.B. e HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 10-12

Wolcott³⁸⁸ adopta unha perspectiva diferente, máis aberta, na que distingue entre tres maneiras de organizar e tirar sentido dos datos: a descrición, a análise e a interpretación, que, dalgún xeito, recollen as múltiples formas nas que os datos cualitativos poden ser transformados e tratan diferentes asuntos. A descrición encara a cuestión “que pasa aquí” e axústase aos datos orixinais; a análise aborda o tema de “como funcionan as cousas ou por que non o fan” e transcende o simplemente descritivo para, de xeito sistemático, identificar factores e relacións claves, temas e patróns a partir dos datos; a interpretación céntrase na cuestión máis importante: “que se ten que facer con todo”. A aspiración aquí é transcender o que se pode explicar co grao de certeza asociado á análise até alcanzar unha comprensión que vaia máis aló dos datos concretos e das análises cautas e comece a explorar o que se ten que facer con eles. Estas tres categorías non se exclúen, tampouco son secuenciais nin teñen que ser aplicadas en todos os casos, senón que son xeitos diferentes de organizar e presentar os datos.

A medida que a persoa que investiga comeza a tirar significado dos datos dous son os procedementos empregados regularmente na análise: a codificación e a categorización, que se caracterizan por ser sistemáticos, globais (comprehensivos) e acumulativos, pero que poden chegar a facerse mecánicos e a non transcender o nivel descritivo.

Outro procedemento para reducir e extraer sentido dos datos é o enfoque progresivo, que partindo dunha comprensión inicial dos datos, trata de reducir os extraídos das entrevistas e da observación a temas, asuntos ou áreas para unha exploración e explicación a fondo.

Os mapas conceptuais son unha maneira de representar o coñecemento de xeito visual e de establecer enlaces entre conceptos relacionados a fin de comprender mellor os datos. O trazo central é modelar os datos de forma visual, en primeiro lugar para codificar e categorizar os datos, en segundo lugar para identificar os temas e en terceiro lugar para facer un mapa das interrelacións e dos patróns entre eles visualmente; poden elaborarse das transcricións das entrevistas ou directamente a partir de escoitar as gravacións.

Conforme Helen Simons³⁸⁹, tanto se empregamos estratexias como a codificación, a categorización, a análise temática ou a elaboración de mapas cognitivos, máis próximas á análise indutiva, como se usamos técnicas como a reconstrución poética ou a narración, que se apoian na interpretación directa, a análise hermenéutica e o procesamento intuitivo, teremos que ordenar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, redactar notas analíticas e atopar temas nos datos.

³⁸⁸ WOLCOTT, H.F. (1994): *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage, pp.11-36

³⁸⁹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 119-127.

Segundo a autora, moitos dos procedementos convencionais para asegurar a calidade e validez en investigación educativa e social tales como validez interna e externa, fiabilidade e obxectividade, proceden de enfoques tradicionais en investigación educativa, basicamente cuantitativos e positivistas e, excepto os de validez interna e externa, non poden aplicarse á investigación con estudo de caso cualitativo xa que poderían conducirnos a forzar os datos para encaixar no concepto perdéndose, deste xeito, o significado.

Nos últimos vinte anos, autores como Guba e Lincoln³⁹⁰ desenvolveron criterios de validez máis axeitados á investigación cualitativa introducindo, no ano 1985, o concepto de *veracidade* e suxerindo un conxunto de criterios alternativos, respectivamente, aos tradicionais: *credibilidade*, *transferibilidade*, *fiabilidade* e *confirmabilidade*; no ano 1989³⁹¹ introduciron un novo conxunto de criterios baseados no concepto de *autenticidade* (que inclúe xustiza, respecto polas perspectivas dos participantes e o feito de conferirlles o poder de actuar) ; no 1995 Lincoln³⁹² esbozou un conxunto de estándares que reflicten a natureza interpersonal da investigación cualitativa e a intención política, nalgúns casos, de mellorar a vida das persoas, estes inclúen criterios tales como darlles voz aos grupos marxinados, subxectividade e capacidade de reflexión crítica da persoa que investiga e reciprocidade.

5.2.7.4 Estratexias de validación

A **triangulación** e a **validación polos interesados** son dúas técnicas recomendadas na investigación con estudo de caso cualitativa. A triangulación ten que ver coa metodoloxía, a validación polos implicados ten que ver co procedemento. Conforme Simons³⁹³ na investigación con estudo de caso é habitual empregar a triangulación de datos, observar se o fenómeno segue a ser o mesmo noutros espazos, noutros momentos ou cando as persoas están a interactuar de xeito diferente e, tamén, a triangulación metodolóxica, que, ás veces, se propugna como unha base para a investigación con métodos diferentes, o que non quere dicir que a simple combinación *ad hoc* reforce a validez, senón que cómpre pensar na integración de diferentes paradigmas. Ningunha das dúas estratexias, triangulación e validación polos implicados, aseguran a validez, porén contribúen a lograla. Outros factores a ter en conta son a capacidade de reflexión da persoa que investiga, a idoneidade da mostra ou o apropiado da metodoloxía escollida para entender o tema. O uso de distintos métodos, perspectivas e fontes pode compensar a parcialidade de cada un deles, non obstante é necesario

³⁹⁰ GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills, CA: Sage.

³⁹¹ GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

³⁹² LINCOLN, Yvonna S. (1995): Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research, en *Qualitative Inquiry*, 1, pp. 275-289.

³⁹³ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 130-132.

asegurarse de que a forma de facelo contribúe a unha comprensión dos acontecementos que están a ser estudados.

A **triangulación**, ver as cousas desde ángulos diferentes, é un medio de verificar a importancia dos temas ou de poñer a proba argumentos e perspectivas desde distintos ángulos para xerar e reforzar testemuñas e probas que apoiem as afirmacións principais. Segundo Denzin³⁹⁴ pódense considerar catro tipos de triangulación: a dos datos, a da persoa que investiga, a da teoría e a da metodoloxía. A **triangulación dos datos** baséase no uso de distintas fontes de datos para lograr a comprensión dos temas; a **triangulación de quen investiga**, na que facemos que outros investigadores observen o mesmo acontecemento, é útil nas investigacións en equipo; a **triangulación da teoría** pode usarse para profundar na comprensión dun caso específico e, finalmente, a **triangulación metodolóxica** é a que explora as similitudes significativas entre métodos.

A **validación polos implicados** refírese a comprobar a exactitude e a imparcialidade das observacións, representacións e interpretacións da experiencia con aquelas persoas ás que lles incumben. Poden ser participantes na investigación dos que extraemos datos, persoas interesadas na investigación, beneficiarios da mesma ou outro tipo de implicados que nos axuden a comprobar a credibilidade do caso. Esta validación pode darse en distintas etapas do estudo e é importante nun estudo de caso democrático no que a aspiración é equilibrar no proceso de investigación a relación entre a persoa que investiga e a investigada.

Neste sentido, afirma Stake³⁹⁵

No estudo de caso, os actores desempeñan un papel fundamental tanto na dirección como na representación. Aínda que son o obxecto do estudo, fan observacións e interpretacións moi importantes con regularidade e, nalgúns casos, suxestións sobre as fontes de datos. Tamén axudan a triangular as observacións e interpretacións da persoa que investiga.

5.2.8 Algúns tópicos sobre a investigación con estudo de caso

Acotío as investigacións con estudo de caso son tachadas de demasiado subxectivas, de non ofrecer a posibilidade de xeneralizar a partir delas, de non posibilitar a elaboración dunha teoría partindo do caso en si mesmo e de ser pouco útiles á hora de informar sobre unha política a seguir.

³⁹⁴DENZIN, Norman K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2nd edition. Nova York: McGraw-Hill.

³⁹⁵ STAKE, Robert (1998): *Op. cit.* p. 100.

5.2.8.1 *Demasiada subxectividade*

Na investigación cualitativa, incluída a investigación con estudo de caso, estúdanse fenómenos experimentados subxectivamente, polo que tachala de demasiado subxectiva é pouco axeitado. Estas investigacións son estudos que analizan e documentan acontecementos recorrendo a modos subxectivos de coñecer para obter a comprensión do fenómeno. Aínda que estea máis presente na investigación cualitativa, na que as persoas, incluída a que investiga, son unha parte do caso, a subxectividade é algo que non podemos evitar independentemente do método que se empregue; eliminala non é posible xa que é un elemento inherente aos xuízos que formulamos e ás opinións que expresamos.

5.2.8.2 *Imposibilidade de xeneralización*

En moitos contextos nos que se leva a cabo unha investigación con estudo de caso non existe a obriga de xeneralizar senón de demostrar como e de que xeitos os resultados poden ser transferidos a outros contextos ou usados por outras persoas. Conforme Helen Simons³⁹⁶ é dentro deste acordo de “utilizabilidade” dos resultados onde se poden sinalar seis modos distintos de xeneralizar desde e na investigación con estudo de caso:

- **Xeneralización a partir de cruzar distintos casos:** é un tipo de xeneralización común nun estudo de caso colectivo onde, despois de ter estudado varios casos, mediante un procedemento de cruzamento dos mesmos, se identifican temas comúns en cada un deles e cuestións que os interconectan. Empézase cun caso e, ao moverse dun ao seguinte, ao reexaminar os temas en distintos contextos para constatar que aspectos da análise se manteñen dun caso a outro, derívanse proposicións xerais que, aínda representando un certo grao de abstracción, non deixan de referirse a eses casos concretos.
- **Xeneralización naturalista:** é aquela á que se chega ao recoñecer similitudes e diferenzas en casos ou situacións familiares ao/á lector/a. Segundo Robert Stake³⁹⁷, o primeiro en propoñela, as xeneralizacións naturalistas desenvólvense na persoa como resultado da experiencia e forman parte do coñecemento tácito de como son as cousas, por que son así, como se senten as persoas con respecto a elas e como é probable que sexan esas cousas noutros momentos ou lugares familiares á persoa; se se lle proporciona o que necesita para unha experiencia vicaria, se se lle dá ao lector unha descrición detallada e en profundidade, será capaz de ver que aspectos do caso pode ou non xeneralizar ao seu propio contexto.

³⁹⁶ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 162-170.

³⁹⁷ STAKE, Robert (1980): The case study method in social inquiry en SIMONS, Helen (ed.) *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, pp. 64-75. Occasional Papers No. 10. Norwich: University of East Anglia, Centre for Applied Research.

- **Xeneralización conceptual:** é cando o concepto que é aplicable a un caso, pode xeneralizarse a outros, incluso cando o caso específico ao que se lle aplica é diferente.
- **Xeneralización procedemental:** é similar á conceptual no sentido en que agora é o procedemento que xorde da análise dun caso ou casos o que se pode transferir incluso cando os casos difiren en contido e contexto.
- **Xeneralización situacional:** é un concepto similar á xeneralización naturalista de Stake, partindo da interpretación e da descrición pormenorizada dun contexto, xeneralízase baseándose no recoñecemento de diferenzas e similitudes. Apóiase esta xeneralización no feito de reter unha relación coa situación na que se produciu a comprensión por primeira vez.
- **Estudo do particular - comprensión do universal :** A maior xustificación do uso da investigación con estudo de caso reside na posibilidade de obter unha comprensión xeral a partir das percepcións acadadas mediante a exploración a fondo da singularidade, a particularidade do caso. Ao estudar a singularidade do caso, preséntase á vez a posibilidade de descubrir algo único e de recoñecer unha “verdade” universal. O obxectivo non é a procura da xeneralidade no caso, senón intentar capturar a esencia do particular de xeito que todos poidamos recoñecelo.

5.2.8.3 Imposibilidade de xerar teoría

O enfoque adoptado maioritariamente para xerar teoría a partir dun estudo de caso é o mostreo teórico que se constrúe, basicamente, partindo dos datos. Os construtos e perspectivas dos participantes no caso proporcionan datos iniciais, non obstante é a persoa que investiga a que os codifica e categoriza, establece as conexións, xera conceptos e constrúe a teoría. Tamén se pode xerar teoría a partir da análise cruzada de casos, ao identificar temas, establecer patróns que poidan dar como resultado unha teoría acerca do fenómeno que se está a estudar. Igualmente pódese xerar unha teoría dun único caso a medida que se traballa cos datos para que produzan unha historia coherente, é unha forma de teorizar inevitable durante o proceso interpretativo, esta teoría non se tiraría do caso senón que sería unha teoría do caso en si mesmo que o explica ou o interpreta.

5.2.8.4 Son pouco útiles á hora de informar sobre unha política a seguir

A pesar do que manteñen algúns acerca da imposibilidade de desenvolver unha política partindo dun caso único, as investigacións con estudo de caso proporcionan unha comprensión do procedemento e do contexto necesaria para interpretar con exactitude o significado dos resultados obtidos mediante a aplicación doutras metodoloxías; mediante a análise cruzada dunha serie de estudos de caso poden xerarse patróns e temas relevantes noutros contextos de natureza parecida; e

especialmente coa axuda do computador é posible recompilar e analizar grandes cantidades de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, incluídos os obtidos por medio de estudos de caso. Isto favorece a comprensión colectiva retendo, á vez, a relación co contexto do que se tiraron os datos, característica das investigacións con estudo de caso.

CAPÍTULO 6: ACERCA DO LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS COMO LINGUA ESTRANXEIRA. ASPECTOS COMPARTIDOS DA ANÁLISE ICÓNICA E LINGÜÍSTICA

6.1 A dimensión sociocultural: aspectos lingüísticos e extralingüísticos nos libros de texto de linguas estranxeiras

O estudo de linguas estranxeiras seguindo un enfoque tradicional non contemplaba, até hai poucos anos, a dimensión sociocultural; os costumes e a vida das xentes non se recollían nos libros de texto de linguas estranxeiras, xa que se consideraba que ao coñecemento da cultura do país se chegaba estudando os seus autores máis representativos. Entre os anos 1960 e 1980, a relación entre lingua e cultura non se trataba a un nivel teórico e tampouco na práctica do ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras.

Coa adopción do enfoque comunicativo farase imposible o ensino da lingua, en tanto que parte integrante e expresión da cultura, sen ter en conta a sociedade e os aspectos culturais da lingua de referencia, feito que se reflicte nos manuais de linguas estranxeiras nos que abundan os documentos icónicos, especialmente as fotografías, cada vez máis numerosas. O cambio de enfoque no estudo de linguas estranxeiras impulsou o desenvolvemento da dimensión sociocultural, asumindo un concepto de cultura máis antropolóxico.

É evidente que non todos os especialistas en didáctica e metodoloxía asomen coa mesma convicción e interese a diversidade cultural, e algúns entenden por cultura a apoloxía de personaxes famosas e a descrición de monumentos e feitos históricos determinantes da civilización dun país ou dunha etapa histórica³⁹⁸. Segundo Williams³⁹⁹, é difícil definir o que é cultura, e a importancia de dar unha definición no contexto do ensino de linguas estranxeiras reside no feito de que axudaría a delimitar e aclarar que se debería considerar importante e por que. El distingue tres categorías na definición de cultura: en primeiro lugar teríamos a *ideal*, na que a cultura é un estado ou un proceso da perfección humana entendida en termos de certos valores universais; en segundo lugar a *documental*, na que a cultura é un corpus de traballo intelectual ou imaxinativo no que, dun xeito detallado, están recollidos a experiencia e o pensamento humano; finalmente, en terceiro lugar, a *social*, na que a cultura é unha descrición dunha forma de vida en particular e reflicte certos valores e significados, non unicamente na arte e no coñecemento, senón tamén nas institucións e no comportamento.

Moito profesorado de linguas estranxeiras pensa no termo cultura que recolle a segunda categoría (documental) cando, en realidade, é a terceira categoría da definición (social) a que debería ser a base dos estudos culturais, o que implica que o coñecemento de crítica literaria que moito profesorado de linguas posúe non abonda para a análise da cultura que debería propor ao alumnado.

³⁹⁸ PUIG I MORENO, Gentil (1996): *Op. cit.* pp. 327-346.

³⁹⁹ WILLIAMS, Raymond (1965): *The Long Revolution*. Harmondsworth. Penguin. Longman.

O ensino de linguas estranxeiras é educativo, no sentido de que ofrece ao alumnado a oportunidade de transcender a súa cultura e o seu contorno e desenvolver unha percepción e un coñecemento máis profundo da cultura allea e da propia á vez. É un ensino que vai máis alá da transmisión de coñecementos gramaticais, da lectura de literatura estranxeira ou da visita de intercambio a outros países; é a oportunidade de reflexionar sobre un mesmo e sobre a propia cultura desde a perspectiva doutra lingua e cultura; supón a adquisición dunha nova visión dun mesmo e do propio contorno que é consustancial á noción mesma de educación.

O uso da lingua, ademais de cubrir a necesidade de comunicación interpersoal, implica o establecemento de relacións, a negociación de significados, e posibilita compartir a realidade e que o alumnado viva as experiencias desa realidade nun novo contorno desenvolvendo, deste xeito, a súa personalidade e contribuíndo á súa educación. Para Michael Byram⁴⁰⁰ a adquisición doutra lingua é unha experiencia que transcende o ámbito lingüístico, xa que adquirir e usar unha lingua estranxeira é entrar noutro modo de vida diferente, noutra racionalidade, noutra forma de comportamento distinto, por moi similar que poida parecerlle a quen aprende. Este argumento xustificaría a inclusión do estudo da cultura, dos *landeskunde* (Alemaña), dos *background studies* (Inglaterra) ou da *civilization* (Francia), pero non presentados como unha información de menor importancia que os contidos lingüísticos, senón entendidos globalmente como referidos a todos os aspectos culturais como modo de vida. Xustificárase, asemade, a inclusión de todas as dimensións que abranguen a antropoloxía etnográfica, a historia da arte e da literatura e a historia política e social dun pobo.

O valor educativo do ensino de linguas estranxeiras depende dos contidos culturais que se inclúan, pero non duns contidos que funcionen como información adicional ou complementaria á lingüística, proporcionados de xeito supostamente neutral. De aquí a responsabilidade do profesorado que, ao pór ao alumnado en contacto con outra cultura, asome decisións educativas pero tamén políticas. O feito de adoptar no ensino de linguas un enfoque comunicativo desprovisto de valores culturais, condúcenos a educar ao alumnado para seren consumidores ou turistas, como se a lingua puidera, en nome do consumismo e/ou do pragmatismo, ser neutral.

A dimensión política da educación a través dos contidos culturais é exposta por Buttjes⁴⁰¹, quen defende a existencia de tres posicións:

⁴⁰⁰ BYRAM, Michael (1988): Foreign language education and cultural studies, en *Language, Culture and Curriculum*, vol. 1, nº 1, pp. 15-31. Linguistics Institute of Ireland.

⁴⁰¹ BUTJES, Dieter (1982): Landeskunde im fremdsprachenunterricht, en *Neusprachliche Mitteilungen*, nº 35, pp.3-16.

- 1) A postura *pragmático comunicativa* que implica ensinar o que sexa preciso acerca da cultura para que non haxa problemas cando o alumnado visite o país. Este é o relato da cultura allea para o turista-consumidor.
- 2) A postura da *comprensión ideolóxica* que ten o obxectivo de proporcionar ao alumnado unha comprensión crítica do pobo estranxeiro, de si mesmo e dos seus valores.
- 3) A postura de *acción política* que implica ao profesorado na tarefa de, por unha banda, animar ao seu alumnado a transcender a simple aceptación do status quo no desenvolvemento histórico e político e, pola outra, a responder política e analiticamente á nova cultura.

A primeira postura é típica dos niveis elemental e intermedio, e é a máis evidente na metodoloxía comunicativa na súa forma acultural. A pesares da súa aparente neutralidade, supón a aceptación, de xeito acrítico, do modo de vida esencialmente conservador que se presenta. A segunda atopámola nun nivel avanzado, sempre que consideremos que o estudo da literatura e da filosofía proporciona unha visión dos valores da cultura estranxeira e axudan á autoanálise. A terceira é a única na que a noción de comprensión crítica desemboca na acción política; representa ao mesmo tempo unha reflexión sobre a propia cultura e unha análise ou potencial reacción á situación histórica na que o propio alumnado se atopa; convértese, deste xeito, a aprendizaxe de linguas estranxeiras, nun trampolín para a acción política.

Segundo Byram⁴⁰², é necesario ter en conta o potencial que o ensino de linguas estranxeiras posúe de cara ao establecemento dunha educación multicultural. Se entendemos a educación multicultural como un intento de axudar á mocidade a afrontar e a aceptar a “outridade”, a alteridade dentro da sociedade na que viven, farase patente o vínculo conceptual entre a educación multicultural e o ensino de linguas estranxeiras xa que estas, ao pór ao alumnado en contacto cunha cultura allea, fomentan a comprensión e a tolerancia dun tipo particular de “outridade”, da percepción do outro, que debería ser a base para a cooperación e a contribución á educación en sociedades multiétnicas. Cómpre asumir que:

[...] as institucións escolares son un dos espazos privilexiados para facilitar o descubrimento e acercamento a realidades moi diferentes, así como para desenvolver solidariedades e compromisos con elas. [...] Sempre convén ter presente que unha das razóns dos sistemas educativos nas

⁴⁰² BYRAM, Michael (1988): *Op. cit.* pp.15-31.

sociedades democráticas é a de preparar a cidadanía para poder exercer os seus dereitos e deberes sociais de xeito responsable, solidario e, en boa lóxica, democráticamente⁴⁰³.

O ensino de linguas estranxeiras entendido desta maneira pode representar unha oportunidade para reflexionar, por unha banda, sobre a “outridade”, sen importar a súa procedencia e, pola outra, sobre a natureza da lingua como fenómeno social e psicolóxico.

A lingua ten como referente a realidade extralingüística e adquire sentido en función do contexto no que se utiliza; incluso na aula de idiomas estranxeiros, a lingua usada refírese a determinados significados culturais, á cultura dun grupo social específico nun tempo e nun lugar determinados. A referencia da lingua estranxeira dun xeito exclusivo a determinados aspectos da cultura leva ao imperialismo lingüístico e cultural do inglés e doutras linguas coloniais. É preciso realizar na aula de linguas unha análise que transcenda o ensino do uso pragmático da lingua, e que sirva de base para o ensino da cultura dun xeito crítico, nun intento de evitar a perspectiva do turista-consumidor que prevalece na actualidade.

O profesorado de linguas estranxeiras debería proporcionarlle ao alumnado oportunidades para desenvolver a súa capacidade de aprendizaxe, e abandonar o seu papel de simple transmisor dun corpo de coñecementos lingüísticos e literarios. Para mellorar a súa formación, este profesorado necesita entrar en contacto con outras disciplinas como a antropoloxía social, a fin de transcender as manifestacións sociais e chegar á análise dos significados culturais e a súa relación coa linguaxe.

Como os modelos e símbolos mediante os que a xente comparte a súa interpretación da realidade négóciense, en grande parte, a través da lingua, é necesario que o profesorado conte coa colaboración de antropólogos e especialistas en etnografía para poder analizar os significados culturais e facelos comprensibles e accesibles ao alumnado. É innegable que aínda que o profesorado de linguas estranxeiras carece dunha adecuada preparación teórica e da necesaria formación, leva anos transmitindo unha imaxe do país e da xente asociada ao idioma que ensina.

A extensión do ensino de linguas a todos os niveis educativos e o uso do material auténtico nas aulas conduciu a unha maior conciencia da dimensión cultural no ensino de linguas. A través da súa práctica educativa o profesorado ten adquirido un coñecemento intuitivo do ensino dos contidos culturais que sería un erro desbotar; tamén cómpre contar coa imaxe da cultura allea que posúe o alumnado a través dos medios, de internet, das súas estancias no estranxeiro, do que lles contan e dos materiais empregados na aula. Non se pode esquecer que a metodoloxía “chalk & talk” (centrada no discurso unilateral do profesorado sen mais apoio que o xiz) foi pasando por diversas fases até chegar ás TICs. É necesario investigar a influencia que os materiais curriculares exercen nas

⁴⁰³ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata. p. 206.

percepcións e actitudes do alumnado o que non é doado dada a complexidade dunha situación de ensino na que interactúan un grande número de factores externos.

Cómpre ter en conta que a dimensión sociocultural é unha máis das dimensións que compoñen a didáctica das linguas estranxeiras e que non é posible separala do conxunto; de feito, o profesorado de linguas estranxeiras asome o tópico de que non é posible aprender unha lingua sen aprender algo da cultura do pobo que fala ese idioma. A lingua entendida como instrumento de interacción social, está ligada á cultura, á experiencia común dun pobo, e serve non só para expresar esa experiencia compartida, senón tamén para crear experiencia.

O ensino de linguas estranxeiras parte da crenza de que, como seres humanos que compartimos unhas necesidades cotiás comúns, podemos entendernos dun xeito doado sempre que compartamos o mesmo código lingüístico. O problema é o ensino da cultura xa que a cultura representa diferenza e é, polo tanto, unha fonte potencial de conflito ao entraren dúas culturas en contacto.

A cultura non é unha quinta destreza da que poidamos desfacer nos, senón que está aí, detrás de calquera acto de comunicación, lembrándonos as limitacións que as diferenzas de xénero, idade, clase social, raza, nacionalidade, nivel educativo, experiencias... nos impoñen. A cotío, as guías para o profesorado de linguas estranxeiras falan do ensino das catro destrezas, escoitar, falar, ler e escribir, e engaden o ensino da cultura. A cultura é deste xeito concibida como mera información transmitida a través da linguaxe, non como parte mesma da linguaxe, entendida, non só como expresión persoal, senón tamén como interacción social.

Para Claire Kramsch⁴⁰⁴ é necesario preguntarse polo significado da obviedade asumida de que o ensino dunha lingua implica o ensino da cultura. Partindo do concepto de autenticidade cultural e entendendo o termo “auténtico” como oposto ao material fabricado artificialmente que forma parte do libro de texto _e que se usa, de xeito acrítico, nas clases de lingua estranxeira inmersas en enfoques comunicativos_ deberíamos formularnos catro preguntas:

- 1) Como determinamos que usos e tradicións sociais son representativas da comunidade do falante nativo?
- 2) Inclúe a competencia cultural a obriga de comportarse consonte as convencións sociais dunha determinada comunidade?
- 3) Debería ser o noso obxectivo desenvolver no noso alumnado a mesma experiencia acrítica do usuario da cultura obxecto de estudo? Non deberíamos facilitarlles as ferramentas necesarias para unha comprensión crítica da cultura obxecto de estudo e das súas convencións sociais?

⁴⁰⁴ KRAMSCH, Claire (1996): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, p.180-182.

- 4) Como ensinantes, non deberíamos estar menos preocupados polo comportamento auténtico como usuario da lingua que polo comportamento auténtico como aprendiz da mesma?

Pode que a tradición crítica, a pragmática e a hermenéutica non sexan incompatibles; despois de todo, as tres buscan a maior eficacia no ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira, aínda que poñendo a énfase en distintos aspectos: unha perspectiva máis pragmática centraríase na eficacia para comunicarse correctamente cos falantes da lingua, a crítica centraríase na comprensión dos outros e a hermenéutica valora a eficacia en termos da autocomprensión a través dos demais. A dificultade xorde no momento no que o material auténtico que representa a unha cultura é presentado a outra con distintas convencións e que o vai interpretar en función dos seus parámetros culturais.

Segundo Claire Kramsch⁴⁰⁵, na educación en linguas estranxeiras o ensino da cultura limitouse á transmisión de información sobre a poboación en xeral ou sobre as súas actitudes e percepcións do mundo, sen ter en conta que a cultura é un construto social produto das percepcións propias e alleas. A reformulación do papel da linguaxe como práctica social leva a novas liñas desde as que afrontar o ensino de lingua e cultura entre as que destacan as seguintes:

- 1) **O establecemento dunha esfera de interculturalidade** onde a conexión entre as formas lingüísticas e a estrutura social non vén dada senón que ten que ser establecida; a comprensión dunha cultura allea require pór dita cultura en relación coa propia.
- 2) **O ensino da cultura como un proceso interpersoal.** Se aceptamos que o significado xorde da interacción social, non ten sentido a presentación de feitos e comportamentos culturais ou de fenómenos normativos de uso da linguaxe, senón que convén sinalar o proceso que conduce á comprensión da “outridade”, do feito da pertenza a outro país e a outra cultura.
- 3) **O ensino da cultura como diferenza.** Cómpre evitar a tentación de reducir a cultura a unha serie de trazos nacionais estereotipados, sen termos en conta outros factores como xénero, raza, idade e clase social, especialmente ante a situación de pluralidade étnica e cultural das sociedades actuais.
- 4) **A ruptura das fronteiras interdisciplinares.** O profesorado de linguas estranxeiras ten que ampliar as súas lecturas e incluír, ademais da literatura, estudos etnográficos, sociais e sociolingüísticos, tanto acerca da súa sociedade como sobre a sociedade da lingua que ensina.

⁴⁰⁵ KRAMSCH, Claire (1996): *Op. cit.* pp. 205-207.

6.2 Evolución na metodoloxía do inglés como lingua estranxeira

O estudo das linguas estranxeiras caracterízase por oscilar dun extremo metodolóxico a outro pasando dun enfoque gramatical a un funcional, dunha perspectiva centrada no profesorado a aulas centradas no alumnado nun desexo de mellorar o contorno de aprendizaxe e de progresar no proceso de adquisición da linguaxe, aínda que o profesorado é consciente da imposibilidade de que a variabilidade inherente a un contexto educativo sexa capturada/recollida por unha única metodoloxía e termina recorrendo a unha solución ecléctica. A maioría das decisións que o profesorado toma están baseadas na súa percepción, por unha banda, das necesidades do alumnado nun contexto concreto e, pola outra, na do seu papel e a súa responsabilidade como ensinante.

A consideración da lingua como destreza, como unha ferramenta carente de valor intelectual, leva á adopción de enfoques funcionais no ensino das linguas onde a efectividade do método mídese en función dos resultados prácticos. O papel do ensinante sería lograr que o alumnado falase e escribise correctamente e coa maior fluidez posible sen reflexionar sobre o proceso de aprendizaxe. Aínda que consideramos que tanto a acción como a reflexión forman parte do proceso de adquisición da linguaxe, cómpre recoñecer que ambos elementos teñen un peso diferente segundo falemos de aprendizaxe nun nivel de principiante ou nun nivel avanzado, non se pode centrar a aprendizaxe dos idiomas no ensino da gramática a expensas da comunicación.

Debido a este xeito de pensar dicotómico/dual, moitos profesores aínda cren que o alumnado debería aprender a usar a lingua nun contexto de comunicación só despois de teren aprendido a manexar con destreza as estruturas mediante exercicios de tipo repetitivo e mecánico [...] por outra banda, díselles ao profesorado que convén darlle ao alumnado a oportunidade de usar as súas destrezas/capacidades incluso antes de as teren dominado completamente e que deberían centrarse na mensaxe en si mesma e non na forma en que se verbaliza⁴⁰⁶.

A cotío no “libro do profesor” dise que o ensino da lingua é o ensino das catro destrezas e da cultura, propoñendo, deste xeito, outra dicotomía que converte o ensino da cultura nun feito controvertido. A cultura é así considerada simple información que a lingua transmite e non unha parte inherente e esencial da linguaxe. A conciencia cultural convértese nun obxectivo educativo separado da lingua.

Segundo Claire Kramsch⁴⁰⁷, de xeito análogo á noción de lingua estándar, as Nacións-Estado promoveron a noción estándar de autenticidade cultural chea de estereotipos. Un imaxinario cultural composto de autopercepcións e de estereotipos, elaborado a partires de séculos de textos literarios,

⁴⁰⁶ KRAMSCH, Claire (1996): *Op. cit.* p.5.

⁴⁰⁷ KRAMSCH, Claire (1998), *Language and Culture*. Oxford University Press, p. 80-81.

de producións artísticas, de chistes, de imaxes e dos medios, superponse á realidade dos feitos e acontecementos que constitúen a cultura e a historia dunha nación facendo máis difícil o ensino da cultura, pois mitos e realidade contradínse e refórzanse.

Para os aprendices de linguas estranxeiras este concepto de autenticidade cultural é moi importante xa que ademais de desexaren aprender a lingua, queren tamén comportarse e pensar como os falantes da lingua que están a aprender polo que cómpre que coñezan a existencia de diversas “culturas auténticas” dentro dunha mesma sociedade dependendo das distintas variables contextuais: xénero, posición social, idade e raza, o que é auténtico para uns pode non selo para outros. Cómpre, asemade, evitar que o alumnado que aprende linguas estranxeiras, ao entraren en contacto con esa “cultura auténtica” sinta que a súa perde valor.

A devandita oscilación na metodoloxía das linguas estranxeiras da que falamos ao comezo deste parágrafo implica, asemade, cambios importantes nos materiais curriculares a empregar no proceso de ensino-aprendizaxe. Estes novos materiais curriculares esixiron novos espazos-aulas e importantes cambios no papel do profesorado. Non poucos docentes actuais fomos testemuñas desa evolución: da aula “chalk & talk” como único espazo de interacción entre alumnado, profesorado e materiais curriculares, desde os tempos non tan distantes do xiz e o encerado aos da incorporación das TICS. En todo este percorrido o libro de texto nunca deixou de estar presente.

6.3 Aspectos compartidos da análise do manual

6.3.1 Obxectivo xeral do proxecto

O obxectivo xeral deste traballo de investigación é amosar que os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores hexemónicos, que reproducen determinados modelos culturais dominantes e exclúen outros, que os libros de texto representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante. Preténdese amosar que os libros de texto non son respectuosos coa diversidade sociocultural na que están inmersos discentes e docentes, coa complicidade involuntaria destes últimos que actuamos como executores “non sempre conscientes” do que agocha a política educativa do momento e, polo tanto, das nosas responsabilidades como profesionais e como cidadáns.

6.3.2 Metodoloxía: fases do proxecto de investigación

Nunha primeira etapa do proxecto que precedeu á análise procedeuse, por unha banda, á selección do material a analizar en función dos criterios establecidos e, por outra, á lectura global do mesmo coa finalidade de realizar unha primeira aproximación. Tamén nesta etapa se efectuaron as pescudas

necesarias para levar a cabo unha primeira recompilación de documentos e investigacións previas relacionados coa análise de libros de texto. Esta etapa de indagación e lectura de materiais relevantes para o proxecto non se pechou en ningún momento da investigación.

Na etapa de análise propiamente dita procedeuse a establecer os obxectivos xerais (apdo. 6.3.1) e específicos (apdo. 6.3.2.1) proxecto e a deliñar a dimensión da investigación, decidindo comezar pola análise do contido icónico (cap. 7 desta tese) e estendela á análise lingüística (cap. 8 desta tese) desde a perspectiva do sexo, a raza e a idade, do libro de 4º de ESO da Editorial Heinemann-MacMillan.

A constante en todas as fases deste proxecto foi establecer unha dinámica de traballo que facilitase a permanente revisión dos obxectivos do mesmo, de cara a constatar a súa idoneidade para demostrar a hipótese de partida. Foi concibido como un proxecto aberto e, polo tanto, en constante revisión, no que incluso asumíamos a posibilidade de que, en contacto cos datos, a hipótese de partida non se sostivera.

Os pasos seguidos no desenvolvemento deste proxecto foron:

1. Establecer os obxectivos.
2. Determinar o modelo de análise.
3. Seleccionar o material a analizar.
4. Describir o material.
5. Determinar a unidade de análise e as variables que a caracterizan.
6. Establecer os criterios de:
 1. Selección e cuantificación das imaxes na análise icónica .
 2. Inclusión/exclusión dos aspectos lingüísticos a analizar.
7. Elaborar fichas de análise en función dos indicadores.
8. Establecer as categorías temáticas dos elementos analizados.
9. Elaborar conclusións das análises individuais (icónica e lingüística) e da análise combinada de ambas as dúas.

6.3.2.1 *Establecemento de obxectivos*

Obxectivos máis específicos deste traballo de investigación serían, por unha banda, o deseño de fichas de traballo en función dos indicadores establecidos para levar adiante a análise e, por outra banda, poñelas a disposición dos profesionais do ensino como instrumentos a empregar para facer

unha selección crítica do material didáctico que cubra o desequilibrio entre os valores socioculturais transmitidos polo libro de texto e os da realidade social na que receptor e transmisor coexisten:

- A creación dun listado bibliográfico que proporcione unha base documental para o desenvolvemento deste proxecto e doutros posteriores.
- O deseño de fichas de traballo para levar adiante a análise.
- Pór a disposición dos docentes o material recompilado e o deseñado especificamente para este traballo de investigación.
- Outro obxectivo continuo ao longo da investigación, que poderíamos considerar específico, foi a procura de calquera documento relevante para o desenvolvemento do proxecto.

6.3.2.2 *Determinar o modelo de análise*

Unha análise completa da ferramenta didáctica escollida (o libro de texto) esixe a análise combinada do contido icónico e do contido lingüístico, e da súa interacción no proceso de produción de significados. Tendo en conta que ambos códigos poden ser estudados de xeito independente, decidimos comezar polo código icónico facendo unha análise da totalidade das imaxes-fotos⁴⁰⁸ do manual (cap. 7) e deixamos, para o capítulo 8, a análise lingüística.

Por que comezar pola análise icónica? Xustificamos, por unha banda, esta preferencia do icónico sobre o non icónico pola grande cantidade de información que proporciona unha exhaustiva lectura da imaxe. Cómpre subliñar a importancia que as ilustracións adquiren no proceso de transmisión dunha mensaxe dada, a relación figurativa que manteñen coa realidade que representan, tanto a nivel consciente ou denotativo, como inconsciente ou connotativo. Por outra banda, a decisión de centrar a análise nas imaxes-fotos e non nas imaxes-debuxos/viñetas, vén determinada polo maior impacto que estas exercen sobre a persoa que as mira, por establecerse a través delas unha conexión máis estreita coa realidade.

Conforme Marcus Banks⁴⁰⁹ os métodos visuais poden axudarnos a revelar o que se supón que está oculto ou o que non tiñamos previsto. Os sociólogos falan de marco da investigación como unha forma de delimitar o que se debe ou non incluír na mesma. Na investigación visual, o marco sería o que está arredor da imaxe publicada ou experimentada, pero unha investigación máis fonda, de cotío amosa que é necesario ampliar o marco, tanto no sentido literal como no metafórico; podemos

⁴⁰⁸ Usaremos, ao longo do traballo, os termos imaxe ou foto, indistintamente, para referirnos ás imaxes-fotos.

⁴⁰⁹ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp.33-35, 54-77

pescudar sobre o que queda fóra do marco da imaxe que vemos, ou ben sobre os factores sociais que inflúen no marco seleccionado. Podemos dirixir as nosas indagacións á narrativa externa da imaxe estendendo o marco e podemos, polo tanto, transcender a narrativa interna que trata do que aparece na imaxe para chegar á externa, que é a historia que se constrúe respondendo ás preguntas sobre quen realizou a foto, cando a realizou, que motivos tiña para fotografar iso, por que iso e non outra cousa, por que desde esa perspectiva (entendida no sentido de que a persoa coñece, ve e é un axente desde cuxa perspectiva se observa algo), etc. Deste xeito expándese o marco da imaxe até abranguer persoas e acontecementos que poden estenderse amplamente no tempo e no espazo.

Ademais de distinguir entre a narrativa interna e externa, tamén é necesario que a persoa que investiga nas ciencias sociais sexa quen de ver a diferenza entre a forma e o contido dunha imaxe visual, que sexa capaz de ver que, aínda que vinculados, os dous elementos son separables analiticamente e que, de cotío, é útil pensar en como a forma dita o contido, como as características materiais da forma serven para moldear ou limitar o contido.

No campo do visual o que se ve, a representación, ten dereito propio, non só substitúe ao que non se ve. Segundo E. Chaplin⁴¹⁰, unha representación visual ten tres propiedades:

- A súa forma non está ditada polo que representa senón por un conxunto de códigos e convencións.
- Reflicte e constitúe procesos sociais nos que se inserta.
- Ten algún tipo de forza intencional.

Esta forza intencional responde ao que en ciencias sociais se denomina “axencia”, a capacidade dunha persoa para actuar sobre outra ou sobre un conxunto de relacións sociais; esta capacidade pode verse limitada por determinadas estruturas tales como o sistema educativo, a tradición, a lei, etc. Algúns antropólogos atribúen axencia aos obxectos, entre eles ás imaxes; de feito, un obxecto como unha fotografía ou unha obra de arte, pode facernos realizar cousas, como, por exemplo, adquirila, xa que esa era a intención do seu autor ou propietario.

Nesta tese, que ten a súa orixe na crenza de que é necesario facer análises críticas dos libros de texto e doutros materiais didácticos a fin de pescudar como se constrúen neles os coñecementos sobre o mundo, extrapolamos esta forza intencional, esta “axencia”, ás imaxes e aos textos do manual (o libro de texto) que, a través do contido explícito e, sobre todo, das mensaxes implícitas inflúen no alumnado e profesorado reflectindo o modelo de sociedade que convén ao poder hexemónico, á

⁴¹⁰ Chaplin, E. (1994): *Sociology and Visual Representations*. London:Routledge, p.1.

cultura dominante, conseguindo que os libros de texto funcionen como vehículos transmisores dos valores asociados ao sistema.

Segundo Marcus Banks⁴¹¹, podemos considerar dúas liñas principais de investigación visual nas ciencias sociais. A primeira céntrase na creación de imaxes visuais (fotografías, imaxes de vídeo, diagramas, debuxos, etc.) por parte da persoa que investiga, coa finalidade de analizar e documentar aspectos da interacción social; a segunda liña de investigación visual ocúpase da recollida e o estudo de imaxes producidas e consumidas polos suxeitos da investigación que teñen, polo tanto, unha relación social e persoal coas imaxes. Nos últimos anos desenvolveuse unha terceira liña que agrupa as dúas mencionadas e se centra na creación e o estudo da imaxe colaborativa; emprégase en proxectos nos que a persoa que investiga e os suxeitos do estudo traballan xuntos, tanto coas imaxes preexistentes como coas novas imaxes xeradas.

Sostén Marcus Banks que os métodos de investigación visual son distintivos⁴¹² e valiosos, e que a investigación social debe consideralos como unha técnica metodolóxica que, entre moitas outras, pode resultar máis apropiada nuns contextos que noutros, pero que debe ser valorada calquera que sexa o proxecto que se estea a desenvolver. Mantén o autor que existen dúas razóns que xustifican a incorporación da análise de imaxes nunha investigación :

- A omnipresenza das imaxes na nosa sociedade xustifica que se poida incluír algunha consideración acerca da representación visual en calquera estudo social, sen desbotar, asemade, a prominencia sensorial que as imaxes teñen dentro da investigación social.
- Un estudo de imaxes, ou que incorpore imaxes na creación ou recolleita de datos, podería poñer de manifesto algunha comprensión sociolóxica á que non se podería chegar empregando outros medios.

Para o devandito autor⁴¹³, a polivocalidade das imaxes, a súa capacidade de permitir lecturas múltiples dependendo do contexto social e persoal do observador que as visualiza, permite moitas formas de análise diferentes. De feito, os métodos de investigación visual encamiñanse máis cara ao exploratorio que cara ao confirmatorio. Non se empregan para recoller datos predeterminados que confirmarán ou refutarán unha hipótese, senón como unha metodoloxía deseñada para levar a persoa que investiga a achados non considerados previamente. Os métodos visuais particularizan, salientan a singularidade, transcenden a estandarización das estatísticas e da linguaxe (p. 158), de

⁴¹¹ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 21-30

⁴¹² A distintividade entendida como a calidade que fai que os datos visuais sexan necesarios para alcanzar una significación que non se pode obter por outros medios.

⁴¹³ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 158-159.

xeito que nun exercicio de obtención de datos mediante fotografías realizado por diferentes persoas os resultados non serán nunca iguais, porque os significados que as persoas extraen das imaxes son moi variados; isto non implica que debamos considerar que o método é defectuoso, senón que é necesario ter en conta que cada exemplo de interacción social humana é sempre único. Segundo Marcus Banks⁴¹⁴

A distintividade e robustez dos métodos visuais, e, polo tanto, o que podemos aprender deles, non radica na exclusividade das súas ideas nin na súa posibilidade de verificación en contextos múltiples, senón na súa permanente labilidade, que guía constantemente a investigación en novas direccións dun xeito que iguala a fluidez e o fluxo da experiencia humana mesma.

No pasado, os libros de texto centrábanse na información escrita pero, na actualidade, o deseño dos mesmos ten cambiado considerablemente. Moitos están cheos de debuxos, mapas, fotos, caricaturas e, incluso, cada vez máis, eses libros veñen acompañados de complementos para traballar co ordenador e na rede. O alumnado afeito á televisión, aos vídeos, ao ordenador, séntese máis atraído polas imaxes que polo texto, é por esta razón que a función delas debe considerarse un tema importante. Convén preguntarse se engaden unha nova perspectiva, se fan que cambie o enfoque, se complementan o texto, se están total ou parcialmente desligadas do mesmo.

A cotío a imaxe afecta ás emocións do observador e estímulo a manifestar os seus sentimentos, algo que pode non xurdir da simple lectura. De aquí que sexa máis factible que as ilustracións poidan espertar os prexuízos máis profundamente enraizados. Por outra banda, as ilustracións axudan a crear imaxes na mente do alumnado, imaxes que son máis persistentes que o texto escrito. Se un texto, por exemplo, defende os dereitos dos grupos minoritarios pero estes non están representados, ou estano dun xeito que non os favorece, o texto terá pouco o ningún efecto sobre o alumnado, polo que a análise do contido icónico cobra unha especial importancia. O exame das ilustracións dun libro pode amosar que non están usadas de xeito arbitrario, senón que transmiten unha mensaxe que non é evidente a primeira vista.

A pesar da considerable importancia das imaxes nos libros de texto desde a segunda metade do século XX, non se pode perder de vista o papel da linguaxe, dos textos entendidos como manifestacións escritas ou verbais dos *discursos* e do significado destes. Para Gunther Kress⁴¹⁵, as institucións e grupos sociais posúen valores e significados que son articulados lingüisticamente de xeito sistemático. Estas formas de falar sistematicamente articuladas son os *discursos*.

⁴¹⁴ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* p. 160.

⁴¹⁵ KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 6-7.

Os *discursos* son conxuntos de declaracións sistematicamente organizadas que expresan os significados e os valores dunha institución. Ademais disto, os *discursos* definen, describen e delimitan o que é posible dicir ou non, e, por extensión, o que é posible facer. Un *discurso* proporciona un conxunto de posibles declaracións sobre unha área concreta e organiza e estrutura á maneira na que debe falarse dun determinado tema, obxecto ou proceso; proporciona normas, descrições, permisos e prohibicións respecto de accións sociais e individuais.

Os *discursos* tenden a ser exhaustivos e inclusivos, é dicir, intentan ocuparse non só dunha área de interese inmediato para unha institución, senón tamén de áreas de interese cada vez máis amplas. Por exemplo, o *discurso sexista* especifica, nun primeiro momento, o que os homes e as mulleres poden ser, como teñen que pensar de si mesmos e do outro xénero e como deben relacionarse con el. Pero, ademais, determina como poden ser as familias e as relacións dentro delas, e métese nas principais áreas da vida social especificando cal é o traballo idóneo para homes e mulleres, como debe cada xénero percibir o pracer, que posibilidades artísticas existen para cada un dos xéneros, etc.

Un *discurso* coloniza, imperialisticamente, o mundo social desde a perspectiva dunha institución. Na súa colonización das diferentes áreas da vida social, os *discursos* tentan conciliar as contradicións, disparidades e desigualdades facendo que o social pareza natural e o que é problemático pareza obvio. As explicacións que se ofrecen dentro dun discurso chegan a converterse non só en indiscutibles, senón en irrefutables, como "*sentido común*".

Se a dominación dunha área por un discurso ten éxito, este proporciona unha explicación plausible da área en particular e, neste punto, é imposible concibir formas de pensamento alternativas que, ademais, resultarían estrañas, extravagantes ou antinaturais. Os discursos esfórzanse por acadar unha explicación global e completa na que as contradicións sexan resoltas ou suprimidas.

A coexistencia de varios discursos dentro dun determinado grupo social vén determinada pola existencia e operatividade no mesmo dun número de institucións importantes, polo que calquera grupo estará usando discursos diferentes que ofrecen explicacións alternativas e contraditorias da realidade. A historia de cada individuo componse da experiencia dun abano de discursos que van: desde as relacións na intimidade do fogar e os seus discursos de autoridade, xénero, moralidade, relixión, política; pasando pola escola e os seus discursos de ciencia, coñecemento, autoridade e estética, para chegar ao mundo do traballo e á adultez.

A historia discursiva de cada individuo reflicte, polo tanto, os trazos dos *discursos* asociados aos lugares sociais que o individuo ten experimentado e ocupado e que conforman a experiencia lingüística e o potencial do falante. As persoas que proceden de contornas sociais similares, con

historias sociais semellantes, teñen experiencias lingüísticas considerablemente parecidas e, polo tanto, formas de falar bastante parellas. Ao mesmo tempo, segundo as historias individuais diverxen, así o fai a experiencia lingüística da persoa e a súa postura respecto do sistema lingüístico.

A todo isto temos que engadir a posición social actual do individuo, xa que dependendo do seu lugar nas institucións sociais, do seu traballo, da súa profesión, das súas afeccións, da súa familia, da súa afiliación política, da súa orientación sexual, etc. a súa forma de experimentar os *discursos* diferirá. A historia social e discursiva do individuo, xunto coa súa posición social, determinará o seu acceso aos *discursos* que existen na sociedade.

Tanto a análise icónica como a lingüística farase desde dúas perspectivas: nunha primeira fase centrarase na análise do personaxe (unidade de análise escollida) para, posteriormente, agrupar as imaxes e os textos en torno ás categorías temáticas que xurdiron do estudo do manual.

6.3.2.3 *Selección do material a analizar: criterios da selección*

Nunha primeira aproximación á análise seleccionamos ao chou libros de texto de 4º ESO que se están a utilizar nos institutos de poboacións próximas a A Coruña e os dos centros da devandita cidade. Constátase que hai unha grande uniformidade entre os libros en uso, á marxe de que se trate dun centro semirural ou urbano; e mantense, dentro dos urbanos, esta uniformidade, con independencia do tipo de barrio no que se empregue e a poboación que atenda.

Centro	Concello	Libro	Ano Edición	Autores	Editorial
IES Salvador de Madariaga	A Coruña	Spotlight 4	2005	Paul Davies & Tim Falla	Oxford University Press
IES Monelos	A Coruña	What's up?	2006	Myers, C. Jackson, S. & Lynam, D.	Longman-Pearson
IES Rafael Dieste	A Coruña	Spotlight 4	2005	Paul Davies & Tim Falla	Oxford University Press
IES Adormideras	A Coruña	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman
IES Paseo das Pontes	A Coruña	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman

IES Puga Ramón	A Coruña	Can Do	2005	Michael Downie, David Gray & J.Jiménez	Richmond Publishing & Santillana
IES Menéndez Pidal	A Coruña	What's Up	2006	Myers, C. Jackson, S. & Lynam, D.	Longman-Pearson
IES Fernando Wirtz	A Coruña	Challenge	2006	Charlotte Addison & Pamela Fiela	Burlington
IES Monte das Moas	A Coruña	English Alive	2005	Ben Wetz	Oxford University Press
IES A Sardiñeira	A Coruña	English in Mind	2004	H. Puchta & Jeff Stranks	Cambridge University Press
IES Eusebio da Guarda	A Coruña	Challenge	2006	Charlotte Addison & Pamela Fiela	Burlington
IES Agra do Orzán	A Coruña	Spotlight 4	2005	Paul Davies & Tim Falla	Oxford University Press
IES Ramón Otero Pedrayo	A Coruña	Challenge	2006	Charlotte Addison & Pamela Fiela	Burlington
IES Urbano Lugrís	A Coruña	Passport	2007	Linda Marks & Samantha Darby	Burlington
IES Elviña	A Coruña	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman
IES David Buján	Cambre	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman
IES Alfonso X	Cambre	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman

IES Neira Vilas	Oleiros	Top Star	2007	H.Q. Mitchel	M.M. Publications & Vicens Vives
IES Miraflores	Oleiros	MacMillan Secondary Course	2006	David Spencer	MacMillan Heineman
IES María Casares	Oleiros	What's Up	2006	Myers, C. Jackson, S. & Lynam, D.	Longman-Pearson
IES Blanco Amor	Culleredo	Everything for ESO	2007	Jim Lawley & Rodrigo Fernández	Richmond Publishing & Santillana
IES Pastoriza	Arteixo	Passport	2007	Linda Marks & Samantha Darby	Burlington

Figura 34: Táboa que reflicte os Centros de A Coruña e concellos limítrofes e os libros de texto de inglés que neles se empregan. Fonte: elaboración propia

Tampouco parece terse en conta a diversidade cultural, racial e de procedencia do alumnado á hora de seleccionar o libro de texto. Como cabía esperar, non atopamos ningún centro que ofrecera unha alternativa de libro de texto diferente que tivese en conta estas variables. Incluso o profesorado que non emprega sistematicamente, de xeito exhaustivo nin exclusivo, o libro de texto, limítase a personalizar os contidos lingüísticos e a proporcionar ao alumnado fotocopias sobre temas pseudosocioculturais pero de xeito illado, en datas puntuais, afastadas dunha perspectiva crítica compensatoria das deficiencias do libro de texto.

Da uniformidade da que falamos no parágrafo anterior son responsables as editoriais e a administración educativa, que é a encargada de autorizar uns materiais e desbotar outros. Non queremos eximir con isto ao profesorado da súa cota de responsabilidade ao seleccionar un libro de texto sen considerar o desequilibrio entre os aspectos socioculturais que o libro transmite e a sociedade na que está inmerso o alumnado. Aínda considerando estes aspectos, non se debe esquecer o feito de que os significados que o libro transmite non son interiorizados por igual por todos os receptores nin por todos os transmisores. Cada receptor e cada transmisor interprétaos desde o prisma que as súas circunstancias e vivencias determina.

Ante esta situación, óptase por centrar a análise no libro de texto que se utiliza en máis centros e que é o que se está a utilizar no meu instituto (4º de ESO Macmillan Secondary Course). Prima, pois, na selección, un criterio eminentemente práctico desde o punto de vista pedagóxico, no sentido de que posibilitará a contextualización da investigación na aula e a observación de como interactúan os elementos implicados nesta investigación: profesorado, alumnado e o propio material obxecto da análise (cap. 9).

6.3.2.4 *Descrición do material*

Analizamos o libro do alumnado de 4º de ESO Macmillan Secondary Course.

Autoría: David Spencer

Editorial: Macmillan. (U.K.).

Ano de publicación: 2006

Estrutura: 128 páxinas distribuídas en 13 unidades. Cada unidade (agás a unidade 0 e as tres unidades de consolidación) consta de 11 páxinas e as seguintes seccións:

- **Esquema- referencia aos obxectivos, contidos e destrezas ou competencias.**
- **Vocabulary** : léxico relacionado co tema da unidade correspondente.
- **Reading:** textos para desenvolver a comprensión lectora.
- **Grammar:** exercicios para practicar as estruturas gramaticais.
- **English in use:** o uso da lingua en situacións de comunicación.
- **Listening:** actividades de comprensión oral.
- **Writing:** actividades para desenvolver as técnicas de expresión escrita.
- **English in the world:** contidos socioculturais relacionados co mundo anglosaxón desde unha perspectiva anglocéntrica.
- **Language guide:** explicación esquemática dos contidos gramaticais.
- **Progress check:** exercicios de repaso da unidade.

Cada tres unidades inclúese unha de consolidación que abrangue as seccións de vocabulario, gramática, lectura, comprensión oral, expresión oral e escritura.

6.3.2.5 *Determinar a unidade de análise (o personaxe) e as variables que a caracterizan*

Para afondar na visión dos elementos socioculturais que o manual transmitía tomamos como unidade de análise deste proxecto o personaxe. A través dun estudo pormenorizado do mesmo tentamos visualizar os aspectos sociais e culturais que o manual transmitía.

Na análise icónica, a primeira recolleita de datos referímola ás características de idade, sexo e raza dos personaxes que aparecían no manual. A nosa intención era constatar de que xeito se representaba o sexo feminino e o masculino, se había personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios e, de ser así, como aparecían representados e ver, asemade, se se daba unha representación equilibrada dos personaxes pertencentes ás diferentes franxas de idade. Valoramos a continuación varios aspectos en función das anteriores características, analizando, polo tanto, o protagonismo, as profesións e as actividades non profesionais.

Na análise lingüística mantense o personaxe como unidade de análise, pero os trazos propios deste código van condicionar o nivel de profundidade da análise e a natureza da mesma por carecer a lingua inglesa, por exemplo, de morfemas de xénero e contar, entre outras características, con numerosos nomes de profesións comúns a ambos os dous xéneros. Profundaremos en todos estes aspectos no capítulo 8 desta tese

6.3.2.6 *Criterios de selección e cuantificación das imaxes e da inclusión/exclusión dos aspectos lingüísticos a analizar*

6.3.2.6.1 *Proceso de discriminación das imaxes do libro de texto obxecto de análise*

Para a análise de imaxes establecemos dous grandes grupos: imaxes-fotos nas que claramente se recoñeza a presenza humana, e as imaxes-debuxos ou imaxes-fotos que conteñan ilustracións propias do mundo do cómic; así pois as ilustracións deste tipo que representan a portada dun libro ou cómic incluíranse no grupo de imaxes-debuxos/viñetas como, por exemplo, fotos que representan a portada dun libro ou cómic. Non afondamos na análise de imaxes-debuxos/viñetas, pero si analizaremos algunhas que, pola súa relevancia de cara a probar a hipótese de partida deste traballo, poden resultar esenciais na análise de categorías (cap. 7, aptdo. 7.3 e cap. 8, aptdo. 8.4) á hora de inferir información (por exemplo a viñeta da páxina 100 para a categoría “relacións persoais”).

As imaxes e/ou personaxes repetidos e/ou as agrupadas sen individualizar, contabilízanse como unha única imaxe (e.g. de personaxe repetido, na páxina 27; e das imaxes sen individualizar, no “quiz” da páxina 33).

Exclúense, asemade, das imaxes do anexo Language Guide aquelas que xa foran contabilizadas na unidade de referencia.

Naquelas imaxes grupais de difícil cuantificación contabilízanse tan só os personaxes claramente identificables (e.g. na páxina 78, nas fotos A e D non se contabiliza ningún e na páxina 46 só contan as persoas das dúas primeiras filas).

Exclúense, tamén, as estatuas ou calquera outra representación artística da figura humana como, por exemplo, pinturas, non porque carezan de interese, pois tamén reflicten un determinado contexto sociocultural de valiosa información, senón porque cremos que sometelas a análise excedería os límites deste traballo.

6.3.2.6.2 Inclusión/exclusión dos aspectos lingüísticos a analizar

Enfrontarase a análise crítica do contido a partir das diferentes unidades lingüísticas: a nivel léxico, a palabra illada; a nivel sintáctico, a frase, a cláusula, a oración, o parágrafo e o texto.

A interpretación do contido destas unidades permitirá interpretar/crear significados en función das características e aspectos da unidade de análise, e tirar conclusións a partir das inferencias realizadas.

Desde o punto de vista do xénero :

Non se consideran os enunciados dos exercicios dirixidos ao alumnado nos que o pronome *you* (ti, vós, vostede, vostedes) non fai referencia a un xénero en concreto.

Tampouco se teñen en conta, pola mesma razón, as preguntas, ordes, instrucións que, formando parte dos exercicios, se dirixen ao alumnado (novamente refírense a *you*).

Igualmente non se contabilizan *I, we, you, they* non identificables (cando carecen dun referente feminino ou masculino concreto).

Non se computan os substantivos cuxo significado pode ser masculino ou feminino na tradución, e.g. *cousin, friend, presenter*

Os suxeitos repetidos en diferentes seccións da mesma unidade só se contabilizan unha vez (o caso da parella Alison-Pablo que fai de fío condutor de todas as unidades do libro).

Os suxeitos dos exercicios de explotación dun determinado texto só se contabilizan a primeira vez que aparecen; e.g., na páxina 27, os exercicios 2 e 3 refírense aos personaxes da canción de Paul McCartney *Paperback writer*, contabilízanse na canción e, polo tanto, xa non se computan no exercicio 3.

Compútanse as referencias a *he, she* (masculino, feminino) e *I, we, you, they* só nos casos nos que vaian claramente referidos ao xénero feminino ou masculino.

Contabilízanse os substantivos comúns e propios diferenciados semanticamente no que respecta ao xénero.

Desde o punto de vista do contido:

Diferénciase entre actividades con contido estritamente lingüístico e actividades con contido sociocultural; inclúense nestas últimas tanto as referencias claras a aspectos culturais como a comportamentos cívico-sociais, tópicos, situacións, etc.

En E-N⁴¹⁶ e “outras” contabilízanse as actividades con contido/s socioculturais.

As referencias socioculturais repetidas na mesma ou en diferentes seccións dunha unidade só se contabilizan unha vez, e.g, na páxina 73, as múltiples referencias que conteñen os exercicios de explotación do texto acerca dos *Manga* só se contabilizan unha vez.

Os exercicios que carecen de texto escrito, obviamente, non son sometidos a análise lingüística; forman parte da análise icónica, por exemplo o exercicio 1 da páxina 78: *Look at the different pictures . What can you see in them?*⁴¹⁷

En ocasións a análise lingüística ten que facerse en combinación coa imaxe que lle serve de soporte aínda a risco de que resulte repetitivo. É necesario lembrar que, se ben nesta tese enfrontamos a análise icónica e lingüística por separado (cap. 7 e 8, respectivamente), non se desbota a posibilidade de facer unha análise combinada sempre que sexa necesario, por exemplo o exercicio 5 da páxina 88: *Look at the pictures of jobs. Use adjectives from 1 and 3 to describe the jobs*⁴¹⁸.

⁴¹⁶ Anexo: táboas nº 36 á nº 48 de recollida de datos da análise lingüística.

⁴¹⁷ “Observa as fotos. Que ves nelas?”

⁴¹⁸ “Observa as fotos e as profesións. Usa os adxectivos dos exercicios 1 e 3 para describir as profesións”

6.3.2.7 *Elaborar fichas de análise en función dos indicadores establecidos*

Coa finalidade de recoller os datos necesarios para realizar a análise, procedeuse a elaborar diversos modelos de fichas-táboas en función das necesidades de cada apartado.

Para a análise icónica deseñouse unha ficha para detectar a presenza/ausencia de persoas nas imaxes. A continuación elaborouse outra ficha para determinar o número de imaxes individuais e colectivas segundo o sexo. Logo discriminamos a presenza humana nas imaxes en función da idade, sexo e pertenza a un grupo étnico determinado. Vertéronse os datos sobre o protagonismo do personaxe noutra ficha que recollía, asemade, as variables de sexo e pertenza a unha etnia determinada. Estas mesmas variables foron consideradas no momento de recoller datos sobre a actividade profesional/non profesional desenvolvida polos personaxes representados nas imaxes. Nalgúns casos, para facilitar a análise de resultados, recolléronse os datos das unidades, consideradas individualmente, nunha ficha de resultados globais.

As características propias da análise lingüística determinaron un modelo específico de táboa na que se recollen datos de todas as actividades de cada unha das unidades do libro (unidades 1-9 e as *Consolidations* 1, 2 e 3). Os devanditos datos refírense a se as actividades inclúen contido lingüístico e/ou sociocultural, diferenciando entre cultura anglonorteamericana e outras; se os obxectivos destas actividades son estritamente lingüísticos ou socioculturais; recóllese igualmente a presenza/ausencia de home/muller e a sociedade á que pertencen (euronorteamericana, outra, asimilada), a profesión e a idade.

As devanditas táboas conforman o anexo, agás aquelas que se incorporan ao corpus do propio traballo.

6.3.2.8 *Establecer as categorías temáticas*

Para establecer as categorías na análise icónica partimos dunha pregunta inicial: son as ilustracións soporte didáctico do texto? Constatamos que non sempre existía relación entre a imaxe e o contido lingüístico ao que, supostamente, servía de apoio. Polo tanto, non foi unha tarefa doada establecer os criterios para definir as categorías temáticas, polo que nos centramos na lectura da imaxe para tirar dela a información necesaria. Por outra banda, consideramos tamén o contexto xeral do libro de texto e o de cada unha das unidades por separado, para chegar a identificar os contidos socioculturais. Esta identificación de contidos socioculturais faise desde unha dobre perspectiva: por unha banda, recollemos os temas presentes nas imaxes do manual e, pola outra, non convén ignorar os temas presentes na ausencia tan importantes na transmisión do currículo oculto.

Tras estas reflexións preliminares, establécense as seguintes categorías temáticas:

- Referencias culturais:
 - mundo anglosaxón
 - mundo non anglosaxón
 - culturas non occidentais
- Relacións persoais
- A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do consumo e o mundo do lecer

Por outra parte, enfróntase a análise lingüística coa mesma perspectiva temática pero na certeza de que as diferenzas entre ambos os dous códigos, icónico e lingüístico, poden conducir á exclusión dalgunha das preestablecidas e á inclusión doutras non previstas, como se describe no capítulo 8.

Todas as fichas elaboradas para a realización deste proxecto, agás as que se inclúen no propio traballo, integran o anexo.

6.3.2.9 *Tirada de conclusións baseadas nos resultados da análise*

As fases anteriores ían encamiñadas a facilitar a tirada de conclusións que probasen a hipótese de partida e que compoñen o capítulo 10 desta tese. Para logralo aplicáronse, por unha banda, as técnicas que caracterizan a análise de contido con procedementos obxectivos (en tanto que permiten verificar os datos cuantitativos froito da análise realizada), sistematizados (pois esixen unhas pautas polas que hase rexer a análise); procedementos que permiten, finalmente, facer inferencias cualitativas susceptibles de xeneralización. Por outra banda, aplicáronse as técnicas da análise crítica do discurso adecuadas a natureza cualitativa da hipótese de partida: os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores hexemónicos; reproducen determinados valores culturais dominantes e exclúen outros, representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante.

CAPÍTULO 7: ANÁLISE ICÓNICA DUN LIBRO DE TEXTO DE 4º DA ESO. APROXIMACIÓN Á UNIDADE DE ANÁLISE: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DO PERSONAXE

7.1 Características

Conforme quedou establecido no apartado capítulo 6, (apdo. 6.3.2.5), a unidade de análise que consideramos nesta investigación é o personaxe definido como ser humano, ben considerado como persoa individual ou ben como colectivo de persoas. É necesario comezar esta análise establecendo, por unha banda, a presenza-ausencia de personaxes humanos nas imaxes e, pola outra, considerar a presenza-ausencia en función do sexo en imaxes individuais e colectivas, para logo discriminar esta presenza en función da idade, o sexo e a etnia:

- Presenza/ausencia da persoa humana.
- Presenza/ausencia en función do sexo en imaxes individuais e colectivas.
- Características: idade, sexo e etnia.

Neste apartado limitámonos a reflectir a información cuantitativa resultante da recollida de datos, deixando a análise cualitativa dos mesmos para o apartado 7.4.

7.1.1 Presenza/ausencia de persoas nas imaxes obxecto de análise

Unha vez realizado o proceso de discriminación de imaxes atendendo á presenza/ausencia de persoas nelas, consideramos cuantificables só aquelas persoas que aparecen claramente representadas, soas ou formando parellas ou grupos. Nas imaxes de grupo, cuantificamos as figuras situadas en primeiro ou segundo plano, desbotando as do fondo xa que, na súa maioría, non se distinguen con claridade. No cómputo, prima o criterio de individualidade e de non repetición do mesmo personaxe na mesma unidade. Non se fai separación por sexos nesta primeira fase, xa que a finalidade é establecer o total de imaxes que conteñen a figura humana. En fases sucesivas agruparémolas segundo a súa distribución en función dos parámetros pertinentes.

NÚMERO DE IMAXES CON PERSONAXES HUMANOS				
UNIDADE	TEMÁTICA	PRESENZA	AUSENCIA	TOTAL
0	Let's start	3	1	4
1	Teenagers today	19	3	22
2	Best-seller	7	19	26
3	The material world	11	9	20
CONSOLIDACIÓN 1	Sen título	7	0	7
4	Go trans-global	7	25	32
5	Communicating people	21	5	26

6	Very visual	12	4	16
CONSOLIDACIÓN 2	Sen título	5	2	7
7	Work experience	10	0	10
8	Girl meets boy	7	11	18
9	Press-conference	18	0	18
CONSOLIDACIÓN 3	Sen título	7	0	7
TOTAL		134	79	213

Figura 35: Táboa que reflicte o número de imaxes con personaxes humanos do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Segundo se desprende do contido da táboa, o número de imaxes que conteñen figura humana é considerablemente superior ao número de imaxes que carecen dela. Contamos pois, e sempre baixo os criterios establecidos no apartado 6.3.2.6 de selección e cuantificación de imaxes, con 134 imaxes para aproximarnos ao estudo da unidade de análise: o personaxe. Estas 134 imaxes representan o 62.9 % do total fronte ao 37.1 % de imaxes sen presenza humana, segundo reflicte o gráfico da figura.

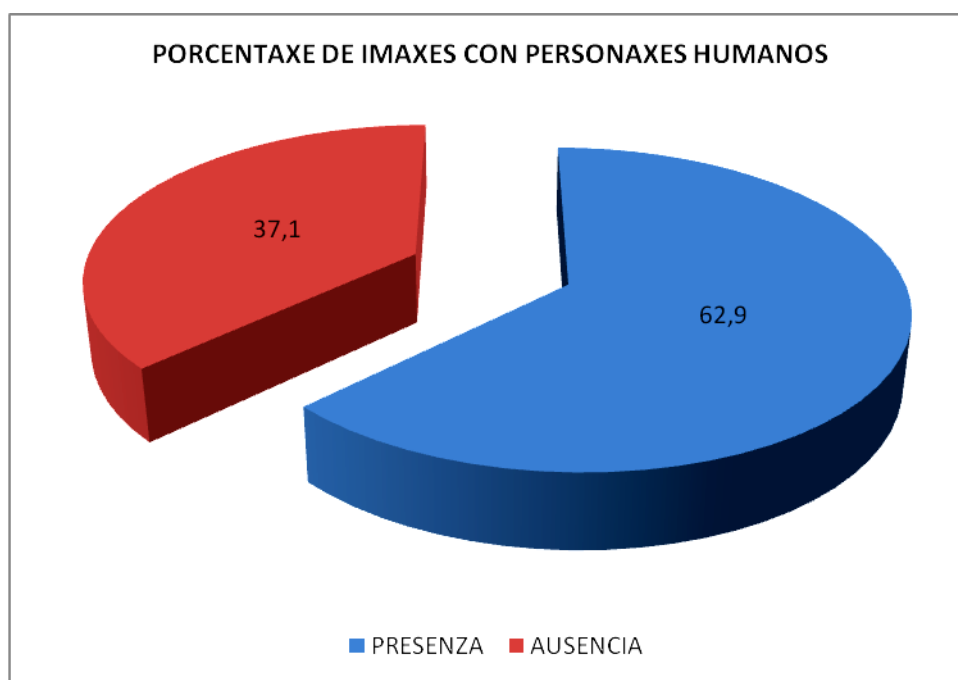


Figura 36: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes con personaxes humanos do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

7.1.2 Presenza/ausencia en función do sexo en imaxes individuais e colectivas

Para a recollida dos datos do número de homes e de mulleres presentes nas imaxes individuais e colectivas atémonos ao descrito na introdución ao apartado 6.3.2.6 de proceso de discriminación das imaxes. Cómpre resaltar que varias imaxes individuais (non individualizadas cun número ou letra) que ilustran unha actividade concreta considérase unha única imaxe grupal. Obviamente, desbótanse aquelas figuras non claramente identificables en función do sexo, de tal xeito que non atribuímos un sexo determinado a una imaxe só pola aparencia máis ou menos masculina ou feminina segundo os estereotipos establecidos. Por exemplo, na páxina 51 desbotamos a imaxe do ou da motorista, e na páxina 60 a imaxe número 2 non ten que se referir á man dunha muller por ter as unllas coidadas.

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES INDIVIDUAIS SEGUNDO O SEXO ⁴¹⁹						
	HOMES		MULLERES		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IMAXES INDIVIDUAIS	29	63	17	37	46	100

Figura 37: Táboa que reflicte a porcentaxe de imaxes individuais segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

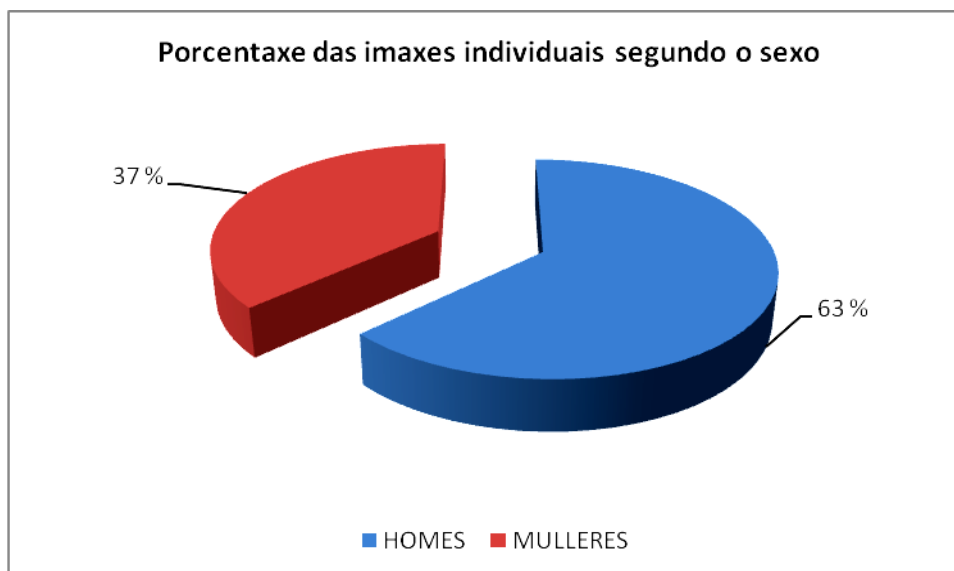


Figura 38: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes individuais segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

⁴¹⁹ Datos tomados da táboa nº 2 do anexo "Cuantificación das imaxes colectivas segundo o sexo".

Unha vez contabilizadas as imaxes con presenza de persoas, pasamos a discriminar dita presenza en función do sexo nas imaxes individuais. Constatamos unha maior presenza de homes (63%) que de mulleres (37%). Observamos que a porcentaxe de imaxes con un único personaxe masculino case duplica ás que conteñen un único personaxe feminino.

De seguido recollemos os datos referidos ás imaxes colectivas, nos que diferenciamos cinco situacións:

- imaxes con presenza exclusiva de homes;
- imaxes con presenza exclusiva de mulleres;
- imaxes con maioría de homes;
- imaxes con maioría de mulleres;
- imaxes nas que aparece un número equilibrado de homes e mulleres.

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES COLECTIVAS SEGUNDO O SEXO												
	SÓ HOMES		SÓ MULLERES		MAIORÍA HOMES		MAIORÍA MULLERES		EQUILIBRADO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IMAXES COLECTIVAS	10	16	5	8	10	16	11	18	25	41	61	100

Figura 39: Táboa que reflicte o número de imaxes colectivas segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

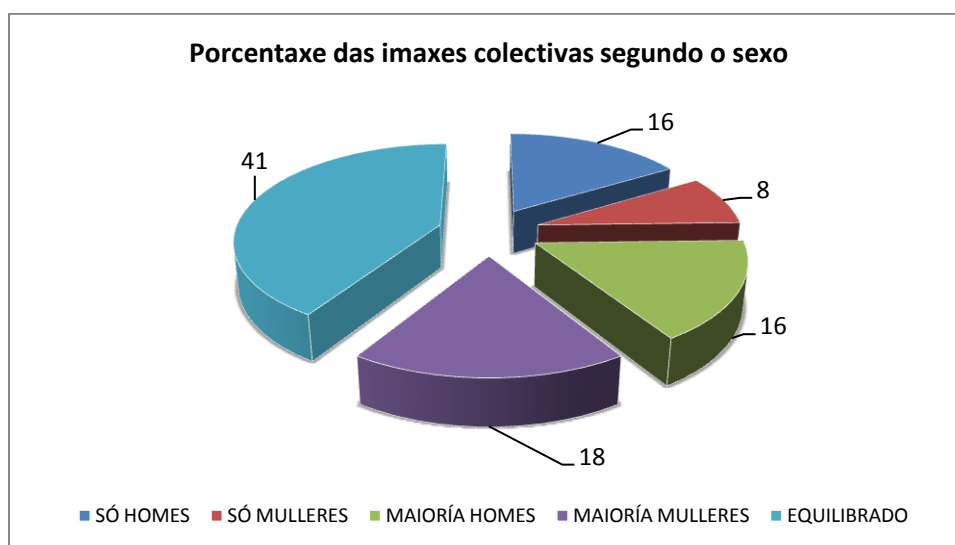


Figura 40: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes colectivas segundo o sexo do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Predominan as imaxes colectivas con presenza exclusiva de homes sobre as imaxes con presenza exclusiva de mulleres. De novo a porcentaxe de homes case duplica á de mulleres.

A porcentaxe é favorable ás mulleres en 2 puntos nas imaxes colectivas mixtas; un 18% de imaxes mixtas con predominio da presenza da muller fronte a un 16% de imaxes mixtas con predominio da figura do home.

A meirande porcentaxe corresponde ás imaxes con presenza equilibrada de mulleres e homes, un 41%.

7.1.3 Características: idade, sexo e etnia

Achegámonos agora ao personaxe a través da análise das seguintes características: idade, sexo e etnia.

Para facilitar a recollida e o cruce de datos elaboramos un modelo de ficha-táboa coas variables previamente establecidas como determinantes para cubrir os obxectivos propostos e que se inclúen no anexo deste traballo. Este modelo de ficha aplicouse unidade por unidade para obter os resultados parciais⁴²⁰ que, finalmente, vertéronse na ficha de resultados globais.

Clasifícanse como “non identificables” aquelas imaxes que non podían ser adscritas con claridade aos subgrupos establecidos, tanto en función da idade, como do sexo ou etnia. Aínda que os contabilizamos e representamos tanto nas táboas como nos gráficos, porén so faremos referencia a eles nos comentarios cando os valores nos parezan significativos.

En relación coa idade distinguimos tres subgrupos: infancia/adolescencia, poboación activa e terceira idade. No subgrupo poboación activa incluimos ás persoas adultas en idade laboral que (polo aspecto, actividade ou localización) cubriran a franxa de idade comprendida entre infancia/adolescencia e a terceira idade.

De seguido presentamos os datos numéricos (táboa de resultados globais) e porcentuais (gráficos) de presenza de personaxes segundo o sexo, a idade, e pertenza/non pertenza a grupos étnicos minoritarios (persoas paquistanís, hindús, chinesas, árabes, de cor negra...).

⁴²⁰ Táboas nº 3 a 15 do anexo “Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”.

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA ⁴²¹	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	47	95	3	1	146
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	6	10	0	2	18
		Non identificable	5	1	0	2	8
		Total	58	106	3	5	172
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	71	26	2	1	100
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	14	3	0	2	19
		Non identificable	0	0	0	1	1
		Total	85	29	2	4	120
	NON IDENTIFICABLE	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	7	0	0	0	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	0	0	1	3
		Non identificable	0	0	0	1	1
		Total	9	0	0	2	11
	TOTAL		152	135	5	11	303

Figura 41: Táboa que reflicte o número de personaxes segundo idade, sexo e etnia do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

⁴²¹ Datos tomados das táboas de resultados parciais nº 3 a 15 do anexo “Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia”.

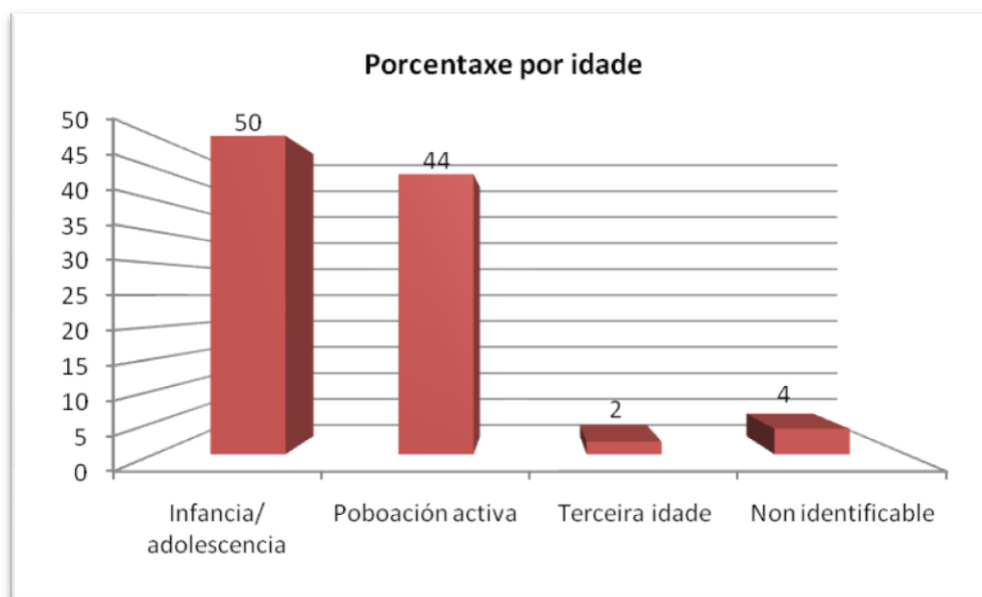


Figura 42: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo a idade do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Dos tres subgrupos establecidos en relación coa característica idade, a meirande porcentaxe corresponde á infancia/ adolescencia (50%) cunha diferenza de 6 puntos co sector de poboación activa. Destaca a escasa porcentaxe do grupo terceira idade con só o 2% do total das imaxes (5 persoas).

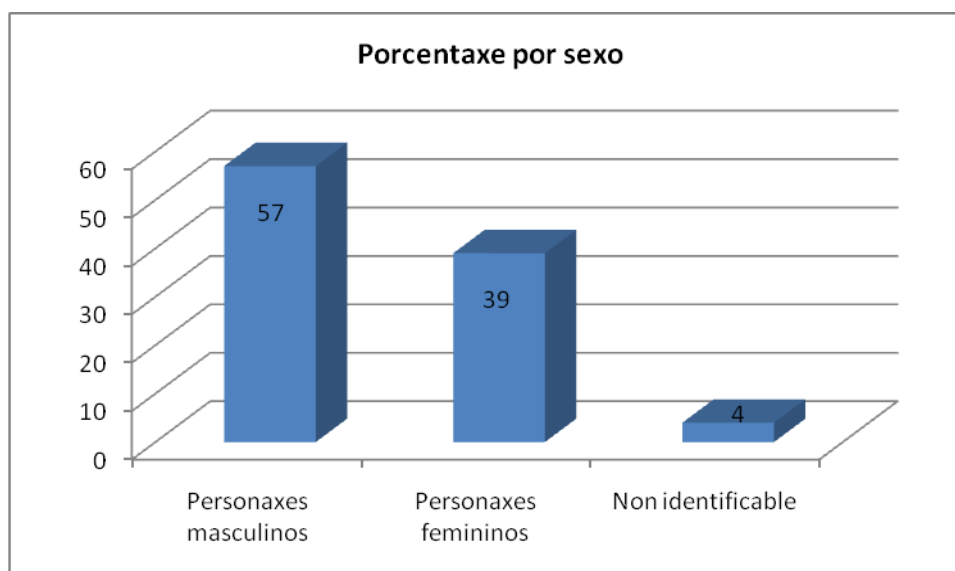


Figura 43: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

En relación coa característica sexo, predomina no libro a presenza de personaxes masculinos, un 57% fronte ao 39% de presenza feminina. En gráfico aparte crúzanse estes datos da presenza masculina/feminina coas diferentes franxas de idade.

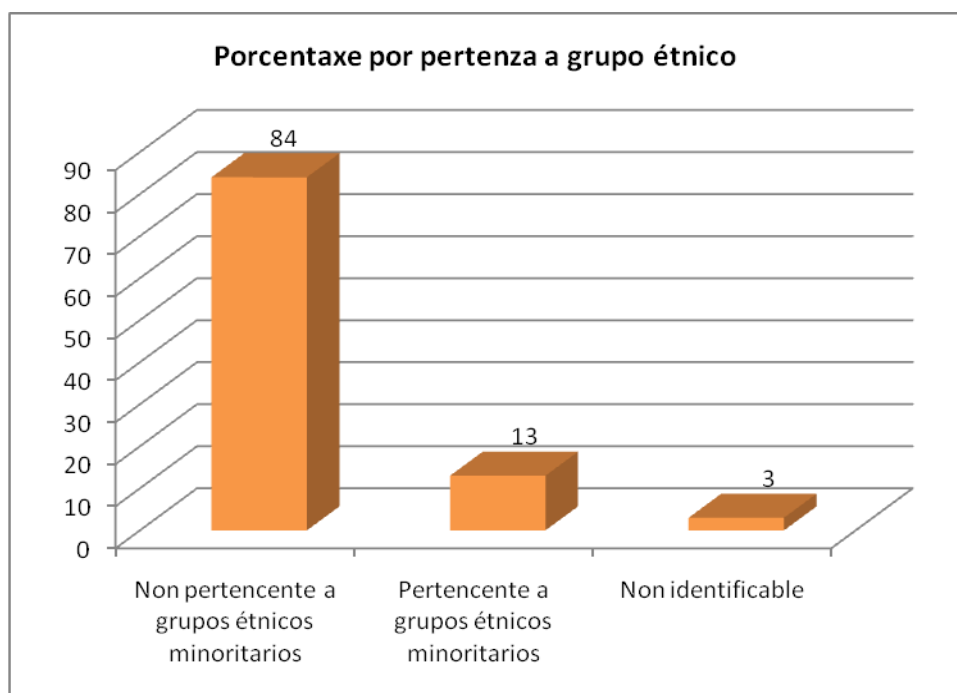


Figura 44: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo a súa pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Polo que respecta á característica pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios constatamos unha contundente presenza de personaxes non pertencentes a estes grupos. Só un 13% de personaxes do manual pertencen a culturas minoritarias.

A continuación procedemos a cruzar os datos reflectidos nos gráficos do parágrafo anterior en función das variables sexo/idade, sexo/etnia, e etnia/idade.

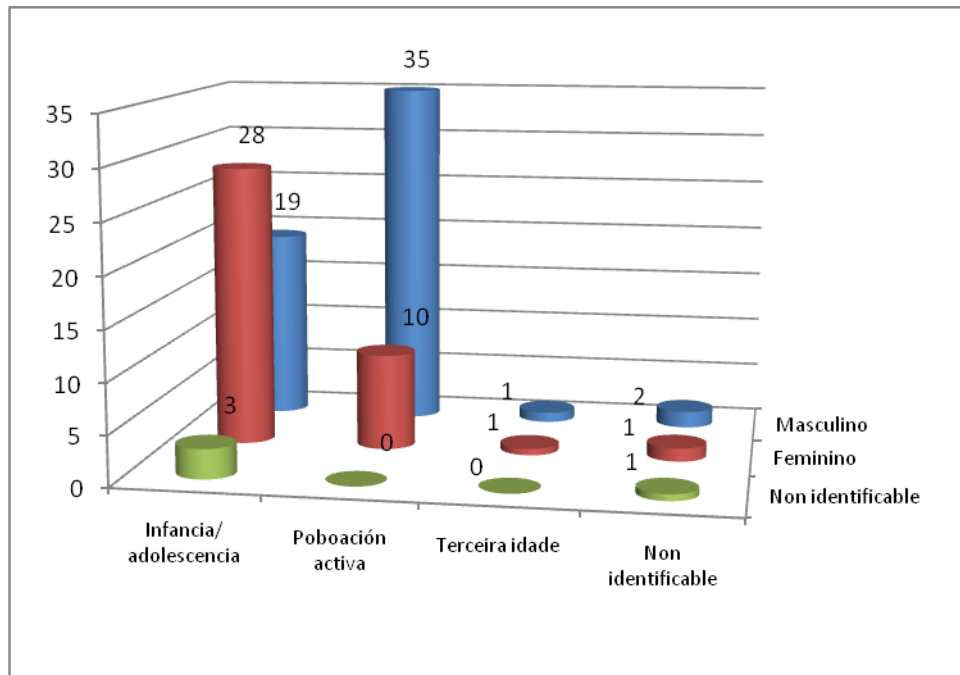


Figura 45: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables idade e sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Na franxa de idade infancia/adolescencia hai un predominio do sexo feminino, un 28% fronte a un 19% masculino, pero na franxa de poboación activa destaca a presenza masculina cun 35% fronte ao 10% feminina. Unha vez máis, a porcentaxe relativa á franxa terceira idade, aínda que equilibrada en función do sexo, reflicte a escasa presenza deste colectivo no libro de texto obxecto de análise.

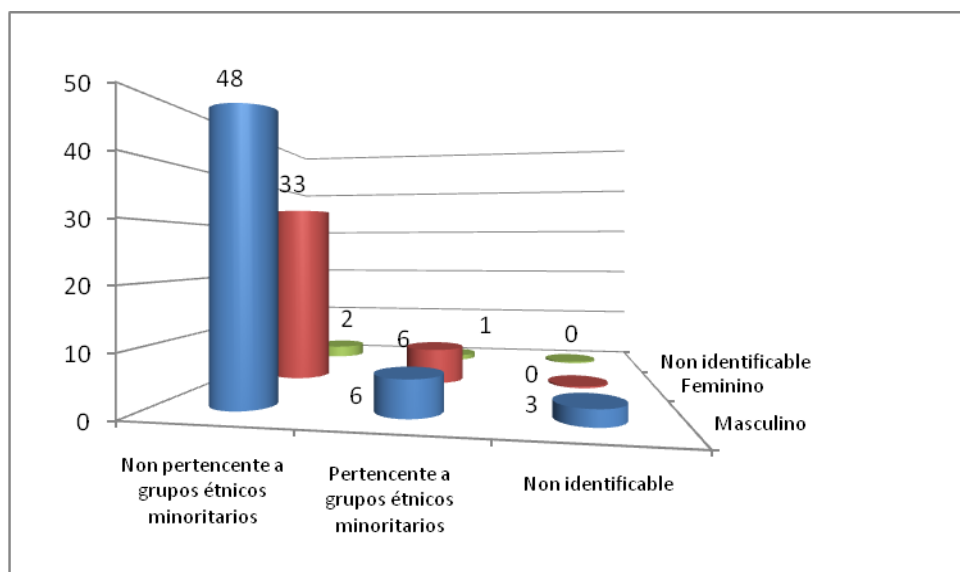


Figura 46: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables etnia e sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Ao cruzar os datos de sexo/etnia constatamos un 48% de personaxes masculinos non pertencentes a ningún grupo étnico minoritario e un 33% de personaxes femininos. Canto a personaxes pertencen a grupos étnicos minoritarios, aínda que equilibrados canto ao sexo (como acontecía coa terceira idade no parágrafo anterior), destacan pola súa escasa presenza cun 6% de homes e un 6% de mulleres.

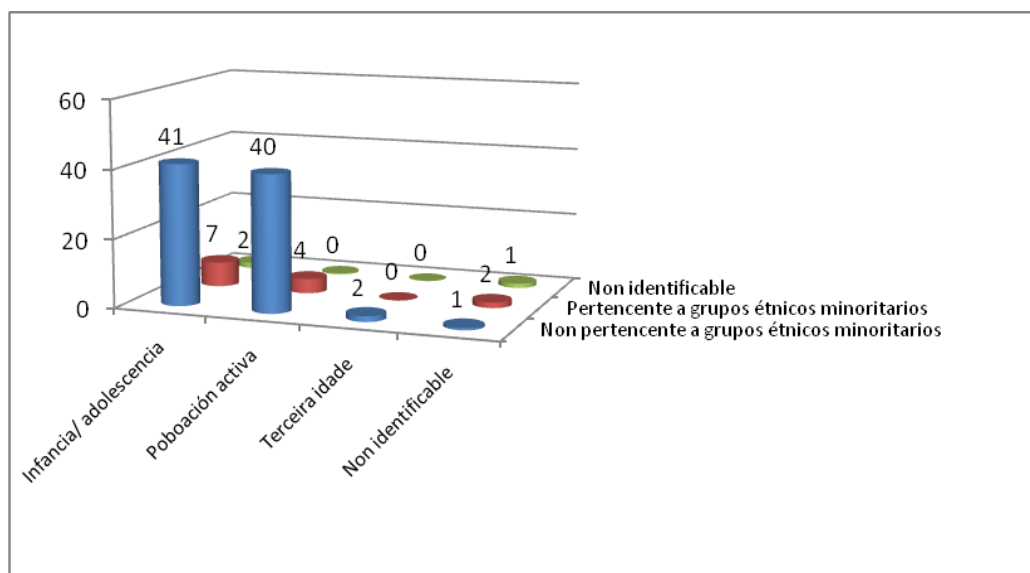


Figura 47: Gráfico que reflicte a porcentaxe de personaxes segundo as variables etnia e idade do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Manexando as variables idade e etnia vemos que predomina a non pertenza a grupo étnico minoritario (un 83% dos identificables) en todas as franxas de idade: 41% na infancia/adolescencia, 40% na poboación activa e 2% na terceira idade.

7.2 Aspectos

Convén recordar que, a través do estudo da unidade de análise elixida, tentamos ver que contidos socioculturais transmite o manual polo que consideramos necesario profundar no espectro social no que se desenvolve o protagonista.

Tras unha primeira etapa de cuantificación da presenza/ausencia da figura humana nas imaxes, e despois de analizar a súa distribución en función do sexo, segundo aparecen en imaxes individuais ou colectivas, seguida da súa clasificación en función das características de sexo, idade e pertenza a un determinado grupo étnico, cómpre afondar nos seguintes aspectos do personaxe que foi a unidade de análise establecida:

- Protagonismo.
- Actividades profesionais e non profesionais exercidas polo personaxe:

- Actividades profesionais:
 - Actividades profesionais remuneradas:
 - Profesións non relacionadas co deporte.
 - Profesións relacionadas co deporte.
 - Actividades profesionais non remuneradas.
- Actividades non profesionais.

No parágrafo 7.2.2 xustificamos a subdivisión feita para clasificar as actividades profesionais e enumeramos cales se inclúen en cada apartado.

7.2.1 Protagonismo

Establecidas estas puntualizacións, abordamos a tarefa de afondar na análise do personaxe determinando o papel que está a exercer nas imaxes. Tratábase de identificar quen exercía o protagonismo principal e quen o secundario considerando as variables de sexo e etnia. A primeira dificultade que atopamos foi a necesidade de definir o que podíamos entender por protagonismo dado que non sempre se representaba unha acción ou actividade concreta nas imaxes a analizar e, consecuentemente, non parecía haber un personaxe concreto asumindo un papel determinado. Para solventar esta circunstancia consideramos de gran utilidade algunhas das técnicas de lectura de imaxe que se aplican para a publicidade (plano, angulación, liña de forza⁴²², luz, cor, triángulo C.I.E.⁴²³...). Cremos que existe un certo paralelismo entre a imaxe publicitaria e as que aparecen nun libro de texto: estas publicitan un tipo determinado de valores, sociedade, familia etc. conforme declaramos na hipótese de partida.

Decidimos, polo tanto, falar de protagonismo non só en termos de acción senón tamén de posición e actitude do personaxe no conxunto da imaxe e estudamos os planos, os ángulos, as actitudes máis o menos evidentes en termos de interrelación dos personaxes, para establecer dous tipos de protagonismo:

- **Protagonismo principal** (individual ou colectivo): asumido por un personaxe en solitario ou por varios personaxes (protagonismo principal compartido) que aparecera claramente na imaxe como protagonista da acción ou ben, en ausencia dunha acción concreta, o que ocupara o primeiro plano ou adoptara unha actitude claramente de dominio fronte a outros personaxes que apareceran como presenzas pasivas ou como meros acompañantes, situados en segundo plano ou en actitude de inferioridade, dependencia ou subordinación.

⁴²² N. da I. As liñas de forza veñen marcadas polo uso das diagonais que serven para romper a monotonía da composición e destacar o que interesa.

⁴²³ N. da I. A Comisión Internationale de l'Éclairage propuxo, no ano 1931, un sistema de valoración das cores ao que se lle denominou triángulo CIE, no que se representan as cores segundo a súa posición no espectro electromagnético do que se serve a publicidade para facer máis ou menos visible un determinado elemento/personaxe na imaxe.

- **Protagonismo secundario:** definido no parágrafo anterior, por oposición ao protagonismo principal, como o exercido polos personaxes que non están a realizar a acción principal e actúan como espectadores, en planos secundarios ou en actitude de subordinación ao protagonista-actor principal.

Para establecer o protagonismo masculino ou feminino nas imaxes analízanse, obviamente, as imaxes colectivas dado que é neste tipo de imaxes onde se pode apreciar este aspecto: o protagonismo exercece en función das outras presenzas que carecen del.

Como xa definimos no apartado 6.3.2.6 “Criterios de selección e cuantificación das imaxes...”, entendemos por imaxes grupais ou colectivas non só aquelas nas que aparece un grupo de persoas senón tamén as imaxes múltiples individuais que ilustran un único exercicio ou actividade, que consideraremos como unha única imaxe de grupo, agás que veñan claramente diferenciadas por unha letra ou número; por exemplo, na paxina 9 as cinco fotos individuais formarán unha imaxe grupal a efectos de cómputo.

Na seguinte táboa recolleemos os datos cuantitativos relativos ao protagonismo:

PROTAGONISMO DOS PERSONAXES ⁴²⁴							
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA. RESULTADOS GLOBAIS			Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios		17	40	79	136
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios		1	3	5	9
		Non identificable		0	0	0	0
		Total		18	43	84	145
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios		11	14	62	87
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios		0	7	4	11
		Non identificable		0	0	0	0
		Total		11	21	66	98
	NON IDENTIFICABLE	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios		0	0	2	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios		0	0	0	0
		Non identificable		0	0	1	1
		Total		0	0	3	3
TOTAL		29	64	153	246		

Figura 48: Táboa que reflicte o protagonismo dos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

En termos globais, nas imaxes do manual obxecto de análise é predominante o protagonismo principal compartido, seguido do protagonismo secundario e, en terceiro lugar, o protagonismo principal en solitario. De 246 personaxes, ostentan o protagonismo compartido 153, fronte só 29 protagonistas individuais e 64 que asomen un papel secundario.

Tendo en conta a variable de sexo persiste a mesma distribución: de 145 homes, asomen un protagonismo principal compartido 84, fronte a 43 que exercen un protagonismo secundario e 18 no papel de protagonistas en solitario. Canto ás mulleres, dun total de 98, 66 comparten o protagonismo principal, 21 representan un protagonismo secundario e 11 exercen o protagonismo principal en solitario.

⁴²⁴ Datos tomados das táboas de resultados parciais nº 16 a 28 do anexo “Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”.

É necesario destacar que a presenza masculina é superior á feminina (agás entre os personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios) polo que tamén ostentan os homes un maior protagonismo tanto principal (en solitario ou compartido) como secundario.

Os 3 personaxes non identificables en función do sexo asomen tamén o protagonismo principal compartido.

En relación coa variable pertenza a un grupo étnico minoritario, observamos a mesma tendencia que nos casos anteriores na distribución do protagonismo: dos 9 homes, 5 protagonizan unha acción compartida, 3 ocupan un segundo plano e 1 ostenta o protagonismo principal en solitario. O grupo de mulleres constitúe a única excepción nesta tendencia ao non darse ningún caso de protagonismo compartido: dun total de 11 mulleres pertencentes a un grupo étnico minoritario, 7 exercen un protagonismo secundario e 4 o protagonismo principal en solitario. Prevalece, pois, o protagonismo secundario entre as mulleres pertencentes a grupo étnico minoritario.

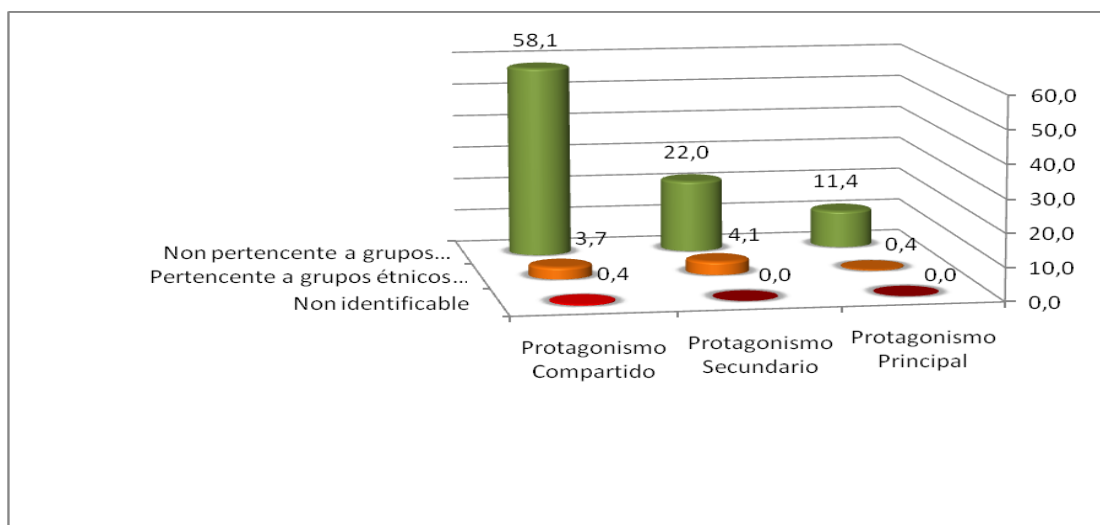


Figura 49: Gráfico que reflicte a porcentaxe do protagonismo dos personaxes segundo a súa pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Sen diferenciar se o personaxe pertence ou non a un grupo étnico minoritario un 62.2 % dos personaxes exercen un protagonismo principal compartido, fronte ao 26.1 % no papel secundario e un 11.8 % como protagonistas principais en solitario.

Desde o punto de vista da raza, cómpre destacar a escasa presenza de personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios. Representan o 8.2% do total de personaxes e exercen o 4.1 % do

protagonismo secundario, o 3.7 % do principal compartido. Só lles corresponde o 0.4 % do papel protagonista principal en solitario.

Abraiante a cota de participación de personaxes non pertencentes a grupos étnicos minoritarios en calquera dos tres tipos de protagonismo: principal compartido (58.1 %), secundario (22 %) ou principal en solitario (11.4 %).

Aos personaxes non identificables canto á etnia só se lles atribúe unha cota do 0.4 % do protagonismo principal compartido e están ausentes do protagonismo principal en solitario e do protagonismo secundario.

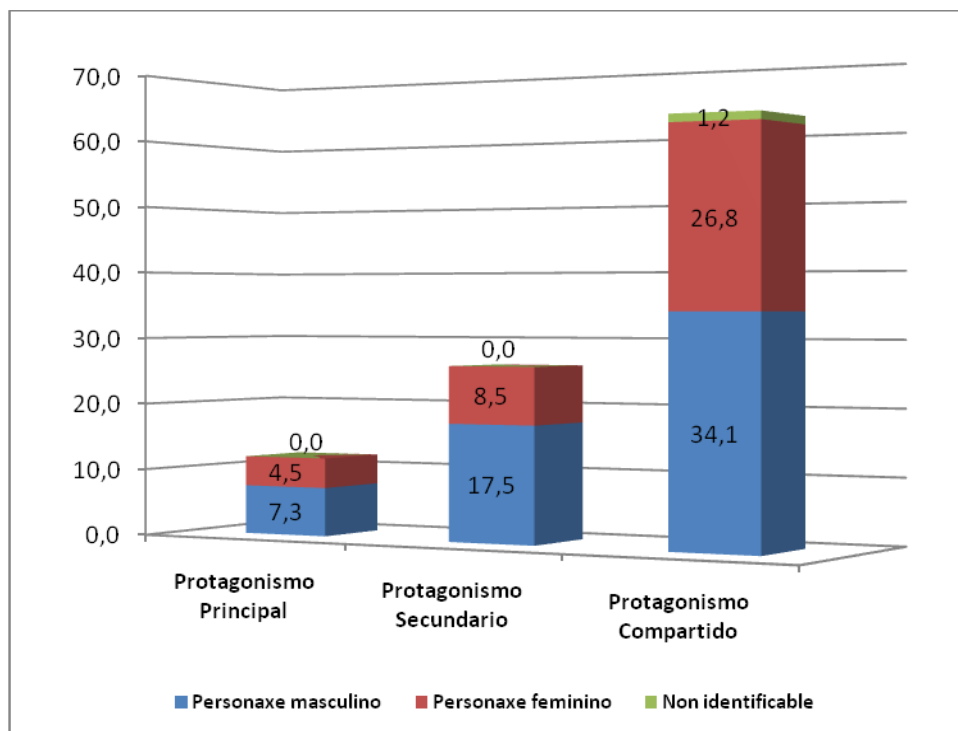


Figura 50: Gráfico que reflicte a porcentaxe de protagonismo dos personaxes segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan*. Fonte: elaboración propia

Se nos fixamos na distribución do protagonismo en función do sexo, observamos unha maior presenza de personaxes masculinos (145 en total) exercendo protagonismo nos tres niveis: protagonismo compartido (34.1%), protagonismo secundario (17.5%) e protagonismo principal individual (7.3%).

O tipo de protagonismo exercido polas mulleres,(98 en total) coincide co exercido polos homes no sentido de que se lles outorga sobre todo un protagonismo principal compartido (26.8%), seguido dun protagonismo secundario (8.5%) e en menor medida un protagonismo principal en solitario (4.5%).

Un 1.2% do protagonismo compartido corresponde a personaxes non identificables en canto ao sexo. Este colectivo está ausente no protagonismo principal en solitario e no protagonismo secundario.

