

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

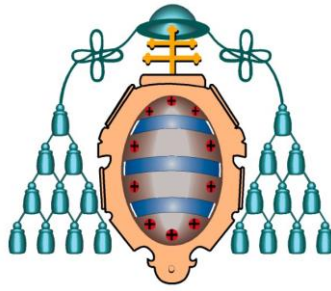
Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición)

***Cultivar la interculturalidad en el aula de ELE  
abordando estereotipos y prejuicios***

**AUTORA: M<sup>a</sup> DOLORES GARCÍA CORDIDO**

**TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL**

**Julio de 2013**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición)

***Cultivar la interculturalidad en el aula de ELE  
abordando estereotipos y prejuicios***

**AUTORA: M<sup>a</sup> DOLORES GARCÍA CORDIDO**

**TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL**

**Julio de 2013**

Fdo: M<sup>a</sup> Dolores García Cordido

Fdo: Isabel Iglesias Casal

*Primero procura entender a los demás; después procura que te entiendan a ti*

(Covey)

A mis padres porque desde el principio creísteis en mí y sois la razón de que siempre haya seguido hacia delante. Gracias.

A mi tutora por guiarme en este trabajo.

A Dolores Pevida Llamazares por prestarme su ayuda y su tiempo para poner en práctica mi unidad didáctica en un aula real.

# ÍNDICE

## **1 INTRODUCCIÓN**

1.1 Justificación e hipótesis de trabajo.....6

1.2 Metodología.....9

## **2 MULTICULTURALIDAD VS INTERCULTURALIDAD**

2.1 Precisiones terminológicas y conceptuales.....13

## **3 ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS**

3.1 Etimología y definición.....17

3.2 Tipos y comportamientos.....18

## **4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENSEÑANZA POR TAREAS**

4.1 La tarea como unidad organizativa.....21

## **5 UNIDAD DIDÁCTICA: ¿SABEMOS CUIDARNOS?**

5.1 Presentación.....31

5.2 Objetivos y contenidos.....33

5.3 Metodología del aula.....34

5.4 Secuencia de actividades

5.5.1 Detectamos ideas previas.....36

5.5.2 Pretareas.....37

5.5.3 Tarea final.....44

5.5 Análisis de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica en el aula.....45

## **6 CONCLUSIONES.....51**

**ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA.....54**

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 JUSTIFICACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Mi formación académica previa y la realización de este máster en enseñanza del español como lengua extranjera hacen que se haya acentuado aún más mi interés por la docencia, interés acrecentado tras mi breve pero intensa y fructífera experiencia de las prácticas en el aula de inmersión lingüística en el Instituto de Enseñanza Secundaria Pando. Este trabajo constituye el primer fruto de mi vocación y en él pretendemos demostrar que utilizando métodos comunicativos, como el enfoque por tareas, el aprendizaje de nuestros alumnos<sup>1</sup> y la adquisición de las competencias básicas pueden lograrse de manera satisfactoria a la vez que los estudiantes son los protagonistas del aula.

Estudiar una lengua extranjera va más allá de memorizar infinitas listas de vocabulario y pelearse con gramáticas artificiales y engorrosas. Aprender una lengua es conocer su cultura, costumbres, gente...todo lo que la rodea y lo más importante: utilizarla para comunicarse. Por estas razones, proponemos una metodología comunicativa y cooperativa en la que el docente no debe centrarse solo en los aspectos más formales del aprendizaje de un idioma sino en la participación del alumnado en el propio aprendizaje. El contexto cultural y la producción negociada son fundamentales como señala Isabel Iglesias (2010: 175-188): “si tenemos en cuenta que las lenguas son un instrumento de producción negociada y compartida de significados resulta evidente que las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y de conducta”.

El interés de este trabajo reside no solo en profundizar en una metodología concreta, sino en contextualizarla en el aula donde se llevó a cabo la unidad didáctica que proponemos. En nuestro entorno de aprendizaje de una lengua es inevitable que

---

<sup>1</sup>Con el uso del masculino genérico entendemos masculino y femenino

aparezcan distintas nacionalidades, diferentes opiniones sobre el mundo y, por tanto, un choque entre culturas, aspecto que, como explicaremos más adelante no es negativo si sabemos cómo gestionarlo. El contexto concreto en el que se trabaja en el aula de inmersión lingüística, atiende a alumnos recién llegados de diferentes países que se encuentran en una situación de inmersión total en español. Están en el aula durante un período mínimo de tres meses, si bien se puede prolongar su estancia según las necesidades individuales de cada uno.

El alumnado, aunque esté en un contexto de inmersión lingüística, lógicamente no olvida su cultura y su lengua sino que trabaja con las dos desarrollando su interculturalidad. El Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) recoge la necesidad de abordar estos aspectos de la competencia intercultural:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

Resulta esencial, por tanto, potenciar esa interculturalidad e incluirla en la mecánica de la clase. Hay que crear en el alumnado una conciencia intercultural utilizando métodos comunicativos que les ofrezcan la posibilidad de trabajar en equipo a la vez que aprenden español y se abren a nuevas experiencias culturales tanto dentro como fuera del aula. Como dicen Antonio Medina y Concepción Domínguez (2005):

La interculturalidad es la síntesis superadora y vivencial del ser y saber humano que se reconoce a sí mismo en la realización y el encuentro creativo de experiencias humanas diversas. Necesitamos nuevas concepciones y prácticas educativas centradas en la equidad, la solidaridad y el acercamiento plural entre todas las personas y pueblos, con el máximo respeto a la identidad en el horizonte de nuevas actuaciones de carácter global

La metodología comunicativa se verá enriquecida si la combinamos con trabajo cooperativo, que favorece, ayuda y potencia el desarrollo de habilidades sociales, la competencia intercultural, que aquí estamos tratando y también la manera de aprender. El aula se convierte, por tanto, en un entorno en el que los estudiantes participan de

manera más activa, se involucran más y se convierten en verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

Son numerosos los términos y las ideas que están asociados a interculturalidad y con los cuales debemos trabajar y entender para poder llevar a cabo un proceso que sea pleno y satisfactorio. Estos conceptos que han surgido en los últimos años y han ido ganando peso y relevancia dentro del mundo del aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre los cuales profundizaremos más adelante. Estamos hablando de *multiculturalismo*, *interculturalismo*, *aculturación*, *plurilingüismo* y *competencia intercultural*.