7.2.2 Actividades profesionais e non profesionais exercidas polo personaxe

Para a recollida de datos neste apartado interesábanos, por unha banda, contabilizar as profesións do segmento de poboación activa, polo tanto persoas adultas exercendo profesións remuneradas e, pola outra banda, as actividades que dalgún xeito puideran considerarse profesionais pero que non se exercían a cambio dun salario, caso dos estudantes e das actividades de voluntariado. En grupo aparte incluíríamos as actividades non profesionais.

Segundo recollíamos na introdución do apartado 7.2 “Aspectos”, nun primeiro paso retomamos as imaxes para agrupalas, segundo a actividade exercida polo personaxe, en:

- a. Actividades profesionais:
 - i. Actividades profesionais remuneradas:
 - Profesións non relacionadas co deporte.
 - Profesións relacionadas co deporte.
 - ii. Actividades profesionais non remuneradas.
- b. Actividades non profesionais.

De seguido explicamos o procedemento seguido para a recollida de datos, xustificamos o porqué desta clasificación e especificamos que actividades conforman cada un dos grupos establecidos.

Para a recollida dos datos globais relativos ás profesións, elaboramos unha primeira táboa que recolle todas as profesións, remuneradas e non remuneradas, presentes nas imaxes. Esta táboa correspóndese coa número 29 do anexo deste traballo. Os resultados reflectidos nesta táboa amosan, unha vez máis, que a presenza masculina é moi superior á feminina, con 140 homes exercendo unha profesión (remunerada ou non) fronte a 90 mulleres. Convén subliñar que só 7 profesións contan coa presenza de ambos os dous sexos, e por outra banda constatamos que a presenza exclusiva feminina dáse en 7 profesións fronte á presenza exclusiva masculina en 22. Faremos un tratamento dos datos máis pormenorizado de cara a determinar quen exerce que profesións, e se se reflicte a situación que se dá na sociedade, e de que xeito o libro contribúe a perpetuar os roles profesionais que a sociedade adxudica ao sexo feminino e masculino.

Centramos a primeira análise nas imaxes do grupo **a-i** con personaxes exercendo unha determinada actividade laboral remunerada. Por razóns prácticas á hora de interpretar os datos, decidimos subdividir este grupo en dous⁴²⁵:

⁴²⁵ Subdivisión feita a partir da táboa nº 29 do anexo “Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios”.

- Imaxes con personaxes exercendo profesións remuneradas non relacionadas co deporte.
- Imaxes con personaxes exercendo profesións remuneradas relacionadas co deporte.

Os datos⁴²⁶ dos subgrupos anteriores recóllense en táboas separadas para facilitar a tirada de conclusións á hora de realizar inferencias baseadas nestes datos cuantitativos. Non esquezamos que a visión que o libro de texto transmita sobre o mundo laboral en xeral, e o mundo deportivo profesional en particular, formará parte do universo social no que o libro sitúe a unidade de análise deste traballo, o personaxe. Non se contabilizan as profesións exercidas por personaxe non identificable por razón de sexo (motorista páx. 51, deportista da páx. 11 e 37 etc.). Na profesión cantante non especificamos se son ademais instrumentistas dentro dun grupo. O traballo vacacional realizado polos estudantes non se inclúe no grupo de profesións asalariadas, xa que non pertencen á poboación activa; tampouco se inclúen no grupo de profesións non remuneradas, por razóns obvias.

Na análise cualitativa posterior non vai resultar indiferente quen exerce que profesións, tanto desde o punto de vista do sexo como da etnia, no camiño a probar a hipótese de partida deste traballo de investigación.

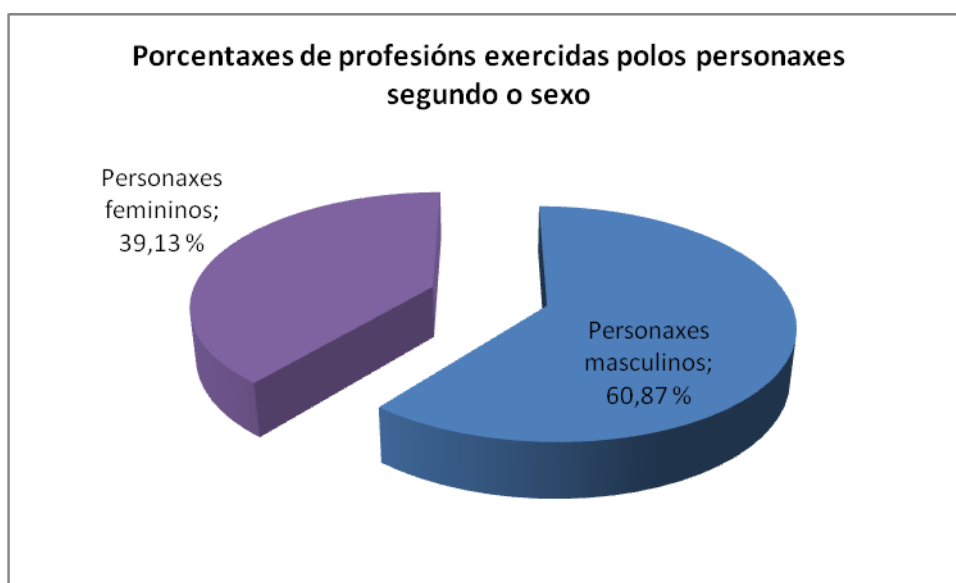


Figura 51: Gráfico que reflicte a porcentaxe de exercicio profesional dos personaxes segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Antes de entrar a analizar de xeito pormenorizado os datos xerais sobre as profesións exercidas polo personaxe, deixamos constancia neste gráfico das porcentaxes en función do sexo: un 60.87% das profesións son exercidas polos homes e un 39.13% polas mulleres⁴²⁷.

⁴²⁶ Datos tomados da táboa nº 29 do anexo "Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e a pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios".

⁴²⁷ Datos tomados da táboa nº 29 do anexo "Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e a pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios".

7.2.2.1 Actividades profesionais

A. Remuneradas

a. Non relacionadas co deporte

PROFESIÓNES REMUNERADAS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS EXCLUÍDAS AS RELACIONADAS CO DEPORTE ⁴²⁸									
PROFESIÓNES	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				TOTAL
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Profesor/a	0	1	0	1	0	1	0	1	2
Militar	0	8	0	8	0	0	0	0	8
Cantante	0	14	0	14	0	3	0	3	17
Modelo	0	0	0	0	0	2	0	2	2
Presentador/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Azafata	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Escritor/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Actor/actriz	1	10	0	11	0	4	0	4	15
Intérprete	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Políticos/as	2	2	0	4	0	0	0	0	4
Xornalista	1	1	0	2	0	1	0	1	3
Cómico/a	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Manager	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Artista pintor	0	3	0	3	0	0	0	0	3
Inventor/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Executivo/a	0	2	0	2	0	1	0	1	3
Cociñeiro	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Mecánico	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Instalador	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Delineante	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Teleoperador/a	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Sacerdote	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Gardacostas	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Operario	3	1	0	4	0	0	0	0	4
Fotógrafo/a	0	18	0	18	0	0	0	0	18
TOTAL	10	68	0	78	1	14	0	15	93

Figura 52: Táboa que reflicte as profesións remuneradas excluídas as deportivas exercidas polos personaxes segundo o sexo e a súa pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

⁴²⁸ Contabilízanse os personaxes do segmento de poboación activa.

Contabilízanse 25 profesións non relacionadas co deporte e, unha vez máis, resulta sorprendente a presenza masculina realizando unha actividade profesional remunerada, incluso sen ter aínda analizados os datos das profesións relacionadas co deporte. Dun total de 93 personaxes pertencentes ao segmento de poboación activa presente nas imaxes, 78 son homes e só 15 mulleres. As inferencias a extraer destes datos cuantitativos reservámolas para o apartado 7.4 deste traballo no que faremos a análise cualitativa de todos os datos obtidos nas fases anteriores, pero cómpre resaltar que os datos reflectidos nesta táboa, prometen ser altamente ilustrativos da persistencia dunha sociedade androcéntrica e eurocéntrica claramente estereotipada.

b. Relacionadas co deporte

PROFESIÓNS RELACIONADAS CO DEPORTE EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS ⁴²⁹									
PROFESIÓN	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				Total
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Atleta	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Xogador/a baloncesto	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Esquiador/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Recordman/woman	0	1	0	1	0	1	0	1	2
Adestrador/a	0	2	0	2	0	0	0	0	2
Tenista	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Piloto coche	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Futbolista	0	1	0	1	0	0	0	0	1
TOTAL	1	7	0	8	0	2	0	2	10

Figura 53: Táboa que reflicte as profesións remuneradas relacionadas co deporte exercidas polos personaxes segundo o sexo e a pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. McMillan*. Fonte: elaboración propia

Contabilizamos 8 profesións relacionadas co deporte e 10 personaxes. Como ocorrera cos datos reflectidos na táboa de profesións remuneradas alleas ao mundo deportivo, tamén nas profesións relacionadas co deporte predomina o personaxe masculino, con 8 homes fronte a 2 mulleres. As dúas

⁴²⁹ Datos tomados da táboa nº 29 do anexo "Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e a pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios".

mulleres pertencen a culturas occidentais e dos 8 homes só 1 pertence a grupo étnico minoritario. Cómpre pois destacar a escasa representación de etnias minoritarias.

Se atendemos ás profesións representadas, só está equilibrada a representación en función do sexo na profesión recordman/recordwoman. A outra muller exerce como atleta, única profesión na que non aparece ningún home. O resto das profesións relacionadas co deporte son executadas en exclusividade polos homes.

B. Non remuneradas

PROFESIÓNS NON REMUNERADAS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS ⁴³⁰									
PROFESIÓN	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				TOTAL
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Estudantes	3	47	0	50	0	59	0	59	109
Voluntariado	0	5	0	5	0	5	0	5	10
Ama/o de casa	0	0	0	0	0	1	0	1	1
TOTAL	3	52	0	55	0	65	0	65	120

Figura 54: Táboa que reflicte as profesións non remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Unha vez contabilizados os personaxes da poboación activa que exercían unha actividade laboral remunerada retomamos agora as imaxes con personaxes realizando actividades profesionais non remuneradas. Neste grupo inclúense as imaxes dos estudantes e de actividades de voluntariado.

Considéranse estudantes non só os personaxes que aparecen claramente realizando unha actividade de estudo senón, tamén, en función da franxa de idade á que pertencen.

Só aparecen 3 profesións non remuneradas: no grupo estudantes son maioría as mulleres (59 mulleres fronte a 50 homes, 3 deles pertencentes a grupos étnicos minoritarios); no traballo de voluntariado a presenza está equilibrada (5 de cada sexo); como ama/a de casa exclúese o home e aparece só 1 muller. No traballo de voluntariado incluímos a dous personaxes adultos (a cantante

⁴³⁰ Datos tomados da táboa nº 29 do anexo "Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e a pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios".

Shakira e o futbolista Beckan) pois presupoñemos que, aínda pertencendo ao sector de poboación activa, o exercen de xeito desinteresado.

7.2.2.2 Actividades non profesionais

As actividades non profesionais reflectidas nas imaxes refírense exclusivamente ao mundo do lecer. Recollemos de seguido o tipo de actividade e os datos cuantitativos e no apartado 7.4 faremos a análise cualitativa correspondente.

ACTIVIDADES NON PROFESIONAIS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
ACTIVIDADES	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				Total
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Conversar	1	2	0	3	0	4	0	4	7
Fútbol	0	3	0	3	0	0	0	0	3
Concerto pop/rock	0	3	0	3	2	11	0	13	16
Praia	0	6	0	6	0	7	0	7	13
Turismo	0	4	0	4	0	4	0	4	8
Judo	0	2	0	2	0	0	0	0	2
Lectura	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Compras	0	1	0	1	1	4	0	5	6
Cine	1	5	0	6	1	5	0	6	12
Hóckey	0	5	0	5	0	0	0	0	5
Uso móbil	0	1	0	1	0	4	0	4	5
TOTAL	2	32	0	34	4	40	0	44	78

Figura 55: Táboa que reflicte as actividades non profesionais desenvolvidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

No caso das actividades non profesionais exercidas polo personaxe é maioría a presenza feminina en termos globais. Consideradas as actividades unha a unha, esta maioría feminina mantense en 5 das 11 actividades; 3 das actividades son realizadas en exclusividade por homes fronte a 1 exclusiva de muller, e en 2 a presenza masculina e feminina está equilibrada.

Atopámonos ante o segundo caso no que a porcentaxe é favorable á presenza feminina. O outro caso corresponde ás profesións non remuneradas, grupo de estudantes, xa comentado no parágrafo anterior. Faremos a análise pertinente no apartado 7.4 “Análise cualitativa: Inferencias”.

7.3 Categorias temáticas: da presenza icónica á presenza na ausencia

7.3.1 Introducción

Neste apartado abordamos a análise do contido temático das imaxes. Para establecer as categorías temáticas retomamos as imaxes para ver que información proporcionaban, dentro do contexto de cada unha das unidades en relación cos contidos socioculturais e o seu tratamento no contexto xeral do libro de texto. Obviamente, unha mesma imaxe pode facer referencia a varios contidos e un determinado contido pode estar presente en varias imaxes.

A análise do contido icónico centrado no personaxe, realizada nos apartados 7.1 e 7.2, xa nos foi conducindo, en certa maneira, a determinar os temas de índole sociocultural presentes nas imaxes e, consecuentemente, no material obxecto de análise.

Cómpre facer referencia ao título deste apartado: “Categorías temáticas: da presenza icónica á presenza na ausencia”. Non pretendemos basear o establecemento das categorías na frecuencia coa que un determinado tema aparece nas imaxes, pois entendemos que o concepto de frecuencia é fundamental para unha análise cuantitativa pero non para a cualitativa.

Unha análise cualitativa das imaxes ven determinada pola mensaxe que transmite, a nivel consciente ou denotativo e inconsciente ou connotativo, e as inferencias que se poidan tirar, susceptibles de ser sometidas a tratamento estatístico para a súa xeneralización, de cara a tirar conclusións. Noutros apartados xa mencionamos a importancia que teñen, en traballos de investigación do tipo do que nos ocupa, os temas non presentes a nivel consciente. Se lembramos que a hipótese de partida deste traballo é amosar que os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores hexemónicos, que reproducen determinados modelos culturais dominantes e exclúen outros, que os libros de texto representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante, non podemos ignorar esas exclusións, esas presenzas na ausencia tan importantes, ou máis, que os temas que contan con presenza icónica. Desde esta perspectiva retomamos a análise das imaxes a partir das seguintes categorías temáticas:

- Referencia culturais:
 - mundo anglosaxón;
 - mundo non anglosaxón;
 - culturas non occidentais.

- Relacións persoais.
- A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do consumo e o do lecer.

As porcentaxes que reflicten os gráficos que ilustran cada unha das categorías temáticas foron tiradas das táboas que se elaboraron para a recollida de datos, unidade por unidade, e que se inclúen no anexo⁴³¹, agás as incorporadas ao corpus deste traballo. As inferencias que estes datos cuantitativos proporcionen serán recollidas no apartado 7.4 “Análise cualitativa: Inferencias”

7.3.2 Referencias culturais

Retomamos a totalidade das imaxes para separar as que fan referencia a aspectos culturais das que non a fan. Un 57.3% das imaxes (122 dun total de 213) non están relacionadas con elementos culturais fronte ao 42.7% (91) que si proporcionan información cultural⁴³². Nun segundo paso tentamos clasificar esas imaxes segundo o ámbito cultural de referencia de cara a comprobar se as culturas representadas estaban equilibradas ou primaba a cultura anglosaxona⁴³³. Unha vez identificados os países, interesaba analizar a imaxe que se daba deles, qué identidade cultural se lles atribuíu e se respondía a patróns estereotipados. Por último interesábanos confrontar a información cultural tirada das imaxes coa realidade social multicultural das aulas nos países occidentais. Queríamos comprobar se se tiña en conta esta pluralidade cultural dando cabida nas imaxes a outras culturas non occidentais, en plano de igualdade.

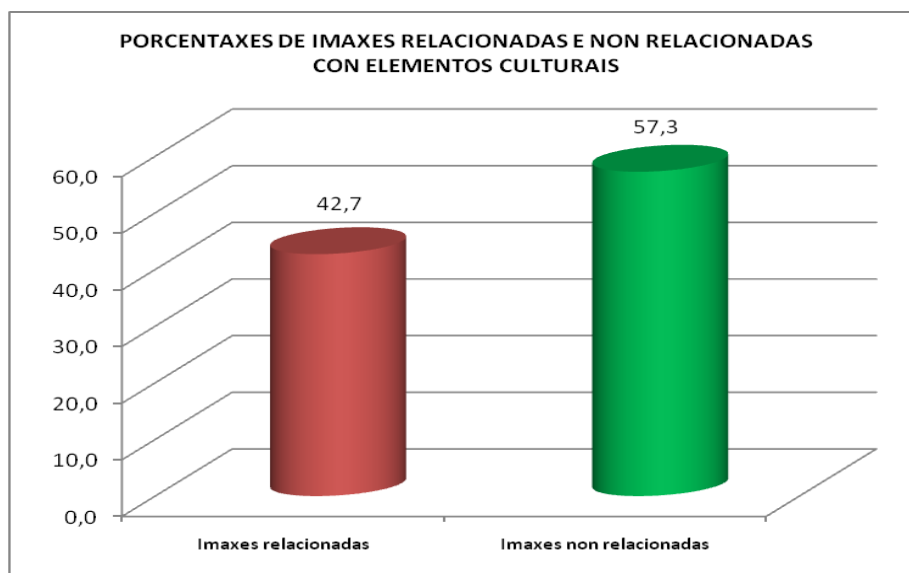


Figura 56: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas e non relacionadas con elementos culturais do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

⁴³¹ Táboas nº 31 a 35 do anexo.

⁴³² Datos tomados da táboa nº 31 do anexo “Imaxes relacionadas e non relacionadas con elementos culturais”.

⁴³³ Consideramos anglosaxonas as referencias aos seguintes países: Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos de América, Australia e Canadá.

Volvemos, pois, sobre o 42'7% de imaxes con contido cultural, e distinguimos tres grupos de imaxes: as que inclúen referencias culturais ao mundo anglosaxón, as que non fan referencia ao mundo anglosaxón, e as que se refiren a culturas non occidentais.

IMAXES RELACIONADAS/NON RELACIONADAS CON ELEMENTOS CULTURAI S ANGLOSAXÓNS E DOUTROS PAÍSES					
Número da unidade	Temática	Nº de imaxes relacionadas co mundo anglosaxón	Nº de imaxes non relacionadas co mundo anglosaxón	Nº de imaxes relacionadas con culturas non occidentais	TOTAL
0	Let's start	3	0	0	3
1	Teenagers today	1	0	0	1
2	Best-seller	9	4	0	13
3	The material world	3	3	0	6
Consolidación 1		3	0	0	3
4	Go trans-global	6	13	1	20
5	Communicating people	4	2	1	7
6	Very visual	2	7	0	9
Consolidación 2		5	0	0	5
7	Work experience	0	0	0	0
8	Girl meets boy	6	0	0	6
9	Press-conference	7	3	1	11
Consolidación 3		5	2	0	7
TOTAL		54	34	3	91

Figura 57: Táboa que reflicte o número de imaxes relacionadas con elementos culturais anglosaxóns e doutros países do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Considerados os datos unidade por unidade, en todas agás na unidade 4 (*Go trans-global: unidade relacionada co turismo e as viaxes*) e na 6 (*Very visual: unidade relacionada coa arte*), predominan as imaxes relacionadas co mundo anglosaxón; nestas dúas unidades, aínda que minoritaria, tamén hai representación icónica anglosaxona e a maioritaria correspóndese co mundo occidental restrinxindo, deste xeito, o “mundo” e a “arte” a este contorno.

Se exemplificamos o tipo de referencia reflectida no resto das unidades, atopamos:

- Dicionarios (Heinemann MacMillan, unidade 0).
- Libros de lectura de autores británicos ou norteamericanos na súa maioría (*The Lord of the Rings*, *The da Vinci Code*, *Romeo and Juliet*, *Treasure Island...*, unidade 2).
- Cantautores/cantantes e grupos musicais (Paul McCartney, unidade 2; Blondie, unidade 5; The Corrs, unidade 8; McFly & Alicia Keys, unidade 9).
- Bandeiras (bandeira canadense, unidade 4; bandeira irlandesa, unidade 8).

- Monumentos (Big Ben, Houses of Parliament, unidade 4; Milenium Bridge, Modern Tate Galery, Trafalgar Square, unidade 6).
- Iconos emblemáticos (bus vermello de dous pisos, unidade 4).
- Moeda (libras esterlinas, unidade 3).
- Actores/actrices (Viggo Mortensen, na unidade 3, Robert de Niro, unidade 5, Julia Roberts na unidade 6, Tom Cruise, Brad Pitt, na 6; Collin Farrel, na 8; Liv Tyler, na 9, Jennifer Aniston e Brendan Fraser, na unidade Consolidación 3).
- Deportes/deportistas (Hockey sobre xeo, na unidade 4; Beckham, unidade 9).
- Referencias cinematográficas (Batman, unidade Consolidación 1; Star Wars, na unidade 2; A Momia, na Consolidación 3).
- Políticos (Tony Blair, Martin Luther King, unidade 5).
- Equipos electrónicos (i-pod, unidade 3; xogos da Play Station, unidade 8).
- Programas de TV (Pop Idol, na unidade 9).

Sen discutir que moitas destas referencias poidan ser de interese, si resulta cuestionable que aparezan case en exclusiva, sen conceder apenas espazo a outras culturas. Ao editar un libro de texto non se pode esquecer a pluralidade de destinatarios que conforman as aulas nunha sociedade cada vez máis multicultural. A paisaxe humana que presentan as nosas aulas esixe, á vez que favorece, o uso de materiais e o emprego de didácticas que desenvolvan actitudes positivas cara á pluralidade cultural que lle rodea e da que forma parte.

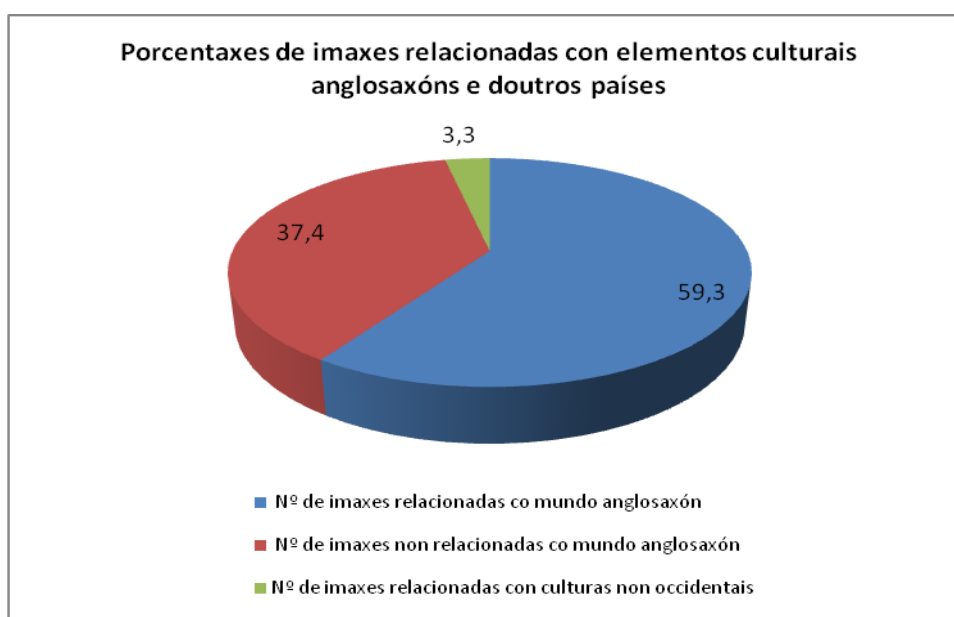


Figura 58: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas con elementos culturais anglosaxóns e doutros países do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

En termos globais un 59.3% das imaxes están relacionadas con elementos culturais anglosaxóns, un 37.4% non están relacionadas co mundo anglosaxón e só un 3.3% proporcionan información sobre culturas non occidentais. Cómpre constatar, por unha banda, o predominio de imaxes relacionadas co mundo anglosaxón e, pola outra, o segundo lugar destacado que se concede ás imaxes relativas a culturas occidentais en detrimento doutras culturas, que só aparecen reflectidas no 3.3% do total. Convén subliñar, asemade, que o personaxe desenvolve sempre as súas actividades nun contorno urbano, o mundo rural está ausente. Por outra banda, as referencias icónicas ás urbes parecen sacadas dun folleto turístico. Unha vez máis as porcentaxes evidencian un enfoque anglocéntrico e eurocéntrico do manual.

Entre o 37.4% de imaxes non referentes ao mundo anglosaxón predominan as do mundo europeo pois os personaxes, monumentos, políticos, actores/actrices, deportistas, etc., pertencen a este ámbito. Enumeramos, de seguido, as máis significativas, facendo referencia ás unidades nas que aparecen:

- Libros de lectura de autores españois, aínda que cos títulos en inglés (Pérez Reverte, *Purity of Blood* e *Captain Alatriste*, unidade 2).
- Cantautores/cantantes e grupos musicais (Shakira, Consolidación 3).
- Monumentos (Guggenheim, na unidade 6; ponte veneciana, Torre de Pisa, a Fontana de Trevi).
- Escultura/ pintura (o David de Miguel Anxo, na unidade 4; a Gioconda de Leonardo da Vinci; os Xirasoles de Van Gogh, na unidade 6).
- Iconos emblemáticos (botella de perfume *Chanel*, unidade 8).
- Moeda (euros, unidade 3).
- Actores/actrices (Penélope Cruz, na Consolidación 3).
- Deportes/ deportistas (Rafa Nadal e Fernando Alonso, unidade 9); políticos (François Mitterrand, unidade 5).
- Equipos electrónicos.

O 3.3% de imaxes relacionadas con culturas non occidentais supoñen 3 imaxes: un dromedario montado por un exipcio, na unidade 4 (*Go trans-global*) nunha imaxe turística coas Pirámides ao fondo; un político árabe conversando cun político europeo, na unidade 5 (*Communicating people*), para ilustrar a profesión de tradutora, e un actor indio de Bollywood, na unidade 9 (*Press-conference*) centrada na prensa e a súa relación cos personaxes famosos.

Estas diferenzas cuantitativas implican tamén diferenzas cualitativas das que falaremos no apartado 7.4 “Análise cualitativa: Inferencias”

7.3.3 Relacións persoais

Neste apartado analízanse as imaxes que amosan as relacións de familia, parellas que claramente se presenten unidas por un vínculo sentimental e relacións de amizade ou compañeirismo.

Previamente á análise cuantificamos as imaxes que amosan relacións persoais e as que non apuntan a ningún tipo de relación persoal. Recóllense os datos pormenorizados, unidade por unidade, na táboa número 32 do anexo de onde tomamos tamén os seguintes totais: de 134 imaxes, só en 27 parece darse un vínculo persoal entre os personaxes fronte a 107 que non amosan ningún tipo de relación.

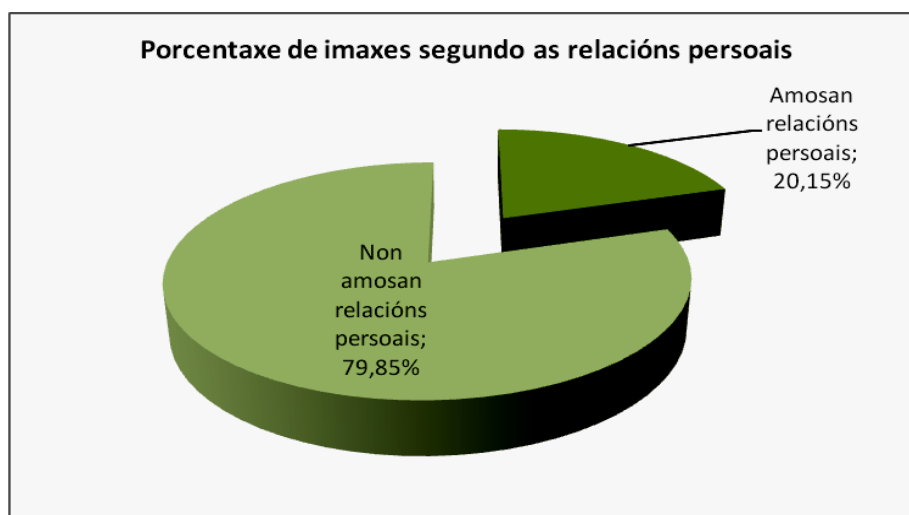


Figura 59: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes que amosan ou non relacións persoais segundo o sexo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Verdadeiramente sorpréndenos que nunha idade como a adolescencia, onde os sentimentos e as relacións persoais son tan importantes para o desenvolvemento integral do individuo, só se recollan as mesmas nun 20.15% das imaxes e se ignoren no 79.85% restante.

Analizaremos pois ese 20.15% de imaxes para determinar que tipo de relación persoal reflicten e, no caso de reflectir relacións familiares e/ou de parella, que modelos se consideran. En definitiva, trátase de comprobar, unha vez máis, se o libro de texto é respectuoso coa realidade social na que está inmerso o alumnado.

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES QUE AMOSAN RELACIÓNS PERSOAIS					
UNIDADE	TEMÁTICA	FAMILIA	PARELLA	AMIZADE	TOTAL
0	Let's start	0	0	0	0
1	Teenagers today	0	0	2	2
2	Best-seller	0	0	0	0
3	The material world	0	1	2	3
Consolidación 1	Sen título	0	1	1	2
4	Go trans-global	0	0	1	1
5	Communicating people	0	0	4	4
6	Very visual	1	1	1	3
Consolidación 2	Sen título	0	0	0	0
7	Work experience	0	0	2	2
8	Girl meets boy	0	1	2	3
9	Press-conference	2	0	3	5
Consolidación 3	Sen título	0	1	1	2
Total		3	5	19	27

Figura 60: Táboa que reflicte o número de imaxes que amosan relacións de familia, parella ou amizade do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan*. Fonte: elaboración propia

Como faremos coa seguinte categoría (“A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do consumo e do lecer”), cómpre referirse aquí á presenza case na ausencia da familia e das relacións sentimentais de parella. Parece un recurso sinxelo para evitar o compromiso de presentar estas relacións conforme se dan na sociedade actual. Aínda que se ignoren no manual, existen na nosa sociedade diversos modelos de relacións persoais ás que o noso alumnado non é alleo: familias monoparentais, familias mixtas desde o punto de vista da relixión, a raza e a nacionalidade, familias con membros procedentes de anteriores relacións, familias con pais e nais do mesmo sexo. Porén, as imaxes do libro reflicten unha familia tradicional, a chamada familia nuclear: nai, pai, fillo e/ou filla, por suposto brancos e de clase acomodada. Trátase de ocultar calquera tipo de relación que non se axuste á idea de familia que se quere transmitir o que non se corresponde cos avances sociais en materia legislativa que regulan novos tipos de relacións.

Esta invisibilidade icónica da diversidade e da pluralidade das relacións interpersoais non sorprende se consideramos a liña xeral das imaxes do manual obxecto de análise: a ocultación nas imaxes de calquera situación que reflecta os conflitos presentes na sociedade. Predomina nestas imaxes a relación de amizade ou compañeirismo entre adolescentes, maioritariamente entre adolescentes de ambos os dous sexos; vense tamén imaxes de amizade entre mulleres adolescentes (páxinas 31, 59, 60 e 61) pero non entre homes adolescentes; parece que o feito de manifestar amizade entre homes lles restase masculinidade (agás nas imaxes que reflicten actividades deportivas). Este tratamento diferente da relación de amizade “só entre mulleres” ou “só entre homes” reflicte un enfoque machista subliminar. Se ben somos conscientes de que na adolescencia se dá moito valor ao grupo de amigos e compañeiros, cremos que non se poden presentar as relacións persoais de costas á realidade social. Nunha idade como a adolescencia na que as relacións familiares son, para gran

parte do alumnado, fonte de conflito ao tempo que refuxio e sostén en momentos críticos, non parece intelixente evitar reflectir estas situacións que cada adolescente percibe como únicas. Desde logo a ocultación non é a mellor forma de normalizar os diferentes tipos de familia nin as diferentes relacións de parella que se dan na sociedade actual.

Xa dixemos que o modelo de relación predominante é o de amizade ou compañeirismo; só aparecen 3 imaxes relacionadas coa familia e amósase nelas a familia tradicional: familia nuclear (nai, pai, fillo/ filla) ou familia-clan ou extensa (varias xeracións representadas). Na unidade 6, páxina 78, vemos o que parece ser unha familia-clan, con representación de tres xeracións como mínimo, comendo na praia (todos brancos); na unidade 9 aparece un neno pertencente a grupo étnico minoritario (asiáticos) recibindo os coidados dun voluntario de UNICEF e, ao fondo, vese unha parella que semellan ser o pai e a nai; nesta mesma unidade temos outro exemplo de familia nuclear, (tamén brancos).

As imaxes que, dalgún xeito, poden suxerir unha relación de parella tamén amosan a parella tradicional home-muller e de raza branca (unidade 3, páxina 37; consolidación 1, páxina 46; unidade 6, páxina 78; unidade 8, viñetas da páxina 100; consolidación 3, páxina 124). Neste grupo de imaxes que amosan relación de parella merecen comentario especial as viñetas da páxina 100. No capítulo 6 (apdo. 6.3..2.6) deste traballo (“Criterios de selección e cuantificación das imaxes...”) explicabamos que non afondaríamos na análise das imaxes-debuxos/viñetas agás algunhas que, pola súa relevancia de cara a probar a hipótese de partida deste traballo, puidesen resultar esenciais na análise de categorías á hora de inferir información, e faciamos referencia, en concreto, á viñeta da páxina 100 para a categoría “Relacións persoais”. Varias son as razóns polas que non podemos deixar de comentala:

- O título da actividade á que a viñeta dá soporte gráfico é a única que fai referencia ás relacións persoais en todo o libro. Titúlase “Relationships” (relacións persoais). A pesar do título, a única relación que reflecte é a relación de parella.
- Aparecen 7 parellas tradicionais, home- muller, por suposto novos e de raza branca. A única excepción á raza dáse nunha parella de home branco/muller de cor negra na que el a invita a saír. Esta excepción non ten unha lectura diferente, xa que se trata dunha imaxe que reflecte o segundo paso, dentro dunha secuencia de sete que representan as distintas etapas dunha relación de parella heterosexual, que comeza por coñecerse e remata no divorcio.
- Algunha das parellas aparece en situación de conflito. Semella un enfado de parella ao que non daríamos máis importancia se non fose pola proximidade da imaxe-debuxo/viñeta da páxina 101, á dereita da que estamos a comentar, e que inevitablemente chama a atención do alumnado, na que se ve unha muller desfeita en bágoas, supostamente porque discutiu co

mozo, pero non se amosa a reacción do home. Estereotipo machista no que a expresión dos sentimentos resta virilidade_ “os homes nunca choran”_ mentres que as mulleres sofren e non son quen de controlar as súas emocións.

De novo están presentes na ausencia os tipos de relación de parella que conforman a sociedade actual e as situacións de conflito social ás que poidan dar lugar. Novamente pérdese a ocasión de educar na liberdade e na tolerancia e de romper cos estereotipos.

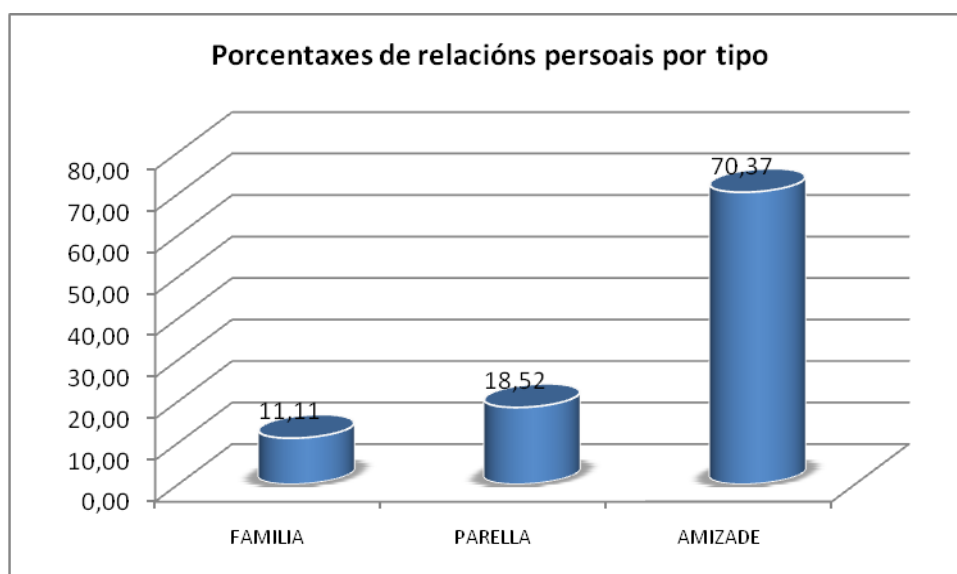


Figura 61: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes que amosan relacións de familia, parella ou amizade do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

A familia está presente no 11.11% das imaxes (3 imaxes-fotos). No apartado 7.4 afondaremos na análise cualitativa deste dato; porén; adiantamos que se reflicte sempre a familia nuclear: nai/pai/ambos os dous co fillo e/ou filla. Os outros tipos de familia tan frecuentes na nosa sociedade (xa descritos anteriormente) son invisibles nas imaxes. Son unha de tantas presenzas na ausencia que parece que resulta incómodo visualizar.

Un 18.52% das imaxes (5 imaxes-fotos) amosan relación de parella. De novo o tipo de parella que aparece é a tradicional: home e muller de raza branca. De novo están presentes na ausencia os tipos de relación de parella que conforman a sociedade actual e as situacións de conflito social ás que poidan dar lugar. Novamente pérdese a ocasión de educar na liberdade e na tolerancia e de romper cos estereotipos.

A relación de amizade ou compañeirismo está presente no 70.37% das imaxes. Este tipo de relación predomina nas imaxes de nenos/as e de adolescentes. Xa dixemos que a adolescencia é o segmento

de idade máis representado nas fotos do manual, aparecen en 19 das 27 imaxes que amosan relacións persoais.

As inferencias a tirar destes datos numéricos e porcentuais serán desenvolvidas no apartado 7.4.

7.3.4 A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do lecer e o mundo do consumo

Procedemos a cuantificar, unidade por unidade, as imaxes relacionadas e non relacionadas co mundo escolar⁴³⁴. Entre as relacionadas incluímos aquelas imaxes nas que aparecen elementos relacionados co proceso de ensino-aprendizaxe: materiais didácticos, espazos (aulas, obradoiros, laboratorios, bibliotecas, etc.) e alumnado e/ou profesorado que puidesen ser identificados claramente.

7.3.4.1 A adolescencia e a súa relación coa escola

Cómpre ter en conta que a meirande parte dos/das adolescentes que aparecen nas imaxes poden ser claramente identificados como en idade escolar, aínda que non estean situados no contexto da aula, polo que sorprende grandemente a escasa presenza de referencias icónicas relacionadas co mundo das aulas. Non hai no libro ningunha unidade dedicada exclusivamente ao mundo escolar; si se pode constatar a presenza de escasas imaxes relacionadas co ámbito da escola: materiais didácticos, actividades e aulas. Aínda que escasas, resultan moi ilustrativas para esta investigación, polo que é necesario que afondemos nelas.

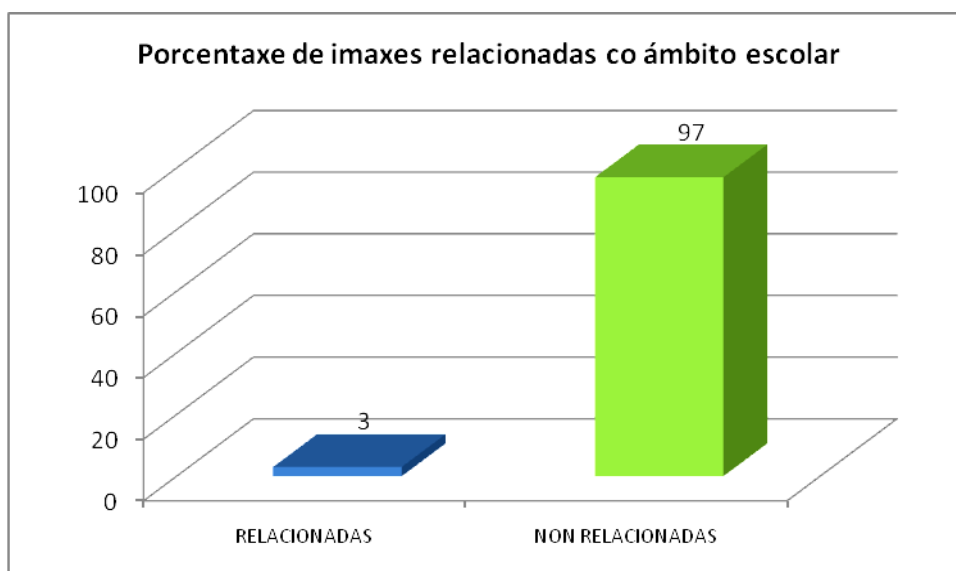


Figura 62: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co ámbito escolar do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

⁴³⁴ Datos tomados da táboa nº 33 do anexo "Cuantificación das imaxes relacionadas/ non relacionadas co ámbito escolar".

Os materiais que están repetidos na mesma unidade só se contabilizan unha vez. As imaxes dos libros de lectura que aparecen no manual (por exemplo os “best sellers” da unidade 2, páxina 20 etc), ao non estar claramente situados dentro do contexto do libro nun entorno escolar, non se inclúen nesta categoría. Relacionámoslos co mundo do consumo e do lecer. Inclúense as imaxes relacionadas co material de uso cotián na aula, aínda que non aparezan nun entorno escolar.

Dentro dos materiais, agrupamos: os libros de consulta, os dicionarios, cadernos, ordenadores, etc., tanto aqueles destinados ao profesorado como ao alumnado, sempre que estean claramente situados nun ámbito escolar ou poidan ter unha relación directa co mesmo. Chama a atención que o único material que cumpre estas condicións sexa a imaxe do propio libro de texto, do propio caderno de exercicios e da páxina web do manual. Asemade, a única reprodución en imaxe dun dicionario pertence á mesma editorial primando os intereses comerciais sobre os pedagóxicos ao facer esta autopublicidade (unidade 0, páxina 5 e 6 e unidade 2, páxina 24)

As actividades que se reflicten nas imaxes escolares teñen como referente situacións típicas na práctica tradicional da docencia: na unidade 0, páxina 5, a profesora ostenta o protagonismo principal. Na unidade 1, páxina 9, o alumnado presente na imaxe aparece uniformado no contorno dunha biblioteca escolar. Na unidade 6, páxina 71, un profesor de educación plástica supervisa o traballo dun alumno. Por último, na unidade 8, páxina 99, aparecen tres alumnas e un alumno realizando tarefas escolares.

Tan só aparecen catro espazos-aulas (nas páxinas 5, 9, 71 e 99) con escasa presenza de alumnado: na páxina 5 vense 3 alumnas e 2 alumnos nunha aula tradicional; na páxina 9 hai 3 alumnas e 2 alumnos, uniformados, nunha biblioteca; na páxina 71 só hai 1 alumno pintando un cadro; na páxina 99 aparecen 3 alumnas e 1 alumno realizando tarefas escolares na aula. A presenza do profesorado é aínda máis escasa que a do alumnado: só en dúas das catro imaxes que reflicten un contexto escolar está presente o profesorado: una profesora (páxina 5) e 1 profesor (páxina 71).

Cabe preguntarse que perfil do profesorado e do alumnado ofrecen estas catro imaxes. Certamente a mostra é tan escasa que dificilmente podemos extraer un perfil a partir das imaxes pero xa dixemos ao longo deste traballo que as ausencias ou presenzas na ausencia son tan significativas, ou máis, que as presenzas icónicas. A análise destas catro imaxes vén reforzar os resultados das análises anteriores que deixaban constancia do alumnado tipo que o sistema quere impoñer de costas á realidade social nas aulas: branco, de clase media, delgados, atractivos, sen minusvalías e sen aparentes conflitos persoais. Canto ao profesorado, se ben está cuantitativamente equilibrado, dáse do profesor unha imaxe de home maior e serio, de barba e complexión forte, e artista. A profesora é

unha muller moi nova, de melena loura, delgada e risoña e profesora de inglés. Sen desbotar outras valoracións, cómpre afondar en cuestións como cal das dúas imaxes infunde máis respecto aos ollos dun adolescente, que estereotipos físicos dun sexo e doutro impón a sociedade, etc.

7.3.4.2 *A adolescencia e a súa relación co mundo do lecer*

Nesta subcategoría agrupamos as imaxes que reflicten as preferencias do personaxe adolescente canto á súa maneira de empregar o tempo libre.

No apartado 7.2.2.2 no que falabamos das actividades non profesionais reflectidas nas imaxes xa deixamos constancia de que todas elas se relacionaban co mundo do lecer. Das 213 imaxes analizadas, 124 pertencen a este grupo fronte a 89 que non teñen relación con el⁴³⁵.

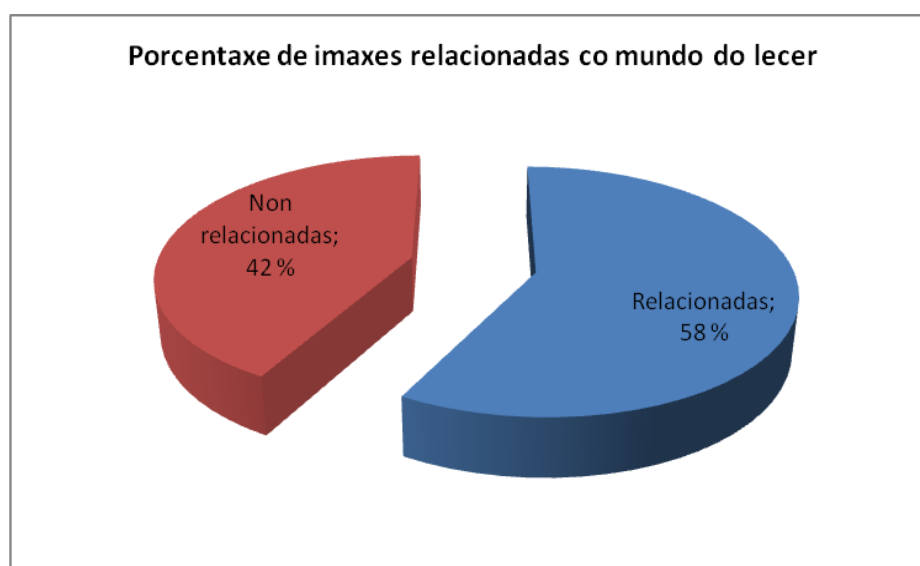


Figura 63: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co mundo do lecer do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan*. Fonte: elaboración propia

En termos de porcentaxe, temos un 58% de imaxes relacionadas con mundo do lecer fronte ao 42% que non o están.

Noutro nivel de análise retomamos estas imaxes para profundar nas seguintes cuestións:

- Que segmentos de idade están representados.
- Que actividades de lecer manteñen os estereotipos convencionais en función do sexo.
- Que imaxe transmiten das persoas que as exercen.
- Cal é o enfoque que predomina na selección das imaxes incluídas.
- Que relacións se establecen entre as tres subcategorías deste apartado.

⁴³⁵ Datos tomados da táboa nº 34 do anexo "Cuantificación das imaxes relacionadas/ non relacionadas co mundo do lecer".

ACTIVIDADES DE LECER EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS										
MINORITARIOS										
ACTIVIDADES	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				Total	
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total		
Conversar	1	2	0	3	0	4	0	4	7	
Fútbol	0	3	0	3	0	0	0	0	3	
Concerto pop/rock	0	3	0	3	2	11	0	13	16	
Praia	0	6	0	6	0	7	0	7	13	
Turismo	0	4	0	4	0	4	0	4	8	
Judo	0	2	0	2	0	0	0	0	2	
Lectura	0	0	0	0	0	1	0	1	1	
Compras	0	1	0	1	1	4	0	5	6	
Cine	1	5	0	6	1	5	0	6	12	
Hóckey	0	5	0	5	0	0	0	0	5	
Uso móbil	0	1	0	1	0	4	0	4	5	
TOTAL	11	2	32	0	34	4	40	0	44	78

Figura 64: Táboa que reflicte as actividades de lecer exercidas polos personaxes segundo o sexo e a pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

O segmento de idade representado maioritariamente nas imaxes de lecer é a adolescencia. As excepcións a esta maioría son: dous adultos, un home e unha muller, dedicados ao deporte de aventura (unidade 4, páxina 49); na imaxe da familia na praia da unidade 6, páxina 78, están representados todos os segmentos de idade que abrangue unha familia tradicional, desde avós até netos.

Canto aos estereotipos, chama a atención que as actividades deportivas de lecer se lle adxudiquen exclusivamente ao home. Convén lembrar que xa entre as actividades profesionais remuneradas relacionas co deporte aparecían 8 homes fronte a 2 mulleres. Pola contra, o home lector ignórase ao atribuír a lectura en exclusividade á muller. Tampouco existe equilibrio home-muller nas actividades compartidas do tipo: ir de compras, asistir a concertos, conversar etc., nas que a presenza da muller é maioritaria.

Xa dixemos que a franxa de idade máis representada nas actividades de lecer é a adolescencia, polo que interesa prestar atención á imaxe que se dá. En xeral amosan unha mocidade desenfadada, de clase media, con poder adquisitivo, atractivos, sen preocupacións aparentes e brancos, agás os 6

personaxes (2 homes e 4 mulleres) pertencentes a grupo étnico minoritario (persoas de cor negra e asiáticas) que supoñen a excepción canto á variable raza ou etnia pero compartindo as demais características do perfil descrito.

Se nos fixamos nas imaxes relacionadas con viaxes, abundan paisaxes da natureza relacionadas coa diversión, co deporte e o ocio.

Canto aos monumentos, lugares, representacións artísticas e iconos emblemáticos observamos que persiste o enfoque eurocéntrico do que xa falabamos noutros apartados.

7.3.4.3 A adolescencia e o mundo do consumo

A maioría das imaxes do libro de texto non están relacionados co mundo do consumo. Obsérvase que de 213 imaxes só teñen relación directa co mundo do consumo 31 (15%) fronte a 182 (85%) non relacionadas⁴³⁶. Como ocorreu coa recolleita doutros datos, non as incluímos en función da frecuencia coa que aparecen senón polo tipo de información que proporcionan e a relación que se pode establecer coas outras subcategorías deste apartado. Interézanos o aspecto denotativo máis que o connotativo.

Na unidade 3, cuxo título é *The material world*, aparecen 13 imaxes-foto relacionadas co consumo e a adolescencia. Na páxina 31 vemos catro adolescentes (3 brancas e 1 de cor negra) nunha zapatería típica dunha grande cidade, de artigos caros e de vestir. Na páxina 32, unha das imaxes amosa un desfile de moda, un i-Pod e unha zapatilla deportiva cara e de marca (Nike), marca que volve a aparecer noutras dúas imaxes da mesma unidade. En 3 imaxes-fotos desta mesma unidade amósanse moedas e billetes pertencentes a Europa e ao mundo anglosaxón (euros, dólares e libras) e, nunha das fotos, vese a unha adolescente de cor negra tentando coller os dólares que semellan caer do ceo. Na páxina 46, os adolescentes consomen flocos de millo e refrescos nun cine. Na unidade 5, aparecen 6 adolescentes usando un teléfono móbil e, de novo, un i-Pod. Na unidade 8, atopamos 6 imaxes-foto relacionadas co mundo do consumo: xogos de "Play Station", xogos de ordenador, bombóns e roupa. Na páxina 111, de novo aparece unha modelo nun desfile de moda.

Destacamos a relación que se establece nestas imaxes entre a adolescencia e o mundo do consumo: por exemplo, na páxina 31, crúzanse as subcategorías escola, lecer e consumo; nas páxinas 32, 35, 59, 60 e 61, lecer e consumo vinculando o mundo da adolescencia coas compras, o uso do móbil etc. Mediante estas vinculacións reafírmase a imaxe da adolescencia de clase media e alto poder adquisitivo, sen establecerse diferenza canto á etnia pois os personaxes pertencentes a grupo étnico minoritario que aparecen nestas imaxes (como no resto do manual) está totalmente asimilado á cultura hexemónica.

⁴³⁶ Datos tomados da táboa nº 35 do anexo "Cuantificación das imaxes relacionadas/ non relacionadas co mundo do consumo".

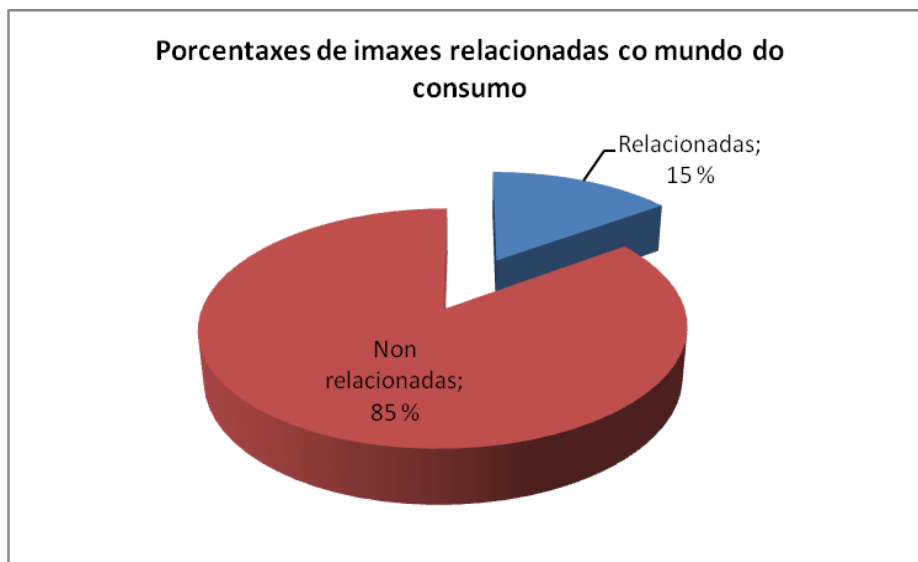


Figura 65: Gráfico que reflicte a porcentaxe de imaxes relacionadas co mundo do consumo do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

7.4 Análise cualitativa: inferencias

7.4.1 Introducción

As diferenzas cuantitativas establecidas nos pasos anteriores deste capítulo implican, tamén, diferenzas cualitativas que cómpre desvelar no camiño que conduce á tirada de conclusións. Unha vez rematada a análise cuantitativa dos datos recollidos e feita unha primeira valoración dos mesmos pasamos a dar respostas, a través da interpretación destes datos, ás preguntas implícitas na formulación da hipótese de partida deste traballo: funcionan os libros de texto como vehículos transmisores dos valores hexemónicos?; reproducen determinados modelos culturais dominantes e exclúen outros?; representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante?.

Aplicando as técnicas propias da análise de contido nas diferentes etapas do estudo icónico dun libro de inglés de 4º de ESO, e profundando na unidade de análise escollida, o personaxe, chegamos a determinar a dimensión ideolóxica latente na presentación dos contidos socioculturais.

7.4.2 Canto á presenza/ausencia

No momento de tirar inferencias, a partir dos datos cuantitativos, neste apartado resultan igualmente, ou máis, significativas as ausencias que as presenzas. As invisibilidades reflectidas nos apartados anteriores deste traballo non lles quitan nin restan existencia aos colectivos aos que fan referencia. Aínda que ausentes no plano icónico-denotativo non poden ser ignoradas pola persoa que investiga polo valor que adquiren na tarefa de desenmascarar o proceso de transmisión

ideolóxica dos valores hexemónicos mediante a ocultación de determinadas realidades. Por exemplo, cal é a mensaxe subliminar que temos que captar ante a inferioridade numérica da presenza icónica da muller, ou a ausencia dos colectivos homosexuais, ou dos diferentes tipos de familia que conforman a sociedade actual, ou da terceira idade, ou do mundo rural...?

O enfoque androcéntrico deste manual dedúcese, en primeiro lugar, dos datos das imaxes cuantificadas que revelan un maior número de imaxes individuais con presenza masculina, o mesmo que ocorre coas imaxes colectivas con presenza exclusiva de homes.

7.4.3 Canto ás características: idade, sexo e etnia

Ao considerar a característica de idade constatamos a case total ausencia da terceira idade e o predominio da infancia/adolescencia sobre o sector de poboación activa. A tendencia á exclusión do colectivo da terceira idade, claro caso de “idadismo” ou discriminación en función da idade, da que viñemos deixando constancia ao longo desta análise resulta, cando menos, sorprendente nunha sociedade na que a expectativa de vida é cada vez máis ampla, nunha sociedade na que se inviste cara a mellorar a calidade de vida da cidadanía e na que se legisla tentando enfrontar a casuística que xera a, cada vez máis numerosa, presenza das persoas da terceira idade na sociedade.

A amplitude da franxa de idade que abrangue, hoxe en día, o que denominamos “terceira idade” fai necesario recoñecer que son un colectivo presente e activo. Por outra banda este colectivo demanda da sociedade o recoñecemento da súa presenza e o respecto ao que lle dá dereito o ter contribuído a configurala. Ademais, é unha realidade innegable que seguen a contribuír a configurar e soste esta sociedade a través das actividades que asomen (voluntariado, axuda familiar...) e do espazo que reclaman para seguir formándose e desenvolvendo as súas afeccións. Nun libro de texto destinado a adolescentes non se pode deixar pasar a oportunidade de educar no respecto e recoñecemento deste colectivo.

Na procura dunha sociedade igualitaria, non sexista e non racista, cómpre romper cos esquemas androcéntricos e occidentalistas. Os materiais curriculares non poden desbotar o feito de que a aprendizaxe ten unha compoñente mimética de reprodución dos modelos que se nos presentan, de aí a importancia que estes materiais adquiren na construción dunha sociedade máis igualitaria. Lamentablemente non podemos dicir que este manual presente modelos adecuados como se desprende do cómputo global dos personaxes que aparecen nas imaxes, no que os masculinos superan considerablemente aos femininos e, canto á raza, a presenza de personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios é abraiantemente inferior, constatándose unha indiscutible maioría da presenza masculina de personaxes non pertencentes a grupo étnico minoritario.

Tanto dentro do colectivo pertencente a grupo étnico minoritario como na etnia maioritaria constatamos unha tendencia sexista xa que a presenza do home é tres veces maior que a da muller no segmento de poboación activa. Con respecto ás variables idade/etnia dáse un predominio claro da non pertenza a grupo étnico minoritario en todas as franxas de idade o que nos conduce a pensar na existencia dun racismo latente.

Cómpre preguntarse cal é a mensaxe subliminar que interiorizará o numeroso alumnado pertencente a outras etnias e culturas diferentes á representada neste manual; que actitudes desenvolverán cara á súa propia etnia, raza ou cultura ao sentirse excluídos, tamén, das presenzas curriculares e non identificarse coa adolescencia _autóctona ou asimilada_ representada nos materiais didácticos. Voces autorizadas, como a de J. Torres⁴³⁷, poñen estes feitos de manifesto:

A educación non pode ser un instrumento que xere autoodio e, polo tanto, que sirva para romper os lazos tanto coa propia familia como coa comunidade de orixe. Debemos ser conscientes de que, en moitos momentos, a educación produciu, e segue a facelo, confusión e estrañamento pero, ademais, unha asimilación non consentida ou, máis claramente, unha des-culturización. Educar é todo o contrario de formar seres desvinculados socialmente, persoas sen raíces nin tradicións culturais.

7.4.4 Canto aos aspectos

7.4.4.1 Protagonismo

Cando abordamos o aspecto protagonismo comentamos que predominaba o protagonismo principal compartido. Se engadimos a variable sexo persiste esta preponderancia, pero isto non implica que exista un equilibrio entre os sexos, xa que o número global de homes é superior ao de mulleres; tamén son maioría os homes que asomen o protagonismo secundario e en solitario. En definitiva, nos tres rangos de protagonismo prevalece a presenza masculina.

Desde a perspectiva da raza destacamos de novo a escasa presenza de personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios exercendo calquera tipo de protagonismo.

Neste aspecto do personaxe, de novo sitúase á muller nun segundo plano con respecto ao home, tanto na cultura dominante como nas minoritarias.

Novamente o manual sitúase de costas á realidade social ao ignorar os esforzos do colectivo feminino por situarse no posto que, por dereito, lle corresponde na sociedade como protagonista, relegando á muller, deste xeito, a unha posición subordinada. A mensaxe que as/os adolescentes reciben a través das imaxes-foto deste manual potencia a crenza, aínda presente en moitos rapaces, na superioridade masculina para asumir o protagonismo e o liderado diante da muller.

⁴³⁷ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* p. 12.

7.4.4.2 Actividades profesionais e non profesionais

Os datos recollidos sobre as actividades profesionais exercidas polo personaxe é un dos aspectos que proporciona máis información acerca do tratamento igualitario/non igualitario que se lle outorga. As inferencias tiradas da análise deste aspecto permítennos penetrar no contexto social no que o personaxe, a nosa unidade de análise, se desenvolve. De cara a probar a hipótese de partida deste traballo, foi importante delimitar, tanto desde o punto de vista do sexo como da etnia, quen exercía que profesións.

Interesábanos comprobar que estereotipos, canto ao sexo e a etnia, estaban a perpetuarse a través das profesións.

Segundo o sexo, no segmento de poboación activa, dáse unha indiscutible preponderancia da presenza masculina exercendo unha profesión.

No que respecta ás remuneradas, excluídas as relacionadas co deporte, a presenza masculina é catro veces maior que a feminina. Das 25 profesións remuneradas, excluído o deporte, 16 son exercidas en exclusiva polo home (con presenza étnica en 5 das profesións) e só 4 pola muller (con presenza étnica só nunha profesión); nas 5 profesións compartidas os homes son maioría en 4, con presenza étnica masculina en 2 das profesións⁴³⁸ e presenza equilibrada de ambos os sexos na profesión de profesor/a.

⁴³⁸ Datos tomados da figura nº 52: Táboa “Profesións remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios, excluídas as relacionadas co deporte”, apdo. 7.2.2.1- A/a.

PROFESÍONS REMUNERADAS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS EXCLUÍDAS AS RELACIONADAS CO DEPORTE									
PROFESÍONS	EXCLUSIVAS				COMPARTIDAS				
	SÓ HOMES	SÓ MULLERES	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO	TOTAL	MAIORÍA HOMES	MAIORÍA MULLERES	EQUILIBRADO	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO	TOTAL
Profesor/a							♀ ♂		
Militar	♂								
Cantante					♂				
Modelo		♀							
Presentador/a	♂								
Azafata		♀	(♀)						
Escritor/a	♂								
Actor/actriz					♂			(♂)	
Intérprete		♀							
Políticos/as	♂		(♂)						
Xornalista					♂			(♂)	
Cómico/a	♂		(♂)						
Manager	♂								
Artista pintor	♂								
Inventor/a	♂								
Executivo/a					♂				
Cociñeiro	♂		(♂)						
Mecánico	♂								
Instalador	♂								
Delineante	♂								
Teleoperador/a		♀							
Sacerdote	♂								
Gardacostas	♂		♂						
Operario	♂		♂						
Fotógrafo/a	♂								
TOTAL 25	16	4	(6)	21	4	0	1	(2)	5

Figura 66: Táboa que reflicte as profesións remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Poñemos entre parénteses (nesta táboa e nas que seguen) os personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios porque xa están incluídos nos totais de profesións exercidas por “só homes”/ “só mulleres” ou “compartido maioría homes”/compartido maioría mulleres” segundo corresponda. Porén queremos deixar constancia da escasa presenza destes personaxes en cada unha das profesións e facer fincapé na invisibilidade icónica dos grupos étnicos presentes na sociedade. Unha vez máis o universo social que se reflicte nas imaxes parece estar de costas á realidade social na que estamos inmersos docentes e discentes.

Nas remuneradas deportivas volve a ser catro veces maior o número de homes. Dentro das profesións remuneradas relacionadas co deporte, 6 son exercidas en exclusividade polo home e só 1 pola muller; só comparte profesión nunha actividade e en ningunha hai presenza étnica⁴³⁹.

⁴³⁹ Datos tomados da figura nº 53: Táboa “Profesións remuneradas relacionadas co deporte exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios”, apdo. 7.2.2.1-A/b.

PROFESIÓN REMUNERADAS RELACIONADAS CO DEPORTE EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS										
PROFESIÓN	EXCLUSIVAS				COMPARTIDAS					
	SÓ HOMES	SÓ MULLERES	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO MINORITARIO	TOTAL	MAIORÍA HOMES	MAIORÍA MULLERES	EQUILIBRADO	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO MAIORITARIO	TOTAL	
Atleta		♀								
Xogador/a baloncesto	♂									
Esquiador/a	♂									
Recordman/woman							♀ ♂			
Adestrador/a	♂									
Tenista	♂									
Piloto coche	♂									
Futbolista	♂									
TOTAL	8	6	1	0	7	0	0	1	0	1

Figura 67: Táboa que reflicte as profesións remuneradas relacionadas co deporte exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo étnico minoritario do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Pola contra, nas profesións non remuneradas é maioritaria a presenza de mulleres⁴⁴⁰.

Das 3 profesións non remuneradas que recolle a táboa, só constatamos a presenza equilibrada de homes e mulleres na actividade “voluntariado”. A profesión “amo/a de casa” atribúeselle en exclusiva á muller e na compartida “estudantes” atopamos unha maioría de mulleres.

⁴⁴⁰ Datos tomados da figura nº 54: Táboa “Profesións non remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios”, apdo. 7.2.2.1-B.

PROFESIÓNS NON REMUNERADAS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
PROFESIÓN	EXCLUSIVA				COMPARTIDA				
	SÓ HOMES	SÓ MULLERES	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO MINORITARIO	TOTAL	MAIORÍA HOMES	MAIORÍA MULLERES	EQUILIBRADO	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO MINORITARIO	TOTAL
Estudantes						♀			
Voluntariado							♀ ♂		
Ama/o de casa		♀							
TOTAL	3	0	1	0	1	0	1	0	2

Figura 68: Táboa que reflicte as profesións non remuneradas exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan*. Fonte: elaboración propia

Asemade, predomina a presenza feminina nas actividades non profesionais⁴⁴¹ que coinciden coas de lecer. Das 11 actividades non profesionais, e consecuentemente non remuneradas, as 3 deportivas son desempeñadas unicamente por homes e á muller atribúeselle en exclusiva a lectura; nas compartidas son maioría as mulleres en todas as actividades, agás turismo e cine que son compartidas con presenza equilibrada; a presenza étnica detéctase en 3 das profesións compartidas.

⁴⁴¹ Datos tomados da táboa nº 30 do anexo “Actividades non profesionais exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios”.

ACTIVIDADES NON PROFESIONAIS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS										
ACTIVIDADES	EXCLUSIVAS				COMPARTIDAS					
	SÓ HOMES	SÓ MULLERES	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO	TOTAL	MAIORÍA HOMES	MAIORÍA MULLERES	EQUILIBRADO	PERTENCENTE A GRUPO ÉTNICO	TOTAL	
Conversar						♀		(♂)		
Fútbol	♂									
Concerto						♀		(♂)		
Praia						♀				
Turismo							♀♂			
Judo	♂									
Lectura		♀								
Compras						♀				
Cine							♀♂	(♀♂)		
Hóckey	♂									
Uso móbil						♀				
TOTAL	11	3	1	0	4	0	5	2	-3	7

Figura 69: Táboa que reflicte as actividades non profesionais exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupos étnicos minoritarios do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Sen dúbida están presentes os estereotipos sexistas na maior participación masculina no mundo laboral en xeral, no maior número de profesións atribuídas en exclusiva ao home e na natureza das mesmas, na case exclusiva presenza do home nas profesións relacionadas co deporte, na non presenza do home nas profesións tradicionalmente atribuídas á muller (ama de casa, azafata, modelo etc.), a non presenza da muller nas atribuídas tradicionalmente ao home (militar, político, manager, mecánico etc.).

Canto aos estereotipos racistas, de novo estamos lonxe de recoñecer nas imaxes do libro o contexto social no que vivimos. Necesariamente temos que destacar as exclusións, esas presenzas latentes que se queren agachar nun intento de fuxir de situacións que reflectan un cambio social e dos posibles conflitos que todo cambio obriga a afrontar.

7.4.5 Canto ás categorías

7.4.5.1 Referencias culturais

Como dixemos no apartado 7.3.2, canto ás referencias culturais, tentabamos comprobar se as culturas representadas estaban equilibradas e interesábanos, asemade, analizar a imaxe que se daba delas, qué identidade cultural se lles atribuíu e se respondía a patróns estereotipados. Queríamos,

tamén, confrontar a información cultural tirada das imaxes coa realidade social multicultural das aulas nos países occidentais, nun intento de comprobar se se tiña en conta esta pluralidade cultural dando cabida nas imaxes a outras culturas non occidentais, en plano de igualdade.

Convén resaltar a presenza maioritaria de imaxes relacionadas co mundo anglosaxón; as non relacionadas con ese contexto refírense, case exclusivamente, ao mundo occidental, con só 3 excepcións (xa especificadas no apartado 7.3.2).

Obsérvase, unha vez máis, un enfoque eurocéntrico occidentalista que nega espazo a outras culturas e desaproveita a pluralidade cultural presente nas nosas aulas e na sociedade en xeral desbotando a oportunidade de desenvolver no alumnado actitudes positivas que lles facilite a convivencia na sociedade multicultural na que viven.

7.4.5.2 Relacións persoais

Na procura de información acerca de se o libro de texto era ou non respectuoso coa realidade social na que está inmerso o alumnado, sorprendeunos comprobar, en termos numéricos e porcentuais, a pouca importancia que o manual concede ás relacións persoais, especialmente no que respecta ás relacións de familia e parella, que apenas se reflicte nas imaxes.

Aparece sempre a familia nuclear: nai/ pai/ ambos co fillo e/ou filla. Os outros tipos de familia tan frecuentes na nosa sociedade (xa descritos anteriormente no apartado 7.3.3) son invisibles nas imaxes.

Igualmente invisibles son os diversos tipos de relación de parella presentes na sociedade. Parece que incomoda facer presentes estas ausencias. A ocultación da realidade non nos parece a mellor forma de acabar cos estereotipos e a intolerancia.

A preponderancia da relación de compañeirismo e/ou amizade é absoluta, case exclusiva, pero aínda así convén non esquecer que só o 20.15% das imaxes fan referencia ás relacións persoais, e que sempre amosan os modelos convencionais.

7.4.5.3 A adolescencia e a súa relación coa escola, o mundo do lecer e do consumo

Xa dixemos que a franxa de idade máis presente nas imaxes do manual era a adolescencia e que se situaba esta mocidade en contornos maioritariamente relacionados co lecer. De feito só 7 imaxes reflectían con claridade un ámbito escolar, o que non deixa de ser sorprendente e altamente ilustrativo de cara a tirar conclusións. A mocidade vincúlase co mundo do consumo e do lecer, máis que co mundo escolar e laboral. Constatouse a persistencia de estereotipos sexistas, tanto nas

vinculacións como nas exclusións que amosaban as imaxes: destes tres mundos (escola, lecer e consumo) o único que non evidencia estereotipos sexistas é o da escola pois, nas escasas imaxes que relacionan a adolescencia co mundo escolar, obsérvase un tratamento igualitario entre ambos os dous sexos.

Canto ás imaxes de adolescentes gozando do tempo de lecer, as mozas están excluídas das actividades deportivas e vincúlanse a actividades máis pasivas, como falar polo móbil ou escoitar música co i-Pod. Os mozos, polo contrario, aparecen practicando diferentes deportes, tanto como afeccionados como no ámbito profesional. Non se identifica nas imaxes ningunha muller deportista famosa, pero si aparecen (na unidade 9) o tenista Rafa Nadal e o piloto de coches Fernando Alonso. Atribúese a lectura ao sexo feminino, en exclusividade, como sen non existira o home lector. Outro tópico sexista é a exclusión do home do mundo das emocións, só se amosan imaxes da muller en situación de descontrol emocional (páxina 60, 101, 116 etc)

No referente aos estereotipos reflectidos no ámbito do consumo, constatamos que se amosan os tópicos da muller vinculada á moda e ás compras; non aparece ningún home de compras.

CAPÍTULO 8: ANÁLISE LINGÜÍSTICA DUN LIBRO DE TEXTO DE 4º DA ESO. APROXIMACIÓN Á UNIDADE DE ANÁLISE: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DO PERSONAXE

8.1 Introducción

A lingua forma parte dos procesos mediante os que os seres humanos se comunican, constrúen o coñecemento e a información e modelan a experiencia, os valores e as actitudes. É tamén un recurso básico co que organizamos e construímos o mundo no que vivimos e, polo tanto, unha parte fundamental do proceso educativo. Educar é, dalgunha maneira, posibilitar o desenvolvemento de certas habilidades lingüísticas. A lingua formará parte do proceso de ensino-aprendizaxe calquera que sexa a materia que se ensina, e calquera a idade do grupo ao que as/os docentes nos diriximos.

Os procesos lingüísticos e sociais están relacionados, as diferentes formas de expresarse e os tópicos dos que falamos son un construto cultural; de feito, persoas pertencentes a outras culturas non falan acerca de determinados asuntos como o facemos nós e asuntos importantes na nosa contorna cultural non o son noutra. Isto é algo central no eido educativo; por unha banda os procesos educativos, tales como a relación do profesorado cos estudantes, a dos estudantes entre si, a das nais e pais coa escola, a da escola coa comunidade, etc., constitúense lingüisticamente; todos estes procesos son expresados mediante textos verbais e para entedelos cómpre comprender como xorden os textos, como se constitúen, como se reproducen ao ser lidos ou oídos, como son asimilados e por que se xeran certos textos e non outros. Por outra banda calquera aspecto relacionado coa educación ten que ver coa transmisión da cultura dunha sociedade na súa forma verbal, polo que unha comprensión dos textos, de cómo se constitúen e se constrúen e dos seus efectos, é de vital importancia.

Conforme Gunther Kress⁴⁴² o individuo ten que ser entendido como un axente social, inmerso nunha rede de relacións sociais e situado nun lugar preciso da estrutura social. Para un individuo determinado certas facetas do sistema lingüístico son accesibles e familiares e as emprega constantemente; a outras persoas resultaranlles estrañas, pensarán que pertencen a unha contorna profesional distinta, a outra clase social, a outro grupo étnico, ou, se cadra, percibiranas como diferentes en función do sexo ou a idade das persoas que as empregan. Só podemos explicar estas maneiras diferentes de expresarse se consideramos o fenómeno desde unha perspectiva lingüística e social. É entón cando nos decatamos da pertenza dun determinado grupo de persoas a unha institución social concreta, coas súas prácticas, os seus valores, os seus significados, as súas esixencias e as súas prohibicións e concesións.

As tensións non resoltas entre os *discursos* dun falante e os empregados na interacción conducen á necesidade dunha solución discursiva. É moi probable que xurdan problemas das diferenzas entre a historia discursiva da persoa, a situación discursiva actual da mesma e o contexto dos *discursos* en

⁴⁴² KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 7-12.

interacción. Esta problemática particular é a que dá lugar aos *textos* que son, polo tanto, manifestacións dos *discursos* e do significado destes e, tamén, o lugar no que se intenta resolver os problemas concretos. A linguaxe, conforme G. Kress⁴⁴³, sucede sempre en forma de texto e non como palabras ou frases soltas e illadas; os *textos* xorden en situacións sociais específicas e son construídos con obxectivos específicos por un ou máis falantes ou escritores; os *textos* son a expresión material da lingua e proporcionan materialidade aos *discursos*, de aquí que o significado dos *textos* sexa, dalgunha maneira, o significado dos *discursos* que sempre están presentes neles, e que, de feito, dan lugar aos *textos*.

O *discurso* implica significados sobre a natureza da institución da que deriva mentres que o *xénero discursivo* implica significados sobre as situacións convencionais das que provén; os *textos* están dobremente determinados, por unha banda polo significado dos *discursos* que aparecen nos mesmos e, por outra banda, polas formas, significados e restricións impostas polo *xénero discursivo* no que se sitúan. Ambos os dous, *xénero discursivo* e *texto* proceden das estruturas e procesos na sociedade: o *discurso* das institucións presentes nunha sociedade concreta e os *xéneros* das situacións convencionais a través das que se desenvolve a vida social.

A existencia de diferentes situacións convencionais levan a formas convencionais de textos, a *xéneros* específicos. Estes *xéneros discursivos* teñen formas específicas e significados concretos que derivan das devanditas situacións convencionais e codifican as funcións, os obxectivos e o significado das mesmas. Do mesmo xeito que todos os textos se constitúen na diferenza, a maioría dos *xéneros discursivos* tratan da diferenza: o texto argumentativo, de diferenzas ideolóxicas dalgún tipo; a entrevista, de diferenzas de poder e coñecemento; a conferencia, de diferenzas sobre o coñecemento formal; a rexouba, de diferenzas sobre coñecemento informal; nas conversas, nas entrevistas e nos debates tamén se manifestan diferenzas discursivas.

Unha das funcións dos *textos*⁴⁴⁴ é levar aos lectores a unha determinada *posición lectora*, o *texto* intenta coaccionar a persoa lectora e convertela na persoa lectora ideal, facerlle asumir a *posición lectora* construída para ela no texto; esta forma de coacción pode funcionar a curto ou longo prazo, é neste punto onde a natureza insistentemente repetitiva dos *textos* faise crucial; é na lectura constante e reiterada de textos, dun ou de diferentes *xéneros*, onde os discursos funcionan. As persoas lectoras son, pois, coaccionadas para que se convertan en lectoras/es ideais; na escola, isto sucede a través da coacción que supón a avaliación; no traballo, mediante as presións para que sexamos conformistas.

⁴⁴³ KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 17-44.

⁴⁴⁴ *Textos* entendidos como manifestacións dos *discursos*, tanto escritos como verbais, e do significado destes.

A tarefa do escritor é producir un texto que force a aceptación da/do lector/a; para acadar isto o texto debería parecer plausible e natural, indiscutible - desde a perspectiva de quen le - e obvio. Considerando que o xénero e o discurso exercen a súa influencia sobre a persoa que escribe, de xeito que ninguén escribe ou fala desde fóra das formas e significados do discurso e do xénero, podemos asumir que a persoa que redactou/verbalizou o texto probablemente non expresou o significado que o mesmo contén de xeito consciente, e que o xénero e os discursos constrúen os significados dos textos independentemente da persoa que os escribe. As lecturas que se fan dos textos están condicionadas pola historia discursiva de quen le e polo seu coñecemento dos xéneros e a súa posición dentro dun conxunto de discursos relacionados con factores como clase, raza, xénero ou idade.

As/os lectoras/es non actúan pasivamente senón que contribúen ao significado do texto co mesmo acto de lectura que é, de feito, unha reconstrución, co que cada lectura representa unha reconstitución do texto. A mellor persoa lectora será o/a lector/a crítico/a, que se resiste á coerción e que é quen de ver como está construído o texto e a posición lectora que se lle asigna e que, á vez, é capaz de reconstruír o texto dun xeito útil e beneficioso para si.

A lectura como reconstrución é unha actividade ideolóxica que pode usarse para apoiar unha posición nova ou discrepante, é un intento de reconstruír un texto que emana dunha determinada postura ideolóxica como un texto diferente.

No ámbito educativo, os materiais didácticos son os instrumentos dos que a institución escolar se serve para transmitir o *discurso* dos poderes dominantes e converter, o profesorado e o alumnado, en *lectores ideais*. De aí a importancia de sometelos a análise crítica, tanto desde fóra como desde dentro da institución escolar, conxuntamente profesorado e alumnado, xa que a educación debería ter, entre os seus obxectivos, o de converter o profesorado e o alumnado (en tanto que receptores e emisores de *discursos*) en lectores críticos capaces de modificar o contido dos *discursos* coercitivos orientados a perpetuar os valores dun determinado modelo de sociedade ao servizo do poder hexemónico.

Construír un sistema educativo xusto e respectuoso coa diversidade, comprometido con proxectos curriculares antidiscriminatorios obriga, entre outras medidas, a prestar moita atención ás políticas de recursos didácticos, de materiais curriculares para que non funcionen como Cabalos de Troia, cuxos contidos nin docentes, nin estudantes, nin as súas familias aceptarían se fosen conscientes das manipulacións, erros e sesgos que agochan no seu interior⁴⁴⁵.

⁴⁴⁵ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *Op. cit.* p. 212.

8.2 Características

En coherencia coas liñas seguidas neste traballo de investigación e en función do enfoque práctico co que o afrontamos óptase por desenvolver esta análise lingüística seguindo o mesmo esquema adoptado para a análise icónica (cap. 7). Non obstante, dadas as características do código lingüístico, haberá aspectos que terán que tratarse desde unha perspectiva diferente, máis aglutinadora, conforme se irá razoando nos correspondentes apartados; obviamente, esta circunstancia fará variar os datos en termos de porcentaxes entre ambos os dous tipos de análise: icónica e lingüística. Unha primeira diferenza entre a análise icónica e a lingüística dun libro de texto obriga, no caso desta última, a considerar as peculiaridades da lingua inglesa desde a morfo-sintaxe e a semántica para poder aproximarnos á unidade de análise.

A lingua inglesa está considerada polos expertos como unha lingua morfolóxica e semanticamente sexista debido, entre outras razóns, á ausencia total de morfema de xénero nos artigos, determinantes, adxectivos e algúns pronomes, e case total nos substantivos que describen profesións; o uso xenérico que se fai dos termos lingüísticos pertencentes a estas categorías de palabras impide a diferenciación en función do sexo, o que contribúe a dificultar a comprensión da mensaxe emitida favorecendo que a persoa receptora interiorice as mensaxes subliminares que, de xeito consciente ou inconsciente, se transmiten.

Cremos que, á marxe da natureza desta ou doutra índole atribuída a unha lingua, o que conta en realidade é o uso que se fai dela, a intencionalidade coa que se elixe ou desbota un determinado termo ou unha determinada estrutura e os esquemas que conforman a mentalidade de quen emite e de quen recibe a mensaxe, esquemas que se corresponden cos valores da sociedade á que pertencen e que condicionan a perspectiva desde a que van construír e interiorizar os significados. Tentaremos, a través da análise lingüística do libro de texto⁴⁴⁶, traer a nivel consciente eses esquemas, desvelar esa intencionalidade e o papel que xoga o manual na transmisión dos valores hexemónicos⁴⁴⁷.

Mantense a mesma unidade de análise, o personaxe, esta vez analizado a través dos textos⁴⁴⁸ e do contido lingüístico implícito e explícito nos mesmos, aplicando as técnicas da análise crítica do discurso e desde unha perspectiva sociocrítica.

⁴⁴⁶ Analízanse neste capítulo as 9 unidades máis 3 de consolidación que compoñen o manual. Porén, para una análise máis exhaustiva das unidades 4, 5 e 6, véxanse as conclusións ás sesións de observación correspondentes (cap. 9, apdo. 9.2.3.5.13)

⁴⁴⁷ No capítulo 9 (“Da teoría á praxe: O estudo de caso. Informe de investigación”) inclúese a análise do caderno de traballo (*workbook*) e do resto dos materiais didácticos de uso e/ou influencia na aula.

⁴⁴⁸ A efectos de análise considéranse “textos” as diferentes unidades lingüísticas: palabra, frase, oración, parágrafo e texto.

Comézase, pois, por establecer a presenza masculina/feminina nos textos obxecto de análise, pasando, a continuación, a analizar as características de idade, sexo e etnia, os aspectos do personaxe (protagonismo e profesión) e, finalmente, establecendo as categorías temáticas. Todo este proceso ten, novamente, como finalidade recoller información acerca da presenza/ausencia no libro de texto de contidos socioculturais e do tratamento que se lles outorga, cara a determinar o papel que o manual exerce na transmisión dos valores hexemónicos da cultura dominante.

As táboas elaboradas para a recollida de datos dos que se tiran as inferencias da análise lingüística do libro de texto inclúense no anexo, agás as incorporadas ao corpus deste traballo. As inferencias vértense no apartado 8.5.

8.2.1 Presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos obxecto de análise

RESENZA MASCULINA/FEMININA NOS TEXTOS				
Unidade	Temática	Home	Muller	Total
Unidade 0	Let's start	2	4	6
Unidade 1	Teenagers today	23	20	43
Unidade 2	Best sellers	40	15	55
Unidade 3	The material world	13	6	19
Cons. 1	Sen título	5	4	9
Unidade 4	Go trans-global	20	11	31
Unidade 5	Communicating people	17	8	25
Unidade 6	Very visual	29	3	32
Cons.2	Sen título	8	4	12
Unidade 7	Work experience	16	12	28
Unidade 8	Girl meets boy	32	25	57
Unidade 9	Press Conference	30	22	52
Cons. 3	Sen título	8	11	19
TOTAL		243	145	388
%		62.63	37.37	

Figura 70: Táboa que reflicte en termos numéricos a presenza, por unidades, de personaxes femininos e masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4ª de ESO. Fonte: elaboración propia

A tarefa de comprobar a presenza/ausencia de persoas nos textos escritos e orais do manual obxecto de análise viuse dificultada pola ausencia de morfema de xénero na lingua inglesa, conforme explicamos no parágrafo introdutor deste capítulo. Tivéronse en conta os pronomes suxeito e obxecto de 3ª persoa de singular (he, she, him, her), os posesivos (his, her, hers), os substantivos comúns referentes a un e outro sexo (*man, woman, girl, boy, etc*) e os nomes propios de home/muller; canto aos nomes de profesións e aos termos que reflicten relación de parentesco só se consideraron, a efectos de contabilización, os diferenciados canto ao sexo. Non obstante, o uso de

termos neutros e ambiguos será, obviamente, tido en consideración a medida que profundemos na análise lingüística para inferir significados e tirar conclusión. Nalgúns casos o texto analizado remitía forzosamente ás imaxes, o que axudaba a determinar a presenza/ausencia de persoas; no resto dos textos, tendo en conta que se trata de facer unha análise lingüística e non icónica, renunciouse a considerar as imaxes pois xa foron analizadas no capítulo VI.

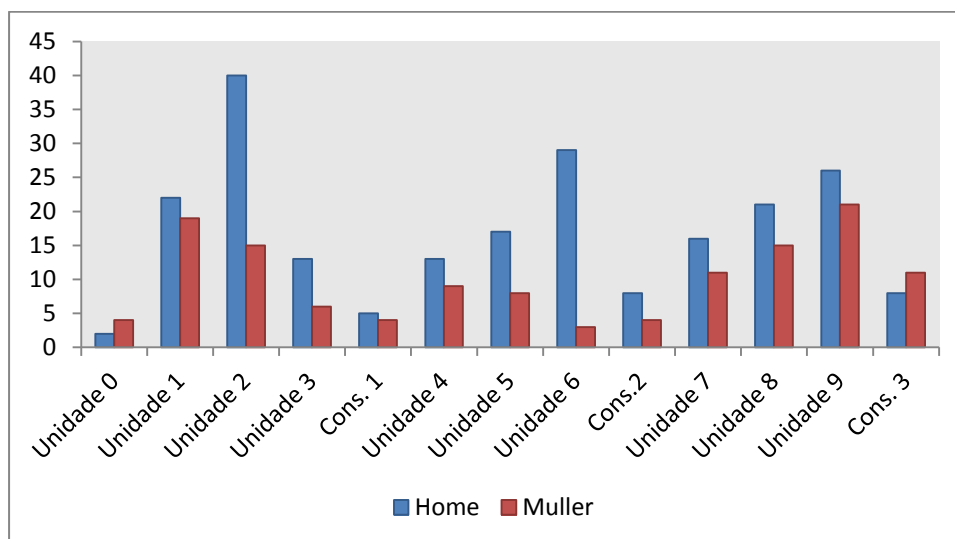


Figura 71: Gráfico que reflicte o desequilibrio, por unidades, entre a presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia

Segundo reflicte o gráfico, é maioritaria a presenza masculina en todas as unidades agás a unidade introdutoria ou de presentación (*Let's start*) e a final, de consolidación dos contidos das tres últimas unidades. Se prestamos atención ao título e contido das unidades onde a presenza masculina é dominante, observaremos os ámbitos nos que este manual resta protagonismo á muller.

UNIDADE	TEMÁTICA CON ESCASA PRESENZA FEMININA	CONTIDO NON LINGÜÍSTICO
Unidade 1	Teenagers today	Intereses e preocupacións da adolescencia.
Unidade 2	Best sellers	Os libros máis vendidos e as diferentes clases de narrativa.
Unidade 3	The material world	O mundo do consumo.
Cons. 1	Sen título	Consolidación do contido lingüístico das unidades anteriores
Unidade 4	Go trans-global	Viaxes de pracer e culturais; aventuras.
Unidade 5	Communicating people	O mundo da comunicación: medios, instrumentos.
Unidade 6	Very visual	As artes: pintura, escultura, literatura, cine, etc.
Cons. 2	Sen título	Consolidación do contido lingüístico das unidades anteriores.
Unidade 7	Work experience	O mundo laboral: experiencias, plans, profesións, cargos; voluntariado.
Unidade 8	Girl meets boy	Relacións persoais: amizade, parella, familia, etc.
Unidade 9	Press Conference	As noticias; celebridades e personaxes famosos.
Cons. 3	Sen título	Consolidación do contido lingüístico das unidades anteriores.

Figura 72: Táboa que reflicte a temática na que se resta protagonismo á muller no manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia

O porqué destes feitos sairá á luz consonte profundemos na análise lingüística do contido das unidades e desvelemos o currículo oculto agochado no enfoque androcéntrico do manual que os datos numéricos poñen de manifesto.

Tanto se se consideran os datos unidade por unidade como globalmente a presenza de personaxes masculinos nas unidades lingüísticas analizadas é maioritaria, con independencia da temática das unidades. Só na primeira (a de presentación: *Let's start*) e na última de consolidación dos contidos das unidades 6 a 9 é superior a presenza feminina; nas dez unidades restantes o androcentrismo é evidente.

8.2.2 Características idade, sexo, etnia

8.2.2.1 Idade

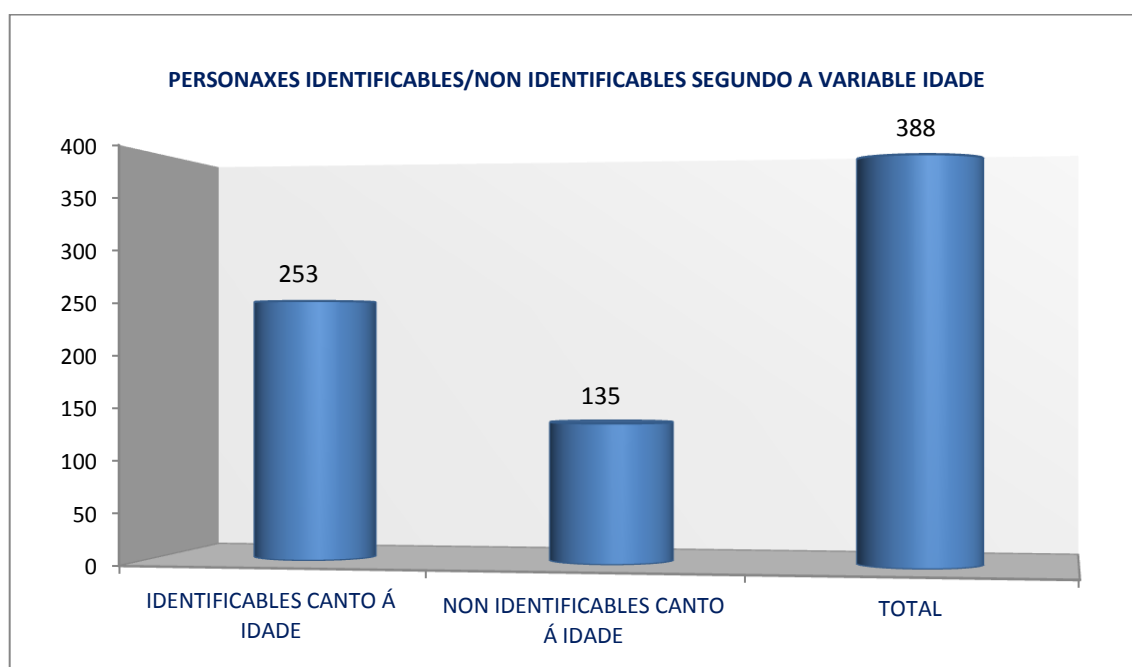


Figura 73: Gráfico que reflicte o nº de personaxes identificables/non identificables en función da idade. Fonte: elaboración propia

Non hai referencias concretas á idade dos personaxes e, na maioría dos casos, non é deducible, polo tanto, os totais na táboa que segue a este parágrafo non poden coincidir cos de presenza humana (masculina/feminina) nos textos que reflicte a táboa anterior. Sempre que foi posible tirouse a información do contido semántico da unidade lingüística analizada. Por exemplo, se aparece un personaxe ao que se lle atribúe o exercicio dunha profesión, considérase en idade adulta; as referencias a escolares, estudantes, xente xogando, etc, contabilízanse na idade infancia/adolescencia; termos como *grandfather*, *grandmother* e *grandparents* podíanse incluír na idade adulta (en idade laboral) ou na terceira idade, polo que só se tiveron en conta cando estaba claro;

por exemplo, se estaban a cargo dos netos interpretoúse que pertencían á terceira idade e nos demais casos á adultez.

FRANXA DE IDADE Á QUE PERTENCE O PERSONAXE IDENTIFICABLE CANTO Á IDADE			
Unidade/título	Infancia adolescencia	Adultez	3ª idade
Unidade 0: Let's start	1	0	0
Unidade 1: Teenagers today	13	10	0
Unidade 2: Best sellers	4	2	2
Unidade 3: The material world	1	1	0
Consolidation 1: Sen título	3	3	0
Unidade 4: Go trans-global	2	6	0
Unidade 5: Communicating people	8	10	0
Unidade 6: Very visual	1	13	0
Consolidation 2: Sen título	49	57	0
Unidade 7: Work experience	8	3	0
Unidade 8: Girl meets boy	8	9	0
Unidade 9: Press conference	7	14	0
Consolidation 3: Sen título	2	16	0
TOTAIS	107	144	2
	253		

Figura 74: Táboa que reflicte o nº de personaxes identificables canto á idade e a franxa de idade á que pertencen. Fonte: elaboración propia

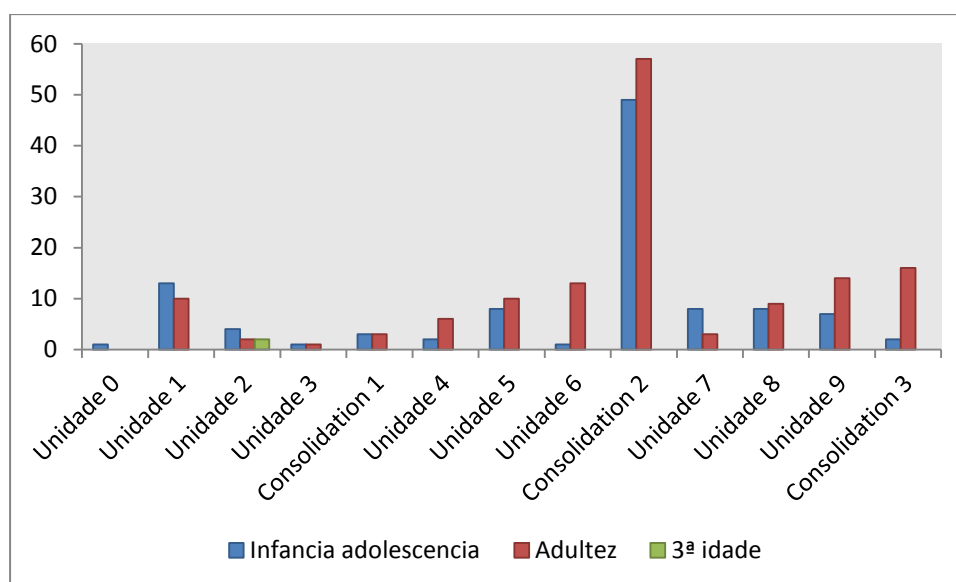


Figura 75: Gráfico que reflicte, por unidades, a presenza humana recoñecible canto á idade e a franxa á que pertence. Fonte: elaboración propia

A maioría dos personaxes dos textos pertence á idade adulta, seguida da franxa de idade que denominamos infancia/adolescencia; só dúas persoas puideron encadrarse na terceira idade, o que vén reafirmar o idadismo xa detectado na análise icónica. Só en tres unidades é lixeiramente superior a presenza de adolescentes: na primeira unidade que versa sobre a adolescencia actual, na segunda, sobre os libros máis vendidos e, sobre todo, na unidade sete con temática laboral, traballo vacacional e voluntariado.

8.2.2.2 Sexo

Unha vez establecida a presenza/ausencia masculina ou feminina, interesaba afondar nesta perspectiva en función da perpetuación de estereotipos, tanto illadamente home/muller, como en combinación coas outras variables de idade e etnia. Esta diferenciación canto ao sexo é igualmente importante para analizar os aspectos do personaxe desde a perspectiva do protagonismo que se lle atribúe e da profesión que se lle asigna, segundo se comentará de seguido nos apartados correspondentes. As categorías temáticas de novo aportarán datos avaliábeis en función do sexo.

Son numerosas as actividades que, dalgún xeito, perpetúan os estereotipos de xénero, algúns marcadamente sexistas, ben a través da asignación de calidades estereotipadas á muller ou ao varón, ben representando ou describindo situacións que perpetúan os roles que, cultural e socialmente, se asocian a cada un dos sexos. Por citar algún exemplo (sesión de observación nº 6), na canción de *Blondie* (p. 67 do manual) preséntase unha rapaza dependente afectivamente do seu noivo e en conflito coa nai do rapaz á que responsabiliza de sementar discordia na relación, estendido estereotipo en relación coas sogras, mais non cos sogros. Transmítese, igualmente, o estereotipo masculino de home duro e insensible diante das súplicas da moza e dominado pola súa nai. Na actividade nº 1 de expresión oral da páxina 78 perpetúase o rol da muller ao servizo da familia e ao coidado da prole.

Afondarase en todos estes aspectos máis adiante, pero cómpre salientar o primeiro trazo sexista do manual reificado na disparidade cuantitativa entre as presenzas femininas e masculinas descrita no apartado 8.2.1 e que recolleemos aquí en termos de porcentaxe. A interpretación cualitativa desta disparidade analizarase no apartado das inferencias 8.5 (“Análise cualitativa: inferencias”) e 8.6 (“Consideracións xerais”).

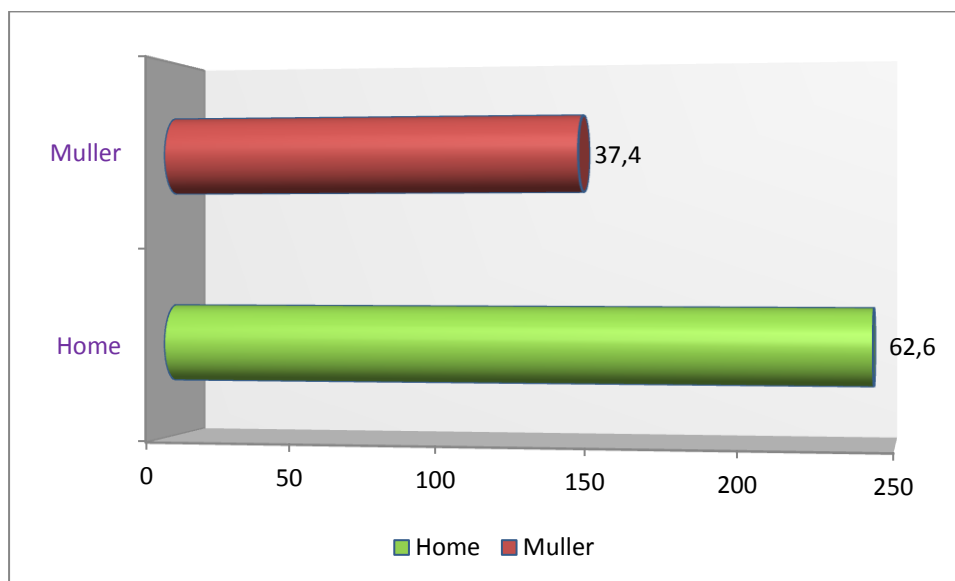


Figura 76: :Gráfico que amosa o sexismo implícito no androcentrismo reflectido nas porcentaxes de presenzas masculinas e femininas nos textos. Fonte: elaboración propia

8.2.2.3 Etnia

Tendo en conta que a maior parte dos textos que conteñen as actividades son palabras para ampliar un determinado campo semántico (exercicios de léxico) ou frases curtas que serven para ilustrar unha determinada estrutura lingüística, rara vez atopamos indicadores claros da pertenza ou non pertenza a etnias minoritarias. Porén, se prestamos atención ao tipo de nomes propios de persoa utilizados, forzosamente temos que concluír que a maioría dos personaxes do manual engrosan a lista de habitantes das sociedades euronorteamericanas. Os escasos representantes doutras culturas preséntanse como asimilados á cultura dominante (px. 4, 12, 37, 65, 119, 124, 125). Atopamos só tres excepcións (px. 51, 73 e 113); non obstante, os personaxes das excepcións ou ben se invisibilizan ou non engaden ningún valor representativo da súa cultura a través do texto; por exemplo, na actividade 1 da páxina 51, (unidade 4 de título *Go trans-global*), o personaxe faise invisible pois está nun exercicio de adquisición de vocabulario no que se ten que emparellar a palabra *camel* (camelo) cunha foto na que aparece este animal ao que se dirixe a atención do alumnado; a persoa a lombos do animal e a cultura que representa “desaparecen”.

Atendendo só ás situacións en que é posible determinar a etnia dos personaxes por tratarse de persoas coñecidas, pódese concluír que a raza branca non só é maioritaria, senón que está omnipresente a través da parella Alison-Pablo, fío condutor de todas as unidades e que asome o protagonismo en numerosas actividades; o único representante das persoas de cor negra atopámolo na actividade 4 da páxina 65 acerca de Martin Luther King pero trátase dunha actividade que ten un obxectivo lingüístico (colocar a forma correcta do verbo); este tratamento da actividade fai pensar nunha forma de racismo latente ou, cando menos, nun intento de invisibilizar ou infravalorar o

personaxe e, de paso, os membros da comunidade escolar e social pertencentes a esta raza. Non afondar na personalidade do personaxe e a súa importancia na loita pola igualdade racial e os dereitos humanos non contribúe a educar para unha convivencia pacífica baseada na tolerancia e o respecto que só se alcanzan a través do coñecemento.

Parece razoable esperar máis sensibilidade dun libro de texto destinado a ser utilizado en aulas onde a diversidade étnica é un feito indiscutible. Entre as celebridades presentes no manual con nome e apelido, tamén é escasa a presenza de persoas representantes doutras etnias e culturas diferentes da raza branca e a cultura euronorteamericana. Aparte do xa mencionado Martin Luther King, alúdese a Michael Jordan, Stevie Wonder e Chester Jones que, certamente, son persoas de cor negra, pero asimiladas á cultura hexemónica, *condicio sine qua non* non terían o recoñecemento da mesma. Menciónase, tamén, a Amitabh Bachchan, considerado como o máximo representante da industria cinematográfica da India (Bollywood) pero, o feito de figurar no texto como embaixador do boa vontade para as Nacións Unidas, e a presenza doutros famosos cos que comparte parágrafo (todos eles pertencentes á sociedade euronorteamericana), réstanlle presenza segundo analizaremos máis adiante. Hai que engadir a presenza de 3 personaxes pertencentes a sociedades non occidentais: Tsái Lun (creador dos cómics Manga) e Tezuca Osama e Hokusai (ilustradores dos Manga).

PERSONAXES FAMOSOS PERTENCENTES A OUTRAS ETNIAS/CULTURAS DIFERENTES DA BRANCA/EURONORTEAMERICANA	
HOME	MULLER
Martin Luther King	-
Stevie Wonder	-
Charles Jones	-
Amitabh Bachchan	-
Ts' sai Lun	-
Tezuca Osama	-
Hokusai	-

Figura 77: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos en función das variables etnia e sexo. Fonte: elaboración propia

Cruzando as variables sexo e etnia constátase que a muller faise invisible no manual tamén entre as persoas doutras culturas e etnias; o alumnado pode interiorizar a mensaxe subliminar de que non

existen mulleres relevantes para a sociedade entre as persoas de cor negra ou na India e, por extensión, na sociedade en xeral.

A modo de adianto das conclusións da análise canto ás características, cómpre deixar constancia do androcentrismo, idadeismo e sexismo que se deriva dos datos recollidos até agora en relación coa presenza humana e as variables de idade, sexo e etnia.

8.3 Aspectos

8.3.1 Protagonismo

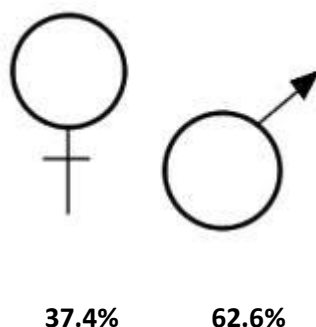
Na análise lingüística deste manual o protagonismo vén determinado, nun primeiro nivel, pola maior presenza masculina/feminina. Conforme quedou reflectido no apartado 8.2.1 o 62.63% das presenzas humanas nos textos corresponde a varóns, polo que se pode falar dun protagonismo léxico (centrado na palabra) de carácter androcéntrico. Nun segundo nivel, analizouse o protagonismo desde o punto de vista sintáctico, tendo en conta a función que as presenzas masculinas/femininas desempeñan dentro da oración. Considerouse que se lle outorga o protagonismo principal (individual ou compartido) á función de suxeito (semellante ao primeiro plano da imaxe na análise icónica) pasando calquera outra función a desempeñar o protagonismo secundario (semellante á posición en segundo plano ou no fondo da imaxe na análise icónica).

Constatouse que é maioritaria a presenza masculina tanto en función de suxeito (protagonismo principal) como de obxecto e outras (protagonismo secundario). Mención especial merecen os textos da unidade 6 na que se traballa a voz pasiva, de uso moi frecuente en inglés, onde é o obxecto directo ou o indirecto de persoa da oración activa (no caso da activa con dous obxectos) o que desempeña a función de suxeito na pasiva, perdendo protagonismo a persoa que executa a acción e que pasa a exercer a función de complemento axente; este cambio de función, de suxeito a complemento axente, supón un desprazamento do personaxe do papel principal ao secundario.

Constátase, por unha banda, que a presenza feminina é case nula nos exemplos que ilustran esta estrutura sintáctica e, pola outra banda, dáselle tamén un trato diferente aos colectivos humanos que non pertencen á sociedade euronorteamericana (p. 84, exercicio 2). Ademais, a presenza feminina aparece en múltiples ocasións en posición dependente física ou afectivamente do varón (p. 67, ex. 3; p. 106, ex. 1; p. 107, ex. 2; etc).

Na páxina 49 preséntanse dous parágrafos acerca dos achados de dúas persoas, un home e unha muller, amantes da aventura. Este protagonismo equilibrado canto ao xénero sofre certa manipulación a través das actividades deseñadas para traballar o contido dos parágrafos, nas que se

resta protagonismo á muller. Así, na actividade nº 1 o alumnado debe identificar que proezas corresponden a Steve, cales a Hellen e cales a ambas as dúas persoas; entre as opcións dadas, catro remiten ao home, unha á muller e outra é compartida. Os símbolos que seguen representan as porcentaxes de protagonismo feminino e masculino derivado da presenza da unidade de análise nas actividades desenvolvidas no manual.



Estudouse o protagonismo, tamén, en función das profesións que se mencionan nos textos das diferentes actividades, segundo se tratase de profesións claramente exercidas por un personaxe feminino ou masculino e, no caso de termos ou situacións non diferenciadas, recorreuse ao “saber” colectivo, á cultura popular, que asocia determinadas profesións a un ou a outro sexo (segundo se explica no apartado seguinte) o que permitiu reafirmar o enfoque androcéntrico do manual tamén canto a este aspecto do personaxe.

Contemplado o protagonismo desde a perspectiva da etnia, outórgaselle o protagonismo principal e secundario case en exclusividade á raza branca, coas excepcións xa comentadas noutros apartados deste traballo representadas por personaxes famosos masculinos exclusivamente.

En raras ocasións se lle outorga protagonismo a personaxes non pertencentes a sociedades non occidentais. É o caso do chinés Ts'ai Lun, inventor do papel (p. 74), e dos creadores dos cómics Manga: o pintor xaponés Hokusai (primeiro en utilizar o termo manga) e Tezuka Osamu (responsable dos Manga modernos). Incluso nestes casos hai que falar tamén dun protagonismo androcéntrico. Con respecto ao texto sobre os Manga, ao sexismo implícito en todo androcentrismo, hai que engadir o feito de que só se dean os nomes propios dos homes que os crearon pero non se dea o de ningunha das mulleres que escriben e debuxan estes cómics na actualidade, ás que o propio texto atribúe (entre outros factores) o éxito dos Manga en todo o mundo e entre todos os públicos. Este caso e a ausencia de mulleres entre as persoas famosas doutras etnias e culturas⁴⁴⁹ son claros

⁴⁴⁹ Inclúese información exhaustiva nas figuras 88 e 89 “Personaxes famosos masculinos/femininos: profesión, etnia e sociedade á que pertencen”.

paradigmas sexistas propios do enfoque androcéntrico deste manual, xa posto de manifesto na análise icónica.

Constátase, asemade, a ausencia da cultura e sociedade rural ou do mundo da mar e de protagonistas pertencentes a elas; o personaxe sitúase sempre na urbe e as cidades son elixidas en función do currículum de turista.

8.3.2 Actividades profesionais e non profesionais exercidas polo personaxe

Establecíase na introdución a este capítulo, a natureza neutra da meirande parte dos termos que designan profesión na lingua inglesa; neutra no sentido de que carecen de marcas de xénero polo que, para afondar na análise lingüística, cómpre transcender o aspecto morfolóxico e prestar atención aos significados derivados das asociacións que as persoas usuarias do manual establecen, tanto a nivel consciente como inconsciente, en relación coas actividades profesionais e non profesionais presentes nas actividades. Fronte á neutralidade morfolóxica mencionada é necesario buscar os trazos semánticos implícitos nesta neutralidade léxica, que varían en función dos patróns culturais de cada sociedade e que, en definitiva, son os que suxiren ao lector, oínte ou falante unha ou outra interpretación.

PROFESIÓNS ATRIBUÍDAS AO PERSONAXE EN FUNCIÓN DO SEXO			
	HOME	MULLER	SEN PRECISAR
PROFESIÓN	Profesor	Profesora	Scientists
	Locutor de radio	Escritora	Inspectors
	Ciclista	Cantante (7)	Officers
	Escritor (10)	Au-pair	Politician
	Pintor (artista, 7)	Xornalista	Stars
	Predicador activista	Deseñadora moda	Reporter
	Cantante (11)	Atleta	Pop stars
	Político (+ Presidente) (2)	Actriz (9)	Teacher
	Arquitecto		Translator
	Físico/ informático		Deliverer
	Xogador de baloncesto		Shop assistant
	Actor (18)		Hairdressers
	Príncipe		Babysitter
	Compositor (8)		Cleaner
	Músico (8)		Gardener
	Adestrador		Bank Manager
	Cómico		Mechanics
	Xornalista		Commentator
	Comentarista		

	Director		
	Orientador profesional		
	Escultor		
	Cineasta		
	Inventor (2)		
	Futbolista		
	Tenista		
	Motorista		
	Director de cine		
	Deseñador gráfico(2)		
TOTAL	29	8	18

Figura 78: Táboa que reflicte a profesión atribuída ao personaxe en función do sexo. Fonte: elaboración propia

É necesario explicar os criterios seguidos para a elaboración desta táboa:

- En “Home” inclúense todas aquelas profesións que aparecen no manual con referente masculino real (persoa coñecida, personaxes dos audios, etc) ou con marca de xénero (*actor*) formando parte dunha lista de vocabulario ou frases para a práctica dunha determinada estrutura lingüística (*prince*); inclúense, tamén, os termos que, carecendo de morfema de xénero, se refiren a un suxeito masculino que vén determinado polo uso dun pronome persoal suxeito ou obxecto ou por un determinante posesivo, ou por calquera outro elemento do contexto lingüístico que clarifique o xénero atribuído.
- En “Muller” séguense os mesmos criterios pero con referente feminino (*actress*; *au-pair*).
- “Sen precisar” abrangue os termos sen marcas de xénero referidos a profesións que aparecen nas listas de vocabulario relacionado coa actividade profesional, frases ou calquera outra unidade lingüística sen que o contexto contribúa a definir o xénero.
- A cifra entre paréntese indica o número de veces que esa profesión aparece referida a home, muller ou sen xénero definido, dato que non é indiferente pois vén reforzar a presenza dun ou doutro xénero.
- Un mesmo termo pode ter, unhas veces, un referente masculino e, outras, feminino; igualmente pode ocorrer que apareza o termo sen referente.

Na lingua inglesa a maior parte dos termos que designan profesións carecen de marca de xénero, polo que cómpre analizar a contorna lingüística na que se atopan todas as palabras referidas a profesión.

A actividade 1 da páxina 64 (unidade 5) presenta nove termos referidos a profesións dos que só un (*actor*) ten marca de xénero masculino (en feminino é *actress*) e o resto (*trainer*, *entertainer*,

reporter, translator, manager e commentator) carecen dela no propio termo pero, para facer a actividade, o alumnado terá que observar, necesariamente, as imaxes ás que se refire o texto e que conteñen referentes masculinos; porén, inclúense na táboa como “sen precisar” dado que estamos a facer a análise lingüística e non icónica. Por outra banda, quen posúa experiencia docente sabe que o alumnado traduciría estas palabras ao español en masculino, amparado polo uso xenérico que este idioma fai deste xénero, e se lle pedíramos que puxera cada unha destas palabras en relación con outras, e dicir, que construíra unha frase engadindo, por exemplo, un adxectivo cualificativo, sen dúbida tomaría como referente un varón na meirande parte dos casos, agora amparado pola mentalidade da cultura dominante, polo que se pode falar dun sexismo léxico implícito neste tipo de palabras cando se utilizan nun contexto sociocultural que se rexe por patróns androcéntricos.

Na sesión de observación número 5 analízase exhaustivamente esta actividade deseñada cun criterio androcéntrico, sexista e occidentalista. No terreo político, aparte de facer alusión directa a Bill Clinton, abundan frases nas que se fai referencia a *the president of the USA* que, por historia e por mentalidade, o alumnado asociará a un varón e interiorizará a mensaxe subliminar que contén: nos EEUU, país que ostenta o poder político e económico e ten grande influencia a nivel mundial, a influencia e o poder está nas mans dos homes.

Esta omnipresenza masculina dáse tamén nas actividades non profesionais e será interpretada desde a óptica androcéntrica do contexto sociocultural no que o alumnado está inmerso e que está presente en todo o manual. Un claro exemplo atopámolo nas actividades de lecer da sección *English in use* (p. 75) atribuídas todas ao home coa excepción de “pasear polo parque” que ten presenza feminina (v. sesión de observación nº 7); pódese aventurar que a maior parte do alumnado, por experiencia propia, asociará o paseo da muller polo parque ao coidado das fillas ou dos fillos, consolidando o estereotipo social correspondente.

DISTRIBUCIÓN DAS ACTIVIDADES PROFESIONAIS SEGUNDO O SEXO				
Profesións diferentes	Só home	Só muller	Compartidas	Sen precisar nin compartir
45	24	3	5	13
%	53	7	11	29

Figura 79: Táboa que reflicte a cota de participación nas actividades profesionais atribuída ao personaxe en función do sexo. Fonte: elaboración propia

Na táboa anterior aparece un total de 45 actividades profesionais diferentes, das que 24 teñen un referente masculino, mentres que só 3 son atribuídas exclusivamente a mulleres e 5 son compartidas por muller e home. Este desequilibrio que reflicten os totais de profesións diferentes atribuídas a un

ou a outro sexo agrándase a favor da presenza masculina se consideramos o número de veces que algunhas profesións se repiten. Obviamente trátase dunha visión androcéntrica do mundo laboral de costas á realidade social da incorporación da muller ao traballo fóra de casa e cuxa presenza é cada vez maior en todas as profesións.

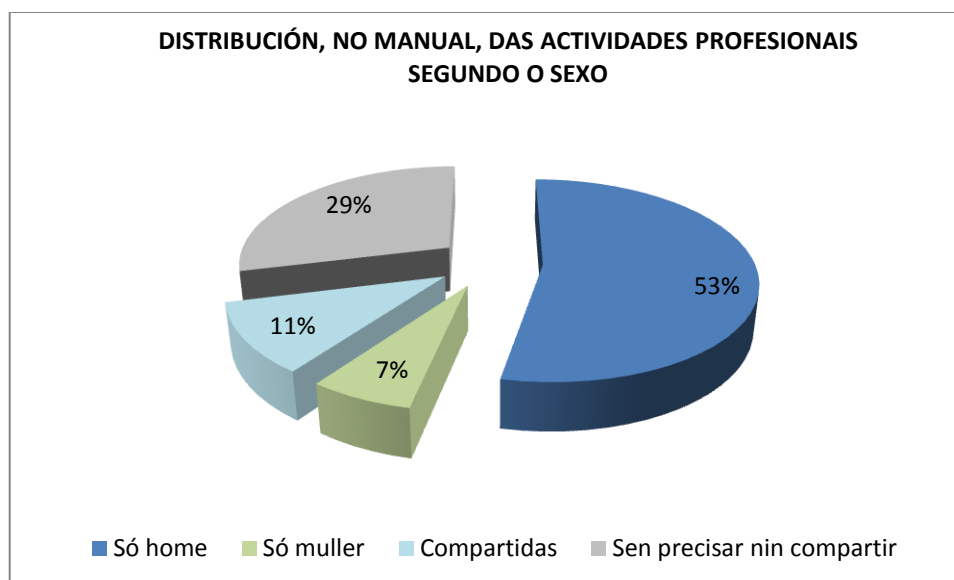


Figura 80: Gráfico que reflicte, en termos de porcentaxe, a escasa presenza no mundo laboral atribuída á muller nos textos do manual *Macmillan Secondary Course de 4º de ESO*. Fonte: elaboración propia

Esta escaseza da presenza feminina no mundo laboral contradí os datos oficiais sobre a presenza masculina/feminina no mundo do traballo na maioría das sociedades e, especialmente, nas sociedades da nosa contorna política. A presenza masculina é maioritaria tamén na sociedade real española, a pesar das políticas de discriminación positivas postas en práctica por algúns gobernos, segundo acreditan os datos do Instituto Nacional de Estatística⁴⁵⁰.

	POBOACIÓN ACTIVA		POBOACIÓN ASALARIADA	
	Home	Muller	Home	Muller
2006	12534,1	9050,7	9313,9	6894,3
2007	12802,5	8387,4	9521,9	7238,3
2008	13031,7	9816,5	9279,4	7401,8
2009	12938,5	10099	8493,7	7187
2010	12819,2	10269,7	8195,4	7151,4

Figura 81: Táboa que reflicte a evolución da presenza masculina/feminina no sector de poboación activa/asalariada entre os anos 2006-2010 na sociedade española. Fonte: elaboración propia cos datos do INE⁴⁵¹

⁴⁵⁰ <http://www.ine.es/>

⁴⁵¹ Para a correcta interpretación dos datos reflectidos débese ter en conta que, en termos estatísticos, os miles representan millóns.

Na definición de poboación activa xa se produce a exclusión dun amplo sector feminino que, por razón de sexo e cultura, queda excluído das “persoas que, por idade e condicións, están en disposición de traballar”; estamos a referirnos ás amas de casa cuxo traballo non é recoñecido nin retribuído e que, ao non buscar emprego fóra do fogar, non forman parte da poboación activa (nin ocupada nin desocupada). Os datos oficiais que reflicten a evolución da incorporación da muller ao mercado laboral, xa sexa dentro da poboación activa ou da asalariada (poboación activa con traballo retribuído), non avalan, a pesar da maioría masculina que reflicten os gráficos, o desequilibrio detectado no manual cunha diferenza de 46 puntos nas porcentaxes a favor do home: 53 % homes, 7 % mulleres.

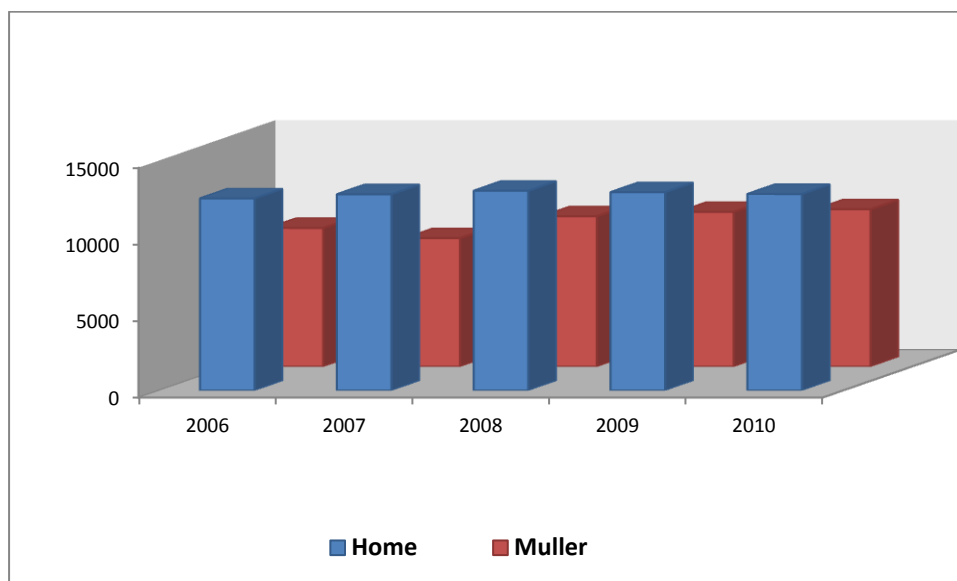


Figura 82: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación activa na sociedade española entre os anos 2006-2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE

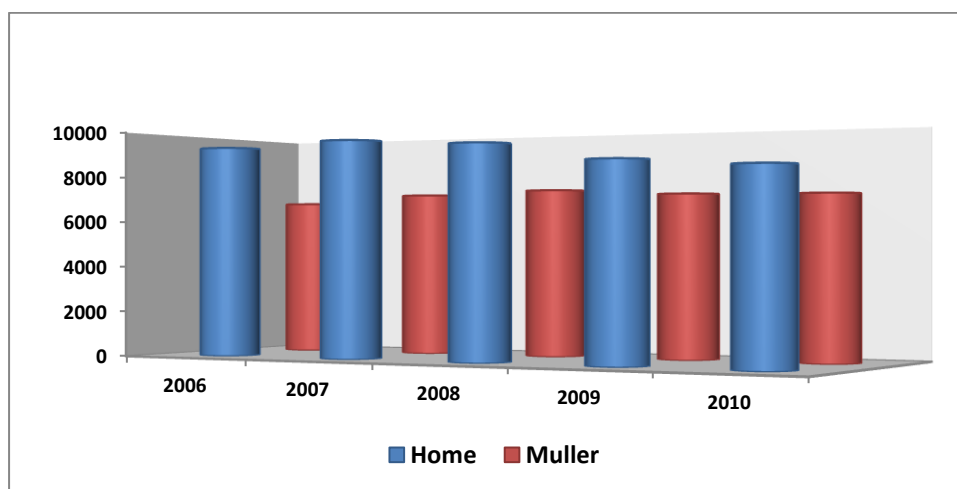


Figura 83: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación asalariada na sociedade española entre os anos 2006-2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE

A unidade 7, *Work experience*, ocúpase do mundo laboral fundamentalmente a nivel léxico, de adquisición de vocabulario específico. No exercicio 2 da páxina 89, descríbese unha realidade da sociedade británica pouco frecuente no noso país: o traballo dos adolescentes nos períodos vacacionais. Non se inclúe ningunha actividade de reflexión ou debate sobre este feito nin sobre o paro, os conflitos laborais, o sindicalismo, etc. Trátase superficialmente un tema que, *per se*, debería ser considerado de crucial importancia para a formación da xuventude adolescente, destinataria do manual, cara a súa incorporación ao mundo do traballo.

Na actividade 2 de comprensión oral da páxina 91, reproducécese unha conversa entre a parella Pablo-Alison na que ela manifesta que, no futuro, se ve como profesora porque o que realmente lle gusta é axudar os demais; perpetuase o rol da muller ao coidado dos demais, rol tradicionalmente considerado feminino desde unha óptica androcéntrica. Na sección *Writing* da páxina 94 vemos outro exemplo deste enfoque. Unha rapaza pide traballo en resposta a un anuncio no que se solicita *Au pair*, no anuncio solicítase unha persoa nova, *a young person*, que posúa determinadas calidades para coidar dun rapaz e dunha rapaza pequenos e cociñar. Aínda que no anuncio non se especifica home ou muller, o paradigma que o manual ofrece como única resposta ao anuncio é a carta de Elisabeth, unha moza que fai valer a súa experiencia como coidadora dos seus irmáns pequenos e a súa habilidade na cociña, recórrese novamente ao estereotipo.

No exercicio 5 da páxina 92, un *Careers adviser* (orientador) presenta unha situación totalmente desconectada da realidade social, unha visión idílica, na que se transmite a mensaxe de que cada quen poderá elixir no futuro un posto de traballo conforme ás súas calidades persoais.

8.4 Categorias temáticas: da presenza lingüística á presenza na ausencia

8.4.1 Introducción

Enfróntase aquí o contido temático dos textos cara a comprobar se se poden establecer, a través da análise lingüística, as mesmas categorías temáticas da análise icónica (cap. 7, apdo.7.3) e se xorde algunha outra. Interesa afondar, unidade por unidade, na información denotativa e connotativa que os textos proporcionan, cara a comprobar se contén contidos socioculturais e o tratamento que se lles dá. Estes contidos analizaranse desde a perspectiva das categorías que se establezan e en función do personaxe. Igual que na análise icónica, tamén aquí se busca estudar, a través das diferentes unidades lingüísticas que se manexan neste manual, a mensaxe que se transmite, de forma explícita ou implícita, considerando tanto as presenzas como as ausencias. É necesario recordar que o grupo diana deste material escolar o forman profesorado e alumnado e que, segundo estes colectivos (e cada unha das individualidades que o integran) interioricen, a nivel consciente e

inconsciente, as mensaxes transmitidas, así contribuirán a reproducir o modelo cultural dominante que reflicte o libro de texto.

Finalmente, establécense as seguintes categorías temáticas coincidentes coas da análise icónica, o que facilitará a tirada de conclusións baseada na análise combinada (cap. 10):

- Referencias culturais.
- Relacións persoais.
- A adolescencia.

8.4.2 Referencias culturais

Distínguese entre actividades con contido sociocultural (normalmente trátase de parágrafos, máis ou menos extensos, que aportan información deste tipo (principalmente na sección *English in the World*), e actividades con referencias socioculturais, que soen ser palabras, frases ou oracións coas que se ilustra unha determinada estrutura lingüística nas que se menciona un feito histórico, o nome dun personaxe célebre, unha obra de arte, un país, etc.; son, estas últimas, actividades con contido e obxectivo lingüístico (de adquisición de vocabulario, manexo dunha estrutura concreta, conxugación verbal, etc.) nas que a referencia cultural que poidan conter é só un medio, pero non un fin en si mesma. A táboa reflicte o número de actividades con contido ou referencias socioculturais, non o número de referencias.

Da mesma forma que unha actividade cun claro obxectivo lingüístico pode conter referencias socioculturais, así as actividades de contido sociocultural poden ter un obxectivo estritamente lingüístico, segundo se comentará nas reflexións que seguen.

Renúnciase a incluír na análise aquelas actividades que non amosen un contido ou obxectivo claramente lingüístico ou sociocultural; trátase, en xeral, de tarefas relacionadas co manexo ou uso do material escolar, para axudar o alumnado a familiarizarse con el, ou de actividades de tipo organizativo. Algunhas destas actividades inclúen contido e obxectivo lingüístico e sociocultural; este é o caso da actividade 1 (p. 6) da unidade *Let's start* na que o alumnado debe completar ocos con formas lingüísticas (verbos, determinantes, etc.), pero outro obxectivo é axudar o alumnado a familiarizarse coa estrutura do libro de texto. O número destas actividades é tan insignificante que optamos por non consideralas xa que esta duplicación de obxectivos ou contidos nunha mesma actividade impediría cadrar os totais de actividades cos totais de obxectivos ou de contidos nas táboas de datos.

RELACIÓN ENTRE O CONTIDO E O OBXECTIVO DAS ACTIVIDADES						
Unidade/título	Nº total de actividades	Nº de actividades con contido lingüístico	Nº de actividades con contido sociocultural	Nº de actividades con obxectivo lingüístico ⁴⁵²		Nº de actividades con obxectivo sociocultural
Unidade 0: Let's start	11	7	4	7	4	0
Unidade 1: Teenagers today	41	27	14	27	14	0
Unidade 2: Best sellers	45	31	14	31	5	9
Unidade 3: The material world	44	32	12	32	9	3
Consolidation 1: Sen título	9	5	4	5	3	1
Unidade 4: Go transglobal	41	30	11	30	8	3
5: Communicating people	41	34	7	34	3	4
Unidade 6: Very visual	39	29	10	29	9	1
Consolidation 2: Sen título	7	2	5	2	4	1
Unidade 7: Work experience	46	40	6	40	2	4
Unidade 8: Girl meets boy	40	39	1	39	1	0
Unidade 9: Press conference	39	29	10	29	6	4
Consolidation 3: Sen título	12	10	2	10	2	0
				Cont. Ling	Cont. Socioc	
TOTAIS	415	315	100	315	70	30
				385		

Figura 84: : Táboa que reflicte o desequilibrio entre o nº de actividades con contido lingüístico e con contido sociocultural e entre as actividades con obxectivo lingüístico e as de obxectivo sociocultural. Fonte: elaboración propia

⁴⁵² As cantidades da dereita corresponden a actividades con contido sociocultural pero obxectivo lingüístico.

Os totais reflectidos na táboa evidencian que as actividades con contido lingüístico triplican as de contido sociocultural. É de esperar que as actividades con contido lingüístico persigan obxectivos lingüísticos pero sorprende que, entre as 100 de contido sociocultural, só 30 busquen obxectivos deste tipo e 70 estean pensadas cunha clara finalidade lingüística (adquisición de vocabulario, conxugación verbal, manexo dunha determinada estrutura lingüística, etc.). Así pois, tanto se consideramos o contido das actividades como o obxectivo, a supremacía dos aspectos lingüísticos sobre os culturais é evidente, segundo reflecte o seguinte gráfico.

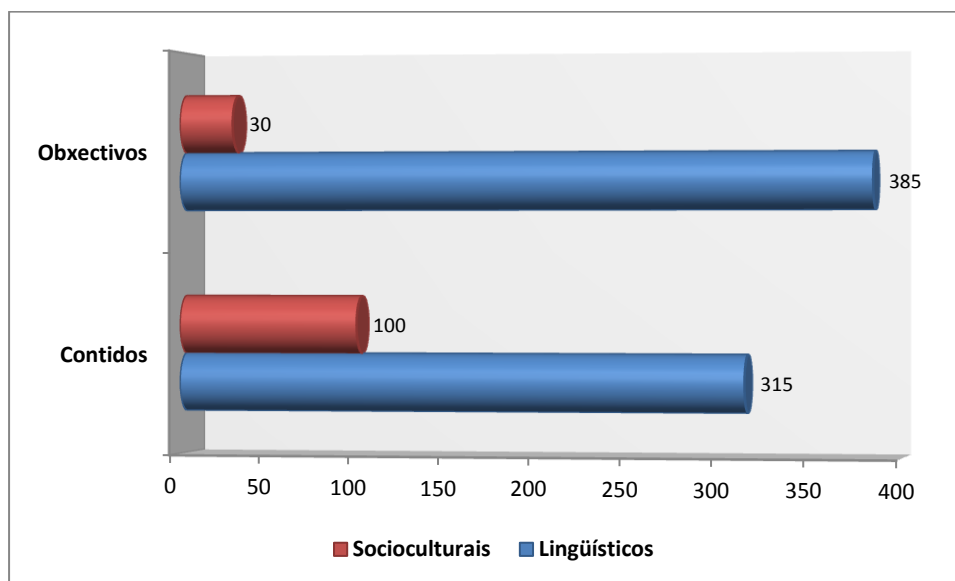


Figura 85: Gráfico que reflecte a proporción entre actividades de contido lingüístico /sociocultural e a relación entre os contidos e os obxectivos das mesmas. Fonte: elaboración propia.

➤ Euronorteamericanas

Na sección *English in the World* (páxina 15) da unidade 1 (*Teenagers today*), que inclúe un texto sobre fundacións, organizacións e iniciativas de carácter benéfico, con importante carga sociocultural, frivólízase, xa nas dúas primeiras liñas do parágrafo inicial, sobre o tema da solidariedade: “Se estás canso de levar chapas ou cintas para amosar que estás a favor dunha boa causa, hai unha alternativa”⁴⁵³: mercar unha pulseira de caucho de distinta cor segundo a organización que a comercialice a imitación de “moita xente nova británica”. Ao falar da carga sociocultural, non nos referimos só á información útil acerca das devanditas organizacións senón ao enfoque euronorteamericano, pois menciónanse, unicamente, a organización norteamericana *Lance*

⁴⁵³ T. da I.

Amstrong Foundation de axuda as persoas con cancro, e a emisora de radio BBC coa campaña *Beat Bullying* en contra do acoso escolar.

A unidade 2, titulada *Best-sellers*, remítenos a obras literarias, títulos e/ou autores da sociedade euronorteamericana, cun enfoque absolutamente androcéntrico xa que a única autora que se menciona en toda a unidade é Emily Bronte. Cómpre mencionar que na guía do profesorado suxírese atraer a atención do alumnado sobre as notas culturais que están escritas á marxe en sentido vertical e que poden pasar facilmente inadvertidas; de feito, nas sesións de observación constatouse que a profesora facía caso omiso destas suxestións, polo que posiblemente o alumnado non repara na que se menciona a autora J.K. Rowling (Harry Potter). Na sección *English in the World* refórzase o eurocentrismo a través da biografía (ex. 1) de Paul McCartney (como cantante e escritor), das referencias a *The Beatles* e, na letra da canción *Paperback writer* (ex. 2), menciónase o xornal británico *Daily Mail*.

Na unidade 3 (*The material World*), que establece como obxectivos falar acerca da publicidade, os cartos e as compras, describir e comparar produtos e obxectos e expresar as preferencias persoais, fábase do *Buy Nothing Day* ("Día sen compras") en Gran Bretaña (p. 38, ex. 1). O tratamento anecdótico que se fai desta actividade non parece o máis adecuado para enfocar os temas transversais. Unha vez máis estes temas redúcense a "O día de...", o que non contribúe a que o alumnado interiorice actitudes que promovan cambios efectivos nas condutas individuais e nos comportamentos sociais. Na sección *English in the World*, en relación co mundo do consumo, descríbense as moedas e billetes en uso nalgúns países pertencentes só á sociedade anglonorteamericana (incluídas algunhas colonias), reforzando a perspectiva anglocéntrica do manual. O contido sociocultural do resto das actividades son simples referencias léxicas a lugares e persoas pertencentes, igualmente, ao ámbito eurocéntrico.

Na *Consolidation A* atopamos máis referencias culturais anglocéntricas (ex. 2 p. 44) no que se fala do escritor Stephen King e da súa obra.

Na unidade 4, só 3 das 11 actividades con contido sociocultural teñen un obxectivo tamén sociocultural (ex. 3, p. 52 e ex. 1 +2 p. 55), porén na páxina 52, ao enfoque eurocéntrico súmaselle o currículo para turistas a través de actividades que poñen de manifesto os tópicos dunha viaxe turística a Italia e, na sección *English in the world* (p. 55), enfrontámonos coa ocultación de feitos históricos anteriores á entrada dos colonos franceses en Canadá. O enfoque occidentalista co que o manual fala deste país resalta os conflitos entre británicos e franceses por facerse co dominio territorial, así como o uso das dúas linguas coloniais (inglés e francés) ignorando as linguas autóctonas. O resto das actividades desta unidade teñen un claro obxectivo lingüístico sobre o que se

atrae insistentemente a atención do alumnado desviándoa das referencias culturais que poidan conter.

Das 7 actividades con contido sociocultural da unidade 5, só 4 teñen obxectivo cultural: pescudar sobre o comportamento social canto á forma de comunicarse do alumnado (p. 60, ex. 4), problemas derivados do uso do teléfono móbil (p. 61, ex. 1 e 2), e a linguaxe abreviada utilizada polos usuarios do móbil para enviar mensaxes (p. 67, ex. 1); a información que conteñen estes textos é escasa e non se busca transcendela nin fomentar o debate sobre este tema nas propostas didácticas do manual. As outras 3 actividades desta unidade con contido sociocultural (pp. 61, ex. 3; 64, ex. 5; 65, ex. 4), son explotadas desde un punto de vista lingüístico, de comprensión lectora ou oral ou de uso dunha determinada estrutura, respectivamente.

NATUREZA LINGÜÍSTICA/SOCIOCULTURAL DO CONTIDO DAS ACTIVIDADES			
Unidade/título	Nº de actividades	Con contido lingüístico	Con contido socioculturais
Unidade 0: Let's start	11	7	4
Unidade 1: Teenagers today	41	27	14
Unidade 2: Best sellers	45	31	14
Unidade 3: The material world	44	32	12
Consolidation 1: Sen título	9	5	4
Unidade 4: Go trans-global	41	30	11
Unidade 5: Communicating people	41	34	7
Unidade 6: Very visual	39	29	10
Consolidation 2: Sen título	7	2	5
Unidade 7: Work experience	46	40	6
Unidade 8: Girl meets boy	40	39	1
Unidade 9: Press conference	39	29	10
Consolidation 3: Sen título	12	10	2
TOTAIS	415	315	100

Figura 86: : Táboa que reflicte o nº de actividades con contido lingüístico ou sociocultural. Fonte: elaboración propia

Profundando na análise do contido da entrevista sobre a que versan as actividades de comprensión oral da páxina 64, de novo resulta evidente o enfoque eurocéntrico e anglicista co que se deseñaron as unidades do libro de texto: o ton triunfalista co que se fala de “xente que veu a Gran Bretaña e

triunfou” (como emulando ao “soño americano”) ao falar do español Rafael Benítez, (entón a cargo do club de fútbol Liverpool) non parece xustificado porque xa era un triunfador antes de trasladarse ao Reino Unido, consonte reflícten os datos que se dan ao longo da mesma entrevista; a exaltación do idioma inglés tamén se pon de manifesto ao afirmar que o Sr. Benítez se comunica cos xogadores en inglés “porque o aprendeu na escola e coas cancións de *The Beatles*”. Engaden que “en todos os clubs ingleses de primeira división os xogadores falan, como mínimo, seis ou sete linguas pero que, normalmente, todos falan inglés”, o que apunta directamente á hexemonía deste idioma se pensamos na procedencia tan diversa dos membros dos equipos.

Unha das unidades con maior contido ou referencias socioculturais é a 6 (sesións de observación nº 7 e nº 9) porén, das 11 actividades que inclúen referencias ou contidos deste tipo, só 2 outorgan prioridade ao obxectivo sociocultural fronte ao lingüístico. Ao afondar nestes aspectos culturais novamente detéctanse os “ismos” dos que se foi deixando constancia nesta tese. O título da unidade é *Very visual* e inclúe múltiples referencias ás artes e á literatura pero todas elas con referente masculino, de raza branca e pertencente á cultura europea ou, no caso da filmografía, á norteamericana. As únicas excepcións ao enfoque occidentalista atópanse nas actividades sobre os cómics xaponeses Manga (p. 73) e no parágrafo acerca da invención do papel polo chinés Ts'ai Lu (p. 74). O localismo anglicista reflíctese tamén nesta unidade na sección *English in the world* (p. 79): Tate Modern, Milenium Bridge, Saint Paul's Cathedral etc.

Para este manual a muller non está presente na creación artística nin literaria e cómpre preguntarse por que; por que tanto a autora do libro do alumnado como o autor da guía do profesorado introducen abundantes exemplos de pintores, escultores, literatos, etc, pero ignoran a importante contribución de tantas mulleres neste ámbito; a resposta haina que buscar no androcentrismo imperante na sociedade orixinaria e destinataria deste material; as editoriais acomópanse aos esquemas establecidos polo poder hexemónico e á propia ideoloxía do grupo editorial e evitan, consciente ou inconscientemente, o conflito, a confrontación que poida pór en perigo os beneficios económicos.

PERSONAXES FAMOSOS MASCULINOS PRESENTES NO LIBRO DE TEXTO: PROFESIÓN, ETNIA E CULTURA		
HOME	PROFESIÓN	ETNIA/CULTURA
Lance Armstrong	Ciclista	Branco/Euronort (EEUU)
Dan Brown	Escritor	Branco/Euronort (EEUU)
Miguel de Cervantes	Escritor	Branco/Euronort (Esp)
Leonardo Da Vinci	Pintor, inventor, etc	Branco/Euronort (Ital)
George Orwell	Escritor	Branco/Euronort (Br./Ing)
J R R Tolkien	Escritor	Branco/Euronort (Br)
Pérez Reverte	Escritor	Branco/Euronort (Esp)

Shakespeare	Escritor	Branco/Euronort (Br./Ing)
Robby Williams	Cantante	Branco/Euronort (Br./Ing)
Stevenson	Escritor	Branco/Euronort (Br./Esc)
Bill Clinton	Político	Branco/Euronort (EEUU)
Paul McCartney	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Br./Ing)
The Beatles	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Br./Ing)
Gaudi	Arquitecto	Branco/Euronort (Esp)
Berners-Lee	Informático	Branco/Euronort (Br./Ing)
Michael Jordan	Xogador de baloncesto	De cor negra/Euronort (EEUU)
Stephen King	Escritor	Branco/Euronort (EEUU)
Viggo Mortensen	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Michael Palin	Actor	Branco/Euronort (Br./Ing)
Felipe de Borbón	Príncipe	Branco/Euronort (Esp)
Jim Carey	Actor	Branco/Canadá
Mike Myers	Actor	Branco/Canadá
Harrison Ford	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Keanu Reeves	Actor	Branco/Canadá
Bryan Adams	Cantante	Branco/Canadá
Rafael Benítez	Adestrador	Branco/Euronort (Esp)
Martin Luther King	Predicador activista	De cor negra/Euronort (EEUU)
Stevie Wonder	Cantante/compositor/músico	De cor negra/Euronort (EEUU)
Blondie	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (EEUU)
Claude Monet	Pintor	Branco/Euronort (Fr)
Picasso	Pintor	Branco/Euronort (Esp)
Van Gogh	Pintor	Branco/Euronort (P. Baixos)
Rodin	Escultor	Branco/Euronort (Fr)
Walt Disney	Produtor/director/guionista	Branco/Euronort (EEUU)
Estopa	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Esp)
Cristóbal Colón	Navegante descubridor	Branco/Euronort (Esp)
Dalí	Pintor	Branco/Euronort (Esp)
Matisse	Pintor	Branco/Euronort (EEUU)
Rothko	Pintor	Branco/Euronort (EEUU)
Warhol	Artista/cineasta	Branco/Euronort (EEUU)
Frank Ghery	Arquitecto	Branco/Euronort (EEUU)
Samuel Morse	Inventor	Branco/Euronort (EEUU)
Tony Curtis	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Brad Pitt	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
David Beckham	Futbolista	Branco/Euronort (Br./Ing)
James Joyce	Escritor	Branco/Euronort (Br./Irl)
Oscar Wilde	Escritor	Branco/Euronort (Br./Irl)
Colin Farrel	Actor	Branco/Euronort (Br./Irl)

Pierce Brosnan	Actor	Branco/Euronort (Br./Irl)
U2	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Br./Irl)
The Corrs	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Br./Irl)
McFly	Cantante/compositor/músico	Branco/Euronort (Br./Ing)
Rafa Nadal	Deportista de élite (tenista)	Branco/Euronort (Esp)
Fernando Alonso	Deportista de élite (motorista)	Branco/Euronort (Esp)
Chester Jones	Actor	De cor negra/Euronort (EEUU)
Amitabh Bachchan	Actor	Outras/India
Charlie Chaplin	Actor	Branco/Euronort (Br./Ing)
Robert De Niro	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Shakira	Cantante	Branca/Colombia
Paul Newman	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Almodovar	Director de cine	Branco/Euronort (Esp)
Johnny Depp	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Matt Damon	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Matthew McConaughey	Actor	Branco/Euronort (EEUU)
Ts'ai Lun	Inventor	Chinés/Oriental
Tezuka Osamu	Ilustrador de viñetas	Xaponés/Oriental
Holusai	Pintor (artista), ilustrador de viñetas	Xaponés/Oriental
TOTAL: 67 homes		4 non occidentais/59 occidentais/4 asimilados

Figura 87: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos varóns con indicación da profesión pola que son mencionados no manual, a etnia e a sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia

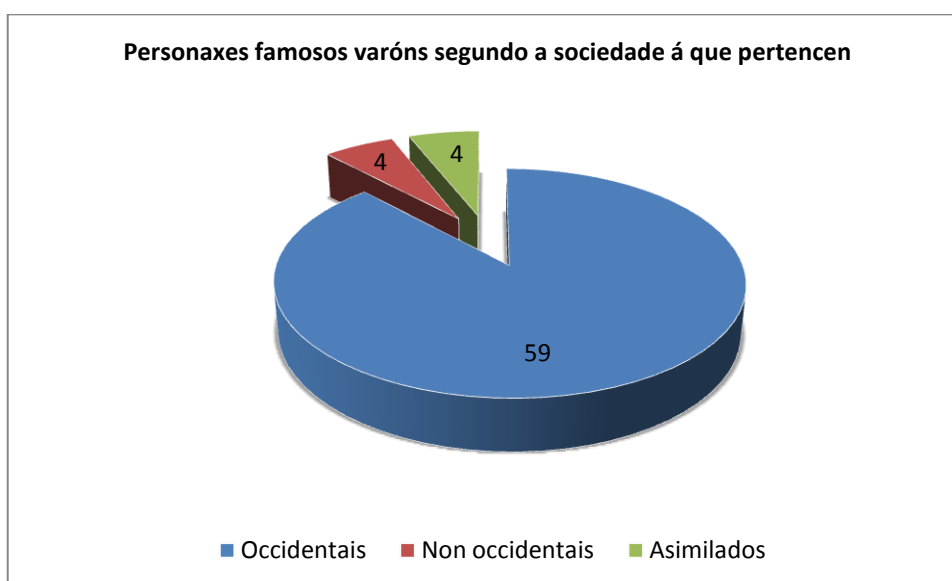


Figura 88: Gráfico que reflicte a presenza de personaxes famosos varóns coas variantes de etnia e sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia

PERSONAXES FAMOSOS FEMININOS PRESENTES NO LIBRO DE TEXTO: PROFESIÓN, ETNIA E CULTURA		
MULLER	PROFESIÓN	ETNIA/CULTURA
Emily Bronte	Escritora	Branca/Euronort (Br./Ing)
Paula Radcliffe	Atleta	Branca/Euronort (Br./Ing)
Coco Chanel	Deseñadora/ Cr. Perfume	Branca/Euronort (Fr)
Alanis Morissette	Actriz/Cantante	Branca/Euronort (Canadá + EEUU)
Avril Lavigne	Actriz/Cantante	Branca/Euronort (Canadá)
Julia Roberts	Actriz	Branca/Euronort (EEUU)
Alicia Keys	Cantante	Branca/Euronort (EEUU)
Nicole Kidman	Actriz	Branca/Euronort (Australia)
Jennifer Aniston	Actriz	Branca/Euronort (EEUU)
Jennifer López	Actriz/Cantante	Branca/Euronort (EEUU)
Britnay Spears	Cantante	Branca/Euronort (EEUU)
Joanne Woodward	Actriz	Branca/Euronort (EEUU)
Penélope Cruz	Actriz	Branca/Euronort (Esp)
Salma Hayek	Actriz	Branca/Euronort (Méjico)
Celine Dion	Cantante	Branca/Euronort (Canadá)
Liv Tyler	Cantante	Branca/Euronort (EEUU)
TOTAL: 17		17/ occidental

Figura 89: Táboa que reflicte a presenza de personaxes famosos femininos con indicación da profesión pola que son mencionados no manual, a etnia e a sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia

O androcentrismo do que viñemos deixando constancia noutros apartados desta tese canto á presenza home/muller é especialmente evidente nesta unidade. Sería imposible atopar argumentos (fóra do enfoque androcéntrico do manual) que xustificasen a individualización, por medio da mención dos nomes e apelidos, de 67 personaxes masculinos varóns fronte a 17 femininos no ámbito das artes, as ciencias, ou o deporte, especialmente no mundo cinematográfico. Este desequilibrio entre personaxes famosos persiste canto á etnia e ás culturas minoritarias onde a muller se fai invisible e só se mencionan 4 homes pertencentes a culturas non occidentais e 4 de cor negra.

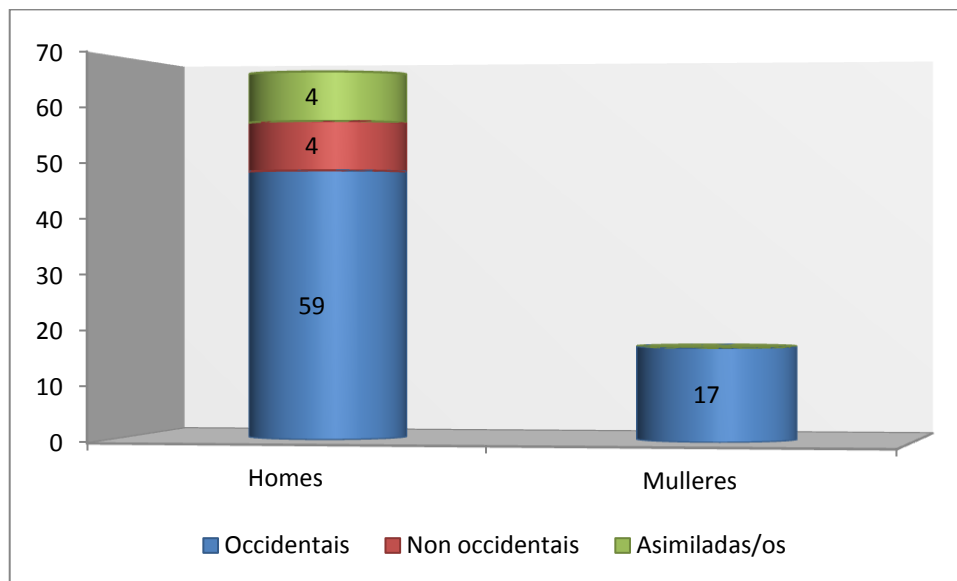


Figura 90: Gráfico que reflicte a presenza de personaxes famosos canto ás variables de sexo, etnia e sociedade á que pertencen. Fonte: elaboración propia

Na Consolidation B (páxina 84), está tamén presente o currículo para turista na actividade número 1 en relación cunha viaxe que un adolescente realiza coa súa nai por terceira vez a Escocia, da que unicamente se menciona como de interese o monstro do Lago Ness. A pesar de ser a súa terceira viaxe a este país e de ter unha avoa que leva residindo alí tres anos, o mozo non parece ter interiorizados outros aspectos máis enriquecedores no plano sociocultural, nin dignos de ser compartidos co compañeiro co que está a falar.

A actividade número 2 trata dalgúns formas de enviar mensaxes; partindo dos correos electrónicos e dos teléfonos móbiles pásase a falar dos sinais de fume, método usado polos “*Native Americans*”, e do uso do tambor en África, para rematar cunha ampla referencia a Samuel Morse, creador do código que leva o seu apelido. Centrándonos na análise crítica destes contidos é necesario salientar o diferente tratamento que se lle outorga, a nivel sintáctico e léxico-semántico, ás persoas e aos colectivos humanos mencionados: *native Americans*, *in some parts of Africa* e *Samuel Morse*. Nesta actividade o uso da voz pasiva, tan frecuente na lingua inglesa, pon de manifesto un racismo latente (que poderíamos denominar sintáctico) debido á posición que os comunicadores ocupan na oración: complemento axente, no caso dos *native Americans*; os poboadores de África están só presentes na ausencia, xa que o texto emprega un complemento circunstancial de lugar (*in some parts of Africa*) para referirse a eles, negándolles, incluso, o protagonismo secundario; porén a referencia a Samuel Morse vén precedida por unha pregunta retórica en voz pasiva *Who was it (the electric telegraph) created by?*⁴⁵⁴ que forza unha resposta que exalta, mediante a individualización, a un personaxe

⁴⁵⁴ “Quen inventou o telégrafo?” (T. da I.).

estadounidense ao que se lle dedica máis da metade do texto. Este enfoque racista refórzase a nivel léxico mediante termos como *native* ou a ausencia do xentilicio *Africans*.

Continúa na páxina 85 o enfoque euronorteamericano a través das actividades 1 e 2, de comprensión lectora, acerca de Julia Roberts e a súa filmografía. Todas as referencias pertencen ao ámbito euronorteamericano. O mesmo sucede coa actividade 3 de comprensión oral, que consiste na escoita dun programa de radio chamado *Film Night*, centrado en Hollywood e nos grandes estudos cinematográficos, e co Project 2 da páxina 86.

Na páxina 95, unidade 7, preséntanse as actividades que desenvolve a organización *Raleigh International*, que organiza expedicións a países subdesenvolvidos dirixidas a persoas entre 17 e 25 anos. A pesar de que esta información podería tratarse desde unha perspectiva crítica, que puxera de manifesto, ademais das carencias materiais, os valores máis positivos das sociedades ás que se destinan estes proxectos, de xeito que as/os participantes fosen quen de percibir/compartir a riqueza cultural que unha experiencia deste tipo pode representar desde unha actitude de respecto á diferenza e de compromiso cun mesmo e cos demais, o tratamento que se dá á actividade parece reducir o voluntariado a un acto solidario desde unha posición de superioridade económica, social e cultural. Ao non fomentar a reflexión crítica sobre as causas estruturais que deron lugar a esas situacións tampouco se asomen responsabilidades nin se destapa a hipocrísia agochada detrás de moitas políticas gobernamentais de axudas a países en dificultades, políticas que coexisten con outras medidas que contribúen a perpetuar esas situacións (suministro de armas, apoio a boicots e invasións, etc.). Silenciar esta temática nas aulas, ou tratala desde unha perspectiva “caritativa”, non é a mellor forma de educar ao alumnado na loita pola xustiza social. Adoptar unha actitude de compromiso pasa por comprender que

[...] comprometerse cos problemas e colectivos máis oprimidos non pode reducirse a políticas de doazóns para mitigar a mala conciencia persoal. É obrigado tratar con medidas políticas tales problemáticas como estratexia para impedir a súa reprodución e cortar de raíz as causas. E unha destas medidas é que tamén nas institucións escolares estas temáticas sexan obxecto de análise e reflexión”⁴⁵⁵.

O contido sociocultural da actividade 1 da unidade 8, sección *English in the world* (p. 107), céntrase nun país europeo, unha vez máis pertencente ao mundo anglosaxón, en concreto Irlanda. O texto está estruturado en tres parágrafos: no primeiro constátase un abraiante anglocentrismo e androcentrismo ao mencionar escritores e actores varóns exclusivamente (*James Joyce, Oscar Wilde,*

⁴⁵⁵ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Op. cit.* p. 201.

Collin Farrel e Pierce Brosnan); como representantes da cultura musical deste país, menciónanse, tamén neste parágrafo, dous grupos que son definidos como pop, U2 e The Corrs, ignorando a fusión que este último fai do pop rock coa música celta tradicional. No segundo parágrafo menciónase a data na que Irlanda se independizou de Gran Bretaña e establécese que a lingua máis utilizada é o inglés; aínda que se cita o gaélico como outra das linguas que se falan en Irlanda, circunscríbese o seu uso á costa oeste do país nun intento de infravaloralo e agochar a situación de conflito lingüístico que a imposición dunha lingua hexemónica implica. O terceiro parágrafo fai referencia á *potato famine* (hambrina da pataca) que padeceu Irlanda a mediados do século XIX e que, entre os que morreron e os que tiveron que emigrar a USA, reduciu a poboación nun terzo. Nos exercicios de explotación desta actividade non se profunda nas consecuencias que a poboación en situación de colonialismo político e lingüístico ten que afrontar, nin se aproveita para establecer paralelismos con outras sociedades como a galega.

SOCIEDADE REFLECTIDA NAS ACTIVIDADES				
Unidade/título	Nº actividades con contido/referencias socioculturais	Relacionadas só coa sociedade euro-norteamericana	Relacionadas só con outras culturas	Relacionadas coa cultura euro-norteamericana e outras
Unidade 0: Let's start	4	4	0	0
Unidade 1: Teenagers today	14	14	0	0
Unidade 2: Best sellers	14	14	0	0
Unidade 3: The material world	12	8	1	3
Consolidation 1	4	4	0	0
Unidade 4: Go trans-global	11	6	2	3
Unidade 5: Communicating people	7	6	1	0
Unidade 6: Very visual	10	8	0	2
Consolidation 2	5	4	0	1
Unidade 7: Work experience	6	5	0	1
Unidade 8: Girl meets boy	1	1	0	0
Unidade 9: Press conference	10	7	0	3
Consolidation 3	2	1	0	1
TOTAIS	100	82	4	14

Figura 91: Táboa que reflicte o nº de actividades con contidos/referencias socioculturais e o tipo de sociedade á que fan referencia. Fonte: elaboración propia

Cara a interpretar correctamente os totais reflectidos nesta táboa e os gráficos elaborados a partir dela, cómpre explicar que unha mesma actividade pode conter referencias á sociedade

euronorteamericana e tamén a outras sociedades polo que esa actividade contabilizaría só no apartado das que inclúen ambos grupos. Os totais representan o número de actividades nas que, dunha forma ou outra, se fai referencia a aspectos socioculturais ou a persoas pertencentes a unha determinada sociedade ou cultura; en ningún caso debe interpretarse que se trate de número de referencias. A análise cualitativa destes datos numéricos véñse efectuando exhaustivamente ao longo deste capítulo polo que aquí só deixamos constancia da primacía das referencias á cultura e sociedade euronorteamericana por encima de calquera outra, o que contribúe a reforzar o enfoque occidentalista do currículo oficial que desenvolve o manual obxecto de análise.



Figura 92: Gráfico que reflicte o tipo de sociedade á que fan referencia as actividades con contidos/referencias socioculturais. Fonte: elaboración propia

➤ Outras

As únicas actividades con contido sociocultural non euronorteamericano son os textos referidos aos cómics de orixe xaponés *Manga* (p. 73) e á industria cinematográfica hindú *Bollywood* (unidade 9, *Press Conference*, ex. 2 da sección *English in the world*, p. 119). Cómpre salientar que a única actividade na que se resalta o traballo da muller non occidental como protagonista principal é a número 1 da unidade 6 (*Very visual*), titulada *Mangamania*, na que se explica que a diferenza entre os cómics norteamericanos e os xaponeses reside en que os primeiros son escritos, debuxados e lidos maioritariamente por homes e os segundos por mulleres. Atribúese o éxito que os *Manga* teñen entre todo tipo de público ao feito de ser escritos e debuxados por mulleres; non obstante, esta presenza feminina esvaécese a través da non individualización, pois fálase de que moitos destes cómics están escritos e debuxados por “mulleres”, sen nome propio; porén, si se mencionan os

nomes dos debuxantes varóns Hokusai e Tezuka Osamu; ademai, os exemplos que se citan de público lector destes cómics arrastran unha importante carga sexista: [...] *businessmen, housewives, engineers, everybody*, (“[...] homes de negocios, amas de casa, enxeñeiros, todo o mundo”); o sexismo léxico ao que nos referimos exclúe a muller do mundo empresarial, (non se usa *businesswoman/businessperson*), perpetúase o estereotipo de muller a cargo do fogar e da familia (ama de casa), exclúese, igualmente, das profesións técnicas por medio do uso do substantivo xenérico *engineers* que o alumnado interpretará como masculino polas asociacións culturais que a sociedade na que está inmerso fomenta pois non convén esquecer que, aínda que a presenza da muller nos estudos técnicos é cada vez maior, tradicionalmente estas profesións eran ocupadas exclusivamente por homes, incluso na actualidade ten máis acceso a este campo laboral o home que a muller.

Respecto do texto sobre *Bollywood*, o manual non renuncia ao enfoque eurocéntrico opoñendo a figura do actor hindú, Amitabh Bachchan, con cento cincuenta películas no seu haber e votado como a estrela do século XX na BBC, coa do futbolista David Beckham; contraponse a popularidade do actor en Asia á sona mundial do futbolista. Destacamos a mensaxe subliminar implícita no feito de que sexa o resultado dunha enquisa precisamente realizada pola BBC (*British Broadcasting Corporation*) o que lle outorgue recoñecemento ao *king of the Indian film industry* (“rei da industria cinematográfica hindú”). Subxace, se cadra, o espírito proteccionista da metrópole?

PRESENZA HUMANA E CULTURA Á QUE PERTENCE						
Unidade/título	Home	Muller	Euro-norteamericana	Outra		Non identificable
				Non asimilada	Asimilada	
Unidade 0: Let's start	2	4	2	0	1	3
Unidade 1: Teenagers today	23	20	34	0	1	8
Unidade 2: Best sellers	40	15	45	0	0	10
Unidade 3: The material world	13	6	16	0	1	2
Consolidation 1: Sen título	5	4	7	0	0	2
Unidade 4: Go trans-global	20	11	11	1	9	10
Unidade 5: Communicating people	17	8	19	0	1	5
Unidade 6: Very visual	29	3	29	3	0	0
Consolidation 2: Sen título	8	4	12	0	0	0

Unidade 7: Work experience	16	12	20	0	0	8
Unidade 8: Girl meets boy	32	25	24	0	0	33
Unidade 9: Press conference	30	22	40	1	0	11
Consolidation 3: Sen título	8	11	17	0	2	0
TOTAIS	243	145				
	388		276	5	15	92

Figura 93: Táboa que reflicte a presenza da unidade de análise, o personaxe, e o tipo de sociedade á que pertence. Fonte: elaboración propia

O desequilibrio do que falabamos ao referirnos ao número de actividades con contidos e referencias culturais, referidas á sociedade euronorteamericana e a outras culturas, dáse tamén ao pescudar sobre a orixe do personaxe. Das 388 presenzas humanas no manual, 276 corresponden a persoas que pertencen á sociedade euronorteamericana fronte a 20 doutras culturas; é importante subliñar que destas 20, 15 aparecen totalmente asimiladas á cultura dominante e só 5 se representan conservando parte ou toda a idiosincrasia que caracteriza á súa cultura non occidental.

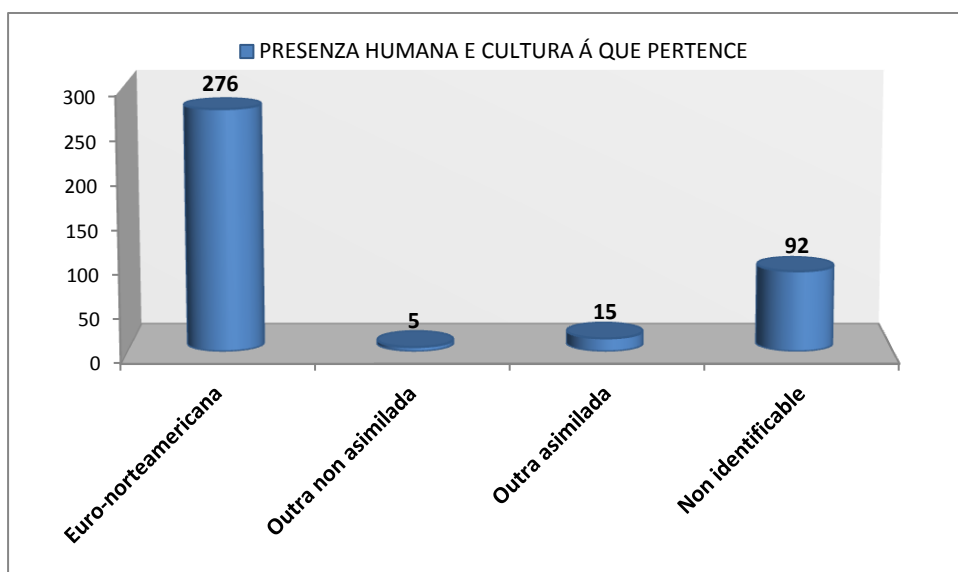


Figura 94: Gráfico que reflicte a cultura á que pertence a unidade de análise, o personaxe. Fonte: elaboración propia

Os datos do grupo de persoas non identificables segundo a sociedade á que pertencen resultan de contabilizar as presenzas, masculinas ou femininas, ás que se alude utilizando un pronome ou determinante persoal, sen posibilidade de ser asociado con ningunha sociedade concreta polo contexto.

8.4.3 Relacións persoais

O tema das relacións persoais desenvólvese na unidade 8 titulada *Girl meets boy*; o título fainos pensar nas seccións de contactos de xornais, revistas ou da rede; neste caso o protagonismo a nivel sintáctico exerceo a palabra *girl* en función de suxeito. No exercicio 3 da páxina 100, no que se describe unha relación entre adolescentes, en principio é George o que toma a iniciativa e invita a saír a Helen e a leva ao cine; indícase que el é feliz con ela durante catro meses, pero, que pasa con ela? Non contan os seus sentimentos? De súpeto, atribúeselle a Helen o protagonismo ao negarse a casar e romper a relación tras unha discusión; as situacións descritas responden a estereotipos sociais, o home sofre por mor da actitude superficial da muller.

Convén salientar que as dúas veces que se atribúe protagonismo á muller vincúlase a situacións que, dalgún xeito, a desvalorizan ou subestiman desde unha óptica androcéntrica. O mesmo estereotipo repítese na actividade 2 da páxina 103, o problema de Pablo é Natalie, que está enfadada con el porque non lle mercou un agasallo de aniversario; Pablo está a falar con Alison, outra muller, que só ve como solución ao problema que lle compre canto antes un agasallo e a suxestión que fai recolle, novamente, un tópico: o ramo de rosas.

A actividade 2 da páxina 101, (aparentemente neutra desde un punto de vista coeducativo, xa que sempre aparece a opción boy/girlfriend), analizada no contexto social no que se desenvolve pode ter unha carga sexista grande ao reproducir un cuestionario, típico dunha revista feminina, que persegue valorar o grao de romanticismo da persoa destinataria e determinar se realmente coñece ou non a súa parella. Os sentimentos, as emocións e o romanticismo non forman parte das revistas destinadas aos adolescentes varóns que tratan de cuestións máis prácticas. A forma en que a actividade está redactada non cae no sexismo lingüístico, pero é necesario constatar o feito de que o non sexismo lingüístico non equivale a non sexismo social, que si está presente nesta actividade a través das asociacións que o receptor fai no subconsciente cos parámetros da sociedade na que está inmerso .

A actividade 5b de comprensión oral da páxina 104 reproduce un programa de radio chamado *Help*; unha adolescente chama “deprimida” para pedir consello porque viu ao seu mozo con outra rapaza; o locutor trata de convencela de que pode ser un erro, de que pode ser a irmá ou unha curmá. Tenta desmontar a historia restando importancia ao feito e xulgando de innecesario o estado de ánimo da rapaza, recomendándolle que non se enfade e que non sinta celos antes de saber o que sucedeu realmente, aconsellándolle que chame ao mozo e lle pregunte quen era a rapaza.

Á marxe dos estereotipos sociais que esta actividade reflicte asociados á muller (celosa, depresiva, histérica) e ao home (razoable, tranquilo e paternalista) convén analizar o uso que os dous

personaxes fan dos verbos modais. A rapaza comeza expresando a súa certeza (*It **can't** be her sister*⁴⁵⁶) da infidelidade do seu mozo, para pasar a dubidar (*It **might** be his cousin*⁴⁵⁷) e, finalmente, expresar o contrario, a absoluta confianza nel (*It **must** be his cousin. I'm **totally sure** that Wayne **wouldn't** go out with another girl without telling me*⁴⁵⁸). O cambio que se produce na rapaza a consecuencia da manipulación do locutor reflíctese lingüisticamente nos modais que expresan a progresiva modificación da súa actitude, grazas, por unha banda, ás recomendacións paternalistas do locutor (*You **shouldn't** be depressed [...] you **shouldn't** get angry and jealous*⁴⁵⁹) e, pola outra, ao uso progresivo que tamén el fai dos modais indicando maior ou menor probabilidade (*It **might** be his sister [...]. It **may** be a cousin*⁴⁶⁰).

Na actividade 1 da páxina 106 de novo unha rapaza, Carla Bradford, escribe a unha páxina de axuda dun medio de comunicación queixándose da actitude estrita da súa nai e do seu pai, xa que non confían nela e non lle permiten saír coas súas amizades (ás que cualifican de irresponsables a pesar de non coñecelas), agás que o faga acompañada do seu primo. A carga sexista deste texto está representada polo proteccionismo patriarcal e o estereotipo do home protector da muller. O modelo de familia que se presenta é a familia tradicional, formada pola parella tradicional home-muller e perpetuadora dos estereotipos de xénero, que exerce o proteccionismo sobre a filla por medio da autoridade, autoridade e proteccionismo que non se aplica da mesma forma á educación e ao trato cos fillos varóns (nesta actividade un primo) nos que, en ausencia dos proxenitores, se delega proxectando o androcentrismo ao tempo que se coarta a liberdade feminina colocando a muller en situación de dependencia do home.

Na actividade 2, páxina 107, da sección *English in the world*, descríbese _a través dunha canción do grupo irlandés *The Corrs*_ unha situación de ruptura nunha relación de parella, na que unha voz feminina (a da intérprete) se pregunta *What can I do to make you love me?* (“Que podo facer para que me ames?”); pregúntase de distintas formas que pode facer para que o home volva. Novamente o protagonismo que se lle outorga á muller vese ensombrecido polo sentimento de dependencia e culpabilidade que expresa a letra da canción.

Na actividade 3 de comprensión oral (páxina 125 *Consolidation C*) acerca dos matrimonios entre famosos, todos os exemplos que se mencionan ilustran a relación de parella tradicional home-muller, as relacións entre persoas do mesmo sexo están presentes na ausencia. Unha vez máis o manual sitúase de costas á realidade incluso cando a ocultación resulta innecesaria pois son numerosas e

⁴⁵⁶ “Non pode ser a súa irmá” (T. da I.)

⁴⁵⁷ “Podería ser a súa prima” (T. da I.)

⁴⁵⁸ “Ten que ser a súa prima. Estou completamente segura de que Wayne non sairía con outra rapaza sen decirmo” (T. da I.)

⁴⁵⁹ “Non deberías deprimirte [...] nin enfadarte nin estar celosa” (T. da I.)

⁴⁶⁰ “Podería ser a súa irmá [...]. Pode ser unha irmá” (T. da I.)

coñecidas as parellas do mesmo sexo pertencentes a este mundo que non ocultan a súa relación. Todos os esforzos destas persoas por “normalizar” este tipo de relacións son sabotados por este tipo de manuais.

RELACIÓNS PERSOAIS	
INCLUSIÓNS	EXCLUSIÓNS
Familia nuclear ⁴⁶¹ Familia extensa ⁴⁶²	Familia monoparental ⁴⁶³ Familia homoparental ⁴⁶⁴ Familia ensamblada ⁴⁶⁵
Monosexualidade ⁴⁶⁶ heterosexual	Monosexualidade homosexual Bisexualidade
Parella home/muller	Parella home/home Parella muller/muller
	Persoas soas que adoptan fillos/as
	Outras agrupacións de persoas que viven xuntas con ou sen parentesco (amigos, irmáns, etc)

Figura 95: Táboa que reflicte o tipo de relacións persoais incluídas/excluídas do manual. Fonte: elaboración propia

Comprobamos, a través das exclusións, que o manual enfronta as relacións persoais de costas á realidade plurifamiliar propia do multiculturalismo que conforma a nosa sociedade. Inclúese a familia nuclear (nai, pai e descendencia) e, en ocasións, a familia extensa a través de termos de parentesco como *grandparents* (avoa e avó), *uncle* (tío), *aunt* (tía) ou *cousin* (prima/o). Transmítese, unicamente, o concepto tradicional de familia sen ter en conta que no contexto escolar cada vez hai máis persoas integrantes de familias monoparentais, ensambladas ou homoparentais. Tampouco se consideran outras formas de organización familiar cada vez máis frecuentes na sociedade globalizada moderna sen lazos “contractuais” que as legalicen.

8.4.4 A adolescencia

Establécese esta categoría temática por tres razóns :

- Porque o manual obxecto de análise está destinado a adolescentes estudantes de 4º de ESO.
- Porque a parella “Pablo-Alison” que fai de fío condutor das unidades pertence a este grupo.
- Porque, aínda que non son maioría, o número de personaxes que se encadran na franxa de idade que denominamos infancia-adolescencia é importante (60 sobre 153). O colectivo máis numeroso pertence á idade adulta pero a súa presenza está case sempre asociada á

⁴⁶¹ N. da I. Composta por nai, pai e descendencia.

⁴⁶² N. da I. Ao parentesco paterno/materno filial engádense outros parentes (avó/a, tío/a/ primos/as, etc.).

⁴⁶³ N. da I. A descendencia vive só cun dos proxenitores.

⁴⁶⁴ N. da I. Na que a descendencia vive cunha parella homosexual.

⁴⁶⁵ N. da I. Integrada por persoas de dúas ou máis familias

⁴⁶⁶ N. da I. Neoloxismo, oposto a bisexualidade, para referirse á capacidade de relacionarse con persoas dun único sexo.

infancia/adolescencia ao tratarse de nais, pais, personaxes do mundo do deporte, o cine, a música, etc, que se presentan como modelos para a mocidade.

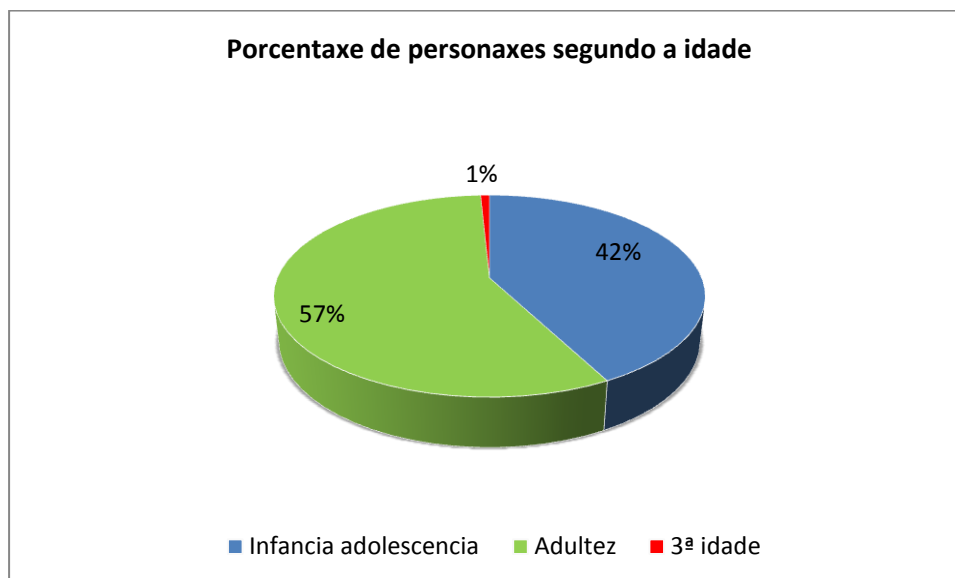


Figura 96:Gráfico que reflicte as porcentaxes da franxa de idade á que pertencen os personaxes presentes nas diferentes actividades (excluídos os non identificables canto á idade). Fonte: elaboración propia

Enfróntase esta categoría temática desde dúas perspectivas: por unha banda preténdese constatar cal é o modelo a imitar destacado no libro de texto e, pola outra banda, trátase de extraer a imaxe que o manual ofrece do mundo adolescente.

Os modelos que se ofrecen á adolescencia pertencen ao mundo do deporte (p. 15, Lance Amstrong; p. 114, Nadal; p. 115, Alonso, etc.), da música (p.27, Paul McCartney; p. 67, Blondie; p. 115, Alicia Keys; p.107 U2; p.107, The Corrs; p.124, Shakira, etc.), do cine (p.45, Viggo Mortensen; p. 65 Jim Carrey & Kiera Knightley; p.85, Julia Roberts; p. 107, Collin Farrel & Pierce Brosnan; p. 119, p.125, Penélope Cruz; p.125, Pedro Almodóvar; p.125, Tom Cruise & Jonny Depp, etc.). A mesma manipulación que se fai á hora de establecer cales son os intereses da mocidade, faise ao propor modelos triunfadores, que só representan a unha pequena parte da sociedade euronorteamericana (agás Amitabh Bachchan, representante da industria cinematográfica da India, *Bollywood*).

Na unidade 1, titulada *Teenagers today*, enfróntase o tema da adolescencia. O manual establece como obxectivos da unidade, ademais dos puramente gramaticais, falar acerca de temas actuais de interese para a mocidade; obviamente é o autor do libro quen establece cales son estes intereses. Os personaxes adolescentes da páxina 9 (ex. 1) e da páxina 12 (ex. 4) amosan a súa preocupación pola moda e polo deporte; por outra banda, maniféstanse a favor da defensa dos animais, da conservación do medio ambiente e da non violencia. Estas manifestacións “críticas e

comprometidas” quédanse en simples declaracións de intencións ao non ofrecer solucións alternativas e non implicar unha actitude de compromiso. A explotación da actividade non fomenta a reflexión sobre estes temas nin a confrontación de opinións, en certo modo parecen ser simples puntos de vista que non se vinculan a medidas concretas para atallar os problemas que se expoñen (excepto o exercicio 1 da páxina 14 que trata da reciclaxe na escola), nin significan que se adopte un estilo de vida coherente co expresado; un hipotético debate sobre estes temas revelaría se esta crítica aos experimentos con animais, á contaminación atmosférica causada pola industria e ás posturas dos gobernos fronte á violencia, se traducen nunha actitude de compromiso na súa vida cotiá como consumidores e cidadáns responsables e solidarios.

Outros temas cos que se relaciona á xuventude, nesta unidade, son o deporte, a música, a televisión e o cine transmitindo unha imaxe tópica e estereotipada da adolescencia interesada unicamente polo fútbol, a música pop e os *reality shows*.

No que respecta á adolescencia e á súa relación co mundo do consumo, a unidade máis representativa é a número 3, titulada *The material World*. Dun total de 44 actividades atopamos unicamente 12 con contidos socioculturais, aínda que só 3 se explotan desde esta perspectiva; o resto das actividades perseguen obxectivos lingüísticos. A pesar da información que proporcionan (ex. 3, p. 33) quédanse no nivel anecdótico, sen profundar no tema, chegando incluso a banalizar sobre os hábitos de consumo dos adolescentes a través de afirmacións do tipo “Os crisps son un dos alimentos máis populares entre os adolescentes. A última tendencia para que os compren é incluír chistes, de feito, as palabras aparecen escritas nos crisps! Algúns adolescentes están tan ocupados lendo os seus crisps que se esquecen de comelos” ou “Xa se pode comprar en Xapón pasta de dentes de 31 sabores diferentes, un para cada día do mes”⁴⁶⁷. Bótase en falta un tratamento máis crítico da publicidade que capacite o alumnado para actuar como consumidor/a responsable que non se deixa manipular polas mensaxes subliminares implícitas nos anuncios publicitarios.

Chama especialmente a atención a actividade 6 da páxina 36 que reproduce unha entrevista na radio na que se fala de Andrew Fisher, quen tivo a idea de ofrecerse como home-anuncio á compañía que máis pague. Preséntase a información e o efecto mimético desta iniciativa na sociedade, pero non se somete a reflexión crítica esta forma de cousificación do ser humano; polo contrario, faise unha exaltación da orixinalidade da idea.

Tamén na unidade 5 (v. sesións de observacións nº 5 e nº 6) se dá unha imaxe superficial das/dos adolescentes como consumistas só preocupados por posuír o último modelo de teléfono móbil, non

⁴⁶⁷ T. da I.

porque o necesiten senón por competir coas amigas e ao que consideran imprescindible e o obxecto máis prezado de todo o que posúen (ex. 3, p. 62 e ex. 2, p. 63).

Están presentes algúns estereotipos de xénero en relación coa adolescencia, segundo reflicte a actividade 1 da páxina 113 (unidade 9), na que o grupo musical McFly fala do fenómeno *fans* e afirma non comprender o entusiasmo das adolescentes nos seus concertos xa que non se consideran moi guapos; dan a entender que as rapazas só valoran as calidades físicas dos integrantes do grupo e non a música; reducen este fenómeno ás rapazas que acoden a onde queira que actúen (*Everywhere they go there are girls following them*⁴⁶⁸).

8.5 Análise cualitativa: inferencias

8.5.1 Introducción

Nas etapas precedentes desta análise lingüística foise deixando constancia das diferenzas cualitativas que os datos recollidos ían desvelando. Á interpretación destes datos chegouse tras aplicar á análise lingüística do libro de texto as técnicas propias da análise crítica do discurso, profundando nas características e aspectos do personaxe. O tratamento outorgado aos contidos socioculturais, a constatación das presenzas e das ausencias lingüísticas, dan orixe ás inferencias aquí reflectidas que evidencian o papel que xogan os materiais curriculares, en particular os libros de texto, na transmisión dos valores hexemónicos da cultura dominante.

8.5.2 Canto á presenza home/muller

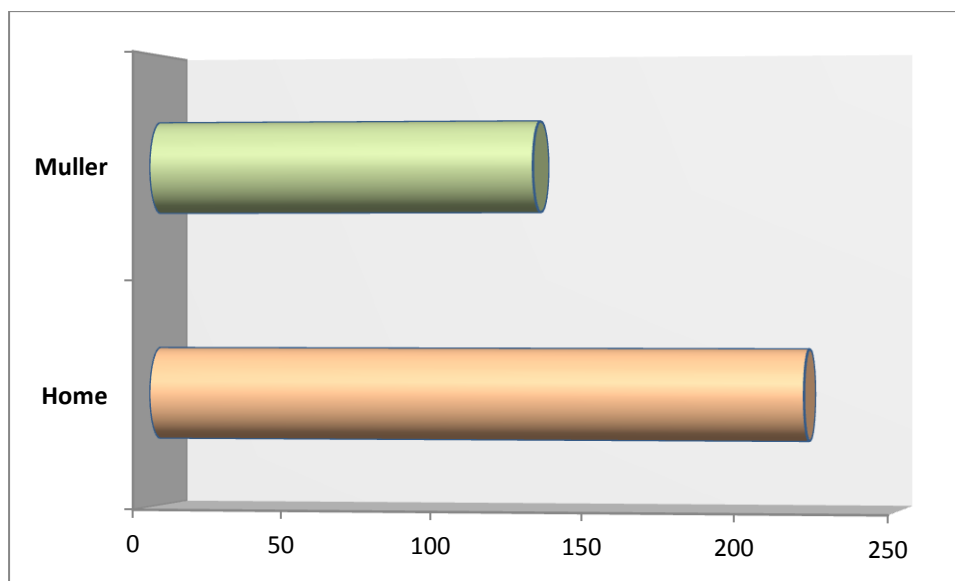


Figura 97: Gráfico que reflicte, en termos globais, o desequilibrio entre a presenza de personaxes femininos/masculinos nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia

⁴⁶⁸ “Onde queira que vaian hai rapazas que os seguen”. (T. da I.)

Os datos recollidos no apartado 8.2.1, e que se representan neste gráfico, xa adiantaban o enfoque androcéntrico co que se deseñou o manual obxecto de análise e que se íría poñendo de manifesto en todas as etapas da análise lingüística do mesmo. Un traballo de investigación desde unha perspectiva crítica debe considerar tanto as presenzas como as ausencias e inferir as oportunas valoracións. Por iso, cando se produce un desequilibrio importante entre a presenza masculina e feminina, cómpre preguntarse acerca das razóns polas que se dá prioridade a unha sobre a outra. Antes de aventurar unha resposta prestouse atención á temática das unidades; ao non tratarse de textos dun tratado de medicina nin de psicoloxía, por exemplo, non cabía esperar que a temática excluía, circunstancialmente, a ningún dos sexos, polo que a atención centrouse tanto en explicar as presenzas como en atribuír significado ás ausencias.

A través da superioridade numérica preténdese transmitir a mensaxe da supremacía masculina e situar a muller nun segundo plano. Sen dúbida o alumnado interiorizará que, en todos os campos que a temática de cada unha das unidades introduce, o home é “superior” á muller; ao tempo que asimila esta “inferioridade” feminina exclúe da sociedade outros personaxes ausentes nos textos como os colectivos de discapacitados, homosexuais, xitanos, inmigrantes, terceira idade, etc.

O androcentrismo detectado non só revela unha intencionalidade sexista; hai outras exclusións de clase social (tanto masculinas como femininas) ao non dar voz nos textos aos “outros”, ás persoas que se expresan en *Ebonics*⁴⁶⁹, *Cockney*⁴⁷⁰, *Spanglish*⁴⁷¹ e outras variantes do inglés faladas por comunidades lingüísticas procedentes doutras nacionalidades pertencentes ás clases populares ou a sectores marxinais, e calquera variante presente nas antigas colonias nas que se segue a ter o inglés como lingua oficial ou cooficial.

O idioma que falan os personaxes é o inglés estándar, (americano ou británico, predominando este último) desenvolvido no currículo para turistas; as actividades de comprensión oral reproducen o acento e a pronunciación que se coñece como RP⁴⁷² (*received pronunciation*). O idioma utilízase como un instrumento político, un medio para favorecer a segregación e a exclusión e manter no poder as clases dominantes; o poder síntese ameazado polas *diferenzas*, tamén as lingüísticas. *Consonte Gunther Kress*⁴⁷³, debido á súa relación con outras manifestacións sociais, a lingua entrelázase co poder de moitas formas, a lingua clasifica o poder e expresa poder; a lingua está presente, igualmente, sempre que o poder é discutido ou desafiado.

⁴⁶⁹ Lingua vernácula dos afroamericanos.

⁴⁷⁰ Xerga usada principalmente polas clases populares de Londres.

⁴⁷¹ Variante do inglés falada polas comunidades hispanofalantes marxinais.

⁴⁷² Pronunciación e acento estándar do inglés británico propio das clases acomodadas.

⁴⁷³ KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 52-53.

O poder non provén da lingua, pero a lingua pode usarse para desafiar, subverter ou alterar a distribución de poder. A lingua proporciona os medios necesarios para rexistrar os matices e as diferenzas de poder nas estruturas sociais xerárquicas; todas as formas lingüísticas que se poden usar para expresar relacións de distancia, espazo, estado ou proceso serven para expresar o poder. Para enfrontar estas potenciais ameazas ao poder, este sèrvese de estratexias sutís de distanciamento que o fan invisible.

8.5.3 Canto ás características idade, sexo, etnia

Non é gratuío que a franxa de idade máis presente nos textos sexa a da adultez, contrariamente ao que ocorría na análise icónica, na que predominaba a adolescencia; a imaxe de adolescentes atrae máis e axuda a espertar o interese por ler o texto ao que serven de apoio, pero resulta significativo que nos textos predomine a adultez. Se reparamos en que os personaxes dos que se fala nos textos son paradigmas do éxito na ciencia, nas artes, no deporte, na política e na vida en xeral, ao non reflectir ningunha situación de fracaso, a mocidade á que vai dirixido o libro de texto pode interiorizar a mensaxe subliminar de que adoptar os valores hexemónicos ostentados polo sector da sociedade desta franxa de idade implica éxito; éxito que supón poder e que, igualmente de xeito subliminar, se vincula ao varón polo feito constatado da maior presenza de personaxes masculinos, o que contribúe a transmitir a imaxe dunha sociedade androcéntrica.

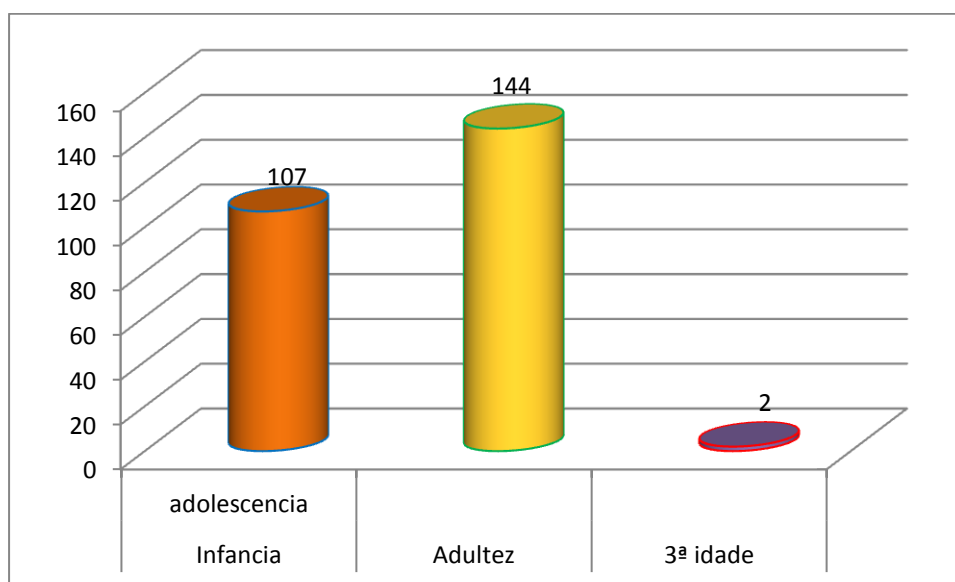


Figura 98: Gráfico que reflicte o desequilibrio na presenza humana en función da idade á que pertencen os personaxes presentes nas diferentes actividades (excluídos os non identificables canto á idade). Fonte: elaboración propia

Por outra banda, o idadismo xa detectado na análise das imaxes faise tamén patente na análise lingüística pois só hai dous personaxes pertencentes á terceira idade. Negar a presenza deste colectivo cada vez máis numeroso e activo na sociedade actual facéndoo invisible para a

adolescencia no proceso educativo, non é a mellor maneira de educar nos valores do respecto e recoñecemento que estas persoas merecen; nestes tempos de enalzamento da xuventude e a presenza/ausencia dos valores e calidades a ela asociados, é necesario enfrontar a mocidade a outras realidades e etapas da vida para que, por unha banda tome conciencia da riqueza que todas elas posúen e da súa cota de contribución á construción da sociedade e, pola outra banda, sexa quen de desenvolver actitudes de convivencia baseadas no respecto e na solidariedade.

Outra ausencia importante é o colectivo dos inmigrantes; ningún texto fai referencia á sociedade multicultural que está a conformar a poboación da sociedade actual e, consecuentemente, as aulas. Pódese afirmar que esta ocultación tampouco é gratuíta, senón que responde a un intento de non enfrontar as situacións de conflito que a convivencia de persoas de diferentes culturas xera nas aulas e na sociedade en xeral. As escasas presenzas pertencentes a etnias minoritarias aparecen totalmente asimiladas á cultura dominante, con tres únicas excepcións que, ou ben se fan invisibles centrando a atención da actividade en aspectos estritamente lingüísticos, ou se infravaloran asignándolle unha presenza pasiva. Engádesse así ao enfoque androcéntrico a perspectiva occidentalista. Desaprovéitase a oportunidade de educar na tolerancia e o respecto á diferenza, contribuíndo á integración destas persoas, compartindo o positivo de cada cultura e recoñecendo a co-participación destes colectivos na construción da sociedade.

8.5.4 Canto aos aspectos: protagonismo e actividades profesionais/ non profesionais

Segundo os datos que reflicten as figuras do apartado 8.2.1, analizados en función do protagonismo no apartado 8.3.1, infírese un protagonismo marcadamente androcéntrico en todo o manual, determinado pola maior presenza de personaxes masculinos considerando tanto os datos globais como os parciais. Falamos, pois, dun primeiro protagonismo presencial androcéntrico. Afondando nas características de idade e etnia do personaxe (apdo. 8.2.2), constátase que este protagonismo outorgado pola maior presenza recae sobre homes de idade media, raza branca e pertencente á sociedade euronorteamericana. Polo tanto, tendo en conta a variedade cultural e racial que conforma esta sociedade, a escasa presenza de personaxes de cor e de representantes doutras razas e culturas permite falar dun racismo agochado.

No eido das actividades profesionais e non profesionais (apdo. 8.3.2) tamén son os personaxes masculinos que aparecen en todas as unidades lingüísticas analizadas os que exercen o protagonismo maioritariamente, tanto o principal como secundario.

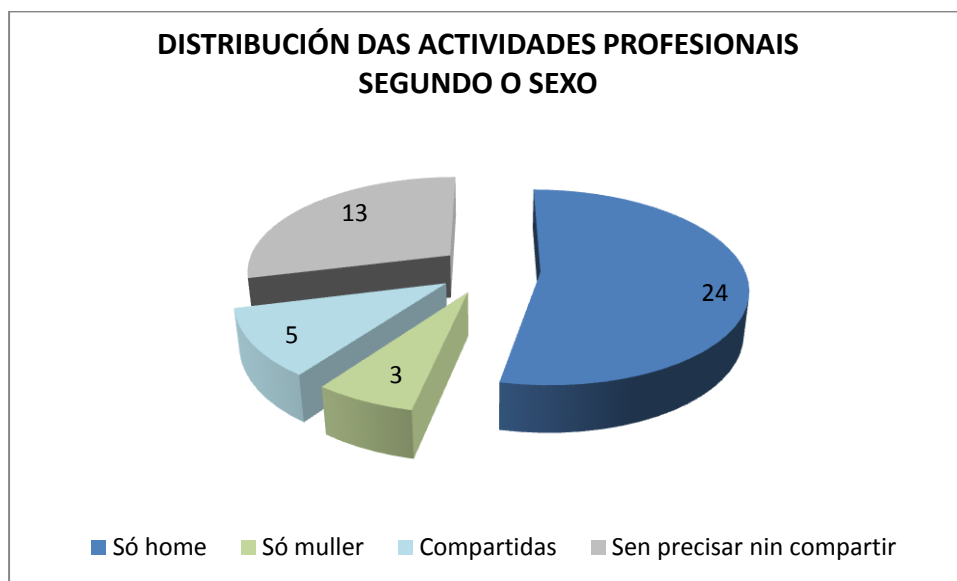


Figura 99: Gráfico que reflicte, en termos globais, a distribución das actividades profesionais en función do sexo nos textos do manual Macmillan Secondary Course de 4º de ESO. Fonte: elaboración propia

Das 32 profesións (sobre un total de 45) atribuídas á unidade de análise (o personaxe) con clara referencia de xénero, este manual só recoñece a presenza da muller en 8 profesións, 5 delas compartidas co home. Se comparamos, en relación coa presenza da muller no mundo laboral, a realidade que reflicten os datos de poboación activa e poboación asalariada do Instituto Nacional de Estatística referidos ao ano 2010, concluiremos que os datos reflectidos neste libro poñen de manifesto o enfoque androcéntrico do mesmo.

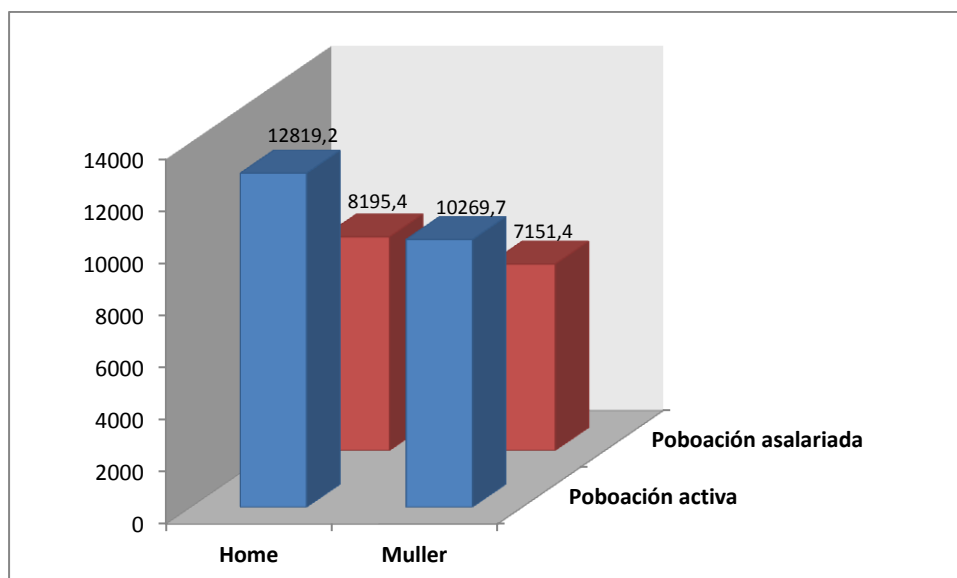


Figura 100: Gráfico que reflicte a evolución da presenza home/muller no sector de poboación activa/asalariada na sociedade española no ano 2010. Fonte: elaboración propia cos datos do INE

Por unha banda, son maioría os personaxes aos que se alude con nome e apelido que teñen referente masculino e, por outra banda, lembremos que a estrutura da oración no idioma inglés é ríxida: suxeito, verbo, obxectos e complementos; a superioridade numérica de suxeitos con referente masculino outórgalle ao varón o protagonismo principal, ao situalo no primeiro plano lingüístico, e despraza a muller a un segundo plano laboral . É froito da casualidade? Seguro que non, nin é froito da casualidade nin se pode falar dunha intencionalidade consciente, por parte da autoría do libro, de infravalorar as mulleres e os seus achados nas artes, na ciencia ou na literatura, nin de invisibilizar o resto dos colectivos presentes na ausencia; trátase, simple e lamentablemente, dun reflexo da sociedade androcéntrica na que vivimos e que, ao non analizala con espírito crítico, aceptamos como normal; deste xeito quen diseña o manual e quen o utiliza sen cuestionalo está a perpetuar o modelo de sociedade, androcéntrica e occidentalista, que interesa ao poder hexemónico que é quen autoriza a súa comercialización.

8.5.5 Canto ás categorías: referencias culturais, relacións persoais e a adolescencia

Das referencias culturais:

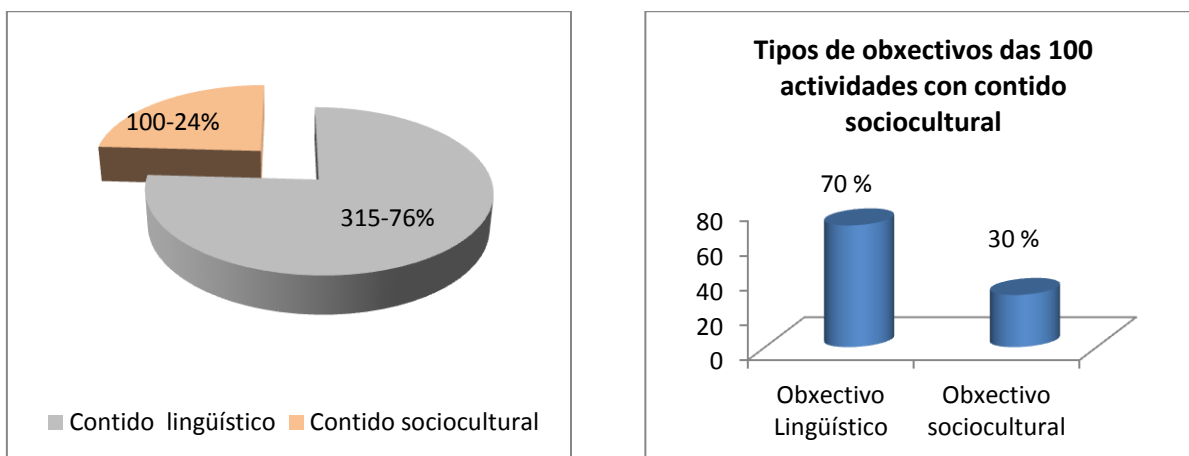


Figura 101: Gráficos que reflicten a prioridade que o manual outorga aos aspectos lingüísticos incluso nas actividades con contido sociocultural. Fonte: elaboración propia

Os datos que reflicten os gráficos poñen de manifesto o pouco espazo que o manual obxecto de análise concede aos contidos de tipo sociocultural e o tratamento que lles outorga. Por unha banda, as actividades con contido lingüístico supoñen o 76% do total fronte ao 24% de actividades con contido sociocultural. Por outra banda, é significativo dun exceso de interese polos aspectos lingüísticos, en detrimento dos socioculturais, o feito de que un 70% deste grupo de actividades non se teñan deseñado para lograr obxectivos acordes cos contidos. Introdúcense contidos socioculturais a través de lecturas ou escoitas pero, a maioría das veces, a explotación deste tipo de actividades ten un obxectivo lingüístico (de adquisición de vocabulario pertencente a un determinado campo semántico, de comprensión lectora/oral, de manexo de estruturas, etc.). Canto ao 30% restante, non

se fomenta o espírito crítico, non se cuestionan actitudes, non se confrontan posturas diferentes, en definitiva, non se afonda no propio contido sociocultural presente nas actividades.

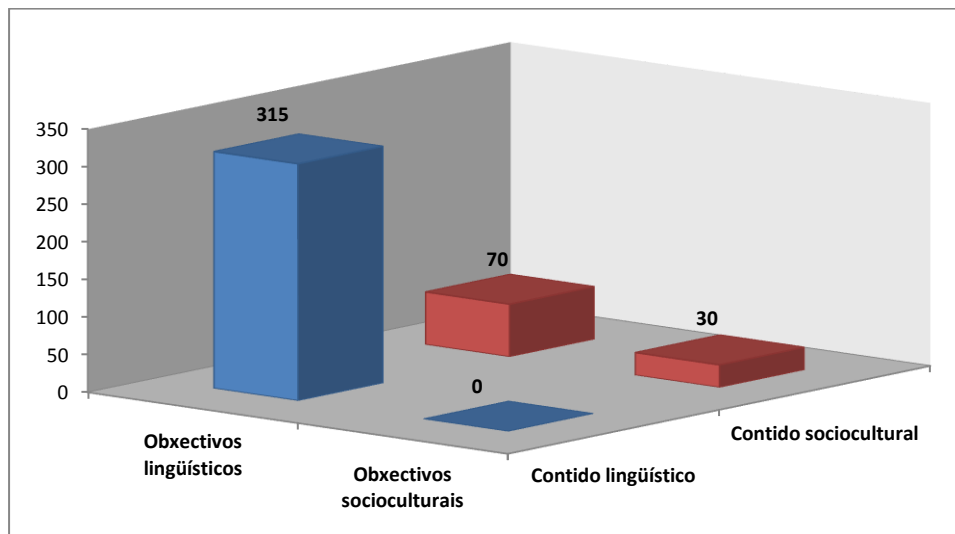


Figura 102: Gráfico que reflicte o desequilibrio entre as actividades con contido lingüístico e as de contido sociocultural e o tipo de obxectivos que perseguen. Fonte: elaboración propia

Tanto as actividades con contido e obxectivo sociocultural como as que conteñen referencias culturais pero teñen un obxectivo estritamente lingüístico reflicten, maioritariamente, a sociedade euronorteamericana. Esta omnipresenza da cultura euronorteamericana e as sociedades occidentais conséntase tanto a partir do contido das actividades como da orixe das presenzas humanas. Un 71% das persoas identificables canto á cultura á que pertencen representan á sociedade euronorteamericana, fronte a un 5% integrantes doutras culturas das que só un 1% non están asimiladas á sociedade hexemónica pero si o está un 4%. O 24% restante o forman persoas non identificables canto á cultura á que pertencen.

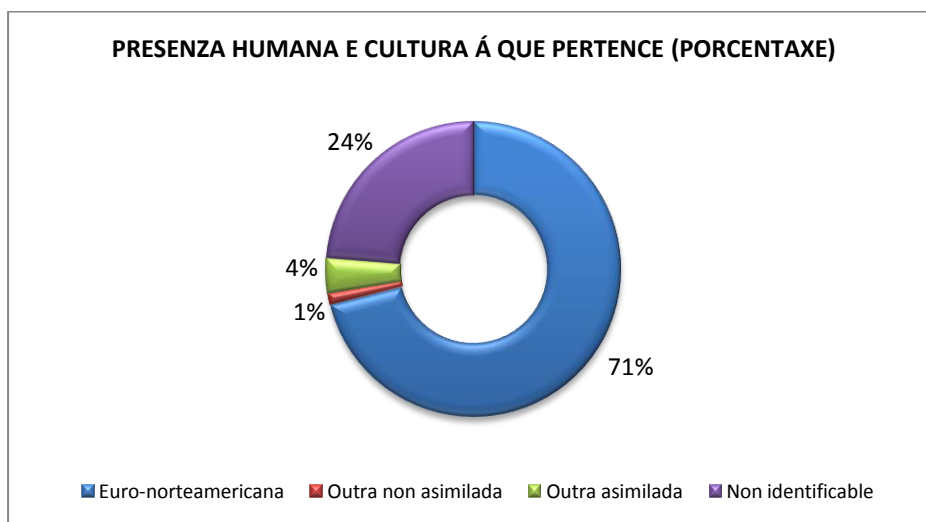


Figura 103: Gráfico que reflicte o euro-occidentalismo do manual a partir da orixe das presenzas humanas. Fonte: elaboración propia



Figura 104: Gráfico que reflicte, a partir dos contidos/referencias culturais nas actividades, o enfoque euro-occidentalista do manual. Fonte: elaboración propia

As ausencias de contidos culturais non euronorteamericanos ou referencias concretas a outras culturas non están desprovistas de significado: ao poder establecido interésalle “promocionar” un determinado modelo de sociedade sobre o que poder seguir exercendo o poder; cómpre recordar que a sociedade a conforman os individuos polo que hai que establecer os canles necesarios para que interioricen o modelo “ofertado”.

Trátase dun modelo excluínente que invisibiliza o que resulta incómodo; é máis que probable que o alumnado asimile a mensaxe subliminar dos textos cos que traballa: o que non está non existe e, se existe, non interesa, é inferior e non vai con nós. Ao non afondar desde unha perspectiva crítica nas cuestións socioculturais redúcese o risco de espertar na xuventude o desexo de cambio. O modelo exalta os logros do home nos diferentes eidos (ciencia, artes, literatura, etc) e ignora ou esvaece os da muller; non inclúe o respecto polas culturas minoritarias, nin polos colectivos sociais que non se adaptan á norma.

Utilízase o libro de texto como vehículo transmisor dos valores da cultura dominante a través dun enfoque occidentalista, europeísta e anglicista.

Temos que falar dun europeísmo e dun anglicismo localista ao servizo do currículo de turista; incluso o localismo é tamén excluínente, como no caso da comunidade norteamericana que fala o *ébonics*, ou os *cokneys* de Londres, ou os sectores da inmigración que falan variantes do inglés (caso do *Spanglish*). Por que? Porque pertencen a sectores marxinais que non representan o modelo de cidadán que o poder hexemónico desexa.

A gran ausente desta categoría é a sociedade rural. Os personaxes, tanto adolescentes como adultos, son *urbanitas* e o contexto lingüístico sitúanos sempre na cidade. O modelo de personaxe urbano que se describe (e de novo a parella Alison-Pablo presente en todas as unidades é aquí portadora dun especial significado) correspóndese co modelo de sociedade que interesa reflectir: occidental, branco, de clase media, que se relaciona cos seus iguais con cordialidade, sen preocupacións, sen inquietudes, sen problemas, portador dos valores hexemónicos; ignóranse os conflitos de índole sexista (como a violencia de xénero) e racista, así como a problemática que tantas persoas (adolescentes e adultos) están a padecer pola falta de traballo, consumo de drogas, etc.

Omitir ou silenciar estas temáticas nas aulas non contribúe a darlles solución nin axuda ao alumnado a enfrontarse a elas con éxito; negarlles existencia por medio da ocultación e retratando unha realidade idílica diante do alumnado priva as aulas dun dos seus obxectivos prioritarios: espertar no alumnado o espírito crítico e reflexivo.

[...] sabemos que é alí (nas aulas) onde é posible converter as persoas en críticas, onde chegan a desenvolver as súas capacidades de reflexión e avaliación, permitíndolles analizar toda a información que chega ás súas mans e buscar aqueloutra que poida ser de utilidade. A educación institucionalizada... tamén pode e debe ser un espazo de formación de persoas comprometidas na loita contra as inxustizas⁴⁷⁴.

Fanse invisibles os personaxes pertencentes a outros extractos sociais, as bandas urbanas, os grupos e individualidades non conformes co poder establecido. As cidades, ben explícita ou implicitamente, son elixidas en función do currículo de turista: capitais como Londres, Roma, Madrid, etc, ou grandes cidades como Brighton, Edinburgo, Barcelona, etc.

Das relacións persoais:

Pescudouse a relación persoal presente nos textos diferenciando entre a relación no ámbito privado e no laboral. Son moi escasas as referencias ás relacións no ámbito laboral, e céntranse no mundo do cine. Curiosamente todos os directores que se mencionan son varóns; aparecen actrices, pero dirixidas por homes. As mulleres directoras de cine non existen para a autora deste manual, nin existen políticas, científicas, artistas, escritoras, directoras de cine, etc. Estamos a describir o trazo sexista existente nas relacións laborais segundo reflicte o contido das unidades analizadas (palabras, frases, oracións, parágrafos e textos).

Canto ás relacións persoais no ámbito privado, este manual presenta unha situación de costas á realidade social pois só aparece a familia tradicional, case exclusivamente a familia nuclear (pai, nai e filla/o). Os outros modelos de familia presentes na sociedade non están representados no libro. No que respecta á parella o modelo que aparece é a parella heterosexual. De novo parece que se

⁴⁷⁴ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Op. cit.* p. 205.

pretende negar a realidade por medio da ocultación en lugar de apostar pola normalización doutros tipos de familia e parella existentes na contorna na que se desenvolve o alumnado (persoas que viven soas, parellas do mesmo sexo, familias monoparentais, persoas con discapacidade, diversidade étnica, etc). Ao tratarse da análise de texto escrito non sempre dispoñemos de datos significativos que axuden a determinar a raza, pero nas actividades nas que se fala, por exemplo, das relacións de parella dunha determinada actriz ou actor sempre son de raza branca e heterosexuais. Ademais, a parella formada por Alison e Pablo que fai de fío condutor de todas as actividades pertence á raza branca. A través das actitudes das persoas integrantes da familia ou da parella descritas reproducense modelos de comportamento convencionais e perpetúanse roles estereotipados (obs. Nº 6 e 7). A relación de amizade e compañeirismo reflíctese sempre en situacións relacionadas co lecer e o consumo (viaxes, compras, etc) pero non se presenta en contextos que permitan profundar nos valores destas relacións.

Da imaxe que se dá da adolescencia:

Pese a non ser a adolescencia a franxa de idade maioritaria nos textos analizados, a presenza de personaxes pertencentes a infancia/adolescencia é porcentualmente importante polo que é necesario recoller aquí as inferencias que se derivan da análise exhaustiva realizada no apartado 8.4.4 desta tese. A imaxe que se intenta transmitir está tan deturpada como o modelo de sociedade que reflicte o manual. A maioría dos personaxes destacados nos textos pertencen á adultez e son os arquetipos sociais que se ofrecen á mocidade e que acaparan o ámbito profesional, deportivo e artístico; da mesma forma que non se visualiza o fracaso nin os conflitos sociais entre as persoas adultas tampouco se admite que existan entre as/os adolescentes. Os modelos que se ofrecen á adolescencia son persoas triunfadoras que pertencen ao mundo do deporte, da música, do cine, etc, e redundan no androcentrismo occidentalista posto de manifesto ao longo desta análise lingüística.