Desarrollar la competencia intercultural lleva tiempo, el docente debe fomentar en el aula situaciones de aprendizaje que desarrollen esa competencia intercultural de manera progresiva. Hay tres etapas por las que los alumnos pasarán antes de llegar a adquirirla. Según el Instituto Cervantes destacaríamos tres niveles de adquisición:

- a) *Nivel monocultural*: la persona observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
- b) *Nivel intercultural*: la persona toma una posición inmediata entre la cultura propia y la extranjera, lo cual permite establecer comparaciones entre ambas.
- c) *Nivel transcultural*: las personas alcanzan la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas

En este contexto de aprendizaje pueden surgir numerosos conflictos como las comparaciones entre culturas y con ellas los estereotipos y los prejuicios. Los docentes deben aprender a manejar estas situaciones en las que se presentan y poder así aprovecharlas y mejorar la gestión del aula.

En todo este proceso, el profesor desempeña un papel clave ya que es quien debe tomar las decisiones sobre la metodología utilizada en el aula. Por ello, un método que no fomente la relación y la comunicación entre los alumnos difícilmente conseguirá alcanzar el objetivo primordial que debería ser el uso real de la lengua en la clase. El profesor se enfrenta a nuevas situaciones para las que debe formarse y prepararse que le llevarán a plantearse las propias percepciones y convicciones anteriores para poder ponerlas al día con los nuevos retos que se le plantean. Es fundamental establecer un reparto de roles que fomente la relación entre los estudiantes y mejore la comunicación entre el alumnado y el docente y entre los propios alumnos. Así podrá conseguir un alumnado participativo, activo y colaborador que sea capaz de aplicar en su vida diaria



los conocimientos aprendidos en el aula. El profesorado no será el único protagonista en el aula, y deberá ser capaz de manejar situaciones de choques culturales, de manejar diferencias de opiniones, de extraer resultados positivos y de conseguir transmitir al alumnado una mentalidad intercultural que trascienda el aula.

## **1.2 Metodología del trabajo**

Mi experiencia durante muchos años como alumna de lenguas extranjeras me hizo darme cuenta de que a menudo algo falla a la hora de enseñar y de aprender un idioma. Esta perspectiva siempre presente, se ha visto reforzada por los estudios realizados este último curso en el *Máster en español como lengua extranjera*. Tras el periodo de prácticas realizadas en el aula de inmersión lingüística del IES Pando puedo afirmar que la metodología utilizada en el aula influye significativamente en el aprendizaje de los alumnos.

Desde el punto de vista metodológico pueden fallar los métodos utilizados y podemos no conseguir los objetivos fijados para el curso porque las relaciones que se establecen entre los estudiantes y el docente o entre los mismos estudiantes pueden resultar claves para la dinámica de la clase. No se puede negar que en un aula de idiomas y más un aula como en la que está basada mi estudio, las diferencias entre culturas, lenguas maternas, nivel de escolarización, ideas y comportamientos pueden plantear problemas a la hora de relacionarse con los compañeros, que influyen en el proceso de aprendizaje. Se trata, por tanto, de conjugar un método comunicativo que fomente la comunicación entre los estudiantes y la participación en la clase a la vez que desarrollan sus habilidades sociales. Queremos demostrar con este trabajo que todo eso es posible con la metodología adecuada y con cierta dosis de paciencia podemos llegar a alcanzar metas como: hacer que los estudiantes colaboren entre ellos, que sepan trabajar con sus compañeros y que desarrollen sus habilidades sociales en el aula, superando diferencias culturales.

La metodología que adoptamos en el trabajo se enmarca en la llamada investigación-acción Su origen se sitúa en los trabajos realizados por el psicólogo prusiano Kurt Lewin (2002) durante la época de los años 40. Al poco tiempo pasó a un segundo plano, en una sociedad en la que el método predominante era la

investigación+desarrollo+difusión que traducido al ámbito educativo era básicamente una evaluación a gran escala donde no había sitio para la reflexión autónoma ni la pequeña investigación. Sin embargo, a partir de los años 70 vuelve a funcionar la investigación acción aunque con no pocos detractores. Se trata de una metodología que se basa en realizar investigaciones que se pondrán en práctica en el ámbito educativo. En ella, es el docente quien reflexiona sobre el contexto que tiene en la clase e investiga para poder encontrar una solución que mejore la situación a la que se enfrenta. Se debe identificar, por tanto, cuál es el problema y de manera crítica y autónoma reflexionar para encontrar la solución. Compartimos con Kurt Lewin la idea de que es un método mediante el cual los propios participantes, a través de la observación y la reflexión detectan posibles problemas en el contexto en el que trabajan e intentan encontrar la solución a dicho problema.

Pueden ser numerosos los problemas que se presentan en un aula de español en la que todos sus integrantes tienen diferente lengua materna, ideas y culturas propias. Los siguientes son algunos de los que observamos durante la fase de prácticas en el aula de inmersión: estereotipos y prejuicios hacia los demás, problemas de aislamiento debido al desconocimiento del español, rechazo hacia todo lo que no sea la cultura propia, grandes desfases curriculares que pueden hacer que el alumno se sienta inferior y choque de culturas que puede llegar a impedir la comunicación con los demás.

La investigación acción es una metodología eminentemente práctica que pretende desarrollar las investigaciones realizadas por el docente. En el caso concreto de este trabajo se pretende demostrar mediante la unidad didáctica trabajada en el aula y de los materiales que aportaré en los anexos, que los casos de estereotipos, prejuicios, aislamiento, rechazo a la nueva cultura y desfases curriculares se pueden superar. La investigación acción es un proceso que tiene cuatro fases distintas: primero debemos identificar el problema que queremos solucionar y elaborar un plan para mejorar la situación. A continuación debemos asegurarnos que la intervención que vamos a realizar está bien fundamentada, por eso debemos plantearnos lo que está hecho previamente y ofrecer nuevas alternativas. Una vez realizadas la observación y recogida de datos, debemos reflexionar y analizar los resultados para poder ofrecer una alternativa clara y viable que sea una potencial mejora para el problema encontrado.

Sin embargo, ser una metodología rápida y práctica ha recibido muchas críticas. Esas críticas siempre han venido por parte de teóricos y pensadores que lo veían como un método de pseudo-investigación ya que está basado en datos recogidos personalmente por el docente. Sin embargo estos detractores son personas que están lejos del mundo académico y mucho más aún de la realidad de las aulas. Por otro lado, algunas de las críticas vienen de los mismos docentes ya que argumentan que cada trabajo llevado a cabo a través de la investigación acción solo resulta útil para aquellos que lo diseñaron ya que cada caso es distinto y según ellos, no puede aplicarse a otras situaciones. De todas maneras, como queremos demostrar con nuestro trabajo, la organización, planificación y desarrollo de la unidad didáctica resulta útil en cualquier otra situación si a esta le damos difusión.