Transmítese unha imaxe estereotipada da adolescencia interesada unicamente polos deportes, a música pop, os *reality shows*, a moda, o consumismo e o lecer. Está representada pola parella formada por Alison e Pablo: adolescentes de raza branca pertencentes á clase media e á sociedade euronorteamericana. Constátanse estereotipos de xénero en relación coa adolescencia, na imaxe que se dá da muller e do home adolescente: muller caprichosa, inestable, afectivamente dependente, sen control das emocións, adicta ás compras etc.; o home duro, insensible ás emocións, protector etc.

Unha vez máis cómpre resaltar as ausencias, a parte da realidade que se lle oculta ao alumnado: a ausencia de fracaso, de conflito, de compromiso, de esforzo, de ideas políticas, de adolescentes de diferentes etnias, de discapacitados, de mulleres deportistas, da contorna rural e marítima, etc.; ausencias que sen dúbida son presenzas na realidade adolescente aínda que o manual as ignore.

8.6 Consideracións xerais

As decisións políticas que se adoptan cara a planificar o tipo de educación destinada á mocidade están fortemente influenciadas polo poder económico que, a nivel mundial, trata de mercantilizar o sistema educativo controlando as institucións educativas e os currícula, en beneficio de intereses económicos globalizados que xeran desigualdades de todo tipo _entre persoas, colectivos e países_ mediante a exclusión. Non se pode esquecer que os gobernos publicitan, a través do sistema educativo, o coñecemento, valores e modelo de sociedade que lle interesa. Sérvese do profesorado e dos materiais curriculares para promulgalos e autentificalos como os únicos válidos.

Os libros de texto reflicten as categorías ideolóxicas do sistema económico e social no que o alumnado está a ser socializado; reflicten os textos e estratexias do mundo da publicidade; os libros de texto constrúen os lectores ideais, a audiencia perfecta para o mundo da publicidade controlado polo poder económico. O feito indiscutible de que o alumnado deba ser formado para desenvolverse con éxito na sociedade na que está inmerso non significa que o sistema educativo deba servir os intereses económicos.

Sería necesario, desde as institucións educativas, apostar polo equilibrio de poder entre o económico e o social dando prioridade ao capital humano; por unha banda, formando persoas capaces de contribuír ao desenvolvemento económico sostible desde a solidariedade, a crítica construtiva e a responsabilidade ecolóxica e democrática e, pola outra banda, creando canles de participación responsable no proceso de co-construción dun mundo menos materialista e máis solidario, no que se valore a dimensión integral das persoas; un mundo no que os colectivos presentes na ausencia nos currícula oficiais actuais se fagan visibles en plano de igualdade.

COLECTIVOS PRESENTES/AUSENTES NO MANUAL OBXECTO DE ANÁLISE		
	SALIÉNTASE	OCÚLTASE/ESVAÉCESE
PRESENZA	Home	Muller
IDADE	Aduldez e adolescencia	Infancia e terceira idade
FAMA	Home	Muller
ETNIA	Branca	Outras (minoritarias ou non)
SOCIEDADE	Euronorteamericana Urbana	Outras Rural, marítima Inmigración
CLASE SOCIAL	Clase media-alta Triunfadores Sen enfermidades	Clase traballadora Parados Pobres/Marxinados Discapacitados
CULTURAS	Occidental (eurocéntrica) Hexemónica	Oriental e outras Culturas alternativas

PROTAGONISMO	Masculino	Feminino
PROFESIÓN DE PRESTIXIO	Home	Muller
POLÍTICA	Home	Muller
CIENCIA/ARTE	Home	muller
DEPORTES	Home	Muller
SEXO	Heterosexualidade	Homo/bisexualidade
RELACIÓNS PERSOAIS	Familia nuclear/extensa	Mono/homoparental Ensamblada Outras

Figura 105: Táboa que reflicte os colectivos presentes/ausentes no manual. Fonte: elaboración propia

Nesta tese, como en moitos outros traballos de investigación que lle precederon, tentamos sacar á luz o poder agochado no sistema educativo xa que non se pode loitar contra o que é invisible. Conforme Gunther Kress⁴⁷⁵ non é difícil detectar as implicacións da distribución do poder no proceso educativo, tanto para o profesorado como para o alumnado; prodúcese, neste proceso, unha interrelación e, ás veces, unha identificación de poder e coñecemento; as declaracións do poderoso contan como coñecemento indiscutible debido ao poder que levan asociadas, o que ten consecuencias importantes tanto nas estratexias educativas como na forma en que se estrutura a relación alumnado-profesorado.

Nalgunhas situacións, o currículo oculto pode xirar arredor da cuestión de como se define o coñecemento e dos procesos que conducen a que algo se considere coñecemento. Se aos estudantes se lles ensina, a través das estruturas e interaccións pedagóxicas, a infravalorar o seu coñecemento, iso terá consecuencias no concepto que o profesorado se forma sobre o alumnado e en como o alumnado se ve a si mesmo. Cómpre preguntarse se, de feito, existe tal distribución institucionalizada do poder que a mocidade, as mulleres, as persoas maiores, os non brancos, os traballadores ou os desempregados tenden a estar con maior frecuencia que as persoas adultas, os homes, os brancos ou os xefes e directivos, en situacións nas que o seu coñecemento non é valorado.

A visualización froito da análise crítica do currículo oculto nos materiais didácticos e, especialmente, no libro de texto, contribúe a concienciar o profesorado da necesidade de implicarse en proxectos de investigación que permitan intervir no proceso educativo desde unha perspectiva sociocrítica, derrubando muros, canalizando a inevitable e recoñecida axencia dos currícula sobre a formación da cidadanía e abrindo portas ao verdadeiro coñecemento. A educación ten que ter como obxectivo formar individuos críticos coa capacidade de oporse ao poder, de adoptar unha posición discrepante baseada na crítica construtiva que, obviamente, pasa por destruír, mediante a visualización e desenmascaramento, as estratexias das que o poder se serve para manipularnos.

⁴⁷⁵ KRESS, Gunther (1990): *Op. cit.* pp. 54-55.

É necesario, pois, ter claro cal é o coñecemento verdadeiro, que significados queremos e debemos construír, que tipo de educación desexamos para a mocidade, que modelo de sociedade queremos co-construír; cómpre que a sociedade en xeral e as institucións escolares en particular sexamos conscientes da urxencia de:

- Acabar co reduccionismo curricular que promove os “ismos” evidenciados nas análises realizadas nesta tese: eurocentrismo, androcentrismo, sexismo, idadeismo, racismo, clasismo social, etc.
- Terminar coas exclusións/ocultacións que invisibilizan individuos, colectivos e países ninguneando a súa contribución á construción da sociedade.
- Acabar coa imaxe deturpada e estereotipada da sociedade que transmiten os materiais curriculares.
- Establecer as canles que faciliten a formación e o empoderamento dos “outros”.
- Eliminar do sistema educativo o determinismo cultural que tenta impedir o pulo de novas alternativas.
- Impulsar neste mundo globalizado comportamentos solidarios que traballen por e con as individualidades que conforman a sociedade na que vivimos.
- Frear o mercantilismo do sistema educativo e tomar o control desde o exercicio responsable, digno e democrático da política (tamén da política educativa).

Considerando a influencia que os libros de texto exercen na forma en que a infancia, mocidade e alumnado adulto perciben o mundo e o seu papel nel, sería conveniente recoñecerlles o enorme potencial que teñen e esforzarnos por:

[...] prestar especial atención a mellorar os currícula, o contido dos libros de texto, e outros materiais educativos, incluídas as novas tecnoloxías, coa finalidade de educar cidadáns responsables e humanitarios, abertos a outras culturas, capaces de apreciar o valor da liberdade, respectuosos coa dignidade humana e as diferenzas, e capaces de evitar conflitos ou de resolvelos por medios non violentos⁴⁷⁶.

⁴⁷⁶ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights, and Democracy. Declaration by Ministers of Education at the 44th session on the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its 28th session: Paris 1995.*

**CAPÍTULO 9: DA TEORÍA Á PRAXE: O ESTUDO DE CASO.
INFORME DE INVESTIGACIÓN.**

9.1 Descrición das fases seguidas para afrontar este estudo de caso

De seguido incorpórase un esquema descritivo das tres fases que se seguiron na elaboración deste estudo de caso, fases ás que se irá facendo referencia ao longo dos apartados que seguen.

FASES DO ESTUDO DE CASO

- 1) Describir o campo teórico no que se inscribe a investigación con estudo de caso (apdo. 9.1.1)
- 2) Situar este estudo de caso dentro do marco teórico de referencia (apdo. 9.1.2)
- 3) Elaboración do esquema estrutural do estudo de caso:
 - i. Redactar a pregunta de investigación
 - ii. Establecer e temporalizar os métodos a seguir:
 - a. Observación (apdo. 9.2.3.5)
 - b. Entrevistas (apdos. 9.2.3.6 & 9.2.3.7)
 - c. Análise de documentos (cap. 7 para a análise icónica e cap. 8 para a análise lingüística do libro de texto; apdo. 9.2.3.8 para outro material)
 - iii. Determinar o material necesario para as diferentes fases do estudo.
 - iv. Elaborar a documentación necesaria para levar adiante a investigación:
 - a. Elaborar o protocolo ético que garante a privacidade dos datos recollidos (v. anexo)
 - b. Carta/s solicitando o permiso para acceder ao campo (v. anexo)
 - c. Táboas guía/follas de rexistro e claves para a recollida de datos durante a observación (v. anexo)
 - d. Diseñar cuestionarios e entrevistas (individual coa profesora, minigrupais co alumnado) (v. anexo).
 - e. Táboas guía/follas de rexistro para a recollida de datos durante as entrevistas (v. anexo)
 - f. Carta de agradecemento (v. anexo)
 - v. Recollida, análise e interpretación de datos
 - vi. Redactar e validar os informes parciais (triangulación e validación polos axentes implicados)
 - vii. Redacción definitiva do estudo de caso (v. apdo. 9.2):
 - a. Resumo (apdo. 9.2.1)
 - b. Introducción (apdo. 9.2.2)
 - c. Descrición (apdo. 9.2.3)
 - d. Conclusións (apdo. 9.2.3.5.13 & 10.7)

Figura 106: Esquema que reflicte a dinámica metodolóxica seguida pola investigadora para elaborar este estudo de caso.
Fonte: elaboración propia.

9.1.1 Fase 1: describir o marco teórico no que se inscribe a investigación con estudo de caso

Esta fase centrouse en examinar, en primeiro lugar, a bibliografía sobre **análises de manuais** que se comenta exhaustivamente no apartado 4.1 desta tese. Seleccionáronse obras xenéricas sobre o tema _como a guía de Falk Pingel (2010) _e outras máis específicas_ como a tese de Silvina Paricio (2002) centrada no estudo dos aspectos socioculturais no currículo do Francés como lingua estranxeira, e as de Marina Subirats (1993), Marina SUBIRATS e Amparo TOMÉ (1992), Rafael, GRASA (1988a, 1988b), Andrée MICHEL, (1987) a de Gentil PUIG I MORENO (1996)_ unhas e outras interesadas en desvelar trazos máis concretos do currículo oficial profundando no currículo oculto, cara a pór de manifesto o modelo de sociedade que os manuais reflicten e contribuír a visibilizar as exclusións. Este tipo de traballos evidencian unha preocupación por, por unha banda, identificar a manipulación do coñecemento e a deturpación do modelo de sociedade que poida aparecer nos manuais e, pola outra banda, dentro do eido educativo, concienciar o profesorado sobre a necesidade de someter a reflexión crítica o seu labor docente, os materiais didácticos que utiliza e o papel que o sistema educativo lle outorga no proceso de ensino-aprendizaxe; tan importante é a análise da contorna social e educativa como a autoanálise que leve o profesorado a considerar a necesidade de cambio e a facer súas, mediante a extrapolación, as palabras de Kvale⁴⁷⁷ cando fala do entrevistador viaxeiro:

A viaxe pode levar non só a un novo coñecemento; o viaxeiro podería cambiar tamén. A travesía podería instigar un proceso de reflexión que conducise ao viaxeiro a novas formas de comprensión de si mesmo [...]

En segundo lugar, completouse este marco teórico profundando nas técnicas coñecidas como **análise de contido** a través das obras de autores como Laurence Bardin, Klaus Krippendorff ou Robert Weber, entre outros. Procedeuse a recoller as diversas definicións que estes autores fan deste tipo de análise, delimitar as orixes e etapas das investigacións neste campo e profundar no método, que trata de explicar e sistematizar o contido das mensaxes e a forma como se expresa ese contido. Os resultados deste labor recóllense no apartado 4.2.

9.1.2 Fase 2: este estudo de caso dentro do marco teórico de referencia

Os marcos teórico e metodolóxico nos que se inscribe este estudo de caso, que se encadra nunha perspectiva cualitativo-interpretativa, descríbense, respectivamente, nos capítulos 4 e 5 desta tese e, máis concretamente, no apartado 5.2: “A análise do particular: O estudo de caso”. Por razóns

⁴⁷⁷ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* pp. 44

prácticas, e en beneficio dunha mellor organización e manexo do contido deste traballo, estruturáronse, ambos os dous capítulos en dous apartados cada un. Así, o capítulo 4 abrangue os dous apartados que se corresponden cos distintos campos teóricos nos que se enmarcan os diferentes núcleos de contido deste traballo de investigación: no apartado 4.1 recóllense as investigacións previas na análise de libros de texto; no 4.2 o procedemento metodolóxico coñecido como análise do contido. Inclúese no capítulo 5 o marco metodolóxico: no apartado 5.1 abórdase a análise do discurso desde un enfoque sociocultural; a aproximación á análise do particular ocupa o apartado 5.2, no que se fai unha reflexión introdutoria acerca da técnica de investigación coñecida como estudo de caso. Renúnciase, polo tanto, a repetir innecesariamente neste capítulo os fundamentos teóricos nos que se circunscribe.

Preséntase neste capítulo o traballo de investigación desenvolvido nunha aula de 4º de ESO cuxo obxectivo principal era constatar que tratamento se daba aos contidos socioculturais e, de modo especial, analizar a función do libro de texto na transmisión dos devanditos contidos. Tratábase, igualmente, con este traballo, de comprobar o grao de dependencia de profesorado e alumnado respecto deste recurso didáctico, unha ferramenta ideada, precisamente, para compendiar os contidos a impartir, controlar que o profesorado desenvolva o papel que se lle asigna e impedir que pense por si mesmo. A necesidade de investigar sobre os libros de texto xustifícase desde tres perspectivas:

Desde a dos propios manuais, xa que son a ferramenta por excelencia nos procesos de ensino-aprendizaxe; de feito son a única ferramenta nas mans do alumnado e son, ao ser usados en todas as aulas, un instrumento de traballo globalizador que transmiten as situacións e a imaxe da sociedade e que a clase dominante propón como correctas. Tendo en conta que o libro de texto é hoxe en día o recurso por excelencia nas aulas de linguas estranxeiras, é necesario asumir o importante papel que os manuais desempeñan como fonte de información sociocultural para o alumnado, polo que se xustifica a necesidade de considerar a súa importancia á hora de desenvolver unha investigación, no contexto da aula, que teña como obxectivo pescudar sobre a forma na que se transmiten as informacións socioculturais.

Desde a do profesorado, para evitar ser un simple executor da política educativa da administración, para descubrir que contidos non aparecen pero si se transmiten; ou sexa, para ver como se constrúen no texto os coñecementos sobre o mundo e que coñecementos non aparecen explicitamente pero si se transmiten implicitamente a través da selección do contido icónico e lingüístico, adquirindo, deste xeito, unha nova percepción da relación ensino-aprendizaxe, identificando a transmisión de prexuízos e falsidades, de maneira que poidamos aprender ensinando e educar formando unha cidadanía crítica e solidaria.

Desde a do alumnado, para formar persoas críticas que sexan capaces de cuestionar, analizar e modificar os coñecementos que se lles transmiten a fin de construír unha sociedade máis xusta.

É necesario non esquecer que as investigacións sobre libros de texto poñen de manifesto o papel deste recurso didáctico como elemento mediador entre as prescricións oficiais das autoridades educativas e o profesorado, de quen se espera que asoma o currículo oficial sen pór en cuestión a validez do coñecemento que transmite e do modelo de sociedade que reflicte unha sociedade na que os pobres, os marxinados e os diferentes vense excluídos.

Cómpre lembrar que xa na introdución a esta tese se falaba da necesidade de facer análises críticas dos libros de texto e doutros materiais a fin de pescudar como se constrúen neles os coñecementos sobre o mundo, coñecementos que non se poden considerar neutros, senón elixidos en función da cultura dominante. Falábase, tamén, dos coñecementos que non aparecen explicitamente nos textos pero son transmitidos implicitamente mediante os contidos seleccionados, polo que non é suficiente limitarse a analizar o nivel explícito, a realizar unicamente unha análise descritiva, senón que é necesario alcanzar o nivel das mensaxes implícitas, facer unha análise do currículo oculto, do subxacente, do que reside no nivel da inconsciencia, xa que non hai vontade consciente de transmisión.

Coa adopción do enfoque comunicativo no que a lingua pasa a considerarse expresión da cultura e parte integrante da mesma, comezan a aparecer nos manuais os aspectos socioculturais en forma de documentos icónicos, cada vez máis numerosos, que serven de soporte a textos breves. Non obstante, no ensino de linguas estranxeiras, especialmente nos niveis de iniciación, ponse unha maior énfase na aprendizaxe da comprensión e da expresión oral e escrita que na dimensión sociocultural. Se se asome que o ensino de linguas estranxeiras é educativo no sentido de ofrecerlle ao alumnado a oportunidade de transcender o seu contorno e cultura e de posibilitarlle o desenvolvemento dunha percepción e dun coñecemento máis profundo da cultura propia e da allea, entón temos que desbotar a tendencia do profesorado a considerar os contidos socioculturais como unha información adicional, complementaria á lingüística, que o leva a adoptar no ensino da lingua un enfoque comunicativo desprovisto de contidos culturais e conducente a educar ao alumnado para que se sirva da lingua nunha hipotética visita ao país como turista. Aínda que grande parte do profesorado de linguas estranxeiras é consciente de que a lingua é expresión da cultura e, polo tanto, inherente á mesma, o seu concepto *documental* de cultura condiciona a maneira na que enfronta a ensinanza dos contidos socioculturais ao entendela como un corpus de traballo intelectual ou imaxinativo no que, dun xeito detallado, están recollidos os coñecementos humanos, sen considerala, desde a perspectiva *social*, como unha forma de vida que reflicte certos valores e significados. Se ben o profesorado posúe unha boa formación no campo da lingüística e da crítica

literaria, carece dunha perspectiva socio-crítica desde a que abordar a transmisión dos contidos socioculturais.

Atopa esta investigación a súa base teórica en estudos sobre a relación entre a lingua e a cultura desenvolvidas por diversas/os autoras/es como Michael BYRAM (1988, 1998, 2008) ou Claire KRAMSCH (1996, 1998) e en traballos que proporcionan información acerca de como desenvolver un estudo de caso e valerse das diferentes técnicas de investigación cualitativa de autoras/es como Marcus BANKS (2010), Michael BASSEY (1999), Norman K. DENZIN (1978), Norman K. DENZIN e Yvonne S. LINCOLN (1994, 2008), Uwe FLICK (2004), Egon G. GUBA e Yvonne S. LINCOLN (1985, 1989), Steinar KVALE (2010), Sharan B. MERRIAM, (1988), Matthew B. MILES e Michael A. HUBERMAN (1994), Helen SIMONS (2009), Robert STAKE (1980, 1998), Harry F. WOLCOTT (1994) ou Robert K. YIN (2009).

O que se pretende con esta investigación é analizar a función que desenvolven os materiais curriculares e, en especial, a posición do libro de texto no proceso ensino- aprendizaxe e na transmisión de valores socioculturais. Interesa investigar o papel que o libro de texto desempeña nas mans de discentes e docentes e o tratamento que nel se fai dos contidos socioculturais. Aínda que a finalidade dun estudo de caso non é corroborar unha teoría previa, o noso interese neste campo parte da hipótese de partida dos traballos presentados pola investigadora no DEA⁴⁷⁸ no sentido de que os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores asociados ao sistema. Non debe interpretarse isto como que afrontamos esta tarefa con ideas preconcebidas que comprometan a imparcialidade da investigación. Garántese a obxectividade desde a inevitable subxectividade das percepcións e interpretacións individuais de calquera persoa que investiga, con independencia dos métodos empregados.

Acusar a estas investigacións de ser demasiado subxectivas é inadecuado. Simplemente son o que son: estudos que analizan e documentan fenómenos recorrendo a formas de coñecemento subxectivas para gañar claridade e comprensión. A subxectividade non é algo que poidamos evitar, independentemente dos métodos que adoptemos, aínda que poida ser máis visible na investigación cualitativa, onde as persoas, incluída a que investiga, son unha parte inherente ao caso⁴⁷⁹.

Cómpre confiar na capacidade da investigadora para desfacerse das ideas preconcebidas e dar paso a un deseño emerxente e aberto, adoptando o papel de investigadora imparcial capaz de desaparecer

⁴⁷⁸ SENDINO CANOSA, M^a Mar (2010): *O libro de texto como vehículo transmisor de valores socioculturais vencellados ao sistema: análise do contido icónico dun libro de 4º de ESO e Educación secundaria das persoas adultas: a transmisión de valores socioculturais a través do contido icónico do libro de texto*. Traballos de investigación para a obtención do DEA tutelados por TORRES SANTOMÉ, Jurjo e por RUMBO ARCAS, M^a Begoña respectivamente. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña.

⁴⁷⁹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp.163-164

do escenario e observar, de xeito neutral, desde o patio de butacas, a normal posta en escena do particular e interpretar correctamente a mensaxe para alcanzar a comprensión mesma.

A principal xustificación para obter unha comprensión xeral mediante unha investigación con estudo de caso reside, para min, nas percepcións que se adquiren a través da exploración en profundidade do particular [...]. Se este (o caso) se estuda na súa absoluta particularidade, existe un potencial tanto para descubrir algo único como para recoñecer unha “verdade” universal [...]. Trátase de capturar a esencia do particular dun xeito que todos poidamos recoñecer⁴⁸⁰.

9.1.3 Fase 3: elaboración do esquema estrutural do estudo de caso

Pregunta de investigación

Dado que, en principio, o estudo de caso non pretende demostrar ningunha teoría preestablecida senón deixar constancia do observado, trátase agora de constatar, mediante os métodos e técnicas propios da investigación cualitativa, como interactúan profesorado e alumnado co libro de texto na transmisión e aceptación dos contidos socioculturais; que contidos xorden desta interacción e durante a mesma; como co-constrúen alumnado e profesorado a realidade sociocultural; que contidos culturais emerxen durante a interacción do profesorado co libro de texto e se estes contidos teñen o libro como única fonte ou proceden, igualmente, da experiencia vital da profesora.

As interrogantes formuladas no parágrafo anterior condúcennos a redactar a **pregunta de investigación** nos seguintes termos: que papel desenvolve o libro de texto na transmisión e aceptación dos contidos socioculturais, no contexto da aula, dentro do proceso de ensino-aprendizaxe?

Porén, e dado que este é un deseño de investigación emerxente e aberto, somos conscientes de que esta pregunta de investigación, aínda que única, non exclúe aquelas outras que poidan xurdir unha vez dentro do campo a investigar, en contacto cos datos e a medida que nos achegamos a un mellor e máis profundo coñecemento do contexto.

É necesario recoñecer que, incluso con un deseño emerxente, as preguntas que formula a persoa que investiga conterán ideas preconcebidas das que é importante ser consciente xa que influirán nos datos que se recollen e no significado que se lles atribúe [...]. As preguntas de investigación centran e conforman o estudo e facilitan a elección da metodoloxía e da análise. Pero, á vez que axudan a encadrar o estudo, convén non limitarse exclusivamente ás mesmas⁴⁸¹.

⁴⁸⁰ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p.167

⁴⁸¹ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p.31

Metodoloxía a seguir

- a) Observación (v. apdo. 9.2.3.5)
- b) Entrevistas (v. apdo. 9.2.3.4)
- c) Análise de documentos (cap. 7 para a análise icónica e 8 para a análise lingüística do libro de texto, e apdo. 9.2.3.8 para outro material)

Antes de proceder a establecer a metodoloxía a seguir para o estudo de caso cómpre describir a **dinámica metodolóxica** (v. cadro en apdo. 9.1) seguida pola investigadora para enfrontalo.

Comezouse pola descrición do marco teórico e metodolóxico no que se inscribe esta investigación con estudo de caso (caps. 4 e 5 respectivamente), para pasar a situar neste capítulo este estudo de caso dentro do marco teórico de referencia. De seguido, estableceuse a pregunta de investigación (fase 3-i) e os métodos a seguir (observación, entrevistas e análise de documentos), procedendo á súa temporalización⁴⁸² (fase 3-ii) dentro do proceso investigador. Posteriormente determinouse o material a utilizar nas diferentes fases do estudo (fase 3-iii) e deseñáronse os documentos necesarios para levar a cabo a investigación: (fase 3-iv)

- Carta solicitando permiso para acceder ao campo.
- Protocolo ético polo que se rexerá a investigación, que garante o respecto ás persoas implicadas e a privacidade dos datos recollidos.
- Follas de rexistro para a recolleita de datos durante a observación no campo.
- Calendario de temporalización das sesións de observacións.
- Documento-guía para as entrevistas coa profesora e co alumnado.
- Folla de rexistro para a recollida de datos durante as entrevistas.
- Claves a utilizar para a recollida de datos.
- Cuestionario para ser cumprimentado polas persoas integrantes do departamento de inglés.
- Carta de agradecemento unha vez finalizada a actuación no campo a investigar.

Cómpre sinalar que esta actividade previa á entrada da investigadora no campo a estudar quedou aberta ás posibles modificacións e/ou adaptacións a que dera lugar o desenvolvemento deste proxecto de investigación nas súas diferentes fases.

⁴⁸² Condicionada á aceptación das datas por parte das persoas implicadas.

Xa dentro do contexto a investigar levouse a cabo a recollida, análise e interpretación de datos (fase 3-v) para redactar e validar os informes parciais (triangulación e validación polos axentes implicados) (fase 3-vi) cara á redacción definitiva do estudo de caso (fase 3-vii).

Respecto da **metodoloxía seguida para este estudo de caso**, aínda que existen múltiples métodos e técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, para profundar na comprensión do caso adoptamos os tres métodos cualitativos que, segundo Helen Simons⁴⁸³, son os empregados con máis frecuencia nas investigacións con estudo de caso a fin de facilitar a análise en profundidade e a comprensión:

- Observación.
- Entrevista.
- Análise de documentos.

O paso dunha fase á outra non implica que a anterior se dea por fechada pois en toda investigación cómpre ter en conta a interrelación entre as diferentes etapas que a conforman. Consonte establece S. Kvale⁴⁸⁴ “[...] as decisións nunha etapa abren ou fechan opcións noutras etapas; así, a persoa que investiga debe ter presente o proceso completo de investigación durante as diferentes etapas da viaxe...”

Fase de observación

Fase 3-ii-a

O acto de observación propio da vida cotiá trasládase á investigación cualitativa mais, a observación neste tipo de investigación, aínda que sistematizada metodoloxicamente, presenta maior complexidade que na vida real. A observación na vida real é, a un tempo, un acto consciente e inconsciente mentres que no proceso investigador hai unha clara intencionalidade de observar e a persoa que investiga determina os feitos a observar en función do interese e significado que teñen para ela, ou que ela cre que teñen para a súa investigación. Desde esta perspectiva córrese o risco de perder de vista outros aspectos e significados que poden ser relevantes para o caso, é dicir, a observación pode perder obxectividade e dar lugar a unha interpretación dos datos mediatizada que dificulte a comprensión.

Na observación non estruturada hai que facer eleccións acerca do que se vai observar. Non hai un esquema predeterminado e non se pode observar todo no caso [...]. É importante ser tan consciente como sexa posible do que dirixe a selección do que observamos [...]. O concepto Gestalt⁴⁸⁵ do campo pode ser de utilidade nesta situación, a interacción entre o que se decide observar e o que está aí para ser observado. O

⁴⁸³ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 33

⁴⁸⁴ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* pp. 20-21

⁴⁸⁵ Teoría alemana que sostén que a totalidade non é igual á suma das partes.

que situamos nun primeiro plano é o que consideramos significativo para nós nun momento determinado e isto pode cambiar en moitas ocasións ao longo do estudo⁴⁸⁶.

Unha categorización previa dos aspectos a observar pode ser positiva desde o punto de vista metodolóxico, cara a non perderse entre os datos, pero para este estudo de caso concibimos a observación como un proceso aberto que, en contacto cos datos, permita abrir o abano de aspectos a observar, describir e interpretar desde diferentes enfoques e pertencentes a categorías non previstas segundo se vaian facendo visibles durante o proceso.

O que nos propoñiamos por medio da técnica de observación directa na aula era, en termos xerais, constatar que función exercen, no proceso ensino- aprendizaxe, os materiais didácticos utilizados pola profesora e polo alumnado, especialmente o libro de texto, e de que xeito interactúan unha e outro con eles. Máis en concreto tratábase de verificar a orixe dos contidos socioculturais abordados na aula e o seu tratamento.

Por razóns prácticas, no sentido de axilizar a recolleita de datos e non atraer, innecesariamente, a atención das persoas observadas, antes de empezar coas sesións de observación elaborouse unha táboa-guía⁴⁸⁷ orientada a identificar o tipo de actividade, a interacción, a destreza a desenvolver, o material ou recursos didácticos empregados e o tipo de contidos, así como a rexistrar as posibles incidencias; inclúense en incidencias aspectos como número de alumnado ausente, título e número da unidade e actividade que se estaba a traballar, lingua vehicular, comportamento e calquera outro non previsto e que non encaixe nos outros apartados da táboa-guía. Establecéronse unhas claves cara a codificar as observacións no campo⁴⁸⁸. Non se trataba de tirar datos cuantitativos senón de, por unha banda, constatar os feitos que facilitasen a posterior redacción da narración da observación e, pola outra, de non facer anotacións demasiado extensas que puideran influír negativamente nos axentes observados. A través dos códigos empregados recollíase, tamén, información sobre o tipo de agrupamento, a distribución espacial dos recursos e das persoas e o rol da profesora. A devandita táboa e as claves de codificación para verter nela os datos de xeito máis eficaz (en termos de aforro de tempo e mantemento da “invisibilidade” da investigadora) mostraron ser de grande utilidade á hora de elaborar as descrições narrativas correspondentes ás sesións observadas.

As datas das sesións de observación recóllense na táboa “Fase de observación: temporalización” incluída no anexo (doc. nº 3). Fixéronse once sesións: nove coa totalidade do grupo presente na aula e dúas⁴⁸⁹ só coa metade durante a hora de desdobre. Estas sesións de desdobre presentaban un interese engadido polo feito de que a parte do grupo que queda na aula de referencia era atendida

⁴⁸⁶ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 56

⁴⁸⁷ Taboa-guía para as sesións de observación. Doc. nº 4 do anexo.

⁴⁸⁸ Claves para a codificar as observacións no campo. Doc. nº 5 do anexo.

⁴⁸⁹ A correspondentes ao venres 25 de febreiro e ao venres 18 de marzo.

por unha auxiliar de conversa norteamericana, e a outra parte desprazábase á aula de informática coa profesora titular; ambas as dúas situacións antollábanse especialmente proclives a tratar os contidos socioculturais desde unha perspectiva diferente.

Ao remate de cada sesión analizábanse os datos obtidos cara a facer unha narración provisional do observado, de xeito que puidesen ser contrastados coas persoas interesadas, sesión por sesión, dentro do proceso da construción compartida da realidade e na procura de interpretacións adicionais antes que na dun significado único.

A investigación con estudo de caso ten o potencial de implicar as persoas que participan no estudo. É esta unha cuestión tanto política como epistemolóxica. Sinala un cambio potencial na base do poder de quen controla o coñecemento e recoñece a importancia de co-construír a realidade percibida mediante as relacións e coñecemento compartido que se crea no campo. Tamén proporciona a oportunidade para que as persoas que investigan adopten un enfoque auto-reflexivo cara á comprensión do caso e de si mesmos⁴⁹⁰.

Analizábanse tamén os documentos utilizados na aula durante esa sesión de observación e que se describen no apartado 9.2.3.8 “Análise de Documentos” (fase 3-ii-c) e cuxa análise se incorpora á sesión na que foron utilizados dentro deste estudo de caso.

Ningunha das sesións de observación foi gravada porque a profesora consideraba que podía interferir no normal desenvolvemento da aula e repercutir negativamente no comportamento do alumnado. Isto non impediu que se describiran exhaustivamente as observacións realizadas ao que contribuíu, sen dúbida, tanto os documentos elaborados especificamente para a recollida de datos como a disposición favorable da profesora a colaborar na validación dos mesmos.

Con referencia ao rol da persoa investigadora preferiuse asumir o papel de observadora non participante para non interferir no acto didáctico que estabamos a observar. Tentábase facer unha observación directa do que ocorría no contexto a estudar pero desde fóra, de xeito que a nosa presenza non influíra no discorrer dos acontecementos que se producían na aula, aínda que somos conscientes de que todo acto de observación inflúe no observado e no observador.

Até que punto este propósito (o intento de observar os acontecementos mentres ocorren de xeito natural) poida satisfacerse é dubidoso, porque o acto de observación inflúe no observado en todo caso [...] Ás veces argumentase a favor do uso da observación encuberta, que elimina a influencia da investigación no campo; non obstante, isto é sumamente problemático con respecto á ética da investigación. Ademais, a abstinencia de interacción da persoa que investiga co campo leva a problemas ao analizar os datos e ao avaliar as interpretacións⁴⁹¹ [...]

⁴⁹⁰ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 23

⁴⁹¹ FLICK, Uwe (2004): *Op.cit.* p. 154

De feito outra razón pola que optamos pola observación non participante foi a vinculación da investigadora por razón da súa profesión (profesional da docencia, profesora de inglés) co campo a observar; practicamos a auto-observación coa finalidade de desfacernos das ideas preconcebidas (procedentes da propia experiencia docente e do coñecemento previo das aulas) para enfrontar este proceso emerxente e aberto desde a postura de investigadora neutral e imparcial; nun intento de desaparecer da escena, situámonos no patio de butacas para, desde esta ausencia presente, describir a representación con imparcialidade e reducir, na medida do posible, a influencia persoa-docente sobre a persoa-investigadora; porén, a condición de docente da persoa que investiga vai ser crucial no traballo de campo que se desenvolva nun contexto educativo, xa que axudará a percibir todos aqueles aspectos que alguén que non tivera tal experiencia educativa sería incapaz de comprender. Será esta experiencia a que sensibilice a investigadora que observa, que entrevista e que analiza diante do asunto a investigar en todas as fases do proceso. A esta sensibilidade fai referencia Kvale⁴⁹² cando afirma que “[...] un entrevistador que non teña oído musical pode experimentar dificultades para obter descrições matizadas das experiencias musicais dos seus entrevistados, en particular se tenta profundar no significado da música”. Isto sitúanos nunha posición de observadora/entrevistadora (investigadora, en definitiva) externa e interna, nun rol activo e pasivo á vez. A relación observado-observador/entrevistado-entrevistador/investigado-investigador é bi-unívoca, a influencia é mutua cando observamos nun campo que forma parte dun dos nosos “eus” (neste caso o “eu” educativo).

Incluír as emocións no proceso de investigación forma parte dos argumentos a favor de non separar a persoa, en toda a súa complexidade, da persoa que investiga. Non deixamos de ser quen somos durante o proceso de investigación, o que inclúe como sentimos e que pensamos [...]. Non incluír o recoñecemento da influencia das nosas emocións e sentimentos pode afectar á validez da investigación na mesma medida que calquera outra ameaza potencial á mesma⁴⁹³.

Fase de entrevistas

Fase 3-ii-b

Para a recollida de datos verbais neste estudo de caso recórrase ás entrevistas gravadas pero, igual que ocorrera coa actividade de investigación previa ao traballo de campo, a observación non se dá por fechada, xa que os datos obtidos e os significados adiantados na fase de observación deberán ser contrastados cos que se produzan nas entrevistas; durante a entrevista xéranse datos de distinta natureza: os especificamente verbais, lingüísticos, e os extralingüísticos (como a linguaxe corporal) que convén observar.

⁴⁹² KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 37

⁴⁹³ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p.90

Conforme Kvale⁴⁹⁴:

A situación de entrevista en vivo, coa voz da persoa entrevistada e a expresión facial e corporal acompañando as declaracións, proporciona un acceso máis rico aos significados do suxeito que o que os textos transcritos proporcionarán máis tarde. [...] Estas impresións inmediatas, baseadas no acceso empático da persoa entrevistada aos significados comunicados na situación de entrevista en vivo, poden proporcionar un contexto valioso [...] para a análise posterior da transcripción.

Retómase a pregunta de investigación “Que papel desenvolve o libro de texto na transmisión e aceptación dos contidos socioculturais, no contexto da aula, dentro do proceso de ensino-aprendizaxe?”, para deseñar as entrevistas de xeito que conduzan a obter datos que poidan axudar a darlle resposta ou a reformulara e, incluso, que possibiliten novas preguntas de investigación. É obvio que o libro de texto non actúa por si mesmo senón na súa interacción cos axentes implicados no proceso ensino-aprendizaxe. Hai que situar a pregunta de investigación no campo a investigar de cara a clarificar o camiño a seguir na procura da resposta e, en consecuencia, delimitar de quen se pode obter. Está claro que, quen máis ten que dicir e transmitir (consciente ou inconscientemente) neste contexto é o alumnado e o profesorado que manexan os manuais. Convén, polo tanto, pensar detidamente na maneira de persuadilos para que participen na investigación, invitándoos a tomar parte na mesma como unha oportunidade para expresar as súas opinións e para intervir, de xeito crítico e creativo, no proceso. A súa implicación na investigación será tanto máis comprometida canto máis beneficiosa a perciban para o seu transcorrer como discentes e docente e, en definitiva, para o seu desenvolvemento persoal.

Tal participación non só facilitará o progreso do estudo, é de esperar que contribúa a que os participantes alcancen a comprensión do seu propio caso e da investigación. Neste sentido a investigación con estudo de caso debería aspirar a ser educativa para todos os que nela participan⁴⁹⁵.

É necesario, asemade, deixar claro o interese da investigadora no estudo en si mesmo, no sentido de que non pretende emitir xuízos de valor sobre as persoas entrevistadas nin colocalos nunha posición vulnerable, consonte se desprende do protocolo ético xa coñecido polas persoas implicadas. Garánteselles que en todo momento poderán contrastar os datos recollidos pola investigadora durante a entrevista. Explícaselles que o obxectivo da entrevista é acceder á súa perspectiva sobre o caso a investigar xa que non abonda coa perspectiva da persoa que investiga senón que é absolutamente imprescindible contar tamén coas percepcións e opinións do resto das persoas implicadas; todas elas son igualmente relevantes no proceso de investigación para acadar a comprensión no estudo de caso; en palabras de S. Kvale⁴⁹⁶ “[...] a investigación con entrevistas é

⁴⁹⁴ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 84

⁴⁹⁵ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 40

⁴⁹⁶ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 24

unha entre-vista na que se constrúe significado a través da inter-acción entre a persoa que entrevista e a persoa entrevistada”; quen investiga, pregunta acerca das experiencias vitais e profesionais dos axentes implicados e escoita as súas ideas e opinións; os datos son recollidos, analizados e interpretados por quen investiga pero quen os xera e proporciona é o contexto investigado; no estudo que nos ocupa, a visión do alumnado e profesorado, como partes integrantes do contexto, revélase fundamental para axudar á investigadora a “bailar cos datos”⁴⁹⁷ a aprender deles e aprehandelos de xeito que se fagan comprensibles para todos, tanto para os axentes implicados na investigación como para calquera outra potencial audiencia. A expresión “bailar cos datos” inspíranos un certo paralelismo entre o labor de investigación e a creación musical: os datos, como as notas da escala musical, están aí fóra pero o que constrúe significado é a forma en que os datos se inter-relacionan; o que dá lugar á creación musical é a maneira de combinar as notas até producir a melodía. Unha vez cohesionados os datos, unha vez composta a melodía é a interpretación a que lles da sentido; os axentes implicados na investigación son á orquestra o que a persoa que investiga é á persoa que dirixe os músicos; a finalidade da interpretación é transcender os datos, transcender a melodía, e provocar unha reacción na audiencia. Haberá tantas interpretacións como intérpretes, e tantas reaccións como audiencias, pero só construírán coñecemento, só aportarán significados, se provocan emoción, en sentido literal no caso da música, e no sentido etimolóxico da palabra no caso desta investigación: do latín *emovere*, mover a un cambio profundo, e tamén espertar interese por participar no que está a ocorrer⁴⁹⁸.

Así como na observación os diferentes puntos de mira permiten diferentes enfoques dunha mesma panorámica, na entrevista son os diferentes puntos de vista os que proporcionan perspectivas diferentes. En todo caso, o investigador ten o deber de protexer a intimidade dos suxeitos da investigación e por iso cómpre garantir que non se fará investigación encuberta e que a publicación do informe non difundirá detalles que poidan levar á identificación dos participantes no estudo.

O feito de que a entrevista cualitativa introduza ao investigador e a potencial audiencia no mundo particular dos suxeitos entrevistados, na maneira como experimentan e entenden o seu mundo, na súa privacidade, esixe da persoa que entrevista/investiga un esforzo por lograr un equilibrio entre o interese polos achados, por alcanzar un coñecemento interesante, e o respecto pola persoa entrevistada, procurando non traspasar a liña na transición dos principios éticos xerais á praxe específica da situación de entrevista.

⁴⁹⁷ CANCIENNE, M.B. & SNOWBER, C.N. (2003): Writing rhythm: movement as method, en *Qualitative Inquiry*, 9 (2), pp.237-253.

⁴⁹⁸ MOLINER, María (1989): *Diccionario de uso del español*, 2 vols. Madrid: Editorial Gredos.

Debido a que a orientación temática da pregunta de investigación é moi clara, óptase pola entrevista semiestruturada porque permite deseñar as preguntas con amplitude no sentido de que, no transcurso da entrevista, poidan abordarse todos os aspectos e temas relevantes para a pregunta de investigación; asemade, facilita a apertura canto ao tipo de preguntas e permite dar á persoa entrevistada a maior liberdade posible para manifestar as súas opinións.

Steiner Kvale⁴⁹⁹, concibe a entrevista semiestruturada como “un método de sensibilidade e poder únicos para captar as experiencias e os significados vividos do mundo cotián dos suxeitos”. A persoa que investiga accede a esas experiencias e a eses significados a través das palabras e a experiencia do propio suxeito e debe estar preparada para rexistrar e interpretar os significados do que se di, explicitamente ou “entre liñas”, e de como se di e, asemade, outorgar significado ao que non se di.

Sen dúbida a gravación das entrevistas facilita tanto o rexistro como a interpretación. Para Helen Simons⁵⁰⁰ é recomendable gravar as entrevistas sempre que sexa posible polas seguintes razóns:

- É unha maneira de asegurar a exactitude.
- Permite á persoa que investiga asegurarlle aos lectores que os entrevistados dixeron iso exactamente.
- Libera a persoa que investiga da necesidade de escribir todo o que lle permite centrarse na natureza interpersonal da entrevista.
- Permite comparar os datos obtidos da gravación cos obtidos mediante notas.

Se as persoas non queren ser gravadas débese respectar o seu desexo .

Esta técnica (a gravación) tamén ten algúns inconvenientes:

- Pode conducir a persoa que investiga a ter un falso sentimento de seguridade e a non prestar suficiente atención ao que sucede no momento da entrevista.
- Pode impedir que nos concentremos na entrevista e que profundemos nos asuntos que xorden a medida que avanza a entrevista.
- Pode fallar o equipo e deixar a persoa que investiga sen datos.
- Leva moito tempo transcribir as gravacións.
- Canto máis se tarde en facer a transcripción, canto máis tempo transcorra entre transcripción e análise, máis difícil será recordar os matices da entrevista, o ton e o significado do que a persoa entrevistada dixo.

⁴⁹⁹ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 34-35.

⁵⁰⁰ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* pp. 51-52.

Para evitar estes problemas, ademais de gravar as entrevistas podemos tomar notas que nos permitan sinalar partes da entrevista que sería importante transcribir, ou destacar temas a cuestionar en entrevistas posteriores; as notas constitúen, igualmente, un punto de partida para comezar a análise e interpretación, e documentar elementos do proceso _tales como ton, xestos ou grao de comodidade_ que parezan relevantes e aos que poidamos volver para contextualizar o significado.

Certamente, as gravacións só facilitan a transcripción literal do que as persoas que participan na entrevista din, pero é necesario ter en conta todos os aspectos que conforman a situación de entrevista para ser quen de transcender esa literalidade e poder outorgarlle validez á transcripción.

Transcribir significa transformar, traducir da linguaxe oral á linguaxe escrita; non son as transcripcións copias da realidade, senón interpretacións da mesma convertidas en ferramentas que se adecúan a uns obxectivos preestablecidos; son conversacións descontextualizadas, xa que non existe unha transformación obxectiva verdadeira da linguaxe oral, coas súas propias normas e regras, á linguaxe escrita, coas súas. A persoa que investiga ten que tratar de atopar a transcripción que máis útil sexa para os seus fins.⁵⁰¹

Establece Steiner Kvale⁵⁰² sete etapas na investigación con entrevistas que canalizan a dinámica emocional á que se ve sometida a persoa que entrevista, dinámica que vai desde o entusiasmo inicial (fase de organización temática e deseño) até o esgotamento do informe final pasando polo interese polas citas (período de entrevistas) e o traballo silencioso e o estrés (etapas de transcripción e análise). Afirmo o autor que ter en conta desde o principio estas sete etapas fará a viaxe da entrevista máis agradable e contribuirá a producir un coñecemento de maior calidade:

- **Organización temática:** o propósito e o tema da investigación débense formular antes de establecer o método, entendido aquí como o camiño cara á meta; o *por que* e o *que* antes do *como*. Canto ao *por que*, a entrevista pode pretender obter un coñecemento empírico das experiencias do suxeito sobre un tema concreto, ou sobre unha sociedade ou unha historia de vida; pode ter fins exploratorios (entrevista aberta e pouco estruturada) ou de comprobación de hipótese (máis planificada); pode ser descritiva do mundo vital do suxeito; tal vez tente desenvolver concepcións teóricas dun asunto para formular indutivamente unha teoría fundamentada empiricamente mediante observacións e entrevistas⁵⁰³ ou avaliar dedutivamente as implicacións dunha teoría; asemade pode querer xerar coñecemento para

⁵⁰¹ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p.130.

⁵⁰² KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* pp.62-173.

⁵⁰³ GLASER, Barney & STRAUSS, Anselm (2009): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers. Rutgers. New Jersey: The State University, pp. 1-6.

actividades colectivas na investigación- acción ou pode usarse a entrevista como material de apoio para estudos prácticos ou teóricos posteriores. Con respecto ao tema de entrevista, o *que* (que servirá de fundamento para o *como* do estudo) a persoa que entrevista debe estar familiarizada con el para ser quen de distinguir o coñecemento novo que se produza durante a investigación. Isto implica desenvolver unha comprensión conceptual e teórica dos fenómenos obxecto de investigación.

- **Deseño:** planificarase o deseño do estudo, o *como* (procedementos e técnicas), desde a perspectiva da interrelación das sete etapas e en relación co coñecemento que se pretende acadar e tendo en conta as implicacións éticas do estudo. A dimensión temporal do deseño nunha investigación con entrevistas implica:
 - Contemplan a panorámica xeral do conxunto da investigación antes de realizar a entrevista.
 - Atender á interdependencia entre as diferentes etapas xa que as decisións que se adopten nunha etapa influirán nas etapas seguintes, abrindo ou limitando as alternativas posibles.
 - Anticipar parte do traballo de etapas posteriores; por exemplo, durante as sesións de observacións poden xurdir aspectos máis propios das fases de análise e interpretación, e as triangulacións polos suxeitos facilitarán a validación das interpretacións.
 - Concibir o proxecto de entrevista como unha volta constante en espiral a etapas previas, de tal xeito que o desenvolvemento lineal (proactivo) de cada unha das etapas poida, na práctica, transcorrer como un proceso retroactivo, en círculo ou en espiral, volvendo a etapas anteriores desde perspectivas diferentes.
 - Non perder de vista a meta da investigación e a natureza do informe final, que determinarán as directrices a seguir e as decisións a tomar en todas as etapas, e establecer o código ético que garanta o respecto aos suxeitos.
 - Aprender ao longo do proceso: a persoa que entrevista, a través das conversacións cos suxeitos, pode variar a súa comprensión dos fenómenos estudados e descubrir novos aspectos durante a análise das transcripcións das entrevistas sen máis límites que os que impón o propósito ou finalidade da investigación, que debe terse claro desde o principio para non desviarse do camiño á meta.
 - Levar un diario de traballo no que a persoa que entrevista rexistre os aspectos que conleva a construción do coñecemento de entrevista e que lle será de grande utilidade nas etapas de análise, verificación e informe final.

- **Entrevista:** realizarase baseándose nunha guía de entrevista e cun enfoque reflexivo do coñecemento pretendido e a relación interpersonal da situación de entrevista. A calidade do coñecemento producido nunha entrevista depende das habilidades, a sensibilidade e o coñecemento da materia que teña a persoa que entrevista. Débese establecer o escenario da entrevista de forma que a persoa entrevistada se sinta cómoda e perciba interese, comprensión e respecto da persoa que entrevista polo que di. Este escenario soe prepararse cunha guía de entrevista que, no caso da entrevista semi-estruturada, debe incluír un resumo dos temas a tratar e as preguntas propostas, diferenciando entre preguntas de investigación (formuladas en linguaxe máis académico) e preguntas de entrevista (expresadas na linguaxe cotiá da persoa entrevistada); unhas e outras, en consonancia co principio de “anticipación”, deben ter presente a fase posterior de análise e considerar tanto a dimensión temática (o *que*) como a dimensión dinámica (o *como*, a forma de promover unha interacción positiva, manter o fluxo da conversa e estimular aos suxeitos a que falen sobre as súas experiencias e sentimentos).
- **Transcrición:** transformación do texto falado en texto escrito para a súa análise posterior. Para poder facer unha boa transcrición do contido da entrevista é importante asegurar a calidade da gravación, que a faga audible (e visible no caso dos vídeos) para quen transcribe. Non hai que esquecer que, durante a gravación e ao longo do proceso de transcrición, a conversa perde algúns dos seus “activos” semanticamente importantes, como a atmosfera contextual na que se desenvolve e a linguaxe corporal, a presenza corporalmente compartida polas persoas que conversan no caso das gravacións en audio; na transcrición a unha forma escrita pérdese o ton de voz e a entoación. Estas carencias poden suplirse, en parte, polas notas tomadas durante a entrevista ou pola memoria do/a entrevistador/a; tanto as notas como os recordos filtran selectivamente o contido lingüístico e extralingüístico da conversa e contribúen a construír os significados que son esenciais para o tema e o propósito da entrevista.
- **Análise:** decidir sobre a idoneidade dos diferentes modos de análise de entrevista en función da finalidade, o tema de investigación e a natureza do material de entrevista. A reflexión sobre a análise de entrevista comeza cando empeza a investigación e debe estar presente mentres se realiza a entrevista e tamén durante a transcrición. Os modos de análise de entrevista poden centrarse no significado do que se di ou na linguaxe utilizada para expresar os significados. Os centrados no significado inclúen a condensación do significado, a codificación (ambos en relación coa metáfora do/a mineiro/a-entrevistador/a) e a interpretación; os modos centrados na linguaxe comprenden a análise lingüística, análise de

conversa, análise narrativa, análise discursiva (en sintonía coa metáfora do entrevistado/a-viaxeiro/a) e a deconstrución.

- **Verificación:** cara a establecer a coherencia dos resultados (fiabilidade), se se investigou o que se pretendía (validez) e a capacidade de xeneralización dos achados de entrevista. Unha vez máis, consonte determinan o principio de anticipación e a interrelación entre as etapas de entrevista (e as etapas da investigación), as cuestións de validación estarán presentes durante todas as fases, desde a organización temática até o informe final. Os conceptos de fiabilidade e validez deben ser reinterpretados desde unha perspectiva cualitativa de xeito adecuado para a construción de coñecemento nas entrevistas. Canto á fiabilidade, cómpre preguntarse se noutros momentos e con outros investigadores se producirían os mesmos achados; se as persoas entrevistadas darían outras respostas a entrevistadores diferentes; se as transcricións de entrevistas e as análises varían en función de quen as realice. Con respecto á validación, cómpre distinguir entre validación comunicativa e validación pragmática: a validez comunicativa supón a comprobación das afirmacións de coñecemento nunha conversa. Conforme Kvale⁵⁰⁴, existen tres formas de validez comunicativa que implican diferentes participantes da comunidade de validación, ningunha das tres proporciona un coñecemento máis correcto, ou máis profundo que as outras, senón que cada unha se adecúa a diferentes preguntas de investigación que poden xurdir das declaracións da entrevista:

Validación das respostas da/s persoa/s entrevistada/s .	Cando as interpretacións do investigador se refiren á comprensión do suxeito das súas declaracións.
Validación da audiencia	Cando o que se procura é unha comprensión de sentido común crítica (neste caso o público en xeral é a comunidade a ter en conta).
Validación de iguais	Cando a interpretación excede a comprensión de si mesmos das persoas entrevistadas, e a comprensión de sentido común, temos a validación por especialistas familiarizados cos temas das entrevistas.

Figura 107: Táboa coas diferentes formas de validez comunicativa. Fonte: elaboración propia coa información extraída de S. Kvale (2011)

⁵⁰⁴ KVALE, Steinar (2011): *Op .cit.* pp. 160-161

A validación pragmática⁵⁰⁵ relaciónase coa resposta a unha interpretación por parte dos implicados e refírese a se as intervencións derivadas do coñecemento do investigador poden conducir a cambios reais de comportamento, o coñecemento convértese na capacidade para realizar accións efectivas, o coñecemento é acción en lugar de observación e a efectividade das nosas crenzas de coñecemento vese na efectividade das nosas accións. As interpretacións de entrevista non só se comprobán comunicativamente, mediante preguntas directas, senón pragmaticamente observando as consecuencias de acción das interpretacións da persoa que investiga. Refírese, a validación pragmática, a reaccións e accións, ás reaccións da audiencia e á interacción da persoa que investiga e os sucesos da investigación-acción ao intentar introducir os cambios desexados nun sistema social.

Con respecto á validación, máis que criterios fixos interesa propor enfoques:

- Enfoque centrado na calidade do coñecemento do oficio que ten a persoa que investiga con entrevistas, o que implica ser quen de someter a validación constante todo o proceso en todo momento (non só o produto final); para validar hai que comprobar, cuestionar e teorizar sobre os achados de entrevista, adoptando unha mirada crítica fronte á análise para contrarrestar a subxectividade, as percepcións selectivas e interpretacións sesgadas.
- Enfoque centrado na comunicación dos achados de entrevista. Na investigación cualitativa importa a construción social da realidade a través da comunicación significativa dos achados da investigación. A validez pode entenderse como unha actividade comunicativa que somete a proba os achados dun estudo nunha conversa; a validación comunicativa formula preguntas sobre o *como* o *porque* e o *que* da comunicación e pode estar a cargo da persoa entrevistada, da audiencia ou dos iguais.
- Enfoque centrado nos efectos pragmáticos dos achados; interesa a súa aplicación e eficiencia e busca constatar as respostas dos usuarios ás interpretacións, se o coñecemento impulsa accións efectivas; a validación pragmática converte o coñecemento en acción.
- **Informe:** comunicación dos achados do estudo e dos métodos empregados de xeito que se axusten a criterios científicos, éticos e se fagan interesantes e comprensibles para a potencial audiencia. As citas que se inclúan no informe deben servir de apoio ás argumentacións e ás interpretacións; se se trata de citas de entrevistas deben ser fieis á linguaxe habitual da persoa entrevistada (mais sen sacrificar a lleibilidade) e incluír a

⁵⁰⁵ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 162

pregunta que dá lugar a esa resposta. Para mellorar e realzar os informes de entrevista hai que ter en conta a audiencia á que vai destinado, xa que o lector debe ter claro que procedementos se utilizaron para chegar aos achados que se presentan, cara a establecer a confiabilidade e o alcance dos mesmos.

Con estas premisas na mente, deseñouse unha guía que servise de modelo para a recollida de datos durante as entrevistas⁵⁰⁶ e facilítase o rexistro dos datos _lingüísticos e extralingüísticos_ así como as percepcións da entrevistadora. Unha vez planificadas as entrevistas utilizouse esta guía como folla de rexistro⁵⁰⁷ para a recollida de datos, na que se formulan preguntas abertas e preguntas máis ou menos guiadas pola teoría implícita na pregunta de investigación; unhas e outras agrupadas como **preguntas de aproximación** e **preguntas específicas**. O devandito deseño concíbese como guía orientativa, aberto, polo tanto, á formulación de preguntas non previstas que poidan xurdir durante a entrevista e que sexan pertinentes para a pregunta de investigación; aberto, tamén, á posibilidade de non formular algunha das preguntas programadas porque se revelen incómodas para a persoa entrevistada ou por calquera outra razón, todo iso na confianza de que as decisións tomadas non escurezan o estudo do caso e sen prexuízo da veracidade e validez da investigación .

[...] o entrevistador pode e debe decidir durante a entrevista cando e en que secuencia facer que preguntas. Que unha pregunta xa se respondera se cadra de paso e sexa posible deixala fóra só se pode decidir ad hoc. O entrevistador enfróntase á cuestión de se, e cando, indagar con maior detalle e apoiar a persoa entrevistada para profundar no campo, ou cando volver máis ben á guía da entrevista [...] ⁵⁰⁸.

Con anterioridade á realización das entrevistas deseñouse, con carácter orientativo, un modelo a seguir para a súa planificación no que se plasma a estrutura da entrevista e os elementos básicos que a conforman e que se inclúe de seguido por considerar que pode ser de utilidade para outras investigacións. Neste modelo recóllense:

- Os aspectos previos á entrevista: confirmar data, lugar e hora.
- Material necesario para levar adiante a entrevista e para a recollida de datos: ordenador, follas de rexistro de datos, etc.
- Tipificación da entrevista: individual á profesora e en pequeno grupo ao alumnado.
- Axentes que interveñen: entrevistadora e profesora ou alumnado.
- Localización espazo-temporal: coa profesora o xoves 5 de maio 2011; co alumnado os venres 1 e 8 de abril á hora de desdobre (de 11.20 a 12.10).

⁵⁰⁶ Doc. nº 7 do anexo: “Táboa-guía para planificación das entrevistas”.

⁵⁰⁷ Doc. nºs 11 e 12 do anexo: “Folla de rexistro-recollida datos da entrevista ao alumnado” e “Folla de rexistro-recollida datos da entrevista á profesora”.

⁵⁰⁸ FLICK, Uwe (2004): *Op.cit.* p.107.

- Finalidade da entrevista: recóllense os obxectivos xerais e específicos de cada unha delas.
- Presentación: breve introdución do porqué da entrevista e recordatorio do código ético polo que se rexerá.
- Establecer as preguntas de investigación que determinarán (con carácter orientativo) as preguntas de entrevista.
- Formular as preguntas de entrevistas cara a dar resposta á/ás preguntas de investigación ou reformulalas :
 - Preguntas de aproximación: para achegarnos ás motivacións, inquietudes, experiencias vitais e/ou profesionais e intereses das persoas entrevistadas, acurtar distancias e contextualizar a entrevista.
 - Preguntas específicas: cara a coñecer as perspectivas da profesora e do alumnado en relación coa transmisión/adquisición dos coñecementos que se imparten/adquiren na aula, con especial referencia aos socioculturais.

TÁBOA ORIENTATIVA PLANIFICACIÓN ENTREVISTA	
ASPECTOS PREVIOS	Confirmar lugar, data e hora.
MATERIAL	Recursos necesarios para realizar a gravación e recollida de datos.
TIPO DE ENTREVISTA	Semiestructurada, etc.
AXENTES QUE INTERVEÑEN	Persoa que investiga e persoa/s entrevistada/s.
LOCALIZACIÓN TEMPO/ESPAZO	DURACIÓN :
	MOMENTO:
	LUGAR :
FINALIDADE	Determinar os obxectivos xerais e específicos.
PRESENTACIÓN	Breve introdución do porqué da entrevista e recordatorio do código ético polo que se rexerá.
Preguntas de investigación	Preguntas de entrevista

Pregunta de investigación orixe/resultado das preguntas parciais de investigación	Preguntas de investigación parciais orientadas a dar resposta/reformular a pregunta de investigación	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	
		PREGUNTAS ESPECÍFICAS	
INCIDENCIAS			
DURANTE/DESPOIS DA ENTREVISTA	Triangulación e validación.		
	Fixar lugar e data para contrastar a transcripción do contido da entrevista.		
	Carta de agradecemento.		

Figura 108: Táboa Planificación entrevista. Fonte: elaboración propia

Segundo Kvale⁵⁰⁹, unha guía de entrevista é un guiión que pretende estruturar a situación de entrevista, de xeito máis ou menos axustado, e que debe incluír, no caso da entrevista semiestruturada, un resumo dos temas a tratar e preguntas propostas cun enfoque que pode ser directo, dando a coñecer de antemán o propósito da entrevista, ou indirecto, revelando a finalidade da entrevista só cando esta remate. Este último enfoque, coñecido como “entrevista embude” percorre un camiño que vai do máis xeral ao particular e específico e ten que ter en consideración o código ético do consentimento informado. Enténdese, polo tanto, que o non adiantar o propósito da entrevista, en ningún caso debe dar lugar a que a persoa entrevistada perciba a situación de entrevista como unha trampa para quitarlle información que non queira dar. Ao deseñar as preguntas cómpre ter en conta tanto a dimensión temática (o “que”) como a dimensión dinámica das

⁵⁰⁹ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 85

mesmas (o “como”) sen esquecer que unha adecuada atmosfera da situación de entrevista facilita os achados necesarios para a produción de significados.

Unha boa pregunta de entrevista debería contribuir tematicamente á produción de coñecemento e dinamicamente á promoción dunha boa interacción de entrevista⁵¹⁰.

Canto ao rol da entrevistadora durante as entrevistas, a condición de profesional do ensino da investigadora sen dúbida podía, na interrelación coas persoas entrevistadas, presentar vantaxes (proporcióname amplos coñecementos sobre o asunto da entrevista) e desvantaxes (esixe maior rigorosidade e crítica dos propios presupostos e hipóteses); este contraste entre a sensibilidade e coñecemento previo do asunto da entrevista e a actitude libre de presupostos coa que esta se debe enfrontar compénsase co que Kvale chama “inxenuidade matizada”⁵¹¹ da persoa que entrevista, unha actitude de apertura a fenómenos novos e inesperados durante a entrevista.

Ofrecíase a posibilidade de concibir a entrevista coa profesora como unha conversa entre iguais pero, dada a inexperiencia da investigadora na realización de entrevistas enmarcadas nun campo de investigación, non parecía prudente correr o risco de acabar compartindo experiencias e proporcionando datos en vez de recollelos comprometendo, incluso, a independencia e imparcialidade da investigación. É a isto ao que se refire Kvale⁵¹² cando di:

A entrevista é investigación interactiva; os investigadores, a través das interaccións interpersoais estreitas cos seus suxeitos, poden ser particularmente susceptibles aos intentos destes de coligarse con eles. Os investigadores poden identificarse cos seus suxeitos tan estreitamente que non manteñan unha distancia profesional, senón que, no seu lugar, informen e interpreten todo desde a perspectiva das persoas entrevistadas; en termos antropolóxicos corren o risco de “volverse indíxenas”.

Foi esta outra razón para, por unha banda, decantarme pola entrevista semiestruturada e, pola outra, polo rol de entrevistadora que, tras explicar claramente o propósito da entrevista e describila como un método máis para recoller os datos necesarios para o estudo, conducirá a entrevista da maneira máis aberta posible. Non obstante, a devandita particularidade actuaría como *icebreaker* e contribuiría, sen dúbida, a crear o contexto adecuado para que a persoa entrevistada se sentise cómoda e se expresase con espontaneidade; mais sen esquecer que o contexto de entrevista é unha situación interpersoal na que o coñecemento se constrúe a través da interacción entre dúas persoas que se inflúen mutuamente. Considera Kvale⁵¹³ que

Na entrevista de investigación o coñecemento constrúese a través da interacción entre dúas persoas. O entrevistador e o suxeito actúan en relación o un co outro e inflúense reciprocamente entre si. O

⁵¹⁰ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 85

⁵¹¹ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 35

⁵¹² KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 55

⁵¹³ KVALE, Steinar (2011): *Op. cit.* p. 37

coñecemento producido na entrevista de investigación está constituído pola propia interacción, na situación específica creada entre un entrevistador e un entrevistado, con outro entrevistador poderíase crear unha interacción diferente e producirse un coñecemento diferente.

Planificáronse entrevistas individuais (á profesora) e en pequenos grupos (ao alumnado). A preferencia pola entrevista ao alumnado en pequenos grupos xustifícase pola necesidade de crear un ambiente relaxado que non fose percibido polo alumnado como un engano, un interrogatorio sen testemuñas que puidese traerlle consecuencias desagradables. O pequeno grupo permite reducir o desequilibrio de poder entre a persoa que entrevista e as entrevistadas e opinar de xeito máis distendido, puntualizar as respostas e rebater as opinións dos demais, ao tempo que fomenta a participación do alumnado máis tímido. Situada a medio camiño entre as entrevistas individuais e a dinámica de grupo, a entrevista en pequeno grupo permite comprobar o grao de veracidade das respostas individuais xa que é máis difícil mentir ou desvirtuar os feitos diante doutras individualidades co-protagonistas dos mesmos. Conforme Helen Simons⁵¹⁴ as entrevistas grupais teñen varias vantaxes:

- Resultan menos ameazadoras para as persoas entrevistadas que as individuais.
- Permiten captar o grao de acordo sobre os temas.
- Facilitan a verificación da consistencia das perspectivas e afirmacións de determinados individuos.

Non obstante, tamén temos que considerar algunha desvantaxe:

- A posibilidade de que individuos dominantes se fagan co control da entrevista e impidan a diversidade de opinións;
- Ao ter moitas persoas intentando expresar a súa opinión, manter a entrevista centrada e controlada pode resultarlle complicado á persoa que investiga;
- Pode resultar complicado, igualmente, transcribir este tipo de entrevistas, diferenciar as distintas voces e saber a quen atribuílas.

Este tipo de entrevista é especialmente útil con estudantes na escola ou instituto onde sería practicamente imposible levar a cabo moitas entrevistas individuais. As desvantaxes poderían evitarse presentando unha perspectiva xeral dos estudantes.

En principio, non se considera conveniente a entrevista ao grupo-clase porque fai máis difícil a participación de todas e cada unha das persoas que o integran; coa entrevista en pequenos grupos

⁵¹⁴ SIMONS, Helen (2009): *Op. cit.* p. 49

preténdese que cada individualidade se sinta igualmente protagonista e logre o necesario grao de implicación na investigación que lle permita sentirse co-partícipe no proceso.

Fase de análise de documentos

Fase 3-ii-c

O primeiro paso desta fase foi determinar que tipo de documentos podían enriquecer o contexto proporcionando novos datos e contribuíndo á categorización e á análise dos datos derivados da observación e das entrevistas, e mesmo engadindo novas categorías relevantes para afondar no estudo de caso e para dar resposta á pregunta de investigación. Esta análise podería, incluso, dar pé a novas preguntas de investigación que reconduciran o proceso por outro camiño. De aí a importancia de seleccionar, adecuadamente para os intereses da investigación, os documentos a observar e a analizar.

Obviamente os propios datos (verbais e non verbais) achegados polo contexto e polos axentes implicados no proceso de investigación representan o *core* do conxunto de documentos a analizar; mais a tarefa de análise non se fecha aí senón que cómpre incluír calquera outro documento que poida aportar algo importante cara a alcanzar a comprensión do caso.

Reflexionando sobre o obxectivo deste estudo de caso parecía importante acceder á programación do departamento de inglés co obxecto de analizar o tratamento que se daba aos contidos socioculturais. Pensouse tamén nas actas de reunión do departamento, en concreto aquelas que incluíran na orde do día a elección e/ou avaliación do material didáctico do departamento, para acceder aos criterios polos que se rexen á hora de elixilo e/ou valoralo positivamente, especialmente no referente ao libro de texto, guía para o profesorado, caderno de traballo e libros de lectura.

Desde a súa condición de docente a investigadora coñecía a importancia doutro tipo de documentos de uso ou presenza frecuente nas aulas, tales como enquisas, fotocopias repartidas pola profesora, traballos do alumnado expostos nos taboleiros, *authentic material* utilizado para contextualizar a aprendizaxe da lingua estranxeira (folletos, revistas, periódicos, fotos, vídeos, cancións ...), controis e exames, material informático para o uso das TIC... Todos estes documentos son importantes fontes de información, de formación e tamén de deformación se non se interactúa con eles desde unha posición crítica e construtiva. Trátase, pois, de extraer datos destas ferramentas didácticas para determinar o grao de influencia que teñen na transmisión dos contidos socioculturais neste estudo de caso.

Sen ánimo de infravalorar a incidencia do resto dos documentos mencionados, cómpre referirse de forma separada ao libro de texto polo feito de que se fixo unha primeira análise do mesmo fóra do

contexto do estudo de caso. Estase a falar da análise icónica do manual Macmillan Secondary Course (4º de ESO) realizada pola investigadora como traballo de investigación tutelado para a obtención do DEA. Partíuse da hipótese de que os libros de texto funcionan como vehículos transmisores dos valores hexemónicos, que reproducen determinados modelos culturais dominantes e exclúen outros, que os libros de texto representan a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionan como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante. Tomouse como unidade de análise o personaxe e, a través dun estudo pormenorizado do mesmo, tentouse visualizar os aspectos sociais e culturais que o manual transmitía para o que se profundou no espectro social no que se desenvolve o personaxe. Posteriormente, agrupáronse as imaxes en torno ás categorías temáticas que xurdiron do estudo do manual.

Complétase agora aquela análise do libro de texto de 4º de ESO coa observación *in situ* do seu funcionamento nas aulas e de como interactúan alumnado e profesorado co manual no contexto do estudo de caso. Incorpórase igualmente unha análise lingüística do libro (capítulo 8 desta tese) e do resto dos materiais didácticos que se utilicen na aula, sempre co obxectivo de recoller datos orientados a responder á pregunta de investigación.

9.2 Informe de investigación: narración do estudo de caso

9.2.1 Resumo

Este é o informe final dunha investigación con estudo de caso, na que se trataba de determinar o papel desenvolvido polo libro de texto e outros materiais didácticos que se estivesen a utilizar na aula observada, nun nivel de ensino secundario obrigatorio, concretamente en 4º de ESO. A ideoloxía subxacente era:

- 1) Non se pode ensinar un idioma estranxeiro sen ter en conta a dimensión sociocultural da lingua dado que esta é parte integrante da cultura.
- 2) O concepto de cultura e o interese que ten o profesorado pola diversidade cultural condiciona o tratamento que se dá aos contidos socioculturais.
- 3) A aprendizaxe dunha lingua estranxeira debería proporcionarlle ao alumnado a posibilidade de ir máis aló da súa contorna para adquirir unha conciencia máis profunda doutras culturas e da súa propia.
- 4) O uso dunha lingua transcende a súa vertente comunicativa ao facer posible compartir as diferentes realidades en distintos contextos, axudando a construír a personalidade individual.

- 5) O papel que a escola desempeña para enfrontar con éxito esta natureza educativa do uso da lingua non é irrelevante, polo que convén investigar os medios dos que esta institución se serve para transmitir un determinado concepto de cultura e os valores inherentes á mesma.
- 6) A interiorización que alumnado e profesorado faga dos valores transmitidos virá determinada pola interrelación de ambos cos materiais didácticos utilizados na aula, especialmente co libro de texto, pola dependencia que teñen del tanto os docentes como os discentes.
- 7) Os feitos que os libros de texto amosan non son neutros, elíxense en función dos parámetros das clases hexemónicas e empréganse para facer apoloxía dos seus valores.

As principais técnicas empregadas para a realización deste traballo de investigación foron a observación *in situ*, as entrevistas individuais e grupais, e a análise de documentos. Nas tres fases nas que se aplicaron estas técnicas procurouse reducir ao mínimo o desequilibrio de poder que a propia natureza destas actuacións establece, e que G. Kress⁵¹⁵ describe establecendo un paralelismo entre a praxe da entrevista e o acto didáctico, entre a posición da persoa que entrevista e a que imparte a docencia, entre a persoa entrevistada e o alumnado ao afirmar que as entrevistas e a impartición de aulas comparten determinados trazos que son doados de detectar. Son *textos*⁵¹⁶ construídos por máis dun participante e a unha das persoas que participa asígnaselle, por parte do *xénero discursivo*, moito máis poder que ás demais; esta persoa con poder é a que controla e modela o *texto*. Ambos os dous *xéneros discursivos* están motivados por unha diferenza de poder e de coñecemento e comparten os mesmos trazos formais na estruturación da interacción: a pregunta e a orde; a diferenza entre eles reside na posición da persoa en relación coa información que se procura, a persoa que entrevista normalmente descoñece a información, ao/á profesor/a interésalle o rendemento do alumnado respecto da mesma. Desde o meu punto de vista cómpre estender o paralelismo ao acto de observar e á análise, nos que a pregunta e a orde son, respectivamente, á entrevista e ao acto didáctico o que a mirada e a interpretación son á observación e á análise.

A narración pretende ofrecer unha dobre mensaxe aos profesionais do ensino:

- Que está nas nosas mans contrarrestar as ocultacións e as diversas formas de discriminación mediante a auto-observación que nos permita percibir o papel de axentes transmisores que asumimos inconscientemente.
- Mediante as análises e investigacións de materiais e manuais, como a que nos ocupa, e a divulgación dos resultados, podemos axudar a desvelar o currículo oculto e a incentivar a

⁵¹⁵ KRESS, Gunther (1990): *Op. Cit.* pp. 24-25.

⁵¹⁶ *Textos* entendidos como manifestacións dos *discursos*, tanto escritos como verbais, e do significado destes.

elaboración de proxectos de intervención que convertan os libros en vehículos para a promoción dos dereitos humanos, da non violencia e da non discriminación en función da raza, o sexo, a crenza, a orientación sexual, a clase social ou a idade.

9.2.2 Introducción

Nesta etapa do proceso da investigación en curso, descríbense os acontecementos observados pola investigadora nas fases correspondentes ao período de permanencia no campo a investigar, así como as entrevistas realizadas ás persoas implicadas, a análise de documentos e a tirada de conclusións que segue á actividade de recollida, análise e interpretación dos datos. As tarefas de observación e entrevistas foron levadas a cabo durante os meses de febreiro, marzo (as once sesións de observación), dous días de abril (entrevistas ao alumnado) e un día de maio (entrevista á profesora) nun centro de ensino secundario situado na periferia da cidade de A Coruña.

Dous foron os criterios fundamentais para a elección do centro:

- Accesibilidade: entendida aquí na dobre vertente de fácil acceso ao centro como entidade física, ao tratarse dun instituto situado nun radio inferior a 15 Km da cidade de residencia e do lugar de traballo da investigadora; e accesibilidade ao centro como contorno humano, dado que a investigadora coñecía ás persoas do departamento de inglés e confiaba en que algunha accedese a colaborar. Este feito non eximiu de pactar as condicións nas que tería lugar esta fase da investigación e que se describen máis adiante nos apartados correspondentes.
- Constancia de que o libro de texto utilizado nas clases de inglés de 4º de ESO fose o manual Macmillan Secondary Course, do que xa se fixera a análise icónica⁵¹⁷, para poder observar o seu funcionamento na aula cara a comprobar o tratamento que se lle daba aos contidos socioculturais.

Solicitouse o permiso das persoas implicadas para acceder ao campo a través dunha carta á xefa do departamento de inglés na que se incluía o protocolo ético polo que nos rexeríamos. Unha vez obtida a resposta favorable concertouse unha cita a fin de tomar un primeiro contacto co contexto e coa persoa disposta a participar para resolver as dúbidas que puideran existir. Esta reunión, celebrada en presenza da xefa do departamento, propiciou que esta me transmitise a súa dispoñibilidade, e a do resto das persoas que integraban o departamento, para colaborar no que fose preciso segundo manifestaron ao ser informadas sobre este asunto por se desexaba contactar con algunha outra

⁵¹⁷ SENDINO CANOSA, M^a Mar (2010): *O libro de texto como vehículo transmisor de valores socioculturais vencellados ao sistema: análise do contido icónico dun libro de 4º de ESO*. Traballo de investigación para a obtención do DEA, tutelado por TORRES SANTOME, Jurjo. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña.

persoa nalgún momento do estudo de caso. Agradecín a boa disposición amosada e aproveitei para suxerir que tal vez estivese interesada en analizar o contido dunha reunión de departamento onde se avaliasen os materiais curriculares en uso nas aulas.

Na hora de titoría do alumnado, a profesora colaboradora presentoume ao grupo, ao que lle explicamos o motivo da miña presenza alí, e facilitoume a orla e o listado.

De cara a obter o permiso do alumnado e das súas familias entramos a explicarlles con claridade as premisas polas que se regularía a observación, entrevistas e análise de documentos e que se plasman no código ético.

O procedemento que os centros acostuman seguir para obter o permiso das familias é mediante unha carta informativa na que se inclúe un anexo que deben devolver asinado. Nesta ocasión facilitóuselles, tamén, unha copia do código ético. Fixemos conxuntamente o borrador da carta e foi a profesora a encargada de enviala e de facer calquera aclaración que fose requirida, ben por teléfono ou de forma presencial. As autorizacións quedaron baixo a custodia da profesora. Por suxestión da investigadora incluíuse tamén a sinatura do alumno ou alumna no mesmo anexo, de xeito que quen exerce a súa titoría legal tivese constancia do seu interese ou desinterese en participar nesta investigación e como un acto de consideración cara aos discentes.

9.2.3 Descrición

9.2.3.1 *Introdución*

Este estudo de caso abordado desde unha perspectiva cualitativo-interpretativa pasa necesariamente por describir, non só a metodoloxía adoptada e as distintas etapas e procesos que o integran senón os diversos puntos de mira dunha mesma realidade, as diferentes perspectivas que se obteñen desde eses enfoques, e os diversos puntos de vista dos axentes implicados, tanto persoais como materiais, sobre a transmisión e interiorización dos contidos socioculturais. A información proporciona o contexto observado, e no contexto cómpre diferenciar entre aspectos físicos e humanos. Así, entre os primeiros destacan o centro (continente e contido) e a contorna onde se sitúa, os materiais didácticos (especialmente o libro de texto) e os documentos a analizar; os elementos persoais son o alumnado de 4º de ESO e a súa profesora de inglés e, ocasionalmente, calquera outra persoa que puidera colaborar. De seguido procédese a describir exhaustivamente o devandito contexto; as descrições fanse a partir das notas de campo tomadas durante as sesións de observación e a partir dos datos obtidos nas entrevistas .

Para non facer excesivamente extenso e tedioso este informe de investigación, non se inclúen as narracións parciais que se elaboraban ao remate de cada sesión de observación: polo seu carácter

provisional parece máis adecuado deixalas nun dossier; o que aquí se mostra é o resultado de volver, unha e outra vez, sobre os datos recollidos para redactar con exactitude, pero sen redundancias innecesarias, de xeito que a información reflectida permita que o/a potencial lector ou lectora desta tese sinta que está alí co-observando coa investigadora, vivindo unha experiencia indirecta do tema da investigación.

Conforme Marcus Banks⁵¹⁸ a audiencia é para a persoa que investiga case tan importante como a propia investigación xa que se o estudo se presenta mal ou se dirixe á audiencia equivocada pode considerarse malgastado o esforzo empregado en levalo a cabo. Pódese entender por audiencia as/os outras/os profesionais ou as persoas suxeitos da investigación. É necesario ter en conta que o significado dos datos cambia co tempo e coas distintas audiencias que teñen acceso aos mesmos; cómpre considerar que as audiencias proporcionan modos de comprender sociais e culturais formados previamente, igualmente o significado que a/o investigador/a social pretende pode non ser o que o espectador/lector le.

Asemade, na fase de entrevistas, tanto no seu deseño como nos procesos de recollida de datos e de análise das transcrisións procurouse considerar as potenciais audiencias reflexionando sobre o mellor modo de facelas co-partícipes e de que fosen quen de vivir unha experiencia vicaria da situación de entrevista en vivo; por iso xunto coas transcrisións literais das entrevistas recolléronse aspectos extralingüísticos que contribuíran a transmitir o entorno e atmosfera da conversación. Nesta mesma liña afirma S. Kvale⁵¹⁹ que

Se unha entrevista vai aparecer nun informe e, se cadra, vai ser citada extensamente, débese tentar entón, cando sexa posible, facer explícito o contexto social durante a súa celebración, e tamén o ton emocional da interacción, de xeito que o que se diga sexa comprensible para os lectores, que non foron testemuñas da presenza física viva da situación de entrevista.

9.2.3.2 *Acerca do centro educativo observado*

O seu contexto histórico- xeográfico

De seguido faise unha pequena historia do centro educativo onde se desenvolveu este estudo de caso, extraída do PEC que nos proporcionou a dirección do centro, poñendo especial coidado en non dar excesivos datos que poidan conducir á súa identificación e vulnerar o código ético no que se garante a privacidade.

⁵¹⁸ BANKS, Marcus (2010): *Op. cit.* pp. 37-55, 128

⁵¹⁹ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 84

A área de influencia do centro sitúase no sector oriental dunha comarca coruñesa de fonda significación histórica e xeográfica: as Mariñas dos Freires. O seu nome ten a súa orixe no mundo feudal, cando a ampla zona das Mariñas coruñesas se articulaban en dous espazos definidos pola titularidade das terras que as compoñían. Así, o sector costeiro situado en torno á influencia da cidade de Betanzos, e dominado pola nobreza laica vinculada aos Andrade, chamouse Dos Condes, e a zona do interior, rexentada polos monxes beneditinos de Cambre, chamouse, pola mesma razón, Dos Freires. Os límites históricos da comarca deben situarse nunha liña de contorno impreciso que transcorre a través dos actuais municipios de Oleiros, Carral, A Coruña, Culleredo e Cambre.

Contexto socio-económico

Canto á evolución demográfica do concello é necesario contactar que existen dous mundos claramente diferenciados: unha área interior en franca regresión poboacional (parroquia de Santa María de Vigo, Andeiro, Celas e Meixigo) fronte a unha zona máis próxima e mellor comunicada coa metrópole coruñesa (Anceis, Brexo, Brives, Santa María de Cambre, Cecebre, Pravio, Sigrás e O Temple) que se atopan en rápido crecemento nos últimos anos seguindo a corrente migratoria da cidade cara ás áreas rururbanas. Este fenómeno é especialmente certo no que respecta a áreas como O Temple, A Barcala, Cecebre ou a propia cabeceira de comarca, que veñen acollendo, desde hai tempo, o establecemento de urbanizacións que atraen a veciños da cidade de A Coruña cara á estas zonas periféricas, na procura de mellores condicións de vivenda e vida. A saturación e encarecemento do espazo construtivo na cidade, xunto á modernización e acondicionamento das vías de comunicación, favoreceu este fenómeno de suburbanización na que se establecen constantemente novas residencias e vivendas secundarias destinadas ao lecer.

Estes feitos apuntan con claridade cara a un crecemento do alumnado dependente do centro, fenómeno inverso ao que ocorre nalgúns zonas da cidade de A Coruña. É importante salientar que o proceso inmigratorio detectado se concentra especialmente nos grupos de idade comprendidos entre os 20 e os 35 anos, colectivos de poboación en idade reprodutora e laboral. Esta situación explica a relativamente alta taxa de natalidade que presenta o concello.

No contexto económico o sector servizos é o que mellores expectativas ten, e o que goza de mellor saúde no concello. As actividades máis desenvolvidas son o comercio e a hostalería; séguellle en importancia o transporte, a educación e a saúde.

O centro

O centro comezou o seu funcionamento no curso 90-91 impartindo, exclusivamente, as ensinanzas de BUP até o curso 93-94 no que se engadiu o COU⁵²⁰. No curso 96-97 empezouse a impartir a ESO. Hoxe en día é un centro onde se imparte o ensino secundario obrigatorio (ESO) e post- obrigatorio (bacharelato, educación secundaria de persoas adultas e PCPI⁵²¹). Está catalogado como de “liña dous” na ESO e de “liña tres”⁵²² en bacharelato; no ensino regrado de persoas adultas impártense este curso os módulos III e IV, correspondentes a terceiro e cuarto de ESO.

Ás 15 aulas oficialmente recoñecidas a efectos de matriculación en función das súas dimensións engádense outros 15 espazos- aula nos que se realizan desdobres e se atende a grupos reducidos como PDC⁵²³ ou PCPI. Unhas e outros repártense entre a planta baixa e a primeira planta. Conta, asemade, cunha aula de tecnoloxía, outra de educación plástica e visual, tres aulas de informática, unha delas utilizada tamén como aula de audiovisuais por estar dotada de canón, pantalla e altosfalantes. Súmase a isto a biblioteca, que conta tamén con canón e ordenadores, unha aula de usos múltiples que tamén funciona como salón de actos, unha aula bilingüe cun EDI⁵²⁴ e os departamentos.

9.2.3.3 *Acerca do espazo-aula de inglés*

A observación levouse a cabo en dúas aulas: a aula onde o grupo obxecto de observación (de 4º de ESO) asiste habitualmente ás clases de todas as materias, que está situada na primeira planta, e a aula de desdobre situada na planta baixa; este espazo de desdobre corresponde a unha das tres aulas de informática coas que conta o centro.

Non existe aula específica de inglés, o que dificulta a contextualización da aprendizaxe ao ter que compartir o espazo destinado á información visual (carteis, mapas, exposicións, etc) co resto das materias do currículo. A aula ten capacidade para 30 alumnas/os, agrupadas as mesas de dúas en dúas, en cinco filas, e incluso parece maior do que é debido a que o grupo está formado por 18 persoas.

⁵²⁰ Bacharelato Unificado Polivalente e Curso de Orientación Universitaria, ambos os dous xa extinguidos.

⁵²¹ Programa de Capacitación Profesional Inicial.

⁵²² Na rede de centros elaborada pola Consellería de Educación, catalóganse como de liña dous aqueles centros que só están autorizados a matricular dous grupos dun mesmo nivel en cada etapa educativa; liña tres, tres grupos e así sucesivamente.

⁵²³ Programa de Diversificación Curricular.

⁵²⁴ Encerado dixital interactivo.

Obsérvase que a profesora saca vantaxe desta circunstancia á hora de establecer os agrupamentos para os distintos tipos de actividade. Hai dúas portas de entrada, unha dianteira a altura da tarima sobre a que se sitúa a mesa da profesora e unha papeleira, xunto ao encerado, e outra traseira.

A aula está ben iluminada xa que conta con ventás que van todo ao longo dunha das paredes, á dereita da mesa da profesora, de xeito que ao alumnado éntalle a luz pola esquerda, segundo se recomenda; como este feito é favorable ao alumnado desto tiven curiosidade por observar o que pasaba co alumnado zurdo pero non había ningún no grupo. Esta posición modificábase cando os agrupamentos específicos requirían outra distribución das mesas.

Canto á dotación da aula constátase que conta cun cortizo que ocupa toda a parede do fondo e no que a materia de inglés ten reservado un pequeno espazo, aproximadamente unha quinta parte; neste espazo obsérvase que está colgado un calendario en inglés, un mapa icónico do Reino Unido, un cartel plastificado coa lista de verbos irregulares, outro ilustrado sobre o uso dos verbos modais e un póster que ilustra o uso das preposicións.

Hai, tamén, un armario con chave que non se cerra nunca e que está a disposición do alumnado para que poidan deixar nel o material escolar que non precisen levar á súa casa, evitando que carguen con peso excesivo nas mochilas; un colgadoiro, un canón de proxección coa respectiva pantalla e sistema de altofalantes.

A decoración da aula habitual deste grupo complétase con carteis, ilustrados con texto e imaxes, para o uso do inglés contextualizado e que foron elaborados polo propio alumnado; os carteis están situados estratexicamente para facilitar a comprensión do seu contido e fomentar o uso do inglés na interrelación alumnado- profesora e do alumnado entre si. Esta decoración non foi modificada durante o tempo que a investigadora permaneceu no campo. Por exemplo, cerca da porta aparecen carteis para pedir permiso para entrar ou saír e desculparse por chegar tarde; sobre o encerado teñen axudas visuais para interactuar coa profesora e o resto do alumnado, etc⁵²⁵.

Acerca da aula de desdobre

A aula onde se fai o desdobre (aula B), non é específica de inglés senón unha aula de informática dotada con 15 ordenadores (un para uso do profesorado), 16 banquetas, unha papeleira e un colgadoiro; as mesas substitúense por mesetas anexas a tres das catro paredes da aula. Están alí depositados no chan, a carón da porta, varios ordenadores avariados. Ao non tratarse dunha aula específica de idiomas non hai carteis nin ningún tipo de decoración que axude a contextualizar a

⁵²⁵ Datos recollidos na primeira sesión de observación realizada o 21-2-2011.

aprendizaxe nin de inglés nin de ningunha outra materia do currículo. Esta aula é de reducidas dimensións pois é o resultado de dividir unha aula grande en dous espazos diferenciados e separados por unha cristaleira protexida por unha persiana, separación que non abonda á hora de insonorizar os devanditos espazos, ambos os dous destinados a aulas de informática. O único material específico de inglés co que conta a aula é un lote de fotocopias destinadas a que o alumnado rexistre os exercicios que traballa cada día e identifique o ordenador no que os fai⁵²⁶.

9.2.3.4 Acerca do alumnado e do profesorado

Alumnado

O 50% do alumnado é de procedencia urbana e o outro 50% procede do mundo rural. A maioría pertencentes á clase media baixa. O 89% procede do concello onde se sitúa o centro e o resto dos concellos limítrofes. A presenza de alumnado procedente doutras nacionalidades non é significativa polo que non se desenvolve no centro ningún programa específico de inmersión lingüística para inmigrantes xa que o alumnado sen nacionalidade española procede, maioritariamente de Sudamérica (Perú, Uruguai, República Dominicana e Venezuela). En 1º de Bacharelato hai unha alumna de nacionalidade británica pero que non precisa reforzo lingüístico. No presente curso figuran matriculados 391 alumnas/os coa seguinte distribución:

Nº de grupos	Nº alumnado	Total matrícula	
2 de 1º ESO	60	ESO	245
3 de 2º de ESO	70		
3 de 3º de ESO	55 (7 en PDC)		
2 de 4º de ESO	60 (11 en PDC)		
2 de 1º de Bacharelato	43	BACH	117
3 de 2º de Bacharelato	74		
1 de ESA (módulos III e IV)	20	ESA	20
1 de PCPI	9	PCPI	9
17	391		391

Figura 109: Táboa que reflicte os niveis educativos que se imparten no centro, o nº de grupos de cada nivel e o alumnado matriculado. Fonte: elaboración propia

Tendo en conta a lingua estranxeira que cursan, o alumnado repártese entre inglés e francés segundo se indica de seguido:

⁵²⁶ Datos recollidos na sesión de observación nº 3 realizada o 25-2-2011.

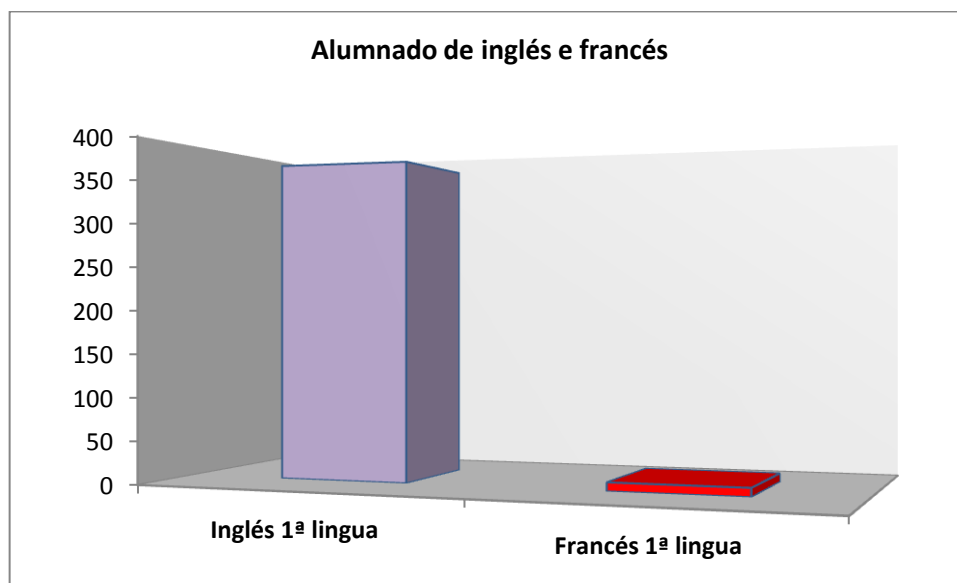


Figura 110: Gráfico que reflicte o volume de alumnado matriculado en francés e en inglés como primeira lingua. Fonte: elaboración propia

	Nº de grupos	Nº de alumnas/os	Total alumnado
Inglés 1ª lingua	2 (1º ESO)	31 M/28 H	59
	3 (2º ESO)	37 M/32 H	69
	3 (3º ESO)	30 M/24 H	54
	2 (4º ESO)	18 M/39 H	57
	2 (1º BAC)	19M/22 H	41
	3 (2º BAC)	38 M/34 H	72
	1 (ESA)	4 M/16 H	20
TOTAL	16	177 M/195 H	372
Inglés 2ª lingua	1 (1º ESO)	1 H	1
	1 (2º ESO)	1 M	1
TOTAL	2	1 M/1H	2
TOTAL INGLÉS	18	178 M/196 H	374
Francés 1ª lingua	1 (1º ESO)	1 H	1
	1 (2º ESO)	1 M	1
	1 (3º ESO)	1 H	1
	1 (4º ESO)	1 M/2 H	3
	1 (1º BACH)	2 H	2
	1 (2º BACH)	2 H	2
TOTAL	6	2 M/8 H	10
Francés 2ª lingua	2 (1º ESO)	31 M/28 H	59
	3 (2º ESO)	37 M/32 H	69
	1 (3º ESO)	11 M/8 H	19

	1 (4º ESO)	3 M/2 H	5
	1 (1º BAC)	8 M/1 H	9
	1 (2º BAC)	6 M/1 H	7
TOTAL	9	96 M/72H	168
TOTAL FRANCÉS	15	98 M/80	178

Figura 111: Táboa que reflicte a distribución do alumnado que cursa inglés ou francés como primeira e como segunda lingua. Fonte: elaboración propia

Profesorado

O profesorado deste IES ten ,maioritariamente e desde hai bastantes anos, o seu destino definitivo no centro. Este aspecto propiciou que o centro puidera adquirir a súa propia identidade e o desenvolvemento de proxectos didácticos que esixen unha continuidade no tempo, tales como seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación en centros, etc. Agás algúns mestres que atenden ao alumnado do 1º ciclo da ESO, todo o profesorado do centro posúe unha licenciatura como corresponde coas ensinanzas que imparte.

9.2.3.5 Sesións de observación

9.2.3.5.1 Introducción ás sesións de observación

Para non ter que repetir continuamente que as instrucións se dan sempre en inglés, deixamos constancia aquí de que esta é a lingua vehicular na aula aínda que con frecuentes intervencións en galego e en castelán por parte do alumnado; mais a profesora nunca baixa a garda e contéstalles sempre en inglés.

Tampouco entro a reproducir exhaustivamente as explicacións gramaticais que fai a profesora nin a facer xuízos de valor sobre a metodoloxía empregada pois a finalidade deste traballo de investigación non é avaliar a competencia profesional da docente.

Ao remate de cada sesión dábase forma provisional, para a súa posterior triangulación e validación, aos datos recollidos describindo e analizando o observado e os documentos e materiais utilizados. Estas narrativas provisionais pasan a formar parte do dossier e refúndense, neste capítulo, no apartado de conclusións a cada una das sesións de observación.

Unha vez por semana, nalgunha das horas libres ou de non docencia directa da profesora, reuniámonos para contrastar as miñas notas tomadas durante as observacións desa semana, e procediamos á súa triangulación e validación. Ningunha das sesións foi gravada por decisión da profesora, que entendeu que facelo alteraría o normal desenvolvemento da clase e repercutiría negativamente tanto no comportamento do alumnado como no seu rendemento na aula.

Ao utilizar a táboa- guía (descrita no apartado 3-ii) para rexistrar a recollida de datos durante as sesións de observación acostumo utilizar claves en inglés e así permanecen no dossier; fágoo así influenciada polo contexto no que se desenvolven as anotacións e por practicidade, dado que estou máis afeita a tomar notas desa maneira, mais no documento de elaboración propia chamado “Claves cara a codificar as observacións no campo”⁵²⁷ propoño as claves en galego para facilitar a extrapolación e o uso das mesmas noutros contextos. Obviamente, as descricións e análises que aquí se fan das sesións de observación figuran xa descodificadas. Estas análises e descricións conducen á tirada de conclusións que se clasifican en cinco grupos:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido.
- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento.
- Relativas ás actitudes da docente.
- Relativas ás actitudes dos discentes.
- Relativas aos obxectivos e contidos programados.

9.2.3.5.2 Observación nº 1

Observación nº 1

Data: luns, 21 de febreiro de 2011

Hora: 10.30-11.20

Chego coa profesora. O alumnado xa está na aula pero aínda se escoita moito balbordo polos corredores; son os que chegan tarde de volta do recreo. A profesora saúda en inglés e eu imítoa. Ela pecha a porta e ambas as dúas nos acercamos á tarima; pousa os libros e o reprodutor de CD sobre a súa mesa. A maioría do alumnado responde ao saúdo en inglés. A profesora fai un breve recordatorio da razón da miña presenza alí e eu diríxome ao fondo da aula tentando pasar o máis desapercibida posible. A tal fin non utilizo máis material que a folla de rexistro de datos e o que a profesora me proporcionou como de uso diario na aula (libro de texto, guía do profesorado e caderno de traballo).

A profesora dá as instrucións en inglés insistindo en que ocupen o seu lugar e senten. Van calando pouco a pouco e deixan de falar definitivamente cando a profesora empeza a tomar lista co SXD⁵²⁸. Non hai ningunha ausencia. A profesora manda abrir o libro de texto na unidade 5. Un alumno pregunta, en galego, se non hai que rematar a 4; responde a profesora que, de momento, van seguir completando a tema do Present Perfect que abrangue as unidades 4 e 5. Fai un esquema no

⁵²⁷ Doc nº 5 do anexo

⁵²⁸ N. da I. Neste centro dispónse dun sistema de xestión docente que permite ao profesorado e ás familias levar un control exhaustivo, diario e inmediato das ausencias, faltas de disciplina e doutras incidencias.

encerado sobre o uso do Present Perfect coas partículas *for* e *since*, explica e pide que o copien. Ao acabar de copiar dálles dez minutos para facer os exercicios 1, 2, e 3 da páxina 62 relacionados co esquema.

A miña presenza non pasa desapercibida e varios están a volver as cabezas cara ao lugar onde me atopo, rin e moumean entre si, supoño que sobre a miña persoa. Unha alumna pregunta, en galego, se poden facer os exercicios en parellas e a profesora pídelles que faga a pregunta en inglés ou, no caso contrario, terán que facelo individualmente. A alumna di que non sabe e a profesora insiste en que debe intentalo e que non importa se comete algún erro. Cando está a piques de formular a pregunta, outro alumno faina en alto. A profesora dille que está ben pero que non lle tocaba a el formulala e insiste en que o faga a rapaza. A rapaza pídelles ao compañeiro que repita a pregunta e, de seguido, repítea ela. Finalmente a profesora accede a que resolvan os exercicios en parellas e o alumnado traballa bastante en silencio durante dez minutos, baixo a atenta mirada da profesora que se pasea entre as mesas. Pasado este tempo empeza a pedir as respostas elixíndoos ao chou pero facendo participar a todo o grupo.

De seguido a profesora chama a atención do alumnado sobre o exercicio de pronunciación da partícula *since* (páxina 62 do manual) e pídelles que engadan a pronunciación da partícula *for*. Enchufa o reprodutor de CD e o alumnado escoita e repite tratando de reproducir a pronunciación correcta. Logo indícalles que preparen por parellas o exercicio 4 de preguntas e respostas co mesmo contido gramatical, aclarándolles que terán que rotar o rol de quen pregunta e quen responde; ela pasea entre as mesas corrixindo e axudando coas dúbidas e forzando os cambios de roles.

Ao remate da clase pregúntolle á profesora que seccións da unidade 4 non se traballan de momento e son a de *Listening* (comprensión e expresión oral) da páxina 54 e *English in the World* (O inglés no mundo) da 55.

Conclusións da observación nº 1:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido:

O único material utilizado durante esta sesión foi o libro de texto e o CD do manual. Cómpre pois analizar os exercicios do libro de texto realizados (1, 2, 3 e 4 da páxina 62, unidade 5). Os catro exercicios cobren contidos exclusivamente gramaticais. Afondando no contido lingüístico desde unha perspectiva sociocultural, pódese resaltar o texto do terceiro exercicio referido ao consumo e á cultura de usar e tirar propia dunha sociedade consumista; neste exercicio alúdese á “necesidade” de cambiar de teléfono móbil e de posuír a tecnoloxía máis actual, independentemente do custe, só por non ser menos que as amizades. Utilízase a relación de amizade, tan valorada na adolescencia, para trivializala e facer do

comportamento mimético unha obriga. O resto dos exercicios traballados nesta sesión constan de frases ou parágrafos independentes entre si, descontextualizados, e sen ningún tipo de contido que transcenda o gramatical.

Tampouco os exercicios soportados polo CD aportan nada no que a contidos socioculturais se refire.

Canto á utilización doutros recursos, mobiliario e espazos, convén subliñar que a profesora só usa a súa mesa para deixar o material pois, ou ben permanece sempre de pé diante do encerado ou móvese entre as mesas do alumnado. Nesta sesión só a profesora fixo uso do encerado e foi tamén ela quen manexou o reprodutor de CD.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento:

As actividades realizadas non fomentan a creatividade do alumnado ao tratarse de exercicios máis ben mecánicos e repetitivos, do tipo de encher ocos ou construír oracións coas palabras ou sintagmas que o propio enunciado lles facilita. Tampouco esixen ningún tipo de reflexión crítica.

No que se refire ao agrupamento, todas as actividades potencian o traballo en parellas, agás a corrección que se fai individualmente e o exercicio de expresión oral que vai dirixido ao gran grupo.

- Relativas ás actitudes da docente:

A profesora ten unha actitude pausada e comprensiva cara ao alumnado; adopta un rol directivo aínda que, de cando en vez, deixa ao alumnado certa liberdade controlada; non renuncia a intervir (forzando o cambio de roles) cando o alumnado “desvirtúa” a actividade; ten claro cales son os seus obxectivos e non baixa a garda no referente ao uso do inglés como lingua vehicular aplicando, se é necesario, o “quid pro quo” para conseguilo (poden traballar en parellas se solicitan o permiso para facelo, en inglés).

Encara os exercicios desde un punto de vista gramatical e non parece ter percibido a dimensión sociocultural da actividade sobre os teléfonos móbiles; se a percibiu non considerou oportuno explotar a actividade desde unha perspectiva crítica cara a atraer a atención do alumnado sobre os riscos do consumo irresponsable. Na guía do profesorado hai unha nota cultural sobre este tema e a suxestión de atraer a atención do alumnado cara á outra nota que aparece no lateral do libro do alumnado, mais a profesora desbota a suxestión.

- Relativas ás actitudes dos discentes:

O alumnado amosa unha actitude desinhibida e, en xeral, colaboradora. Senten a miña presenza con curiosidade pero non parece que se sintan coartados na súa espontaneidade. Durante todo o tempo foron respectuosos entre si e coa profesora.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados:

Cóbreñse parcialmente nesta sesión tres dos cinco obxectivos que reflicte a programación para esta unidade: describir situacións e acontecementos do presente e do pasado; describir accións completas e incompletas no pasado e recoñecer e practicar a pronunciación da partícula *since*. Cóbreñse parcialmente no sentido de que só abranguen o aspecto estrutural pero o alumnado non produce nada.

Canto aos contidos os que se traballan nesta sesión pertencen ao bloque de “Coñecemento da lingua” desenvolvendo os conceptos: *Present Perfect vs Past Simple*; *Present Perfect con for e since*; preguntas con *How long*. Trabállase, tamén, o aspecto fonético da identificación e práctica da pronunciación RP⁵²⁹ de *since*.

Incluso o exercicio 3 sobre os teléfonos móbiles se aborda no devandito bloque ignorando, de xeito consciente ou inconsciente, a carga semántica que contén e que recollemos no parágrafo relativo aos materiais didácticos correspondente a esta observación.

9.2.3.5.3 Observación nº 2

Observación nº 2

Data: mércores, 23 de febreiro de 2011

Hora: 12.30-13.20

Estou na porta da aula que está pechada pois aínda non tocou o segundo timbre que anuncia o final do segundo recreo. Aparece un profesor de garda que abre a porta e, de seguido, empeza a chegar o alumnado, sen présa e alporizados. Chega a profesora e entramos xuntas na aula. Saudamos pero o alumnado non fai moito caso da nosa presenza e segue sen sentar até que a profesora alza a voz e lles indica, en inglés, que fagan o favor de dirixirse aos seus sitios. Eu sitúome ao fondo da aula. Pasan uns cinco minutos até que se fai o silencio na clase e a profesora comeza a pasar lista. Faltan dúas alumnas e un alumno. A profesora reparte unha copia que resume os contidos gramaticais referidos ao Present Perfect e indícalles que deberán usala para facer os exercicios 1,2,3 e 4 da páxina 65. Avísaos de que é unha actividade individual e de que só dispoñen de dez minutos para completala. Escóitanse algúns murmurios de protesta polo tempo, que consideran insuficiente, mentres abren o seu libro de texto e o caderno. Responde a profesora que non perdan máis tempo ou se verá obrigada a recoller os cadernos e puntuar negativamente a quen non teña terminada a tarefa.

⁵²⁹ N. da I. RP: *received pronunciation* é a pronunciación estándar do inglés estándar no Reino Unido. Correspóndese co inglés falado no sur de Inglaterra e asóciase co prestixio e co poder. Coñécese, tamén, como Queen’s English, Oxford English ou BBC English.

O alumnadoponse a traballar sen máis protestas e a profesora dilles que se teñen algunha dúbida levanten a man. Paséase entre as mesas mentres o alumnado traballa. Un alumno levanta a man e pregunta que quere dicir “speeches”, ao que a profesora responde coa suxestión de que colla o dicionario e busque a palabra; recórdalles que os dicionarios están na aula para ser utilizados. Unha alumna levanta a man e di que non entende o que hai que facer no exercicio 2. A profesora desprázase cara á fronte da aula e pide que escoiten todos, descúlpase por interromper e explica para todo o grupo como teñen que resolver o exercicio. Aproveita para aclarar, antes de que lle pregunten, que no exercicio 3 é fundamental que se fixen nos tempos verbais que aparecen en cada unha das frases. Constató que a miña presenza segue causando certa expectación e, de feito, un alumno da última fila aproveita a interrupción para preguntarme o significado da palabra “still” ao que respondo cun aceno de non participación. Pasados 15 minutos empeza a corrección. Pide respostas voluntarias e só tres rapazas levantan a man. Acepta as intervencións, unha a unha, e logo determina ao chou quen debe dar o resto das respostas. O alumno sinalado para completar o exercicio 4 di que non o fixo; a profesora anota algo no seu caderno e sinala a outro alumno; esta vez hai máis sorte e o alumno empeza a ler; trátase dun exercicio de gramática sobre o uso do Present Perfect contrastado co Past Simple. Tanto no exercicio 2 como no 4 inclúense contidos socioculturais nos textos que os soportan, aos que me referirei nas conclusións a esta sesión de observación.

De seguido a profesora manda abrir o libro de texto pola páxina 52 (unidade 4), para facer o exercicio de comprensión oral; enchufa o reprodutor de CD que ten sobre a mesa e indícalles que lean as preguntas do exercicio 4 antes de escoitar o CD por primeira vez. Escoitan, logo, todo seguido, o contido do CD correspondente a este exercicio (pista 31) e tentan contestar as preguntas lidas previamente; a profesora dirixe as preguntas a todo o grupo e responden varios á vez dando respostas diferentes, polo que a profesora vai pedindo respostas individuais (a dous alumnos) e pregunta se alguén non está de acordo coa resposta; unha rapaza levanta a man e completa a última resposta dada polo seu compañeiro. Pide que lean as preguntas correspondentes ao seguinte exercicio e pon o CD parando cando se escoita a información necesaria para decidir se as informacións do libro son verdadeiras ou falsas e corríxese, a man alzada, coa participación de tres alumnas e tres alumnos. Este exercicio reproduce a chamada telefónica dun adolescente que está de viaxe en Italia e fala coa súa nai.

Soa o timbre, parte do alumnado levántase e vai cara a porta pero a profesora pon orde, manda que senten e márcalles, como traballo para casa, os exercicios do workbook (caderno de traballo) correspondentes á unidade 4 (exercicios 3 da páxina 24; 4 e 6 da 25; 9 e 10 da 26; 11 e 12 da 27; 1 e 2 da 28; 2 e 3 da 29) e as tarefas do libro de texto da sección *English in the World* da unidade 4.

Á saída , infórmame a profesora de que o venres é o día que ten lugar o desdobre neste grupo polo que a metade do alumnado diríxese á aula de informática con ela, e a outra metade queda na aula a cargo da auxiliar de conversa, unha “lectora” norteamericana de 22 anos que está no centro desde o mes de outubro. Amósome interesada en observar unha desas clases prácticas polo que quedamos en vernos á hora do segundo recreo do venres para falar coa “lectora” de cara a solicitar o seu permiso. A profesora comprométese a poñela en antecedentes con anterioridade.

Conclusións da observación nº 2:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido:

Todas as actividades realizadas nesta sesión teñen o seu soporte no libro de texto, incluso a fotocopia sobre o uso do Present Perfect proporcionada pola profesora é utilizada en combinación co libro de texto, para resolver os exercicios da páxina 65 e o mesmo ocorre co CD empregado para os exercicios de comprensión oral pois trátase do CD que acompaña ao manual. Polo tanto, o libro de texto permanece aberto durante todo o tempo que dura a aula. Ao analizar as seccións do manual traballadas, obsérvase que, unha vez máis, a atención do alumnado está centrada na resolución de exercicios deseñados para ser explotados desde un punto de vista gramatical. As referencias socioculturais que poidan conter (exercicios 2 e 4 da páxina 65) pérdense ao ter como obxectivo só a identificación da forma correcta do verbo a utilizar. No exercicio 4 sobre Martin Luther King, a profesora non desvía a atención do alumnado dos contidos estritamente gramaticais cara ao contido sociocultural do texto, desbotando unha grande oportunidade de afondar na loita polos dereitos civís e a igualdade racial. En todo caso, as escasas referencias socioculturais que aparecen nas actividades da páxina 65 céntranse na sociedade americana ou británica e cun enfoque eurocéntrico e occidentalista (exercicio 2: os actores de cine Jim Carrey e Kiera Knightley e o *Liverpool F. C* como gañador da *Champions League*).

O contido do CD, (unidade 4 páxina 52), reproduce unha chamada telefónica dun adolescente (chamado Mike) á súa nai, durante unha viaxe de fin de curso en Italia, na que fai referencia a Roma (Fontana de Trevi), Florencia (estatua de David) e Venecia; fálase tamén da comida italiana (xelados e *pizza*). Esta actividade exemplifica o carácter eurocentrista do manual e reflicte os tópicos dunha viaxe turística.

Tampouco nesta sesión se amplía a información cultural coa nota da páxina 105 da guía do profesorado e da 52 do libro de texto, sobre a estatua do David de Miguel Anxo. Non hai referencias a culturas minoritarias.

No que respecta á sección *English in the world* temos que dicir que a realidade histórica que reflicte o texto sobre Canadá non fai, en ningún momento, referencia aos pobos que

habitaban esta zona antes da chegada dos europeos; de feito é como se Canadá entrase na historia no momento en que aparecen os colonos franceses; porén si alude aos conflitos por facerse co dominio territorial entre británicos e franceses; ignóranse tamén as linguas autóctonas e só se fala das dúas linguas coloniais- oficiais: inglés e francés. O país descríbese desde parámetros occidentais, con alusións ao mundo das finanzas, dos negocios, dos medios de comunicación, etc.

O caderno de traballo (*workbook*) só se utiliza na casa: cando a profesora dá por rematado un tema, sinala os exercicios que estima convenientes e que o alumnado corrixe por si mesmo utilizando as respostas que a profesora lle reparte en fotocopias. Non obstante, procédese á análise do contido lingüístico destes exercicios. Os once exercicios que o alumnado ten que facer e autocorrir na casa, cobren obxectivos e contidos estritamente lingüísticos, mais cómpre subliñar que en cinco dos exercicios existen referencias socioculturais que se desaproveitan ao non ser corrixidos na clase. Sen dúbida, de xeito consciente ou inconsciente, o alumnado vai interiorizar o seu contido. No exercicio 4 , páxina 25 do *workbook*, fálase dun discapacitado que padece cegueira; pero a aparente normalización deste colectivo ao protagonizar este texto non é real xa que se trata dun discapacitado pouco corrente, pertencente á clase social alta segundo se deduce das afeccións que practica e os medios dos que dispón para desenvolverlas. No exercicio 11 da páxina 27, o texto versa sobre a Primeira Ministra de Nova Zelandia, feito moi positivo, aínda que algunhas das actividades que se lle atribúen parecen irrelevantes desde o punto de vista do seu cargo e caen no tópico, por exemplo, mercar perfume francés. O anglocentrismo volve a xurdir nos exercicios 2 e 3 da páxina 29; no primeiro ofrécese a descrición dunha cidade inglesa (Bristol), e no outro facilítase ao alumnado a información necesaria para que fagan unha descrición similar sobre outra cidade... inglesa: Oxford; ambas as dúas cidades omnipresentes nas guías de turismo.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento:

As actividades desenvólvense de xeito individual incluídas as correccións que, aínda que dirixidas ao gran grupo, as respostas danse individualmente baixo a dirección da profesora. Todas as actividades se centran en reforzar coñecementos de tipo gramatical, en concreto o uso e conxugación do *Present Perfect*, agás os exercicios de comprensión oral que só van orientados a comprobar se o alumnado entende o que escoita. Incluso as actividades con contidos presuntamente socioculturais dirixen a atención do alumnado aos aspectos gramaticais desbotando toda posibilidade de debater sobre o contido do texto que lles dá soporte.

- Relativas ás actitudes da docente:

Cómpre subliñar como aspecto positivo o feito de que a profesora acepta sempre as participacións voluntarias no momento de corrixir pero observo que, fóra deste voluntariado, tende a preguntar máis aos rapaces que ás rapazas. Nesta sesión pide que respondan 4 alumnos e ningunha alumna (agás as que o fan de xeito voluntario). Parece empregar esta técnica para controlar a disciplina pois nos catro casos os alumnos requiridos estaban distraídos ou molestando. Coido que é importante afondar neste aspecto nas futuras sesións cara a comprobar se esta actitude facilita que o alumnado masculino acapare máis tempo e maior atención por parte da profesora en detrimento do alumnado feminino.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O alumnado continúa a amosar unha actitude relaxada e respectuosa, con escasas excepcións como no caso dos alumnos mencionados que tenden a distraerse, pero sen provocar maiores problemas nin interferir no desenvolvemento normal da aula. As rapazas parecen máis participativas que os rapaces (6 vs. 4) pero nin elas nin eles amosan ningún interese por afondar nos contidos extragramaticais; non parecen ser conscientes do contido sociocultural implícito ou explícito nos exercicios que realizan e limítanse a seguir as instrucións dadas pola profesora; non formulan preguntas nin sobre Luther King, nin sobre Italia nin amosan sentir ningunha curiosidade por estes temas.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados:

Do que quedara pendente de facer da unidade 4 fíxose na clase o exercicio de comprensión oral referido aos contidos do bloque 1, Escoitar, falar, conversar, ler e escribir (apartado de comprensión oral): “Discriminación de información global e específica dun diálogo”, “posta en práctica de estratexias auditivas para completar tarefas como de identificación de verdadeiro ou falso”. Porén non se traballan os da sección English in the World (Canada Fact File) que se marcan como deberes para facer na casa e que se corresponde co obxectivo programado “Aspectos xerais sobre Canadá: historia, cultura, deportes, actualidade” e que se comenta no parágrafo relativo aos materiais didácticos e ao seu contido.

O resto dos exercicios realizados, así como os de gramática que se poñen como deberes, cobren os obxectivos lingüísticos programados para a unidade 5.

9.2.3.5.4 Observación nº 3

Observación nº 3

Data: venres, 25 de febreiro de 2011

Hora: 11.20-12.10

Reúnome no primeiro recreo coa profesora e coa auxiliar de conversa na cafetería do centro. O motivo da reunión é solicitar o permiso da auxiliar de conversa para observar a súa clase. Non pon ningún inconveniente e me explica o que ten previsto facer. Soa o primeiro timbre que indica o final do recreo e ambas as dúas soben ás aulas pois teñen clase con outro grupo. Ás 11.20 dirixímonos as tres á aula de 4º ESO. A auxiliar de conversa e mais eu agardamos no corredor a que a profesora titular tome lista e saia da aula coa parte do grupo ao que lle corresponde facer a práctica na aula de informática.

Entramos e, tras saudar, eu diríxome ao punto de observación e a profesora auxiliar sitúase na súa mesa e instala o ordenador portátil que trae con ela. Baixa a pantalla, acende o canón e explícalle ao alumnado que van traballar cunha presentación en *Power Point* das comidas típicas do seu lugar de procedencia. Observo que este anuncio esperta certa expectación no alumnado, ignoro se polo tema ou polo uso do canón pois de feito mírano con curiosidade. A profesora pídelles, en inglés, que baixen as persianas, para o que se levantan 3 dos 9 alumnos/as presentes na aula e que ocupan os seus asentos habituais a pesar de que, en ausencia da primeira metade do grupo, queda libre toda a primeira fila e parte da segunda.

A profesora pon a presentación que se titula *Food in the USA* (A comida nos Estados Unidos de América); en principio preséntase a comida na zona de Nova Inglaterra, logo pásase ás especialidades do Medio Oeste, despois faise referencia ás tres comidas diarias; nunha das diapositivas aparece un comedor escolar en contraposición ao costume de levar o recipiente coa comida da casa, e explica que ambos os dous costumes coexisten nos Estados Unidos. Nas últimas diapositivas aparece o cartel que anuncia un documental presentado no Festival de Sundance titulado *Super size me* e un resumo do contido que remata cun enlace a un videoclip de *You Tube* sobre o aumento da obesidade nas últimas décadas no país vinculándoa á substitución das comidas tradicionais pola *fast food* (comida rápida) e a *junk food* (comida lixo). Nun primeiro momento o alumnado escoita atentamente pero logo parece perder o interese, míranse entre si e rinse ante algunhas das imaxes que presentan persoas con obesidade mórbida. Un rapaz berra “Menudo culo!” ante a visión dunha muller con exceso de peso e outros rapaces rinlle a graza a gargalladas; a lectora ten problemas para pór orde, detén o Power Point, acende a luz e pregunta en inglés “Por que vos rides? Isto é moi serio”; seguen as risas até que unha alumna berra “callaros tíos!” A lectora apaga a luz e prosigue co documental

sen máis problemas, aínda que o alumnado segue a falar polo baixo. Parecen prestar máis atención ás imaxes que ao son.

Sobre as 11.45 horas finaliza a presentación. A profesora pide que abran as persianas e reparte unha fotocopia con preguntas de comprensión sobre a presentación e o vídeo. Deixa cinco minutos para que respondan por escrito, en parellas; o alumno que está só arrastra ruidosamente a súa mesa e a cadeira para traballar coa parella que senta ao seu carón, sen pedir permiso á profesora que, ao darse de conta, chámalo polo nome e, ironicamente, dille que está segura de que un rapaz tan educado e tan forte sabe pedir permiso para achegarse á outra parella e é quen de facelo sen tanto ruído. De seguido, cun aceno entre divertido e severo, outórgalle o permiso que non solicitou; o alumno non parece ter entendido a parrafeo, en inglés, da profesora e mira cara á última alumna que está a rir e que lle traduce o que acaba de escoitar; entón o alumno sorrí e descúlpase dicindo “sorry” ao que a profesora responde con outro sorriso ao tempo que acepta a desculpa. Pasado o tempo marcado pregunta dirixíndose a todo o grupo e deixando que contesten voluntariamente. Non parecen ter entendido moito consonte as respostas que proporcionan, polo que a profesora opta por poñer de novo a presentación, parándoa onde se atopa a información para responder as preguntas e anota as respostas no encerado.

Terminado o exercicio recolle o material e despídese até a próxima clase, quince días máis tarde, e manda saír ao alumnado pois é a hora do recreo; axiña chega a outra metade do alumnado para deixar as súas cousas nas mesas antes de baixar ao recreo e, con eles, a profesora. Saímos e a profesora fecha a porta. Ao saír falo coa auxiliar de conversa para conseguir que me facilite unha copia do exercicio e me permita visualizar de novo a presentación de *Power Point* e do documental proxectado cara a analizar os contidos socioculturais que conteñen. Amablemente ofréceme unha copia da mesma. De seguido pregúntame que é o que provocou as risas; explícollo e afirma ter imaxinado algo así pero que a súa inseguridade co español faina sentir moi incómoda nestas situacións. A profesora interésase por saber quen foi o da “graza” pero nin a lectora nin eu estabamos seguras. A profesora xoga a adiviñar “seguro que foi A ou B (alumnos); non hai día que non os faga participar directamente en algo para mantelos baixo control e que non me alboroten ao resto, pero en canto apagas as luces... ou te sitúas a súa veira ou sempre fan algunha falcatrada”.

Conclusións da observación nº 3:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

A descrición do contido da presentación en *Power Point* sobre a comida nos Estados Unidos de América faise no parágrafo anterior mais é necesario engadir aquí a análise crítica do contido sociocultural que inclúe. Constátase que moitas das comidas que aparecen na

presentación como americanas non o son realmente; é o caso da pizza, a lasaña, os macarróns, os *gofres*, chilli, burritos, tacos, etc. Non aproveita a profesora- auxiliar de conversa- a posibilidade que a procedencia destes alimentos lle proporciona para profundar na composición da poboación norteamericana e no feito da emigración de diversos países e da súa idiosincrasia que conforman a sociedade norteamericana actual. Xeograficamente a presentación sitúase no este e medio-oeste dos Estados Unidos contribuindo, consciente ou inconscientemente, a reforzar a mensaxe occidentalista do manual.

Contribúe este material a perpetuar os roles e estereotipos sexistas; nas imaxes da presentación con presenza humana só aparece a figura masculina, agás no comedor escolar; a imaxe masculina que se ofrece está estereotipada: homes bebendo cervexa, preparando unha barbacoa e coas típicas gorras americanas; nas imaxes do comedor escolar aparecen en primeiro plano máis rapaces que rapazas e o persoal que serve a comida é unha muller.

O personaxe principal do documental *Supersize me* aliméntase unicamente de comida McDonalds durante trinta días para comprobar os efectos que isto produce na súa saúde física e mental. Trabállase o exercicio só desde o punto de vista da comprensión oral sen afondar no problema que supón o grande número de persoas con problemas por exceso de peso na sociedade americana e facilmente extrapolable á nosa. Nin se aproveita o documental para falar da manipulación da publicidade que fomenta o consumo de produtos hipercalóricos.

Hai unha mensaxe subliminar na reportaxe que parece culpabilizar desta situación ao feito de que agora, contrariamente ao que ocorría en tempos pasados, a nai non está na casa para preparar comidas sas; a profesora non parece percibir esa mensaxe sexista pois a pasa por alto aínda que, dentro do apartado 14 da programación do departamento que se ocupa dos temas transversais, entendidos como parte da educación en valores, subscríbese o compromiso de promover “unha actitude crítica e de rexeitamento ante os prexuízos e estereotipos sexistas que se producen na sociedade e, en especial, divulgados nos medios de comunicación”, e establécese como un dos obxectivos didácticos o “ser capaces de identificar e de realizar unha análise crítica das manifestacións sexistas e discriminatorias que se produzan na linguaxe”.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

As actividades van dirixidas ao gran grupo, agás o exercicio de comprensión da presentación e do vídeo que se fai por parellas. A interacción coa profesora límitase a contestar as preguntas que formula; cabería esperar outro tipo de interacción ao tratarse dunha persoa moi nova e sen a presión do cumprimento do currículo oficial.

- Relativas ás actitudes da docente

A pesar de tratarse dunha clase práctica con pouco alumnado (nove) non se aprecian cambios metodolóxicos substanciais con respecto ás outras aulas co grupo completo; a profesora auxiliar parece reproducir o estilo didáctico tradicional da práctica da docencia. Como xa se explicou nos parágrafos anteriores, tampouco fomenta o debate ou a análise crítica do contido da presentación nin o do documental sobre a obesidade e a comida lixo reificada nos produtos *McDonals*. Sen dúbida o seu escaso coñecemento do español e o baixo nivel de inglés do alumnado crean, tanto na docente como nos discentes, certa inseguridade que dificulta o debate pero, de querer afondar nos aspectos socioculturais reflectidos neste material didáctico, tería deseñado outro tipo de actividades de explotación do mesmo que guiaran ao alumnado no proceso de reflexión crítica.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O alumnado adopta unha actitude moito máis indisciplinada e irrespectuosa nesta aula propiciada pola escuridade que se necesita para proxectar. No referente á presentación sobre a comida nos E.E.U.U., aceptan como válida a información que contén, a pesar da orixe italiana, belga, mexicana, etc, dalgúns dos alimentos que se presentan como americanos. Esta aceptación reflicte unha falta de hábitos de discusión e análise da información que se lles proporciona nas aulas; esta carencia de hábitos facilita a interiorización das mensaxes, tanto explícitas como ocultas, que contén o *input* que lle aportan os distintos materiais didácticos utilizados.

En xeral visualizan o documental *Supersize me*, sobre a comida lixo e a obesidade, como se se tratase dunha película cómica, cunha falta total de sensibilidade; os comentarios que motivaron a interrupción da proxección así o confirman e cómpre engadir que as risas e comentarios procedían de alumnos (non de alumnas) ante imaxes de mulleres con exceso de peso, aínda que tamén aparecían homes obesos no documental. Tampouco as alumnas amosaron un interese especial por afondar no tema; de feito ninguén fixo preguntas para asegurar unha correcta comprensión do contido, nin sequera a rapaza da última fila que parece ter máis dominio da materia. Non parecen percibir o problema como algo próximo nin transcender a información en busca de solucións.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

En principio cómpre esperar que as actividades deseñadas para as horas de desdobre teñan non só un enfoque metodolóxico diferente senón que enfronten aspectos da programación non desenvolvidos ou tratados, nas outras aulas, de xeito máis superficial e/ou esporádico. Con respecto á metodoloxía, segundo xa comentamos anteriormente, o estilo didáctico da auxiliar de conversa é moi similar ao da profesora titular. No referente ao contido da actividade, aos comentarios xa realizados nos parágrafos anteriores referidos á educación en

valores, convén engadir o aspecto positivo desta actividade que podería encadrarse na educación para a saúde e na do consumidor; a visualización deste tipo de documentais é sempre positiva pola información que transmiten, pero o seu carácter educativo e formativo subxace na súa explotación desde unha perspectiva crítica dos valores que promove explícita e implicitamente. Non se materializa nas aulas o que está recollido na programación, dentro do apartado “Educación para a saúde” que promove no alumnado actitudes de aceptación das posibilidades e limitacións do propio corpo, de esforzo para adquirir hábitos de vida saudables e de comprensión e solidariedade cos grupos considerados “marxinais” por falta de saúde física ou psíquica.

9.2.3.5.5 Observación nº 4

Observación nº 4

Data: luns, 28 de febreiro de 2011

Hora: 10.30-11.20

Espero na porta da aula até que chega a profesora dez minutos tarde. Descúlpase pola tardanza e ambas as dúas entramos na aula. Saúdo e diríxome ao meu punto de observación. O alumnado está sentado pero facendo balbordo; a profesora tenta pór orde pero non lle fan caso; entón, visiblemente molesta, toca palmas, levanta unha man e manda que separen as mesas; o alumnado deixa de barullar axiña e aparta as mesas. Entón a profesora xustifica o seu retraso por ter que atender a unha nai que se presentou á hora do recreo sen cita previa. Aproveita esta circunstancia para lembrar ao alumnado que deben solicitar hora, con antelación, cando as súas familias queiran falar co profesorado.

Escoito como a profesora pide a unha rapaza da primeira fila, que reparta unhas fotocopias. Mentres, ela toma lista; non falta ninguén. A rapaza que reparte as copias non me entrega ningunha; eu decido pasalo por alto de cara a non facer máis visible a miña presenza na aula. De seguido acláralles que a copia trata dos usos principais do Present Perfect contrastado co Past Simple e, asemade, algunhas das partículas que acompañan a ambos tempos verbais.

Mándalles unha primeira lectura do exercicio na que teñen que localizar e subliñar as palabras chave que dean a información necesaria para resolverlo. Concédelles dez minutos para completalo de forma individual. Ao tempo que o alumnado desenvolve esta tarefa, a profesora prepara o material para a seguinte actividade: enchufa o reprodutor de CD e busca a pista correspondente ao exercicio 2 da páxina 63 (unidade 5).

Transcorridos dez minutos abre a súa axenda e comeza a corrixir o exercicio da fotocopia facendo as pertinentes anotacións no seu caderno consonte o alumnado elixido vai dando as respostas; constato, polas miñas anotacións, que fixo participar a todo o grupo, e que 5 rapaces e dúas rapazas foron requiridos máis dunha vez para contestar ou puntualizar as respostas dadas.

Rematada a corrección, indícalle ao alumnado que abra o libro de texto pola páxina 63 e que lean as instrucións do exercicio 2. Pide que escoiten o CD e, ao remate da escoita, pregunta cal é o obxecto que se describe e por que a protagonista o considera especial; en xeral acertan que se trata dun teléfono móbil pero non son capaces de responder á segunda pregunta. A profesora non dá a resposta; pide que boten unha ollada ao exercicio 3a da mesma páxina, no que se reproduce o diálogo incompleto que manteñen os adolescentes que protagonizan o exercicio anterior. Terminada a escoita corrixen o exercicio con participación colectiva para responder. Completan tamén no caderno a resposta que antes non entenderan do exercicio 2 e describen de xeito oral os obxectos que ilustran o exercicio 1a (un álbum de fotos, un ordenador portátil, un diario y un teléfono móbil) seguindo o paradigma facilitado para describir un *discman*; participan voluntariamente tres rapazas e un rapaz.

Soa o timbre de final de clase e o alumnado comeza a levantarse das cadeiras pero a profesora consulta o reloxo, pide un momento de silencio, que escoiten atentamente e lembren que o exame do libro de lectura será o 28 de marzo. Prodúcese unha queixa xeneralizada e unha rapaza pregunta se non se podería aprazar. A profesora responde que foi o alumnado o que marcou a data e deben responsabilizarse das decisións tomadas. Ao saír da clase, pídlle á profesora unha fotocopia do exercicio que repartiu ao alumnado, para a súa análise. Igualmente amoso interese por analizar o exame sobre o libro de lectura, polo que a profesora se compromete a entregarme unha copia tan pronto como o teña preparado.

Conclusións da observación nº 4:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

Nesta sesión utilizouse unha fotocopia con exercicios elaborados pola profesora sobre o uso contrastado do *Present Perfect* e o *Past Simple* e as partículas que soen acompañar a estes tempos verbais, o libro de texto e o CD que serve de soporte aos exercicios de comprensión oral da unidade 5 do manual.

Procedo a analizar o contido dos exercicios da fotocopia repartida na procura de datos relativos aos contidos socioculturais ou calquera outro dato de interese. Aínda tratándose dun exercicio cun enfoque claramente gramatical, orientado a proporcionar ao alumnado as ferramentas lingüísticas necesarias para acadar os obxectivos programados a partir desta

unidade, interesa verificar se o contido semántico das frases que compoñen o exercicio inclúe referencias socioculturais. Das 22 frases- parágrafos analizadas, 19 son semanticamente irrelevantes e nas 3 restantes alúdese a cidades inglesas (London e Liverpool) e a unha película americana (*Across the Universe*) mais tanto aquelas como esta simplemente se citan, sen engadir ningún tipo de información sobre elas. Incluso no caso de que o alumnado tivese coñecemento ou información da devandita película, a ambientación e contido do filme viría reforzar o carácter anglicista e occidentalista que vimos observando tanto no manual como nas actividades que non o teñen como soporte, pois trátase dun musical do 2007 homenaxe a figuras do mundo musical británico e americano dos anos sesenta, desenvolvendo o argumento a través das cancións de *The Beatles* e ambientada en Liverpool e Nova York.

O libro de texto estivo tamén presente nesta aula ao ser utilizado para completar os exercicios de comprensión oral do CD. O contido destes exercicios trata do mundo do consumo, basicamente sobre os teléfonos móbiles que a parella de adolescentes que protagoniza as conversas dos exercicios 2 e 3a, da páxina 63, identifica como o seu obxecto persoal favorito do que nunca se separa.

O recordatorio que a profesora fixo ao remate da aula acerca do exame do libro de lectura *The Mind Map*, dalgún xeito sitúa este material didáctico entre os analizables nesta tese, análise que se recolle no apartado 9.2.3.8 “Acerca dos materiais didácticos” deste estudo de caso ou informe de investigación.

Non se fixo uso de ningún outro tipo de material; pareceume estraño que non reforzara as respostas do alumnado durante a corrección da fotocopia poñéndoo no encerado. Teño a impresión de que lle preocupaba que o retraso en empezar a clase impedise desenvolver o programado para esta aula.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento.

As actividades realizáronse e corríronse de xeito individual. Cubriron contidos gramaticais de conxugación e uso de determinados tempos verbais e as partículas e adverbios temporais que os acompañan. Os exercicios con contidos socioculturais (o mundo da telefonía móbil) realizados a expensas do CD do método en uso, tiñan unha total dependencia do libro de texto. As actividades baseadas na fotocopia elaborada pola profesora tamén estaban en relación directa cos contidos do libro de texto; de feito puideron observar que o alumnado recorría a mirar no libro cando non estaba seguro das respostas.

- Relativas ás actitudes da docente

Os anos de experiencia docente da profesora fanse patentes en situacións de indisciplina do alumnado; a súa actitude comprensiva e relaxada diante do alumnado non fai concesións neste sentido e consegue impor orde sen grandes demoras. Parece ter claro que manter controlado o alumnado pasa por telo ocupado, ou iso quero deducir do seu costume de sinalar explicitamente tempos concretos a cada actividade, tempos que respecta e que, consecuentemente, o alumnado toma en serio.

O feito de ter tan só 18 alumnas/os na clase podería deixar marxe para unha menor rigorosidade pero, nas catro sesións observadas até o momento, o cronometrar todas as actividades parece ser unha constante o que, sen dúbida, xustifica o malestar inicial da profesora ao chegar tarde por ter que atender a unha nai. Esta temporalización tan estrita ten o seu aspecto positivo pero limita as posibilidades de abrir paso a situacións non programadas froito da curiosidade do alumnado e mesmo impide que a propia profesora poida afondar nalgún aspecto non previsto con anterioridade.

A pesar de que procurou a participación individual de cada persoa do grupo durante a corrección dos exercicios, en segunda volta fomentou máis a participación masculina que a feminina (5 vs. 2), segundo xa observei na sesión número dous.

Non desaproveita as ocasións que se lle presentan para educar no respecto ás normas establecidas (pedir cita previa para que as familias poidan falar co profesorado) e no sentido da responsabilidade diante das propias decisións cando lle piden que cambie a data dun exame que o alumnado marcará. Porén, non aproveitou as escasas referencias culturais desta unidade para combater o consumismo ou o uso inadecuado dos móbiles, nin para profundar no feito da emigración (o protagonista da película é un rapaz de Liverpool que emigra aos Estados Unidos) nin nos movementos culturais dos anos 60 e a súa influencia na hexemonía do idioma inglés no mundo, nin para reflexionar sobre o consumo de drogas e sobre os conflitos bélicos a partir das referencias a aquelas e á guerra do Vietnam no musical *Across the Universe* que se cita nunha das frases- parágrafos propostas ao alumnado na fotocopia que lle repartiu.

Constátase, igualmente, que tamén nos documentos que a profesora elabora para entregar ao alumnado aparecen as cidades “de sempre” (e case sempre inglesas), as mesmas que poden atopar nas típicas guías de turismo; tanto se os exemplos son copiados dalgún libro como se son de produción propia, revelan unha despreocupación (por suposto non intencionada) por afondar, de xeito crítico, no tipo de sociedade que reflicten; penso que esta despreocupación involuntaria ten a súa orixe no exceso de preocupación por cumprir co programado, tanto no relativo aos contidos como á temporalización.

Canto ao espazo que ocupa a profesora, observo que permaneceu sempre en pé na fronte da aula, sen tempo para pasearse entre as mesas controlando e axudando ao alumnado durante a primeira actividade como acostumaba facer noutras sesións.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O balbordo inicial do alumnado debeuse ao feito de que a profesora se retrasara pero amosan bastante respecto cara ás súas iniciativas e decisións. Chamoume a atención que ninguén protestara cando mandou separar as mesas, sendo habitual que estean agrupadas de dúas en dúas; seguramente foron conscientes de que se trataba dunha medida cara a sancionar a súa falta de atención e a acataron sen discusión.

Sorpréndeme que, ao corrixir os exercicios, nunca fagan preguntas que transcendan o estritamente gramatical; parecen carecer de curiosidade ou estar moi condicionados pola escaseza de tempo para resolvelos. Cabería esperar que alguén tivese visto a película *Across the Universe* e fixese algún comentario ou que tivesen curiosidade por saber de que trataba.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Segundo o observado, a través do contidos lingüísticos explicados, cóbrense os obxectivos didácticos programados.

Chámame a atención que estes obxectivos, invariablemente, estean redactados desde o punto de vista lingüístico (no sentido de que apuntan ao dominio de estruturas e vocabulario e ao control das catro destrezas), independentemente de que a unidade en estudo inclúa ou non contidos socioculturais. Isto reforza a miña apreciación (expresada nas conclusións ás correspondentes sesións de observacións) de que os aspectos culturais non se programan e son tratados en función de que sirvan para o logro dos obxectivos lingüísticos. A propia administración educativa fomenta este enfoque ao incluír os “aspectos socioculturais e consciencia intercultural” como un bloque de contidos (bloque 3 das programacións oficiais); porén non somete os manuais e demais materiais didácticos, nin as programacións dos centros, aos filtros necesarios para que estes contidos se desenvolvan cara á consecución do grande obxectivo: contribuír á formación integral do alumnado como persoas e cidadáns do mundo.

Sorprende que a profesora non teña en conta o único apartado da programación no que se contempla este aspecto formativo que lle permitiría enfrontar os contidos desta unidade desde unha perspectiva crítica: estou a falar do apartado “Educación do consumidor” que trata de desenvolver unha actitude responsable e crítica fronte a todo tipo de suxestións ou incitación ao consumo e de promover que o alumnado sexa capaz de ler e interpretar de xeito crítico as estratexias de venda e as

mensaxes publicitarias, sensibilizándoo ante os problemas das persoas que carecen dos bens de consumo básico.

9.2.3.5.6 Observación nº 5

Observación nº 5

Data: mércores, 2 de marzo de 2011

Hora: 12.30-13.20

Hai moito alboroto porque o alumnado aínda está no recreo. Camiño da cafetería abórdanme dous alumnos e preguntanme se vou ir á súa clase; respondo que si e que espero que a miña presenza non moleste e non altere o normal funcionamento da aula; un deles di que desde que estou eu se comportan mellor; acércanse tres rapazas do grupo e unha quere saber se me gustou o que observei os días pasados; outra asegura que traballan máis porque eu estou mirando e anotando, “por se logo se chiva e nos castigan”; os rapaces, atropeladamente, empezan a meterse coas nenas dicindo que “é verdade, que antes elas nunca pegaban golpe, pero que son unhas pelotas”; entre bromas, insisto en que só estou alí como observadora para ver como funcionan os materiais didácticos nunha aula porque estou a facer un traballo na universidade sobre o tema.

Aparecen varios rapaces que non son do grupo e preguntanme se tamén vou ir á súa aula; respondo que non, que non dispoño de tempo e despídome cun “vou ver se podo tomar un café rápido”.

Entro na cafetería e soa o timbre que anuncia o final do recreo. Pido un café morno para ter tempo de tomalo mentres o alumnado vai subindo ás aulas. A profesora tamén está terminando o seu café e dime que non me apure pois aínda ten que pasar pola sala de profesorado a recoller o reprodutor de CD; atopámonos nas escaleiras e subimos comentando a miña conversa co alumnado; amosa un sorriso cando reproduzo os comentarios do seu alumnado e afirma que soen portarse ben pero que, sen dúbida algo inflúe a miña presenza na aula; “Observarás que eu te ignoro, como se non estiveses; pero o meu traballo me custa pois sempre sei que estás aí; (rise) así que incluso en min debe estar a influír a túa presenza. ¡Non che digo nada se chegamos a gravar as sesións!”.

Parte do alumnado está na porta da aula e entra precipitadamente cando asomamos polo corredor. Cando entramos está cada quen no seu sitio, agás unha rapaza que está a borrar o encerado; saudamos, responden ao saúdo e vaise facendo o silencio mentres a profesora e eu ocupamos os nosos respectivos lugares. Noto que parte do alumnado me segue coa mirada até que escoitan *Can I have your attention, please?* (“Prestádesme atención, por favor?”). Pasa lista e anota dúas ausencias (un rapaz e unha rapaza).

A profesora mete a man no peto da súa chaqueta e saca un teléfono móbil ao tempo que pregunta que é aquilo que ten na man; escóitanse, en inglés, varias respostas: un teléfono, un móbil, un teléfono móbil, un i-Pod, e alguén di “una bomba”. Rin todos agás a profesora que afirma que iso non ten graza e pide ao rapaz que dera esa resposta, que se acerque e explique ao grupo que é o que ela ten na man; de seguido pregúntalle se el ten un teléfono móbil e fai extensiva a pregunta a todo o grupo, pedindo que levante a man quen teña móbil. Pídelle ao rapaz que conte as mans en alto; son dezaseis, todo o alumnado presente na aula; a profesora, cun sorriso irónico, agradece ao rapaz a súa colaboración e continúa dando instrucións: pide que formen grupos de catro e anoten as súas ideas en relación coas dúas preguntas que ela vai escribir no encerado: Que problemas poden ocasionar os teléfonos móbiles en lugares públicos como cines, escolas ou concertos?, e os móbiles con cámara?

Para facilitar o agrupamento pide ás dúas últimas alumnas que ocupen os lugares do alumnado ausente ao tempo que unha das parellas da terceira fila, sen que a profesora diga nada, sitúase na cuarta para formar outro grupo de catro (deduzo que así se agruparon noutras ocasións anteriores á miña presenza na clase).

Concede cinco minutos para a discusión en grupo (observo que a discusión se desenvolve, maioritariamente en castelán e algunha opinión en galego). Pasado este tempo manda desfacer os grupos, abrir o libro pola páxina 61 (unidade 5), escoitar ao tempo que len, en silencio, o texto, e facer o exercicio 2 sobre os teléfonos móbiles. Aos cinco minutos pide que levanten a man se atoparon no texto algunha idea coincidente coa dos grupos anteriores e que as subliñen no texto lido; na posta en común das respostas coincidiron en que o uso do móbil no cine impediría escoitar a película e que nas escolas está prohibido e che poden quitar o teléfono; falan tamén dos problemas de facer fotos co móbil, sen permiso, nas escolas e nos concertos. A maioría das respostas danas en castelán e a profesora vai conseguindo que as repitan en inglés, ás veces coa axuda dalgunha compañeira ou compañeiro. De seguido a profesora pide que lean as preguntas do exercicio 3, de comprensión do texto da páxina 61, e vai elixindo ao chou para que dean as respostas oralmente: un rapaz, dúas rapazas, o mesmo rapaz de antes que estaba distraído (non sabe que pregunta lle toca contestar) e outros dous rapaces.

A continuación fanse oralmente os exercicios de vocabulario da páxina 60: o exercicio 1 respóndese colectivamente e para o número 4 a profesora elixe a dúas rapazas e dous rapaces. Suxire que boten unha ollada ao apartado *Vocabulary guide* por se teñen algunha dúbida; non hai preguntas.

Seguen co vocabulario da páxina 64 (exercicios 1 e 4) de forma oral e como traballo de grupo (coa distribución anterior); a profesora pide que collan os cadernos e anoten o vocabulario que non coñezan pois non se pode escribir nos libros.

Mentres o alumnado anota o vocabulario a profesora prepara o reprodutor de CD; suxire que lean a pregunta do exercicio 5 de comprensión oral da páxina 64 antes de escoitar o contido do CD; escoitan o Cd unha vez e responden colectivamente a este exercicio; escoitan de novo e a profesora pide voluntarios para cada unha das respostas do exercicio 6 elixindo ao chou a un rapaz, en principio, e logo elixe a un rapaz que non levantou a man e que estaba totalmente distraído; ri o compañeiro que senta de par e entón a profesora pídelle que lle axude coa resposta. Rin todos e o timbre de final de clase soa sobre as palabras da profesora que non permite que ninguén se mova sen que se acabe de corrixir, o que se produce coa resposta que apuran a dar entre os dous devanditos rapaces.

Antes de saír, a profesora recolle a fotocopia que repartira na clase anterior sobre o Presente Perfect, marca deberes para as vacacións (exercicio da sección de Writing da páxina 66 do libro de texto) e deséxalles unhas felices vacacións de Entroido que, dilles, deben aproveitar tamén para ler e rematar os exercicios do libro de lectura e preparar o exame sobre el que terá lugar o 28 de marzo. Á saída coméntame que está desbordada de traballo e que vai un pouco atrasada con respecto á programación, polo que apenas queda marxe para saírse do libro de texto e tratar temas puntuais como o do Entroido; engade que esperaba poder reservar uns minutos desta sesión para traballar co alumnado o vocabulario relacionado co Entroido pero que lle foi imposible.

Conclusións da observación nº 5:

- Relativas aos materiais didácticos e aos seus contidos

É a primeira vez que a profesora fai uso dun material non inventariado para iniciar a aula. Refírome ao teléfono móbil propio o que, sen dúbida, consegue espertar a curiosidade do alumnado e a desta investigadora; de feito pensei que me precipitara nas conclusións das sesións número 1 e 4 ao resaltar que a profesora non aproveitara a presenza dos móbiles nas actividades realizadas para profundar no tema do consumo irresponsable. Porén, debo ratificarme naquela análise xa que tampouco nesta ocasión se aborda o tema do consumismo, ao limitarse a profesora a desenvolver as actividades propostas no libro de texto sobre os problemas que ocasiona o uso dos teléfonos móbiles en lugares públicos e a solución que países como Francia están a aplicar: a creación de zonas dotadas dunha tecnoloxía especial capaz de bloquear estes dispositivos.

O uso que a profesora fai do encerado nesta sesión tamén está conectado co manual pois as preguntas que escribe para que o alumnado responda, tras discutir en grupos de catro, constitúen o primeiro exercicio da páxina 61. O mesmo ocorre coas actividades de comprensión oral, das páxinas 60 e 64, feitas a partir do CD do manual e ás que me refiro no apartado seguinte.

Polo tanto, o libro de texto está en uso durante todo o tempo que dura a aula e faise extensivo ás tarefas marcadas para o período de vacacións do Entroido (sección de comprensión e expresión escrita da páxina 66).

Procedo a analizar o contido desta sección cara a pescudar a presenza ou ausencia de contidos socioculturais e o enfoque que se lles dá no manual; todas estas actividades, aínda que van encamiñadas a que o alumnado exprese as súas experiencias co idioma inglés na escola e fóra dela, teñen un claro obxectivo gramatical (o uso e correcta conxugación dos tempos verbais Present Perfect e Past Simple) e o seu deseño non favorece o enfoque desde un punto de vista sociocultural, segundo describo no parágrafo que segue. Non obstante, quedo á espera de comprobar se a profesora aborda estas actividades desde outra perspectiva cando as corrixa á volta do Entroido.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Esta sesión rexistra a meirande variedade canto ao tipo de agrupamento observado até agora; alternanse actividades de discusión en pequeno grupo, coas de corrección individual e en gran grupo. Cómpre subliñar, por insuficientes, os cinco minutos dedicados precisamente á única actividade de discusión en grupos de catro alumnas/os que esixe reflexión e análise crítica sobre o uso dos teléfonos móbiles; o resto do tempo ocúpase en comprobar se comprenden o que len ou escoitan sen transcender a información que se lles subministra.

A través da aproximación á unidade de análise (o personaxe), nos capítulos 7 e 8 correspondentes a análise icónica e lingüística do manual, respectivamente, xa se constatou, a existencia, entre outros “ismos”, do androcentrismo, o sexismo e o occidentalismo, materializados na maior porcentaxe de personaxes masculinos tanto no cómputo xeral como no correspondente ao personaxe protagonista, no tipo de profesións e roles atribuídos a homes e mulleres e na escasa presenza de personaxes pertencentes a outras culturas.

As imaxes que ilustran os exercicios de vocabulario sobre as profesións (páxina 64) realizados nesta sesión son un claro exemplo desta preponderancia masculina, da perpetuación de roles e do europeísmo. Nas dez imaxes que o alumnado debe observar para resolver os exercicios aparecen dez homes e tres mulleres; aos homes atribúeselles unha posición de poder, control ou liderado, sempre en primeiro plano e exercendo un protagonismo principal

(en solitario ou compartido con outro home) no mundo da política, o deporte, as finanzas, o cine, e os medios de comunicación; mentres que só unha das tres mulleres asome un papel protagonista (como locutora de informativos de televisión) e as outras dúas aparecen nun papel secundario e nunha posición subordinada a un home: unha como intérprete de dous políticos relevantes e outra como alumna dun profesor de tenis. Das once presenzas masculinas só dúas representan outras razas ou culturas (un home de cor negra e outro árabe).

Estas apreciacións obtidas a partir das imaxes vense reforzadas pola análise lingüística das palabras, frases e parágrafos onde o protagonismo vén determinado polo suxeito. Así seis das sete palabras que designan as devanditas profesións casan con imaxes de homes. Se aceptamos que unha imaxe vale máis que mil palabras, o carácter indeterminado do suxeito das frases do exercicio 4 (“alguén que...”) que definen as profesións do exercicio anterior non consegue neutralizar a mensaxe subliminar que aquel contén, como tampouco o logra o feito de que no programa de radio que o alumnado escoita sexa unha muller a que responda ás preguntas do presentador-home sobre a traxectoria deportiva profesional doutro home: Rafael Benítez, adestrador do equipo de fútbol de Liverpool.

Canto ás actividades de comprensión e expresión escrita da páxina 66 que marcou para facer na casa, todas fan referencia á aprendizaxe de idiomas estranxeiros, todos eles europeos e fundamentalmente do idioma inglés, e pídese ao alumnado que describa a súa traxectoria como estudante de inglés tomando como modelo á dunha estudante británica que estuda español tras ter aprendido francés na escola primaria. Curiosamente esta estudante describe a súa aprendizaxe do español nos termos en que podería describir o alumnado deste grupo a súa aprendizaxe do inglés: “...Nos primeiros anos da escola secundaria aprendemos os números e vocabulario básico...Este ano estudamos gramática con máis detalle e aprendemos vocabulario máis complicado...”.

Tampouco se evidencia o aspecto sociocultural da aprendizaxe das linguas estranxeiras, aínda que se fai fincapé na vantaxe que supón o coñecemento doutros idiomas cara a ver películas en versión orixinal, escoitar cancións, navegar pola rede ou falar con persoas nativas.

- Relativas ás actitudes da docente

A profesora é moi disciplinada no que se refire ao cumprimento das tarefas que se propón realizar en cada aula; de aí a rixidez nos tempos asignados aínda a expensas de sacrificar as oportunidades que as actividades ofrecen de transcender os contidos estritamente gramaticais. Dá a impresión de que ten unha excesiva preocupación por cubrir todos os obxectivos e contidos programados para cada avaliación pero, non obstante, dirixe a maior

parte do tempo e o maior esforzo, o seu e o do seu alumnado, ás tarefas con contidos gramaticais; incluso aquelas que, polo seu contido semántico (explícito ou agochado) poderían ser abordadas desde unha perspectiva crítica sen que iso supuxera renunciar aos contidos estruturais. Trataríase de inverter os termos e achegarse ao estudo da lingua, ás estruturas, ao léxico e aos fonemas, co enfoque sociocultural que lle dá sentido a esta aprendizaxe e á aprendizaxe en si mesma.

Se a profesora planificase as súas aulas desde esta perspectiva non limitaría a 5 minutos a fase de discusión entre o alumnado sobre o uso dos móbiles nos lugares públicos, e aprendería ao alumnado a botar unha mirada crítica ás fotos das profesións. Tampouco “normalizaría os “ismos”” pois a frecuencia de aparición de determinados elementos nos manuais non debe aceptarse como normal até o punto de que incluso reproduzamos eses elementos nos documentos de elaboración propia, de tal xeito que son sempre as mesmas cidades británicas, os mesmos lugares “de interese turístico”, os mesmos idiomas en idénticos rexistros e o mesmo tipo de sociedade “incuestionable” os que se presentan. É obvio que a profesora non é consciente da súa contribución a esta normalización pois, de selo, interviría (ou non?) co mesmo rigor e disciplina co que habitualmente enfrenta as aulas.

A táctica da profesora de forzar a participación do alumnado que máis tende a distraerse traslada, inconscientemente, o androcentrismo do manual ao propio acto didáctico.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O alumnado, en xeral, acepta o papel de “dirixible” que a profesora lle atribúe ao adoptar ela un rol directivo de todas as actividades que se propoñen na aula. Aínda que amosa bastante entusiasmo cando se permite a alternativa de traballar en pequenos grupos ou por parellas, ese entusiasmo non se traduce en grandes contribucións froito da discusión en grupo; soen dar as respostas que se espera que dean, sen cuestionalas.

Prodúcense pequenas concesións ao sentido do humor (o caso da resposta dun alumno identificando o móbil da profesora como unha bomba) pero pronto se ven controladas pola profesora e utilizadas como pretexto para dirixir a atención cara ao bromista (quizás fose iso o que o bromista pretendía). A normalización da que falo no parágrafo anterior parece tela interiorizada tamén o alumnado.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Analizo, novamente, a programación do departamento de inglés cara a situar nela os obxectivos e contidos das actividades desenvolvidas nesta sesión de observación, e comprobo, unha vez máis, que cobre os contidos do bloque 1 “Escoitar, falar, conversar, ler e escribir” correspondentes ao apartado de comprensión e expresión oral e escrita; do

bloque 2 “Coñecemento da lingua” cobre a sección de léxico, e do bloque 3 “Aspectos socioculturais e consciencia intercultural” realmente non se tratan eses aspectos. Aínda que na programación se recolle como “os medios de comunicación no mundo actual” tan só se mencionan os teléfonos móbiles e o contido está deseñado como actividades dirixidas á consecución dos obxectivos lingüísticos. De novo, a presentación por parte das editoriais e o tratamento por parte da profesora dos contidos socioculturais faise de xeito acrítico, de costas á propia programación do departamento no que se refire aos temas transversais, en concreto á educación do consumidor e á educación para a igualdade.

9.2.3.5.7 Observación nº 6

Observación nº 6

Data: luns, 14 de marzo de 2011

Hora: 10.30-11.20

Estou esperando na porta cando o alumnado sobe do recreo, moi alborotado e medio en tropel, mirando algo que resultan ser fotos do Entroido. Ao pasar a carón de min un rapaz preguntame: “Disfrazouse, profe? Mire, este son eu”. Eu respondo cun sorriso e tento mirar a foto pero xa o rapaz entra na aula empuxado polos demais. Espero a que chegue a profesora (que me entrega un exemplar das copias que vai utilizar hoxe) e entramos na aula onde o alumnado segue alborotando.

A profesora non parece darse de conta do alboroto, abre unha carpeta e saca unha foto tamaño A3 de alguén disfrazado de espantallo que coloca sobre o encerado; o alumnado empeza a darse de cóbados, miran cara ao encerado e van calando e sentando. Entón a profesora pregunta en inglés se alguén se disfrazou e se trouxo fotos; unha grande parte do alumnado di que si e a profesora explica que vai pór unha listaxe de vocabulario relacionado co Entroido para que poidan falar, en inglés, en grupos de catro, acerca dos seus disfraces mentres ven as fotos que trouxeron. Esixe que lle prometan que van facelo en inglés e ponse a escribir a listaxe no encerado.

Unha das parellas da terceira fila desprázase para a cuarta para formar un grupo de catro coa outra parella; quedan as dúas últimas rapazas sen grupo e póñense a traballar xuntas. Destina dez minutos a esta actividade que controla paseándose entre os grupos ao tempo que lles devolve a fotocopia dos exercicios sobre o Present Perfect corrixida individualmente.

Segundo pasea entre os grupos constata que non están a falar en inglés e, entón, desfai os grupos, manda copiar a listaxe para estudala na casa e que revisen a fotocopia que lles acaba de entregar corrixida por se precisan dalgunha aclaración. Un alumno pregunta se a listaxe entra no exame, ao que a profesora responde que todo o que se fai na clase entra nos exames.

Pasados os dez minutos pide a profesora que collan o libro de texto e o caderno para corrixir os deberes da páxina 66. Quere que lle entreguen a biografía lingüística (exercicio 4b) ao tempo que pasa lista (non falta ninguén); anota quen llo entrega e quen non. De seguido corrixe os outros exercicios da sección (1,2 e 3), preguntando por orde de lista e anotando os que din non telos feitos; empregan uns quince minutos. A profesora reparte unha copia que amplía o primeiro exercicio da sección *English in the World* sobre a forma abreviada de escribir as mensaxes de texto (que se importou co anglicismo *texting*), aclara os significados das abreviaturas e, a continuación, pide que boten unha ollada á canción do grupo Blondie da páxina 66 (suxestión que é acollida con entusiasmo polo alumnado) e tenten completar a letra coas palabras do recadro antes de escoitala no CD; escoitan a canción e comprobán se acertaron ou non. Consulta o seu reloxo e entrega copias ao alumnado de diante para que as fagan chegar aos que sentan nas outras filas.

O contido da fotocopia é sobre o uso e conxugación da voz pasiva (unidade 6). Comeza explicando a conxugación a través da transformación de oracións na voz activa á voz pasiva. Como deberes para casa manda que acaben de ler a fotocopia e subliñen o que non comprendan para aclaralo na próxima clase e que fagan os exercicios 1 a 5 da páxina 74 sobre este tema. Lembra que, como sempre, ao rematar unha unidade deben preparar os exercicio do workbook correspondentes á unidade 5, e marca, como mínimo, os exercicios 1 e 2 da páxina 30; 4 e 5 da 31; 6, 8 e 9 da 32; 10,11 e 12 da 33; 1 e 2 da 34; 1 e 2 da 35.

Conclusións da observación nº 6:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

Aos materiais didácticos xa habituais nas sesións anteriores, como o libro de texto, o CD do método, as fotocopias elaboradas pola profesora, o encerado, etc, cómpre engadir nesta sesión dúas novidades: un cartel cunha persoa disfrazada de espantalho, que trae a profesora, e as fotos do alumnado tiradas durante as festas do Entroido.

Hai que recoñecer a experiencia da profesora que lle permitiu prever que o alumnado traería as súas fotos dos disfraces do Entroido, utilízalas para motivalo, e deseñar a primeira actividade cara a ampliar o vocabulario en lingua inglesa baseada neste material aportado polo alumnado de forma non programada.

É a primeira vez que o alumnado traballa con algo próximo ás súas vivencias, pero non funcionou a actividade ao non cumprir a norma dada pola profesora que esixía que o traballo dos pequenos grupos se desenvolvese en inglés; penso que a profesora era consciente de que isto ía suceder ao carecer o alumnado do vocabulario básico para falar sobre o tema, e que ela tiña pensado traballar na aula anterior ás vacacións do Entroido, pero fixo unha pequena concesión cara a motivar ao alumnado para que estudaran a listaxe que finalmente

lles puxo no encerado. Non afonda en ningún outro aspecto do tema do Entroido desaproveitando a oportunidade de facer co alumnado un estudo comparativo de festas similares noutros países analizando as súas orixes, o que permitiría conferirlle á actividade unha perspectiva multicultural.

A fotocopia con exercicios sobre o Present Perfect que devolve, corrixida, a cada alumna/oxa foi analizada nas conclusións á observación número 4.

O libro de texto volve a cobrar protagonismo no intre en que se comezan a corrixir os exercicios da páxina 66 feitos na casa; protagonismo que non perderá xa en todo o tempo restante, pois tanto as actividades a realizar co CD como as fotocopias repartidas pola profesora obrigan a mantelo aberto e a utilizalo. A copia sobre o *texting* explica o significado das abreviaturas inglesas utilizadas para enviar mensaxes polo teléfono móbil e completa o primeiro exercicio da sección *English in the World* do manual. Úsase o CD do método tamén para resolver as actividades da páxina 67 (unidade 5) baseadas nunha canción de *Blondie*. De seguido, introduce a unidade 6 a través dunha fotocopia sobre a conxugación e o uso da voz pasiva e, finalmente, fai uso do encerado para explicar o contido da mesma e dirixe a atención do alumnado cara aos exercicios sobre a pasiva da páxina 74 do libro de texto. A mesma dependencia do libro de texto terá o alumnado na casa cando teña que consultalo para resolver os exercicios do caderno de traballo.

En relación coa corrección dos exercicios de expresión e comprensión escrita da páxina 66, sobre a aprendizaxe de linguas estranxeiras, a análise do contido lingüístico dos mesmos xa foi realizada nas conclusións da sesión número 5, mais quedara pendente de comprobar se, no momento de corrixilos, a profesora lles daba un enfoque máis crítico e profundaba nos aspectos socioculturais das linguas. Non o fixo, limitándose a avaliar se o alumnado fixera unha lectura comprensiva dos textos e se respondera correctamente desde o punto de vista estrutural (orde de colocación das palabras na frase, correcta conxugación e uso dos tempos verbais explicados e puntualizacións sobre determinadas preposicións).

Analizo, a continuación, o contido lingüístico das frases- parágrafos incluídos na nova fotocopia repartida e que considero irrelevantes desde o punto de vista dos contidos socioculturais; tan só aparece unha referencia histórica (o descubrimento de América por Cristóbal Colón) para ilustrar unha transformación da voz activa á voz pasiva.

Mención especial merece a canción "*Hanging on the phone*" do grupo *Blondie* (páxina 67, unidade 5). Considereina especial tanto polo atractivo que este tipo de actividade soe ter para o alumnado como pola escasa atención que as autoridades educativas e os axentes implicados no proceso ensino- aprendizaxe lle prestan ás mensaxes que transmiten. A canción trata dunha relación amorosa que se rompe, entre unha rapaza e un rapaz; o título

da canción fai referencia ás insistentes e desesperadas chamadas que a rapaza fai á súa parella para arranxar a situación; chamadas que o rapaz se resiste a responder.

Até aquí pouco habería que comentar, excepción feita de que o protagonismo recae sobre a parella tradicional e o “duro” é o mozo, implacable ante as súplicas da súa noiva. Pero se analizamos as liñas 6, 7 e 8 da canción, vemos que aparece a figura da nai como responsable da situación, caendo no estereotipo e prexuízo sobre a influencia das nais nas relacións afectivas dos seus fillos varóns:

[...] Escoitei a túa nai, agora estase indo,
Foi traballar ou á tenda?
Todas esas cousas que dixo, ignóraas! [...]

De seguido analizo os exercicios do caderno de traballo (*workbook*) sinalados como deberes para a casa xa que non se corruxirán na clase, segundo o costume da profesora de proporcionarlles as solución para que procedan á autocorrección. Xa se recolleu noutras observacións que estes exercicios teñen un enfoque gramatical e están deseñados en función dos obxectivos lingüísticos que se pretende que o alumnado logre. Por esta razón, centro a análise nas referencias socioculturais que conteñen.

Observo que segue a mesma liña que as actividades incluídas no libro de texto que, na súa maioría, reflicten unha sociedade occidentalista, androcéntrica e estereotipada. Así, as cidades ou países que se mencionan pertencen a Europa ou Estados Unidos de América (España, California, Sta Mónica, Los Ángeles, Miami, Francia), coa única excepción de China. Mais esta presenza chinesa merece tamén un comentario: a pesar de que se fala dun novelista chinés pero non se trata dun autor literario tradicional, xa que escribiu unha novela só dispoñible para os usuarios de teléfonos móbiles; tampouco se subliñan os valores tradicionalmente asociados á creación literaria, senón que se destaca o seu potencial como “big business”, debido ao grande número de teléfonos móbiles que existen nese país (300 millóns, no ano 2004).

O androcentrismo do manual esténdese ao caderno de traballo e despréndese da mensaxe subliminar que transmite a maior presenza icónica (16 homes vs. 6 mulleres) e textual de personaxes masculinos (biografía de Matías Prats e de Jack Black) considerando tan só, para a análise, os exercicios que o alumnado ten que facer.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Canto ao agrupamento, agás a primeira actividade na que traballaron en pequeno grupo e que a profesora interrompe ao ver que non a desenvolven en inglés, todas as demais fixéronse individualmente: a profesora pregunta ao gran grupo e logo elixe para que o alumnado responda individualmente, ou ben chama directamente por orde de lista. Moitas

das actividades son do tipo “Yes-no questions”, preguntas que se responden con si ou non, que coartan a posibilidade de artellar unha resposta argumentada e creativa e non dá a posibilidade de que o alumnado “contrapregunte”.

O alumnado amosou especial interese pola copia sobre o “texting” e a canción.

Constato que nas actividades a desenvolver en grupos de catro, ao tratarse dun grupo de 18 persoas se non falta ninguén, as dúas últimas rapazas non parecen ter opción de traballar en grupo pois permanecen nos seus asentos habituais traballando en parella. Lembro que en outra ocasión ocuparon o lugar do alumnado ausente (observación número 5) mais, de momento, non sei cal é a norma ao respecto polo que queda pendente de observación e análise en sesións futuras.

- Relativas ás actitudes da docente

Ao triangular as conclusións da sesión anterior, no referente á miña impresión do exceso de rigor e preocupación da profesora por cumprir coa programación do departamento, explica que non pode ser doutro xeito debido a que todas as persoas que o integran traballan de forma coordinada e fanse os mesmos exames en todas as aulas. No que respecta ao tipo de actividades, tan centradas en contidos lingüísticos, razoa que, tanto as editoriais como os departamentos vense obrigados a deseñalas así porque, ao final, iso é o que realmente se pide nos exames, incluída a selectividade (que consta dun exame de comprensión oral e dun texto no que só se valora a comprensión lectora e a expresión escrita en función da corrección gramatical).

A profesora adoita favorecer o traballo en parellas ou en pequeno grupo propiciado polo feito de que o alumnado senta de dous en dous e resulta factible formar grupos de catro só con volver as cadeiras. Porén, en aras da disciplina sacrifica, ás veces, as actividades en equipo como método sancionador para castigar o comportamento inadecuado ou o incumprimento das normas.

Constato, novamente, que a profesora propón a escoita da canción sen afondar no significado da mesma, ignorando os “valores” estereotipados que comentamos anteriormente.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

A pesar de que se observa facilmente que ao alumnado lle gusta traballar en equipo, teñen a súa particular idea do que isto significa e, nas tarefas deseñadas para o pequeno grupo, aproveitan a oportunidade para desconectar da materia e aparcar o idioma inglés como lingua vehicular na aula o que provoca que a profesora estableza outro tipo de interacción,

que é aceptado sen discusión polo alumnado, sen dúbida, consciente de que non é unha medida arbitraria.

O grande entusiasmo que amosaron pola canción tampouco supuxo un aumento do interese por aspectos que non foran os lúdicos e de divertimento; realizan as actividades baseadas na canción pero en ningún momento fan preguntas relacionadas co significado da mesma ou co vocabulario.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Os contidos traballados nesta sesión completan os obxectivos lingüísticos programados polo departamento para a unidade 5 (e inician a unidade 6):

“Escoita atenta dunha canción para completar as tarefas”, “Identificación de aspectos básicos para a elaboración dun portfolio de linguas”, “Produción dun portfolio sobre a lingua estranxeira que está a estudar coa axuda do modelo presentado e a utilización das estratexias anteriores” recollidos dentro do bloque 1 da programación.

“Cancións en lingua inglesa: Hanging on the telephone” recollido no bloque 3.

As reflexións feitas nas conclusións á sesión anterior acerca do enfoque acríptico co que se encaran as actividades en xeral, e especialmente as que conteñen aspectos socioculturais, son válidas no que respecta a esta sesión de observación na que se perpetúan, a través das actividades e actitudes xa comentadas, estereotipos e “ismos”.

9.2.3.5.8 Observación nº 7

Observación nº 7

Data: mércores, 16 de marzo de 2011

Hora: 12.30-13.20

Cando chego xa está o alumnado dentro e espero na porta a que chegue a profesora, que xa vén de camiño polo corredor. Entramos, saudamos e situámonos nos nosos respectivos lugares; acostumaba sentar ao fondo, á esquerda, pero hoxe decidín ocupar unha cadeira da dereita para variar a perspectiva; penso que foi un erro pois isto provocou que o alumnado me prestara demasiada atención e se interesara na razón pola que cambiaba de sitio; nun esforzo por fuxir do repentino protagonismo que adquirira a miña presenza non respondín, limíteime a sorrir; tal vez tería que terme situado cada día nun lugar diferente desde o principio para non facerme demasiado presente para ningún sector do alumnado en particular.

A profesora comeza a pasar lista; non falta ninguén. Pide que collan o libro de texto e o caderno para corrixir os exercicios da páxina 74. Corríxense colectivamente os exercicios 1 e 2. Logo chama a unha alumna para que poña no encerado as respostas ao exercicio 3 e pregunta se alguén ve algún erro; todo o grupo parece estar de acordo coas respostas; a profesora subliña un par de erros e a propia alumna que está diante do encerado os corrixe. A rapaza senta e, de seguido, corríxense o exercicio 4 (unha rapaza voluntaria) e o 5 (coa intervención tamén voluntaria de dous alumnos). Entón, a profesora pide que collan a fotocopia número 1 sobre a pasiva que repartiu na clase anterior e pregunta se ten que aclarar algo sobre o seu contido; ninguén di nada.

Van dez minutos de clase e a profesora di que fagan, individualmente e prestando especial atención aos verbos irregulares, os exercicios 1, 2 e 3 (a e b) da páxina 77 do libro de texto, para o que lles concede cinco minutos; prodúcense tímidas protestas pola escaseza de tempo pero póñense a traballar.

Pasado algo máis do tempo marcado corrixe, oral e colectivamente, poñendo ela mesma as respostas no encerado; adrede comete algún erro cos participios irregulares do exercicio 2 e promete un punto positivo extra a quen sexa quen de corrixilo, para o que ofrece o seu portaxiz e, rapidamente, dous rapaces e dúas rapazas diríxense ao encerado e corrixen, consonte as quendas que establece a profesora. Retroceden á páxina 75 para traballar, de xeito individual, a sección *English in Use*; mentres o alumnado resolve o primeiro exercicio a profesora prepara o reprodutor de CD para os exercicios 2 e 3, que tamén son de carácter individual; a corrección faise con todo o grupo.

A profesora comenta que necesitan o tempo restante (15 minutos) para preparar e representar o diálogo do exercicio 5 (a e b, p. 75), que deben facer en parellas. Pasados dez minutos pide que algunha parella, voluntariamente, escenifique o seu diálogo; ninguén parece interesado en facelo, polo que a profesora elixe dúas das parellas mixtas; unha das rapazas pregunta se poden levar o caderno onde escribiron o diálogo ao que a profesora accede. Rematada esta actividade, xusto cando soa o timbre, a profesora empeza a repartir a fotocopia número 2 con exercicios sobre a voz pasiva con complemento axente para que os traian feitos da casa. Recolle os materiais utilizados e ambas saímos da aula. Xa no corredor, entrégame tamén unha copia e coméntame que confía en que a fagan pois anda un pouco apurada de tempo para profundar na voz pasiva de cara ao exame que será a finais do mes.

Conclusións da observación nº 7:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

O material didáctico utilizado durante toda a aula, por parte do alumnado, aparte do caderno de notas, foi o libro de texto xa que todas as actividades realizadas, incluída a de

dramatización e as realizadas no encerado, tiveron como fío condutor o manual. A profesora fixo uso, como de costume, da guía do profesorado, que tamén reproduce as páxinas do libro do estudante e o CD que contén as actividades de comprensión oral do manual; utilizou o encerado para corrixir os exercicios do libro; as fotocopias (tanto a que repartira na aula anterior como a que entrega ao finalizar a clase) refiren ao libro de texto, xa que a primeira (xa analizada na sesión número 6) completa a información do manual sobre o uso e conxugación da voz pasiva, e a segunda consta dunha serie de exercicios sobre o mesmo tema.

Nesta sesión, alumnado e profesorado compartiron o uso do encerado pero, en ambos casos, foi para corrixir os exercicios do libro de texto.

Procedo a analizar o contido das actividades cara a comprobar se transcenden os aspectos puramente gramaticais. Constató que os contidos de todos os exercicios da páxina 74 e da 77 apuntan á consecución dos obxectivos lingüísticos antes mencionados relacionados coa voz pasiva (uso, conxugación en presente e pasado simple e transformacións de frases en voz activa a voz pasiva).

No referente ao contido sociocultural, preséntase desde un punto de vista informativo nas frases propostas para abordar as cuestións gramaticais desta unidade (unidade 6). Así, por mencionar algún exemplo, cítase a Leonardo Da Vinci, o cadro da Mona Lisa, o museo de Salvador Dalí ou o ano en que foi inventada a televisión. Igual carácter informativo ten o parágrafo do exercicio 5 (páxina 74) sobre o invento do papel por parte do home de orixe chinés Ts'ai Lun e a introdución do papel en Europa; faise referencia á grande cantidade de árbores que require a fabricación do papel a pesar da reciclaxe do papel usado; porén non se enfronta este feito de xeito crítico nin no parágrafo nin por parte da profesora durante a corrección; o exercicio consiste en poñer a forma correcta do verbo que se dá entre parénteses. A presenza deste inventor oriental, así como a referencia ao alto número de turistas xaponeses que visitan os museos son as únicas desviacións do manual con respecto ao enfoque occidentalista que veño constatando nestas sesión de observación.

Idéntico tratamento teñen os contidos socioculturais dos exercicios da páxina 77 nos que se mencionan, como elementos para construír frases en voz pasiva, o Guernica, Cristóbal Colón ou O Código Da Vinci entre outros. Con respecto aos exercicios da sección *English in Use* da páxina 75, para resolver o primeiro o alumnado debe relacionar sete imaxes (cinco con presenza humana) con sete frases referidas a actividades a desenvolver no tempo de lecer: ir ao cine, asistir a unha exposición, presenciar un partido de baloncesto, xogar aos bolos, comer fóra, ir a unha discoteca e pasear polo parque.

A única imaxe con presenza feminina casa coa frase “pasear polo parque” e todas as demais actividades se corresponden con imaxes nas que só aparece a presenza masculina, carecen de personaxe ou non é identificable. Estas mesmas frases son utilizadas, en primeiro lugar, para invitar, e aceptar ou rexeitar a invitación, no exercicio 2 de comprensión oral que reproduce un encontro entre a parella de adolescentes rapaz-rapaza de raza branca _fío condutor deste tipo de actividades en todo o manual_ no que o rapaz invita a rapaza; posteriormente, úsanse para completar esa mesma conversa no exercicio 3, conversa que servirá de modelo para que o alumnado constrúa, por parellas, o seu propio diálogo e o represente (exercicios 5a e 5b). Trátase, pois, de actividades aparentemente desprovistas de contido sociocultural pero que seguen a transmitir un modelo de sociedade androcéntrica. Na fotocopia repartida ao alumnado para traballar na casa (dossier), as escasas referencias culturais que conteñen, como a mención a Cervantes, O Quixote ou a película Parque Xurásico, están ao servizo dos contidos estruturais relacionados coa voz pasiva.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Agás os exercicios 5a e 5b da páxina 75 que se realizaron en parella (escribir e representar unha conversa que inclúa invitacións e a súa aceptación ou rexeitamento), o resto das actividades foron de tipo individual. As actividades de corrección realizábanse para o gran grupo pero con participación individual do alumnado, voluntaria ou decidida pola profesora.

Nesta sesión, tres rapazas e catro rapaces participaron voluntariamente e outra alumna foi convocada pola profesora a resolver un exercicio no encerado. Espertou especial interese no alumnado a corrección dos exercicios da páxina 77 polo feito de que a profesora optase por escribir no encerado as respostas cometendo, adrede, erros nos verbos irregulares, e retase ao alumnado a corrixilos a cambio dun punto extra.

Cabería esperar que amosasen interese pola actividade de dramatización do diálogo que fixeron por parellas, tanto porque se trata dunha das escasas actividades de produción propia realizadas durante as sete sesións observadas até agora, como porque rompe coa rutina dos exercicios de gramática que veñen ocupando unha alta porcentaxe do tempo de todas as aulas; porén, a profesora non conseguiu a participación voluntaria de ningunha parella e tivo que elixir ela dúas parellas, e elixiu parellas mixtas.

Aínda que esta actividade foi producida polo alumnado traballando en parellas, non pode considerarse unha actividade creativa debido a que debía conter as frases do exercicio 1 e reproducir o modelo de diálogo do exercicio 2, ambos os dous na páxina 75 do libro de texto.

- Relativas ás actitudes da docente

Sen dúbida a docente fai poucas concesións canto a desviarse do programado polo departamento, e resulta evidente que a prioridade absoluta a teñen os aspectos lingüísticos pois tampouco nesta aula se permitiu transcender a natureza gramatical das actividades, aínda que o contido icónico e lingüístico dalgunhas se prestaba a facelo. É o caso da actividade centrada nun parágrafo sobre o invento do papel, parágrafo que o alumnado ten que completar coa forma correcta do verbo en voz pasiva; a profesora non considerou os obxectivos e contidos da programación relacionados coa educación para salvagardar o medio ambiente, ignorando o problema da tala de árbores, as fábricas de celulosa, etc. Tampouco prestou atención aos estereotipos sexistas latentes nas imaxes de todas as actividades ilustradas traballadas nesta aula.

Repartiu outra fotocopia, ao remate da clase, para que o alumnado fixese na casa máis exercicios relacionados coa voz pasiva, pero até o momento non dou o mesmo tratamento aos contidos socioculturais; no só non se traballan na aula senón que tampouco se planifican como traballo extra para a casa, de tal xeito que o cen por cen do tempo que o alumnado dedica a esta materia, tanto no centro como na casa, está centrado nos contidos gramaticais e esixen o uso do libro de texto.

A preocupación da docente por vencer o programado para a segunda avaliación non lle permite empregar parte do tempo, por exemplo, en proxectar un documental sobre estes temas ou pedir ao alumnado que investigue o problema das celulosas na Galiza, etc.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

Chámame a atención que, a estas alturas do curso, aínda se sinta o alumnado tan inhibido á hora de facer actividades máis lúdicas, como pode ser unha pequena dramatización ou representación, co texto diante. Parece como se fose consciente de que o que de verdade lle importa á profesora é que domine os aspectos lingüísticos (estruturas, vocabulario, verbos irregulares, conxugación, etc) e que o demais é anecdótico. Non se pode dicir que se trate dun grupo de alumnas e alumnos que sintan vergoña ou que sexan tímidas/os diante da profesora. Obviamente, hai alumnado máis participativo ou máis vergonzoso pero todo o grupo parece ter unha boa relación coa profesora baseada no respecto mutuo. A profesora impón respecto sen berrarlles, só coa mirada e o rostro serio e con toques de humor; pasado o momento reláxase e recupera o clima habitual nas súas aulas, o que facilita que o alumnado estea relaxado pero consciente de até onde poden chegar. Por iso parece estraño que non tiren vantaxe das escasas actividades que lles permiten certa mobilidade (normalmente permanecen sentadas/os nas cadeiras todo o tempo que dura a aula), e máis liberdade de acción e coas que poden introducir algo de diversión na clase.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Continúase, nesta sesión, enfrontando o desenvolvemento e adquisición, respectivamente, dos contidos e obxectivos programados para a unidade 6. As actividades das páxinas 74, 75 e 77 do libro de texto centráronse nos contidos lingüísticos do bloque 2, (Coñecemento da lingua), en particular as funcións da linguaxe e gramática que, neste caso, abrangue os conceptos de:

Voz pasiva: forma e uso en todos os tempos; uso e omisión do complemento axente.
Invitacións, preferencias con *Would like to + Infinitive*, e contraste con *Like + ing*.

E abrangue, igualmente, os procedementos:

Lectura do cadro gramatical e reflexións sobre o aspecto gramatical presentado.
Selección da opción adecuada para completar oracións correctamente.
Transformación de oracións en voz activa a pasiva.
Discriminación do uso da voz activa e pasiva.
Completar oracións e textos coa estrutura e forma verbal correcta.
Elaboración e práctica dun diálogo no que se fagan invitacións e se acepten ou rexeiten as mesmas.

As actividades 5a e 5b da páxina 75 céntrase en desenvolver os contidos pertencentes ao bloque 1 da programación (*Escoitar, falar, conversar, ler e escribir*) relacionados coa expresión oral (*Speaking*):

Intercambios comunicativos pondo en práctica a linguaxe e estruturas aprendidas na unidade.
Uso de estratexias que faciliten a comunicación nunha conversa espontánea.
Producción dun diálogo no que se fagan suxestións e se respondan.

Canto aos obxectivos didácticos programados para a unidade 6, cóbrese o de "*Facer, aceptar e rexeitar convites*"

9.2.3.5.9 Observación nº 8

Observación nº 8

Data: venres, 18 de marzo de 2011

Hora: 11.20-12.10

O alumnado está dentro da aula e eu, como sempre, espero fóra a que chegue a profesora. Está tamén esperando a auxiliar de conversa, que me comenta que lle toca traballar o tema da comida nos Estados Unidos coa outra metade do grupo. Asoma a cabeza unha alumna que me pregunta con que metade vou estar; non teño tempo de responder pois chega a profesora e dime que non recorda se me dixo que hoxe había desdobre, e pregúntame se quero quedar na aula co grupo que vai ser atendido pola auxiliar de conversa (a metade que non foi a semana pasada) ou prefiro ir coa metade que vai con ela. Eu suxiro que, dado que os contidos que vai tratar a americana son os mesmos do outro desdobre, prefiro continuar coa observación do mesmo grupo neste segundo desdobre, se ela non ten inconveniente. Dime que, se quero, xa podo esperar fóra a que ela pase lista e saia co grupo correspondente para desprazarnos á aula de informática. Así o fago e logo dirixímonos á aula B de informática onde o alumnado ocupa o seu lugar diante dos ordenadores á espera de que a profesora dea as necesarias instrucións.

Pide a profesora que entren na carpeta “Materias”, seleccionen “Inglés” e pinchen sobre o icono que pon “Autoest 1” e comecen a traballar nos bloques de exercicios de *Present Perfect* e *Passive Voice*. O propio alumnado debe decidir que exercicios necesita reforzar, segundo as súas carencias nestes temas, e debe levantar a man se precisan axuda, xa que o traballo debe desenvolverse de xeito autónomo e individual.

A profesora paséase de ordenador en ordenador, controlando o traballo do alumnado, e intervén aínda que non lle pidan axuda cando observa que están atascados nalgún exercicio. Así transcorre a hora de clase, até que a profesora manda rematar a tarefa, cinco minutos antes da hora, para que poidan pasar pola aula a deixar as súas cousas antes de baixar ao recreo.

Eu permanezo na aula durante o tempo do recreo para comprobar nos ordenadores os contidos dos bloques de exercicios cos que o alumnado estivo a traballar, e observar o espazo físico para proceder á súa descrición (apdo. 3-vii-c).

Conclusiones da observación nº 8:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

Os ordenadores e o programa Autoest foron o único material utilizado nesta sesión, polo que non procede outra análise que a do contido do programa e que se fai de seguido no parágrafo referido ás actividades.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Cada alumna/o dispón dun ordenador co que accede aos exercicios que precisa reforzar ou afianzar. Ten total autonomía para decidir que exercicio quere traballar, tendo sempre en conta os contidos e obxectivos da 2ª avaliación desenvolvidos nas aulas, e tratando de adecuar o nivel de dificultade do exercicio elixido ao seu propio nivel de coñecementos da lingua inglesa.

Canto ao tipo de actividades, todas son individuais e están todas centradas nos contidos estritamente gramaticais: exercicios tipo “cloze” que o alumnado debe completar coa forma verbal correcta, ou colocar unha partícula ou outra, etc. Estes exercicios preséntanse a partir dun texto que reflicte un suceso, unha noticia, unha conversa, etc, e no que se traballan os contidos lingüísticos contextualizados.

- Relativas ás actitudes da docente

A profesora respecta a autonomía na aprendizaxe pero, coñecedora de quen necesita axuda, acércase ao alumnado cando percibe que alguén quedou bloqueado nalgún exercicio. Intervén discretamente evitando violentar á/ao alumna/o en cuestión.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O uso dos ordenadores nas aulas favorece a aprendizaxe autónoma debido a que o alumnado acepta de mellor grao as correccións do ordenador que as do profesorado. De feito observo que os que teñen máis dificultades non piden a axuda da profesora e parecen apañarse sen ela. A miña propia experiencia docente lévame a intuír que recorren á axuda que o propio programa lles ofrece ou buscan un exercicio máis sinxelo, impresión que comento coa profesora e que corrobora e explica que por iso, de cando en vez, intervén aínda que non lle pidan axuda.

- Relativas aos obxectivos e contidos

Canto ao programado polo departamento, estas sesión de desdobre concíbense como unha oportunidade para que o alumnado afiance, reforce ou profunde nos contidos gramaticais que se están a traballar para conseguir os obxectivos específicos da materia e que xa se recolleron nas conclusións ás restantes sesións de observación.

9.2.3.5.10 Observación nº 9

Observación nº 9

Data: luns, 21 de marzo de 2011

Hora: 10.30-11.20

A miña actividade observadora segue a espertar interese, non só entre o alumnado observado senón entre o alumnado en xeral. Sen dúbida é tema de conversa no tempo de recreo ou entre clase e clase pois en canto aparezo no patio, ou polos corredores, sempre hai alguén que me pregunta se vou ir á súa aula, para que estou a observar, se estou avaliando “á profe”, se vai vir tamén “o inspector” (en masculino) e outras preguntas polo estilo que poñen de manifesto a expectación creada e a dificultade de desenvolver esta actividade desde o anonimato, pese á actitude discreta e non participante que adoptei desde o principio e á eficaz colaboración da profesora, que actúa como se eu fose invisible até que saímos da aula.

Debo recoñecer que o alumnado, de xeito máis ou menos consciente, me adxudica certo protagonismo ao volver o rostro cara a min, entre murmurios. Fóra da aula pode incluso parecerme positiva certa proximidade espontánea e ocasional co alumnado, de cara a ir creando un ambiente propicio para as futuras entrevistas pero, durante as observacións, resulta verdadeiramente complicado manter o equilibrio necesario entre estar presente e ser (e sobre todo parecer) allea ao que alí acontece.

Entramos xuntas a profesora e mais eu e ocupamos os nosos lugares. Parte do alumnado parece moi concentrado nalgunha actividade escrita (posteriormente deime conta que estaban a copiarse as respostas aos exercicios da fotocopia número 2, sobre a pasiva, que a profesora mandara facer na casa). A profesora saúda desde a súa mesa e pide atención pois vai pasar lista. Empezan a pasarse a copia dos exercicios apresuradamente mentres responden *yes* ou *yes, madam* ao escoitar o seu nome; cada vez que alguén responde dicindo “si”, “aquí”, “yo”, a profesora repite o nome até que contestan en inglés; esta situación chámame a atención pois en clases anteriores creo recordar que todo o grupo contestaba en inglés ao ser nomeado e, de non ser así, a profesora deixouno pasar. Parece molesta por algo, pero segue a pasar lista. Non falta ninguén. Cando remata, colle un lote de exemplares de algo que semella ser revistas ou cómics e acércase á primeira fila con cara seria. Faise o silencio e un sector do alumnado segue a escribir sobre unha fotocopia. A profesora non di palabra e fixa a súa mirada precisamente nese alumnado. Empezan a darse de cóbados até que conseguen que deixen de escribir e miren para a profesora. Xa deben de sospeitar que a profesora se deu de conta que se están a pasar as respostas dos exercicios da pasiva. Cando todo o grupo queda calado e mirando para ela, a profesora dilles que vai deixar de falar inglés durante un momento e que espera

que a escoiten moi atentamente. De seguido empeza a falar en castelán, en baixo, sempre seria, e failles ver que están incumprindo as normas negociadas ao principio do curso cara a crear as bases para unha convivencia relaxada e respectuosa na aula, tanto no referente á relación entre os compañeiros e compañeiras como coa profesora. Insiste en corresponsabilizar do engano que pretendían levar adiante tanto á persoa que copiaba como á que deixaba copiar, e que o acordado fora admitir sempre os erros e as carencias propias, sen implicar aos demais. Engade que os exercicios espera poder corrixilos nesta sesión pero que se alguén non os fixo, pola razón que fose, o ético e positivo será admitilo e dar a correspondente explicación. Afirma non ter máis que dicir e pregunta se alguén quere engadir algo.

Pasados uns segundos dous alumnos levantan a man e ao cabo tamén unha rapaza; a profesora dá a quenda a un dos rapaces e este di que o sente pero que se esquecera de facelos e por iso ía copialos; a rapaza afirma que non entende a pasiva, o que subscribe o outro rapaz; a profesora explica que ambos os dous motivos, ou calquera outro, pódense xustificar e remediar se non hai engano polo medio; engade que o primeiro rapaz, se o desexa, poderá saír voluntario cando se corrixa a fotocopia, e terá ocasión de facer así os deberes que non fixo, e os outros dous alumnos escoitarán as explicacións que se vaian dando e, cando o teñan entendido, farán os exercicios. Retoma o inglés para dicir que espera non ter perdidos estes cinco minutos de reflexión e recupera a súa expresión amable e relaxada de sempre.

Reparte os exemplares que levaba con ela, un exemplar do cómic *Manga*, para que lle boten unha ollada en grupos de dous. Pasados cinco minutos pregunta se alguén coñece a orixe do *Manga*; a maioría do alumnado levanta a man e contestan sen dar tempo a que a profesora elixa; parecen estar familiarizados co cómic. Pregunta a profesora quen leu algún exemplar; tamén a maioría di telo lido.

A profesora aproveita para recordarlles que están na biblioteca do centro á súa disposición. De seguido pide que os fagan chegar até as primeiras mesas e recólleos. Suxire que abran o libro de texto pola páxina 73 (unidade 6) e, por parellas, fagan o exercicio 1 sen ler o texto; ela prepara o reprodutor de CD e pide que corrixan as respostas dadas en función do que escoiten; logo deberán ler o texto e comprobar se acertaron coas respostas. Emprega 10 minutos nesta tarefa. Manda ler o texto de novo para contestar, de xeito individual, ás preguntas de comprensión do exercicio 3. Avisa de que a corrección tamén será individual e porá nota.

Pasados 15 minutos chama, por lista, e pide que localicen no texto a información que avala as súas respostas; interveñen dous rapaces e dúas rapazas no exercicio 1. Hai dous rapaces armando barullo e a profesora pídelle a un deles que repita a resposta dada pola última rapaza. O alumno non sabe e

rebota a pregunta cara ao outro compañeiro; os dous estaban distraídos e a profesora toma nota da incidencia e pasa a corrixir o segundo exercicio para o que elixe a dúas alumnas e logo volve a preguntar aos dous rapaces anteriores e a outro máis; esta vez dan as respostas correctas. Quedan quince minutos de clase cando a profesora pide que cerren o libro de texto e presten atención ao encerado, onde explica a transformación dunha oración activa con dous obxectos en dúas oracións pasivas. Insiste en que se fixen na diferenza entre este tipo de frases en inglés, galego e castelán.

De seguido, reparte unha terceira fotocopia con exercicios sobre a pasiva que acaba de explicar para que a completen individualmente e, a continuación, corríxea para todo o grupo no encerado. Consulta o reloxo e pide que collan a copia número 2 (que puxera de deberes para casa) para empezar a corrixila. Pregunta se alguén quere saír voluntario/a e o rapaz que esquecera facer os exercicios levanta a man e, entre os risos dalgúns compañeiros, empeza a dar as respostas. A profesora consulta o reloxo e detén a corrección. Como non dá tempo de acabar avisa de que se rematará na clase do mércores. O alumnado comeza a levantarse e a profesora pide que senten e anoten, como deberes para facer na casa, os exercicios da sección de *writing* da unidade 6, na páxina 78 do libro de texto e explica que, para facer os exercicios catro e cinco desta sección, deben describir a súa foto ou debuxo favorito e contar por que lles gusta; engade que non se esquezan de traer á clase a foto ou debuxo descrito. Soa o timbre cando aínda están anotando. A profesora recolle o material e unha alumna ofrécelle a súa axuda para transportalo, xesto que a profesora agradece pero afirma poder ela con todo. Ambas as dúas despedímonos en inglés até a próxima sesión.

Conclusións da observación nº 9:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

Aos materiais xa habituais nas aulas observadas con anterioridade cómpre engadir unha novidade: diversos exemplares do cómic *Manga* que a profesora subiu da biblioteca do centro e que utilizou como actividade motivadora e de *ice-breaking*. Este material permanece nas mans do alumnado só cinco minutos, tempo que pasan botando unha ollada ás imaxes e comentando entre eles até que a profesora os interrompe para pescudar acerca do coñecemento que teñen sobre o *Manga* e recolle os exemplares repartidos.

Valorei a posibilidade de acudir á biblioteca e analizar o contido destes exemplares pero, considerando o escaso uso que se fixo deles nos cinco minutos que tiveron para botarlles unha ollada, desbotei a idea e centreime na análise das actividades da páxina 73 do libro de texto baseadas nun texto titulado *Mangamania*. O texto explica a evolución deste cómic, canto ao seu contido, desde as súas orixes até a actualidade, e as claves da enorme difusión e éxito que ten ao redor do mundo.

Asemade, fai unha comparación entre o *Manga* e os cómics americanos destacando, entre outros aspectos positivos diferenciadores desta mostra da cultura nipona, o seu baixo prezo, que se editen en branco e negro e o feito de que vaian dirixidos a todo tipo de público, sen diferenciar entre razas, sexo ou posición social, e que moitos sexan escritos e ilustrados por mulleres.

É necesario subliñar que é a primeira vez (nas nove sesións de observacións realizadas), que se dedica máis tempo a contidos socioculturais que aos gramaticais. E cómpre subliñalo non só por cuestión de tempo senón polo contido en si mesmo: refírese a unha cultura non occidental, destaca a natureza non sexista da autoría e das/dos potenciais lectoras e lectores deste cómic, fronte á maioría dos cómics americanos escritos e ilustrados para homes e lidos só por homes. Ademais, na era da cor nas imaxes, recupera os valores da arte en branco e negro e rompe a relación de calidade-prezo nunha sociedade de consumo como a actual na que se quere vender que as cousas valen o que custan e que as persoas se valoran en función do que teñen.

A copia número 2 que puxera como deberes para casa e que se corrixiu nesta aula xa foi analizada nas conclusións á observación número 7 realizada o mércores 16, data en que foi repartida.

Canto ao contido da copia nº 3 (do dossier) sobre o tema da voz pasiva, observo que se trata de 12 frases en voz activa que o alumnado debe transformar poñéndoas en pasiva; ao analizar os elementos que constitúen as frases cara a detectar neles posibles contidos socioculturais e prexuízos racistas, sexistas, etc, non atopo nada relevante pois tanto os suxeito como as accións que se lles atribúen carecen de matices que merezan esa cualificación.

A análise dos contidos dos exercicios de comprensión e expresión escrita da páxina 78 do manual (sección de *Writing*) realízase nas conclusións á sesión na que se corrixa, de xeito que tamén se poidan incluír na análise as fotos que achegue o alumnado como favoritas.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

O traballo do alumnado desenvolveuse de xeito individual nas actividades de comprensión oral e lectora e as de gramática, ou por parellas nas de motivación, predición e comprobación. A corrección ía dirixida ao gran grupo pero con participación individualizada do alumnado cara a dar as respostas aos exercicios.

É a primeira vez que as actividades con contidos socioculturais ocupan máis tempo na aula que os exercicios de tipo gramaticais. De feito, nesta sesión só se destinaron 15 minutos a traballar aspectos lingüísticos; o resto do tempo tratáronse contidos socioculturais, favorecido este feito tanto polas actividades propostas no libro de texto sobre os cómics

Manga, como polas circunstancias non programables xa recollidas na descrición do observado nesta sesión e ás que me referirei nos parágrafos que seguen.

- Relativas ás actitudes da docente

Prácame deixar constancia de que esta sesión de observación foi a máis positiva de todas as realizadas até agora para os fins desta investigación, no sentido de que, por primeira vez, a prioridade na aula a tiveron os contidos socioculturais. Este feito xa é positivo por si mesmo e cómpre considerar o valor engadido de posibilitar a análise do tratamento que se dá a estes contidos. O positivismo do que falo vén representado tanto pola actitude inicial da profesora e do alumnado ante unha situación de conflito, como pola presenza de contidos socioculturais nas actividades incluídas na unidade 6 do libro de texto en relación co cómic *Manga*. O tratamento que lles dá o manual xa foi analizado no parágrafo relativo aos materiais didácticos e ao seu contido polo que cómpre, aquí, consideralo desde a perspectiva da docente.

Mencionei anteriormente as circunstancias que favoreceron esta ocasional supremacía dos contidos socioculturais sobre os estritamente lingüísticos . Estoume a referir ao intento de copiarse os exercicios protagonizado polo alumnado e ás reflexións da profesora sobre este comportamento. A importancia que a profesora concedeu a esta circunstancia fíxose patente, sen dúbida, para o alumnado polo feito de que a docente aparcase por uns minutos o uso do inglés (concesión que nunca antes fixera, no tempo que levo observando as súas aulas), reforzado pola actitude seria, pero contida, e o lugar que ocupou, apartada da súa mesa, fronte ao alumnado, como quen se sitúa nun espazo compartido e que resultou ser o da convivencia baseada no respecto, na asunción de responsabilidades e a aceptación das carencias e limitacións propias que conleva todo acto de aprendizaxe.

Particularmente educativas en valores parecéronme as alternativas de natureza construtiva , non punitivas, que propón a profesora, correctoras deste desvío das normas acordadas e que dan ao alumnado a oportunidade de exercer a autocrítica.

Canto ao tratamento dos contidos socioculturais que inclúe o parágrafo e actividades sobre o cómic *Manga*, a profesora non considerou necesario profundar neles, nin desde o punto de vista da educación en valores nin desde o punto de vista de ampliación de coñecementos. Probablemente non era necesario profundar nos valores pois estaban claramente resaltados no texto pero, canto á ampliación da información, desbotou a suxestión da guía do profesorado de atraer a atención do alumnado sobre a nota que explica a diferenza entre o

término *manga* e *anime*⁵³⁰ (explicación situada en posición vertical, e en letra miúda nun lateral da páxina 73 do libro de texto).

Asemade, botei en falta a referencia ás bandas deseñadas ou cómics españois, cataláns e, especialmente, galegos e en galego que están a ter grande éxito e que contribúen, en colaboración coas institucións ou por libre iniciativa, á difusión da cultura⁵³¹ e a erradicar da sociedade condutas como a violencia de xénero⁵³².

A profesora non desaproveita a ocasión que lle brinda o tema dos cómics *Manga* no manual para fomentar o uso da biblioteca do centro ao recordarlle ao alumnado que teñen alí, á súa disposición, os exemplares que acaban de visualizar.

Constato, de novo, o costume da profesora de atraer a atención dos alumnos distraídos durante as correccións procurando a súa participación unha e outra vez, reducindo así o tempo de participación feminina, o que elas compensan con intervencións voluntarias máis frecuentes que sempre son aceptadas pola profesora.

As constantes olladas da profesora ao reloxo posiblemente impoñen ao alumnado un ritmo de traballo máis rápido, que case sempre aceptan sen protestar; porén, esta excesiva precisión temporal deixa escasa marxe para que o alumnado se exprese con espontaneidade e satisfaga a curiosidade que poidan espertar nel as lecturas ou temas tratados na aula e, por parte da profesora, esta excesiva temporalización das actividades programadas dificulta as posibilidades de profundar nelas e de improvisar outras non previstas e que, sobre a marcha, se revelen interesantes.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

Considero oportuno subliñar tamén a reacción positiva de parte do alumnado ante as reflexións da profesora acerca da situación creada ante o intento de copiar as solucións aos exercicios que puxera como deberes. Os reprendidos aceptan e procuran reparar a súa conduta ofrecendo explicacións e acolléndose, tan pronto como se lles presenta a ocasión, ás alternativas suxeridas pola profesora. Isto vén confirmar a relación respectuosa, xa comentada outras veces, coa profesora, o que non impide que algunhas individualidades non consigan manter a atención durante todo o tempo de aula e requiran un control máis exhaustivo por parte da profesora.

⁵³⁰ *Manga*: nome co que se coñecen os cómics nipóns. *Animé*: denominación para a versión animada do manga na TV e no cine.

⁵³¹ *O burato do inferno*, Ramón e Xosé Trigo, sobre os raqueros galegos (piratas de terra do século XIX que operaban nas costas galegas. XXIII Xornadas de B.D. sobre o Camiño de Santiago. Outubro 2010

⁵³² “Cartas de amor”: Cómics en exposición itinerante por todos os institutos de Santiago de Compostela en contra da violencia de xénero. Abril 2011

No feito de que tanto as alumnas como os alumnos estean igualmente familiarizados cos *Manga* quero ver a ausencia de prexuízos sexistas como lectores en ambos os dous grupos, mais a mostra é demasiado pequena para aseguralo e comprobalo a través da análise dos rexistros da biblioteca excede os límites deste traballo de investigación.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Desenvólvense parte dos contidos e obxectivos programados para a unidade 6. As actividades da páxina 73 do libro de texto cobren os contidos do bloque 1 (“Escotar, falar, conversar, ler e escribir”):

Identificación de información xeral e específica nun texto sobre os cómics Manga para contestar a preguntas.

No que respecta ao bloque 2 (“Coñecemento da lingua”), continúaase cos contidos referidos á voz pasiva traballados na sesión anterior.

9.2.3.5.11 Observación nº 10

Observación nº 10

Data: mércores, 23 de marzo de 2011

Hora: 12.30-13.20

Hai moito barullo no corredor cando a profesora e mais eu nos diriximos á aula. Todo o alumnado está fóra e a porta permanece pechada; a profesora de garda encargada de abri-la non foi quen de facelo pois algo a obstruía; xa vén de camiño o conserxe a solucionar o problema; alguén metera algo na fechadura. O alumnado insiste en dicir “nós non fomos” pero a cara da profesora parece indicar que non os cre e manda calar. En poucos minutos conséguese abrir a porta e a profesora dá entrada ao alumnado; de seguido entramos nós e eu vou directa cara ao meu lugar de observación.

Son as 12.38 h e a profesora, visiblemente molesta, deixa claro que non vai perder máis tempo investigando quen atrancou a porta, pero que deberán aproveitar ben o tempo ou se recuperará o perdido, por mor da fechadura, na clase do venres próximo, prolongándoa no tempo do recreo. Escóitanse tímidas frases de protesta: “non é xusto”, “nós non fomos”, pero moi pronto faise o silencio e a profesora comeza a pasar lista; non falta ninguén.

A profesora pide que collan a fotocopia número 2 sobre a voz pasiva que quedou a medio corrixir (e que xa foi analizada nas conclusións á sesión de observación número 7). De seguido cre recordar, e así

o manifesta, que alguén que non fixo os exercicios o día anterior porque non os entendía tiña que traelos feitos hoxe. Unha alumna e un alumno levantan a man e, por quendas, van dando as respostas; cometen tantos erros que a profesora os saca ao encerado e vains guiando na transformación das frases en voz activa a voz pasiva; por fin parece que conseguen entendelo. A profesora traza dúas liñas para dividir o encerado en tres partes e continúan saíndo até que remata a corrección, na que participaron 3 nenas voluntarias, e 4 nenos e 1 nena por suxestión da profesora.

Ás 13 h comezan a corrixir o *writing* da páxina 78 que puxera como deberes para hoxe. A primeira parte desta sección reproduce catro fotos, unha delas tirada en *Trafalgar Square* con ocasión dunha viaxe escolar a Londres e un *e-mail* no que se fai referencia a ela como medio de recordar os compañeiros e compañeiras que participaron na viaxe. O alumnado traballa en parellas observando as fotos mentres a profesora escribe no encerado *Photo A, Photo B, Photo C e Photo D* e anota debaixo as suxestións do alumnado sobre o contido das fotos: unha familia, unha mesa e varias cadeiras, un tobogán, un grupo de amigos, un grupo de xente comendo, unha parella, un obelisco, unha torre, nun parque de atraccións, na praia, no agro, subidos nun muro, nunha ponte, están de excursión, divertido, aburrido, perigoso, etc., son expresións que se van adxudicando á foto correspondente.

A profesora le o *e-mail* en voz alta e pregunta cal é a foto que se describe. De seguido borra o encerado e suxire que collan a foto que usaron para facer os exercicios, pois vai chamar a alguén para que poña a súa descrición no encerado. Crúzanse miradas significativas entre o alumnado e faise o silencio cando a profesora abre o seu caderno e chama a unha alumna: non fixo o exercicio; chama a outra alumna que tampouco o ten feito; logo cita a dous rapaces con idéntico resultado. A profesora vai tomando nota no seu caderno e, finalmente, pregunta se alguén fixo o exercicio e sae voluntariamente ao encerado; unha rapaza levanta a man e di que fixo a descrición pero que non trouxo a foto; segue as instrucións da profesora e escribe no encerado un texto de catro liñas no que explica que aquela é a súa foto preferida porque está co seu can e coa súa mellor amiga xogando na praia e por iso o can está brincando. A profesora felicítala por non ter cometido ningún erro e (tras consultar o reloxo) axúdalle a completala de xeito que incorpore algunhas das expresións do recadro amarelo da páxina 78 do libro de texto.

A profesora volve a consultar o reloxo; percibo nela certa urxencia pola escaseza de tempo e o alumnado tamén parece percibilo pois mantense en completo silencio. Quedan dez minutos de clase cando instala o reprodutor de CD para facer os exercicios de vocabulario das páxinas 72 e 76 do libro de texto (unidade 6). Colectivamente responden ao primeiro exercicio de vocabulario sobre arte (escultura e pintura) que logo escoitan e repiten tamén colectivamente (exercicio 2). A profesora le as definicións contidas no exercicio 3 e o grupo identifica os obxectos definidos; a continuación

insiste en que non se esquezan de preparar a sección *Vocabulary Guide* (substantivos en función de adxectivos) pois tamén entra no exame da próxima semana.

Pide a profesora que pasen á páxina 76 e que completen, individualmente, no caderno os exercicios 1 e 2 de vocabulario sobre a creación artística, que corrixen mentres escoitan e repiten; cando comezan o exercicio 4 soa o timbre e a profesora decide que o terminen na casa para poder corrixilo na próxima clase ou, como xa lles advertiu, terán que recuperar no tempo do recreo. Despídese até o venres próximo e sae da aula. Eu estou a recoller as miñas cousas para saír cando un rapaz se dirixe a min e di “de verdade que nós non fomos, profe; a profe non nos cre pero seguro que foron os da outra clase”.

Está claro que a miña presenza se lles está facendo xa moi familiar e incorpóranme con certa normalidade ao desenvolvemento cotiá da aula o que, probablemente, contribúe a reducir a influencia que a miña presenza puidera ter sobre o seu comportamento.

Conclusións da observación nº 10:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

A segunda fotocopia con exercicios sobre a voz pasiva coa que comeza a actividade, (dossier), xa foi analizada nas conclusións á sesión de observación número 7; non obstante, sempre é conveniente observar atentamente por se durante a corrección dos exercicios se transcenderan, por parte do alumnado ou do profesorado, os contidos estritamente lingüísticos que caracterizan este tipo de material que a profesora reparte; non se deu o caso.

Na sesión anterior deixei pendente de análise a sección de *Writing* da páxina 78 do manual para ter ocasión de incluír na análise as fotos que trouxera o alumnado. Pois ben, o alumnado non trouxo fotos e, a maioría, parece que non fixo o exercicio; a descrición que unha alumna escribe, voluntariamente, no encerado non aporta nada significativo. Polo tanto, procedo a analizar o contido, icónico e lingüístico, das actividades propostas no manual na páxina 78. O primeiro exercicio atrae a atención do alumnado cara a catro fotos que deben observar e describir: un grupo de persoas retratados nunha praza; unha familia tradicional, con membros pertencentes a tres xeracións, merendando na praia; unha parella de adolescentes home-muller retratados na costa, subidos a un muro e, finalmente, un grupo de persoas nunha atracción dun parque temático.

O segundo exercicio consiste en ler un *e-mail* no que se fala dunha das fotos e identificala: trátase da primeira foto, tomada en *Trafalgar Square* (Londres), na que aparece un grupo de escolares, (non identificables canto a sexo, idade ou raza), con ocasión dunha viaxe de final

de curso; as persoas presentes na segunda e terceira foto si son identificables: todas pertencen á raza branca, reflicten o modelo de parella tradicional e de familia nuclear, a presenza home-muller está equilibrada mais, na foto da familia, é unha muller a que está a servir a merenda e outra ten ao neno no colo.

Unha vez máis, a mensaxe subliminar afonda nos estereotipos sexistas que fomentan a perpetuación dos roles masculino-feminino, e presenta unha sociedade occidentalista e europeísta.

A visión anglicista da aprendizaxe do inglés para viaxar a Londres parece ser a única que se lle transmite ao alumnado.

Os exercicios das páxinas 72 e 76 inclúen contidos socioculturais relacionados coas artes plásticas. Tanto as actividades de adquisición de léxico sobre as artes, como as de comprensión oral⁵³³ baseadas nunha entrevista a un escritor (Bruno Hoffman) que acababa de publicar un libro sobre Leonardo Da Vinci, contan con ilustracións que o alumnado debe observar detidamente para resolvelas. Cómpre, pois, unha vez máis, analizar os contidos tamén desde a perspectiva das imaxes: Todas as mostras de obras de arte no eido da pintura e escultura que se presentan corresponden a autores europeos. As referencias, tanto textuais como icónicas, á música (Beethoven) ou á literatura (Pérez Reverte e Dan Brown) contribúen a manter o alumnado no espazo cultural euro-norteamericano e androcéntrico.

Un material omnipresente nas aulas é o encerado mais case nunca fago referencia a el porque, as escasas ocasións en que cobra protagonismo como material didáctico, é utilizado case exclusivamente pola profesora; mais nesta sesión o uso do encerado foi compartido pola profesora, seis alumnas e cinco alumnos.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Observo que nesta sesión a temporalización das actividades está máis equilibrada que nas anteriores; refírome á parcela de tempo, dentro dos 50 minutos que dura a aula, que ocupan os contidos estritamente lingüísticos e os contidos socioculturais, e digo que está máis equilibrada pois ocupan 17' e 20' respectivamente, unha vez descontados os 8' que se empregaron en desatascar a fechadura, incidencia que impuxo un ritmo *cuasi* frenético ás actividades e que mantivo a docente pendente do reloxo.