No obstante, esta metodología de la investigación acción resulta extremadamente útil en el campo educativo, ya que se puede identificar un problema, buscar la solución y siempre por parte de las personas que están involucradas en la situación y son plenamente conscientes de la realidad en la que se encuentran. Además, podemos contemplar situaciones sociales, intentar mejorarlas e implicar a los estudiantes en la realidad investigada como “indagadores” como estudia Mercedes Suárez Pazos

Para el docente, trabajar con este método de investigación acción provoca no solo una mejora en el aula y de la situación a resolver sino también de su propia carrera profesional. Reflexionar y pensar acerca de la clase en la que uno trabaja y ser capaz de dar una solución a los problemas encontrados mejora la formación del profesor, lo que se traduce, como sostiene Mercedes Suárez (2002: 52) en tener mayor número de recursos ante otras situaciones:

Cuando el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no solo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente.

Finalmente, la investigación acción se verá completada en la mayoría de los casos con pruebas escritas o auditivas para que se vea que las soluciones aplicadas

al problema realmente funcionan. Los testimonios directos de los implicados en el problema y la consiguiente solución son la mejor forma que tiene el docente de demostrar que realmente las medidas llevadas a cabo tienen sus frutos.

Por todas estas razones la investigación acción es el método que mejor se adapta a la forma y estructura de nuestro trabajo ya que primero propondremos una serie de problemas que surgen en el aula para pasar más tarde a una puesta en práctica de la unidad didáctica que encaminará hacia la solución a los problemas anteriores. En la primera parte, trataremos con numerosos conceptos que resultan clave para que el docente conduzca a sus alumnos hacia un aprendizaje satisfactorio. Plantearemos, a continuación, las situaciones problemáticas que pueden surgir en esta aula con unas características tan específicas y concretas centrándonos principalmente en problemas surgidos por prejuicios y estereotipos. Analizaremos lo que son, cómo funcionan y cómo trabajar con ellos para llegar a desarrollar en el alumnado la competencia intercultural. La segunda parte del trabajo es la propuesta de unidad didáctica propiamente dicha que trabajaremos en un aula con esas características basándonos en un enfoque comunicativo centrado en el aprendizaje por tareas y la cooperación. Insistiremos en la necesidad de utilizar los métodos adecuados para que los alumnos saquen el máximo provecho del aprendizaje y lo utilicen para comunicarse. Esta unidad didáctica fue puesta en práctica en un aula real por lo que aportaremos conclusiones y materiales orales y escritos desarrollados por los alumnos.

## 2 MULTICULTURALIDAD VS INTERCULTURALIDAD

### 2.1 PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, nos encontramos ante un contexto muy específico de aula donde conviven distintas nacionalidades, culturas, creencias, etc. Los docentes deben tener en cuenta esta situación cuando se trata de manejar la clase y escoger la metodología más adecuada con la que los alumnos aprendan el idioma. Recientemente, se están manejando numerosos conceptos de carácter social y psicológico que influyen de manera significativa en la relación entre los alumnos y con el profesor. Como ya hemos mencionado anteriormente, las habilidades sociales son muy importantes dentro del aula, por ello, los docentes deben entender y manejar estos nuevos conceptos para hacer de sus clases un lugar para la convivencia y el respeto donde los alumnos se sientan cómodos a la vez que aprenden y trabajan en equipo, superando las diferencias tanto de procedencia como de religión y costumbres que pudieran surgir entre ellos.

En todo momento manejaremos estos conceptos siguiendo las definiciones que propone en Instituto Cervantes. Comenzaremos por definir y distinguir dos conceptos ampliamente utilizados pero en la mayoría de los casos se hacen de una manera que no resulta apropiada. Estamos hablando de *multiculturalismo* e *interculturalismo*. El primero se trata de una propuesta basada en la igualdad y diferencia para tratar con la coexistencia de varias culturas. No hay un consenso claro a la hora de definir este concepto pero lo que sí resulta evidente desde nuestro punto de vista es que existe un problema con su descripción. Es un concepto basado en la igualdad entre las culturas pero también en las diferencias, con lo cual, la idea de igualdad queda oculta bajo la etiqueta diferencias, creando así un contexto en el que sí conviven varias culturas pero de una manera independiente. Hay un respeto hacia los demás pero no hay una interacción, ni un intercambio de información.

El multiculturalismo se queda, en la mayoría de los casos, en una idea superficial que se confunde con mentalidades más abiertas, en las que no solo aceptamos otras culturas sino que nos esforzamos por entenderlas. Es un concepto muy utilizado y que propicia mentalidades mucho más abiertas que las que nos podíamos encontrar varios años atrás, sin embargo, no debemos quedarnos ahí sino que debemos esforzarnos en tratar de crear en el aula un contexto que vaya más allá de la tolerancia y que promueva y respalde una interacción entre culturas.

Ese paso más allá, se denomina interculturalismo. Este concepto propone un conocimiento, respeto y diálogo mutuo entre las culturas lo que en ningún momento se traduce en tratar de fundir o fusionar esas culturas para que pierdan su propio carácter y pasen a tener una identidad única. En todo momento se aboga por favorecer el intercambio de información y establecer diálogos que fomenten la interacción entre las culturas. No hablamos de un proceso de integración porque partimos de una perspectiva que defiende que ninguna cultura es superior a otra.

En el contexto específico de la enseñanza de lenguas, este interculturalismo se trabaja con enfoques comunicativos que promuevan el interés por entender la otra cultura y la lengua. El aprendizaje cooperativo es un enfoque ideal para trabajar este tipo de aspectos ya que se centra en el alumno, la interacción del grupo y fomenta las destrezas sociales y las actitudes positivas. De las interacciones, los alumnos extraen un *output* que les ayuda a entender y formar actitudes y pensamientos sobre la otra cultura. Para lograr trabajar y aprendan de esta manera hay que trabajar con ellos previamente y para ello, la formación y las actitudes de los docentes son clave.

Según David Merino Mata y Cristóbal Díaz (2009) los pilares formativos de los profesores son varios. Deben conocer los comportamientos y valores más importantes de cada una de las culturas. En su formación deben haber tratado y estudiado cómo resolver conflictos para que, junto con actitudes abiertas, puedan entenderse como algo enriquecedor y positivo.

En un contexto de inmersión lingüística como el que se nos presenta en el aula con la que trabajamos la unidad didáctica, puede darse un proceso de aculturación que implica la adaptación de manera gradual por parte de un individuo

o grupo a la cultura en la cual se encuentra en una situación de inmersión lingüística. No significa que las personas que forman parte de este proceso pierdan sus propias costumbres y sus raíces, sino que se produce una mezcla de influencias culturales que pueden producir cambios en ambas partes.

Este proceso de aculturación lleva consigo varios resultados. En primer lugar, la incorporación de elementos de la nueva cultura a la propia y en segundo lugar el individuo tiene la necesidad de reajustar sus ideas, opiniones y pensamientos para adaptarlos a la realidad de la nueva cultura a la que se enfrenta. La aculturación no se produce súbitamente, sino que es un proceso gradual con numerosos altibajos, ya que la persona ensaya y comprueba produciéndose acercamientos y alejamientos a la nueva cultura hasta que encuentra el equilibrio entre ambas.

La aculturación influye en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como nos propone J.Schumann (1976). En su modelo, hay tres ideas principales: se produce una adaptación total a la nueva cultura, las personas aprenden a moverse en la nueva cultura pero sin perder la suya propia y, finalmente, tratan de conservar los patrones y las formas de su cultura de origen. En el proceso de aculturación, los factores psicológicos y afectivos desempeñan un papel crucial, al igual que ocurre en la enseñanza de una lengua extranjera. El contexto de inmersión lingüística es el más propicio para que se produzca el proceso de aculturación por lo que el docente debe conocer los estadios por los que los alumnos pasan para poder así entenderlos y adaptarse a su aprendizaje. W. Acton y J Walter de Félix (1986) nos propone un modelo similar al que presenta el Instituto Cervantes para explicar los niveles de adquisición (nivel monocultural, intercultural y transcultural) por el cual los alumnos pasarán por diferentes etapas.

La primera es la llamada *turista* en la que el individuo tiene muy poco acceso a la nueva cultura y tampoco conoce su lengua, solo utiliza alguna estrategia de su lengua materna para hacerse entender. En la segunda, llamada *superviviente*, las personas tienen un conocimiento funcional de la lengua pero están aún en el inicio del proceso de aculturación. La siguiente es la llamada *inmigrante* en la que las personas alcanzan ya cierto grado de conocimiento porque llevan tiempo

inmersos en la cultura meta. Finalmente, nos encontramos ante la etapa llamada *ciudadano* en la que llegan a alcanzar un nivel nativo.

Conocer estos procesos llevará al docente a un mejor manejo y entendimiento del aula lo que se traducirá en un buen nivel de competencia comunicativa intercultural por parte de los alumnos. Serán capaces, por tanto, de desenvolverse de manera satisfactoria en interacciones interculturales. Es una destreza esencial en la sociedad actual y que se consigue a través de una buena educación y estudio en la lengua extranjera a través de metodologías y enfoques comunicativos. El enfoque holístico tiene en cuenta la competencia intercultural de manera significativa ya que promueve el desarrollo de factores afectivos y emocionales que consigan que el aprendiente se ponga en el lugar del otro, que sienta empatía hacia la otra cultura. Así superará el etnocentrismo y aprenderá a valorar, entender y respetar otras culturas. No significa que pierda su identidad como individuo, sino que se convertirá en mediador entre las dos culturas. La lengua desempeña un papel fundamental dentro de este enfoque ya que se considera un elemento integrante de la cultura y no un obstáculo, como proponen otros enfoques.

Este enfoque que recoge la competencia comunicativa intercultural va acompañado de una serie de actitudes que el profesor debe fomentar en sus alumnos. Según el MCER (2002: p 103):

- Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

Estas actitudes favorecerán mentalidades abiertas que ayuden a los estudiantes y docentes a alcanzar una competencia comunicativa intercultural que les permita llevar a cabo interacciones interculturales satisfactorias. En esto consiste conocer una lengua.



## 3 ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

### 3.1 ETIMOLOGÍA Y DEFINICIÓN

La palabra estereotipo viene del griego *stéreas* que significa *sólido* y *typos* que significa *molde*. Se puede apreciar a partir de la etimología cuáles son las connotaciones que tiene esta palabra en la actualidad. Los estereotipos son ideas o imágenes fijas con un carácter estático y persistente. Desde el siglo XX ha pasado a formar parte del léxico habitual de las lenguas manteniendo su significado de idea fija e inmutable.

Esta definición no debe confundirse con el término *prejuicios*, del latín *praejudicium* que es una opinión que se tiene antes de conocer realmente de lo que se está hablando y que además suelen ser negativos. Los estereotipos son la creencia o la imagen negativa previa a los prejuicios ya que estos van más allá y valoran, juzgan e incluso rechazan.

Estos dos conceptos son clave en la actualidad ya que cada vez hay más migraciones, las personas tienen más oportunidades de viajar y conocer otras culturas, se estudian más idiomas y todo ello lleva consigo un choque cultural que en algunos casos deriva en problemas relacionados con estereotipos y prejuicios.

Estamos demasiado familiarizados con ambos términos, los oímos diariamente e incluso nos identificamos con ellos. El ser humano por naturaleza siempre ha etiquetado y clasificado a los demás, en función del sexo, la procedencia, clase social, el rol que ocupamos en la sociedad, etc.

Ambos son cognitivos, se basan en ideas y opiniones incompletas, ya formadas y que provienen del propio entorno. No se trata de opiniones forjadas en la experiencia, la observación ni el conocimiento de la otra cultura. Son por tanto subjetivos y pertenecientes a un grupo de personas que los comparten. Hay

prejuicios y estereotipos que llegan a ser un seña de identidad para un grupo social realmente amplio y que lo utilizan para definirse a ellos mismos por oposición a “lo otro” desempeñando un papel clave en la construcción de una identidad social o de grupo. No se ve a la persona como individuo, sino como parte de un grupo que tiene unas características determinadas. Esta manera de entender estos términos conduce a generalizaciones simplistas que se centran en la pertenencia a un grupo y dejan de lado la identidad individual de la persona.

Tanto los prejuicios como los estereotipos son difíciles de cambiar aunque se demuestre que la realidad es contraria a lo que afirman. Actúan como verdades universales a pesar de que exista una necesidad de modificarlos. Nos hacen valorar a los demás desde nuestro punto de vista y nuestra perspectiva, fenómeno que se conoce como etnocentrismo. Tomamos nuestras costumbres y nuestra cultura como la norma y a partir de ahí juzgamos y valoramos al resto de culturas aunque desconozcamos sus orígenes, gente, costumbres etc. Tanto los estereotipos como los prejuicios influyen de manera significativa en el pensamiento o punto de vista que podemos tener sobre un grupo, una nacionalidad o una religión. Seleccionan la parte de la información que es diferente a la propia para crear distancia y justificar conductas.