Debo destacar, canto ás actividades da profesora, que nesta sesión ademais de organizar, dirixir e guiar as actividades do alumnado como fai habitualmente, tivo unha participación directa nas mesmas probablemente para gañar tempo, substituíndo ao alumnado nas tarefas de escribir as respostas no encerado ou na lectura dalgúns parágrafos.

⁵³³ N. da I. Estas actividades iniciáronse nesta sesión (exercício 4) pero, por falta de tempo, continuáronse na sesión seguinte (venres 25; sesión de observación nº 11).

No referente ao agrupamento, como case sempre, coexistiron as actividades de tipo individual coas que debían realizarse por parellas ou aquelas que fan dirixidas ao gran grupo, destacando as individuais con participación activa do alumnado no encerado e as de corrección colectiva.

Exceptuando os exercicios da segunda copia sobre a voz pasiva, de contido exclusivamente lingüístico, o resto das actividades compaxinaban os aspectos gramaticais (adquisición de vocabulario específico relacionado coas artes) cos contidos socioculturais sobre o mesmo tema.

- Relativas ás actitudes da docente

Cando se produce algunha incidencia, (como ocorreu nesta sesión coa fechadura), ou algunha situación de conflito, (como o intento de copia recollido na sesión de observación número 9), a profesora enfróntaas con autoridade desde unha actitude serena, sen dramatismos, e sen dar marxe a discusións co alumnado que poidan agravar a situación; transmite ao alumnado a necesidade de dar valor ao tempo de aula e asumir as responsabilidades que conleve a perda do mesmo. Nestas situacións faise máis patente a preocupación da docente por cumprir co programado a través das constantes olladas ao reloxo, mais isto non impide que desenvolva a aula como tiña previsto. De feito, nesta sesión fomentou a participación individualizada do alumnado máis do habitual, tanto desde os asentos como no encerado, se ben tratou de compensar os oito ou dez minutos de retraso en comezar a aula imprimindo un ritmo máis rápido ás actividades e realizando algunhas das tarefas que o manual asignaba ao alumnado, como a lectura en voz alta para todo o grupo, do *e-mail* e das definicións do exercicio 3, o que, sen dúbida, ocupou menos tempo que a lectura silenciosa individual por parte do alumnado.

Consonte xa comentei nas conclusións a outras sesión de observación, se ben é moi respectuosa coa participación voluntaria do alumnado feminino, tende, con demasiada frecuencia, a forzar as intervencións do alumnado masculino o que lle outorga a este último un protagonismo que vén reforzar o androcentrismo latente no libro de texto. Convén comentar, igualmente, que a profesora se limita a corrixir as actividades sen reparar nos estereotipos nin nos “ismos” que menciono na descrición desta sesión de observación.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

Comprobo, por unha banda, que seguen a ser as alumnas as que máis participan de xeito voluntario, participación que sempre é aceptada pola profesora, pero, pola outra banda, tamén constato que o alumnado masculino parece afeito a esperar que sexa a profesora quen provoque a súa participación individual. Porén, cando as preguntas da profesora van dirixidas ao gran grupo, observo que responden tanto os alumnos como as alumnas.

A interrelación entre o alumnado e tamén coa profesora é fluída e carente de tensións, incluso nas ocasións en que se producen incidencias. A profesionalidade da profesora nestas situacións, outorgando aos feitos a importancia que realmente teñen, fai que tamén o alumnado se “profesionalice” e adopte unha actitude responsable e de complicidade coas medidas correctoras, non punitivas, que a profesora poida adoptar nun momento dado. Así, o alumnado que o día anterior tivera problemas por copiar, non dubidou en participar voluntariamente na resolución dos exercicios en canto a profesora fixo alusión ao asunto.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Nesta décima sesión de observación, as actividades desenvolvidas van encamiñadas á consecución de dous dos obxectivos programados polo departamento:

Falar e preguntar sobre arte, ilustracións e fotografías.

Describir procesos.

Canto aos contidos trabállase a expresión escrita, “Elaboración dunha descrición dunha fotografía ou debuxo tras a análise dun modelo dado”, dentro do bloque 1.

Respecto do bloque dous, séguense a traballar os conceptos relacionados coa forma e usos relacionados coa voz pasiva; igualmente, dentro deste bloque, desenvólvense actividades encamiñadas a enriquecer o léxico do campo semántico da arte.

O bloque 3 da programación, no que se recollen os “Aspectos socioculturais e consciencia intercultural” a desenvolver nas aulas, ocúpase do mundo da arte e a creación artística.

9.2.3.5.12 Observación nº 11

Observación nº 11

Data: venres, 25 de marzo de 2011

Hora: 11.20-12.10

Estamos a profesora e eu esperando no corredor a que saia o profesor da hora anterior, o que aproveita para explicarme que hoxe non se fai o desdobre porque a vindeira semana serán os exames da segunda avaliación e cómpre terminar os contidos e repasar. Apunto a posibilidade de despedirme do grupo e agradecer a súa colaboración ao remate da clase, ao que responde (sempre fiel ao seu costume de cronometralo todo) se terei dabondo cun par de minutos. Cando entramos na aula hai un silencio pouco habitual.

Segundo ocupamos os nosos respectivos lugares observo que unha alumna permanece coa man en alto. A profesora non parece darse de conta porque está a instalar o reprodutor de CD, pero cando

alza a vista cara ao grupo autoriza a intervención da alumna, a cal lle pide, de parte do grupo, se poden repasar para o exame.

Pasa lista e anota tres ausencias. A profesora contesta que repasarán unha vez corrixidos os exercicios e, se queren continuar repasando no tempo do recreo, estará encantada de quedar co grupo na clase. Pide que abran o libro de texto na páxina 76 para corrixir, colectivamente, o exercicio 4 (p. 76) que mandara facer na casa e que consiste en dar o nome de personaxes relacionados co mundo da creación artística. Ninguén sabe dar o nome dun deseñador de moda e a profesora escribe no encerado o de dous deseñadores galegos “famosos en todo o mundo” (Roberto Verino e Adolfo Domínguez). Entón, un alumno suxire Zara, outro *Primark* e unha alumna apunta HM o que provoca que a profesora explique a diferenza entre deseñador, marca, cadea, franquicia e grupo empresarial; aínda que unha rapaza asegura ter lido o libro e varias/os compañeiras/os din que viron a película tampouco saben o autor de Capitán Alatriste, a pesar de que esta obra xa apareceu na unidade 2 do seu libro de texto, nun exercicio consistente en relacionar diversos xéneros literarios cos títulos das portadas dos libros. Mencionan a Dalí e Picasso entre os pintores españois e a Einstein e Leonardo Da Vinci entre os inventores. Precisamente sobre Leonardo da Vinci versan os exercicios 5, 6 e 7 (p. 76) de comprensión oral que fan a continuación para o que empregan 15 minutos, incluída a corrección.

Antes de empezar a corrixir estes exercicios, a profesora chama a atención do alumnado sobre o tempo verbal e a voz en que están formuladas as preguntas e insiste en que, ao responder, deberán dar respostas completas empregando o mesmo tempo e voz. A pesar desta advertencia o alumnado tende a dar respostas curtas (por exemplo, *in 1503 and 1504*) ou incluso monosilábicas (*yes, No*), pero a profesora esixe a resposta completa. De seguido pasan á páxina 79 e traballan, de forma individual, a sección *English in the World* (unidade 6) completando os exercicios de comprensión lectora de textos sobre a galería *Tate Modern* e o *Milenium Bridge* e nos que, de paso, por ter sido deseñadas polo mesmo deseñador da *Tate Modern*, faise referencia ás cabinas telefónicas inglesas.

Dá por rematada a unidade 6 e manda que completen a unidade polo *workbook* facendo, como mínimo, os exercicios 1, 2 e 3 da páxina 36; 4 e 5 da 37; 6, 7 e 8 da 38; 9 e 10 da 39; 1 e 3 da 40; 1 e 3 da 41. Lembra que, na próxima clase, lles dará as solucións comprobando previamente se os fixeron. Cando quedan 15 minutos de clase inician o repaso e a profesora desprázase de mesa en mesa resolvendo dúbidas.

Cando soa o timbre a profesora pide que esperen un momento pois, como hoxe é o último día que observo as aulas, quero despedirme do grupo. Agradezo en primeiro lugar á profesora a axuda prestada e, tras dar as grazas ao grupo pola súa colaboración, lémbrolles que volvei a velos/as para

as entrevistas das que xa lles falei o día da presentación. Alguén pregunta cando van ser; respondo que a profesora lles pasará o aviso con tempo para que procuren non faltar ese día, e deséxolles boa sorte co exame; agradéceno e comezan a levantar das súas cadeiras pero a profesora detennos cun aceno e pregunta se alguén quere que quede na clase durante o recreo para resolver dúbidas cara ó exame; ninguén amosa interese; levantan e saen da clase.

Conclusións da observación nº 11:

- Relativas aos materiais didácticos e ao seu contido

Os materiais didácticos utilizados nesta sesión foron exclusivamente os do método en uso; durante todo o tempo que durou a aula o alumnado estivo manexando o libro de texto, a profesora servíuse da guía (que reproduce tamén o libro do alumnado), o CD que soporta os exercicios de comprensión oral do manual e, finalmente, referiuse ao *workbook* para que o alumnado anotase os exercicios que debería facer na casa.

Deixo constancia, unha vez máis, da presenza permanente do libro de texto ou do material que o complementa tanto nas actividades a desenvolver na aula como nas que a profesora marca como deberes para casa.

Paso a analizar, unha por unha, as actividades propostas no manual cara a determinar a natureza gramatical ou sociocultural do seu contido. A primeira vista todas conteñen referencias culturais ou socioculturais polo que cómpre afondar no enfoque que se dá ao contido que presentan e pescudar se están ao servizo de obxectivos gramaticais ou constitúen un obxectivo en si mesmos.

Con respecto ao exercicio número 4, da páxina 76, que quedara pendente da aula anterior e que o alumnado debía traer feito, constato que, (sen renunciar a reforzar o vocabulario traballado no exercicio 1 da mesma páxina), inclúe contidos estritamente culturais; pídese que o alumnado cite un pintor español, un invento de uso doméstico, un/unha deseñador/a de moda, un inventor famoso, o compositor da Quinta sinfonía de Beethoven, o creador de Capitán Alatriste e o escultor da estatua de David de Miguel Anxo. O alumnado non cae na trampa das dúas últimas propostas (que inclúen a resposta no seu enunciado) e contesta axeitadamente as demais agás á da moda na que confunden as marcas, franquicias, etc.

Na sección de *listening* (comprensión oral), os exercicios 5, 6 e 7 inclúen información sobre Leonardo Da Vinci e a súa obra, porén están deseñados para reforzar a conxugación da voz pasiva traballada na sección de gramática desta unidade (unidade 6, p. 74); o alumnado debe elixir, para cada unha das frases da actividade número 5 entre dúas alternativas expresadas en voz pasiva acerca de Da Vinci, (a súa obra artística, os seus inventos e a súa persoa); a

número 6 consiste en escoitar unha entrevista a un escritor alemán, autor dun novo libro sobre Leonardo Da Vinci, cara a comprobar se acertaron coa elección feita no exercicio anterior; por último, deben escoitar de novo e contestar, con respostas completas, as preguntas de comprensión do exercicio 7, formuladas en voz pasiva. Igual que ocorrera coas actividades da sesión anterior con contidos culturais, tamén aquí están referenciados aos contidos lingüísticos, referencia que se ve potenciada polo fincapé que a profesora fai en que respondan utilizando unha determinada estrutura gramatical.

A perspectiva das actividades de comprensión lectora da páxina 79 é diferente pois os contidos son estritamente culturais: se lle proporciona ao alumnado información sobre a galería de arte *Tate Modern* e sobre o *Milenium Bridge*, a ponte construída en Londres para conmemorar a chegada do ano 2000. Porén, esta diferenza canto ao deseño e ao contido explícito das actividades, non se mantén no referente ao contido implícito ou oculto pois persiste nelas o enfoque eurocentrista e anglicista, un anglicismo localista centrado, unha vez máis, na cidade de Londres, no Londres das tarxetas postais aquí representado polas cabinas telefónicas, a nova ponte sobre o río Támesis e a *Tate Modern*.

Posto que nesta aula se rematou a unidade 6, a profesora orienta o alumnado cara ao caderno de traballo (como xa fixera ao remate das unidades 4 e 5), indicando os exercicios que deben facer na casa, como reforzo, durante o fin de semana. Cómpre analizar aquí o contido _icónico e lingüístico_ destes exercicios que será manexado polo alumnado en solitario, sen a intervención da profesora.

A unidade 6 titúlase *Very visual*, en referencia á creación artística, concretamente ás artes plásticas e, en particular á pintura. No caderno de traballo, as actividades da unidade 6 contan con 19 ilustracións (debuxos e fotos); se contabilizamos tanto as persoas como os personaxes de cómics humanizados por medio da súa personificación, en once destas imaxes aparece a figura humana: 17 figuras masculinas e 7 femininas; a única representación feminina en solitario (polo tanto, protagonista da imaxe) é a do personaxe de *Walt Disney*, a pata *Daisy*; as outras seis aparecen compartindo protagonismo coa figura masculina. Canto as relacións humanas representadas, pódese ver a parella tradicional home-muller e a familia estándar pai, nai, fillas e fillos.

Continuando coa análise icónica (de seguido profundarei na lingüística), no referente aos roles, a figura masculina asóciase, unha vez máis, ao poder, á valentía e ao risco. No exercicio 4 (p. 37), atopamos a *Superman* ilustrando un texto sobre os superheroes dos cómics americanos, todos eles masculinos. Na imaxe que ilustra o exercicio 1 de expresión escrita (p. 41) vese un pai coa súa filla e o seu fillo que non aparentan máis de once anos, subidos nunha atracción de risco nun parque temático; cómpre atribuír un sentido positivo a esta

presenza masculina ao coidado da prole; porén, cómpre tamén comparala coas imaxes que amosan a muller asumindo a mesma responsabilidade pero maioritariamente situada no ámbito doméstico, escolar ou hospitalario⁵³⁴; cando a nai comparte actividades de lecer cos fillos/as, estas desenvólvense nun ambiente tranquilo, de contacto coa natureza, sen riscos; o pai aparece aquí compartindo a aventura e o risco co neno e a nena; procedo á lectura do texto que acompaña a esta imaxe e no que o rapaz a describe como a súa foto favorita e bromea co feito de que ao seu pai non lle gusta subir a este tipo de atraccións e a cara de asustado que ten na foto, pero alí está, a pesar de todo, como un heroe máis.

Con respecto á análise lingüística desta unidade 6 a través das 14 actividades do caderno de traballo que debe realizar o alumnado, constátase que todas elas foron deseñadas para reforzar os contidos lingüísticos de léxico (relacionado coa creación artística) e de gramática (a voz pasiva), fagan ou non referencia a aspectos culturais.

En oito das catorce actividades inclúense contidos culturais e socioculturais, todos relacionados coa cultura e sociedade europea ou norteamericana, coa única excepción das alusións ao cómic nipón *Manga*. Así, no exercicio 3 (p. 36), entre os elementos que o alumnado debe utilizar para construír frases en voz pasiva aparece Cervantes, Velázquez, Marie Curie e Rafael Nadal; o parágrafo da actividade número 4 (p. 37) fala dos superheroes *Superman, Batman, Spiderman, The Hulk, X-men, and The Fantastic Four*, dos seus creadores e da editorial americana *Marvel Comics* que publica estas bandas deseñadas. O exercicio 5 céntrase, de novo, na cultura europea cun parágrafo sobre o museo madrileño *Thyssen Bornemisza* e o seu contido.

Este enfoque euro- norteamericano persiste no resto das actividades con referencias ao mundo da música (*Mozart, The Aranjuez Concerto*, etc), da moda (*Giorgio Armani*), da ciencia (*Thomas Edison*), da pintura (*Miró, The Mona Lisa, The Last Supper*), da historia (descubrimiento de América), da arquitectura (*the Aqueduct in Segovia, the Roman Theatre in Mérida*), da literatura (*Shakespeare*), da industria (*Coca Cola, Renault*, a fabricación do lapis en Europa e América), por citar algúns exemplos. Non aparece ningunha referencia a culturas e sociedades non europeas ou norteamericanas.

- Relativas ao tipo de actividade e agrupamento

Todas as actividades, agás as actividades da sección *English in the World*, ían dirixidas a todo o grupo; as correccións fixéronse colectivamente, sen personalizar as respostas; os exercicios de comprensión lectora da devandita sección realizounos o alumnado de xeito individual, mediante lectura silenciosa, pero a corrección tamén foi colectiva. A maioría das actividades eran dirixidas e de resposta limitada ás opcións dadas. As de resposta libre tampouco

⁵³⁴ Información derivada da análise icónica das imaxes do libro de texto recollida no capítulo 7 desta tese.

favorecían a creatividade, o debate nin a crítica pois a propia natureza da actividade limitaba a resposta, como a consistente en dar os nomes de persoas que teñan destacado en diversos eidos artísticos.

A actividade de repaso da materia que entraría no exame tamén foi realizado individualmente polo alumnado, así como as aclaracións que a profesora ía facendo de mesa en mesa.

- Relativas ás actitudes da docente

A actitude da docente foi similar á que mantivo nas outras aulas, dando sempre preferencia aos contidos lingüísticos e amosando unha constante preocupación por rematar as explicacións dos temas gramaticais a expensas de calquera outra consideración. Este feito é digno de subliñar nesta sesión de observación porque non variou a súa actitude, pese a que a unidade que se estaba a desenvolver presentaba abundante contido sociocultural. Especialmente representativo da tendencia da docente a enfocar todos os contidos desde un punto de vista estrutural é o feito de que esixira que o alumnado contestara con respostas completas aos exercicios de comprensión oral, incluso nas respostas ás chamadas *Yes-No questions*, restando así autenticidade ao acto comunicativo.

Consecuentemente, non profundaba nas respostas aos exercicios con contidos culturais ou socioculturais, limitándose a aceptar ou corrixir as que daba o alumnado.

- Relativas ás actitudes dos discentes.

O alumnado estivo moi atento durante toda a aula. Notábase que tiña présa por rematar de facer os exercicios para que a profesora lles deixara tempo para repasar para o exame. Como xa veu sendo habitual, en ningún momento pediron explicacións extras nin amosaron ningunha curiosidade especial ante o tema da creación artística ou ante o texto que falaba da *Tate Modern* ou da ponte conmemorativa do ano 2000.

Cómpre subliñar que ninguén aceptou o ofrecemento da profesora para quedar con ela na clase, no tempo do segundo recreo, para resolver dúbidas relacionadas cos contidos do exame, a pesar de que ao comezo da aula pretendían que se xes deixara toda a hora para repasar.

- Relativas aos obxectivos e contidos programados

Os contidos que se traballan nesta última sesión pertencen aos bloques 1 e 3. Respecto ao 1 (Escoitar, falar...), cóbrense os relativos á comprensión escrita “Lectura global dun texto sobre o museo *Tate Modern (London)* para completar as tarefas” e á expresión oral “Activación de coñecementos previos ante a escoita dun texto sobre Leonardo Da Vinci”; “Identificación de información xeral e específica dun texto para completar as tarefas”.

Tamén se traballan os aspectos socioculturais do bloque 3: *Tate Modern* (museo de Londres).

9.2.3.5.13 Resumo das conclusións das sesións de observación

- No apartado de contidos e obxectivos:

Os obxectivos de natureza sociocultural case nunca se cobren debido, por unha banda, ao tratamento que reciben os contidos deste tipo tanto no libro de texto como no resto dos materiais didácticos e, pola outra banda, á actitude da profesora cara a establecer as prioridades a desenvolver durante o acto didáctico. Na praxe diaria priman os contidos lingüísticos e o obxectivo prioritario é a asimilación destes contidos por parte do alumnado; os contidos socioculturais trabállanse desde unha perspectiva lingüística, dirixindo a atención do alumnado cara a aspectos léxicos ou morfo-sintácticos, á comprensión oral ou lectora; non se afonda no contido dos textos e referencias socioculturais; ao non cuestionar a información explícita ou implícita neles non se fomenta a actitude crítica e se contribúe a que o alumnado a asuma como válida e irrefutable e interiorice os significados segundo os estereotipos que conforman a súa mentalidade.

Tipo de contido	Sesión nº 1	Sesión nº 2	Sesión nº 3	Sesión nº 4	Sesión nº 5	Sesión nº 6	Sesión nº 7	Sesión nº 8	Sesión nº 9	Sesión nº 10	Sesión nº 11	Total	
Lingüístico	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	220 min	338 min
Socio-cultural con explotación lingüística	-	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	118 min	
Socio-cultural	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	120 min	
Tempo total	45 min	45 min	30 min	35 min	45 min	43 min	45 min	45 min	40 min	37 min	48 min	458 min	458 min

Figura 112: Táboa que reflicte o tipo de contidos desenvolvidos nas aulas observadas con indicación do tempo empregado.
 Fonte: elaboración propia

Até aquí viñemos analizando o aspecto cualitativo do tratamento outorgado aos contidos socioculturais desenvolvidos nas sesións de observación constatando, por unha banda, os valores que transmiten e como serven aos intereses que subxacen no currículo oficial e, afondando no currículo oculto, fixéronse visibles as exclusións; pola outra banda, puxemos de manifesto tanto a escaseza destes contidos como a falta de profundidade e de actitude crítica no intre de enfrontalos. Os datos cuantitativos vertidos nesta táboa, e que o gráfico reflicte en termos de porcentaxe, veñen reforzar a análise cualitativa realizada.

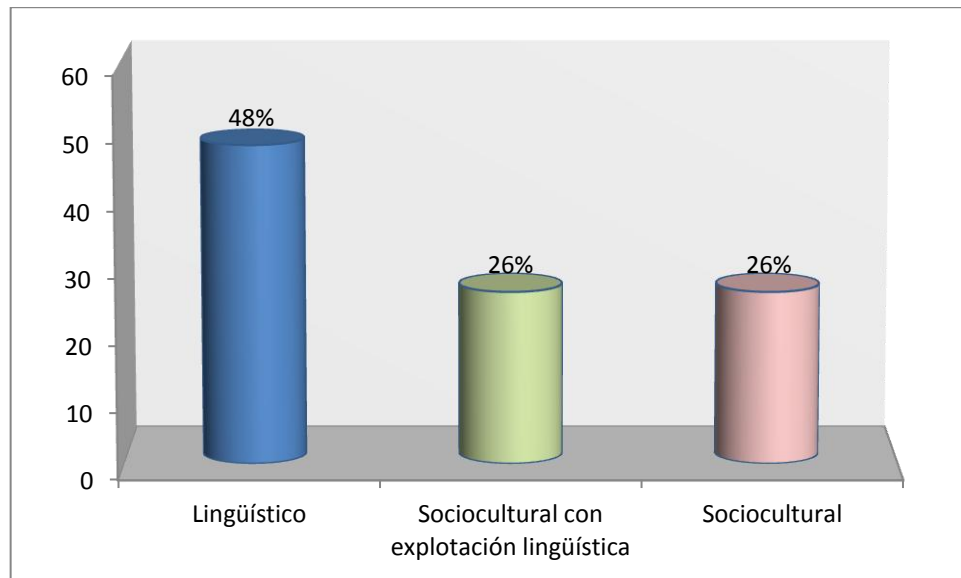


Figura 113: Gráfico que reflicte a porcentaxe do tempo dedicado a actividades con contido lingüístico, socio-lingüístico ou sociocultural. Fonte: elaboración propia

As actividades con contido estritamente lingüístico ocuparon case a metade do tempo de traballo (220 minutos sobre 458), as actividades con referencias socioculturais, pero explotadas lingüisticamente, a cuarta parte aproximadamente (118 minutos); sumadas ambas case triplican o tempo dedicado a actividades con contido estritamente sociocultural (118 minutos sobre 458).

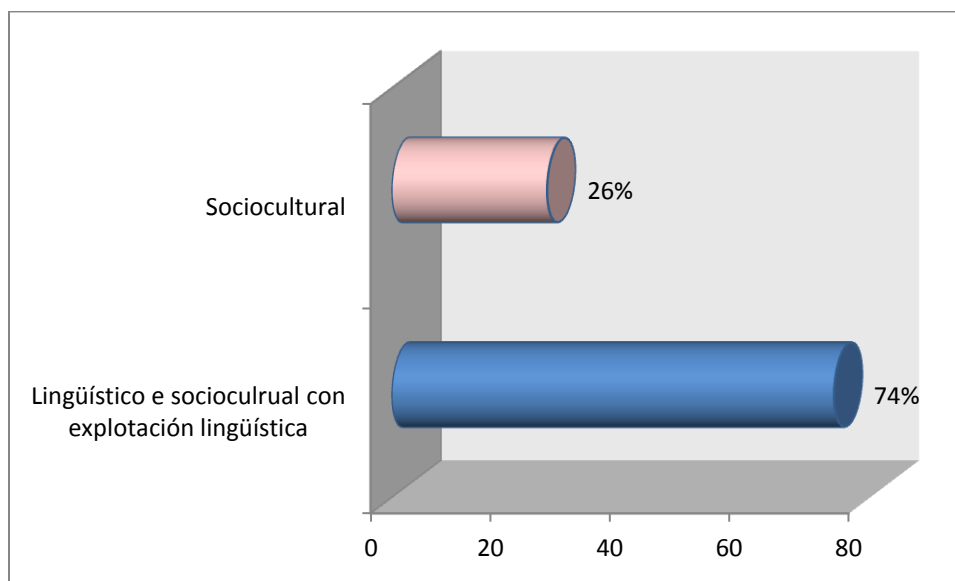


Figura 114: Gráfico que reflicte o desequilibrio entre o tempo dedicado a actividades con contido sociocultural e o empregado, conxuntamente, en actividades con contido lingüístico e sociocultural con explotación lingüística. Fonte: elaboración propia

- En relación cos materiais didácticos:

Os carteis situados estratexicamente en distintos lugares da aula para facilitar a interacción alumnado-alumnado e alumnado-profesora non foron utilizados.

Pese a dispor a aula dun canón, só foi utilizado nunha das once sesións observadas (observación nº 8), precisamente a única con contidos e obxectivos estritamente socioculturais. Os ordenadores usáronse ao servizo dos contidos e obxectivos lingüísticos (observación nº 9), como unha prolongación das actividades gramaticais do libro de texto ou do caderno de traballo.

No referente ao material para o alumnado, ademais do libro de texto, completan o método o caderno de traballo (*Workbook*), a revista (*Magazine*) e o sitio na rede (*website*) onde a editorial pon a disposición do alumnado exercicios, xogos, concursos, proxectos *on line*, un blogue, etc. En ningunha das once aulas observadas foi utilizado este material, nin se lle marcaron tarefas ao alumnado que esixiran facer uso deste material complementario, agás o *workbook*. O caderno de traballo (*Workbook*) facíase presente ao remate de cada unidade, momento en que a profesora indicaba as actividades do mesmo que o alumnado debía facer na casa e cuxas solucións se lle proporcionaría tamén en fotocopia para que as autocorrixira, sen intervención da profesora; esta autonomía do alumnado para facer e corrixir na casa as actividades do caderno de traballo facilita máis, se cabe, a interiorización das mensaxes sublimares que poidan agocharse nelas.

O libro de lectura tamén se traballa con obxectivos lingüísticos (adquisición de vocabulario e comprensión lectora) e sen a intervención da profesora.

O libro de texto, CD do método e guía do profesorado estiveron omnipresentes en todas as sesións de observación, en ocasións compartindo protagonismo con copias repartidas pola profesora pero igualmente referenciadas ao libro de texto polo seu contido. A influencia do libro de texto incrementase polo feito de que é incluso o que determina a programación do departamento no referente ao establecemento dos obxectivos e aos contidos a desenvolver segundo se desprende da análise da programación. Tenta, igualmente, a través da guía do profesorado, exercer influencia sobre a didáctica da materia e a metodoloxía a seguir mediante suxestións para o profesorado acerca de como desenvolver as actividades, como agrupar o alumnado e como interactuar cos materiais e co grupo. Isto non é negativo *per se* e, de feito, as/os profesionais da docencia (sobre todo nos primeiros anos de exercicio profesional), agradecen este tipo de orientacións. O problema xorde cando se seguen ao pé da letra, sen sometelas a reflexión crítica, e radica no feito de que, por coherencia editorial, estas suxestións manteñen o enfoque do libro de texto e, consecuentemente, reflicten os mesmos “ismos” que o manual.

Sesión	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª
Libro de texto	Si	Si	Non	Si	Si	Si	Si	Non	Si	Si	Si

Figura 115: Táboa que reflicte o uso/non uso do libro de texto nas sesións observadas. Fonte: elaboración propia

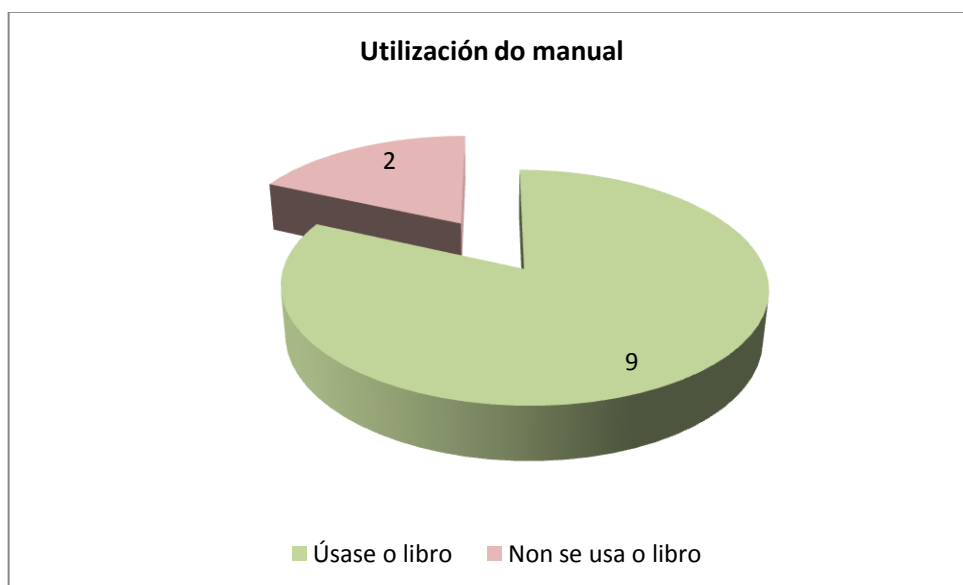


Figura 116: Gráfico que reflicte a omnipresenza do libro de texto nas sesións observadas. Fonte: elaboración propia

- Canto ás actividades:

Non favorecían a creatividade, o debate nin a crítica. O agrupamento elixido para a realización das actividades na aula alternaba entre as de carácter individual e as actividades por parellas ou en pequeno grupo pero sen pretensión de establecer discusión nin desenvolver unha actitude crítica.

- En relación coa profesora:

A profesora organiza, guía, dirixe. Adoita situarse á fronte da aula, detrás da súa mesa ou diante do encerado, cando explica ou dirixe as actividades; desprázase entre as mesas cando orienta mentres o alumnado traballa por si mesmo, en parellas ou en pequeno grupo. A rigorosa cronometraxe do tempo empregado para cada actividade non deixa opción para a intervención espontánea do alumnado que, necesariamente, debe concentrarse no que se lle marca. A permanente preocupación por cubrir os obxectivos de tipo lingüístico programados lévaa a facer fincapé nos aspectos gramaticais da materia en detrimento dos contidos e obxectivos socioculturais. A súa actitude durante a impartición das aulas sitúana lonxe de procedementos críticos cos que cuestionar o currículo oficial; non parece ser consciente do papel que exerce de “colaboradora involuntaria e inconsciente” na transmisión dos valores agochados no currículo desenvolvido; en ningunha das sesións observadas considerou oportuno pór en cuestión, puntualizar, debater ou contradicir o contido sociocultural, ou a ausencia de contido sociocultural, normalizando o perfil das presenzas que os materiais evidencian, os “ismos” explícitos e implícitos no currículo oficial e, o que é máis importante, as ausencias.

- En relación co alumnado:

O alumnado adopta, en xeral, unha actitude respectuosa e relaxada tanto na súa relación coa profesora como co grupo. Ten asumido o papel que se lle asigna desde a institución escolar, de persoa “guiada, orientada ou dirixida” o que o conduce a aceptar o papel directivo da profesora e a non manifestarse con espontaneidade.

O alumnado feminino é máis participativo de *motu proprio*, mentres que a participación masculina adoita ser propiciada pola profesora, ás veces como técnica para manter a disciplina. Sorprende que, a pesar da falta de tensións na aula, na que predomina unha atmosfera distendida, o alumnado amose unha actitude pasiva e inhibida incluso nas actividades máis lúdicas. Isto pode responder ao feito de ter interiorizado que este tipo de actividades son menos valoradas pola profesora á hora de avaliar o alumnado; concéntrase en traballar no que se espera que traballen e en responder o que se espera que respondan.

As intervencións do alumnado reflicten que non están afeitos a cuestionar a información que a profesora e os materiais curriculares subministran o que fai que non sexa quen de percibir o currículo oculto, as exclusións, ausencias e ocultacións, circunstancia esta que o habilita para reproducir e, deste xeito, perpetuar os patróns polos que se rexe a sociedade na que está inmerso.

9.2.3.6 *Acerca do grupo observado*

O grupo observado fórmano sete rapaces e once rapazas. A matrícula deste grupo complétase co alumnado de PDC⁵³⁵, que recibe clases desta materia como grupo independente. Sentan por parellas segundo a orde alfabética, agás cando realizan actividades que esixen un agrupamento diferente, resultando 5 parellas mixtas, 3 femininas e 1 masculina distribuídas en 3 filas. A convivencia entre eles non parece presentar grandes problemas e, en xeral, compórtanse con respecto entre si e coa profesora. Non hai no grupo ninguén pertencente a outras culturas nin a grupos étnicos minoritarios.

Para completar o perfil do alumnado tíranse os datos das sesións de observación e das respostas dadas na entrevista. Tratábase, por unha banda, de comprobar como interactúa o alumnado cos materiais curriculares e o seu interese nos contidos socioculturais que se traballan na aula e, por outra banda, esclarecer as razóns polas que elixiron o inglés, posibles influencias nesta elección e grao de satisfacción con respecto á mesma, o concepto que teñen desta lingua e a importancia que lle dan entre o resto das materias estudadas, e o seu grao de coñecemento e experiencias en relación coa lingua e cultura inglesas. Planificouse a entrevista ao alumnado seguindo o modelo elaborado para tal fin⁵³⁶, deseñando **preguntas de aproximación** e **preguntas específicas**, sen perder de vista os obxectivos desta tese, de xeito que permitiran, por unha banda, achegarnos ao perfil do alumnado con obxectividade e, por outra banda, ao utilizar idéntico modelo que o usado para planificar a entrevista á profesora, comparar as respostas ás preguntas con contidos coincidentes. Isto permitiría comprobar se o perfil que a profesora ten do alumnado se axusta ao que se derive das respostas que este dea durante a entrevista.

⁵³⁵ Programa de Diversificación Curricular

⁵³⁶ Doc. nº 8 do anexo: Táboa modelo planificación entrevistas

ENTREVISTA AO ALUMNADO		
EXERCEN OS LIBROS DE TEXTO COMO VEHÍCULOS TRANSMISORES DOS VALORES SOCIOCULTURAIS VINCULADOS AO SISTEMA?	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E PREGUNTAS DE ENTREVISTA	
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE ENTREVISTA
	Que factores de índole familiar e/ou sociocultural outorgan ao inglés a posición hexemónica na elección dunha ou outra lingua estranxeira por parte do alumnado?	<p>Recollidas como preguntas de aproximación na planificación da entrevista⁵³⁷:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que elixiches inglés e non outra lingua? • Por que non o elixiches como segunda lingua? • Influíu alguén da túa familia nesta decisión? • Participaches algunha vez nunha sección bilingüe? En que idioma? Como valoras esa experiencia? • Teste arrepentido de telo elixido? Por que? • Canto tempo levas estudando inglés? • Canto tempo á semana dedicas a esta materia? E ás outras? • Para que cres que che servirá aprendela? • Estiveches algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo? • Gustaríache volver/ir? Por que? • Algunha persoa da túa familia ou das túas amizades vive/viviou nun país de fala inglesa? Onde? • Que cousas positivas/negativas che conta cando fala contigo acerca desa experiencia?
Que fontes subministran información ao alumnado sobre a cultura anglosaxona e como interactúa con elas, en especial co libro de texto?	<p>Recollidas como preguntas específicas na planificación da entrevista⁵³⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En que outras clases escoitaches falar de países onde se fala inglés? Que che contaron? • Que tipo de exercicios ou que partes da materia che resultan máis atractivos? • Que che gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios, as fotocopias que reparte a profesora? • Tes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora marca para casa? • Aparte destes materiais, que outras fontes che proporcionan información sobre os países de fala inglesa? 	

⁵³⁷ Documento nº 8 do anexo

⁵³⁸ Documento nº 8 do anexo

	Como interioriza o alumnado o enfoque euronorteamericano e o curriculum de turista propio dos manuais de inglés en uso?	<ul style="list-style-type: none"> • Que países coñeces onde o inglés sexa lingua predominante? • Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano? • Que recordas deles? • Poderías nomear unha cidade de cada un deses países? • Dime o primeiro que se che ocorra sobre: a India, Escocia, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Canadá, Inglaterra... • Con que países relacionas o seguinte: The Beatles, Nelson Mandela, Tate Gallery, Eminem, the Big Ben, Sinn Fein, Maorí, Simple Plan, Taj Majal, The Coral Reef, Roast Beef, Niagara Falls, Ceiline Dion, Mark Twain, All Blacks, Loch Ness... • Que monumentos consideras emblemáticos en: a India, Inglaterra, Canadá, Australia, Irlanda, Sudáfrica, EEUU, Nova Zelandia. • Cita algún personaxe da cultura anglosaxoa relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política ... • Que aspectos culturais destacarías relacionados con: Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, a India, Sudáfrica, Nova Zelandia, Canadá ...
	En que medida o alumnado é quen de transcender o tratamento anglicista de grande parte dos contidos do manual?	<ul style="list-style-type: none"> • Que similitudes/diferenzas atopas entre a nosa forma de vivir e o modo de vida dos países de fala inglesa que coñeces? • Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñeces que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?

Figura 117: Táboa que reflicte a planificación da entrevista ao alumnado con indicación da hipótese que deu lugar a esta tese, as preguntas parciais de investigación e as preguntas de entrevistas. Fonte: elaboración propia adaptada de S. Kvale

As citas recollidas das entrevistas ao alumnado⁵³⁹ reproducense literalmente, respectando a sintaxe e a mestura de linguas coa que se expresa o alumnado.

- A maioría do alumnado ten elixido o estudo desta lingua porque a consideran máis universal, importante e necesaria que as demais para o seu futuro, ou pola orixe dalgún familiar, segundo se desprende das respostas ás preguntas nº 1 (*Por que elixistes inglés e non outra lingua?*), e nº 2 (*Por qué non o elixistes como 2ª lingua?*),

“...porque é un idioma necesario”, “...porque ten máis saídas profesionais”, “...porque ten máis saídas e é unha lingua universal”, “...porque é necesaria para o noso futuro e para un traballo”, “...porque creo que es una lengua más universal que el francés”, “...porque es la lengua internacional que debemos saber”, “... porque es la lengua de mi madre”.

⁵³⁹ A transcripción completa das entrevistas inclúese no anexo: documentos nº 13, 14 e 15

As respostas á pregunta nº 3 (*Influíu alguén da vosa familia nesta decisión?*) revela que a influencia familiar non foi determinante para a elección deste idioma en ningún caso.

Ninguén manifesta terse arrepentido de elixir inglés como primeiro idioma (pregunta nº 5: *Tédesvos arrepentido de telo elixido? Por que?*), aínda que algúns a consideran difícil, recoñecen que lles custa aprobala e que lle teñen que dedicar máis horas que ás outras materias ou, incluso, precisan da axuda de profesorado particular (pregunta nº 7: *Canto tempo á semana dedicades a esta materia? E ás outras?*).

Cando se lles pregunta pola utilidade da aprendizaxe desta lingua (pregunta nº 8: *Para que credes que vos servirá aprendela?*), teñen claro que lles facilitará un mellor posto de traballo e que lles resultará útil para viaxar porque “serve para falar con todo o mundo”.

“...pois principalmente para conseguir traballo, e despois para viaxar”, “...para coller os traballos tes que saber inglés, non é tanto o galego ou o castelán”, “porque o inglés é unha lingua universal, cando vas a algún país todo o mundo fala inglés”, “...para viaxar porque si viajas, la verdad...siempre...el inglés...pues es internacional. La facilidad para aprender otras lenguas también”.

Constátase que o alumnado ten totalmente interiorizado o concepto utilitarista da aprendizaxe do idioma inglés ao que lle atribúe unha universalidade hexemónica, chegando a facer depender o seu futuro éxito laboral do dominio desta lingua. Só un alumno expresa o seu interese polo coñecemento doutros países, sen desbotar o seu desexo, igualmente, de visitar un país de fala inglesa:

“...pero tamén gustaríame ir a outros países por coñecer outras culturas, a África, a países do Este...”

PERFIL DO ALUMNADO EN RELACIÓN COA ELECCIÓN DO INGLÉS		
(preguntas de aproximación 1, 2, 3, 5, 8)		
Razóns	Percepcións	Utilidade
<ul style="list-style-type: none"> – Lingua universal – Importante – Necesario – Lingua materna dalgún familiar – Gústalle máis que o francés – Ten máis saídas e futuro – É a que se estuda na escola – Para ser máis culta 	<ul style="list-style-type: none"> – Difícil – Custa aprobala – Esixe máis horas de dedicación – Require axuda extraescolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Mellor traballo – Viaxar – Comunicarse con xente de fóra – Facilita a aprendizaxe doutras linguas – Informática e tecnoloxía

Figura 118: Táboa que reflicte os aspectos que determinaron a elección do inglés por parte do alumnado e a percepción que ten desta materia . Fonte: elaboración propia

- Canto aos seus coñecementos e experiencias en relación coa lingua e cultura inglesa (preguntas nº 4: *Participastes algunha vez nunha sección bilingüe? En que idioma? Como valorades esta experiencia?*, nº 6: *Canto tempo levades estudando inglés?*, nº 9: *Estivestes algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo?*, nº 10: *Gustaríavos volver/ir? Por que?*) todo o alumnado que participou nas entrevistas carece de experiencia en relación coas unidades bilingües e leva unha media de doce anos estudando inglés, desde a escola primaria. Só tres rapazas tiveron anteriormente contacto directo con anglofalantes e/ou viaxaron a países de fala inglesa e manifestan que lles gustaría repetir porque o consideran unha experiencia moi positiva:

“...si, gustaríame volver porque foi divertido... e a comunicación é diferente, máis interesante”, “...si, gustaríame volver porque foi unha experiencia positiva e ademais de aprender moito inglés ... espabilar e tamén o pasas ben”, “... si, eu fun a Inglaterra un verán para aprender inglés e relacionarme con persoas inglesas e doutros países cos que, evidentemente, tiña que falar en inglés e foi unha experiencia moi positiva”, “... si, de intercambio en Inglaterra para aprender inglés”.

Outro sector do alumnado afirma que non tivo oportunidade pero que lle gustaría ir porque consideran que é unha forma diferente de aprender inglés:

“...nunca tiven oportunidade pero cando remate a universidade gustárame ir a Londres”, “...gustárame ir porque desa maneira aprendes moitísimo máis que nunha clase...e sempre é moito máis divertido”, “...si, porque gustárame coñecer algún deses países, como EEUU e Inglaterra”

ESTADÍAS DO ALUMNADO EN PAÍSES DE LINGUA INGLESA (preguntas de aproximación 9, 10)					
Nº ALUMN.	XÉNERO	LUGAR	MOTIVO	OPINIÓN	DESEARÍAN VISITAR
1	M	Inglaterra	Intercambio	Experiencia positiva, aprendes máis, espabilas e pásalo ben.	Volver
1	M				Londres
1	M				EEUU Inglaterra
1	M	Inglaterra	Curso de verán	Divertido, interesante, mellor comunicación; cambio de aires.	Volver
1	H				Londres, Inglaterra, Australia
1	H		Aprender inglés e coñecer outras culturas.		Calquera de fala inglesa. África
1	M		Boas escolas de teatro		Londres
Varios	H/M				Os mesmos

Figura 119: Táboa que reflicte as estadías do alumnado en países de fala inglesa e a percepción que ten da experiencia .
Fonte: elaboración propia

os 18 alumnos/as entrevistados/as só dúas alumnas tiveron contacto directo coa cultura anglosaxona, en concreto coa inglesa. Esta falta de oportunidades de contextualizar a aprendizaxe sen dúbida dificulta o proceso ensino-aprendizaxe de idiomas restándolle motivación, a pesar de que, ao longo da entrevista, o alumnado asegura ser consciente da utilidade de aprender inglés. Por outra parte, ao non ter a oportunidade de contrastar *in situ* os coñecementos adquiridos acerca da lingua e cultura anglosaxona o alumnado interioriza o modelo que os manuais transmiten e, a través del, todos os estereotipos, prexuízos e deturpacións que o currículo oficial propugna de xeito explícito ou implícito.

Parte do alumnado accede ao coñecemento da sociedade e cultura anglosaxoa a través da experiencia de amigos (fillos/as de matrimonio mixto (inglés- española) ou de familiares na emigración (pregunta nº 11: *Algunha persoa da vosa familia ou das vosas amizades vive/viviu nun*

país de fala inglesa? Onde? Que cousas positivas/negativas vos conta cando fala con vos acerca desa experiencia?)):

“...os meus tíos viviron en Sidney durante algúns anos, a miña prima naceu alí,...outra comunidade, outra lingua, e te encontras perdido, tes que aprender a lingua como sexa”, “...pois eu, unha prima da miña nai...agora está en Londres, leva alí uns anos e agora xa non ten ningún problema, aprendeu a falar inglés”, “...mi amigo Luke sempre pasaba os veráns co seu pai, sempre contaba cousas positivas...para aprender e para pasalo ben”, “...pues bueno, mi abuela está viviendo en Londres..., ella se tuvo que ir allí por causa de trabajo. Mi abuela y sus dos hermanas pues están allí viviendo y están muy contentas, quieren volver pero, bueno...les cuesta porque desde los 18 años, dejar aquello y es como que ahora ya son de allí y muy bien y les encanta”.

Das respostas ao bloque de preguntas específicas da entrevista tírase outra información que completa o perfil do alumnado observado: a súa interacción co libro de texto e co resto dos materiais didácticos (preguntas nº 3 e 4), as fontes a través das que o alumnado recibe ou procura información sobre a cultura e sociedade anglosaxoa (preguntas nº 1, 5, 7, 8 e 9), a influencia que estas fontes e os propios materiais didácticos exercen na forma como o alumnado interioriza os contidos socioculturais traballados durante o curso, en que medida os coñecementos que o alumnado posúe amplían estes contidos (preguntas nº 6, 10, 11, 12, 13 e 14), se é quen de recoñecer e apreciar as diferenzas e similitudes entre culturas (pregunta nº 15) e, finalmente (pregunta nº 16), pescudar o grao de sensibilidade do alumnado ante situacións de conflito lingüístico entre as diversas linguas faladas por unha mesma comunidade.

- Respecto da súa interacción cos materiais didácticos (pregunta nº 3: *Tedes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora vos marca para casa?*) as respostas do alumnado apuntan a unha dependencia do libro de texto e/ou dos apuntamentos proporcionados pola profesora para resolver as tarefas:

“Si, se son exercicios do libro, si, senón non”. “(Teño que usar o libro de texto)...si, se son exercicios do libro ou de vocabulario...”. “Pois o que dixeron os meus compañeiros, que se son do libro, pois que si temos que utilizalo e para as demais cousas, as fichas, non fai falta pois xa nos dan unhas específicas con notas finais, porque aínda que as explicacións veñan no libro... Cando máis se utiliza o libro é para o exame ou para estudar o vocabulario”. “Eu fago sempre os deberes do libro ou das fichas”

Esta dependencia do libro de texto constatouse, igualmente, nas sesións de observación xa que foi utilizado en nove das once sesións; só nas aulas nº 3 (desdobre a cargo da auxiliar de conversa americana) e na nº 8 (desdobre a cargo da profesora titular da materia) prescindíuse do uso do manual, segundo se recolle nas conclusións a cada unha das

observacións e que se resume na táboa e gráfico que aparece no apartado “Resumo das conclusións das sesións de observación”.

- As súas preferencias (pregunta nº 2: *Que tipo de exercicios ou que partes da materia vos resultan máis atractivos?*) inclínanse cara ao inglés oral e ao vocabulario, mais non todos consideran necesario o estudo das estruturas gramaticais para poder comunicarse coas persoas de fala inglesa:

“Pienso que la parte más importante del inglés en el curso es el oral,... porque gramática ya lo vimos todo los años anteriores, son doce años dando gramática”.
“Digo yo, lo llevamos dando doce años, pero es igual, tenemos que seguirlo dando [sic] porque igualmente seguimos suspendiendo... así que será por algo, digo yo, vamos”. “...A parte que mellor está é a da americana porque cando fala ipnotízame, ten unha pronunciación que é unha pasada”. “Es que el oral realmente ... el oral realmente es la parte más importante, porque con la gramática, por mucho que quieras, no te vas a comunicar en inglés con una persona de otro país que hable inglés, con el oral sí”.

A pesar da importancia que o alumnado parece dar ao inglés oral, esta investigadora puido constatar durante a súa presenza no campo, a incoherencia entre o que manifiestan e a súa forma de actuar na aula pois, pese aos esforzos da profesora por manter o inglés como lingua vehicular na aula, rara vez se produciron intervencións espontáneas do alumnado nesta lingua.

- Preguntados acerca dos materiais didácticos favoritos (pregunta nº 4: *Que vos gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios ou as fotocopias que reparte a profesora?*), amosan unha clara preferencia polas fotocopias e apuntamentos elaborados pola profesora, en detrimento do libro de texto, que non parecen valorar positivamente:

“A min gústanme máis as fotocopias e tamén os exercicios do caderno de traballo”.
“Eu prefiro as fotocopias porque teñen un nivel maior que o do libro, a fin e o cabo, porque os exercicios do libro ao mellor son un pouco chorras, pero ademáis as fotocopias parécense máis aos exercicios que logo nos van poñer no exame”.
“Hombre, el libro de texto es ... a mí el libro de texto me gusta porque está todo bastante claro y las fotocopias que da la profesora siempre son la ayuda ... pues esto va a ser a lo que ella le dé más importancia o...”. “Yo creo que son las fotocopias porque es lo que más se parece al examen”.

Dos entrecomiñados dedúcese que o que realmente lle gusta ao alumnado é que o material utilizado lle facilite a superación dos exames. Este interese de tipo pragmático fai que

ninguén xustifique as súas preferencias en base á natureza da información que os materiais poidan achegar.

- Canto ás fontes de información a través das que o alumnado se achega ao coñecemento da lingua e cultura anglosaxona (preguntas nº 1: *En que outras clases escoitastes falar de países onde se fala inglés? Que vos contaron?*, nº 5: *Aparte destes materiais, que outras fontes vos proporcionan información sobre os países de fala inglesa?*, mencionan as aulas de Historia, Lingua galega, Lingua castelá, o libro de texto e os medios de comunicación de masas (a TV, internet, a radio, os xornais):

“En Historia y háblase de las colonizaciones que hizo Inglaterra y EEUU”. “En lingua galega tivemos que facer un traballo sobre as linguas”. “Únicamente o traballo de Lingua galega”. “Tamén na clase de Lingua castelá, tamén falamos inglés”. “A TV”. “Internet sobre todo”. “Pois eu penso como eles, a TV e internet, a radio, os periódicos, todo fala un pouco de fóra, e a TV sobre todo porque ves películas, series de TV inglesa, de todo”. “Pois, como din os compañeiros, internet, porque podes ver as series americanas...”

Pese ás referencias do alumnado con respecto aos contidos socioculturais relacionados coa sociedade e cultura inglesa traballados noutras materias, non podo menos que comentar que, durante as sesións de observacións, en ningún momento a profesora ou o alumnado fixeron mención destas circunstancias que puideran levar a pensar nun tratamento interdisciplinar destes contidos. Por outra banda, tampouco puideron constatar que se fixera uso das TIC para enfrontar o estudo destes contidos; de feito, o uso da aula de informática centrouse na práctica de exercicios de reforzo dos contidos gramaticais, de tal xeito que os ordenadores funcionaron como substitutos do libro de texto, do caderno de traballo e da función correctora da profesora (observación nº 8).

A través das preguntas nº 7: *Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano?*, nº 8: *Que recordades deles?* e nº 9: *Poderíades nomear unha cidade de cada un deses países?*), téntase comprobar se o alumnado recorda a información sociocultural subministrada polo manual en uso. Lembran algúns dos países que aparecen no libro pero, en xeral, non son quen de recordar o que se di acerca deles e confunden cidade con nación e estado; noutros casos non son quen de citar ningunha cidade (Nova Zelandia):

“(países mencionados no libro?)...EEUU, Irlanda, Nueva Zelandia e algún máis: “Inglaterra, Canadá”. “Inglaterra”. “EEUU e Inglaterra”. “(Recuerdo) del libro de texto la comida que comen en Inglaterra, moi acaloradas[sic] de máis”. “Pois as eleccións que hai en EEUU”. “¡Sí, jovar!, as comidas que comen, as tradicións, as

actividades que fan...Todo". "(Cidades deses países?)...Canadá, Toronto; EEUU, Florida; Irlanda,.. (non recorda)". "New York, Nueva York"

COÑECEMENTOS E EXPERIENCIAS DO ALUMNADO EN RELACIÓN COA LINGUA E CULTURA INGLESA (preguntas de aproximación 9, 10, 11; específicas 1, 5, 6, 7, 8, 9)		
Fontes	Lugares de fala inglesa dos que teñen coñecemento directo/indirecto	Aspectos culturais que lembran ter traballado este ano.
<ul style="list-style-type: none"> – Materiais didácticos – Familiares – Familiares/amigos na emigración – Amigos – Libro de texto – Internet – TV – Aulas de Historia, L. Castelá e L. Galega – Experiencia propia (estancias por intercambio ou curso de verán) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sidney (I) – Londres (I) – Inglaterra (D) – Irlanda – Nova Zelandia – Canadá – Malta – Toronto – Florida – Nova York 	<ul style="list-style-type: none"> – Comida – Programa de TV – Eleccións de EEUU – Tradicións

Figura 120: Táboa que reflicte as fontes polas que o alumnado accede á lingua e cultura inglesas, os seus coñecementos e experiencias en relación con elas . Fonte: elaboración propia

Cómpre subliñar o feito de que non mencionan todos os países de fala inglesa que aparecen no libro, porén mencionan Suíza que non aparece no libro e onde o inglés non é lingua oficial (pregunta nº 6) . Os escasos contidos socioculturais presentes no libro non parecen estar interiorizados polo alumnado, xa que non mencionan ningún en concreto; a esta realidade non é allea a forma de enfrontar, a profesora, a sección *English in the World* e as actividades que, dalgún xeito, contiñan referencias culturais; case sempre as enfocaba desde o punto de lingüístico, desbotaba calquera posibilidade de explotación sociocultural dos textos e a corrección de moitas destas tarefas quedaba relegada a un segundo plano, en función da disponibilidad de tempo. Non obstante, falan da comida e das eleccións en EEUU, que non se mencionan en ningunha das unidades do manual, pero

si na presentación de Power Point exposta pola auxiliar de conversa na hora de desdobre (observación nº 3).

Son as respostas ás preguntas nº 6, 10, 11, 12, 13 e 14 as que achegan información sobre como o alumnado interactúa coas fontes de información cara a interiorizar os contidos socioculturais e como se serve dos coñecementos adquiridos previamente para amplialos, ao tempo que se constata se asimilaron conceptos estereotipados. As respostas á pregunta nº 6 (*Que países coñeces onde o inglés sexa lingua predominante?*) e as asociacións que establecen (pregunta nº 11, *Con que países relacionadas o seguinte: The Beatles, Nelson Mandela, Tate Gallery, The Big Ben, Sinn Fein, Maorí, Simple Plan, Taj Majal, The Coral Reef, Roast Beef, Niágara Falls, Celine Dion, Mark Twain, All Blacks, Loch Ness*) ante determinadas opcións de países, monumentos, personaxes, etc reflicten o enfoque euronorteamericano e anglicista co que o manual presenta o currículo para turistas.

REFERENCIAS SOCIOCULTURAIS E OS LUGARES COS QUE SE RELACIONAN: IDENTIFICACIÓNS REALIZADAS POLO ALUMNADO DURANTE A ENTREVISTA (pregunta 11 específica)				
REFERENCIA	GRUPO A		GRUPO B	
	PAÍS	ERRÓNEO	PAÍS	ERRÓNEO
The Beatles	Londres Liverpool		Inglaterra	
Nelson Mandela	Sudáfrica		Sudáfrica	
Tate Gallery	-		-	
The Big Ben	Inglaterra		Inglaterra	
Sinn Fein	-		-	Canadá
Maorí	-	Sudáfrica India	-	Sudáfrica
Simple Plan	-	Inglaterra	-	Inglaterra
Taj Majal	India		India	
The Coral Reef	Australia		Australia	
Roast beef	Inglaterra		Inglaterra	
Niagara Falls	-		Canadá	Sudáfrica Sudamérica
Celine Dion	Canadá		-	EEUU
Mark Twain	-	Irlanda	-	
All Blacks	-		-	Australia
Loch Ness	-		Escocia	Irlanda

Figura 121: Táboa que reflicte como interioriza o alumnado as referencias culturais presentes no libro de texto . Fonte: elaboración propia

Está presente nas respostas do alumnado a influencia dos medios de comunicación social, especialmente a TV e o cine, xa que se refiren, nalgúns casos, a persoas que están de moda no momento presente:

Pregunta nº 10 (*Decídeme o primeiro que se vos ocorra sobre a India, Escocia, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Canadá, Inglaterra, Nova Zelandia*)

ASOCIACIÓNS ESTABLECIDAS POLO ALUMNADO COS PAÍSES SUXERIDOS	
(preguntas específicas 10 + 14)	
Sobre a India	“Mágica”, “Preciosa”, “Bonita”, Very funny”, “Coñézoa pouco, pero sóame Bollywood”, “Moitas divinidades e vacas”, “Comen coas mans”, “A vestimenta”, “Cantidade de deuses e relixións”, “Adoración das vacas”, “Os bailes”
Sobre Escocia	“Braveheart”, “Faldas”, “Gaitas”, “Cuadros”, “Boinas” “Golf”, “A gaita, as faldas...”, “A historia e as lendas”,
Sobre Australia	“Canguros”, “Koalas”, “Surf”.
Sobre Irlanda	“Cerveza”, “Verde”, “Os pubs con cadeas atadas ás costas para emborracharse e non caer de costas”, “Non poder estar na rúa a partir das 11”, “Os horarios das comidas”.
Sobre Sudáfrica	“Partido de rugby”, “Negros”, “Mundial”, “Pobreza”, “Teñen máis cartos alí que no resto de África xuntos”, “Rugby”
Sobre Canadá	“Neve”, “Esquí”, “Toronto Raptors”, “Hockey”, “Hielo”, “A policía montada”, “Hockey”
Sobre Inglaterra	“The Beatles”, “Cricket”, “Boda real” ⁵⁴⁰ , “Big Ben...humor inglés”, “Fish and chips”, “Conducen polo outro lado”, “O té das cinco”, “Os horarios: moito máis cedo que no resto dos países”, “O seu cine, a súa música e os monumentos”.
Sobre Nova Zelandia	“Fría”, “¡Si hace calor!”, “Diablo de Tasmania”, “Rugby”, “As jacas?”
EEUU	

Figura 122: Táboa que reflicte as asociacións que o alumnado establece cos países mencionados. Fonte: elaboración propia

É evidente que o eixo sobre o que trataban as explicacións da profesora non era o dos contidos socioculturais, o que se desprende das respostas estereotipadas e/ou erradas do alumnado á pregunta nº 12 acerca dos monumentos emblemáticos (*Que monumentos considerades emblemáticos en: a India, Inglaterra, Canadá, Australia, Irlanda, Sudáfrica, EEUU, Nova Zelandia?*) canto aos monumentos emblemáticos da India, Inglaterra, Canadá, Australia, Sudáfrica (“Non hai”), EEUU.

⁵⁴⁰ En clara referencia á voda do príncipe Guillelme , neto da raíña Isabel II de Inglaterra, celebrada nesas datas.

MONUMENTOS QUE O ALUMNADO ASOCIA CON CADA PAÍS DURANTE A ENTREVISTA (pregunta 12 específica)				
PAÍS	GRUPO A		GRUPO B	
	MONUMENTO EMBLEMÁTICO	ERRÓNEO	MONUMENTO EMBLEMÁTICO	ERRÓNEO
A India	Taj Majal		Taj Majal	
Inglaterra	The Big Ben		The Big Ben	
Canadá	-	Cataratas del Niágara	-	El estadio de los Toronto Raptors
Australia	Palacio de la Ópera		Aiers Rock	
Irlanda				
Sudáfrica	-		-	Un estadio de fútbol
EEUU	Estatua de la Libertad		Estatua de la Libertad	
Nova Zelandia	-		-	Un estadio de fútbol

Figura 123: Táboa que reflicte o coñecemento/descoñecemento do alumnado sobre monumentos emblemáticos dos países suxeiros. Fonte: elaboración propia

No referente aos personaxes representativos da cultura anglosaxona (pregunta nº 13: *Citade algún personaxe da cultura anglosaxona relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política...*) os seus coñecementos cinguense ao mundo da música e o deporte o que me fai volver sobre os medios de comunicación de masas como principal fonte de información para este alumnado; porén, carecen de formación noutros eidos da cultura como a literatura, a pintura, a política, as ciencias, etc. discuten entre si se Obama é ou non político anglosaxón; sitúan nesta cultura a Sarkozy; non mencionan ningún artista plástico nin ningún científico. En resposta á pregunta nº 14 (Que *aspectos culturais destacariades relacionados con Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, a India, Sudáfrica, Nova Zelandia, Canadá...*) refiren como aspectos culturais relacionados con Inglaterra “que conducen por el otro lado”, “o seu cine, a súa música e os monumentos”; con Escocia “as lendas”, “as gaitas”, “la gaita, las faldas e nada más”; con Irlanda “los pubs ...”, “cerveza”. Estas

respostas coméntanse soas e deixan en evidencia as carencias do sistema educativo no que respecta aos contidos socioculturais; a superficialidade das respostas son o resultado do currículo para turistas que desenvolve o manual obxecto de análise nesta tese e que impera na maioría dos libros de texto de linguas estranxeiras.

PERSONAXES DA CULTURA ANGLOSAXONA QUE O ALUMNADO ASOCIA A DIVERSAS ACTIVIDADES/ÁREAS DE COÑECEMENTO				
(pregunta 13 específica)				
ÁREA	GRUPO A		GRUPO B	
	PERSONAXE	ERRÓNEO	PERSONAXE	ERRÓNEO
Música	TheBeatles		Rolling Stones	
Literatura	Shakespeare		J.K. Rowling Edgard Alan Poe Shakespeare	
Pintura	-		-	
Deporte	Rooney David Beckan		-	Manchester Liverpool Chelsie
Ciencias	-		-	Koch
Política	Gordon Brown Tony Blair		Obama	Sarkozy

Figura 124: Táboa que reflicte os personaxes da cultura anglosaxona que o alumnado asocia a determinadas actividades/áreas de coñecemento. Fonte: elaboración propia

Só tres alumnas e dous alumnos atopan algunha diferenza entre a nosa forma de vida e o modo de vida dos países de fala inglesa, facendo ver, a través das respostas á pregunta nº 15 (*Que similitudes/diferenzas atopades entre a nosa forma de vivir e o modo de vida nos países de fala inglesa que coñeces?*), que os perciben como diferentes e valorando máis positivamente o *modus vivendi* propio:

“Nosotros somos más caseros”, “Comen hamburguesas y eso, comidas basura”, “Coche por la izquierda”, “Unha diferenza?, os horarios”.

Das respostas dadas á pregunta 16 (*Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñecedes que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?*) dedúcese que nas aulas de Lingua e Literatura Galega se tenta sensibilizar ao alumnado sobre a situación de conflito lingüístico que se vive na nosa sociedade. Identifican a Bretaña francesa e Gales como sociedades que están a vivir unha situación lingüística similar á da Galiza; nesos países o uso da lingua propia diminúe por influencia do inglés e do francés, a semellanza do que sucede aquí por influencia do castelán e as últimas normativas educativas que lle dan preponderancia ao estudo do inglés en menoscabo da lingua propia, contribuíndo deste xeito ao imperialismo lingüístico do castelán na nosa contorna e á hexemonía do inglés sobre outras linguas estranxeiras:

“La Bretaña”, “En Francia pasa lo mismo en la zona de la Bretaña francesa, donde el idioma propio de allí, bueno, se habla menos, cada vez menos, influenciado por el francés y el inglés”, “Y en Gales ocurre con el gaélico”.

9.2.3.7 *Acerca da profesora observada*

A primeira impresión que saquei do perfil da profesora correspóndese co dunha persoa de mediana idade, clásica cun toque de modernidade no seu aspecto externo, aberta e falanguera, de aparencia tranquila pero profesionalmente moi activa, preocupada por facer ben o seu traballo. Esta primeira impresión confirmouse ao longo das sesións de observación e na entrevista⁵⁴¹, cando tiveron ocasión de profundar no aspecto profesional.

Para poder completar o perfil da docente tirouse, por unha banda, dos datos obtidos nas sesións de observación, datos recollidos seguindo o modelo do documento nº 4 do anexo (Táboa guía para as sesións de observación) e, pola outra banda, das respostas dadas na entrevista ás **preguntas de aproximación** e ás **específicas** (cuxa formulación se inclúe de seguido), confrontando ambos os dous bancos de datos con vistas a detectar posibles contradicións; a través desta confrontación de datos buscábase, asemade, a validación recíproca dos mesmos que facilitase trazar un perfil obxectivo da docente así como anticipar análises conducentes a dar resposta ás preguntas de investigación co obxecto de confirmar/reformular a hipótese que deu orixe a esta tese.

⁵⁴¹ Doc. nº 15 do anexo: Transcrición da entrevista á profesora

ENTREVISTA Á PROFESORA	
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E PREGUNTAS DE ENTREVISTA	
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE ENTREVISTA
De que maneira a traxectoria profesional da docente entrevistada pode condicionar o enfoque adoptado á hora de enfrontar o acto didáctico?	<p>Recollidas como preguntas de aproximación na planificación da entrevista⁵⁴²:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tempo hai que te dedicas a ensinar inglés? • En que niveis educativos? • Canto tempo levas ensinando na ESO? • Que opinión che merecen as unidades bilingües? • Que contactos directos tiveches coa cultura e lingua inglesa? • Participaches algunha vez en cursos de formación no estranxeiro? • Organizaches, nalgunha ocasión, unha viaxe de estudo co teu alumnado a un país anglosaxón?
Como consegue a docente satisfacer os intereses do alumnado e resolver/enfrontar problemas de aprendizaxe desta materia?	<p>Recollidas como preguntas específicas na planificación da entrevista⁵⁴³:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que razóns cres que conducen a maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua? • Como motivas o teu alumnado para que acollan esta materia de bo grao? • Que problemas atopas á hora de impartir as aulas en 4º ESO? • Que problemas enfronta o alumnado á hora de aprendelo? • Que lugar pensas que ocupa esta materia na educación e formación do alumnado nesta etapa educativa?
Como interactúan profesorado e alumnado cos materiais didácticos e, en particular, co libro de texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Que vos levou a elixir este libro de texto? Que valor lle atribúes ao libro de texto respecto do resto dos materiais didácticos que empregas? Cal é a razón pola que distribúes material de elaboración propia entre o alumnado? • Nalgún momento utilizas <i>authentic material</i> nas aulas? Por que/ por que non? Adoitas pedir a colaboración do alumnado para achegar á aula este ou outro tipo de material? • Que tipo de tarefas acostumas pór ao alumnado para facer na casa? Precisan do libro de texto para cumprimentalas? • Pensas que o alumnado podería prescindir do libro de texto? Que tipo de material didáctico prefiren usar? Cales son as actividades que acollen con máis/menos entusiasmo? • Que valor lle concedes ao uso das novas tecnoloxías na aprendizaxe dun idioma estranxeiro?
Que papel desenvolven a docente e os materiais curriculares na importancia que se outorga e no tratamento que se dá aos contidos socioculturais na aprendizaxe do inglés?	<ul style="list-style-type: none"> • Que orde de preferencia atribúes ás catro destrezas do estudo dunha lingua? • Botas en falta unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais? Que opinas de inverter o enfoque do proceso ensino-aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e sociedade que a utiliza? • Como te achegas aos contidos socioculturais? Paréceche dabondo a presenza que teñen no libro de texto? Cuestionas co teu alumnado o tipo de valores e sociedade que reflicten/ignorán? • Que contidos socioculturais, non incluídos no libro de texto, lembras ter traballado con este grupo? Cal espertou maior interese no alumnado?

⁵⁴² Doc. nº 8 do anexo: Planificación da entrevista á profesora

⁵⁴³ Doc. nº 8 do anexo: Planificación da entrevista á profesora

	Desenvólvese na aula unha actitude crítica cara a detectar as razóns explícitas e implícitas que xustifican a hexemonía dunha determinada lingua?	<ul style="list-style-type: none"> • Estableches algunha vez as canles necesarias para que o alumnado reflexionase sobre a situación lingüística galega mediante a comparación con outras situacións semellantes que están a vivir noutros países?
--	---	---

Figura 125: Táboa que reflicte a planificación da entrevista á docente con indicación da hipótese que deu lugar a esta tese, as preguntas parciais de investigación e as preguntas de entrevista. Fonte: elaboración propia adaptada de S. Kvale

Licenciouse en Filoloxía Inglesa na Universidade de Santiago e, tras superar as oposicións a Agregada de Bacharelato, impartiu sempre clases neste nivel até a implantación da ESO, desde entón imparte aulas en ambos os dous niveis educativos⁵⁴⁴. Tivo os primeiros contactos coa cultura inglesa cando era estudante de filoloxía asistindo a algún curso de formación nas universidades inglesas e desenvolvendo traballos no Reino Unido durante as vacacións, o que lle facilitou un coñecemento da lingua e da sociedade británica máis amplo e auténtico. Admite que foron experiencias moi enriquecedoras, tanto no persoal como no profesional.

Ten máis de 20 anos dedicada á docencia⁵⁴⁵ e, desde os comezos da súa traxectoria profesional, leva participando con relativa frecuencia en xornadas e cursos de formación do profesorado, o que lle permite manterse ao día canto a materiais e a métodos de ensinanza das linguas estranxeiras e coñecer outras formas de traballar máis innovadoras.

Durante as súas estancias no Reino Unido tivo ocasión de participar en grupos de traballo a nivel europeo que propiciaron que se mantivese en contacto coa lingua e cultura anglosaxona, entre outras, e lle permitiron coñecer xente interesante profesionalmente⁵⁴⁶. Recorda con especial satisfacción un intercambio realizado entre o seu alumnado de bacharelato e o dunha *High School* en Inglaterra que deu ao alumnado a oportunidade de contextualizar a aprendizaxe do idioma⁵⁴⁷.

Na actualidade procura participar nos grupos de traballo que se organizan no centro, estean ou non directamente vinculados á aprendizaxe de linguas estranxeiras, pois di que o departamento ao que pertence gusta de traballar a materia desde un punto de vista interdisciplinar⁵⁴⁸, feito que non se puxo de manifesto en ningunha das sesións observadas (observación nº 6, 9, etc.). Mantén o contacto coa cultura e lingua anglosaxona a través de publicacións como *Speak-up* _á que está

⁵⁴⁴ Transcrición entrevista á profesora: preguntas de aproximación nº 2, 3. Doc. nº 15 do anexo

⁵⁴⁵ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 1. Doc. nº 15 do anexo

⁵⁴⁶ Transcrición entrevista á profesora: preguntas de aproximación nº 5, 6. Doc. nº 15 do anexo

⁵⁴⁷ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 7. Doc. nº 15 do anexo

⁵⁴⁸ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 6. Doc. nº 15 do anexo.

subscrito o departamento_ xornais, internet, a televisión e viaxes vacacionais⁵⁴⁹. Ten moi claro que o interese do alumnado pola materia reside en razóns de tipo práctico, segundo as respostas que o alumnado deu no cuestionario inicial (analizado no apartado de material destinado ao alumnado) que ten por costume pasarlles ao comezo do curso; a maioría escólleo porque pensa que pode serlles útil no futuro, outro sector porque quere entender a letra das cancións ou navegar por internet:

M. S. (Investigadora): Que razóns cres que conducen á maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua?

Profesora: A maioría faino porque cre que lle será útil no futuro para viaxar, para o seu traballo: Iso téño claro xa que adoito pasarlles un cuestionario na primeira clase preguntándolles isto e outras cousas, como se teñen familiares que falen inglés ou que vivan nun país de fala inglesa, que esperan da clase de inglés, que é o que lles gusta máis ou o que menos [...] ⁵⁵⁰.

A pesar desta aparente motivación inicial do alumnado, e pese á súa longa experiencia profesional como docente, segue a sorprendelleva que precisamente sexa a falta de motivación un dos principais problemas que atopa á hora de impartir as aulas en 4º de ESO. Pensa que a razón desta desmotivación é que o alumnado non percibe resultados prácticos inmediatos da aprendizaxe ao non ter ocasión de pór en práctica o que aprende, en contextos auténticos, non simulados. Entende que isto, xunto coa falta de hábitos de estudo, e a cultura do non esforzo, é o principal problema que atopan docentes e discentes á hora de conseguir os obxectivos que se propoñen. Neste sentido, un obxectivo prioritario para a profesora é concienciar ao seu alumnado da importancia que o dominio de linguas estranxeiras ten nunha sociedade global de libre circulación dos traballadores⁵⁵¹.

Na súa opinión, e a pesar dos decretos máis ou menos afortunados da Administración, nin o inglés nin ningunha outra lingua estranxeira ten o peso que debería ter nas políticas educativas; nin a carga horaria, nin os medios, nin a formación do profesorado é a adecuada para formar cidadanía capacitada para vivir nunha sociedade cada vez máis globalizada; entende que se está a xogar un dobre xogo:

M. S. (Investigadora): *Que lugar pensas que ocupa esta materia na educación e formación do alumnado nesta etapa educativa?*

⁵⁴⁹ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 5. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁰ Tradución ao galego da investigadora. Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº1. Doc. nº 15 do anexo

⁵⁵¹ Transcrición entrevista á profesora: preguntas específicas nº 2,3,4. Doc. nº 15 do anexo

Profesora: [...] legislar, lexíslase; pero logo non se arriman os recursos necesarios para desenvolver esas normativas, e así non hai forma de derrubar a fronteira que supón o descoñecemento da lingua para achegarnos a outras culturas e á cultura mesma[...] ⁵⁵².

No referente aos materiais didácticos explica que o libro de texto se elixiu en función da súa adecuación ao currículo oficial, da natureza dos temas e textos de xeito que respondan aos intereses do alumnado e ao aspecto máis ou menos atractivo visualmente. Xorde de inmediato a pregunta (non programada) de quen decide cales son eses intereses e cal é ese aspecto... A profesora séntese incómoda e de feito, en principio, non sabe que responder; logo busca argumentos baseados na experiencia persoal e profesional e nas enquisas que se pasan ao alumnado ⁵⁵³.

Considera imprescindible o libro de texto para o alumnado porque é algo que sempre está aí para consultar e porque lle facilita o estudo de xeito máis organizado; tamén o considera moi importante para o profesorado e de feito é o principal material didáctico e o que marca o ritmo das aulas (observación nº 4, 5, 7...); incluso a distribución de contidos por avaliación faise en función das unidades nas que se divide o libro de texto:

M. S. (Investigadora): Que valor lle atribúes ao libro de texto respecto do resto dos materiais didácticos que empregas?

Profesora: É imprescindible, é a única forma de que o alumnado dispoña dun libro de consulta; é como unha guía para o estudo e para a preparación de exames. A nós evítanos moito traballo pois xa os contidos veñen organizados por avaliacións. O que nos sobra é traballo, tal como están as cousas... calquera material que facilite a tarefa é ben acollido ⁵⁵⁴.

Aclara a profesora que o departamento decide o material extra a distribuír entre o alumnado, en fotocopias, para repasar ou profundar naqueles contidos gramaticais que o libro presenta superficialmente ⁵⁵⁵. Non se fai uso de material auténtico nin se conta co alumnado para achegar material, nin sequera canto ás cancións a traballar na aula ⁵⁵⁶. Con respecto ás preferencias do alumnado asegura que o que máis lles atrae é traballar cos ordenadores, porque non se senten tan observados nin xulgados, e con cancións. De novo xorde outra pregunta non programada acerca de que tipo de actividade fan cos ordenadores ⁵⁵⁷ e, de novo, trátase de actividades de reforzo ou ampliación dos contidos gramaticais (observación nº 8). Porén afirma que o uso das TIC na

⁵⁵² T.I. Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 5. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵³ Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 6. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁴ T.I. Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 7. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁵ Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 8. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁶ Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 9. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁷ Transcripción entrevista á profesora: pregunta específica nº 9. Doc. nº 15 do anexo.

aprendizaxe de idiomas ten moito futuro pero previamente hai que formar o profesorado e dotar aos centros dos recursos imprescindibles para afrontar o ensino con estes medios⁵⁵⁸.

Canto ás destrezas da lingua, concede máis importancia á comprensión e expresión oral:

M. S. (Investigadora): Que orde de preferencia atribúes ás catro destrezas do estudo dunha lingua?

Profesora: Pois., a comunicación é basicamente oral, o importante é entender e falar pero...se tes moitos coñecementos gramaticais, controlas vocabulario e estruturas, loxicamente che resultará máis doado comunicarte. Non sei... penso que todo é importante sobre todo se estudas fóra de contexto⁵⁵⁹.

Engade que o ideal é estudar a lingua en permanente contacto coa sociedade e cultura que a conforman pero non considera a posibilidade de introducir unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais e, moito menos, inverter o enfoque do proceso ensino aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e na sociedade que a utiliza, xa que pensa que non se dan as circunstancias que posibilitarían este cambio⁵⁶⁰. Neste sentido fai referencia á escaseza de bolsas de estudo e outras axudas, tanto para alumnado como para profesorado, e ás políticas e programas educativos doutros países nos que o futuro profesorado de linguas estranxeiras cursa parte dos seus estudos universitarios no país da correspondente lingua⁵⁶¹.

Non considera, non obstante, a posibilidade de compensar estas carencias a través dun tratamento diferente dos contidos socioculturais nas aulas e confórmase co enfoque que o manual lles outorga, sen cuestionar os valores que se transmiten mediante as presenzas/ausencias que nel se reflicten⁵⁶² (v. observacións nº 4, 6,7, 10 e 11).

Os datos tirados das sesións de observación, permiten asegurar que incluso parte dos escasos contidos socioculturais presentes no libro de texto foron ignorados en beneficio dos de tipo lingüístico (observación nº 7) ou desaproveitados ao non profundar neles (observación nº 1, 2, 3, 5, etc.). De novo ponse de manifesto o papel de “colaborador inconsciente” (observación nº 5) que desempeña o profesorado na transmisión dos valores da cultura e o poder hexemónicos, incluso en persoas que amosan ter unha actitude crítica diante da Administración, como no caso desta profesora⁵⁶³. Naturalmente o sistema funciona incluso a pesar desta “inconsciencia crítica” porque a propia profesora ten interiorizados eses valores que lle fan ver a lingua como algo illado do social, e a educación como algo separado da política; percibe a educación como unha institución lingüística pero non social cuxos significados sociais se expresan lingüisticamente; non é consciente de que a

⁵⁵⁸ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 12. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁵⁹ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 13. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁶⁰ Transcrición entrevista á profesora: preguntas específicas nº 14, 15. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁶¹ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 6. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁶² Transcrición entrevista á profesora: preguntas específicas nº 16-18. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁶³ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 2, 4, 6. Doc. nº 15 do anexo.

mensaxe subliminar que emana do omnipresente control que a institución educativa exerce sobre o profesorado dá como resultado, precisamente, o significado social que se desprende da súa resposta á pregunta específica nº 20:

M. S. (Investigadora): Estableciches algunha vez as canles necesarias para que o alumnado reflexionase sobre a situación lingüística galega mediante a comparación con outras situacións semellantes que estiveron/están a vivir noutros países e máis en concreto na sociedade anglosaxona?

Profesora: Non. Realmente creo que son cuestións políticas que quedan á marxe da aprendizaxe de linguas estranxeiras.

Lembra ter traballado, mediante unha presentación en Power Point, contidos socioculturais relativos á celebración do Halloween nos EEUU, e outra sobre a comida; ambas as dúas presentacións foron preparadas pola auxiliar de conversa norteamericana e ao alumnado resultoulle máis interesante a de Halloween. Chamoume a atención que non aproveitaran a ocasión para traballar o tema de xeito interdisciplinar galego-inglés comparando esta celebración co Samaín⁵⁶⁴. A actitude crítica que a profesora presenta diante da Administración educativa faina extensiva ao profesorado das unidades bilingües⁵⁶⁵ pois entende que, en moitos casos, as solicitan por intereses persoais e profesionais pero non educativos, sen ter a preparación lingüística que requiren.

9.2.3.8 *Acerca dos materiais didácticos*

Non se describen, por ser irrelevantes para esta investigación, todos os materiais didácticos de que dispón o centro nin a súa distribución por departamentos. Neste traballo centrámonos na descrición dos recursos didácticos do departamento de inglés e, máis concretamente, nos utilizados, directa ou indirectamente, na aula observada.

Esta análise de materiais didácticos céntrase, fundamentalmente, nos compoñentes do método utilizado: os destinados ao alumnado (libro do alumnado, caderno de traballo, libro de lectura, revista con CD, *Website*, exames, etc) e o material para o profesorado proporcionado pola editorial (guía, *class-CD*, DVD, *tests-CD* e recursos de apoio). Completarán a análise outro tipo de material didáctico complementario, tamén de uso nas aulas, calquera que sexa a súa procedencia (cuestionario inicial aplicado pola profesora, traballos, carteis, etc, expostos no cortizo, fotocopias, *authentic material*, *tests*, exames, etc.). Un terceiro grupo de documentos a analizar constitúeno aqueles que teñen incidencia nas aulas mais non se utilizan directamente (nin durante as sesións de observación), como a programación do departamento, actas de reunións, memoria final do curso,

⁵⁶⁴ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 19. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁶⁵ Transcrición entrevista á profesora: pregunta de aproximación nº 4. Doc. nº 15 do anexo.

etc., así como as respostas ao cuestionario de elaboración propia aplicado ao profesorado de inglés ao remate dunha reunión de departamento cuxo contido tamén se somete a análise.

MATERIAL SUSCEPTIBLE DE SER ANALIZADO		CAPÍTULO	
Destinado ao alumnado	COMPOÑENTES DO MÉTODO EN USO	Libro de texto	cap. 9
		Caderno de traballo	cap. 9
		Revista con CD	Non se utilizou
		Website	Non se utilizou
		DVD	Non se utilizou
		Class CD	cap. 9
	OUTRO MATERIAL COMPLEMENTARIO DE USO NAS AULAS	Cuestionario inicial	cap. 9
		Contido do cortizo	cap. 9
		Libro de lectura	cap. 9
		Fotocopias	cap. 9
		Authentic material	cap. 9
		Tests, controis, exames	cap. 9
Destinado ao profesorado	COMPOÑENTES DO MÉTODO EN USO	Guía	cap. 9
		Class CD	cap. 9
		DVD	Non se utilizou
		Tests CD	Non se utilizou
		Recursos de apoio	Non se utilizaron
	MATERIAL DE INCIDENCIA NAS AULAS PERO NON DE USO DIRECTO	Programación do departamento.	cap. 9
		Convocatorias/actas reunión do departamento.	cap. 9
		Memoria final de curso.	cap. 9
		Cuestionario ao profesorado de inglés.	cap. 9

Figura 126: Táboa que reflicte o material didáctico susceptible de ser analizado. Fonte: elaboración propia

9.2.3.8.1 Material destinado ao alumnado

Inclúese neste grupo tanto material do método en uso⁵⁶⁶ como o elaborado pola profesora.

Un primeiro grupo de documentos analizouse por rigorosa orde de utilización ou mención na aula durante as sesións de observación, e as análises reifícanse na descrición de cada unha das sesións segundo se indica de seguido:

⁵⁶⁶ SPENCER, David (2006): *Macmillan Secondary Course 4*. Oxford, U.K.

MATERIAL ANALIZADO DESTINADO AO ALUMNADO		
Nº E DATA DA OBSERVAÇÃO	CAPITULO	DOCUMENTO QUE SE ANALIZA
Observación nº 1 (21-02-2011)	9	Libro de texto, unidade 5, p. 62 + CD do método.
Observación nº 2 (23-02-2011)	9	<i>Present Perfect 1</i> (dossier, doc. 1) + Libro de texto, unidade 5, p. 65. Libro de texto, unidade 4, p. 52 + CD do método. <i>Workbook</i> unidade 4, ps. 24-29. Libro de texto, unidade 4, p. 55.
Observación nº 3 (25-02-2011)	9	Presentación <i>Power Point</i> + copias (dossier, doc. 2)
Observación nº 4 (28-02-2011)	9	<i>Present Perfect vs. Past Simple, 2</i> (dossier, doc. 3). Libro de texto, unidade 5, p. 63 + CD do método. Libro de lectura: <i>The Mind Map</i> + exame (dossier, doc. 10).
Observación nº 5 (2-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 5, ps. 61, 60, 64, 66 + CD do método.
Observación nº 6 (14-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 5, p. 66 + CD do método (canción). <i>Texting</i> (dossier, doc. 4). <i>Passive voice, 1</i> (dossier, doc. 5). Libro de texto, unidade 6, p. 74. <i>Workbook</i> , unidade 5, ps. 30-35.
Observación nº 7 (16-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 6, ps. 77, 75 + CD do método <i>Passive voice, 2</i> (dossier, doc. 6)
Observación nº 8 (18-03-2011)	9	Autoest 3 (dossier, doc. 7).
Observación nº 9 (21-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 6, p. 73 (<i>Mangamania</i>) + CD do método. <i>Passive voice, 3</i> (dossier, doc. 8).
Observación nº 10 (23-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 6, p. 78. Libro de texto, unidade 6, pp. 72, 76 (exercicios 1, 2, 3, 4) + CD do método.
Observación nº 11 (25-03-2011)	9	Libro de texto, unidade 6, p. 76 (exercicios 4 (cont), 5, 6 e 7) + CD do método. Libro de texto, unidade 6, p. 79 (<i>English in the world</i>). <i>Workbook</i> , unidade 6, ps. 36 (ex. 1, 2, 3), 37 (ex. 4, 5), 38 (ex. 6,8), 39 (ex. 9, 10), 40 (ex. 1,3), 41 (ex. 1,3).
	9	Cuestionario inicial (dossier, doc. 9).
	9	Material sobre o cortizo.
	7	Libro de texto: análise icónica.
	8	Libro de texto: análise lingüística.
	9	Libro de lectura + exame (dossier, doc. 10).
	9	Exame 2ª avaliación (dossier, doc. 11).

Figura 127: Táboa que reflicte o material analizado destinado ao alumnado. Fonte: elaboración propia

Para a **análise icónica** do libro de texto completo remítome ao capítulo 7 e para a **análise lingüística** das unidades non desenvolvidas durante as sesións de observación ao capítulo 8. Con independencia

destas análises procedeuse tamén a examinar o contido das unidades 4, 5 e 6 do libro e o uso que del facían alumnado e profesorado durante as sesións de observación.

Con respecto ao **caderno de traballo**, a única referencia ao mesmo facíase por parte da profesora ao finalizar a unidade que se estaba a traballar, momento no que se lle indicaba ao alumnado o número dos exercicios que tiña que facer na casa e a data en que tiña que telos feitos; entón repartíanse as solucións para que o alumnado realizase a autocorrección na casa; non se traballa con este material na clase pero será analizado en cada sesión de observación na que se mencione⁵⁶⁷.

Tampouco se traballa na clase o **libro de lectura**; o alumnado debe lelo na casa e facer os exercicios de comprensión que se inclúen ao remate de cada capítulo, así como adquirir novo vocabulario relacionado coa lectura. A profesora controla esta tarefa a través dun exame, co que pretende comprobar se o leron e se asimilaron o vocabulario. En varias ocasións a profesora lémbbralles que o exame do libro de lectura está convocado para o día 28 de marzo. Pareceume de particular interese para esta investigación analizar o contido, tanto desta lectura como do exame sobre a mesma que deseñe a profesora, cara a comprobar os contidos socioculturais e os valores que aparecen no mesmo. así como o tratamento que se lles dá e que describimos nos parágrafos que seguen.

Nas reunións coa profesora, destinadas a triangular os datos recollidos, tiven a oportunidade de puntualizar e recadar información sobre determinados aspectos como, por exemplo, que tanto o libro de lectura como o caderno de traballo son considerados por este departamento como material de reforzo, entendido o reforzo como un medio de afianzar os contidos estritamente lingüísticos (estruturais e léxicos) pero en ningún momento se fai referencia ao posible contido sociocultural deste material. Explica que os libros de lectura obrigatoria teñen, para o departamento de inglés, un interese engadido, á marxe do lingüístico, que é o de contribuír a fomentar entre o alumnado o hábito da lectura dentro do proxecto didáctico que o centro programa anualmente para tal fin. Xorde entón a pregunta de que criterios se manexan para elixir estes libros e que resultan ser, fundamentalmente, o nivel de dificultade estrutural e que o argumento responda aos intereses do alumnado, intereses que se filtran e determinan en función das suxestións das editoriais, da idade do destinatario e da percepción que o profesorado teña sobre esta cuestión. Comenta que, en ocasións, é difícil encaixar ambos os dous criterios debido a que o nivel de coñecemento da lingua inglesa de determinados grupos é tan baixo que non poden ler o que correspondería segundo os filtros mencionados, o que conleva unha perda de interese pola lectura.

⁵⁶⁷ Sesións nº 2, 6 e 11

O libro⁵⁶⁸ s'érvese da metalinguaxe para reflectir o mundo escolar tradicional dentro da propia historia; tradicional non por amosar métodos anticuados xa que, de feito, o alumnado utiliza internet para desenvolver proxectos fóra da aula, traballa en equipo, desenvolve mapas conceptuais etc.; porén, no manual aparecen elementos tradicionais _como o encerado, a distribución espacial co profesorado situado diante_ e o libro de texto está omnipresente como ferramenta básica nas dúas materias cuxas clases forman parte do argumento (Historia e Inglés). Está ambientado en Colombia (Sta. Marta-Sierra Nevada) e trátase dunha escola homoxénea canto á orixe do alumnado. O título (*The Mind Map: O Mapa Conceptual*) fai referencia ao proxecto que o profesor de Historia lle propón ao alumnado: elaborar un mapa conceptual a partir da palabra *Guaca*. O desenvolvemento do proxecto por parte dos principais protagonistas aporta referencias moi superficiais a Cristobal Colón e aos españois, ao ouro sacado do país polos estranxeiros e tamén á tribo dos *Kogi*, un grupo étnico amerindio de Colombia. Penso que este libro, doado de ler e aparentemente intranscendente no seu contido, daría unha grande oportunidade para abordar temas como a colonización, as minorías étnicas, as súas linguas e culturas, e tamén para establecer paralelismos e diferenzas entre culturas. Tamén sería posible analizar o modelo de familia (monoparental: avoa e nai de clase baixa realizando tarefas de limpeza e domésticas) e de parella (mozo-moza) que se reflicte no libro e os roles atribuídos a homes e mulleres.

Canto ao **exame deste libro de lectura**, consta de 26 enunciados sobre diferentes aspectos da narrativa (personaxes, obxectos, animais, lugares, etc.))que o alumnado debe cualificar de verdadeiro ou falso. Este tipo de exames ten dous obxectivos claramente diferenciados: comprobar que o alumnado leu o libro e avaliar o seu nivel de comprensión lectora a través da identificación do argumento, a contorna na que se desenvolve e os elementos materiais e humanos que interveñen na historia. A xulgar polo contido do exame, non só non se espera que o alumnado teña profundado ou reflexionado sobre os aspectos culturais implícitos na lectura, senón que tampouco as referencias a feitos históricos explícitas na mesma foron incluídas no exame; ningún dos items transcende a trama para pescudar se a lectura do libro espertou no alumnado un interese por ampliar coñecementos ou se o alumnado é quen de ler con sentido crítico.

En ningunha das sesións de observación se fixo uso da revista *Magazine* que inclúe o material do alumnado nin se traballou na *website*. Ao preguntarlle á profesora sobre este asunto, explicou que o departamento decidira destinar este material á aprendizaxe autónoma do alumnado, xa que con só 3 horas semanais de clase é imposible traballar con todo o material que forma parte do método utilizado. Aínda que o obxectivo da fase de análise de documentos era analizar só aqueles especificados nos parágrafos anteriores, de novo inquietoume a ausencia dun material que, en

⁵⁶⁸ MORRISON, David (2009): *The Mind Map*. Cambridge Discovery Readers. Cambridge University Press.

principio, podía ser proclive a estender o tratamento de contidos socioculturais ao período de lecer do alumnado, polo que pedín un exemplar da revista para pescudar neste sentido pero non foi posible facelo porque o departamento non contaba con ningún exemplar.

Canto ao **material exposto no espazo do cortizo** da aula reservado a esta materia, conséntase que tampouco foi utilizado durante as sesións de observación. Non obstante, cómpre salientar que tipo de material figuraba colgado neste espazo: un calendario en inglés, un mapa icónico do Reino Unido, un cartel plastificado coa lista de verbos irregulares, outro ilustrado sobre o uso dos verbos modais e un póster que ilustra o uso das preposicións. Con independencia da súa non utilización, estas presenzas (que sen dúbida están para contextualizar a aprendizaxe) veñen reforzar, por unha banda, o enfoque anglicista detectado nas análises realizadas ao longo deste traballo (non hai mapas doutros países de fala inglesa) e, por outra banda, a importancia que se lle outorga aos contidos lingüísticos en detrimento dos socioculturais.

Xusto ao finalizar as sesións de observación o grupo observado realizará o exame sobre os contidos programados para a 2ª avaliación, entre os que se inclúen os desenvolvidos durante a miña presenza na aula. Cómpre, pois, someter a análise tamén o contido deste exame para comprobar se se inclúen aspectos socioculturais e, no caso de que figuren, que tratamento reciben e que puntuación se lles outorga no conxunto do exame⁵⁶⁹. O documento consta de sete apartados con múltiples ocas que o alumnado debe completar:

- 1 Un texto acerca dun roubo nunha casa luxosa no que se inclúe o interrogatorio ao que é sometida, como sospeitosa, a muller que se encarga da limpeza da casa.
- 2 Unha chamada telefónica da Sra Robinson á policía dando parte do rapto da súa filla mentres xogaba no xardín.
- 3 Unha breve conversa entre Pat e Jane na que a primeira, que está a facer un curso de literatura, se queixa de ter que ler un libro tan grosa como *Guerra e Paz*.
- 4 A noticia do secuestro dun avión ruso.
- 5 Exercicio de transformacións lingüísticas.
- 6 Vocabulario.
- 7 Facer preguntas para unhas respostas dadas.

⁵⁶⁹ Dossier. Doc. nº 11
468

Os sete apartados teñen un denominador común: o alumnado debe completar os ocios facendo uso de estruturas lingüísticas: conxugación verbal, uso da voz pasiva, preposicións, comparativos, relativos, uso de determinadas partículas, vocabulario, etc.

Excepción feita do apartado de vocabulario e a referencia a Tolstoi como autor de *War and Peace*, entre os contidos a avaliar no exame non se inclúen os socioculturais, e debo admitir que non me sorprende pois, por pura coherencia co desenvolvemento das aulas observadas, non cabía esperar que tivesen un peso específico na avaliación. As referencias culturais no exercicio de vocabulario limitáanse a identificar Gran Canaria como unha illa, Trevi como unha fonte, Eiffel como unha torre, e Thomas Edison como o inventor da luz eléctrica. Ao analizar o contido das sesións de observación xa se deixa constancia da escasa presenza de contidos deste tipo. Asemade, durante a entrevista á docente conséntase que non lles outorga moita importancia⁵⁷⁰:

M. S. (Investigadora): Botas en falta unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais?

Profesora: Non, xa se inclúen eses contidos no libro. Moi limitados porque non están contextualizados, pero penso que son dabondo.

Non considera posible cambiar o ensino de linguas estranxeiras dándolle un enfoque máis centrado na cultura, adquirindo a lingua como unha manifestación máis desa cultura⁵⁷¹:

M. S. (Investigadora): Que opinas de inverter o enfoque do proceso ensino- aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e sociedade que a utiliza?

Profesora: unha utopía. É imposible [...]

Segundo queda reflectido nos datos tomados durante as sesións de observación e na entrevista, e a pesar das referencias constantes á escaseza de tempo para impartir a materia, é curioso que amplíe os contidos lingüísticos do libro pero, non obstante, considere que os aspectos socioculturais teñen presenza dabondo na sección *English in the World*, sobre todo se recordamos que non sempre se traballou na clase esta sección porque “non daba tempo”. Está claro que na expresión “dar o nivel” non teñen presenza os contidos relacionados coa cultura e sociedade anglosaxona⁵⁷².

M. S. (Investigadora): Cal é a razón pola que distribúes material de elaboración propia entre o alumnado?

Profesora: Pois para ampliar os contidos gramaticais ..., cada vez baixamos máis o nivel para que aproben máis, cos obxectivos mínimos, pero ... aínda que non o esixas nos exames ... eu négome a non dar o nivel.

⁵⁷⁰ Doc. nº 15 do anexo. Entrevista á profesora, pregunta específica nº 12.

⁵⁷¹ Doc. nº 15 do anexo. Entrevista á profesora, pregunta específica nº 12.

⁵⁷² Doc. nº 15 do anexo. Entrevista á profesora, preguntas específicas nº 6 e 13.

M. S. (Investigadora): *Como te achegas aos contidos socioculturais?*

Profesora: Pois no libro de texto trabállanse na sección *English in the World*.

M. S. (Investigadora): *Paréceche dabondo a presenza que teñen no libro de texto?*

Profesora: Si, é dabondo pois non hai tempo para amplialos.

Á marxe dos aspectos lingüísticos do exame, centrando a atención nos significados agochados, obsérvase que nos dous primeiros apartados se perpetúan os tópicos androcentristas: o poder exérceno os homes, a autoridade osténtana os *policemen* non as *policewomen*; subxacen prexuízos de clase social ao verter as sospeitas do roubo sobre a muller da limpeza; os roles atribuídos á muller nos tres apartados non están exentos de prexuízos sexistas: a muller dedicada á limpeza e a muller ao coidado da prole (e non queda claro se polo seu “descoido” secuestran á filla); incluso cando a muller está a exercer unha actividade de tipo intelectual (un curso de literatura) téntase infravaloralo a través do seu comentario de que ten que ler “un libro moi grosso, máis grosso que o do ano anterior”; aliméntanse os prexuízos racistas (antiárabe) a través da noticia do secuestro do avión, desviado a Arabia Saudí nun acto terrorista.

Certamente as situacións reflectidas nos exercicios do exame danse na sociedade actual e non sería o exame sometido a unha análise tan crítica de terse enfrontado nas aulas, con espírito crítico, situacións similares, en cuxo caso o alumnado ´disporía da ferramenta necesaria para discriminar e interiorizar o seu contido de xeito menos “discursivo”.

Finalmente analízase o cuestionario⁵⁷³ que a profesora aplica, ao principio do curso, ao alumnado para determinar cales son os seus intereses, motivacións, experiencias previas coa lingua inglesa, etc., documento que a profesora cita en varias ocasións durante a entrevista

M.S. (Investigadora): *Quen decide cales son eses intereses (os temas e textos que interesan ao alumnado) e cal é o aspecto adecuado do libro?*

Profesora: Como? Non sei..., home, por experiencia, polo que se deduce do cuestionario que lles paso ao comezo do curso; non sei..., nótaloo cando están traballando, se lles gusta ou non.⁵⁷⁴

O devandito cuestionario consta dunha primeira parte de recollida de datos persoais da/do alumna/o e a súa familia; unha segunda parte na que se pretende debuxar o seu perfil académico facendo fincapé no rendemento escolar na área de inglés e nos coñecementos e experiencias previas do alumnado e da súa familia en relación coa lingua e sociedades de fala inglesa; trátase, asemade, de

⁵⁷³ Dossier. Doc. nº 9

⁵⁷⁴ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 6. Doc. nº 15 do anexo.

coñecer as razóns que a/o alumna/o ten para estudar inglés e se lle gusta ou non, e por que, esta materia; indágase acerca dos recursos de apoio ao proceso de aprendizaxe cos que conta a familia (ordenador, biblioteca, dicionarios, etc,) e, por último, pídeselle que faga suxestións para a clase de inglés.

O feito de interesarse polo contacto que as familias do alumnado puidesen ter coa lingua e cultura inglesas levoume a pensar que a profesora quizais consideraba a posibilidade de colaboración das familias para achegarse a contidos socioculturais de xeito máis concreto e máis próximo ao alumnado. Tratei de pescudalo a través da pregunta específica nº 7:

M.S. (Investigadora): Nalgún momento utilizas “authentic material” nas aulas? Por que/por que non? Adoitas pedir a colaboración do alumnado ou das familias para achegar á aula este ou outro tipo de material?

Profesora: Xa non; adoitaba facelo cando había máis horas de clase; de feito teño montóns de folletos e cousas que traía das miñas viaxes... pero agora non dá tempo e o alumnado cambiou moito; hai unha grande diferenza entre a ESO e o bacharelato actual co de antes e co COU; en xeral poñen pouco interese en colaborar e sempre tes que ter un plan B por se non traen o que lles pediches⁵⁷⁵.

Durante a celebración da entrevista xurdiu a oportunidade de preguntar máis directamente a primeira vez que a profesora mencionou o cuestionario:

M.S. (Investigadora): Que razóns cres que conducen á maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua?

Profesora: [...] Isto téño claro pois adoito pasarlles un cuestionario na primeira clase preguntándolles isto e outras cousas, como se teñen familiares que falen inglés, ou que vivan nun país de fala inglesa [...]

“M.S.(Investigadora): Por que che interesa saber se as familias falan inglés ou viven nun país de fala inglesa?

Profesora: Sempre poderán axudalos cos exercicios e terán máis oportunidades de pór en práctica o que aprenden; dalgún xeito esperas que este alumnado estea máis motivado e contaxie o seu interese aos demais⁵⁷⁶.

As respostas deixan claro que a profesora pensa nas familias en termos de colaboración na motivación e como apoio cos deberes, máis que como unha fonte de información que lle permita renovar ou actualizar o material auténtico do que di dispor (procedente das súas viaxes) e lle facilite profundar nos contidos socioculturais.

⁵⁷⁵ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 7. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁷⁶ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 1. Doc. nº 15 do anexo.

9.2.3.8.2 Material para uso do profesorado

MATERIAL ANALIZADO DESTINADO AO PROFESORADO ⁵⁷⁷		
COMPOÑENTES DO MÉTODO EN USO	Guía	Cap. 9
	Class CD	Cap. 9
	Material complementario	Cap. 9
MATERIAL DE INCIDENCIA NAS AULAS PERO NON DE USO DIRECTO	Programación do departamento ⁵⁷⁸	Cap. 9
	Convocatorias/actas reunión do departamento ⁵⁷⁹	Cap. 9
	Memoria final de curso ⁵⁸⁰	Cap. 9
	Cuestionario ao profesorado de inglés ⁵⁸¹	Cap. 9

Figura 128: Táboa que reflicte o material analizado destinado ao profesorado. Fonte: elaboración propia

Compoñentes do método en uso

Do material que a editorial Macmillan destina ao profesorado, utilízase na aula só o **libro-guía da profesora**, que inclúe o libro do alumnado, breves orientacións didácticas e as solucións aos exercicios. A propia guía contén unha pequena introdución na que se establecen os obxectivos e os principios xerais do método: “O *Macmillan Secondary Course* incorpora as últimas tendencias no ensino do inglés na etapa de secundaria de xeito práctico e sinxelo para o profesorado. Estas inclúen os contidos establecidos na lexislación educativa e no Marco Común Europeo de Referencia [...]”.

Canto á motivación do alumnado ofrece: “[...] materiais dinámicos e actualizados de interese real para o grupo de idade a quen vai dirixido. As lecturas e exercicios de comprensión oral foron adaptados de textos auténticos dispoñibles para os adolescentes de fala inglesa”.

No referente aos temas socioculturais: “A sección *English in the World* enfatiza aspectos interesantes da vida diaria en países de fala inglesa. Na guía para o profesorado hai referencias culturais acerca da vida en países de fala inglesa. O DVD desenvolve os aspectos culturais presentados na sección *English in the World* do libro do alumnado, en forma de pequenos documentais”.

⁵⁷⁷ Dossier.

⁵⁷⁸ Dossier. Doc. nº 12

⁵⁷⁹ Dossier. Doc. nº 13 e 14

⁵⁸⁰ Dossier. Doc. nº 16

⁵⁸¹ Dossier. Doc. nº 15

Canto ao Marco Común Europeo de Referencia: “O Marco Común Europeo de Referencia inflúe en moitos aspectos do manual, desde a inclusión de determinados obxectivos ao enfoque da avaliación da competencia lingüística”.