### **3.2 Tipos y comportamientos**

En cuanto a clasificaciones de estereotipos se refiere, la cantidad de divisiones y clasificaciones que hay es inmensa. La clasificación que hemos adoptados para este trabajo es la que utiliza el Ministerio de Educación y Cultura (1996). En ella, clasifican los estereotipos en positivos, negativos y neutros. Los estereotipos positivos son aquellos que ensalzan y exageran una cualidad positiva que tiene el grupo al que se le asignan. Por ejemplo: “los catalanes son trabajadores”. Este es el estereotipo que el resto de las Comunidades Autónomas de España tienen de Cataluña. De acuerdo con este estereotipo, si hay algún catalán que no lo sea, será una excepción y no es el estereotipo el que está equivocado e incompleto.

Los estereotipos negativos toman como verdad aplicable a todo el grupo una característica negativa, por ejemplo: “los estadounidenses son superficiales”. Se

tienen en cuenta elementos que refuerzan a esa imagen superficial de América como son las películas, series de televisión, personajes famosos etc. Por tanto, cuando conocemos a una persona de los EE.UU o viajamos allí creemos ver que estos estereotipos se cumplen y nos sentimos defraudados si no es así.

Por último, nos encontramos con estereotipos neutros; son los que asignan una cualidad ni positiva ni negativa a un grupo de personas. Por ejemplo: “los gitanos tienen los ojos negros”. Este no es un rasgo real ya que hay gitanos rubios, castaños y pelirrojos, sin embargo como la mayoría tienen los ojos negros, automáticamente asignamos este rasgo a todo el grupo.

Por otro lado, clasificamos los numerosos tipos de prejuicios, en prejuicios de aspecto físico, de género, de edad, de opción sexual, de religión etc. Son tan variados como ideas se pueden albergar sobre un grupo de personas, su nacionalidad, su religión etc. Son muy difíciles de clasificar ya que no responden a un patrón ni se puede considerar que estén en departamentos estancos ya que pueden darse varios a la vez. Por ejemplo, existen prejuicios sobre algunas mujeres por el hecho de serlo y también por su opción sexual. Los prejuicios están muy arraigados en la mente de las personas de manera que realmente los creen como ciertos y son muy difíciles de eliminar.

En los casos más extremos, los estereotipos pueden llegar a convertirse en comportamientos discriminatorios, en conductas xenófobas. La xenofobia va más allá de los estereotipos ya que es necesario que esas creencias negativas se pongan en práctica. Es un concepto psicosocial por el cual se explica la disposición que tiene algunas personas a temer u odiar a otras por ser extranjeras.

Existe otro comportamiento asociado con estereotipos y prejuicios en el que las personas manifiestan ser tolerantes con otras culturas. Esta tolerancia resulta ser tan solo aparente ya que no se realiza el esfuerzo de entender a los demás e interesarse por su cultura y ponerse en su lugar. Se suelen expresar con oraciones como “para ellos está bien” o “a ellos les gusta que sea así” cuando en realidad nada se sabe de lo que se está hablando. Esto se conoce como relativismo. Se considera que cada cultura individualmente tiene sus propios valores y no se comparten ni son comunes a ninguna otra.

Estos conceptos son fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua. Con frecuencia el alumnado llega a la sociedad de acogida con desconocimiento del idioma. La percepción que en esta sociedad tenemos de ellos influirá en la percepción que ellos tengan de la sociedad de acogida. El aula, el contexto de enseñanza-aprendizaje, debe servir de puente o de enlace, favorecer la integración, fomentar su autoestima, permitirles una percepción positiva, favorable de esta sociedad que les acoge. La afectividad es un factor fundamental a tener en cuenta en un contexto de inmersión lingüística. Las emociones desempeñan un papel clave en el ritmo de aprendizaje de los alumnos, de manera que los docentes deben saber identificar y controlar esas emociones para gestionar la clase de manera satisfactoria.

Una de las habilidades interpersonales básicas para la convivencia intercultural es la empatía, que consiste en saber ponerse en el lugar y perspectiva de otra persona y requiere respeto, confianza y aprecio. El docente debe fomentarla en el aula para conseguir que los alumnos aprendan a respetar a los demás aunque no estén de acuerdo con sus ideas u opiniones. Deben aprender a sentir empatía por los demás para comprender que sus opiniones no son las únicas, ni son universalmente válidas. Esta habilidad no es únicamente útil para el aula sino que también servirá y preparará a los alumnos para enfrentarse a situaciones de conflicto fuera de ella y saber desenvolverse con calma y respeto.

## **4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENSEÑANZA**

### **POR TAREAS**

#### **4.1 LA TAREA COMO UNIDAD ORGANIZATIVA**

La enseñanza por tareas no es un método en sí, sino una propuesta dentro del Enfoque Comunicativo en la cual el eje de funcionamiento es el lenguaje y su aprendizaje, todo ello, organizado por tareas. El objetivo principal es el uso del lenguaje como medio para comunicarse. Este enfoque trabaja en función de una tarea final sobre la cual gira el resto de actividades. Los alumnos deben ser capaces de realizar esa tarea final con los conocimientos aprendidos previamente.

En 1989 en España se empieza a hablar del enfoque por tareas. En un foro que reunió a varios profesionales del mundo del español, se discutió por primera vez sobre la viabilidad y fiabilidad de este enfoque. Al principio, como suele ocurrir con los cambios, se recibió con escepticismo y desconfianza un enfoque tan revolucionario y que proponía objetivos radicalmente distintos a todo enfoque o método utilizado anteriormente. Surgieron muchas dudas en los docentes acerca de este enfoque, sin embargo con el paso de los años la situación ha ido cambiando y ahora es un método conocido y al alcance de todos los profesores de español.

Este enfoque surge casi como una necesidad para romper con las metodologías que se utilizaban hasta entonces, metodologías más tradicionales en las que primaba el estudio de la gramática sobre cualquier otro aspecto del lenguaje, en las que la comunicación se dejaba a un lado y se realizaban ejercicios escritos de gramática de forma mecánica y sin ningún tipo de interacción. Se necesitaba un cambio de mentalidad en los docentes y estudiosos del lenguaje para poder cambiar así el funcionamiento de una clase de idiomas.