Os subliñados dos tres parágrafos anteriores son meus. Quen establece cal é o “interese real” do grupo diana, das/dos adolescentes neste caso? Non responde máis ben aos intereses do *establishment*, dos grupos culturais hexemónicos? Quen determina cales son os “aspectos interesantes da vida diaria nos países de fala inglesa”?; e, en que países de fala inglesa? Que parámetros rexen o establecemento de obxectivos e a “competencia lingüística” para contar coa aquiescencia do MCER? Atopámonos ante unha situación cen por cen europeísta conducente a atinxir unha uniformidade lingüística que exclúa calquera outra variante cultural? Obsérvase que as liñas orientativas para o profesorado expresadas na guía non contradín as conclusións tiradas da análise icónica e lingüística do manual⁵⁸²; polo contrario, abonda nun enfoque eurocéntrico perpetuador dos valores e intereses propios das clases dominantes.

Esta declaración de intencións da editorial tradúcese, na práctica, no referente aos aspectos socioculturais, en certas representacións icónicas e textuais, principalmente na sección *English in the World*, e nunha breve pregunta por cada unidade, dirixida ao alumnado, en relación con algún produto do mercado, algún personaxe histórico, popular ou famoso e, na guía do profesorado, proporciónase unha pequena resposta explicativa a esas preguntas. Chama a atención a colocación desta pregunta no libro do alumnado: en letra miúda, á marxe dereita ou esquerda e en sentido vertical de xeito que pode pasar desapercibida; de feito non se mencionou en ningunha das sesións observadas e é difícil que ninguén repare nela se non manexa a guía do profesorado. Nesta, curiosamente, introdúcese a actividade con estas palabras: *Draw students’ attention to the cultural note at the side of the page* (“Dirixa a atención do alumnado á referencia cultural á marxe da páxina”). Así, as preguntas non formuladas, correspondentes ás unidades 4, 5 e 6 traballadas durante a fase de observación deste traballo, foron:

- *Sabías que a primeira persoa que deu a volta ao mundo foi Magallanes, no século XVI? Levoulle tres anos!*
- *Sabías que a estatua de David é de Miguel Anxo? Levoulle tres anos completala e ten 4.34 m. de altura.*
- *Sabías que existen virus de teléfonos móbiles desde 2004? O primeiro chamouse Cabir.*
- *Sabías que os animais poden ser bos comunicadores? Un loro chamado N’Kisi tiña un vocabulario de 950 palabras e era quen de contar chistes.*

⁵⁸² Capítulos 7, 8 e 10.

- Sabías que os comics xaponeses chámanse Manga, pero as versións en banda deseñada para TV ou para o cine chámanse Anime?
- Sabías que a nai de Leonardo DiCaprio chamoulle así por mor de Leonardo Da Vinci?

Realmente atraer a atención do alumnado sobre estas preguntas daríalle ocasión de traballar o inglés de xeito interdisciplinar e de achegarse a diferentes culturas a través da procura de información na rede.

Material complementario

A profesora lamenta que esta materia non dispoña da carga horaria necesaria para poder facer uso do material complementario que proporciona a editorial ou do “authentic material” que trouxo de Inglaterra.⁵⁸³

Aparte do libro-guía, usouse o CD para exercicios de comprensión oral pero non se utiliza o DVD nin os recursos de apoio. Se lembramos que na propia introdución á guía descríbese o DVD como o medio de profundar nos aspectos culturais que reflicte a sección *English in the World*, de novo parecen sacrificarse este tipo de contidos e, consecuentemente, os obxectivos con eles relacionados, en favor dos gramaticais.

Material de incidencia na aula pero non usado durante as sesións de observación:

Sendo a **programación do departamento** un documento que establece o ritmo a imprimir ao acto didáctico e de clara incidencia nas actuacións que se desenvolven na aula ao tratarse dun marco de referencia que garante a coordinación do profesorado pertencente a un mesmo departamento no relativo aos obxectivos a alcanzar e aos contidos a desenvolver en cada unha das tres avaliacións oficiais⁵⁸⁴, así como á didáctica a aplicar, incluímos a súa análise neste traballo orientada principalmente a comprobar a importancia que se lle dá na programación aos contidos socioculturais, que tratamento se lles dá sobre o papel e se durante as sesións de observación se leva a cabo consonte o programado. Non debe esquecerse que as programacións remítense no mes de setembro á Inspección Educativa para a súa aprobación, o que estende a responsabilidade sobre o seu contido máis alá do departamento e do centro de orixe. Tamén convén recordar que os departamentos deben axustar as súas programacións a un esquema establecido pola Administración Educativa e que abrangue os seguintes apartados:

- ❖ Actitudes, valores e normas.
- ❖ Obxectivos didácticos e competencias.

⁵⁸³ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 9. Doc. nº 15 do anexo.

⁵⁸⁴ Dossier. Doc. nº 12 (Apdo 7, p. 128-129 da programación “Temporalización”).

- ❖ Contidos :
 - Bloque 1 : escoitar, falar, conversar, ler e escribir.
 - Bloque 2 : Coñecemento da lingua.
 - Bloque 3 : Aspectos socioculturais e consciencia intercultural.
- ❖ Outros aspectos a recoller na programación son:
 - Procedementos para avaliar a propia programación.
 - Tratamento dos temas transversais.
 - Criterios de avaliación.

De seguido recóllense parágrafos da programación de 4º de ESO⁵⁸⁵ ilustrativos da maneira como se programan, nos diferentes apartados (desde os máis xerais aos máis concretos), os contidos socioculturais e certos aspectos con eles relacionados, e procédese a comentalos desde a perspectiva da análise icónica e lingüística do libro de texto e do observado no campo:

No apartado de “Actitudes, valores e normas”, lese:

“Desexo de practicar a partir de modelos válidos⁵⁸⁶ para se desenvolver na lingua inglesa.

Interese polo traballo cooperativo.

Interese por coñecer e respectar opinións sobre crenzas, costumes, [...] distintas das propias.

Desexo por gozar coa lectura de textos de toda índole na lingua estranxeira.

Interese por participar nas actividades propostas”.

As actividades desenvolvidas por parellas ou en pequenos grupos nas aulas observadas ían claramente encamiñadas a despertar no alumnado o interese por participar e polo traballo en equipo, sen dúbida necesario para contribuír á construción da sociedade da que forma parte. Porén bótanse en falta proxectos en equipo de máis calado sociocultural pois o contido das devanditas actividades era maioritariamente lingüístico (léxico, estruturas, etc.).

Da análise do libro de texto e doutros materiais didácticos e a interrelación dos suxeitos da investigación con eles extráese a conclusión de que non hai, (debería dicir non se ofrecen), “modelos”, en plural, senón un único modelo válido da lingua e que é o que fala a clase media inglesa; son escasas as referencias ao inglés falado por outras comunidades ou culturas. Igualmente limitada é a “índole” dos textos traballados nas aulas, sen apenas contido sociocultural, orientados a acadar ou reforzar os obxectivos lingüísticos programados. Canto a fomentar o respecto pola diferenza, non houbo cabida para actividades de análise, crítica e contraste de pareceres ou opinións nas once sesións de observación realizadas. A ocultación das diferenzas, das especificidades, posta

⁵⁸⁵ Dossier. Doc. nº 12

⁵⁸⁶ N. da I. Os subliñados non están na programación.

de manifesto tanto na análise icónica como na análise lingüística do manual, tampouco vén favorecer a consecución deste obxectivo.

No apartado de obxectivos didácticos e competencias recóllese:

- *Falar sobre temas actuais de interese xeral (unidade 1).*
- *Describir hábitos e estilos de vida (unidade 1).*
- *Describir, [...] pedir e dar información sobre acontecementos e situacións do pasado (unidade 2).*
- *Falar e intercambiar información sobre os bens de consumo (unidade 3).*
- *Describir e comparar obxectos e produtos (unidade 3).*
- *Falar e preguntar sobre viaxes e aventuras (unidade 4).*
- *Describir lugares (unidade 4).*
- *Intercambiar información e opinións sobre os medios de comunicación (unidade 5).*
- *Describir situacións e acontecementos do presente e do pasado (unidade 5).*
- *Falar e preguntar sobre arte, ilustracións e fotografías (unidade 6)*
- *Intercambiar opinións sobre o mundo laboral (unidade 7).*
- *Falar e preguntar sobre relacións persoais (unidade 8).*
- *Falar sobre sentimentos (unidade 8).*
- *Falar sobre situacións irrealis ou imaxinarias (unidade 8).*
- *Falar sobre personaxes e feitos das noticias (unidade 9).*
- *Intercambiar opinións sobre o mundo da fama e os famosos (unidade 9).*

O primeiro que chama a atención neste apartado é a forma en que se redactan os obxectivos, máis como actividades ou procedementos que como meta ou finalidade. Un obxectivo é algo que se persegue, que se tenta conseguir, e para iso establécense uns contidos determinados e unhas actividades concretas que os desenvolvan cara a conseguir os obxectivos propostos. No eido educativo, os obxectivos deben expresarse en termos de capacitación; o que se busca é que o alumnado sexa quen de...

Descoñezo o tratamento dado pola profesora aos contidos socioculturais presentes nas seis unidades desenvolvidas nas aulas que non foron obxecto de observación (correspondentes á primeira e terceira avaliación), polo que remito ao lector desta tese aos capítulos 7 e 8, nos que_ a través da análise icónica e lingüística do libro de texto_ se establece o espazo que a editorial lles outorga.

No referente aos obxectivos resaltados, pertencentes ás unidades 4, 5 e 6 (que comprenden a segunda avaliación) desenvolvidas nas once sesións de observación levadas a cabo para este traballo de investigación, as viaxes e aventuras, os lugares que se describen, as ilustracións, fotos e textos referidos ao mundo das artes céntranse na sociedade e cultura euro- norteamericana (observación nº 6). As referencias a situacións e acontecementos do pasado e do presente manteñen estas referencias euro-norteamericanas. Os medios de comunicación están só representados polo teléfono móbil (observación nº 5).

No apartado que determina os contidos a traballar neste nivel da ESO, centramos a atención directamente no bloque 3 “Aspectos socioculturais e consciencia intercultural” de cada unidade:

- *Temas de interese para a mocidade de hoxe en día no Reino Unido e no mundo (unidade 1).*
- *Causas solidarias promovidas por personaxes famosos (unidade 1).*
- *A literatura na sociedade actual (unidade 2).*
- *Cancións en lingua inglesa: “Paperback writer” (unidade 2).*
- *A mocidade fronte aos produtos de consumo e as súas reaccións (unidade 3).*
- *Feitos históricos sobre a moeda nos países de fala inglesa (unidade 3).*
- *Grande aventureiros no mundo de hoxe (unidade 4)*
- *Aspectos xerais sobre Canadá: historia, cultura, deportes, actualidade (unidade 4).*
- *Os medios de comunicación no mundo actual (unidade 5).*
- *Cancións en lingua inglesa: “Hanging on the telephone” (unidade 5).*
- *mundo da arte e da creación artística (unidade 6).*
- *Tate Modern (museo de Londres) (unidade 6).*
- *Accións solidarias (unidade 7).*
- *Asociacións dedicadas á organización de expedicións de voluntariado xuvenil no Reino Unido: Raleigh International (unidade 7).*
- *Acontecementos históricos e personalidades de Irlanda (unidade 8).*
- *Cancións en lingua inglesa: What can I do? (unidade 8).*
- *Embaixadores de boa vontade: famosos solidarios (unidade 9).*
- *Actitude reflexiva ante o papel da fama e os famosos na sociedade actual (unidade 9).*
- *Valoración das causas benéficas no mundo de hoxe (unidade 9)”.*

Da propia redacción dos contidos socioculturais despréndese, en moitos casos, o enfoque que se lles dá sobre o papel: eurocéntrico, anglocéntrico, localista (Londres), referidos á sociedade euro-americana. Remítome ás análises icónica e lingüística do libro de texto (capítulos 7 e 8,

respectivamente) para afondar nesta aproximación ao tratamento dos contidos socioculturais. Porén, outra cousa é o tratamento que o profesorado fai dos enfoques correspondentes, se os enfrenta de xeito crítico e profunda no significado das ausencias.

Se tomo como referente as aulas observadas (unidades 4, 5 e 6), non podo mostrarme optimista ao respecto pois nelas primaba sempre o lingüístico sobre o sociocultural; incluso cando se trataban contidos desta índole a finalidade das actividades propostas tiñan carácter estritamente lingüístico (observación nº 11) coa excepción recollida na observación nº 9; por outra banda a profesora non profundaba nos aspectos socioculturais nin fomentaba no alumnado a análise crítica desde esta perspectiva, segundo se recolle nas conclusións ás observacións realizadas (aptdos. 9.2.3.5.12 e 10.7). Neste sentido, a guía do profesorado, que vén máis orientada a facer suxestións para a realización das actividades de tipo lingüístico e a proporcionar claves aos exercicios gramaticais, sen afondar nas descricións das imaxes e textos que remiten a contidos socioculturais, pode ser unha razón máis que “xustifique” o pouco interese do profesorado por este tipo de contidos pois suporía unha carga extra de traballo de preparación.

De particular interese paréceme o apartado da programación “Procedementos para avaliar a propia programación”, no que se pode ler:

Revisanse os obxectivos e contidos recollidos na programación nas reunións semanais do departamento, coa finalidade de adecualos á realidade da aula e de manter un ritmo de aprendizaxe común nos distintos grupos.

A memoria final recolle sempre as posibles modificacións introducidas na programación ao longo do curso e os motivos para introducilas.

Cómpre salientar que esta programación non parece estar adaptada ao contexto no que se vai desenvolver, segundo se deduce do feito de que os obxectivos e contidos son unha tradución literal dos que a propia editorial establece, no libro de texto, ao principio de cada unidade e en cada unha das seccións que a compoñen. Unha vez máis o profesorado está a asumir o papel de colaborador inconsciente e necesario para perpetuar o sistema, ao non adaptar as propostas da editorial (que, non debe esquecerse, foron aprobadas pola Administración), ás características do grupo diana ao que vai destinada a súa práctica docente. Non obstante, e dado que no intre de redactar este comentario non está rematado o curso e, polo tanto non dispoño da memoria final do departamento para proceder á análise das modificacións realizadas, (se as houber), no referente ao tratamento dos contidos socioculturais, remito ao/á lector/a ao parágrafo final deste apartado, anterior ás conclusións, onde recollerei a análise da devandita memoria, unha vez rematado o curso.

Por último, analízase o tratamento que a programación dá aos temas transversais tan vinculados aos contidos socioculturais. Pola súa extensión, renúnciase a reproducir aquí todo o contido do programado para estes temas transversais e óptase por recoller o tema e o obxectivo xeral perseguido, así como parte dos presupostos teóricos nos que os fundamentan:

- *Educación para a paz: aprender actitudes básicas para unha convivencia libre, democrática, solidaria e participativa.*
- *Educación do consumidor: dotar ao alumnado de instrumentos de análise crítica fronte ás ofertas da sociedade de consumo.*
- *Educación vial: desenvolver hábitos de convivencia cidadá e de sentido e responsabilidade dos medios de transporte.*
- *Educación para a saúde: potenciar actitudes que permitan unha maior calidade de vida.*
- *Educación para o respecto ao medio natural: capacitar ao alumnado para a comprensión das relacións co medio no que están inmersos e para dar resposta, de forma solidaria e participativa, aos problemas do medio ambiente, entendendo como tal non só a flora senón a fauna.*
- *Educación para a igualdade: desterrar o tratamento discriminatorio que sofren as persoas en función do seu sexo ou de calquera outra circunstancia considerada como discriminatoria.*
- *Educación para a multiculturalidade: adquirir unha cultura de referencia europea para poder ser ampliada a unha cultura universal.*

Como declaración de intencións nada hai que obxectar ao programado neste apartado dos temas transversais nin aos presupostos teóricos nos que se basea a educación en valores na que se encadran:

O currículo oficial [...] é o suficientemente flexible como para recoller as necesidades formativas características dunha sociedade pluralista e en constante cambio. [...] implica a incorporación de elementos básicos contidos nas “ensinanzas transversais”, ensinanzas que responden a situacións patentes no ámbito social e que inciden na dimensión ética e persoal de interese común, non só aos membros integrantes da comunidade escolar, senón ao conxunto das sociedades. [...] entran no campo da educación en valores... importantes tanto para o desenvolvemento persoal do alumnado como para un proxecto de sociedade libre e pacífica; unha sociedade respectuosa cara ás persoas, animais, e cara á natureza no seu conxunto. Se facemos unha opción responsable pola “transversalidade”, temos que aceptar o noso propio proceso de mellora persoal tentando de ser coherentes coas propostas adoptadas. Non debemos esquecer que a presenza dunha linguaxe sensible aos valores debe estar intimamente ligada a cuestións didácticas e

metodolóxicas das “Ensinanzas transversais”; polo que unha linguaxe igualitaria, aberta, flexible e respectuosa deberá estar presente de xeito continuado na actividade docente.

A metodoloxía e enfoque educativo do Departamento de Lingua Inglesa, polo seu carácter intrínseco de realidade allea ao medio cotián, permite recoller a totalidade dos temas transversais e facer que estes estean presentes, con maior ou menor intensidade [...]

Segundo se reflicte nas análises icónica e lingüística do libro de texto e nas conclusións ás sesións de observación, a elección do libro de texto de 4º de ESO en uso non foi moi acertada cara a desenvolver o programado no referente aos temas transversais. Un manual que adoptase premisas semellantes tería superado calquera análise efectuada cara a detectar estereotipos e tratamento discriminatorio entre persoas e culturas; fuxiría de enfoques que fixeran del un elemento transmisor dos valores da cultura dominante e proporía actividades encamiñadas a contribuír a desenvolver unha praxe docente baseada na participación crítica na construción da sociedade. Porén, e pese ás limitacións que a inadecuada elección do libro de texto impón, cómpre destacar a actitude da docente cara a crear na clase un clima de convivencia asentado no respecto mutuo e na asunción de responsabilidades (observacións nº 1, 4, 9 e 10). A coherencia coas propostas adoptadas da que se fala no parágrafo anterior extraído da programación non sempre está presente na actitude da docente que, de xeito inconsciente, por acción ou omisión, aplica ao acto didáctico os mesmos “ismos” e falta de actitude crítica que reflicte o manual (observacións nº 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10).

Por último, cómpre centrar a análise no apartado da programación relacionado coa avaliación: critérios e procedementos de avaliación e sistemas de cualificación. Trátase de comprobar se se fai referencia explicitamente aos contidos socioculturais neste apartado e, de ser así, determinar que importancia se lles outorga no conxunto da cualificación positiva nesta materia. Constátase que os aspectos socioculturais non son obxecto de avaliación pois non se mencionan en ningún momento pese a que tanto os criterios e procedementos avaliativos como o sistema de cualificación están redactados de xeito exhaustivo e faise referencia á superación de erros de base, á entrega das tarefas encargadas, á lectura do libro de lectura obrigatoria, á actitude positiva diante da aprendizaxe da materia e ás porcentaxes outorgadas ao dominio de estruturas, vocabulario, comprensión e expresión oral e escrita no total da cualificación:

[...] ESO 2º ciclo:

<i>Cloze + transformation + vocabulary</i>	60%
<i>Listening comprehension</i>	20%
<i>Writing</i>	20% (...)

Esta ausencia dos contidos socioculturais entre os aspectos avaliábeis para obter unha cualificación positiva pode parecer estraña, xa que figuran na programación entre os obxectivos a acadar e conforman o bloque 3 do apartado de contidos a desenvolver en cada unidade; porén, resulta coherente se se ten en conta a escasa presenza deste tipo de contidos no libro de texto e o tratamento superficial que se lles dá. A consideración de non avaliábeis que, por omisión, se lles outorga na programación é tamén unha consecuencia lóxica do mínimo espazo que estes contidos parecen ocupar nas aulas, segundo se desprende das conclusións ás once sesións de observacións levadas a cabo para este estudo de caso.

O día 27 de maio obra xa no meu poder a **convocatoria de reunión de departamento** na que se van escoller os libros de texto para o vindeiro curso, nos niveis 1º e 3º de ESO. Chamoume a atención o contido do texto da convocatoria no que a convocante verte unha serie de reflexións que ela chama “*os meus IFS*”, en referencia aos posibles criterios e/ou motivacións cos que o profesorado do departamento se enfronta á análise dos manuais cara a elixir un novo libro. A carga de preocupación e autocrítica que revelan os hipotéticos IFS, as significativas reflexións de “e se resulta que...” como antesala do acto mesmo da elección do manual, merece un comentario e xustifica a súa transcripción literal neste traballo:

[...] E aquí comezan os meus *IFS*: redundantes, pero...

- *If* se o que estamos a facer é buscar textos en función do número de aprobados posibles?
 - *If* se estamos a infravalorar o que eles (o alumnado) poden facer?
 - *If* se nos fixamos só nas súas esixencias, que son máis cómodas para eles e de rebound para todos?
 - *If* se o que estamos a facer é rebaixar o nivel para conseguir mellores resultados?
 - *If* se o que estamos a facer é facilitar tanto todo que ao final non chegaremos a conseguir que eles fagan o que realmente teñen que facer?
 - *If* se estamos a repetir ano tras ano os mesmos conceptos para tentar afianzalos e non o conseguimos? E só conseguimos que eles desconecten xa que o teñen aburrido.
 - *If* se caemos na trampa de crer que a ESO consistía en que o alumnado, por non vir “tamizado”, non tiña as capacidades para se enfrontar a un nivel mínimo de esixencias?
 - *If* se con tanto minimizar contidos, con tanto facilitar as súas tarefas, con tanto delegar en nós, como profesorado, estamos a fomentar precisamente o que queremos evitar?
- If*...

Hai varios aspectos interesantes que comentar en relación con estas reflexións da xefa do departamento: en primeiro lugar, valorar o exercicio de autocrítica realizado que lle leva a reflectir as posibles motivacións polas que un determinado material escolar, en concreto o libro de texto, é desbotado ou aceptado polo departamento; en segundo lugar, salientar a capacidade de ver as posibles consecuencias que pode traer adoptar un criterio equivocado; en terceiro lugar o

recoñecemento dunha posible infravaloración das capacidades do alumnado; finalmente, a valentía de asumir a responsabilidade ante a non consecución dos obxectivos.

Porén, esta primeira valoración das devanditas reflexións merecen unha análise máis profunda que poña de manifesto o que subxace nelas. Cómpre destacar a presión á que o profesorado está sometido por parte da Administración, das familias do alumnado e da sociedade en xeral, no referente ao número de aprobados. O profesorado é consciente de que será xulgado como bo ou mal docente en función da porcentaxe de aprobados na materia que imparte, até o punto de que se un manual presenta un nivel de dificultade superior ao que consideran que o seu alumnado pode asimilar ou se o formato non facilita as tarefas, o manual será rexeitado; o profesorado convértese nunha vítima da cultura do non esforzo e da non inversión en educación e asome toda a responsabilidade que nel delegan a Administración e as familias, se baixa o nivel para obter datos numéricos satisfactorios para aqueles que delegaron.

É necesario recordar que son as Administracións as que marcan os obxectivos e contidos mínimos, polo que non é o profesorado o responsable do “aburrimento” que isto poida provocar no alumnado. As reflexións desta profesora, se son tidas en consideración, son un primeiro paso para que algo poida cambiar no seu departamento, para empezar a tomar o control do acto didáctico, para contribuír a que o alumnado reaccione e busque o éxito no esforzo.

Analizouse o **contido da reunión do departamento** de inglés celebrada o día 5 de maio 2011 á que asisto, e na que un dos puntos da orde do día era a valoración dos novos manuais enviados polas distintas editoriais cara a cambiar o método empregado en 3º de ESO. Segundo a normativa vixente, debido a que remata o programa de gratuidade de libros de texto, os centros poderán cambialos nos niveis de 1º e 3º de ESO para o curso 2011-2012 e nos de 2º e 4º de ESO no curso 2012-2013.

Esta situación legislativa favoreceu que se poida incluír neste traballo a análise das deliberacións previas á elección dun libro de texto e expor os criterios manexados polo departamento á hora de decidirse por un ou outro manual.

Cada persoa do departamento chegou á reunión coa súa valoración dunha unidade de cada un dos manuais elixibles e a estimación global dos mesmos. Figuraban libros representativos das editoriais que exercen un maior control do mercado no referente á aprendizaxe da lingua inglesa para estranxeiros (*Oxford U. P., Cambridge U. P., Pearson Longman, Macmillan, Burlington, Richmond, Anaya, etc.*). Centrábase a valoración na adecuación dos contidos gramaticais á normativa vixente; facíase fincapé no tipo de exercicios de cara a asegurarse un tratamento equilibrado das catro destrezas; tamén na natureza dos textos, en concreto á súa actualidade, e así descartáronse algúns

manuais por considerar que os textos que presentaban estaban obsoletos ou non respondían aos centros de interese do alumnado.

Canto a estes intereses resulta evidente que o profesorado ten interiorizada unha opinión estandarizada sobre o particular, que non é outra que a que os manuais, e a Administración ao autorizalos, canaliza. Xorde nalgún momento algunha disparidade de criterios con respecto aos centros de interese que reflicten algunhas imaxes e/ou textos baseando a súa discrepancia na experiencia persoal familiar que outorga o contacto cos propios fillos. Porén non se cuestionan a validez dos valores que os textos e as imaxes transmiten ao reparar tan só en cuestións lingüísticas (se contén ou non listaxes de verbos irregulares, glosario con pronunciación etc), e manexar criterios como actualidade, presentación atractiva e material para a aprendizaxe e o reforzo autónomo.

Amosan especial interese polo *software* necesario para traballar co EDI (encerado dixital interactivo) que inclúen os métodos. Non parecen ser conscientes de que precisamente este carácter actual dos textos e/ou ilustracións favorece o mercantilismo das editoriais por ser un elemento dos que barallan para limitar a vixencia dun determinado manual no mercado. En ningún momento da reunión se falou dos contidos socioculturais. Tampouco tiveron efecto as reflexións que a xefa de departamento incluíu na convocatoria de reunión pois non se entrou a valorar se os *IFS* (“se...”) antes analizados respondían ou non á realidade deste departamento.

Con posterioridade analizouse a **acta da devandita reunión** na que non se recollen as deliberacións nin se explican os criterios seguidos para a elección dos novos libros de texto, limitándose a dar os títulos e editoriais correspondentes.

Ao remate da reunión do departamento, cada unha das cinco persoas que o integran cubriron o **cuestionario** que se reproduce de seguido, sobre o que se verteron os resultados. Entregóuselles ao final da reunión por unha cuestión de fiabilidade da análise do contido da mesma, para non influír nas deliberacións encamiñadas a seleccionar os novos libros de texto e poder puntualizar, de xeito máis obxectivo, as valoracións tiradas das manifestacións do profesorado asistente á reunión. Consonte Kvale⁵⁸⁷:

Nalgunhas investigacións con entrevistas [...] os propósitos específicos dun estudo ocúltanse inicialmente para obter as ideas espontáneas das persoas entrevistadas sobre un asunto e para evitar dirixilas cara a respostas específicas. Nestes casos débese dar a información completa nunha sesión de reflexión despois da entrevista

⁵⁸⁷ KVALE, Steinar (2011): *Op.cit.* p. 53

O cuestionario está deseñado para, por unha banda, coñecer os criterios polos que o profesorado de inglés deste centro se rexe para elixir o libro de texto e, por outra banda, constatar se é consciente dos valores que o manual transmite e que tipo de sociedade reflicte. Unha vez recollidas as respostas ao cuestionario explicóuselles aos enquisados a finalidade do mesmo e preguntóuselles se tiñan interese en coñecer a interpretación que a investigadora fará dos datos reflectidos, comprometéndome a facérllelos chegar a través da profesora observada.

CUESTIONARIO A CUBRIR POLAS PERSOAS QUE INTEGRAN O DEPARTAMENTO DE INGLÉS														
	Cando elixes un libro de texto prestas atención:										Si	Non	S/R	
1	Aos contidos gramaticais?										5			
2	Ao contido das imaxes?										1	4		
3	Aos contidos socioculturais?										2	3		
4	A se o caderno de traballo reforza os contidos gramaticais?										5			
5	A se o caderno de traballo amplía os contidos socioculturais?											5		
6	Ao material complementario que che ofrece a editorial?										5			
7	Á guía-chave do profesorado?										5			
8	A que os temas respondan aos centros de interese do alumnado?										3	2		
9	Ao que opina o alumnado sobre o manual?											5		
10	Outros (especificar)?										1		4	
11	Clasifica de 1 a 10, por orde de maior a menor importancia, os elementos citados anteriormente													
	Prof.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º			
	A	1	4	7	6	8	2	9	3	5	S/R			
	B	1	4	8	2	6	7	9	3	5	S/R			
	C	1	4	5	7	6	8	10	2	3	9			
	D	1	6	7	3	2	4	5	8	9	S/R			
	E	7	1	4	2	3	5	6	8	9	S/R			
	Está o material deseñado para axudar ao alumnado a:										Si	Non	S/R	
1	Rexeitar condutas sexistas e asumir valores de respecto e igualdade entre homes e mulleres?										4		1	
2	Enfrontar situacións de conflito social?										1		4	
3	Respectar a diferenza canto aos modelos de relacións persoais?											2	3	
4	Recoñecer a valía das persoas con independencia da súa idade?												5	
5	Apreciar a importancia da diversidade cultural?										3		2	

6	Promover a aceptación de individuos ou grupos raciais /étnicos baseándose na valía persoal?			5
7	Examinar os estereotipos de xeito crítico?	2	2	1
8	Examinar os seus propios valores e actitudes?		5	
9	A construír unha sociedade máis xusta?		2	3

Figura 129: Táboa-cuestionario que reflicte os criterios que segue o profesorado do departamento de inglés para elixir libro de texto e o grao de sensibilidade do profesorado ante contidos socioculturais. Fonte: elaboración propia

Das respostas ás preguntas nº 1 e 4 da primeira parte despréndese que o 100% do profesorado presta atención aos contidos gramaticais, aos materiais complementarios e á guía para o profesorado. Pola contra, só unha persoa sobre cinco considera o contido das imaxes, e dúas persoas prestan atención aos contidos socioculturais incluídos no manual. Non obstante, ninguén considera importante profundar nestes contidos (pregunta 5). Os datos obtidos nas preguntas 8 e 9 contradíñense en parte, xa que 3 persoas manifestan prestar atención a se o manual responde aos centros de interese do alumnado mais ninguén ten en conta a opinión deste sobre o manual. Só unha persoa específica prestar tamén atención a outros aspectos, en concreto ao “formato: tipo e número de imaxes, etc.”.

As conclusións tiradas das respostas á pregunta nº 11, cara a determinar o grao de importancia outorgado aos aspectos reflectidos nesta parte do cuestionario, son reveladoras e veñen a confirmar as observacións recollidas ao respecto nesta tese: as prioridades do profesorado en relación con contidos a desenvolver na aula son de tipo estritamente lingüístico, de aí que sitúen os elementos das preguntas 1 e 4 no primeiro e segundo lugar de importancia respectivamente; o contido das imaxes sitúano entre os lugares cuarto e octavo por orde de importancia e os contidos socioculturais (preguntas 3 e 5) entre o terceiro e o noveno. De novo xorde unha contradición no referente aos contidos socioculturais: ningunha persoa do departamento os tiña en consideración para determinar se un libro de texto era ou non o adecuado, porén só dúas persoas os sitúan en último lugar de importancia. O resto dos elementos repártense de xeito desigual entre o terceiro e noveno posto.

Canto á segunda parte do cuestionario as respostas dadas polo profesorado poñen en evidencia o descoñecemento que este ten do papel que o libro de texto está a xogar na transmisión dos valores hexemónicos e, consecuentemente, na imaxe da sociedade que o alumnado interioriza como “normal”. O máis significativo é a cantidade de preguntas que quedan sen resposta o que fai supoñer unha absoluta falta de análise crítica do libro, situación que garante a asunción inconsciente do rol de axente transmisor por parte do profesorado.

Cómpre subliñar que incluso hai persoas que consideran que o libro está deseñado para rexeitar condutas sexistas (catro), afrontar situacións de conflito social (unha), apreciar a importancia da diversidade cultural (tres) e examinar os estereotipos de xeito crítico (dúas). Desde a perspectiva desta tese, non fai máis que incidir na devandita falta de análise que conduce ao descoñecemento do currículo oculto que o manual en uso agocha a través das presenza na ausencia reflectidas nas análises icónica e lingüística do manual _recollidas nos capítulos 7 e 8 desta tese respectivamente.

Sorprende maiormente constatar que habendo entre o profesorado persoas (dúas) que consideran que o manual non axuda o alumnado a respectar as diferenzas canto aos modelos de relacións persoais nin a examinar os estereotipos de xeito crítico (dúas), nin a reflexionar sobre os seus propios valores e actitudes (todo o profesorado do departamento), nin a construír unha sociedade máis xusta, sigan a debater só os aspectos lingüísticos e dean luz verde a un libro con carencias tan importantes.

Procédese de seguido a análise da **memoria final do curso** elaborada polo departamento de inglés. Cara a obter unha visión xeral do contido da memoria lese completa pero a análise céntrase en catro, dos seis apartados que figuran no seu índice, por seren os máis proclives a incluír referencias aos contidos socioculturais:

- Modificacións da programación didáctica e grao de consecución dos obxectivos mínimos (aptdo. 1 da memoria).
- Clases de desdobre (aptdo. 2 da memoria).
- Propostas para a revisión da programación didáctica e/ou dos proxectos curriculares (aptdo. 4 da memoria).
- Actividades complementarias (aptdo. 6 da memoria)

En cada un destes apartados cómpre dirixir a atención aos apuntamentos referidos a 4º da ESO debido a que as aulas observadas durante este traballo de investigación corresponden a este nivel e, no seu defecto, ás referencias ao 2º ciclo da ESO.

No primeiro apartado menciónanse as modificacións introducidas nas aulas, todas elas referidas aos aspectos estruturais da materia. Danse por cubertos os obxectivos programados, polo que debo supor que se inclúen nesta cobertura tamén os de tipo sociocultural. Porén, convén lembrar que na programación de obxectivos non figuraba ningún de tipo sociocultural e que, aínda que si se establecían contidos deste tipo en cada unha das unidades do libro de texto, non sempre se trataban nas aulas segundo se describe na análise da programación recollida nesta tese; non obstante, isto non se menciona entre as modificacións da programación didáctica, o que reflicte o pouco interese

prestado aos aspectos socioculturais. A modo de xustificación dos resultados obtidos, fanse dúas puntualizacións con respecto ao grupo observado (4º ESO B) referidas á composición do grupo (8 repetidores e 9 coa materia pendente de 3º ESO) e ao desinterese do alumnado pola materia, reflectido no feito de que non asistiron ás clases de reforzo para superar o 3º nivel, non fixeron as tarefas encargadas e amosaron unha actitude de absoluta pasividade. Algún destes comportamentos puxéronse de manifesto nas notas ás sesións de observación nos apartados correspondentes ás actitudes dos discentes e ás da docente.

Canto ás clases de desdobre, confírmase o uso dos programas informáticos para reforzar os aspectos lingüísticos da materia facendo fincapé nas estruturas e na comprensión oral, sen referencia explícita aos contidos socioculturais, convertendo así o uso das TIC nunha prolongación do caderno de traballo e do libro de texto. Porén, cómpre recordar que foi nos desdobres observados onde se desenvolveron contidos socioculturais a cargo da auxiliar de conversa (Halloween e a comida lixo nos EEUU. Observación nº 3).

No referente ao apartado “Propostas para a revisión da programación didáctica e/ou dos proxectos curriculares”, pese a ser o lugar idóneo para verter as análises críticas (se as houber) da programación e do currículo desenvolvido durante o presente curso académico, cara a presentar alternativas que poidan cubrir as carencias detectadas, a reprodución literal do contido do parágrafo fala por si mesma:

De cara ao vindeiro curso, e como xa estivemos a facer de forma experimental este curso, os exercicios de *listening*⁵⁸⁸ no 2º ciclo da ESO serán do tipo de *multiple choice*⁵⁸⁹ sen descartar outras posibilidades.

Gustaríanos facer constar que os proxectos curriculares nos distintos niveis, estiveron a sufrir reaxustes constantes debido ás múltiples actividades nas que o alumnado participou.

Esta última anotación parece agochar certa desconformidade coa participación do alumnado nas actividades extraescolares e/ou complementarias⁵⁹⁰ posta xa de manifesto durante a entrevista á profesora:

[...] Unha vez máis non dá tempo de facelo todo na clase. Temos poucas horas e pérdense moitas coas saídas extraescolares⁵⁹¹.

⁵⁸⁸ Comprensión oral.

⁵⁸⁹ Elección múltiple.

⁵⁹⁰ N. da I. Complementarias: actividades didácticas realizadas en horario lectivo. Deben formar parte da programación; teñen carácter diferenciado da actividade lectiva normal ben polo momento, o espazo ou os recursos que se utilizan. Son voluntarias.

Extraescolares: actividades organizadas polo centro, entidades sen ánimo de lucro ou asociacións culturais. Deben figurar na programación xeral anual e realízanse fóra do horario lectivo. O contido destas actividades non pode ser igual nin similar ao de ningunha ensinanza oficial do currículo. Son voluntarias.

⁵⁹¹ Transcrición entrevista á profesora: pregunta específica nº 10. Doc. nº 15 do anexo.

De novo os contidos socioculturais (relacionados ou non coa materia de inglés) que soen desenvolverse neste tipo de actividades ocupan un segundo plano ao considerar que restan tempo aos aspectos “fundamentais” da aprendizaxe do inglés, os estritamente lingüísticos.

Finalmente faise referencia, no apartado de actividades complementarias, á proxección do curto *Falty Towers*, sen entrar a valoralo.

Conclúese pois a análise da memoria final do departamento de inglés confirmando as valoracións previas recollidas neste traballo acerca do espazo que os aspectos socioculturais ocupan na programación didáctica e do tratamento que se lles dá caso de ser desenvolvidos.

CAPÍTULO 10: CONCLUSIÓN DA TESE

10.1 Introducción

Ao longo deste traballo de investigación tentei demostrar que os currícula oficiais contribúen a difundir ideoloxías concretas e se serven dos libros de texto como vehículos para transmitir os valores que interesan aos grupos hexemónicos, cara a conformar un tipo de sociedade que manteña as estruturas de poder. Para conseguilo, enfrontei a tarefa de analizar en profundidade, desde unha perspectiva crítica, un libro de texto da área de inglés de 4º de ESO e procedín a realizar o estudo de caso para, por unha banda, comprobar como interactúan profesorado e alumnado cos materiais didácticos en xeral e, en concreto, co libro obxecto de análise e, por outra banda, pescudar acerca do tratamento outorgado aos contidos socioculturais.

O feito de que o inglés sexa, na actualidade, o idioma hexemónico no sistema educativo levoume a establecer a relación entre lingua, identidade cultural e economía. Partindo de traballos de investigación centrados no imperialismo lingüístico, analízase nesta tese a relación entre a expansión das linguas e os aspectos socioeconómicos, para chegar a establecer como a educación contribúe á consolidación do modelo lingüístico e cultural hexemónico.

Os estudos e traballos previos doutras persoas investigadoras proporcionáronme, non só o marco teórico e metodolóxico no que encadrar a análise icónica e lingüística do manual e os estudos de caso que forman parte desta tese⁵⁹², senón tamén a posibilidade de facer un estudo comparativo de resultados cara a determinar se, no tema que sustenta a hipótese de partida desta tese, se teñen producido cambios significativos parellos ás transformacións sociais que se están a producir.

10.2 Conclusións sobre a influencia dos factores socioeconómicos na expansión das linguas ao longo da historia

Vemos como os vestixios arqueolóxicos das civilizacións máis antigas xa confirman a estreita relación da escritura coa organización económica da sociedade. A grande expansión do alfabeto fenicio está, de feito, estreitamente relacionada coa importante actividade mercantil desenvolvida por este pobo. Asemade, podemos afirmar que foron tamén os intereses mercantís os que conduciron á expansión das linguas clásicas na antigüidade. A caída do Imperio Romano causou unha ruptura das súas redes comerciais, o que conduciu a unha dispersión lingüística que levou ao nacemento das diferentes linguas romances, co resultante esvaecemento do latín como lingua franca. Durante a Idade Media, estas linguas foron desenvolvéndose de xeito diferente, pero sempre foi a súa relación coas actividades mercantís a que determinou a posición de privilexio dunhas sobre outras. Constátase, tamén, nesta etapa, unha grande expansión do árabe favorecida polas extensas redes comerciais

⁵⁹² "A posta en práctica da política do plurilingüismo da UE na Comunidade Autónoma de Galicia" (apdo. 3.6) e "Da teoría á praxe: O estudo de caso. Informe de investigación" (cap. 9)

islámicas que abranguían até o Extremo Oriente. Comprobamos como a difusión das principais linguas europeas se ve impulsada polos grandes descubrimentos que desembocarán na expansión colonial, e establécese que a necesidade de impor as linguas das metrópoles é unha esixencia do incipiente sistema de produción capitalista.

Considérase que o dominio da lingua facilita, ademais da comunicación interpersonal, o acceso á cultura e ao poder; non se debe esquecer que o poder outorga o control sobre a sociedade tanto se falamos do poder militar, do económico ou do político (poderes, por outra parte, cada vez menos diferenciados), e que exercer o control interesa para perpetuarse no poder desde o que “vender” unha determinada ideoloxía que sirva os intereses hexemónicos.

Descríbense exhaustivamente os procesos de transformación e adaptación impulsados polo contexto social que as linguas foron sufrindo ao longo dos séculos, procesos que, en ocasións, significaron a desaparición dunha lingua por imposición doutra, dando lugar, en moitos casos, á desaparición da identidade cultural dos falantes da que é sometida, que se ven forzados a adoptar, non só a nova lingua dominante, senón os patróns culturais aos que esta serve dado que, de non facelo, se ven abocados á exclusión social.

10.3 Conclusións sobre o imperialismo lingüístico do inglés e a súa influencia na comunidade autónoma de Galicia

Dada a existencia de argumentos a favor e en contra de considerar a globalización lingüística como unha necesidade ou como unha imposición, e considerando que aceptala como unha “imposición necesaria” non resolvía a polémica, decidimos enfrontar o tema analizando a evolución das diferentes sociedades, cara a establecer as relacións entre a evolución das linguas e o desenvolvemento económico e político dos pobos.

Determinábase a existencia dun paralelismo, entre as causas que conduciron a converter o idioma inglés na lingua estranxeira hexemónica nos sistemas educativos actuais, e os motivos polos que as diferentes linguas foron gañando ou perdendo protagonismo en función de determinantes extralingüísticos, pertencentes a outros ámbitos socioeconómicos alleos ao estritamente educativo.

Evidénciase, pois, que subxace un aspecto mercantilista no exercicio do poder e que a lingua será, por unha banda, “a voceira” que expresa, ao tempo que transmite, os valores da clase dominante e, pola outra banda, a “moeda común” coa que acceder ás estruturas de poder; así, a hexemonía lingüística vai parella coa hexemonía económico-política.

Igualmente, ponse de manifesto a influencia do contexto social sobre o feito lingüístico enfrontando os aspectos socioeconómicos que contribuíron, e seguen a contribuír, á expansión das linguas, antes e agora, e amósase cal é o tratamento que as linguas estranxeiras reciben nos programas educativos europeos dos últimos tempos, que dá lugar á situación actual de hexemonía do inglés como primeira lingua estranxeira. Dentro da contorna europea, enfocamos a análise do particular desenvolvendo un estudo de caso, que pon en evidencia as repercusións que está a ter, na Comunidade Autónoma de Galicia, a política de plurilingüismo da UE. Vemos como, dentro da Unión, o dominio dunhas linguas sobre outras non se establece en función do número de falantes nativos da mesma, senón dos non nativos que a adquiren na escola, e demostramos como, a pesar de que se fala constantemente de plurilingüismo, a cidadanía se decanta pola aprendizaxe do inglés como lingua vehicular.

Comprobamos que, coa adopción dunha postura igualitaria respecto das linguas comunitarias por parte das autoridades europeas, se esquiva un hipotético debate sobre asuntos lingüísticos, aínda co coñecemento da inefectividade da política plurilingüe. Na análise levada a cabo mediante o estudo de caso da nosa comunidade, evidenciamos como a política lingüística da Xunta de Galicia, baixo o pretexto da promoción plurilingüe, claramente favorece e promove a hexemonía do inglés. Comprobamos, pois, que son determinantes externos de índole económico-política os que impulsan os programas europeos de promoción das linguas. Establecemos que estes mesmos determinantes configuran o currículo oficial e o tratamento que os materiais didácticos outorgan aos contidos socioculturais, e establecemos que o poder económico e político utiliza tamén a educación como canle para a integración dos “outros”, entendida como asimilación da cultura e lingua dominantes, entroncando deste xeito coa hipótese de partida desta tese, que sostén que os materiais didácticos e a forma como docentes e discentes interactuamos con eles, desde o currículo oficial, serven ás clases dominantes como plataforma desde a que publicitar os valores hexemónicos.

10.4 Conclusións sobre o marco teórico

Vimos no capítulo do marco teórico, como a metodoloxía empregada para a análise de libros de texto foi evolucionando conforme variaban os obxectivos analíticos. Constatamos como a metodoloxía cuantitativa e cualitativa se complementan en lugar de excluírse, e como a persoa investigadora, en función dos diferentes obxectivos que persiga, pode tirar vantaxe do emprego de ambos os dous métodos.

Comprobamos que os métodos cuantitativos serven para indicarnos onde se pon a énfase, pero que non informan acerca de valores ou de interpretacións; son útiles, por tanto, á hora de enfrontarnos a unha mostra ampla, pero non permiten unha análise en profundidade. Vimos, entón, que para obter unha comprensión profunda do significado dos datos é necesario recorrer a aplicar os métodos da análise cualitativa.

Encaramos, nun segundo momento, o estudo da técnica coñecida como **análise de contido**, e a súa posible aplicación ás investigacións centradas no desenmascaramento da axioloxía subxacente nos libros de texto, concluíndo coa existencia dunha serie de trazos que se deducen das diversas definicións e que caracterizan esta técnica de investigación:

- É unha ferramenta de investigación que pode aplicarse a mensaxes de natureza diversa, a formas de comunicación orais ou escritas.
- A análise de contido non é unha única técnica, senón un conxunto de procedementos que posibilitan realizar a análise.
- A súa finalidade é realizar inferencias.
- Pode empregar a metodoloxía cualitativa ou cuantitativa.
- É preciso distinguir entre o contido manifesto e o contido oculto.
- Os procedementos da análise de contido deberán adecuarse á diferente natureza dos documentos a estudar, e aos obxectivos das persoas que investigan.
- É unha técnica sistemática, suxeita a unhas pautas que a persoa que investiga ten que especificar con claridade.

Configúrase, a análise de contido, como un procedemento que nos ofrece a posibilidade de analizar e cuantificar os materiais da comunicación humana. É unha técnica obxectiva, xa que emprega procedementos que poden ser reproducidos a fin de verificar os resultados; sistemática, pois está suxeita a unhas pautas; cualitativa, por realizar inferencias e interpretar; cuantitativa, porque obtén datos descritivos; é unha técnica que traballa con materiais representativos, pois selecciona materiais e a presenza de categorías que aparecen nos mesmos en número suficiente, de xeito exhaustivo e con posibilidades de xeneralización, debido a que ten unha hipótese que probar e debe tirar unhas conclusións. Podemos constatar que, co paso do tempo, a análise de contido se converteu nun método científico que non só implica codificar, condensar e interpretar o significado manifesto do obxecto da análise, senón que pode ofrecer inferencias a partir de datos verbais, simbólicos ou comunicativos.

A metodoloxía da análise de contido pode aplicarse a calquera tipo de comunicación e a materiais verbais ou non verbais. As implicacións desta metodoloxía de análise de contido na investigación educativa desenvolvida nesta tese, tradúcense no feito de que, a análise de contido aplicada aos libros de texto como recurso *per se*, non aporta información sobre a interacción na aula (xa que non considera o receptor); nin sobre a interacción de alumnado e profesorado entre si e co libro de texto; non aclara como aprende o alumnado, como alumnado e profesorado reinterpretan a información do libro de texto. É preciso contrastar a análise que se fai do libro en si mesmo, co uso que del se fai na aula por parte do alumnado e do profesorado; hai que entender a aula como un lugar onde se producen, se constrúen e se crean significados, onde alumnado e profesorado poden producir accións que contradín o que deles se espera, onde se producen desconformidades que poden alterar o curso dos obxectivos ocultos da reprodución. Convén contar coas posibilidades de transformación que alumnado e profesorado posúen.

10.5 Conclusións sobre o marco metodolóxico

No capítulo de referencia, analizáronse en profundidade as técnicas de investigación cualitativa denominadas análise crítica do discurso e investigación con estudo de caso.

Baséase a metodoloxía coñecida como **análise crítica do discurso**, no recoñecemento que a lingua ten na estruturación das relacións de poder. Caracterízase, este tipo de análise, por considerar que a función que a lingua desempeña na estrutura social e o contexto no que se emprega determina o que é e como é.

Estudáronse en profundidade as técnicas empregadas por distintos investigadores para realizar estas análises, concluindo co que teñen en común:

- A análise crítica consiste en facer visibles as relacións de causa-efecto que, ás veces, se atopan ocultas.
- Considérase que a linguaxe é unha forma de dominación que serve para lexitimar as relacións de poder.
- Estas análises poñen en evidencia como os discursos reproducen o dominio do poder social e a desigualdade.
- Establécese que é necesario optar por unha perspectiva social, cultural e de valores, á hora de considerar o funcionamento da linguaxe.
- Sitúanse, estas análises, do lado dos desfavorecidos, e contribúen a loitar contra a desigualdade social.

- Estúdanse e analízanse, con esta técnica, as relacións de control, poder, discriminación e dominación que se manifestan na linguaxe.
- Trátase de pór de manifesto como as convencións son estabilizadas e convertidas, polos grupos hexemónicos, en algo “dado”, e como a ideoloxía xoga un papel clave na preservación das relacións desiguais de poder.
- Estúdase, con esta técnica, como a ideoloxía se expresa nas institucións sociais a través da lingua, como se transmite e se crea significado por medio de formas simbólicas.
- Interésase, a análise crítica do discurso, por xerar ilustración e emancipación.

Os *discursos* implican teorías tácitas de reparto dos bens sociais que benefician a algúns e marxinan a outros. A escola é, tamén, unha desas institucións onde as teorías tácitas que configuran o mundo poden causar un efecto sobre as persoas; onde os *discursos* actúan clasificando o alumnado, polo que é necesario que o profesorado supere esas teorías e as ideoloxías implícitas nelas. Mediante a análise crítica do discurso deconstrúese o contido dos manuais, nun intento de identificar a información, as situacións, os acontecementos e os grupos sociais que teñen ou non importancia para quen escribe o libro de texto.

A técnica de investigación coñecida como **estudo de caso** comeza a empregarse respondendo a un cambio metodolóxico nas ciencias sociais, que pasan, de traballar con modelos máis cuantitativos a experimentar coa interpretación de datos, aínda que non é a metodoloxía o que define o estudo de caso, que tamén pode servirse dos métodos cuantitativos se fan máis doada a comprensión do caso.

Responde, o estudo de caso, a un cambio nas relacións de poder dentro do campo de investigación. A persoa que investiga deixa de ser a única posuidora de coñecemento ao recoñecer e valorar as perspectivas das persoas implicadas no caso, coas consecuencias políticas e epistemolóxicas derivadas deste feito, que leva a unha co-construción da realidade.

Caracterízase, o estudo de caso, pola análise do particular, polo estudo, en profundidade no seu contexto, da singularidade dun caso único; é unha técnica que, a partir do estudo profundo do particular, permite xeneralizar. Aínda que, en moitas ocasións, a investigación con estudo de caso non persegue a xeneralización, as percepcións que se obteñen da exploración a fondo da particularidade permiten chegar a unha comprensión xeral.

Esta técnica permite o estudo de programas e políticas en profundidade e a súa interpretación no contexto no que se desenvolven; o estudo de caso posibilita documentar múltiples perspectivas, xa que incorpora as das persoas que participan no caso.

É unha técnica de investigación flexible que pode recorrer a distintos métodos e que non está limitada por eles nin polo tempo, porque pode desenvolverse ao longo de anos ou nun espazo de tempo máis curto. Se están escritos de xeito sinxelo, poden proporcionar unha experiencia vicaria do observado e facilitar a súa comprensión.

10.6 Conclusións sobre a análise icónica e lingüística

Os datos e as inferencias realizadas a partir deles que recollíamos nos capítulos 7 e 8 desta tese, amosan que non é gratuita a preocupación e a ocupación de tantas e tantos investigadores e investigadores que traballan desde a perspectiva da crítica ideolóxica dos contidos, nun intento de desenmascarar o concepto de cultura que os materiais curriculares están a transmitir.

É imprescindible tirar conclusións, tanto partindo da información explícita nas imaxes e nos textos, como da información latente; tanto das presenzas, como das ausencias. Neste punto da investigación, podemos afirmar que a visión que o libro transmite, a través dos personaxes e do contexto social no que se desenvolven, é un modelo androcéntrico no que prima a superioridade numérica masculina, a presenza masculina no mundo profesional remunerado e o protagonismo exercido polo home. Perpetúanse os estereotipos de sexo en tanto que non se nos presenta ningunha muller, nin ningún home, desempeñando un labor que sexa diferente aos que tradicionalmente se lles atribúen. Sitúan a muller case á marxe do mundo laboral e fan que pareza que dispón de máis tempo libre para empregar en actividades de ocio, pero incluso nestas actividades permanecen os estereotipos, excluindo as mulleres da práctica dos deportes tradicionalmente atribuídos aos homes, do mundo das artes (con excepción das artes escénicas), da ciencia e da literatura.

Non se recoñece no libro o universo social no que realmente estamos inmersos, pois ignórase a realidade multiétnica presente na sociedade; a presenza de personaxes pertencentes a grupos étnicos minoritarios é case nula e, nas escasas ocasións nas que están presentes, aparecen, case sempre, totalmente integrados no sistema, na forma de vida occidental; as puntuais referencias a outras culturas, nun intento de agochalas ou infravaloralas, rara vez aparecen individualizadas.

Outro colectivo invisible no libro é a terceira idade; descríbese un mundo integrado, basicamente, por adolescentes e poboación activa, que sempre aparecen retratados en situacións de harmonía e cordialidade, felices e, dalgún xeito, amosando unha total carencia de preocupacións. Son persoas de clase media e urbanas, que non parecen padecer ningún tipo de problema económico e semellan posuír todo o que precisan e desexan. Ocúltase calquera referencia aos problemas que a mocidade,

as familias, e a sociedade en xeral sofren en relación co mundo laboral, as drogas, o alcohol, os trastornos alimentarios, as relacións sexuais, os conflitos racistas, sexistas, etc.

Negar presenza curricular a estas realidades sociais non significa que non existan pero, certamente, contribúe a que, nalguns casos, o alumnado non as sinta próximas, non recoñeza o perigo que implican, e exclúa da “normalidade” a quen as sufra; nos casos de alumnado que estea a padecerlas, a ocultación favorecerá a baixa autoestima, a auto-exclusión e o auto-odio ao non sentirse identificado co tipo de sociedade que describen os currícula. Silenciando estas realidades mantense ao alumnado afastado do mundo que o rodea e, consecuentemente, da actitude reflexiva e crítica que poida espertar nel o desexo de cambio que ameace os valores da cultura dominante. Ofréceselle ao alumnado un currículo desvirtuado, que non favorece a análise e promove actitudes conformistas fronte ao poder hexemónico. En todo caso, un currículo excluínte non fomenta, obviamente, a reflexión crítica que poida cuestionar as estruturas de poder e espertar, no alumnado e na sociedade en xeral, o interese por cambiar as cousas.

Nas escasas ocasións nas que, nas imaxes de grupo ou nos textos, aparece algún personaxe pertencente a un grupo étnico minoritario, sempre se nos presenta totalmente asimilado á cultura occidental, aceptado polos demais e feliz con eles, totalmente integrado, afastado das súas raíces culturais. Deste xeito o libro de texto está a contribuír co proceso de des-culturización en que parece terse convertido a chamada “integración” pola que o alumnado se ve abocado á “autonegación” no sentido de renuncia/ocultación da súa identidade cultural.

O eurocentrismo está presente ao longo do manual, a través do mozo e moza que actúan como fío condutor das unidades: novos, brancos, atractivos, de clase media e conformista. Estas presenzas tan uniformes e homoxéneas tentan invisibilizar as diferenzas presentes na sociedade, e que, só desde unha perspectiva crítica, poden facerse presentes na ausencia durante o acto didáctico. Aínda que o libro de texto o ignore, aí está o mundo rural e o da mar e os problemas que están a enfrontar polos intereses económicos e políticos que impón a sociedade globalizada; aí está o pluralismo e heteroxeneidade da cidadanía, tamén dentro da urbe; aí está o alumnado con minusvalías ausente dos manuais, pese a ser un feito nas aulas desde que se instaurara a integración deste tipo de alumnado coa LOXSE⁵⁹³; en definitiva está, “aí fóra”, a marxinalidade que o manual obxecto de análise agocha, entendida esta marxinalidade no sentido máis amplo, como toda presenza humana, social, lingüística, cultural e ideolóxica que contravén os patróns establecidos e pode facer perigar os valores impostos pola cultura hexemónica e polo poder, económico e político, dominante.

⁵⁹³ Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, Lei orgánica 1/1990, de 3 de outubro de 1990, BOE de 4 de outubro.
498

A perspectiva anglocéntrica do manual imposibilita o coñecemento doutros países e empobrece a aprendizaxe da lingua inglesa ao centrar esta aprendizaxe no uso que da lingua estándar se fai no Reino Unido e nos Estados Unidos. Non hai falantes doutras variedades lingüísticas do inglés como o *Ebonics*, o *Cokney* ou o *Spanglish* a pesar de que representan sectores importantes numericamente; estas ausencias son significativas nunha sociedade como a británica, na que o tipo de inglés que unha persoa fala constitúe o primeiro filtro para a súa inclusión ou exclusión en determinados sectores sociais e, consecuentemente, en postos importantes da economía e da política, favorecendo así os guetos e limitando a igualdade de oportunidades para estes colectivos ao tempo que aseguran a permanencia das clases elitistas no poder; falar “ben” é moi valorado por numerosos grupos, desde nais, pais e profesorado até empregadores. Convén non esquecer que estas valoracións se establecen desde unha perspectiva determinada, no noso libro, en concreto, desde a perspectiva *white-anglosaxon*.

Calquera grupo social que non sexa completamente homoxéneo ten distintas formas lingüísticas dispoñibles que poden provir da proximidade xeográfica ou do illamento, poden ser formas lingüísticas baseadas na clase ou no xénero, ou, incluso, linguas completamente diferentes. Nunha sociedade multiétnica cada falante coñece e é competente en varias destas formas cuxo emprego está rixidamente controlado por estritas normas sociais; todas estas formas son parte dun sistema clasificatorio que sitúa a cada forma con respecto ás demais nunha xerarquía de valoración sociocultural.

No manual analizado nesta tese, desaprovéitase a presenza da lingua inglesa noutros países, como nas antigas colonias británicas, como un instrumento para achegarse aos valores culturais propios deses países, negándolle ao alumnado a posibilidade de captar esa pluralidade e diversidade cultural.

O emprego continuado de determinadas formas lingüísticas en lugar doutras pode usarse para excluír a determinados grupos que non son capaces de empregalas ou non as empregan na vida cotiá. O uso dominante de determinadas formas conduce a valorar as outras como desviacións da norma, como formas deficientes e subestándar, constituíndose a lingua estándar nun construto sociocultural, nun instrumento de poder e control dos grupos hexemónicos sobre outros grupos menos poderosos.

A ocultación destas diferenzas non só afecta aos devanditos países senón incluso ao propio Reino Unido no sentido de que, a través dos textos e dos monumentos e iconos emblemáticos, se nos presenta unha paisaxe urbana estereotipada propia de folletos turísticos, situada en Inglaterra, case exclusivamente en Londres. Ábrese un pouco este abano no que respecta aos personaxes, sobre todo na sección *English in the World*, pero seguen sendo representantes do mundo anglosaxón,

estratexia coa que se fan invisibles as outras realidades. Este feito é tanto máis abraiante, canto que a sociedade londiniense en particular e a inglesa en xeral é unha sociedade cosmopolita na que coexisten múltiples culturas e etnias. Sorprende que non se aproveite esta situación para evidenciar, desde o respecto á diferenza, tanto os aspectos positivos desta riqueza cultural como os conflitos que xeran.

Siléncianse as situacións de conflito pola que pasan os sectores de poboación marxinados, a crise de identidade que padece moita poboación, británica de nacemento, pero inmigrante de orixe. Desaprovéitase a oportunidade de proporcionar ao alumnado a formación necesaria para desenvolver un espírito crítico e educar desde a tolerancia e a solidariedade, tanto máis necesarias canto que a nosa sociedade se está a parecer, cada vez máis, ás anteriormente descritas, froito do fenómeno da inmigración hispana, chinesa e doutros países, así como da adopción de nenos e nenas procedentes doutras culturas non occidentais. Preguntámonos se o facer invisibles estes feitos non esconde unha forma de racismo latente.

Se temos presente que este é un libro de inglés para estranxeiros, quizás nos atopamos diante dun curriculum de e para turistas. Trátase dun curriculum reduccionista monopolizado polo modelo occidental, euronorteamericano que, por medio das ocultacións, evita que o alumnado visualice gran parte da realidade da súa contorna. Cómpre preguntarse o porqué destas omisións: porque incomodan ao poder establecido?; porque consideran que o alumnado non é quen de reflexionar sobre elas?; porque se teme que a reflexión conduza á intervención crítica? En todo caso, parécenos un enfoque pouco afortunado pois os destinatarios pertencen a unha sociedade cada vez máis aberta ao mundo exterior, o que esixe transcender os aspectos estritamente turísticos en favor dun maior entendemento entre culturas diferentes, que facilite a incorporación dos individuos a unha determinada sociedade nun mundo cada vez máis globalizado e, no caso de Europa, de libre circulación dos traballadores.

Outro claro caso de ocultación que deturpa a representación da sociedade na que o alumnado se desenvolve é a que atinxe ás relacións persoais. Aínda que se ignoren, existen na nosa sociedade diversos modelos de relacións persoais ás que o noso alumnado non é alleo: familias monoparentais, familias mixtas desde o punto de vista da relixión, a raza e a nacionalidade, familias con membros procedentes de anteriores relacións, familias con pais e nais do mesmo sexo. Porén, a única institución familiar que aparece no libro é a familia tradicional. Trátase de ocultar calquera tipo de relación que non se axuste á idea de familia que se quere transmitir o que non se corresponde cos avances sociais en materia legislativa que regulan novos tipos de relacións.

Poderíamos preguntarnos como poden libros como este (editado no ano 2006) pasar os filtros que a lei establece para autorizar a súa comercialización xa que contradín o espírito da LOE⁵⁹⁴ que, como xa ocorría coa LOXSE, promove unha educación baseada na formación integral do individuo como suxeito social capaz de exercer, nunha sociedade plural, de xeito crítico, a tolerancia e a liberdade. Contradín, igualmente, o que establece o Real Decreto 1744/1998⁵⁹⁵ acerca dos principios e normas que deben respectar os libros de texto e demais materiais curriculares.

Tamén poderíamos preguntarnos pola razón pola que profesorado con moitos anos de experiencia docente estamos a utilizalo na aula. Nun principio a resposta a estas dúas preguntas parécenos diferente, simplemente por unha cuestión de intencionalidade: no primeiro caso non podemos presupor que as autoridades educativas, que deberían velar polo cumprimento da lei, autoricen de xeito inocente materiais curriculares deste tipo; porén, no segundo caso, o profesorado actúa, sen intención, como executor da política educativa da Administración, facendo funcionar o sistema desde o momento en que non é consciente deste papel de colaborador que se lle atribúe. Mais, non cabería presupor esta mesma falta de intencionalidade nos lexisladores? Non pode ocorrer que sexan incapaces de detectar estas ideoloxías latentes? Neste caso ambos os dous axentes (quen legisla e quen desenvolve o lexislado) estarían igualmente facendo funcionar o sistema, facilitando, de xeito inconsciente, a transmisión da ideoloxía subxacente cuxa eficacia vén determinada, precisamente, pola dificultade de ser detectada, polo que a resposta ás preguntas que nós formulamos podería ser a falta de reflexión, tanto no momento de autorizar, como no momento de empregar os materiais curriculares e os libros de texto. Deberíamos, pois, conceder o beneficio da dúbida e presupor que, nin as autoridades educativas nin o profesorado, actúan de forma mal intencionada conscientemente. Non obstante, e conforme se desprende da análise realizada neste traballo, non cabe dúbida de que ambos os dous colectivos citados actúan, inconscientemente, dunha maneira que permite que os libros de texto funcionen como vehículos transmisores dos valores hexemónicos, de que reproduzan determinados modelos culturais dominantes e exclúan outros, de que representen a expresión dos valores hexemónicos na sociedade e funcionen como vehículos transmisores e como un instrumento de reprodución e lexitimación da cultura dominante.

⁵⁹⁴ Lei Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de maio de 2006, BOE de 4 de maio de 2006.

⁵⁹⁵ BOE 04/09/1998: Real Decreto 1744/1998, de 31 de xullo, sobre uso e supervisión de libros de texto e demais material curricular correspondentes ás ensinanzas de Réxime Xeral. (Artigo 4. Principios e normas que han de respectar os libros de texto e demais materiais curriculares: Todos os materiais curriculares que se poñan a disposición dos alumnos **deberán reflectir nos seus textos e imaxes os principios de igualdade de dereitos entre os sexos, rexeitamento de todo tipo de discriminación, respecto ás diversas culturas, fomento dos hábitos de comportamento democrático e atención aos valores éticos e morales dos alumnos**, en consonancia cos principios educativos recollidos no artigo 2, apartado 3, da Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro).

Os libros de texto e os materiais curriculares teñen o poder de transmitir coñecemento, forxar destrezas e conformar o modo en que as/os estudantes interactúan co mundo. Tanto os libros e materiais que se están a empregar nas aulas desde infantil a bacharelato como os que se usan no ensino universitario, funcionan como fontes “oficiais e autorizadas” de coñecemento, pero tamén como ferramentas para modelar actitudes e comportamentos. De aí a importancia de que os profesionais do ensino e as autoridades educativas nos impliquemos na tarefa de revisar e modificar os citados materiais curriculares, a fin de convertelos en vehículos para a promoción dos dereitos humanos, da non violencia e da non discriminación por razón de sexo, raza ou crenza. Tamén deberíamos promover o seu uso como fontes valiosas de recursos no proceso da educación para o desenvolvemento sostible.

Os libros de texto, xunto co resto dos materiais curriculares, que integren estes temas dun xeito eficaz e que ensinen as destrezas necesarias para desenvolverse no mundo, respectando as diferenzas culturais, poden converterse nun elemento chave dunha educación que evite a discriminación e inclúa a todas/os as/os discentes, ao tempo que as/os capacita para facerse cargo das súas vidas, para dar resposta ás interrogantes que se lle presenten, para valorar as melloras sociais que os seres humanos lograron, para ser quen de desenvolver actitudes positivas cara ó futuro na loita por unha sociedade máis xusta e igualitaria.

A análise icónica e lingüística desenvolvida nos capítulos 7 e 8 pon de manifesto que, a través do uso inadecuado de materiais didácticos tamén inadecuados, contribúese a normalizar comportamentos insolidarios e a crear unha sociedade sexista, racista, idadista, homofóbica, clasista e autocomplaciente.

10.7 Conclusións sobre o estudo de caso

A través das observacións das aulas que forman parte deste estudo de caso constátase que as actividades rara vez favorecen a reflexión crítica, o traballo colaborativo, o debate ou a creatividade. En xeral, as actividades son organizadas e dirixidas pola profesora que, en todo momento, se amosa preocupada por cubrir o planificado para cada sesión, outorgando prioridade aos obxectivos e contidos de tipo lingüístico, en detrimento dos socioculturais. Faise palpable a presión que a devandita preocupación da docente exerce sobre o alumnado e sobre si mesma á hora de enfrontar as actividades, de cronometrar o tempo en que deben ser resoltas, de decidir en que contidos paga a pena profundar e en cales non. Obviamente, as preferencias da profesora determinan, dalgunha maneira, as do alumnado _cuxo principal interese é superar os exames_ e o resultado tradúcese nunha clara preponderancia dos aspectos gramaticais fronte aos socioculturais.

A escasa presenza de contidos socioculturais no libro de texto non xustifica o segundo plano que se lles outorga nas aulas, até o punto de traballar só desde un punto de vista lingüístico os textos que os inclúen; a profesora sérvese deles para profundar no léxico ou estruturas da lingua, en lugar de servirse da lingua para achegarse á cultura en xeral e á anglosaxona en particular e para profundar na análise da sociedade á que pertence o alumnado, e noutras sociedades e modos de vida. As respostas que a profesora dá durante a entrevista evidencian o estatus secundario no que coloca os contidos socioculturais, os que considera suficientemente representados no libro de texto e nos que nunca afonda. Négaselle ao alumnado a oportunidade de achegarse, desde o respecto que deriva do coñecemento, á sociedade policultural e multiétnica á que pertence e, consecuentemente, dificultase o seu crecemento como persoas capaces de construír unha sociedade máis xusta na que a convivencia se sustente nos principios de comprensión, solidariedade e tolerancia.

Constátase que o obxectivo prioritario das aulas é desenvolver o currículo oficial, sempre no plano dos contidos explícitos, o que contribúe a que o alumnado interiorice o modelo de sociedade que o manual transmite. Tanto a través das presenzas humanas como dos contidos socioculturais a sociedade que se describe é excluínte, non recoñecible como a contorna social na que se desenvolve o alumnado e na que están presentes os colectivos que o manual ignora (inmigrantes, terceira idade, discapacitados, o mundo feminino, o mundo rural e marítimo, as culturas xuvenís, etc.), así como a problemática que os rodea ou as novas estruturas sociais froito das novas formas de relacións persoais (parellas monosexuais, familias non nucleares, etc.). Ao enxalzar un tipo de sociedade androcéntrica e estereotipada canto ao xénero, un modelo eurocéntrico e anglicista, unha sociedade formada por personaxes de clase media, brancos, que falan a lingua estándar, estase a fomentar a discriminación por razón de sexo, raza, situación xeográfica, estatus social e lingua utilizada. Cómpre subliñar a contradición entre estes feitos e o que os documentos analizados _como a guía do profesorado ou a programación do departamento_ recollen explicitamente como obxectivos da aprendizaxe de linguas estranxeiras e que reflicten a normativa oficial vixente.

Canto ao alumnado, parece aceptar de bo grao o papel directivo da profesora sen cuestionar a veracidade dos coñecementos impartidos. As súas intervencións non responden á espontaneidade propia da súa idade, senón á iniciativa da profesora. Das respostas ás preguntas formuladas durante as entrevistas, dedúcese que, maioritariamente, consideran a aprendizaxe da lingua inglesa desde unha perspectiva práctica, de utilidade da mesma de cara a obter, no futuro, vantaxes no mundo laboral. Manifestan, asemade, un interese engadido na aprendizaxe do inglés porque entenden que lles é necesario para coñecer xente nova e visitar Inglaterra e os EE.UU. de América. Enfrontan a aprendizaxe deste idioma máis desde o punto de vista funcional-comunicativo que formativo, pois en

ningún momento asocian a necesidade de aprender inglés para profundar nas culturas asociadas a esta lingua nin para achegarse a outras culturas.

Respecto dos materiais didácticos utilizados na aula, , tanto por parte da profesora como do alumnado, detéctase unha grande dependencia do libro de texto. O alumnado expresa a súa preferencia por traballar co manual e cos apuntamentos ou fotocopias repartidas pola profesora (sempre con contido lingüístico), na medida en que lle facilitan a superación da materia. Esta dependencia do libro de texto contribúe á asimilación, non só dos contidos lingüísticos que, certamente, son o eixo sobre o que xira o labor docente da profesora, senón dos valores e actitudes do modelo de sociedade reflectida no manual. Esta omnipresenza do libro de texto resta autenticidade á aprendizaxe ao non compartir tempo nin espazo con materiais auténticos que axuden a contextualizar a aprendizaxe e puidesen espertar no alumnado o desexo de transcender os aspectos estritamente lingüísticos.

O estudo de caso co que remato esta tese ocupou un lugar importante e especial, non máis importante que as outras fases que a completan pero si máis especial pola miña condición de docente, no esforzo por achegarme ao que hai “aí fóra” no eido educativo, nas aulas onde exerzo a miña profesión. Este proceso non sería posible sen as contribucións das persoas investigadoras que me precederon nesta tarefa comprometendo o seu tempo e esforzo en interesantes traballos que me permitiron encadrar este estudo dentro do marco teórico da investigación cualitativa.

Cómpre facer especial referencia, neste apartado de conclusións, á tese da Dra. Silvina Paricio (2002) na que analiza os aspectos socioculturais no currículo do francés como lingua estranxeira. A pesar das diferenzas entre ambas as dúas teses, xa expostas no capítulo 1, é necesario constatar que, doce anos máis tarde, a situación, no que respecta ao tratamento que se outorga aos contidos socioculturais na aula, non ten variado, tanto respecto da Administración como do profesorado. Autoriza, a Administración, os manuais cos que se traballa nas aulas, sen sometelos a análise cara a comprobar a súa idoneidade para educar na tolerancia e no respecto á diferenza; segue, o profesorado, a considerar prioritarios os contidos gramaticais, desbotando a posibilidade de converter o ensino de linguas estranxeiras nunha plataforma para a aprendizaxe multicultural que promova, desde unha actitude crítica, a aproximación a culturas e formas de vida diferentes.

Este traballo de campo ou estudo de caso é, certamente, o último capítulo desta tese de doutoramento, pero representa moito máis que iso para min como docente. O camiño percorrido para lograr o obxectivo de entender, describir e explicar o proceso educativo desde a análise da interacción dos materiais didácticos (en particular do libro de texto) cos suxeitos da investigación (alumnado e profesorado) proporcionoume un novo punto de arranque no meu futuro profesional.

As análises críticas dos documentos, entrevistas e aulas observadas, as análises en termos significativos das interaccións e comunicacións mentres se producían, desde a obxectividade da investigación garantida pola reflexividade do rol desempeñado como membro do campo obxecto de estudo en tanto que investigadora e docente conducíume, irremediable e afortunadamente, á miña propia subxectividade como docente por medio da reflexión crítica.

Entendo que este mirar ao interior dunha mesma forma parte do proceso de autoavaliación do papel desenvolvido como investigadora, pero completar o proceso avaliativo (tanto da investigadora como do proxecto de investigación desenvolvido) esixiría facer un seguimento das consecuencias das interpretacións aquí vertidas para comprobar se se producen cambios significativos nos comportamentos profesionais das persoas implicadas e mesmo nas potenciais audiencias. Cómpre esperar que a comprobación pragmática das respostas ás interpretacións promova cambios, a través da acción crítica efectiva, que dean sentido ao coñecemento creado durante a investigación.

Son estas reflexións as que espero que me sirvan de axuda (e, por extensión tamén a outras/os docentes) para encamiñar o futuro profesional en sentido inverso: someter a análise crítica a contorna lexislativa e os materiais didácticos que enmarcan, (no sentido máis literal do termo), as nosas actuacións como profesionais do ensino para, a través do entendemento, a descrición e explicación do fenómeno educativo, chegar á comprensión do mesmo e, desde o coñecemento, ser quen de intervir nel outorgándolle deste xeito a este traballo a posibilidade de se converter no punto de partida doutros proxectos de investigación.

ANEXO

Anexo I: Táboas

TÁBOA Nº 1

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES INDIVIDUAIS SEGUNDO O SEXO				
IMAXES INDIVIDUAIS	TEMÁTICA	HOMES	MULLERES	TOTAL
UNIDADE 0	Let's start	1	1	2
UNIDADE 1	Teenagers today	1	0	1
UNIDADE 2	Best-seller	2	1	3
UNIDADE 3	The material world	0	5	5
CONSOLIDACIÓN 1		3	1	4
UNIDADE 4	Go trans-global	2	0	2
UNIDADE 5	Communicating people	8	4	12
UNIDADE 6	Very visual	1	0	1
CONSOLIDACIÓN 2		3	0	3
UNIDADE 7	Work experience	4	1	5
UNIDADE 8	Girl meets boy	1	0	1
UNIDADE 9	Press-conference	3	3	6
CONSOLIDACIÓN 3		0	1	1
TOTAL		29	17	46

Táboa 1: "Cuantificación das imaxes individuais segundo o sexo" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 2

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES COLECTIVAS SEGUNDO O SEXO							
IMAXES COLECTIVAS	TEMÁTICA	SÓ HOMES	SÓ MULLERES	MAIORÍA HOMES	MAIORÍA MULLERES	EQUILIBRADO	TOTAL
UNIDADE 0	Let's start	1	1	0	1	0	3
UNIDADE 1	Teenagers today	4	0	0	3	2	9
UNIDADE 2	Best-seller	0	0	0	0	1	1
UNIDADE 3	The material world	0	1	0	0	2	3
CONSOLIDACIÓN 1		0	0	0	0	2	2
UNIDADE 4	Go trans-global	1	0	0	0	2	3
UNIDADE 5	Communicating people	2	2	2	0	3	9
UNIDADE 6	Very visual	1	0	0	0	3	4
CONSOLIDACIÓN 2		0	0	0	1	1	2
UNIDADE 7	Work experience	0	0	1	0	3	4
UNIDADE 8	Girl meets boy	0	0	0	2	2	4
UNIDADE 9	Press-conference	0	0	6	4	1	11
CONSOLIDACIÓN 3		1	1	1	0	3	6
TOTAL	TOTAL	10	5	10	11	25	61

Táboa 2: "Cuantificación das imaxes colectivas segundo o sexo" do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 3

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA Unidade 0	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	0	0	0	5
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁵⁹⁶	2	0	0	0	2
		Total	7	0	0	0	7
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	1	0	0	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	0	1
		Non identificable ⁵⁹⁷	0	0	0	0	0
		Total	6	1	0	0	7
	NON IDENTIFICABLE ⁵⁹⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁵⁹⁹	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		13	1	0	0	14

Táboa 3: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 0 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁵⁹⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁵⁹⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁵⁹⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁵⁹⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 4

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	10	12	0	0	22
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	0	0	0	3
		Non identificable ⁶⁰⁰	0	0	0	0	0
		Total	13	12	0	0	25
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	12	0	0	0	12
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁰¹	0	0	0	0	0
		Total	12	0	0	0	12
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁰²	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	0	0	0	3
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	0	1
		Non identificable ⁶⁰³	0	0	0	0	0
		Total	4	0	0	0	4
	TOTAL		29	12	0	0	41

Táboa 4: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 1 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁰⁰ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁰¹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁰² Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁰³ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 5

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	6	2	0	0	8
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁰⁴	0	0	0	0	0
		Total	6	2	0	0	8
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	0	0	0	3
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁰⁵	0	0	0	0	0
		Total	3	0	0	0	3
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁰⁶	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	0	1
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁰⁷	0	0	0	0	0
		Total	1	0	0	0	1
	TOTAL		10	2	0	0	12

Táboa 5: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 2 do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁰⁴ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁰⁵ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁰⁶ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁰⁷ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 6

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	1	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁰⁸	0	0	0	0	0
		Total	1	0	0	1	2
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	9	0	0	0	9
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	0	0	0	2
		Non identificable ⁶⁰⁹	0	0	0	0	0
		Total	11	0	0	0	11
	NON IDENTIFICABLE ⁶¹⁰	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	0	0	0	3
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	0	1
		Non identificable ⁶¹¹	0	0	0	0	0
		Total	4	0	0	0	4
	TOTAL		16	0	0	1	17

Táboa 6: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 3 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁰⁸ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁰⁹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶¹⁰ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶¹¹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 7

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA Consolidación 1	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	3	0	0	8
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	0	0	0	2
		Non identificable ⁶¹²	0	0	0	1	1
		Total	7	3	0	1	11
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	4	0	0	0	4
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	1	0	0	3
		Non identificable ⁶¹³	0	0	0	1	1
		Total	6	1	0	1	8
	NON IDENTIFICABLE ⁶¹⁴	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶¹⁵	0	0	0	1	1
		Total	0	0	0	1	1
	TOTAL		13	4	0	3	20

Táboa 7: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", consolidación 1 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶¹² Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶¹³ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶¹⁴ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶¹⁵ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 8

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	2	0	0	5
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	1	1
		Non identificable ⁶¹⁶	3	0	0	1	4
		Total	6	2	0	2	10
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	1	0	0	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶¹⁷	0	0	0	0	0
		Total	1	1	0	0	2
	NON IDENTIFICABLE ⁶¹⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶¹⁹	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		7	3	0	2	12

Táboa 8: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 4 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶¹⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶¹⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶¹⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶¹⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 9

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	4	17	0	0	21
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	4	0	0	4
		Non identificable ⁶²⁰	0	1	0	0	1
		Total	4	22	0	0	26
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	12	2	0	0	14
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	1	2
		Non identificable ⁶²¹	0	0	0	0	0
		Total	13	2	0	1	16
	NON IDENTIFICABLE ⁶²²	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²³	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		17	24	0	1	42

Táboa 9: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 5 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶²⁰ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶²¹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶²² Se non se distingue se é home ou muller.

⁶²³ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 10

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	3	3	0	11
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²⁴	0	0	0	0	0
		Total	5	3	3	0	11
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	2	2	0	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²⁵	0	0	0	0	0
		Total	3	2	2	0	7
	NON IDENTIFICABLE ⁶²⁶	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²⁷	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		8	5	5	0	18

Táboa 10: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 6 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶²⁴ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶²⁵ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶²⁶ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶²⁷ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 11

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA Consolidación 2	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	4	0	0	4
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²⁸	0	0	0	0	0
		Total	0	4	0	0	4
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	0	0	1
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶²⁹	0	0	0	0	0
		Total	0	1	0	0	1
	NON IDENTIFICABLE ⁶³⁰	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶³¹	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		0	5	0	0	5

Táboa 11: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", consolidación 2 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶²⁸ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶²⁹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶³⁰ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶³¹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 12

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	4	0	0	9
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	3	0	0	3
		Non identificable ⁶³²	0	0	0	0	0
		Total	5	7	0	0	12
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	3	0	0	8
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶³³	0	0	0	0	0
		Total	5	3	0	0	8
	NON IDENTIFICABLE ⁶³⁴	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶³⁵	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
TOTAL		10	10	0	0	20	

Táboa 12: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 7 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶³² Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶³³ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶³⁴ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶³⁵ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 13

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA Unidade 8	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	4	0	0	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶³⁶	0	0	0	0	0
		Total	2	4	0	0	6
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	4	0	0	9
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶³⁷	0	0	0	0	0
		Total	5	4	0	0	9
	NON IDENTIFICABLE ⁶³⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	1	1
		Non identificable ⁶³⁹	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	1	1
	TOTAL		7	8	0	1	16

Táboa 13: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 8 do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶³⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶³⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶³⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶³⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 14

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	37	0	0	37
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	3	0	1	0
		Non identificable ⁶⁴⁰	0	0	0	0	0
		Total	1	40	0	1	42
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	11	7	0	0	18
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	2	0	1	5
		Non identificable ⁶⁴¹	0	0	0	0	0
		Total	13	9	0	1	23
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁴²	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁴³	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		14	49	0	2	65

Táboa 14: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", unidade 9 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁴⁰ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁴¹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁴² Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁴³ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 15

		Infancia/ adolescencia	Poboación activa	Terceira idade	Non identificable	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DOS PERSONAXES SEGUNDO IDADE SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	7	0	0	8
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁴⁴	0	0	0	0	0
		Total	1	7	0	0	8
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	5	0	1	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	6	0	0	0	6
		Non identificable ⁶⁴⁵	0	0	0	0	0
		Total	7	5	0	1	13
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁴⁶	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁴⁷	0	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0	0
	TOTAL		8	12	0	1	21

Táboa 15: "Cuantificación dos personaxes segundo idade, sexo e etnia", consolidación 3 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁴⁴ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁴⁵ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁴⁶ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁴⁷ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 16

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	2	4	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁴⁸	0	0	0	0
		Total	0	2	4	6
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	3	2	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁴⁹	0	0	0	0
		Total	1	3	2	6
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁵⁰	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵¹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		1	5	6	12

Táboa 16: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 0 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁴⁸ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁴⁹ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁵⁰ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁵¹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade

TÁBOA Nº 17

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 1	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	21	21
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	3	3
		Non identificable ⁶⁵²	0	0	0	0
		Total	0	0	24	24
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	12	12
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵³	0	0	0	0
		Total	0	0	12	12
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁵⁴	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	2	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵⁵	0	0	0	0
		Total	0	0	2	2
	TOTAL		0	0	38	38

Táboa 17: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 1 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁵² Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁵³ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁵⁴ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁵⁵ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 18

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 2	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	5	1	0	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵⁶	0	0	0	0
		Total	5	1	0	6
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	1
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵⁷	0	0	0	0
		Total	1	0	0	1
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁵⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁵⁹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		6	1	0	7

Táboa 18: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 2 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁵⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁵⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁵⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁵⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade

TÁBOA Nº 19

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 3	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	1	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	0	0	1
		Non identificable ⁶⁶⁰	0	0	0	0
		Total	1	1	1	3
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	4	5
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	1	1
		Non identificable ⁶⁶¹	0	0	0	0
		Total	0	1	5	6
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁶²	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁶³	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		1	2	6	9

Táboa 19: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 3 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁶⁰ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁶¹ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁶² Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁶³ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade

TÁBOA Nº 20

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Consolidación 1	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	7	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	1	1
		Non identificable ⁶⁶⁴	0	0	0	0
		Total	0	0	8	8
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	7	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁶⁵	0	0	0	0
		Total	0	0	7	7
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁶⁶	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁶⁷	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		0	0	15	15

Táboa 20: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", consolidación 1 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁶⁴ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁶⁵ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁶⁶ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁶⁷ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade

TÁBOA Nº 21

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	7	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁶⁸	0	0	0	0
		Total	0	0	7	7
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	2	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁶⁹	0	0	0	0
		Total	0	0	2	2
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁷⁰	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷¹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		0	0	9	9

Táboa 21: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 4 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁶⁸ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁶⁹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁷⁰ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁷¹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 22

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 5	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	4	10	15
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	1	1
		Non identificable ⁶⁷²	0	0	0	0
		Total	1	4	11	16
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	2	7	10
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷³	0	0	0	0
		Total	1	2	7	10
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁷⁴	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷⁵	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
		TOTAL	2	6	18	26

Táboa 22: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 5 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁷² Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁷³ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁷⁴ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁷⁵ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 23

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	1	8	10
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷⁶	0	0	0	0
		Total	1	1	8	10
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	7	7
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷⁷	0	0	0	0
		Total	0	0	7	7
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁷⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁷⁹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		1	1	15	17

Táboa 23: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 6 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁷⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁷⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁷⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁷⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 24

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Consolidación 2	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	3	4
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁰	0	0	0	0
		Total	0	1	3	4
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	1	0	2
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸¹	0	0	0	0
		Total	1	1	0	2
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁸²	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸³	0	0	1	1
		Total	0	0	1	1
		TOTAL	1	2	4	7

Táboa 24: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", consolidación 2 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. Macmillan*. Fonte: elaboración propia

⁶⁸⁰ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁸¹ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁸² Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁸³ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 25

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 7	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	0	7	9
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁴	0	0	0	0
		Total	2	0	7	9
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	5	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁵	0	0	0	0
		Total	0	1	5	6
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁸⁶	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁷	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		2	1	12	15

Táboa 25: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 7 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁸⁴ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁸⁵ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁸⁶ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁸⁷ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 26

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 8	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	2	1	6
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁸	0	0	0	0
		Total	3	2	1	6
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	3	5	1	9
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁸⁹	0	0	0	0
		Total	3	5	1	9
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁹⁰	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁹¹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		6	7	2	15

Táboa 26: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", unidade 8 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁸⁸ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁸⁹ Personaxe feminino de etnia non identificable

⁶⁹⁰ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁹¹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 27

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Unidade 9	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	4	23	8	35
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	3	0	3
		Non identificable ⁶⁹²	0	0	0	0
		Total	4	26	8	38
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	0	13	15
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	1	3	4
		Non identificable ⁶⁹³	0	0	0	0
		Total	2	1	16	19
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁹⁴	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁹⁵	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		6	27	24	57

Táboa 27: “Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia”, unidade 9 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

⁶⁹² Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁹³ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁹⁴ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁹⁵ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 28

		Protagonismo Principal	Protagonismo Secundario	Protagonismo Compartido	TOTAL	
CUANTIFICACIÓN DO PROTAGONISMO DOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E ETNIA Consolidación 3	PERSONAXES MASCULINOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	1	5	2	8
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁹⁶	0	0	0	0
		Total	1	5	2	8
	PERSONAXES FEMININOS	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	2	1	2	5
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	6	0	6
		Non identificable ⁶⁹⁷	0	0	0	0
		Total	2	7	2	11
	NON IDENTIFICABLE ⁶⁹⁸	Non pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Pertencente a grupos étnicos minoritarios	0	0	0	0
		Non identificable ⁶⁹⁹	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	TOTAL		3	12	4	19

Táboa 28: "Cuantificación do protagonismo dos personaxes segundo sexo e etnia", consolidación 3 do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. Macmillan*. Fonte: elaboración propia

⁶⁹⁶ Personaxe masculino de etnia non identificable.

⁶⁹⁷ Personaxe feminino de etnia non identificable.

⁶⁹⁸ Se non se distingue se é home ou muller.

⁶⁹⁹ Que non se pode determinar a idade e/ou a actividade.

TÁBOA Nº 29

PROFESÍONS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
PROFESÍONS	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				TOTAL
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Profesor/a	0	1	0	0	0	1	0	1	2
Militar	0	8	0	8	0	0	0	0	8
Cantante	0	14	0	14	0	3	0	3	17
Modelo	0	0	0	0	0	2	0	2	2
Presentador/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Atleta	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Xogador/a baloncesto	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Azafata	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Escritor/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Actor/actriz	1	10	0	11	0	4	0	4	15
Esquiador/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Recordman/woman	0	1	0	1	0	1	0	1	2
Entrenador/a	0	2	0	2	0	0	0	0	2
Intérprete	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Políticos/a	2	2	0	4	0	0	0	0	4
Xornalista	1	1	0	2	0	1	0	1	3
Cómico/a	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Manager	0	1	0	1	0	0	0	0	1

Artista pintor	0	3	0	3	0	0	0	0	3
Inventor/a	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Executivo/a	0	2	0	2	0	1	0	1	3
Cociñeiro	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Mecánico	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Instalador	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Delineante	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Teleoperador/a	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Sacerdote	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Tenista	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Piloto coche	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Gardaespaldas	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Futbolista	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Operario	3	1	0	4	0	0	0	0	4
Fotógrafo/a	0	18	0	18	0	0	0	0	18
Ama/o de casa	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Estudantes	3	47	0	50	8	59	0	67	117
Voluntariado	0	5	0	5	0	5	0	5	10
TOTAL	14	127	0	140	9	81	0	90	231

Táboa 29: "Profesións exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia*

TÁBOA Nº 30

ACTIVIDADES NON PROFESIONAIS EXERCIDAS POLOS PERSONAXES SEGUNDO SEXO E PERTENZA OU NON A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
ACTIVIDADES	PERSONAXES MASCULINOS				PERSONAXES FEMININOS				Total
	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	Pertencente a grupo étnico minoritario	Non pertencente a grupo étnico minoritario	Non identificable	Total	
Conversar	1	2	0	3	0	4	0	4	7
Fútbol	0	3	0	3	0	0	0	0	3
Concerto	0	3	0	3	2	11	0	13	16
Praia	0	6	0	6	0	7	0	7	13
Turismo	0	4	0	4	0	4	0	4	8
Judo	0	2	0	2	0	0	0	0	2
Lectura	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Compras	0	1	0	1	1	4	0	5	6
Cine	1	5	0	6	1	5	0	6	12
Hóckey	0	5	0	5	0	0	0	0	5
Uso móbil	0	1	0	1	0	4	0	4	5
TOTAL	2	32	0	34	4	40	0	44	78

Táboa 30: "Actividades non profesionais exercidas polos personaxes segundo sexo e pertenza ou non a grupo a grupos étnicos minoritarios" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 31

IMAXES RELACIONADAS E NON RELACIONADAS CON ELEMENTOS CULTURAI S				
Número da unidade	Temática	Nº de imaxes relacionadas	Nº de imaxes non relacionadas	TOTAL
0	Let's start	3	1	4
1	Teenagers today	1	21	22
2	Best-seller	13	13	26
3	The material world	6	14	20
Consolidación 1		3	4	7
4	Go trans-global	19	13	32
5	Communicating people	7	19	26
6	Very visual	9	7	16
Consolidación 2		5	2	7
7	Work experience	0	10	10
8	Girl meets boy	7	11	18
9	Press-conference	11	7	18
Consolidación 3		7	0	7
TOTAL		91	122	213

Táboa 31: "Imaxes relacionadas e non relacionadas con elementos culturais" do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 32

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES QUE AMOSAN/ NON AMOSAN RELACIÓNS PERSOAIS				
UNIDADE	TEMÁTICA	AMOSAN RELACIÓNS PERSOAIS	NON AMOSAN RELACIÓNS PERSOAIS	TOTAL
0	Let's start	0	3	3
1	Teenagers today	2	17	19
2	Best-seller	0	7	7
3	The material world	3	8	11
Consolidación 1		2	5	7
4	Go trans-global	1	6	7
5	Communicating people	4	17	21
6	Very visual	3	9	12
Consolidación 2		0	5	5
7	Work experience	2	8	10
8	Girl meets boy	3	4	7
9	Press-conference	5	13	18
Consolidación 3		2	5	7
TOTAL		27	107	134

Táboa 32: "Cuantificación das imaxes que amosan/non amosan relacións persoais" do libro *English Secondary Course* de 4º de ESO. Ed. Macmillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 33

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES RELACIONADAS/ NON RELACIONADAS CO ÁMBITO ESCOLAR				
UNIDADE	TEMÁTICA	RELACIONADAS	NON RELACIONADAS	TOTAL
0	Let's start	3	1	4
1	Teenagers today	1	21	22
2	Best-seller	1	25	26
3	The material world	0	20	20
Consolidación 1		0	7	7
4	Go trans-global	0	32	32
5	Communicating people	0	26	26
6	Very visual	1	15	16
Consolidación 2		0	7	7
7	Work experience	0	10	10
8	Girl meets boy	1	17	18
9	Press-conference	0	18	18
Consolidación 3		0	7	7
TOTAL	TOTAL	7	206	213

Táboa 33: "Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co ámbito escolar" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA 34

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES RELACIONADAS/ NON RELACIONADAS CO MUNDO DO LECER				
UNIDADE	TEMÁTICA	RELACIONADAS	NON RELACIONADAS	TOTAL
0	Let's start	2	2	4
1	Teenagers today	7	15	22
2	Best-seller	22	4	26
3	The material world	5	15	20
Consolidación 1		7	0	7
4	Go trans-global	31	1	32
5	Communicating people	7	19	26
6	Very visual	15	1	16
Consolidación 2		7	0	7
7	Work experience	1	9	10
8	Girl meets boy	5	13	18
9	Press-conference	9	9	18
Consolidación 3		6	1	7
TOTAL		124	89	213

Táboa 34: "Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co mundo do lecer" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 35

CUANTIFICACIÓN DAS IMAXES RELACIONADAS/ NON RELACIONADAS CO MUNDO DO CONSUMO				
UNIDADE	TEMÁTICA	RELACIONADAS	NON RELACIONADAS	TOTAL
0	Let's start	0	4	4
1	Teenagers today	0	22	22
2	Best-seller	0	26	26
3	The material world	13	7	20
Consolidación 1		1	6	7
4	Go trans-global	0	32	32
5	Communicating people	9	17	26
6	Very visual	1	15	16
Consolidación 2		0	7	7
7	Work experience	0	10	10
8	Girl meets boy	6	12	18
9	Press-conference	1	17	18
Consolidación 3		0	7	7
TOTAL		31	182	213

Táboa 35: "Cuantificación das imaxes relacionadas/non relacionadas co mundo do consumo" do libro *English Secondary Course de 4º de ESO*. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 36

Unidade 0: Let's start	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N.	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/adol	adul.	3ªid.
	1 (p.4)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1		1			1		1	1		1		
	4	1			1												
	5	1			1												
	6 (explicación)	1			1				1	2							
	7	1			1												
	1 (p.5)		1		1				1					profesora			
	2		1		1												
	3		1		1					1							
	4		1		1												
	1(p.6)			1													
	2			1													
	3			1													
TOTAIS	14	7	4	3	4	0	1	0	2	4	0	1	1		1	0	0

Táboa 36 : "Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas". Unidade 0 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 37

Unidade 1: Teenagers today	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	1 (p.8)		1		1												
	2		1		1												
	3		1		1												
	4	1			1												
	1 (p.9)		1		1									políticos, científicos			
	2		1		1		5		2	3	5				5		
	3	1			1												
	explicación10	1			1				1	1							
	1 (p.10)	1			1												
	2	1			1				4						3	1	
	3	1			1												
	4	1			1					1					1		
	5	1			1		2			1							
	1 (p.11)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1				1	1	2				2		
	4	1			1												
	5	1			1				1	1	2				2		
	6	1			1												
	1 (p.12)		1		1												
	2		1		1												
	3		1		1												

	4		1		1				1	1	1	1	1	locutor			
	5		1		1												
	6		1		1												
	Explicación(p.13)	1			1				1	1							
	1 (p.13)	1			1												
	2	1			1				2	2	4					4	
	3	1			1												
	4	1			1				3	2						5	
	5	1			1												
	6	1			1												
	1 (p.14)		1		1		1			1							
	2	1			1				1								
	3	1			1												
	1(p.15)		1		1		1		1		1			ciclista (h)			
	2		1		1												
Test	1 (p.18)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1				5	5							
TOTAIS	39	27	14	0	14	0	9	0	23	20	15	1	1		13	10	0

Táboa 37 : "Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas". Unidade 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 38

Unidade 2: Best sellers	Act.	C. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	Present.		1				2		4	1	5			Escritor/a			
	1 (p.20)		1		1												
	2		1		1												
	3		1			1											
	Explicación						1		1	1	1				1		
	1 (p.21)		1			1	1										
	2	1			1												
	3		1			1	1		1	2	3				1	1	1
	4	1			1												
	Explicación	1			1												
	1 (p.22)	1			1												
	2	1			1				3	1							
	3	1			1				1	1					1		1
	4	1			1		1		2		2			cantante (h)			
	1 (p.23)		1			1	1		2								
	2	1			1				1	1	2						
	3	1			1												
	4	1			1												
	5						1		2						1	1	
	1 (p.24)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	5		1			1	1										
	6		1		1				1	1	2						
	7		1		1												

	Explicación								2								
	1 (p.25)	1			1					1							
	2	1			1				1		1						
	3	1			1		1		3	2	1						
	4	1			1												
	5	1			1												
	6	1			1												
	1 (p.26)	1			1				2	1	3						
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	1(p.27)		1			1			1		1						
	2						1		6	1	4						
	3																
Test	1 (p.30)		1			1			4	1	5						
	2		1			1											
	3	1			1				2	1							
	4	1			1												
	5	1			1												
	6	1			1				1								
TOTAIS	37	28	13	0	4	8	11	0	40	15	30	0	0		4	2	2

Táboa 38 : "Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas". Unidade 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia.

TÁBOA Nº 39

Unidade 3: The material world	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
1 (p.32)	1				1												
2	1				1												
3			1		1		1										
4	1				1												
1 (p.33)	1				1												
2			1		1												
3			1		1												
4			1			1		1									
1 (p.34)	1				1												
2	1				1												
3	1				1												
4	1				1												
5	1				1												
6	1				1												
7	1				1			4		4					1	1	
1 (p.35)	1				1												
2	1				1			1	1	2							
3	1				1												
4	1				1												
5	1				1												
6	1				1												
1 (p.36)	1				1												
2	1				1												
3	1				1												
4	1				1												

	5	1			1												
	6		1		1				1	1	2						
	7	1			1												
	1 (p.37)	1			1												
	2		1		1		1		2	2	4						
	3		1		1		1		3	1	3	1	1				
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.38)		1			1											
	2	1			1												
	3	1			1												
	1(p.39)		1			1	1										
	2		1		1												
	3		1		1												
test	1 (p.42)	1			1												
	2	1			1												
	3		1		1												
	4	1			1				1	1							
	5	1			1		1		1								
TOTAIS	44	32	12	0	9	3	5	1	13	6	15	1	1		1	1	0

Táboa 39 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Unidade 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 40

Consolidation 1	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	1 (p.43)		1			1											
	2	1			1												
	1 (p.44)	1			1				1	2					1	2	
	2		1		1		1		1		1			Escritor		1	
	1 (p.45)		1		1				2	1	3			Actor			
	2	1			1												
	3		1		1		1		1	1	2				2		
	4	1			1												
	1 (p.46)	1			1												
TOTAIS	9	5	4	0	3	1	2	0	5	4	6	0	0		3	3	0

Táboa 40 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”. Consolidación 1 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 41

Unidade 4: Go trans-global	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	Present.		1		1		1	1									
	1(p.48)	1			1												
	2	1			1												
	3		1		1		1	1	1		1					1	
	1(p.49)		1		1				1	1	2					2	
	2	1			1												
	3	1			1												
	Explicación								3	2							
	1 (p.50)	1			1		1	1	1	1							
	2	1			1									actor		1	
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1(p.51)	1			1				1			1				1	
	2	1			1				1	1	2						
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.52)		1		1		1										
	2		1		1												
	3		1			1											
	4		1		1		1		1	1	2				1	1	
	5		1		1		1										

	Explicación					1											
	1 (p.53)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1			2	3								
	1(p.54)	1			1	1										1	
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1	1											
	1 (p.55)		1			1											
	2		1			1		7	2								Cantant (m) , actor/triz
	3		1		1												
test	1 (p.58)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1	1		2									
	4	1			1												
	5	1			1												
TOTAIS	38	28	11	0	8	3	10	0	20	11	0	1	0		2	6	0

Táboa 41 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 4 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 42

Unidade 5: Communicating people	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	1 (p.60)	1			1												
	2	1			1												
	3			1													
	4		1			1											
	1 (p.61)		1			1											
	2		1			1	1										
	3		1		1		1										
	Explicación	1			1				1	1							
	1 (p.62)	1			1												
	2	1			1				2								
	3	1			1				1								
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.63)	1			1												
	2	1			1				1	1					2		
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.64)	1			1				1					actor		1	
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												

	5		1		1				1		1			adestrador		1	
	6	1			1												
	1 (p.65)	1			1												
	2	1			1				2		1			actor&actriz		2	
	3	1			1			1	3		2					5	
	4		1		1				1			1	1			1	
	1 (p.66)	1			1												
	2	1			1		1			2						2	
	3	1			1												
	4	1			1		1										
	1 (p.67)		1			1											
	2	1			1					1							
	3	1			1												
	4	1			1												
test	1(P.70)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1		1		1	2							
	5	1			1		1		3	1						4	
TOTAIS	40	33	7	0	3	4	6	1	17	8	4	1	1		8	10	0

Táboa 42 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 5 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 43

Unidade 6: Very visual	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	Present.		1			1	1		5					pintores			
	1 (p.72)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	1 (p.73)		1		1			1	3			3		Debuxante(m), escritora	1	2	
	2	1			1												
	3	1			1												
	1 (p.74)	1			1												
	2	1			1												
	3		1		1			1									
	4		1		1		1										
	5		1		1		1		1		1						
	1 p.(75)	1			1												
	2	1			1				1	1	2						
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.76)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4		1			1	1		3		3					3	

	5		1		1												
	6	1			1												
	7	1			1			1								1	
	1 (p.77)	1			1												
	2		1		1		1		4							4	
	3	1			1		1		1		1					1	
	4	1			1												
	1(p.78)																
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.79)		1		1		1										
	2		1		1				4		4			pintor, escult., arquit.			
test	1(p.82)	1			1												
	2	1			1												
	3		1		1												
	4	1			1		1		4	2	6			arquit.			
	5	1			1		1		2		2					2	
TOTAIS	39	28	11	0	9	2	9	0	29	3	19	3	0		1	13	0

Táboa 43 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 6 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 44

Consolidation 2	Act.	C. ling.	C. soc.	Outros	Ob. ling.	Ob. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	1(p.84)	1			1		1		3	2							
	2		1		1			1	1		1					1	
	1 (p.85)		1		1		1		1	1	2			actor/triz		2	
	2		1		1		1		3	1					2	2	
	3		1		1		1										
	4		1			1											
	1 (p.86)	1			1												
TOTAIS	7	2	5	0	4	1	4	1	8	4	3	0	0		2	5	0

Táboa 44 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Consolidación 2 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 45

Unidade 7: Work experience	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ºid.
	Present.		1														
	1(p.88)		1		1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	5																
	1 (p.89)		1			1											
	2		1		1												
	3	1			1		1		1	1							
	4	1			1												
	5	1															
	Present.		1				1										
	Explicación	1			1					1					1		
	1 (p.90)	1			1												
	2	1			1				2	1					3		
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	6	1			1					1					1		
	1 (p.91)	1			1												
	2	1			1				1	1	2				2		
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.92)	1			1												
	2	1			1												

	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	6	1			1												
	1 (p.93)	1			1												
	2	1			1			1									
	3	1			1			1								1	
	4	1			1			1	1						1		
	5	1			1												
	6	1			1												
	1 (p.94)		1			1											
	2		1			1											
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.95)		1		1												
	2	1			1		1	1									
test	1 (p.98)	1			1												
	2	1			1			3	2								
	3	1			1												
	4	1			1			5	2					dentist			
	5	1			1			1	2							2	
TOTAIS	41	39	8	0	2	3	3	1	16	12	2	0	0		8	3	0

Táboa 45 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 7 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 46

Unidade 8: Girl meets boy	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ºid.
	1 (p.100)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1				1	1							
	1 (p.101)	1			1												
	2	1			1		1		9	9				film star			
	3	1			1												
	4	1			1												
	1 (p.102)	1			1		1										
	2	1			1				2		1			basketball /footballplayer			
	3	1			1				3	1							
	4	1			1		1		1	1						2	
	1 (p.103)	1			1												
	2	1			1				1	2	3				2		
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.104)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	5	1			1				1	1					2		

	6	1			1												
	7	1			1			1	2						3		
	1 (p.105)	1			1												
	2	1			1			1									
	3	1			1	1		1	1					vet (m)			
	4	1			1			1	1								
	5	1			1												
	1 (p.106)	1			1			1	2						1	2	
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
	1 (p.107)		1		1	1		4		4				Act/escrit		4	
	2	1			1												
	3	1			1												
	4	1			1												
test	1 (p.110)	1			1												
	2	1			1												
	3	1			1			4	3					president		1	
	4	1			1	1		1	1								
TOTAIS	40	39	1	0	1	0	6	0	32	25	8	0	0		8	9	0

Táboa 46 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 8 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 47

Unidade 9: Press conference	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
1 (p.112)			1		1		1		4	1	5						
2		1			1												
3			1			1											
1 (p.113)			1		1		1	1	4	2	5	1		cantante	4	2	
2		1			1												
3		1			1												
Explicación		1			1				2	2							
1 (p.114)		1			1												
2		1			1			1	2	4							
3		1			1		1		1		1			tenista, adestrador,xornalista		1	
1 (p.115)			1			1			1	1	2					2	
2		1			1					1	1				1		
3		1			1				1		1				1		
4		1			1												
5		1			1												
1 (p.116)		1			1												
2		1			1												
3		1			1												
4		1			1												
5			1		1				1		1			cantante		1	
6		1			1									gardacostas			
7		1			1												

	1 (p.117)	1			1												
	2	1			1		1		2	2							
	3	1			1				1	1							
	4	1			1												
	5	1			1												
	1 (p.118)		1			1											
	2	1			1												
	3		1		1												
	4	1			1												
	1 (p.119)		1			1	1		2	1	3			actor/triz/fútbol.		3	
	2		1		1		1	1	3		2	1	1	actor		3	
	3		1		1												
test	1 (p.122)	1			1				1	1	2					2	
	2	1			1												
	3	1			1				2	3							
	4	1			1				2	2							
	5	1			1				1	1						1	
TOTAIS	38	29	10	0	6	4	6	3	30	22	23	2	1		7	14	0

Táboa 47 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Unidade 9 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

TÁBOA Nº 48

Consolidation 3	Act.	Cont. ling.	Cont. soc.	Outros	Obx. ling.	Obx. soc.	E-N	Outra	Home	Muller	E-N	Outra	Asim.	Profesión	inf/ado	adul	3ªid.
	1 (p.123)	1			1												
	2	1			1												
	1 (p.124)	1			1				1	1					2		
	2		1		1			1		1		1	1	cantante		1	
	3	1			1												
	1 (p.125)		1		1		1		5	2	6	1	1	actor/triz/director		7	
	2	1			1												
	3	1			1		1		2	6	8			actor/triz		8	
	4	1			1												
	5	1			1												
	6	1			1					1							
	1 (p.126)	1			1												
TOTAIS	12	10	2	0	2	0	2	1	8	11	14	2	2		2	16	0

Táboa 48 :“Actividades en relación cos contidos, obxectivos, presenza/ausencia/características/ aspectos do personaxe e categorías temáticas”.Consolidación 3 do libro English Secondary Course de 4º de ESO. Ed. MacMillan. Fonte: elaboración propia

Anexo II: Documentos

Documento 1: Carta solicitude de permiso

IES..... de..... (A Coruña)

Á/A do Departamento de inglés

Prezada/o xefa/e do departamento:

Diríxome a vostede coa finalidade de solicitar a súa colaboración e a do departamento de inglés para levar a cabo unha investigación como parte da tese de doutoramento que estou a realizar na Universidade da Coruña (Facultade de Ciencias da Educación).