Este enfoque defiende el aprendizaje de una lengua para poder utilizarla en contextos reales de comunicación. Se fomenta, pues, el uso real de la lengua en la

clase y no a través de unidades sintácticas y léxicas separadas y estancas, sino en contexto, favoreciendo así situaciones de intercambio comunicativo. A la hora de interactuar, el docente debe fomentar también la interpretación de los mensajes de forma que el contexto pasa a ocupar un lugar primordial en el enfoque por tareas. Esto implica una mentalidad totalmente distinta y nueva ya que la comunicación no se limita a descodificar los mensajes en función de las unidades sintácticas, léxicas, reglas gramaticales, fonéticas, etc.

En cuanto a su aceptación en las instituciones más importantes, en el apartado dedicado a la metodología en el Plan Curricular, el Instituto Cervantes, se pronuncia de la siguiente manera:

En el Plan curricular del Instituto Cervantes se ha optado por la especificación de los contenidos, pero a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. En el capítulo dedicado a la metodología se ofrece un conjunto de orientaciones, generales y prácticas, que puede servir de base para determinar el modelo de organización de las actividades correspondientes a cada ciclo de enseñanza. Los equipos docentes considerarán las características y los intereses de los alumnos, así como los estilos de aprendizaje con los que estén más familiarizados, a la hora de optar por un modelo u otro, y dispondrán del margen de autonomía necesario para experimentar distintas opciones metodológicas a partir del trabajo en equipo.

Reconoce la importancia de los procesos psicolingüísticos en el aprendizaje de un idioma. Este es un gran avance, ya que anteriormente no se habían tenido en cuenta factores como el estrés, que pudieran influir en el aprendizaje del idioma. Deja cierta autonomía a los docentes para que puedan seleccionar el enfoque y la metodología de sus clases. En ese margen de autonomía, cabe perfectamente el uso del enfoque por tareas si además le sumamos que nos anima a combinar varias opciones metodológicas siempre y cuando se haga desde el trabajo en equipo. Todas las dudas que surgieron en los 90 sobre el enfoque por tareas, su fiabilidad y viabilidad, quedan resueltas, ya que una institución como el Instituto Cervantes ofrece a sus docentes la libertad para utilizar el método consideren más oportuno siempre y cuando se base en el trabajo en equipo y la comunicación.

Para empezar a aplicar esta metodología es preciso definir qué es una tarea y cómo trabajar con ella. Las tareas no son ejercicios desconectados, existen entre ellas una serie de vínculos que les permiten articularse entre sí, la estructura de estas tareas debe permitir que el alumnado use el español como vehículo de

comunicación, que sean capaces de trabajar de una forma más autónoma, que sean conscientes de su propio aprendizaje, que ayuden también a acercar la cultura hispana a la suya propia y romper así prejuicios y estereotipos que puedan surgir, que fomenten el respeto y mentalidades abiertas que les permitan colaborar y desarrollar proyectos en grupo.

Martín Peris (1999)<sup>2</sup> establece varios tipos de tareas en función de los objetivos, la estructura y su lugar dentro de la unidad didáctica. Así, según los objetivos que persigan pueden pertenecer al campo de la comunicación lingüística, la forma, contenidos temáticos y socioculturales y el proceso de aprendizaje. En cuanto a su estructura, podemos dividirlos en sencillas y complejas. Las primeras están formadas por una sola tarea mientras que en las segundas encontramos subtareas. Finalmente, dependiendo de su lugar dentro de la unidad didáctica, distinguiremos entre tareas finales, (aquellas que marcan el final del ciclo) capacitadoras (aquellas que proporcionan a los alumnos los conocimientos necesarios para realizar la tarea final) y, por último, las tareas que se puedan realizar después de la final, que reciben el nombre de derivadas.

Las tareas previas o pretareas, funcionan prácticamente de una manera autónoma dentro de la unidad didáctica, pero esto no quiere decir que sean independientes ya que están ahí para facilitar la realización de una tarea final. Forman un conjunto de subunidades que capacitan a los alumnos para realizar la tarea final satisfactoriamente. Estas pretareas deben tratar especialmente aspectos como la interacción y la cooperación, para llegar a así a la obtención de un resultado concreto: la tarea final.

En los 90 no había libros de textos a los que un docente pudiera acudir si quisiera utilizar este enfoque. Por tanto, los materiales utilizados en la clase, eran fotocopias de actividades realizadas por el mismo docente. Es un trabajador agotador, ya que tiene que ser una fuente de ideas continua y disponer de mucho tiempo para diseñar las unidades didácticas. Este cansancio y falta de tiempo puede degenerar en algo que no es el enfoque por tareas y poco a poco volver a la misma rutina de actividades. Debemos, por tanto, tener bien claro en qué consiste el diseño

---

<sup>2</sup> Terminología utilizada por Ernesto Martín Peris (1999). "Libros de textos y tareas". En Alba et al., *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

de una unidad didáctica por tareas e idear un plan que nos ayude a hacerlo y que nos facilite su diseño. A continuación detallamos el marco diseñado por Sheila Estaire y Javier Zanón (1999: p. 165) que puede ayudarnos en la programación de una unidad didáctica mediante tareas

PASO 1	Seleccionamos un tema o centro de interés teniendo en cuenta los intereses, la experiencia y el nivel de alumnos.
PASO 2	Planificamos una tarea final o una serie de tareas para el final de la unidad.
PASO 3	Determinamos los objetivos de la unidad.
PASO 4	Especificamos los contenidos necesarios para la realización de las tareas finales.
PASO 5	Planificamos la unidad mediante tareas comunicativas y posibilitadoras
PASO 6	Planificamos los instrumentos y el procedimiento para la evaluación de los objetivos, actividades y unidades como parte integrada en la programación.

La selección del tema se hace en función de las necesidades y los intereses del alumnado, pues, siempre hay que tener en cuenta cuáles son sus motivaciones y en la medida que sea posible trasladarlas a la clase para que trabajen de una manera más satisfactoria. En el caso concreto de nuestra unidad didáctica la selección de tema está basada en las necesidades de los estudiantes, ya que habían tenidos sesiones previas en las que habían tratado los alimentos y más concretamente “el desayuno”. La unidad didáctica encaja en la programación del curso y completa los conocimientos aprendidos durante las sesiones previas.

A continuación debemos seleccionar cuidadosamente cuál será la tarea final que queremos llevar al aula. Es recomendable, una vez seleccionado el tema, seleccionar la tarea final y posteriormente diseñar el conjunto de tareas que proporcionarán a nuestros alumnos los conocimientos necesarios para realizarla con éxito. Esta manera de planificar nos permite diseñar el final de la unidad didáctica



desde el principio, lo que nos ofrece un beneficio muy importante: tendremos un objetivo final claro que estará relacionado con el resto de las tareas dándole a la unidad didáctica una globalidad y una coherencia.