O obxectivo da investigación é valorar o papel que xoga o libro de texto na transmisión dos contidos socioculturais. Esta valoración implica varias tarefas:

- A observación do desenvolvemento de once clases consecutivas de inglés dun único grupo de 4º de ESO.
- A realización de entrevistas gravadas ao profesorado que imparte inglés nese grupo e ao alumnado do mesmo.
- A análise dos documentos empregados polo profesorado e alumnado no desenvolvemento das aulas.

Agradeceríalle que me puxera en contacto co profesor ou profesora que estea interesado/a en participar neste proxecto para acordar as datas máis adecuadas para poñelo en marcha. Se o estima oportuno pode reunirme co departamento para aclarar as dúbidas que puideran existir e/ou proporcionarlles a información complementaria que consideren necesaria.

Deixo ao seu criterio poñer este feito en coñecemento da dirección do centro se vostede o considera necesario.

Xunto protocolo ético polo que se rexerá a recollida dos datos de cara a garantir a privacidade dos mesmos e o anonimato das persoas implicadas na investigación.

Á espera das súas novas, reciba un cordial saúdo.

A Coruña,.....de.....de 2011

Asdo: Mar Sendino Canosa.

Profesora de inglés no IES(A Coruña)

Documento 2: Protocolo ético

O propósito deste proxecto de investigación é valorar o funcionamento do libro de texto nas aulas, facendo especial fincapé no papel que desempeña na transmisión dos contidos socioculturais.

Protocolo ético

1. O desenvolvemento desta investigación rexerese polo absoluto respecto polas persoas implicadas.
2. Solicitarase o consentimento informado de calquera persoa que vaia ser entrevistada ou observada. Isto inclúe ao alumnado malia que o instituto conte xa co permiso das familias.
3. O uso dos datos será negociado coas persoas participantes seguindo os criterios de exactitude, imparcialidade e relevancia.
4. Non se incluírá no informe ningún dato cando un participante solicite que se considere confidencial.
5. As entrevistas levaranse a cabo baseándose no principio de confidencialidade.
6. Ao finalizar a entrevista, pedirase permiso aos entrevistados para utilizala e preguntáraselles se desexan excluír algunha información.
7. As persoas entrevistadas terán acceso aos borradores elaborados pola investigadora e poderán rectificar os seus comentarios ou as observacións que se fagan acerca deles, caso de non axustarse aos criterios garantidos no punto 6.
8. As citas literais e as opinión atribuídas a algún dos participantes deberán contar co permiso explícito correspondente.
9. Utilizaranse pseudónimos ao referirse ás persoas e ás institucións participantes para garantir o anonimato.
10. Non se empregará ningún documento sen o permiso expreso da persoa á que atinxe.
11. Ante as dificultades ou problemas que poidan xurdir re/negociarase unha solución pactada.
12. As persoas implicadas neste proceso poderán, en todo momento, debater de xeito crítico cara a optimizar os resultados da investigación.

*Documento 3: Temporalización das observacións***FASE DE OBSERVACIÓN: TEMPORALIZACIÓN**

SESIÓN	DÍA	DATA	HORA	GRUPO
1ª	Luns	21, febreiro,2011	10.30- 11-20	4º ESO A
2ª	Mércores	23, febreiro,2011	12.30- 13.20	4º ESO A
3ª	Venres	25, febreiro,2011	11.20- 12.10	4º ESO A/DESD
4ª	Luns	28, febreiro,2011	10.30- 11-20	4º ESO A
5ª	Mércores	02, marzo, 2011	12.30- 13.20	4º ESO A
6ª	Luns	14, marzo, 2011	10.30- 11-20	4º ESO A
7ª	Mércores	16, marzo, 2011	12.30- 13.20	4º ESO A
8ª	Venres	18, marzo, 2011	11.20- 12.10	4º ESO A/DESD
9ª	Luns	21, marzo, 2011	10.30- 11-20	4º ESO A
10ª	Mércores	23, marzo, 2011	12.30- 13.20	4º ESO A
11ª	Venres	25, marzo, 2011	11.20- 12.10	4º ESO A/DESD

Documento 4: Táboa-guía para as sesións de observación

TABOIA-GUIA PARA AS SESIÓN DE OBSERVACIÓN								
Data Sesión/hora	Actividade do alumnado	Actividade da profesora	Interacción	Destreza	Material	Contidos gramaticais	Contidos socioculturais	Incidencias

Esta táboa guía deseñouse para facilitar a recolleita de datos durante a observación de xeito que fose máis rápida e estivese encamiñada a dar resposta a preguntas secundarias que se formulan en función da pregunta de investigación. Interesa constatar que tipo de actividade se realiza, quen participa nela e de que xeito, que tempo se lle dedica, que materiais son necesarios para resolvela, que tipo de contidos se abordan, que papel ocupa o libro de texto entre estes materiais, durante canto tempo e con que obxectivo (tanto con relación aos programados canto á intencionalidade da profesora ao utilízalo), como interactúan alumnado e profesorado co manual.

*Documento 5: Claves de codificación***CLAVES CARA A CODIFICAR AS OBSERVACIÓNS NO CAMPO**

AA	actividade do alumnado
AP	actividade da profesora
AP-EXP	actividade da profesora de tipo explicativo
AP-orient	actividade da profesora de tipo orientativo
AP-sil	profesora silandeira
Int	interacción
p→a	interacción profesora→alumna
p→o	interacción profesora→ alumno
a→profesora	interacción alumna→ profesora
o→profesora	interacción alumno→profesora
Tgg	traballo en gran grupo
Tpg	traballo en pequeno grupo
TP	traballo en parellas
Ti	traballo individual
Co	comprensión oral
Eo	expresión oral
Ce	comprensión escrita
Ee	expresión escrita
Csc	contidos socioculturais
Cg	contidos gramaticais
Pd/a-o	problema de disciplina con alumna/o
Exp/a-o	expulsión alumna/o
Am	amoestación

Documento 6: Cuestionario Departamento de Inglés

Cuestionario a cubrir polas persoas que integran o departamento de inglés

	Cando elixes un libro de texto prestas atención:	Si	Non	S/R																				
1	Aos contidos gramaticais?																							
2	Ao contido das imaxes?																							
3	Aos contidos socioculturais?																							
4	A se o caderno de traballo reforza os contidos gramaticais?																							
5	A se o caderno de traballo amplía os contidos socioculturais?																							
6	Ao material complementario que che ofrece a editorial?																							
7	Á guía- chave do profesorado?																							
8	A que os temas respondan aos centros de interese do alumnado?																							
9	Ao que opina o alumnado sobre o manual?																							
10	Outros (especificar)?																							
11	Clasifica de 1 a 10, por orde de maior a menor importancia, os elementos citados anteriormente																							
	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> <th>4º</th> <th>5º</th> <th>6º</th> <th>7º</th> <th>8º</th> <th>9º</th> <th>10º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º													
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º															
	Está o material deseñado para axudar ao alumnado a:	Si	Non	S/R																				
1	Rexeitar condutas sexistas e asumir valores de respecto e igualdade entre homes e mulleres?																							
2	Enfrontar situacións de conflito social?																							
3	Respectar a diferenza canto aos modelos de relacións persoais?																							
4	Recoñecer a valía das persoas con independencia da súa idade?																							
5	Apreciar a importancia da diversidade cultural?																							
6	Promover a aceptación de individuos ou grupos raciais /étnicos baseándose na valía persoal?																							
7	Examinar os estereotipos de xeito crítico?																							
8	Examinar os seus propios valores e actitudes?																							
9	A construír unha sociedade máis xusta?																							

Documento 7: Modelo planificación entrevistas

PLANIFICACIÓN ENTREVISTA		
ASPECTOS PREVIOS	Confirmar lugar, data e hora.	
MATERIAL	Ordenador con Audacity instalado + pen drive, follas rexistro- recollida de datos.	
TIPO DE ENTREVISTA		
AXENTES QUE INTERVEÑEN		
LOCALIZACIÓN TEMPO/ESPAZO	DURACIÓN	
	MOMENTO	
	LUGAR	
FINALIDADE	Obxectivos xerais e específicos	
PRESENTACIÓN	breve introdución do porqué da entrevista e recordatorio do código ético polo que se rexerá.	
Preguntas de investigación		
Preguntas de entrevista		
Pregunta de investigación orixe/resultado das preguntas parciais de investigación	Preguntas de investigación parciais orientadas a dar resposta á pregunta de investigación	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN
		PREGUNTAS ESPECÍFICAS
INCIDENCIAS		
DURANTE/DESPOIS DA ENTREVISTA	Triangulación e validación	
	Carta de agradecemento	

Documento 8: Planificación entrevistas alumnado/profesorado

TÁBOA PLANIFICACIÓN ENTREVISTA ALUMNADO/PROFESORADO			
ASPECTOS PREVIOS	Confirmar lugar, data e hora.		
MATERIAL	Ordenador con Audacity instalado + pen drive, follas rexistro-recollida de datos.		
TIPO DE ENTREVISTA	Semiestruturada. Individual á profesora e en pequeno grupo ao alumnado.		
AXENTES QUE INTERVEÑEN	Persoa que investiga e persoa/s entrevistada/s		
LOCALIZACIÓN TEMPO/ESPAZO	DURACIÓN: profesora 1 h; alumnado 2 periodos de 50 min.		
	MOMENTO: alumnado 1 + 8 abril 2011; profesora 5 de maio.		
	LUGAR : o centro educativo (aula de desdobre e departamento de inglés, respectivamente.		
FINALIDADE	Determinar os obxectivos xerais e específicos		
PRESENTACIÓN	Breve introdución do porqué da entrevista e recordatorio do código ético polo que se rexerá.		
Preguntas de investigación			
Preguntas de entrevista			
Pregunta de investigación orixe/resultado das preguntas parciais de investigación	Preguntas de investigación parciais orientadas a dar resposta/ reformular a pregunta de investigación	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	
PREGUNTAS ESPECÍFICAS			
INCIDENCIAS			
DURANTE/DESPOIS DA ENTREVISTA	Triangulación e validación		
	Fixar lugar e data para contrastar a transcripción do contido da entrevista.		
	Carta de agradecemento		

Documento 9: Deseño da entrevista ao alumnado

DESEÑO ENTREVISTAS AO ALUMNADO	
ASPECTOS PREVIOS	Confirmar lugar, data e hora
MATERIAL	Ordenador con Audacity instalado + pen drive, follas rexistro-recollida de datos.
TIPO DE ENTREVISTA	Semiestruturada, grupal (8 alumnas/os)
AXENTES QUE INTERVEÑEN	Investigadora e 9 alumnas/os: Grupo 1: 2 alumnos + 7 alumnas Grupo 2: 5 alumnos + 4 alumnas
VALORACIÓNS PREVIAS	Baseadas nos resultados do cuestionario pasado pola profesora a comezo de curso.
LOCALIZACIÓN TEMPO/ESPAZO	DURACIÓN: 45'
	MOMENTO: ao remate do periodo de observación
	LUGAR: aula de apoio, previa reserva
FINALIDADE	Pescudar: O grao de interese do alumnado pola materia. O valor que lle dan á aprendizaxe do inglés. Os coñecementos da realidade sociocultural dos países de fala inglesa que posúe o alumnado. Os recursos (humanos e materiais) que lle proporcionaron eses coñecementos. Que imaxes e ideas ten dos usos e costumes da cultura anglosaxoa.
PRESENTACIÓN	Farase unha breve introdución do porqué da entrevista e o código ético polo que nos rexeremos.
PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	Por que elixiches inglés e non outra lingua?
	Por que non o elixiches como 2ª lingua?
	Influíu alguén da túa familia nesta decisión?
	Participaches algunha vez nunha sección bilingüe?
	En que idioma? Como valoras esa experiencia?
	Teste arrepentido de telo elixido? Por que?
	Canto tempo levas estudando inglés?
	Canto tempo á semana dedicas a esta materia? E ás outras?
	Para que cres que che servirá aprendela?
	Estiveches algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo?
	Gustaríache volver/ir? Por que?
Algunha persoa da túa familia ou das túas amizades vive/viviú nun país de fala inglesa? Onde? Que cousas positivas/negativas che conta cando fala contigo acerca desa experiencia?	
	En que outras clases escoitaches falar de países

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	onde se fala inglés? Que che contaron?
	Que tipo de exercicios ou que partes da materia che resultan máis atractivos?
	Que che gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios, as fotocopias que reparte a profesora?
	Tes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora marca para casa?
	Aparte destes materiais, que outras fontes che proporcionan información sobre os países de fala inglesa?
	Que países coñeces onde o inglés sexa lingua predominante?
	Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano?
	Que recordas deles?
	Poderías nomear unha cidade de cada un deses países?
	Dime o primeiro que se che ocorra sobre: A India, Escocia, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Canadá, Inglaterra...
	Con que países relacionas o seguinte: The Beatles, Nelson Mandela, Tate Galery, Eminem, The Big Ben, Sinn Féin, Maorí, Simple Plan, Taj Majal, the Coral Reef, Roast Beef, Niagara Falls, Celine Dion, Mark Twain, All Blacks, Loch Nessy.
	Que monumento consideras emblemático en: A India, Inglaterra, Canadá, Australia, Irlanda, Sudáfrica, E.E.U.U., Nova Zelandia.
	Cita algún personaxe da cultura anglosaxoa relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política...
	Que aspectos culturais destacarías relacionados con Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, A India, Sudáfrica, Nova Zelandia, Canadá...
Que similitudes/diferenzas atopas entre a nosa forma de vivir e o modo de vida dos países de fala inglesa que coñeces?	
Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñeces que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?	
INCIDENCIAS	
DURANTE/DESPOIS DA ENTREVISTA	Triangulación e validación.
	Fixar lugar e data para contrastar a transcripción do contido da entrevista.
	Carta de agradecemento.

Documento 10: Deseño da entrevista á profesora

DESEÑO ENTREVISTA Á PROFESORA	
ASPECTOS PREVIOS	Confirmar lugar, data e hora.
MATERIAL	Ordenador con Audacity instalado + pen drive, gravadora, follas rexistro-recollida de datos.
TIPO DE ENTREVISTA	Semiestruturada e individual.
AXENTES QUE INTERVEÑEN	Investigadora + profesora do grupo de 4º ESO
LOCALIZACIÓN TEMPO/ESPAZO	DURACIÓN: 1 h.
	MOMENTO: xoves, 5, 5, 2011.
	LUGAR: Departamento de inglés.
FINALIDADE	<p>Coñecer a traxectoria profesional da profesora e a evolución que ten experimentado con respecto aos materiais didácticos empregados na aula.</p> <p>Coñecer o grao de contacto directo da profesora coa cultura anglosaxoa ao longo da súa traxectoria profesional.</p> <p>Pescudar os criterios que a profesora manexa para seleccionar os materiais curriculares.</p> <p>Indagar a importancia que lle concede ao libro de texto.</p> <p>Perquirir que importancia concede ao estudo da lingua inglesa e aos aspectos socioculturais.</p> <p>Contrastar as perspectivas da profesora e do alumnado polo que se refire aos diversos aspectos que se abordan nas respectivas entrevistas.</p>
PRESENTACIÓN	Farase unha breve introdución do porqué da entrevista e lembrarase o protocolo ético.
PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	Que tempo hai que te dedicas a ensinar inglés?
	En que niveis educativos?
	Canto tempo levas ensinando na ESO?
	Que opinión che merecen as unidades bilingües?
	Que contactos directos tiveches coa cultura e lingua inglesa?
	Participaches algunha vez en cursos de formación no estranxeiro?
	Organizaches, nalgunha ocasión, unha viaxe de estudo co teu alumnado a un país anglosaxón?
PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	Que razóns cres que conducen a maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua?
	Como motivas o teu alumnado para que acollan esta materia de bo grao?
	Que problemas atopas á hora de impartir as aulas en 4º ESO?
	Que problemas enfrenta o alumnado á hora de aprendelo?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	Cal lugar pensas que ocupa esta materia na educación e formación do alumnado nesta etapa educativa?
	Que vos levou a elixir este libro de texto?
	Que valor lle atribúes ao libro de texto respecto do resto dos materiais didácticos que empregas?
	Cal é a razón pola que distribúes material de elaboración propia entre o alumnado?
	Nalgún momento utilizas “authentic material” nas aulas? Por que/por que non? Adoitas pedir a colaboración do alumnado para achegar á aula este ou outro tipo de material?
	Que tipo de tarefas acostumas pór ao alumnado para facer na casa? Precisan do libro de texto para cumprimentalas?
	Pensas que o alumnado podería prescindir do libro de texto? Que tipo de material didáctico prefiren usar? Cales son as actividades que acollen con máis/menos entusiasmo?
	Que valor lle concedes ao uso das novas tecnoloxías na aprendizaxe dun idioma estranxeiro?
	Que orde de preferencia atribúes ás catro destrezas do estudo dunha lingua?
	Botas en falta unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais?
	Que opinas de inverter o enfoque do proceso ensino- aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e sociedade que a utiliza?
	Como te achegas aos contidos socioculturais?
	Paréceche dabondo a presenza que teñen no libro de texto?
	Cuestionas co teu alumnado o tipo de valores e sociedade que reflicten/ignoran?
	Que contidos socioculturais, non incluídos no libro de texto, lembras ter traballado con este grupo? Cal espertou maior interese no alumnado?
	Estableciches algunha vez as canles necesarias para que o alumnado reflexionase sobre a situación lingüística galega mediante a comparación con outras situacións semellantes que están a vivir noutros países?
INCIDENCIAS	
DURANTE/DESPOIS DA ENTREVISTA	Triangulación e validación Carta de agradecemento. Fixar lugar e data para contrastar a transcripción do contido da entrevista.

Documento 11: Rexistro de datos da entrevista ao alumnado

	Investigadora e 9 alumnas/os: Grupo 1: 7 alumnas + 2 alumnos Grupo 2: 4 alumnas + 4 alumnos	FOLLA REXISTRO- RECOLLIDA DATOS DA ENTREVISTA AO ALUMNADO	
	DURACIÓN: 45 min.		
	MOMENTO: venres 1 + 8 de abril 2011		
	LUGAR: aula de desdobre		
	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS	PERCEPCIÓNS DA INVESTIGADORA
1	Por que elixiches inglés e non outra lingua?		
2	Por qué non o elixiches como 2ª lingua?		
3	Influíu alguén da túa familia nesta decisión?		

4	Participaches algunha vez nunha sección bilingüe? En que idioma? Como valoras esa experiencia?		
5	Teste arrependido de telo elixido? Por que?		
6	Canto tempo levas estudando inglés?		
7	Canto tempo á semana dedicas a esta materia? E ás outras?		

8	Para que cres que che servirá aprendela?		
9	Estiveches algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo?		
10	Gustaríache volver/ir? Por que?		
11	Algunha persoa da túa familia		

	<p>ou das túas amizades vive/viviú nun país de fala inglesa? Onde? Que cousas positivas/ negativas che conta cando fala contigo acerca desa experiencia?</p>		
	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS	PERCEPCIÓN DA INVESTIGADORA
1	<p>En que outras clases escoitaches falar de países onde se fala inglés? Que che contaron?</p>		
2	<p>Que tipo de exercicios ou que partes da materia che resultan máis atractivos?</p>		
3	<p>Tes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora marca para casa?</p>		

4	Que che gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios, as fotocopias que reparte a profesora?		
5	Aparte destes materiais, que outras fontes che proporcionan información sobre os países de fala inglesa?		
6	Que países coñeces onde o inglés sexa lingua predominante?		

7	Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano?		
8	Que recordas deles?		
9	Poderías nomear unha cidade de cada un deses países?		
10	Dime o primeiro que se che ocorra sobre: A India, Escocia, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Canadá, Inglaterra, Nova Zelanda.		

11	Con que países relacionas o seguinte: The Beatles, Nelson Mandela, Tate Galery- The Big Ben, Sinn Fein, Maorí, Simple Plan, Taj Majal, the Coral Reef, Roast Beef, Niagara Falls, Celine Dion, Mark Twain, All Blacks, Loch Nessy...		
12	Que monumento consideras emblemático en: A India, Inglaterra, Canadá, Australia, Irlanda, Sudáfrica, E.E.U.U., Nova Zelanda.		
13	Cita algún personaxe da cultura anglosaxoa relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política...		

14	Qué aspectos culturais destacarías relacionados con Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, A India, Sudáfrica, Nova Zelanda, Canadá...		
15	Que similitudes/diferenzas atopas entre a nosa forma de vivir e o modo de vida dos países de fala inglesa que coñeces?		
16	Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñeces que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?		

Documento 12: Rexistro de datos da entrevista á profesora

	Investigadora + profesora do grupo de 4º ESO observado.	FOLLA REXISTRO- RECOLLIDA DATOS DA ENTREVISTA Á PROFESORA	
	DURACIÓN: 1 h.		
	MOMENTO: xoves 5 de maio 2011.		
	LUGAR: Departamento de inglés.		
	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS	PERCEPCIÓNS DA OBSERVADORA
1	Que tempo hai que te dedicas a ensinar inglés?		
2	En que niveis educativos?		
3	Canto tempo levas ensinando na ESO?		

4	Tes coordinado algunha sección bilingüe? Que opinión che merecen?		
5	Que contactos directos tiveches/tes coa cultura e lingua inglesa?		
6	Participaches algunha vez en cursos de formación no estranxeiro?		

7	Organizaches, nalgunha ocasión, unha viaxe de estudo co teu alumnado a un país anglosaxón?		
	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS	PERCEPCIÓNS DA OBSERVADORA
1	Que razóns cres que conducen á maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua?		
2	Como motivas ao teu alumnado para que acollan esta materia de bo grao?		
3	Que problemas atopas á hora de impartir as aulas en 4º ESO?		

4	Que problemas enfrenta o alumnado á hora de aprendelo?		
5	Que lugar pensas que ocupa esta materia na educación e formación do alumnado nesta etapa educativa?		
6	Que vos levou a elixir este libro de texto? Que valor lle atribúes ao libro de texto respecto do resto dos materiais didácticos que empregas? Cal é a razón pola que distribúes material de elaboración propia entre o alumnado?		

7	<p>Nalgún momento utilizas “authentic material” nas aulas? Por que/ por que non? Adoitas pedir a colaboración do alumnado para achegar á aula este ou outro tipo de material?</p>		
8	<p>Que tipo de tarefas acostumas pór ao alumnado para facer na casa? Precisan do libro de texto para cumprimentalas?</p>		
9	<p>Pensas que o alumnado podería prescindir do libro de texto? Que tipo de material didáctico prefiren usar? Cales son as actividades que acollen con máis/ menos entusiasmo?</p>		

10	Que valor lle concedes ao uso das novas tecnoloxías na aprendizaxe dun idioma estranxeiro?		
11	Que orde de preferencia atribúes ás catro destrezas do estudo dunha lingua?		
12	Botas en falta unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais? Que opinas de inverter o enfoque do proceso ensino-aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e sociedade que a utiliza?		
13	Como te achegas aos contidos socioculturais? Pareceche dabondo a presenza que teñen no libro de texto? Cuestionas co teu alumnado o tipo de valores e		

	sociedade que reflicten/ ignoran?		
14	Que contidos socioculturais, non incluídos no libro de texto, lembrás ter traballado con este grupo? Cal espertou maior interese no alumnado?		

Documento 13: Transcripción da entrevista ao alumnado (1ª metade)

	Investigadora (Mar Sendino) Alumnado 1ª metade: 7 alumnas + 2 alumnos:	I, D, K, L1, A1, A2, L2, L3, R
	DURACIÓN: 4 min.	
	MOMENTO: venres 1 de abril 2011.	TRANSCRICIÓN ENTREVISTA AO ALUMNADO (1ª METADE)
	LUGAR: aula de desdobre.	
	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	
1	Por que elixistes inglés e non outra lingua?	<p>R: Porque só había que elixir entre inglés e francés e francés non o din o ano pasado.</p> <p>L3: Porque dánseme mal todas as linguas pero é a única que vira sempre.</p> <p>D: porque é unha lingua que penso que debemos saber todos.</p> <p>L2: Porque dúas dúas.</p> <p>I: Porque creo que es una lingua más universal que el francés.</p> <p>A1: porque la estudio desde pequena. Para ver se a dou aprobado.</p> <p>A2: Porque é necesaria.</p> <p>K: Porque es la lengua de mi madre.</p>
2	Por qué non o elixistes como 2ª lingua?	<p>K: Porque el francés lo había dado en 2º, pero no es una lingua que me guste realmente.</p> <p>A2: Porque é máis necesaria e hai que dedicarlle máis horas.</p> <p>A1: Porque é un pouco máis sinxela que o francés.</p> <p>L1: porque es la lingua internacional que debemos saber.</p> <p>(Risas)</p> <p>I: Lo mismo que todos más o menos, es la lingua universal.</p> <p>(Ninguén quere engadir nada máis.)</p>
3	Influíu alguén da vosa familia nesta decisión?	<p>R: NON.</p> <p>L3: NON.</p> <p>D: NON.</p> <p>L2: NON.</p> <p>I: NO.</p> <p>A1: NON.</p> <p>A2: NON.</p>

		(Risas) (O ambiente vaise facendo máis distendido).
4	Participastes algunha vez nunha sección bilingüe? En que idioma? Como valorades esa experiencia?	A2: Si, eu fun a Inglaterra un verán para aprender inglés e relacionarme con persoas inglesas e doutros países cos que evidentemente tiña que falar en inglés e foi unha experiencia moi positiva. (Confunde o que é unha sección bilingüe con ir en viaxe de estudos a Inglaterra).
5	Tédesvos arrepentido de telo elixido? Por que?	A1: Si, porque vía que aínda que me esforzaba un pouco no daba aprobado pero ao final se te esforzas un pouquiño máis si eres capaz de aprobala e sacala ben.
6	Canto tempo levades estudando inglés?	R: Doce anos. (Póñense a contar cos dedos e falan/discuten entre eles, cantos anos estudaron en primaria ... Ao final deciden que once ou doce). Investigadora: O mesmo todos? Varios: Si. Investigadora: Once, doce anos? Varios: once, doce anos.
7	Canto tempo á semana dedicades a esta materia? E ás outras?	I: ¿A la semana? Cuatro horas, cinco mínimo. A las otras mucho menos porque son asignaturas menos difíciles, inglés es más obligatorio. L2: Dos horas porque voy a academia.
8	Para que credes que vos servirá aprendela?	K: Para viajar porque si viajas la verdad... siempre... el inglés... pues es internacional. La facilidad para aprender otras lenguas también. Investigadora: Todos igual? Para viaxar e como plataforma para aprender outras linguas? A1: Para soportes informáticos o cualquier cosa que tenga que ver con tecnología.
9	Estivestes algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo?	A2: Si de intercambio, en Inglaterra, para aprender inglés. (Ninguén engade nada máis).
10	Gustaríavos volver/ ir? Por que?	A2: Si, gustaríame volver porque foi unha experiencia positiva e ademais de aprender moito inglés espabilar e tamén o pasas ben. Investigadora: E aos demais gustaríavos ir e por que? L1: Si, porque gustaríame coñecer algún deses países, como EEUU ou Inglaterra. Investigadora: Todos opinades igual? Varios: O mesmo, si, si, si.
11	Algunha persoa da vosa familia ou das vosas amizades vive/viviú nun país de fala inglesa? Onde? Que cousas positivas/ negativas vos	K: Pues, bueno, mi abuela está viviendo en Londres ... ella se tuvo que ir allí por causa de trabajo. Mi abuela y sus dos hermanas pues están allí viviendo y están muy contentas, quieren

	conta cando fala con vos acerca desa experiencia?	volver pero bueno ... les cuesta porque desde los 18 años, dejar aquello y es como que ahora ya son de allí y muy bien y les encanta.
	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	
1	En que outras clases escoitastes falar de países onde se fala inglés? Que vos contaron?	A1: En historia y háblase de las colonizaciones que hizo Inglaterra y EEUU.
2	Que tipo de exercicios ou que partes da materia vos resultan máis atractivos?	<p>(Risas)</p> <p>(Parece que ningún ten nada que lle resulte atractivo)</p> <p>I: Pienso que la parte más importante del inglés en el curso es el oral, todo lo que es respecto al oral porque gramática ya lo vimos todo los años anteriores, son doce años dando gramática.</p> <p>K: Digo yo, ya lo llevamos dando doce años, pero es igual, tenemos que seguirlo dando porque igualmente seguimos suspendiendo ... así que será por algo, digo yo, vamos.</p> <p>Investigadora: E os demais que opinades? Que tipo de exercicios ou que partes da materia vos resultan máis atractivos?</p> <p>L1: Oque me resulta máis atractivo?</p> <p>Investigadora: Non o sabes?</p> <p>D: Es que el oral realmente, el oral realmente es la parte más importante, porque con la gramática por mucho que quieras no te vas a comunicar en inglés con una persona de otro país que hable inglés, con el oral si.</p>
3	Tedes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora marca para casa?	<p>A1: Si.</p> <p>(Risas)</p> <p>(Todos están dacordo).</p>
4	Que vos gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios ou as fotocopias que reparte a profesora?	<p>K: Hombre, el libro de texto es, a mi el libro de texto me gusta porque está todo bastante claro y las fotocopias que da la profesora siempre son la ayuda y lo que realmente dices tú pues esto va a ser a lo que ella le dé más importancia o ...</p> <p>A1: Yo creo que son más fáciles y más claros los ejercicios que vienen en el Workbook.</p> <p>R: Yo creo que son las fotocopias porque es lo que más se parece al examen.</p> <p>(Risas)</p>
5	Aparte destes materiais, que outras fontes vos proporcionan	<p>A1: O libro de historia.</p> <p>K: La Televisión.</p>

	información sobre os países de fala inglesa?	A2: Internet.
6	Que países coñeces onde o inglés sexa lingua predominante?	A2: Inglaterra, Irlanda, EEUU, Canadá, Malta, Australia. (Risas) I: Holanda. K: En Holanda falan Holandés. I: E inglés. K: Bueno, yo me refiero holandés predominante.
7	Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano?	I: EEUU. L2: Inglaterra.
8	Que recordades deles?	I: Un programa de televisión que los metían en un basurero y tenían que sobrevivir.
9	Poderíades nomear unha cidade de cada un deses países?	K: DE Investigadora:... Ay, no no me acuerdo que era en ciencias, no era en inglés, es que tuvimos que leer un artículo. I: New York, Nueva York. (Risas) (Falan entre eles pero non se deciden a dicir nada máis)
10	Decídeme o primeiro que se vos ocorra sobre	Investigadora: A India. A1: La comida, lo primwero que se me ocurre, si, la comida. (Alguén fala de que hai moitas divinidade e das vacas) Investigadora: Escocia. K: Las faldas. Investigadora: Australia. A1: Canguros. Investigadora: Irlanda. I: Cerveza Investigadora: Sudáfrica. K, L1, A1: Mundial. Investigadora: Canadá. K: Nieve. R: Neve. Investigadora: Inglaterra. I: Big Ben ... humor inglés. A2: Fish and chips. Investigadora: Nova Zelanda. D: Rugby.

11	Con que países relacionados o seguinte:	<p>Investigadora: The Beatles. K: Londres. A2: Liverpool.</p> <p>(Risas.)</p> <p>Investigadora: Nelson Mandela. Varios: Sudáfrica. Investigadora: Tate Galery.</p> <p>(Non contestan)</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: The Big Ben. I: Inglaterra. Investigadora: Sinn Fein.</p> <p>(Non contestan)</p> <p>O profesor que axuda coa gravación: Irlanda.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: Maorí. K: No, no sé, suena a India Investigadora: Simple Plan.</p> <p>(Non contestan)</p> <p>Investigadora: Taj Majal. Varios: India. Investigadora: The Coral Reef. A1: Australia. Investigadora: Roast Beef. K: Inglaterra. Investigadora: Celine Dion. A2: Canadá. Investigadora: Niagara Falls.</p> <p>(Falan entre eles pero non se poñen de acordo para contestar)</p> <p>Investigadora: Mark Twain. K: Será Irlanda, ay no, no, no era Irlanda. Investigadora: All Blacks.</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: Loch Ness.</p> <p>(Non hai resposta)</p>
----	---	---

12	Que monumento considerades emblemático en:	<p>Investigadora: A India. A1: Taj Majal. Investigadora: Inglaterra. K: Big Ben. Investigadora: Canadá. K: Cataratas del Niágara. Investigadora. Monumento? K: Pues no lo sé. Investigadora: Australia. K: El palacio, que se llama ... Palacio de la Ópera. Investigadora: Irlanda.</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: Sudáfrica. I: Non hai monumentos.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: E.E.U.U. A2: Estatua de la libertad. Investigadora: Nova Zelanda.</p> <p>(Non hai resposta)</p>
13	Citade algún personaxe da cultura anglosaxoa relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política...	<p>Investigadora: A música. K: The Beatles. Investigadora: A literatura. A2: Shakespeare. Investigadora: A pintura.</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: O deporte. I: Rooney. L2: David Beckan. Investigadora: As ciencias. (Non hai resposta) Investigadora: A política. A2: Gordon Brown. L1: Tony Blair.</p>
14	Qué aspectos culturais destacariades relacionados con: Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, A India, Sudáfrica, Nova Zelanda, Canadá...	<p>D: Aspectos culturais? Investigadora: Aspectos culturais ... da cultura en xeral. Investigadora: Inglaterra. R: Que conducen por el otro lado.</p> <p>(Risas)</p>

		<p>I: El té de las cinco. A2: Los horarios mucho más pronto que el resto de los países. Investigadora: Con respecto a Escocia. D: La gaita, las faldas y nada más. Investigadora: Irlanda. I: Los pubs con cadenas atadas a la espalda para emborracharse y no caer de espaldas ... eh... no poder estar en la calle a partir de las once y los horarios de la comida. Investigadora: EEUU.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: Que aspectos culturais destacariades da India. A2: Comer con las manos. K: La vestimenta. A1: La cantidad de dioses y religiones. I: la adoración de las vacas. Investigadora: Sudáfrica. A1: Que tiene más dinero sudáfrica que el resto de África junto. Investigadora: Nova Zelanda. D: Lo mismo ... rugby. Investigadora: Canada. I: La policía montada. K: La policía? No sabía que allí la gente andaba ... no, no ...</p> <p>(Risas)</p>
15	Que similitudes/diferencias atopades entre a nosa forma de vivir e o modo de vida dos países de fala inglesa que coñecedes?	<p>A2: Los horarios. Unha diferenza os horarios. A1: Nosotros somos más caseros que la cultura que habla inglés. I: Diferencia es la fiesta, en España es mucho más grande. (Risas) L: Comer hamburguesas y eso... comida basura. D: Coche por la izquierda.</p>
16	Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñecedes que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?	<p>L1: La Bretaña. I: En Galicia, con el gallego ... Investigadora: Que países de fala inglesa ou doutras falas? L1: en Francia pasa lo mismo en la zona de la Bretaña francesa, donde el idioma propio de allí, bueno se habla menos, cada vez menos, influenciado por el francés y el inglés. A2: Y en gales ocurre con el gaélico. Investigadora: Algo más? Bueno pois grazas e ... grazas outra vez.</p>

Documento 14: Transcripción da entrevista ao alumnado (2ª metade)

	Investigadora (Mar Sendino) Alumnado 2ª metade: 4 alumnas + 4 alumnos:	D1, A1, M, A2, D2, Se, J, M
	DURACIÓN: 45 min.	
	MOMENTO: venres 8 de abril 2011	TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA AO ALUMNADO (2ª METADE)
	LUGAR: aula de desdobre	
	PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN	TRANSCRIPCIÓN Investigadora: Empezo entón coas preguntas da enquisa que vos acabo de comentar, a primeira pregunta é:
1	Por que elixistes inglés e non outra lingua?	<p>M: En primeiro lugar porque é un idioma necesario e despois porque me gusta máis que o francés.</p> <p>J: Porque me gusta máis que o francés e ten máis saídas profesionais.</p> <p>S: Porque ten máis saídas e é unha lingua universal e aparte dáseme ben, mellor que o francés.</p> <p>D2: porque é o idioma necesario para o que queres</p> <p>A2: Porque é necesario para o noso futuro, e para un traballo, e para os idiomas, para ter unha base.</p> <p>M: Eu penso que se houberse máis opcións no ensino para as linguas, igual, non sei, poderíamos elixir algunha outra, podería elixirse tamén italiano ou alemán pero o inglés está moi ben.</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Porque é unha lingua que me gusta máis que o francés e que ten máis saídas.</p> <p>D1: Para min é a lingua que vai ter máis futuro de todas e a que a xente máis pide profesionalmente.</p>
2	Por qué non o elixistes como 2ª lingua?	<p>M: Pois porque me gusta máis.</p> <p>J: Porque penso que ten máis saídas</p> <p>S: Porque a prefiro antes que o francés.</p> <p>D2: Porque levo desde 1º a voltas</p> <p>A2: Porque é esencial.</p> <p>(Risas)</p> <p>M: Eu a tiven como segunda lingua en 1º e 2º e non teño queixa porque dábamos o mesmo pero prefiro ter</p>

		<p>inglés de 1º idioma que vale máis.</p> <p>A1: Poi porque me gusta.</p> <p>(Risas)</p> <p>D: Porque non podería con el.</p>
3	Influíu alguén da vosa familia nesta decisión?	<p>M: En absoluto.</p> <p>J</p> <p>S: Non</p> <p>D2: Non</p> <p>A2: Non</p> <p>M: Non</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Non</p> <p>D1: Non, a verdade é que ...</p> <p>(Risas)</p>
4	Participastes algunha vez nunha sección bilingüe? En que idioma? Como valorades esa experiencia?	<p>M: Que é unha sección bilingüe?</p> <p>Investigadora: Sección bilingüe é que o teu profesorado imparte unha ou varisa materias distintas de inglés en inglés ou francés.</p> <p>D1: Non.</p> <p>M: A verdade é que non pero gustárame, pero é moi complicado, moita xente non ten bo nivel de inglés</p> <p>A1: Non.</p> <p>D2: Non.</p> <p>S: A nós comentáronnolo en portugués, pero se ve que non había xente suficiente para unha clase, que ninguén se iba apuntar para física e química ou algunha desas asignaturas difíciles.</p> <p>Investigadora: E ti, querías?</p> <p>S: Si porque non creo que fose difícil serían conceptos moi básicos.</p> <p>M: Fixeron unha enquisa</p>
5	Tédesvos arrepentido de telo elixido? Por que?	<p>D1: Non, paréceme fantástico.</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Non.</p> <p>M: Non, non estou arrepentida, cústame bastante, éme moi difícil.</p> <p>A2: Non.</p> <p>D2: Non.</p> <p>M: Non.</p>

6	Canto tempo levades estudando inglés?	<p>M: Desde 1º de primaria.</p> <p>J: Once anos.</p> <p>S: Sobre once anos, por aí.</p> <p>D2: no colexio, de pequeno</p> <p>A2: Once anos.</p> <p>M: Once anos, por aí, eu penso que empezar en serio é desde 1º de ESO porque no colexio danse cousas moi básicas.</p> <p>A1: Desde 1º de primaria.</p> <p>D1: Desde fai once anos.</p>
7	Canto tempo á semana dedicades a esta materia? E ás outras?	<p>D1: Dedico á semana pois o tempo de clase, cando fago os deberes, cando estudio e cando estudio para os exames.</p> <p>A1: Estudio inglés case todos os días porque</p> <p>M: Eu o inglés douno nas clases e despois vou dúas tardes cunha profesora particular que mo explica.</p> <p>Investigadora: Cantas horas á semana?</p> <p>M: Coa profesora vou co meu irmán, unha hora cada un e ás veces cando el ten o exame preto vou eu á súa casa ou ven ela para preparar os exames.</p> <p>A2: Cando hai no instituto unha hora e media.</p> <p>D2: Eu sinceramente non lle dedico moito tempo pero cando hai exames o necesario. Sergio: Depende do traballo e dos exames</p> <p>J: Eu a verdade é os martes e os martes vou a unha academia.</p> <p>D: Que vaga!</p> <p>M: Pois a verdade é que lle dedico menos tempo que ás demais asignaturas pero cando hai exame e tamén os sábados preparo un exame.</p> <p>Investigadora. E os demais dedicádeslle máis tempo que ás demais ou menos aproximadamente?</p> <p>D1: Bueno, ás veces, non, ves as películas, principalmente acodas cando senón, non.</p> <p>A1: Pois eu lle dedico as horas necesarias para aprobar o exame.</p> <p>M: Eu non lle dedico moito, cando hai exames é cando máis lles dedico a todas en xeral</p> <p>A2: Eu procuro dedicar o maior tempo posible, pero máis ben cando hai exame.</p> <p>D2: Eu como o compañeiro a verdade é que lle dedico máis tempo cando teño os exames e cando non hai exames dedícolle pouco.</p> <p>Investigadora: Que ás outras asignaturas?</p> <p>D2: Si, a todas en xeral.</p> <p>S: Eu lle dedico máis tempo ás outras asignaturas porque é sinxela ou</p> <p>J: Eu lle dedico máis tempo a outras asignaturas que a esta pero procuro de dicar máis cando hai exames.</p> <p>M: Eu dedícolle moi pouco.</p>
8	Para que credes que vos	<p>D1: Porque ten moitas saídas de futuro e depende do</p>

	servirá aprendela?	<p>traballo, dá moita autonomía e posibilidades para falar con outros idiomas e moverte.</p> <p>A1: Porque o inglés é unha lingua universal, cando vas a algún país todo o mundo fala inglés.</p> <p>M: Eu penso que o inglés é unha lingua universal, que imos por todos lados e para viaxar ... para falar con todo o mundo, para ser unha persoa culta, tes que aprender inglés ou outra linguas pero o inglés paréceme moi importante.</p> <p>A2:</p> <p>D2: Eu creo que o inglés é unha lingua importante non sei por que para coller os traballos tes que saber inglés, non é tanto o galego ou o castelán.</p> <p>S :</p> <p>M: Pois principalmente para conseguir traballo e despois para viaxar e</p>
9	Estivestes algunha vez nun país de fala inglesa? Onde e por que motivo?	<p>D1: Non.</p> <p>A1: Non, pero gustaríame.</p> <p>M: Nunca tiven a oportunidade, pero cando remate a universidade gustaríame ir a Londres a ...</p> <p>J: A oír música nos pubs?</p> <p>M: Non, inglés non, por teatro, que ten escolas moi boas.</p> <p>A2: Non.</p> <p>D2: Nunca estiven nun país de fala inglesa pero teño unha prima que está estudando en Londres e</p> <p>S: Pois eu fun a París e ... logrei falar inglés.</p> <p>(Comentarios “Dios!, buahh”)</p> <p>M: Si, eu fun a Inglaterra</p>
10	Gustaríavos volver/ ir? Por que?	<p>M: Si, gustaríame volver porque foi divertido e a comunicación , cambias de aire, a comunicación é diferente, máis interesante.</p> <p>J: Eu si, para practicar o idioma para</p> <p>S: Si, gustaríame ir a Londres, Inglaterra ou incluso Australia.</p> <p>D: A min</p> <p>A2:</p> <p>M: Gustaríame ir... pero tamén gustaríame ir porque desa maneira podes ... aprendes moitísimo máis que nunha clase ... de inglés ... intensiva e sempre é moito máis divertido.</p> <p>A1: Pois a min gustaríame ir a un país de fala inglesa para aprender inglés pero tamén gustaríame ir a outros países por coñecer outras culturas, a África, a países do Este.</p> <p>D: A min gustaríame ir porque paréceme interesante outra forma de aprender inglés é moito máis... non sei ... poder falar e aprender mellor.</p>

11	<p>Algunha persoa da vosa familia ou das vosa amizades vive/viviú nun país de fala inglesa? Onde? Que cousas positivas/negativas vos conta cando fala con vos acerca desa experiencia?</p>	<p>M: No. S: Os meus tíos viviron en Sidney durante algúns anos, a miña prima naceu alí, unicamente chegar alí, outra comunidade, outra lingua e te encontras perdido, tes que aprender a lingua como sexa vendo a TV incluso. D2: Pois eu unha prima da miña nai Agora está en Londres, leva alí uns anos e agora xa non ten ningún problema ,aprendeu a falar inglés. M: Eu tamén teño familia que viviron fóra, non teño moita relación con eles, non me levo con eles mal ... pero a miña nai foi co meu pai a Londres e contoume que ela que non sabe falar moito inglés, non sabe nada ... pero toda a xente de alí axudaba, vían que estaba interesada en facer entenderse, e todos a recollían con humor. A1: Pois eu teño unha prima que estivo en Italia e en Suecia y aquí D1: Mi amigo Luke sempre pasaba os veráns co seu pai, sempre contaba cousas positivas para aprender ou para pasalo ben.</p>
PREGUNTAS ESPECÍFICAS		
1	<p>En que outras clases escoitastes falar de países onde se fala inglés? Que vos contaron?</p>	<p>M: En lingua galega tivemos que facer un traballo sobre as linguas. J: Ahora mesmo o traballo de lingua galega. S: Unicamente o traballo de lingua galega. D2: Otraballo de galego</p> <p>(Risas)</p> <p>D1: Pásalle o micro, dáselo, dáselo ... D2: No, ya está ... M: Tamén na clase de lingua castelá tamén falamos de inglés. D1: Como era a pregunta? Investigadora: Se noutras materias vos falan de lingua inglesa. D1: Fai dous anos un profesor dicía que falaba moitos idiomas, italiano, todos os idiomas...</p>
2	<p>Que tipo de exercicios ou que partes da materia vos resultan máis atractivos?</p>	<p>D1: De vocabulario. A1: Todos.</p> <p>(Risas)</p> <p>M: Pois eu vou ser un pouco máis crítica e teño que dicir que eu este ano a parte que mellor está é a da americana porque cando fala hipnotízame, ten unha pronunciación que ... vamos a ver ... é unha pasada. D2: A min a parte que máis Son os textos que fai cando hai exame, son un pouco difíciles pero me parecen máis...</p>

		<p>S: O vocabulario e exercicios ...</p> <p>M: A verdade é a expresión oral.</p> <p>D1: Vocabulario.</p>
3	Tedes que usar o libro de texto para realizar as tarefas que a profesora marca para casa?	<p>M: Si, se son exercicios do libro, si, senón non.</p> <p>J: Eu non.</p> <p>A2: Si, se son exercicios do libro.</p> <p>S: Se son exercicios do libro ou de vocabulario</p> <p>M: pois o que dixeron meus compañeiros, que se son do libro pois que si temos que utilizalo e para as demais cousas, as fichas, non fai falta pois xa nos dan unhas específicas con notas finais porque aínda que as explicacións veñan no libro, cando más se utiliza o libro é para o exame ou para estudar o vocabulario.</p> <p>A1: Pois eu uso máis as ficha porque Explican.</p> <p>D1: Eu sempre fago os deberes do libro ou das fichas.</p>
4	Que vos gusta máis, o libro de texto, o caderno de exercicios ou as fotocopias que reparte a profesora?	<p>M: As fotocopias.</p> <p>J: As fotocopias.</p> <p>S: As fotocopias.</p> <p>D2: A min gústanme máis as fotocopias e tamén os exercicios do caderno de traballo.</p> <p>A2: As fotocopias.</p> <p>M: eu prefiro as fotocopias porque teñen un nivel maior que o do libro a fin e o cabo porque os exercicios do libro ao mellor son un pouco chorras pero ademais as fotocopias parécense máis aos exercicios que logo nos van poñer no exame.</p> <p>D1: Todos son fantásticos.</p> <p>(Risas)</p>
5	Aparte destes materiais, que outras fontes vos proporcionan información sobre os países de fala inglesa?	<p>M: Televisión.</p> <p>J: A televisión</p> <p>S: Internet sobre todo.</p> <p>D2: Sobre todo yo creo que tamén internet, e a televisión</p> <p>A2: A televisión e internet.</p> <p>M: Pois eu penso como eles, a televisión e internet, a radio, os periódicos, todo fala un pouco de fóra, e a televisión sobre todo porque ves películas, series de televisión inglesas, de todo.</p> <p>A1: Pois como din os compañeiros, internet, porque podes ver as series americanas a min gustaríame ver</p> <p>D1: Internet, televisión</p>
6	Que países coñecedes onde o inglés sexa lingua predominante?	<p>M: Inglaterra, Canadá, Australia, EEUU.</p> <p>Investigadora: Algún máis?</p> <p>D2: Non</p>

		<p>J: Holanda</p> <p>(Comentarios entre eles para engadir algún máis)</p> <p>M: Suiza non? Algo de Suiza.</p>
7	Que países de fala inglesa se mencionan no libro de texto deste ano?	<p>D1: EEUU, Irlanda, Nueva Zelanda e algún máis Inglaterra, Canadá.</p> <p>A1: EEUU, Inglaterra.</p> <p>M: Os mesmos.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: Máis, máis países dos que din os compañeiros e que recordades deles...</p>
8	Que recordades deles?	<p>D1: Del libro de texto la comida que comen en Inglaterra, moi acaloradas de máis...</p> <p>(Risas)</p> <p>D1: En Inglaterra, tú viste lo que comen?</p> <p>A1: Pois as eleccións que hai en EEUU.</p> <p>M: Si, jovar, as comidas que comen, as tradicións, as actividades que fan ... todo.</p> <p>A2: As comidas.</p> <p>D2:</p> <p>S: da universidade?????.....</p>
9	Poderíades nomear unha cidade de cada un deses países?	<p>D1: Canadá, Toronto, EEUU, Florida, Irlanda ...</p> <p>S: Dublín.</p> <p>D1: Inglaterra ...</p> <p>A1: Manchester.</p> <p>D1: Suiza?</p> <p>Varios: Berna.</p> <p>D1: Nova Zelanda?</p> <p>(Risas)</p>
10	Decídeme o primeiro que se vos ocorra sobre: A India, Escocia, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Canadá, Inglaterra, Nova Zelanda.	<p>Investigadora: A India.</p> <p>D1: Mágica.</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Preciosa.</p> <p>M: Paréceme unha cultura interesante.</p> <p>A2: Bonita.</p> <p>D2: Very funny.</p> <p>S: Coñézoa pouco pero sóame Bolliwood.</p> <p>M: Diferente</p> <p>Investigadora: Escocia</p> <p>D1: Braveheart.</p>

		<p>M: Faldas. A1: Gaitas. M: Cuadros. A2: Boinas. D2: Golf. J: Golf. Investigadora: Australia M: canguros. A1: Koalas. D2: Koalas. M: Canguros y koalas. D1: Surf. Investigadora: Irlanda: A1: Cerveza.</p> <p>(Risas)</p> <p>D1: Verde. D2: El nombre. Investigadora: Sudáfrica. M: Partido de rugby. D1: Negros.</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Rugby. M: A min Sudáfrica me plantea pobreza. D2: A mi no me trae nada de especial Sudáfrica. J: Eu penso que alí hai pobreza. Investigadora: Canad´. J: Ski. D1: Toronto Raptors. A1: Hockey.</p> <p>(Risas)</p> <p>D2: Hockey. S: M: Hielo. Investigadora: Inglaterra. D1: Boda real. A1: Fútbol. M: Películas, moitas películas. D2: Los Beatles. J: Cricket. A1: Cricket.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: Nova Zelanda. D1: Jaca???? D2: Frío.</p>
--	--	--

		<p>A1: Si hace calor. S: Diablo de Tasmania.</p>
11	<p>Con que países relacionadas o seguinte: The Beatles, Nelson Mandela, Tate Galery- The Big Ben, Sinn Fein, Maorí, Simple Plan, Taj Majal, the Coral Reef, Roast Beef, Niagara Falls, Celine Dion, Mark Twain, All Blacks, Loch Ness...</p>	<p>Investigadora: The Beatles. Todos: Inglaterra. Investigadora: Nelson Mandela. Todos: Sudáfrica. Investigadora: Tate Galery. A1: Esa es difícil. Investigadora: The Big Ben. Todos: Inglaterra. Investigadora: Sinn Fein. D1: Canadá. Investigadora: Maorí. D1: Sudáfrica. Investigadora: Simple Plan. Varios: Inglaterra. Investigadora:Taj Majal. Todos: India. Investigadora: The coral reef. Varios: Australia. Investigadora:Roast Beef. Varios: Inglaterra. Investigadora:Niagara Falls. D1: Canadá. Varios: No, no. A1: Que dices, chaval? pero tú eres ... D1: Sudáfrica.</p> <p>(Risas)</p> <p>D1: A ver, dónde están? Varios: Sudamérica.</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Tío, Sudáfrica. Investigadora: Celine Dion. A1: EEUU. Investigadora: Mark Twain.</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: All Blacks. A1: Australia, ¿no?. S: Si, el equipo de rugby. Investigadora: Loch Ness. Varios: Escocia. D1: Irlanda. M: Escocia. D1: Será en Escocia.</p>

12	Que monumento considerades emblemático en: A India, Inglaterra, Canadá, Australia, Irlanda, Sudáfrica, E.E.U.U., Nova Zelandia.	<p>Investigadora: A India. D1: Taj Majal. Investigadora: Inglaterra. D1: The Big Ben. Investigadora: Canadá. D1: El estadio de los Toronto Raptors.</p> <p>(Risas)</p> <p>Investigadora: Australia. S: Aiers Rock. Investigadora: Irlanda.</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: Sudáfrica. A1 e D1: Un estadio de fútbol. Investigadora: EEUU. Varios: La estatua de la libertad. Investigadora: Nova Zelandia. D1 e A1: Un estadio de fútbol de Nova Zelandia.</p>
13	Citade algún personaxe da cultura anglosaxoa relacionado con: a música, a literatura, a pintura, o deporte, as ciencias, a política...	<p>Investigadora: A música. M: Rolling Stones. A1: Beatles, los Beatles. Investigadora: A literatura. D1: J.K. Rowling. M: Shakespeare. M: Edgar Alan Poe. Investigadora: Pintura:</p> <p>(Non hai resposta)</p> <p>Investigadora: O deporte. J: Manchester, Liverpool. A1: Chelsie. D1: ¿Valen equipos? Investigadora: Algún personaxe. NON HAI RESPOSTA Investigadora: As ciencias. A1: De cultura estamos ... D1: Dila, aunque sea una tontería, dila! (dirixíndose a unha compañeira) M:Koch. Investigadora: A política. D2: Sarkozy. D1: Si, si, si ...</p> <p>(Risas)</p> <p>A1: Obama. J: Non.</p>

		<p>D2: ¿No es Obama?</p> <p>D1: ¿Obama es anglosajón?</p>
14	<p>Qué aspectos culturais destacaríades relacionados con Inglaterra, Escocia, Irlanda, EEUU, A India, Sudáfrica, Nova Zelanda, Canadá...</p>	<p>Investigadora: Inglaterra.</p> <p>D1: O seu cine, a súa música e os monumentos.</p> <p>A1: A música.</p> <p>Investigadora: Escocia.</p> <p>M e A1: A historia.</p> <p>A2: As gaitas.</p> <p>J: Lendas, as lendas.</p> <p>Investigadora: Irlanda.</p> <p>J: Cerveza?</p> <p>Investigadora: EEUU.</p> <p>D1:</p> <p>Investigadora: A India.</p> <p>D1: Os bailes.</p> <p>A2: La religión.</p> <p>Investigadora: Sudáfrica.</p> <p>A1: Rugby.</p> <p>Investigadora: Nova Zelanda.</p> <p>D1: As jacas?</p> <p>Investigadora: Canadá.</p> <p>D2 e S: Hockey.</p>
15	<p>Que similitudes/ diferenzas atopades entre a nosa forma de vivir e o modo de vida dos países de fala inglesa que coñecedes?</p>	<p>D1: Que normalmente son máis Presentan as mesmas enfermidades e as mesmas</p> <p>Investigadora: E os demais?</p> <p>(Non hai resposta)</p>
16	<p>Que países de fala inglesa e/ou doutras falas coñecedes que estean a vivir unha situación lingüística semellante á que se vive na Galiza?</p>	<p>M: A Bretaña francesa?</p> <p>Investigadora: Nada máis, grazas por todo.</p>

Documento 15: Transcripción da entrevista á profesora

	Investigadora + profesora do grupo de 4º ESO.	TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA Á PROFESORA
	DURACIÓN: 1 h	
	MOMENTO: xoves, 5 de maio 2011	
	LUGAR: Departamento de inglés.	
PREGUNTAS DE APROXIMACIÓN		
1	<p>M. S. (Investigadora): Que tempo hai que te dedicas a ensinar inglés?</p> <p>Profesora: Dende que empecei a traballar, hai 20 años máis o menos.</p>	
2	<p>M. S. (Investigadora): En que niveis educativos?</p> <p>Profesora: Bueno, yo oposité a bachillerato pero, ya sabes, con la movida de Alfonso Guerra y las universidades laborales, tuvimos que impartir FP y posteriormente, cuando nos convirtieron en PES no quedó más remedio que dar también la ESO.</p>	
3	<p>M. S. (Investigadora): Canto tempo levas ensinando na ESO?</p> <p>Profesora: No tengo ni idea, pero desde que se implantó la ESO en los institutos he dado siempre en el 2º ciclo y algún desdoble del 1º ciclo.</p>	
4	<p>M. S. (Investigadora): Que opinión che merecen as unidades bilingües?</p> <p>Profesora: Ya hace algún tiempo que las hemos implantado en el centro pero, si te soy sincera, no creo en ellas. Creo que la Administración las fomenta o bien por exigencia de la Unión Europea o porque queda muy bonito sobre el papel, ya sabes, resulta progre pero... Como siempre, empiezan la casa por el tejado.</p> <p>M. S. (Investigadora): Que queres dicir? *¹</p> <p>Profesora: Pues, lo razonable sería formar bien al profesorado antes de implantarlas. O sea, dotar a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para que realmente funcionen estas unidades.</p> <p>M. S. (Investigadora): Pero ao profesorado interésanlle, non si? *¹</p> <p>Profesora: ¡Naturalmente! Como te decía antes resulta muy progre. Además da puntos, viajas gratis, y, por si fuera poco te da preferencia en el concurso de traslados. En mi opinión se asumen por estas razones y con muy poca profesionalidad pues carecen de la formación lingüística necesaria para impartir las clases en otro idioma. Siempre hay excepciones, claro, pero en general ... la ignorancia es muy atrevida.</p>	

5	<p>M. S. (Investigadora): Que contactos directos tiveches coa cultura e lingua inglesa?</p> <p>Profesora: Mis primeros contactos fueron como estudiante poco antes de licenciarme en Santiago. Asistí a algún curso de formación, de inglés para extranjeros, en universidades inglesas y siempre prolongaba mi estancia con algún trabajito que surgía. Fue estupendo, realmente enriquecedor y me ha servido mucho para mi trabajo. Ahora voy de vacaciones alguna vez y procuro leer, (aquí estamos suscritos a SpeakUP), veo la tele, internet, películas en versión original. Hay que hacerlo o te olvidas de todo.</p>
6	<p>M. S. (Investigadora): Participaches algunha vez en cursos de formación do profesorado no estranxeiro?</p> <p>Profesora: ¡Siii! En el extranjero y aquí. (risas) Yo lo pido todo, aunque no sean de inglés, otra cosa es que me lo concedan. Lo que pasa es que pocas cosas merecen la pena; es lo de siempre, la Administración justifica la parcela de presupuestos para formación del profesorado y poco le importa el rendimiento que se le saque ¿te parece normal que te manden a un curso de formación 13 días? Pues no. Recuerdo que en Inglaterra, y supongo que en otros países también, si estudiabas filología estabas obligada a cursar uno de los años en el país del idioma que estudiabas, a cargo del estado, claro; eso es invertir en formación del profesorado, no esto. Aquí está el parche del Erasmus pero poco más. Bueno, a pesar de todo he tenido bastante suerte y tuve ocasión de participar en grupos de trabajo a nivel europeo donde conoces gente interesante y te mantienes al día en lo profesional.</p>
7	<p>M. S. (Investigadora): Organizaches, nalgunha ocasión, unha viaxe de estudo co teu alumnado a un país anglosaxón?</p> <p>Profesora: Sí, precisamente en uno de esos cursos contacté con alguien interesado en hacer un intercambio con alumnado español y ya me ves a mí liándome en el tema. La verdad es que salió muy bien y los chabales aprendieron un montón. Fue un proxecto interdisciplinar estupendo, otra forma de trabajar . La verdad es que los departamentos de inglés solemos fomentar este enfoque interdisciplinar y colaboramos mucho con los otros departamentos</p>
PREGUNTAS ESPECÍFICAS	
1	<p>M. S. (Investigadora): Que razóns cres que conducen á maioría do alumnado a elixir inglés como primeira lingua?</p> <p>Profesora: La mayoría lo hace porque piensa que le será útil en el futuro, para viajar, para el trabajo. Esto lo tengo claro pues suelo pasarles un cuestionario en la primera clase preguntándoles esto y otras cosas como si tienen familiares que hablen inglés, o que vivan en un país de habla inglesa, qué esperan de la clase de inglés, qué es lo que más o menos les gusta...</p> <p>M.S.(Investigadora): Por que che interesa saber se as familias falan inglés ou viven nun país de fala inglesa? *¹</p> <p>Profesora: Siempre podrán ayudarles con los ejercicios y tendrán más oportunidades de poner en práctica lo que aprenden; de alguna forma esperas que estos alumnos estén más motivados y contagien su interés a los demás.</p>

2	<p>M. S. (Investigadora): Como motivas ao teu alumnado para que acollan esta materia de bo grao?</p> <p>Profesora: Procuero hacerles ver la importancia de aprender inglés en la sociedad que les va a tocar vivir, con libre circulación de trabajadores. Cualquiera puede pisarles un puesto de trabajo por saber inglés... Les hablo de actividades lúdicas, como canciones, juegos, etc... pero la verdad es que luego la realidad se impone y pocas concesiones puedo hacer en este sentido pues hay que dar el programa.</p>
3	<p>M. S. (Investigadora): Que problemas atopas á hora de impartir as aulas en 4º ESO?</p> <p>Profesora: Precisamente la desmotivación del alumnado y la falta de hábitos de estudio; no se esfuerzan mucho ni en clase ni en casa. Y como te toquen grupos indisciplinados, no te puedes descuidar ni un segundo, hay que mantenerlos ocupados.</p>
4	<p>M. S. (Investigadora): Que problemas enfrenta o alumnado á hora de aprendelo?</p> <p>Profesora: Es algo que les resulta ajeno y no le ven una utilidad inmediata pues no tienen ocasión de practicarlo. Tanta gramática les aburre y tienen la impresión de estar haciendo siempre lo mismo, pero de hecho no controlan, no son conscientes de que sin vocabulario y estructuras no se puede establecer una comunicación fluida.</p>
5	<p>M. S. (Investigadora): Que lugar pensas que ocupa esta materia na educación e formación do alumnado nesta etapa educativa?</p> <p>Profesora: Teniendo en cuenta la importancia que el dominio del inglés tiene para su futuro, pues es una miseria: pocas horas a la semana, falta de recursos humanos y materiales; de verdad, el profesorado hace milagros para conseguir formarse incluso a cuenta de sus ahorros y tiempo libre. No estamos a nivel europeo, legislar se legisla; pero después...no se proporcionan los recursos necesarios para desarrollar las normativas y...así no hay manera de acabar con la frontera que supone el no saber idiomas para acceder a la cultura y para conocer otras culturas.</p>
6	<p>M. S. (Investigadora): Que vos levou a elixir este libro de texto?</p> <p>Profesora: Se ha elegido en función de los contenidos establecidos por la Administración, la forma de presentarlos; no sé, si es un libro atractivo y si los temas y textos interesan al alumnado, a veces están desfasados...</p> <p>M. S. (Investigadora): Quén decide cales son eses intereses e cal é o aspecto adecuado do libro? *¹</p> <p>Profesora: ¿Cómo? No sé..., hombre por experiencia, por lo que se deduce del cuestionario que les paso a principios de curso; no sé, cuando están trabajando lo notas, si les gusta o no...</p>

7	<p>M. S. (Investigadora): Que valor lle atribúes ao libro de texto respecto do resto dos materiais didácticos que empregas?</p> <p>Profesora: Hombre, es imprescindible, es la única forma de que los alumnos dispongan de un libro de consulta; es como una guía para el estudio y para la preparación de exámenes. A nosotros nos quita mucho trabajo pues ya los contenidos vienen organizados por evaluaciones. Lo que nos sobra es trabajo, tal como están las cosas... cualquier material que facilite la tarea es bien recibido.</p>
8	<p>M. S. (Investigadora): Cal é a razón pola que distribúes material de elaboración propia entre o alumnado?</p> <p>Profesora: Pues para ampliar los contenidos gramaticales... cada vez bajamos más el nivel para que aprueben más, con los objetivos mínimos, pero... aunque no lo exijas en los exámenes... yo me niego a no dar el nivel.</p>
9	<p>M. S. (Investigadora): Nalgún momento utilizas “authentic material” nas aulas? Por que/ por que non? Adoitas pedir a colaboración do alumnado ou das familias para achegar á aula este ou outro tipo de material?</p> <p>Profesora: Ya no; solía hacerlo cuando había más horas de clase; de hecho tengo montones de folletos y cosas que traía de mis viajes... pero ahora no da tiempo y el alumnado ha cambiado mucho, hay una gran diferencia entre la ESO y el bachillerato actual con el de antes y el COU; en general ponen poco interés en colaborar y siempre tienes que tener un plan B por si no traen lo que les has pedido.</p>
10	<p>Investigadora: Que tipo de tarefas acostumas pór ao alumnado para facer na casa? Precisan do libro de texto para cumprimentalas?</p> <p>Profesora: Sí, necesitan el libro de texto para casi todo pues en casa tienen que consultarlo para hacer los ejercicios del cuaderno de trabajo, algunos del libro y de las fotocopias que repartimos. Una vez más no da tiempo de hacerlo todo en clase. Tenemos pocas horas y se pierden muchas con las salidas extraescolares.</p>
11	<p>M. S. (Investigadora): Pensas que o alumnado podería prescindir do libro de texto? Cales son as actividades que acollen con máis/ menos entusiasmo?</p> <p>Profesora: Non, non poden prescindir do libro... a no ser que les pongas otro libro de consulta, una gramática, por exemplo; pero sería más difícil para ellos encontrar la información. ¿Lo que más les gusta?</p> <p>M. S. (Investigadora): Si, que tipo de actividades lles gustan máis e que material didáctico prefiren usar? *²</p> <p>Trabajar con los ordenadores porque no se sienten tan observados ni juzgados..., con canciones...</p> <p>M. S. (Investigadora): Que tipo de actividades fan cos ordenadores? *¹</p> <p>Profesora: Actividades de refuerzo o de ampliación de los contenidos gramaticales que se están trabajando en clase; la ventaja es que cada alumno trabaja a su nivel, ellos</p>

	eligen los ejercicios según el grado de dificultad. Les gusta.
12	<p>M. S. (Investigadora): Que valor lle concedes ao uso das novas tecnoloxías na aprendizaxe dun idioma estranxeiro?</p> <p>Profesora: Me parecen muy importantes pero, como de costumbre... lo que te decía antes, la casa por el tejado...Primero hay que formar al profesorado y después, o a la vez, dotar a los centros del material adecuado. Empieza a haber algo de asesoramiento en centros pero...es insuficiente. Yo lo que sé lo he aprendido sola, porque me interesa estar al día.</p>
13	<p>M. S. (Investigadora): Que orde de preferencia atribúes ás catro destrezas do estudo dunha lingua?</p> <p>Profesora: Pues...la comunicación es básicamente oral, lo importante es entender y hablar pero... si tienes muchos conocimientos gramaticales, controlas vocabulario y estructuras, lógicamente te resultará mucho más fácil comunicarte. No sé..., pienso que todo es importante, sobre todo si estudias fuera de contexto. Lo ideal sería aprender el idioma en el país correspondiente y mantener el contacto con aquella cultura y ...</p>
14	<p>M. S. (Investigadora): Botas en falta unha quinta destreza vinculada aos contidos socioculturais?</p> <p>Profesora: No, ya se incluyen esos contenidos en el libro de texto. Muy limitados porque no están contextualizados, pero creo que es suficiente.</p>
15	<p>M. S. (Investigadora): Que opinas de inverter o enfoque do proceso ensino-aprendizaxe accedendo ao estudo da lingua a través da inmersión na cultura e sociedade que a utiliza?</p> <p>Profesora: Una utopía. No hay medios. Es imposible. Pasaría por cambiar los programas de estudios universitarios, como los de Inglaterra que ya te comenté antes; allí los profesores de español que conocí, todos habían cursado un año de su licenciatura en una universidad española o sudamericana.</p>
16	<p>M. S. (Investigadora): Como te achegas aos contidos socioculturais?</p> <p>Profesora: Pues en el libro que usamos se trabajan en la sección <i>English in the World</i>.</p>
17	<p>M. S. (Investigadora): Paréceche dabondo a presenza que teñen no libro de texto?</p> <p>Profesora: Sí, es suficiente pues no hay tiempo para ampliarlos.</p>
18	<p>M. S. (Investigadora): Cuestionas co teu alumnado o tipo de valores e sociedade que reflicten/ ignoran?</p> <p>Profesora: ¿Cuestionar con el alumnado?... ¡Uf! No da tiempo a profundizar más, a lo mejor en alguna clase puntual, con motivo de algo, pero...no, normalmente no da tiempo.</p>

19	<p>M. S. (Investigadora): Que contidos socioculturais, non incluídos no libro de texto, lembrás ter traballado con este grupo? Cal espertou maior interese no alumnado?</p> <p>Profesora: ¿Este ano? La auxiliar de conversación preparó un Power Point sobre Halloween y otro sobre la comida americana...Creo que la de Halloween les gustó bastante.</p>
20	<p>M. S. (Investigadora): Estableciches algunha vez as canles necesarias para que o alumnado reflexionase sobre a situación lingüística galega mediante a comparación con outras situacións semellantes que estiveron/están a vivir noutros países e máis en concreto na sociedade anglosaxoa?</p> <p>Profesora: No. Realmente creo que son cuestións políticas que quedan al margen del aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>
<p>INCIDENCIAS</p> <p>*¹ Pregunta xerada durante a entrevista, non programada.</p> <p>*² Aclaración á pregunta formulada</p>	

Documento 16: Carta de agradecemento

IES..... de..... (A Coruña)

Á/A do Departamento de inglés

Prezada compañeira:

O motivo desta carta é agradecerche a túa colaboración no desenvolvemento da miña investigación para a tese de doutoramento. Prégooche fagas extensivo este agradecemento ao departamento de inglés, ao alumnado implicado e ás súas familias. Con seguridade este traballo viuse enriquecido coa vosa participación, xenerosa e desinteresada. Agradézoche especialmente o tempo extra que me dedicaches para verificar os datos e interpretacións que seguiron ás sesións de observación.

Un cordial saúdo.

A Coruña,.....de.....de 2011

Asdo: Mar Sendino Canosa.

Profesora de inglés no IES(A Coruña)

BIBLIOGRAFÍA

1 Bibliografía xeral

- Actes del XIII Conceyu Internacional de Llingües y Cultures amenazaes (1987): Academia de la Llingua Asturiana. Uvieu (24-26 de xunetu)
- ADRADOS, Francisco R. (1999): *Historia de la lengua griega*. Madrid: Editorial Gredos.
- ALTBACH, Philip (1987): *Higher Education in the Third World*. New York: Advent Books.
- ALTHUSSER, Louis (1971): *Essays on Ideology*. London: Verso.
- ALVATER, Edmar (1994): *El precio del bienestar*. Valencia: Edicións Alfóns el Magnànim.
- APARICI, Roberto e GARCÍA-MATILLA, Agustín: (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, Michael W. (1995): *Education and Power*. London: Routledge.
- BALTA, Paul (1994): *Islam: civilización y sociedades*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- BANKS, Marcus (2010): *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- BARDIN, Laurence (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, D.L.
- BASSEY, Michael (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- BAUGH, Albert C. & CABLE, Thomas (1984): *A History of the English Language*. 3rd. Edition (revised). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BBC News (14 decembro 2004). *Google to scan famous libraries..* Disponible en <<http://news.bbc.co.uk>>
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BOE 04/05/2006: Lei Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de maio de 2006.

- BOE 04/09/1998: Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General.
- BOE 28/04/81: Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia.
- BOE 28/04/81: Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia.
- BOE 29/12/78: Constitución Española, do 27 de decembro de 1978.
- BOE de 04/10/90: Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, Lei orgánica 1/1990, de 3 de outubro de 1990.
- BOE do 04/07/86 : Sentencia do Tribunal Constitucional 84/1986 do 26 de xuño.
- BORT, Antonio (2009): *Principios de microeconomía*: Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- BOURDIEU, Pierre (1972) : *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Droz, Ginebra, p. 17.
- BRESC, Henri; GUICHARD, Pierre e MANTRAN, Robert (2001): *Europa y el Islam en la Edad Media*. Barcelona: Editorial Crítica S.L.
- British Council, 25 de marzo de 2010. Informe da avaliación independente do proxecto bilingüe. dispoñible en <www.britishcouncil.org/es/spain-education-bilingual-project-evaluation.htm>
- British Council, Annual Report 2009-10 [Dispoñible en <www.britishcouncil.org>].
- British Council. Annual Report 2006-2007.
- BROSSARD, Maurice (1974): *Historia marítima del mundo*. Madrid: Edimat libros.
- BRUNOT, Ferdinand e BRUNEAU, Charles (2010) : *Histoire de la Langue Francaise des Origines á 1900*. Nabu Press.
- BURKE, Peter e PO-CHIA HSIA, R. (2010): *La traducción cultural en la Europa moderna*. Madrid: Ediciones Akal.
- BUTJES, Dieter (1982): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, en *Neusprachliche Mitteilungen*, nº 35, pp.3-16
- BUTLER, Geoffrey e MACCOBY, Simon (2003): *The Development of International Law*. New Jersey: The Lawbook Exchange.

- BYRAM, Michael (1988): Foreign Language Education and Cultural Studies, en *Language, Culture and Curriculum*, vol. 1, nº 1, pp. 15-31. Linguistics Institute of Ireland.
- BYRAM, Michael (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- BYRAM, Michael (2004): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- BYRAM, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays & Reflections*. Multilingual Matters. Buffalo. Toronto.
- CAIRNS, Trevor (2006): *Europa descubre el mundo*. Madrid: Ediciones Akal.
- CAMERON, Rondo e NEAL, Larry (2005). *Historia económica mundial. Desde el paleolítico hasta el presente*. 4ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- CANCIENNE, M.B. & SNOWBER, C.N. (2003): Writing rhythm: Movement as method, en *Qualitative Inquiry*, 9 (2).
- CARBALLO CALERO, Ricardo: *O galego, lingua anormal*. La Voz de Galicia. 18 de setembro de 1983.
- CARNOY, Martin (1977): *La educación como imperialismo cultural*. México: siglo XXI editores.
- CARNOY, Martin (1982): Education, economy and the State in Apple (ed.): 79-126.
- CARNOY, Martin (2001): El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa en *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- CASTRO FERNANDINI, Juan (1939). *Legislación escolar en Perú*. Lima: Editorial Auería.
- CAWSTON, F. (1975). The international activities of the Center for Applied Linguistics in Fox 1975 Volume 2:385-434.
- CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique e REVEL, Jaques (2008): *Una política de la lengua*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- CHAPLIN, Elisabeth (1994): *Sociology and Visual Representations*. London: Routledge.
- CHIERA, Edward (1938): *They Wrote on Clay*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHILDE, Gordon (1941): *Man Makes Himself*. London: Watts.

- CHOMSKY, Noam (1982): *Towards a New Cold War: Essays on the Current Crisis and How we Got There*. London: Sinclair Browne.
- CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- CILT (National Centre for Languages). Disponible en <http://www.cilt.org.uk/home/about_us.aspx>
- CILT, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise, 2007*. disponible en <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html>
- COLEMAN, James (1965): *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press.
- COLONNA, Fanny (1975): *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Alger: Office des publications universitaires.
- COM (2007) 773 final, *A mobilidade, un instrumento para máis e mellor emprego: o Plan de Acción Europeo de Mobilidade Laboral (2007-2010)*.
- Comisión das Comunidades Europeas. COM (2003) 449 final. Bruselas, 24.07.2003.
- Comisión das Comunidades Europeas. COM (2005) 596 final. Bruselas, 22.11.2005.
- Comisión das Comunidades Europeas. COM(2008) 566 final. Bruselas, 18.09.2008.
- Conclusións do Consello de 12 de maio de 2009 (2009/C 119/02).
- CONSTANTINO, Renato (1978): *Neocolonial Identity and Counter-Consciousness*. London: Merlin Press.
- CONTAMINE, Philippe; BOMPAIRE, Marc; LEBECQ, Stéphane e SARRAZIN, Jean-Luc (2000): *La economía medieval*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- COULMAS, Florian (1989): *Writing Systems of the World*, Oxford: Basil Blackwell.
- COULMAS, Florian (1992): *Language and Economy*. Oxford: Blackwell Publishers.
- COUPLAND, Nikolas (2010): *The Handbook of Language and Globalization*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- CRIADO DELGADO, Buenaventura (1994): *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata.

- CROWLEY, Tony (1989): *The Politics of Discourse: the Standard Language Question in British Cultural Debates*. London: Macmillan. Published as *The Politics of Language*, Illinois: University of Illinois Press.
- CRYSTAL, David (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David (1997b): *English as a Global Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David: *Languages on the Web*: Guardian Weekly. 25 xaneiro de 2001. Dispoñible en <www.davidcrystal.com>
- DE NEBRIJA, Antonio (2009): *Gramática de la lengua castellana*. Barcelona: Lingua ediciones S.L.
- DE SWAAN, Abram (2007): The language predicament of the EU since the enlargements en *Sociolinguística*. Dispoñible en <www.deswaan.com>
- DE SWAAN, Abram: Celebrating many tongues – in English. International Herald Tribune. September 25, 2003. Dispoñible en <www.deswaan.com>
- DE SWAAN, Abram: Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism. *European Review*, 12. 4, October 2004. Dispoñible en <www.deswaan.com>
- DE SWAAN, Abram: Why this is in English? Universiteit Maastricht. May 17, 2000. Dispoñible en <www.deswaan.com>
- Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights, and Democracy*. Declaration by Ministers of Education at the 44th session on the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its 28th session: Paris 1995.
- DELISLE, Jean & WOODSWORTH, Judith (2005): *Los traductores de la historia*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (eds.) (1994): *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA. Sage .
- DENZIN, Norman K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2nd edition. Nova York: McGraw-Hill.

DIAZ MIER, Miguel Angel (1996): *Del GATT a la Organización Mundial de Comercio*. Madrid: Editorial Síntesis.

DOBB, Maurice (2005): *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México: Siglo XXI Editores.

DOG do 2/02/2012: Xunta de Galicia, Orde do 23 de xaneiro de 2012 pola que se convocan prazas destinadas ao profesorado para a realización de itinerarios formativos para a mellora da súa competencia lingüística e comunicativa relativos ao Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras (PIALE) para o ano 2012.

DOG do 09/07/2007: Xunta de Galicia, Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.

DOG do 12/06/2010: Xunta de Galicia, Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia.

DOG do 13/07/2007: Xunta de Galicia, Decreto 133/2007, do 05 de xullo, polo que se establece o currículo das ensinanzas da ESO na Comunidade Autónoma de Galicia.

DOG do 14/07/83: Lei de Normalización Lingüística 3/1983, de 15 de xuño.

DOG do 20/05/2011: Xunta de Galicia, Orde de 12 de maio de 2011 polo que se establecen as bases reguladoras do programa de cursos para a formación complementaria en linguas estranxeiras do alumnado, CUALE, nos centros públicos integrados, institutos de ensino secundario e centros de formación profesional da Comunidade Autónoma de Galicia.

DOG do 23/06/2008: Xunta de Galicia, Decreto 126/2008, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.

DOG do 23/06/2009: Xunta de Galicia (2009), Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

DOG do 25/05/2010: Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, Xunta de Galicia (2010).

DOLLINGER, Phillipe (1970): *The German Hansa*. California: Stanford University Press.

EDELMAN, Murray (1977): *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail*. New York: Academic Press.

- El Correo Gallego (2011): Admitido a trámite el recurso de la RAG contra el decreto del plurilingüismo, 27 de abril. Disponible en <<http://www.elcorreogallego.es/galicia/>>
- El Correo Gallego (2011): Educación se reafirma en su compromiso con una “enseñanza plurilingüe” ante 500 docentes. 04 de xuño. Disponible en <<http://www.elcorreogallego.es>>
- El Mundo (2010): A mesa pola normalización pide ante el TSXG la suspensión del decreto del gallego, 24 de xullo, <<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/24/galicia/1279976278.html>>
- El País (1996): Conviene aprender alemán, 24, maio. <http://elpais.com>
- El País (2011): *Guten Morgen Lehrer*. (Buenos días, profesor) 03-02-2011. El País.com.
- El País (2012): Sin profesores para tanto bilingüe, 22 de xaneiro. Disponible en <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/22/actualidad/1327261834_943335.html>
- Eurobarómetro especial 243 (2006).
- Eurobarómetro especial 243, Unión Europea (2006): “Los Europeos y las Lenguas”. Disponible en <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_es.pdf>
- FAIRCLOUGH, Norman (1985): Critical and descriptive goals in discourse analysis, en *Journal of Pragmatics*.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- FAIRCLOUGH, Norman (2001): “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales” en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- FAIRCLOUGH, Norman; CORTESE, Giuseppina & ARDIZZONE, Patrizia (2007): *Discourse and Contemporary Social Change*. Bern: Peter Lang.
- FERRER I GIRONES, Francesc (1986): *La persecució política de la llengua catalana. Historia de las mesures preses contra el seu ús des de la Nova Planta fins avui*. Barcelona: Edicions 62, 5ª ed.
- FISHER, Lewis R. (1994): *The Market of Seamen in the Age of Sail*. Research in Maritime History Nº 7. Saint Johns-Newfoundland.

- FISHMAN, Joshua (1968): Some Contrast between Linguistically Homogeneous and Heterogeneous Polities, en FISHMAN, J.;FERGUSON, C. & DAS GUPTA, L. *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley.
- FLICK, Uwe (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata e Fundación Paideia Galiza, A Coruña.
- FLICK, Uwe: "Introducción editorial de Uwe Flick" en BANKS, Marcus (2010): *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1990): *Methoden Empirischer Beobachtung*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- GADOTTI, Moacir (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- GALGANO, Francesco (1981): *Historia del derecho mercantil*. Barcelona: Editorial Laia.
- GALTUNG, Johan (1980): *The True Worlds. A Transnational Perspective*. New York: The Free Press.
- GARCÍA MATILLA, Eduardo(1990): *Subliminal: escrito en nuestro cerebro*. Madrid: Editorial Bitácora.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (1998): *Aprender a pensar*. Revista Iberoamericana, número 17 y 18.
- GARCÍA NEGRO, María Pilar (1991): *O galego e as leis: aproximación sociolingüística*. Pontevedra: Edicións do Cumio.
- GEE, James Paul (2005a): *La ideología en los Discursos*. Ediciones Morata. S.L. e Fundación Paideia Galiza.
- GEE, James Paul (2005b): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. (2nd Edition). Routledge, New York.
- GELLNER, Ernest (1983): *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- GIDDENS, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GINSBURGH, Victor; WEBER, Shlomo e ORTUÑO ORTIN, Ignacio (2005): Difranchisement in linguistically diverse societies: The case of the European Union. *Journal of the European Economic Association* 2.4, June. 946-965.
- GLASER, Barney & STRAUSS, Anselm (2009): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers. Rutgers. New Jersey: The State University.

- GÓMEZ PANTOJA, Joaquín (2009): *Historia Antigua (Grecia y Roma)*. 2ª edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia, RIVARA KAMAJI, Greta, e RIVERO WEBER, Paulina (2004): *Entre hermenéuticas*. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- GRADDOL, Davids (1997), *The Future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, The British Council. Disponible en <<http://www.britishcouncil.org/>>
- GRAMSCI, Antonio (1994): *Letters from prison*, edited by Frank Rosengarten, Columbia University Press.
- GRASA, Rafael (1988a): "Los libros de texto", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 163, outubro.
- GRASA, Rafael (1988b): "El racismo en los libros infantiles y juveniles", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 163, outubro.
- GRAY, Robert (2000): Make the most of local differences. *Marketing* 13: 27-28.
- GREENBERG, Joseph H. (1956): The measurement of linguistic diversity, en *Language*, 32:110 (Nº I) cit. en POOL, Jonathan. National Development and Language Diversity. *Advances in the Sociology of Language*. Ed. Joshua A Fishman (The Hague: Mouton, 1972), vol. 2.
- GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills, CA: Sage.
- GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- HABERMAS, Jürgen (1992): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HAMELINK, Cees J. (1983): *Cultural Autonomy in Global Communications*. New York and London: Longman.
- HANCOCK, Ian F. (1976): Nautical Sources of Krio Vocabulary. *International Journal of the Sociology of Language* 7, 23-26.
- HANNERZ, Ulf (1990): Cosmopolitans and Locals in World Culture. Featherstone (comp.) en *Global Culture*.

- HARBISON, Frederick & MYERS, Charles (1964): *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.
- HAWKES, Jaquetta & WOOLEY, Leonard (1963): *Prehistory and the Beginning of Civilization*. New York: Harper and Row.
- HERMAN, Edward S. e McCHESNEY, Robert W. (1997): *The Global Media*. London: Cassell.
- HERNANDEZ MARTIN, Miguel A. (1988): *La intervención del sector público en la economía y su actividad empresarial*. Salamanca: Europa Artes Gráficas S.A.
- HERVÁS, Lorenzo (1802): *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas*. Volumen III. Madrid: Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de Beneficiencia.
- HOLM, John A. (1989): *Pidgins and Creoles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNT, Edwin S. y MURRAY, James M. (1999): *A History of Business in Medieval Europe, 1200-1550*. New York: Cambridge University Press.
- IRWIN Douglas A., (1998), *Against the Tide: An intellectual History of Free Trade*. Princeton University Press.
- ISAACS, Ann Katherine (2007): *Immigration and Emigration in Historical Perspective*. Pisa: Pisa University Press.
- IVES, Peter (2004): *Gramsci's Politics of Language: Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Toronto: University of Toronto Press.
- JÄGER, Sigfried (2001): "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- JANSON, Tore (2004): *A Natural History of Latin*. New York: Oxford University Press.
- JAYAPALAN, N. (2005): *History of Education in India*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.
- JENSEN, Hans (1970): *Sign, Symbol and Script: An Account of Man's Efforts to Write*. Allen & Unwin.
- JESPERSEN, Otto (1964): *Language: Its Nature, Development and Origin*. New York: W.W. Norton & Co.

- JONES, Mari C. y SINGH, Ishtla (2005): *Exploring Language Change*. New York: Routledge.
- KACHRU, Braj B. (2005): *Asian Englishes: Beyond the Canon*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- KATZ, Michael (1971): *Class, Bureaucracy and Schools*. New York: Praeger.
- KEMP, Tom (1987): *Theories of imperialism*. Londres: Dobson Books.
- KORFF, Barón de (1845): *Historias de Alemania, Prusia y Austria, desde los tiempos mas remotos hasta 1840*. Barcelona: Imprenta de A. Brusi.
- KRAMSCH, Claire (1996): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1998): *Language and Culture* . Oxford University Press .
- KRESS, Gunther (1990): *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford University Press.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1982): *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1997): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona. Paidós 1990, reimp 1997.
- KRISHNASWAMY, N. y KRISHNASWAMY, Lalitha. (2006): *The Story of English in India*. New Delhi: Cambridge University Press.
- KVALE, Steinar (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- La Opinión A Coruña (2008): La Xunta convoca 2500 becas de estudio de idiomas en el exterior, 22 de xaneiro.
<http://www.laopinioncoruna.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2645_8_160451__Sociedad-Xunta-convoca-2500-becas-estudio-idiommas-exterior>
- La Voz de Galicia (2009): O reto do ensino en Galicia é incorporarse ao inglés, ademais de respectar o castelán e o galego, 12 de marzo, dispoñible en
<http://www.lavozdeg Galicia.es/galicia/2009/03/12/0003_7584696.htm>
- La Voz de Galicia (2010): Educación condecora a los miembros de la red Comenius, 29 de xaneiro, dispoñible en <http://www.lavozdeg Galicia.es/santiago/2010/01/29/0003_8259613.htm>
- LATOUCHE, Serge (1996): *The Westernization of the World*. Cambridge: Polity Press.

- LEWIS, E. Glyn (1982): Movements and agencies of language spread: Wales and the Soviet Union compared, en Cooper (1982).
- LEWIS, Norman (1988): *The Missionaries: God Against the Indians*. New York: McGraw-Hill.
- LINCOLN, Yvonna S. (1995): Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research, en *Qualitative Inquiry*, 1.
- LIPPI-GREEN, Rosina (1997): *English with an Accent*. London: Routledge.
- LIU, Xinru y SHAFFER, Linda N. (2007): *Connections Across Eurasia: Transportation, Communication, and Cultural Exchange on the Silk Roads*. New York: McGraw Hill.
- LOCHER, Mirian A. & STRÄSLER, Jürg (2008): *Standards and Norms in the English Language*. Berlin: Walter and Gruyter.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1999): *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Guada.
- LÓPEZ LAGUNNE, María (1989): *Bilingüismo en Puerto Rico: Actitudes Sociolingüísticas del Maestro*. San Juan: M.I.S.C.E.S. Corp.
- LOUVIERE, Jordan & HENSHER, David (1982): On the Design and Analysis of Simulated Choice or Allocation Experiments in Travel Choice Modeling. *Transportation Research Record*, 890.
- MACEDO, Donaldo; DENDRINOS, Bessie e GOUNARI, Panayota (2005). *Lengua, ideología y Poder*. Barcelona: Editorial Graó.
- MAGDOFF, Harry (1969): *The Age of Imperialism*. New York: Monthly Review.
- MARCUSE, Herbert (1994): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MAR-MOLINERO, Claire & STEWART, Miranda (2006): *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives*. New York: Palgrave MacMillan.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1991): "El cambio profesional mediante los materiales", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1992): "Siete cuestiones y una propuesta", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, maio.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995): "Interrogando al material curricular", en Mínguez, J.G e Beas, M. (Coords.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada. Proyecto Sur, pp. 221-245.
- MARX, Karl (1969). *Marx and Engels : Basic Writings on Politics and Philosophy*. London: Fontana.
- MAYO, Marjorie (2000): *Cultures, Communities, Identities: Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Wiltshire: Pelgrave.
- MCDONALD, Barry (1971): "The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A holistic approach" en TAWNEY, David (ed) (1973) *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies*, pp.80-90. London: Mcmillan.
- MCDONALD, Barry e WALKER, Rob (1975): "Case study and the social philosophy of educational research" *Cambridge Journal of Education*,5.
- MEMMI, Albert (1965): *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.
- Memorandum of Understanding. Administrative Arrangements between the Ministry of National Education, Higher Education and Research of the French Republic and The Department for Education and Skills, in England in the Areas of Educational Cooperation and Training. 9 June 2006. Disponible en <www.britishcouncil.org/france-anglo-french-agreement.pdf>
- MERRIAM, Sharan B. (1988): *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MICHEL, Andrée (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.
- MICHEL, Andrée (1988): "El sexismo en los libros infantiles y los manuales escolares", [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 163, outubro.
- MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A.Michael (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, 2nd edition.Thousand Oaks, CA: Sage.
- MISRA, B.G. (1982). Language spread in a multilingual setting: the spread of Hindi as a case study in Cooper 1982a.
- MOLINER, María (1989): *Diccionario de uso del español*, 2 vols. Madrid: Editorial Gredos.

- MOMMSEN, Theodor (2003): *Historia de Roma*. Volumen 3. Madrid: Turner Publicaciones.
- MONTEAGUDO, Henrique (1999): *Historia social da lingua galega*, Vigo: Editorial Galaxia S.A.
- MORRISON, David (2009): *The Mind Map*. Cambridge Discovery Readers. Cambridge University Press.
- NAKAGAWA, Junji (2011): *International Harmonization of Economic Regulation*. New York: Oxford University Press.
- NARBONA JIMENEZ, Antonio (2009): *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- NAYSMITH, John (1987): English as imperialism?. *Language Issues* 1 (2): 3-5.
- NDEBELE, Njabulo S. (1987): The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review* 4: 1-16.
- NGUGI, Wa Thiong'o (1985): 'The language of African literature', *New Left Review* 150: March/April.
- NOONAN, Doug. (2002): *Contingent Valuation in the Arts and Culture: An annotated bibliography*, report to The Cultural Policy Center, University of Chicago.
- O'NEILL, Charles E. e DOMINGUEZ, Joaquín M^a (2001): *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- OPPENHEIM, Adolph Leo (1964): *Ancient Mesopotamia: Portrait of a Dead Civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- OVANDO, Carlos J. (2003): Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues. *Bilingual Research Journal* 27/1, 1-24.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (2011): *Annual Report of the Delegates of the University Press 2010/2011*, disponible en <<http://fds.oup.com/www.oup.com/>>
- PAGE, Melvin E. (2003): *Colonialism: An International Social, Cultural, and Political Encyclopedia*. California: ABC-CLIO.
- PARICIO TATO, Silvina (2002): *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como lengua extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. Tese de doutoramento realizada baixo a dirección do profesor Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidade da Coruña.

- PATTANAYAK, Debi Prasanna (1988): Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus: do many languages divide or unite a nation? In Skutnabb-Kangas Tove & Cummins Jim (Eds) *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- PAULSTON, Christina Bratt (1988): *International handbook of bilingualism and bilingual education*. Connecticut: Greenwood.
- PEARSON (2010), Pearson Annual Report and Accounts 2010, disponível em <http://www.pearson.com/media/files/annual-reports/Pearson_AR10.pdf>
- PEI, Mario (1968): *One Language for the World*. New York: Biblo and Tannen.
- PENNICOOK, Alastair (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- PENNYCOOK, Alastair (1998): *English and the Discourses of Colonialism*. Londres: Routledge.
- PEREIRA, Juan Carlos (2009): *La política exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PHILLIPSON, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, Robert (2003): *English-only Europe. Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.
- PINGEL, Falk (2010): *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/00171/117188E.pdf>>, Paris, (2nd revised and updated edition). UNESCO e Georg Eckert Institute for International Textbook Revision.
- POOL, Jonathan (1972): National Development and Language Diversity. *Advances in the Sociology of Language*. Ed. Joshua A Fishman (The Hague: Mouton, 1972), vol. 2.
- POOL, Jonathan (1993): Linguistic exploitation. *International Journal of the Sociology of Language*, 103, 31-35.
- PUIG I MORENO, Gentil (1996): "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères", en *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, nº 18, pp. 327-346.
- RAHIM, Syed A. (1986): Language as power apparatus: observations on English and cultural policy in nineteenth-century India . *World Englishes* 5 (2/3).

REISIGL, Martin e WODAK, Ruth (2001): *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. Londres: Routledge.

Resolución do Consello de 21 de novembro de 2008 (2008/c 320/01).

REYES CANO, Rogelio e VILA VILAR, Enriqueta (2003): *El mundo de las academias*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

RICHARDSON, M.E.J. (2004): *Hammurabi's Laws*. London: T&T Clark International.

ROGER LOUIS, Willian (2006): *End of British Imperialism*. N.Y. St Martin's Press. p. 282. Discurso do Presidente Wilson citado en Roger Louis, W.

ROLLINS, Richard M. (1980): *The Long Journey of Noah Webster*. University of Pennsylvania Press.

ROMAINE, Suzanne (1992): *Language, Education and Development: Urban and Rural Tok Pisin in Papua New Guinea*. New York: Oxford University Press.

ROTHBARD, Murray N. (2011): *Economic Controversies*. Alabama: Ludwig von Mises Institute.

SAID, Edward W. (1990): *Orientalismo*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.

SCHILLER, Herbert I. (1976): *Communication and Cultural Domination*. White Plains, N. Y.: Sharpe.

SCHILLER, Herbert I. (1985): Electronic Information Flows: New Basis for Global Domination?, en P. Drummond e R. Paterson (comps.). *Television in Transition*. Londres: BFI Publishing.

SCHUMPETER, Joseph A. (1965): *Imperialismo y clases sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.

SENDINO CANOSA, M^a Mar (2010): *O libro de texto como vehículo transmisor de valores socioculturais vencellados ao sistema: análise do contido icónico dun libro de 4^o de ESO*. Tráballo de investigación para a obtención do DEA, tutelado por TORRES SANTOME, Jurjo. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña.

SENDINO CANOSA, M^a Mar (2010): *Educación secundaria das persoas adultas: a transmisión de valores socioculturais a través do contido icónico do libro de texto*. Tráballo de investigación para a obtención do DEA tutelado por RUMBO ARCAS, M^a Begoña. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña.

- SIGUÁN, Miguel (1992): *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIMÓN SEGURA, Francisco (1987): *Historia económica mundial y de España*, UNED, Madrid.
- SIMONS, Helen (2009): *Case Study Research in Practice*. Londres: SAGE.
- SKUTNABB KANGAS, Tove e PHILLIPSON, Robert (1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2002): Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. <www.coe.int/t/.../linguistic/.../Skutnabb-KangasE> *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. University of Roskilde. Language Policy.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove e PHILLIPSON, Robert (1989): *Wanted! Linguistic Human Rights, Rolig Papir 44*, Roskilde Universitetscenter.
- SMITH, Adam (1774): *The theory of moral sentiments*. The Fourth Edition. London: Printed for W. Staham.
- SMITH, Adam (1961): *Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Madrid: Aguilar.
- SPENCER, David (2006): *Macmillan Secondary Course 4*. Oxford: Oxford University Press.
- SPILIMBERGO, Antonio (2007): *Democracy and Foreign Education*. Working paper WP/07/51. International Monetary Fund.
- SPOLSKY, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STAKE, Robert (1967): "Towards a technology for the evaluation of educational programs", en R. W. TYLER, R.M. GAGNE e M. SHRIVEN (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1. Chicago: Rand McNally.
- STAKE, Robert (1980): "The case study method in social inquiry" en SIMONS, Helen (ed.) *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, pp.64-75. Occasional Papers No. 10. Norwich: University of East Anglia, Centre for Applied Research.
- STAKE, Robert (1998): *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Ediciones Morata.

- SUBIRATS, Marina (coordinadora) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, Marina e TOMÉ, Amparo (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo", en *Cuadernos para la Coeducación, nº 2*, pp.17-22. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SYKES, Bryan (2006): *Blood of the Isles: Exploring the Genetic Roots of our Tribal History*. London: Bantam Press.
- THE NUFFIELD LANGUAGE INQUIRY (2000) *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation. pp. 5-14. Disponible en <www.nuffieldfoundation.org>
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989a): "Libros de texto y control del currículum" [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, marzo.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989b): "El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva" [CD-ROM], en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172, xullo-agosto.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El currículum oculto*, Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995): "Sobre libros de texto, algunas objeciones", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235, abril, pp. 68-69.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES TORRES, Antonio (2005): *El español en América*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- TORRES, Carlos Alberto (2009): *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge.
- UNESCO (2005): *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140303e.pdf>> Education Sector. Division for the Promotion of Quality Education. Section of Education for Peace and Human Rights.

- VAN DIJK, Teun A. (1999): "El análisis crítico del discurso" en *Anthropos*, nº 186, setembro-outubro 1999.
- VAN DIJK, Teun A. (2001): "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad" en WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN PARIJS, Phillipe (2004): Europe's linguistic challenge. *Archives Européennes de Sociologie*. 45.1.
- VASAPOLLO, Luciano, GALARZA, Enrike e JAFFE, Hosea (2005): *Introducción a la historia y la lógica del imperialismo*. Barcelona: Intervención Cultural.
- VYGOTSKY, Lev S. (1987): *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology. Including the Volume "Thinking and Speech"* ed. Por RIEBER, R. W. e CARTON, A. S. New York, Plenum, pp.167-241, cit. en GEE, James Paul (2005a): *La ideología en los Discursos*. Ediciones Morata, S. L. e Fundación Paideia Galiza.
- WARDHAUGH, Ronald (1987): *Languages in Competition: Dominance, Diversity and Decline*. Oxford: Blackwell.
- WARRY, John (1993): *Warfare in the Classical World*. Salamander Books Ltd.
- WARTBURG, Walther von (1991): *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Washington Post*. Foreign-language Learning Promoted. 6 January 2006 article by Bradney Graham. www.washingtonpost.com.
- WEBER, Max (2008): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- WEBER, Robert Philip (1990): *Basic Content Analysis*. Newbury Park (California): Sage Publications.
- WHEATLEY, J. (1970): *Prolegomena to Philosophy*. Belmont, CA, Wadsworth, pp 115-144, cit. en GEE, James Paul (2005a).
- WHITE, George W. (2007): *Nation, State, and Territory: Origins, Evolutions, and Relationships*. Volume I. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- WILLIAMS, Raymond (1965): *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin- Longman.

WILLIAMSON, Judith (1994): *Decoding Advertisements. Ideology and Meaning in Advertising*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.

WODAK, Ruth e MEYER, Michael (compiladores) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.

WOLCOTT , Harry F. (1994): *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage.

Xunta de Galicia (2011): Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras. Parte II.1.

Xunta de Galicia (2011): Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras. Parte I. 1.2.

YIN, Robert K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

2 Principais páxinas web utilizadas

<http://alis.isoc.org/langues/grandes.es.htm>

<http://books.google.es/>

<http://datasearch2.uts.edu.au/fass/staff/listing/details.cfm?StaffId=2563>

<http://elpais.com/>

<http://es.wikipedia.org/>

<http://europa.eu/documentation/official-docs>

<http://global.oup.com/>

<http://www.alliancefrancaisemadrid.net/>

<http://www.bbc.co.uk/news/>

<http://www.boe.es/>

<http://www.britishcouncil.org/>

<http://www.burlingtonbooks.com/>

<http://www.cambridge.org/>

<http://www.cervantes.es/default.htm>

<http://www.cilt.org.uk/home.aspx>

<http://www.davidcrystal.com/>

http://www.deswaan.com/engels/from_our_archives.

<http://www.edu.xunta.es/web/>

<http://www.elcorreogallego.es/>

<http://www.elmundo.es/>

<http://www.fordfoundation.org/>

<http://www.goethe.de/ins/de/esindex.htm>

<http://www.jonathanpool.net/>

<http://www.laopinioncoruna.es/>

<http://www.lavozdeg Galicia.es/>

<http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>

<http://www.macmillanelt.es/>

<http://www.nuffieldfoundation.org/>

<http://www.pearson.com/>

<http://www.pearsonlongman.com/>

<http://www.richmondelt.com/>

<http://www.rosinalippi.com/>

<http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/index-en.html>

<http://www.transcend.org/galtung/>

<http://www.uclouvain.be/en-11688.html>

<http://www.unesco.org/>

<http://www.vicensvives.es/index.html>

<http://www.washingtonpost.com/>

<http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/>