Tras establecer el tema y el diseño de las tareas, fijamos unos objetivos específicos para nuestra unidad didáctica en función del contexto de aprendizaje. Los objetivos que fijemos en primer momento podrán sufrir alguna modificación a medida que se vayan definiendo las tareas y su desarrollo en el aula. Los objetivos de las tareas finales deben estar muy claros y debemos detallarlos cuidadosamente. Siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes establecemos la siguiente división: contenidos funcionales, gramaticales, temáticos y pedagógicos. Establecidos los criterios determinamos cómo es nuestra unidad, qué es lo que queremos conseguir, qué aspectos vamos a tratar y cuáles son los contenidos gramaticales y funcionales necesarios para realizar la tarea final.

Como ya hemos mencionado anteriormente, en el enfoque por tareas, el trabajo en grupo y las interacciones comunicativas son esenciales. Por ello, seleccionamos tareas comunicativas que permitan a nuestros alumnos comunicarse libremente en español de una manera graduada, con el objetivo de poner esos conocimientos en práctica dentro y fuera del aula.

Comprobamos que son tareas que se centran en la comunicación, en dar opiniones, expresar ideas y sentimientos, en recoger información ya sea a través de textos u oralmente, y que esa información sea útil fuera del aula. Las tareas deben ser siempre simulaciones del mundo real, de lo que ocurre fuera del aula. Hay que evitar situaciones artificiales en las que el alumnado se vea sometido a interacciones fingidas y adulteradas. Por ello, la lengua ha de ser siempre una forma de comunicación y ese es su principal fin. Los alumnos deben poder participar activamente en la clase y pasar a ser protagonistas a través de estas tareas. A la vez, deben aprender a comunicarse y a trabajar en equipo, pues la cooperación es un pilar fundamental de los métodos comunicativos del enfoque por tareas. Utilizamos el trabajo cooperativo como una herramienta que nos sirve para interactuar y favorecer situaciones de pluralidad. Nuestros estudiantes serán futuros ciudadanos

de una sociedad en la que no solo no hay cabida para el individualismo, sino que las relaciones sociales estarán impregnadas por el trabajo cooperativo.

En esta metodología el rol del profesor cambia, debe presentar el tema en la clase, dar instrucciones claras sobre las tareas que deben realizar, enseñar estrategias de estudio y trabajo en grupo para que los alumnos puedan, todos juntos, conseguir los objetivos fijados. Será más beneficioso para los alumnos realizar las tareas en conjunto que individualmente, ya que de esta manera, aprenden a trabajar cooperando y ayudándose entre ellos. Aprenden también a competir con ellos mismos, no con sus compañeros.

Uno de los aspectos delicados trata sobre cómo hacer la división en grupos de una manera correcta y organizada. El profesor es el encargado y para ello debe conocer bien al alumnado, fomentar el trabajo en equipo desde el inicio del curso y dar explicaciones claras y precisas a la hora de ordenar hacer las tareas. Explicaciones como “Poneos en grupos de 4 personas” no son suficientes y por eso surgirán preguntas de con quién pueden o no trabajar y durante cuánto tiempo se va a trabajar en grupo. La duración del trabajo es esencial ya que formamos equipos en función de la tarea que vayamos a realizar. Habrá tareas que requieran dos, tres o cuatro personas durante un periodo de tiempo que puede ir desde unas horas a unas semanas. Los grupos deben ser heterogéneos para fomentar las interacciones entre todos los alumnos de la clase sin distinción de sexo, raza o capacidades.

Las ventajas que se derivan de esta heterogeneidad son varias: fomentamos en los alumnos mentalidades más abiertas, aprenden a respetar las opiniones de los demás y mejoran las habilidades sociales. Se consigue también que haya un aprendizaje bidireccional entre los alumnos y no son solo los estudiantes con menores capacidades los que aprenden de los demás. Aprenden también a compartir el liderazgo y construir y fomentar la confianza del grupo y la suya propia.

El aprendizaje cooperativo es, por tanto, fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales de nuestros estudiantes y por eso debemos incluirlo en la mecánica de la clase ya desde el comienzo de su escolarización para que sepan trabajar y aprender en grupo desde edades tempranas.

Otra cuestión de gran preocupación para el docente: ¿cómo enseñamos la gramática? Este es el argumento de mayor peso que utilizan los detractores de este tipo de enfoques. Alegan que dentro de una metodología comunicativa, los objetivos se centran en la competencia comunicativa dejando a un lado la gramática. El hecho de que en el enfoque por tareas no haya lugar para la descripción gramatical y el aprendizaje de listas de vocabulario de memoria no implica que se excluyan estos contenidos. Lo que debemos hacer es replantearnos cómo enseñar esos aspectos de la lengua y el enfoque por tareas nos ofrece una alternativa. Siguiendo a los autores Mario Gómez y Javier Zanón (1999)<sup>3</sup>:

-El conocimiento gramatical explícito corresponde a las reglas y estructuras de la lengua que estamos aprendiendo y que están organizadas de forma consciente por el alumnado. Por ejemplo: aprender de memoria reglas gramaticales que pueden ser explicadas, organizadas y almacenadas por el alumno para que pueda recurrir a ellas cuando sea necesario.

-El conocimiento gramatical implícito tiene un carácter intuitivo, no está presentado como un conjunto de reglas analizables como ocurría con el anterior y no es accesible conscientemente. Uno de los ejemplos más significativos y comunes de este tipo de conocimiento son las fórmulas de saludo, despedida o agradecimiento. Se estudian de memoria incluso al principio del aprendizaje de la lengua cuando no tenemos más conocimiento del idioma que saber decir cómo nos llamamos. Una prueba de que este tipo de conocimiento es intuitivo o subconsciente pero a la vez inaccesible conscientemente es que los hablantes de español (excepto aquellos que tengan una formación filológica) tienen dificultades para explicar cómo funciona la gramática del español o tratar de explicar sus propias producciones.

Es innegable que a la hora de comunicarnos utilizamos los dos tipos de conocimientos; sin embargo, el conocimiento explícito tiene una función muy clara que es la de monitorizar y controlar las producciones del alumnos. Krashen (en Gómez del Estal y Zanón, 1999:78) afirma que este conocimiento explícito solo

---

<sup>3</sup> Terminología utilizada por Mario Gómez del Estal y Javier Zanón (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En Alba et al., *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

puede llevarse a cabo si el alumno es consciente de la existencia de un error en su producción, si conoce la alternativa correcta para solucionar el error y si dispone del tiempo necesario para realizar los puntos anteriores.

Por tanto, si tenemos esto en cuenta, el conocimiento explícito desempeña un papel secundario en el aprendizaje de un idioma. Es, entonces, el conocimiento implícito el que rige los usos del lenguaje a la hora de aprender y comunicarnos. Con estos datos, no es recomendable exigir al alumnado tareas que les lleven a acumular conocimiento explícito. Si solo se trabaja y fomenta este tipo de conocimiento de forma aislada no podemos garantizar que los alumnos lleguen a alcanzar los objetivos que pretendemos y desarrollen un conocimiento de la gramática implícito. Esto no significa tampoco que debamos orientar los objetivos de las tareas hacia un conocimiento implícito única y exclusivamente sino que debemos trabajar con los dos para lograr conseguir una conexión perfecta entre ambos. Debemos diseñar tareas que cubran dos frentes distintos:

a) Desarrollar en los alumnos un conocimiento explícito que les permita alcanzar un aprendizaje implícito.

b) Orientar siempre las tareas hacia una gramática que esté ligada a la comunicación, a usos que estén presentes en la lengua real de las situaciones del día a día.

A pesar de estas indicaciones resulta muy difícil mantener una metodología comunicativa ya que la presencia de la gramática en un aula de idiomas es clave y tradicionalmente siempre se ha tratado de una manera monótona lejos de métodos comunicativos. Hay que encontrar un buen equilibrio entre los aspectos gramaticales y los comunicativos. La enseñanza de contenidos gramaticales debe ser tenida en consideración:

-Una demanda metodológica, del material lingüístico que exige toda actividad comunicativa a realizar por los alumnos.

-Una demanda curricular, que se concentra en los exponentes nocio-funcionales y los contenidos gramaticales del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

-Una demanda del alumno, que solicita enseñanza de gramática en muchos casos, bien sea por interés personal o por hábitos heredados de su sistema educativo.

El docente debe cubrir esas necesidades y evitar por todos los medios volver a emplear la metodología tradicional. La figura del docente es clave en el aula y siempre está presente en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, su papel ha ido cambiando con el paso de los años. Las clases ya no consisten en clases magistrales en las que el alumnado se limita a estar de una forma pasiva, sin participar ni involucrarse en las actividades del aula. Concretamente en el enfoque por tareas, el profesor es el encargado de seleccionar los componentes lingüísticos y pedagógicos necesarios para trabajar con los alumnos. También debe seleccionar la metodología de manera cuidadosa ya que es clave para el funcionamiento del aula. El papel del docente es muy amplio y variado, teniendo que abarcar desde aspectos formales y culturales hasta fomentar competencias en los alumnos. Debe ser un buen comunicador que incite a sus alumnos a participar en clase y les enseñe a comunicarse y así desarrollar una buena competencia comunicativa para interactuar adecuadamente en la lengua meta. Lograr esto no es tarea fácil, para ello, se necesita un cambio tanto en la formación del profesorado como en la mentalidad. Atrás quedaron los tiempos en los que eran los docentes quienes debían ser los protagonistas de la clase a la vez que desempeñaban el papel de corrector.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la evaluación, que debe formar parte de la unidad, estar integrada, de manera que los propios alumnos puedan medir y regular su avance. En el caso concreto de nuestra unidad didáctica, recurrimos a uno de los sistemas de evaluación más utilizados en este enfoque: la detección de errores por parte de los compañeros. Aceptamos, como Alba *et al* (1999) distinguir dos tipos de evaluación<sup>4</sup>:

a) Evaluación continua de la unidad: se analizan las tareas y sus resultados mientras se está poniendo en práctica la unidad didáctica de manera que nos sirve de mecanismo regulador del trabajo de los estudiantes y permite sobre la marcha realizar los cambios oportunos.

---

<sup>4</sup> Criterios adaptados de Alba *et al.*, (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

b) Evaluación de los objetivos y contenidos de la unidad: se elaboran un conjunto de pruebas sobre los objetivos previamente establecidos.

## **5 UNIDAD DIDÁCTICA: *¿Sabemos cuidarnos?***

### **5.1 PRESENTACIÓN**

Tomamos como base y fuente de nuestra programación el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER) en el que se nos aconseja basar nuestro trabajo en las necesidades, en las motivaciones, en los intereses, en las características y en los recursos de nuestros alumnos.

En nuestra programación nos planteamos tratar aspectos sociales, culturales, destrezas y habilidades lingüísticas y funcionales que determinan el conjunto de competencias comunicativas necesarias para el logro de una adecuada integración social. Escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir de manera correcta se convierte en la mejor herramienta de integración social en el aprendizaje de la L2.

En el marco específico de un aula de inmersión, muchas veces se pretende lograr la integración en la escuela a costa de la propia identidad cultural, que sigue, afortunadamente presente en las familias. Esto supone, entre otras cosas, que en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua pueden incidir una serie de dificultades que trascienden lo estrictamente lingüístico, pero que afectan a su desarrollo, y que es necesario tener en cuenta.

Aunque de manera explícita no aparecen en nuestra programación, sí nos parece interesante la reflexión metalingüística que muchos casos, no como simple método descriptivo para utilizar en el aula, sino como un medio de gran valor para el desarrollo de las competencias comunicativas y para avanzar y sistematizar el progreso de nuestros alumnos para avanzar en su autonomía y en su capacidad de aprender a aprender.

A través de esta unidad didáctica intentamos desarrollar y fomentar competencias básicas como las siguientes:

1.- Competencia en comunicación lingüística: esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de realidad. El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.

2.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las interacciones humanas y con el resto de los seres vivos.

3.- Competencia social y ciudadana: esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo. Significa entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y la aportación que han hecho y hacen las diferentes culturas a la evolución y el progreso de la humanidad. Significa valorar y respetar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos y utilizar el diálogo y la negociación como medio para llegar a acuerdos y resolver conflictos. En resumen, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.

4.- Competencia para aprender a aprender: es dotar al alumno de habilidades para iniciarse y desarrollar el aprendizaje autónomo que le permita, en situaciones nuevas de conocimiento y sin la presencia del profesor, superar los obstáculos que puedan presentarse. Significa ser consciente de las propias capacidades y cómo contribuir a su desarrollo, empleando distintas estrategias como pueden ser: técnicas de estudio, uso de diccionarios y aprendizaje cooperativo.

5.- Autonomía e iniciativa personal: nos referimos a la adopción de aptitudes como la responsabilidad, la constancia, la autoestima, el control emocional, el conocimiento de uno mismo, elegir con criterio propio, proyectar la tarea y realizarla.



El conjunto de tareas que forman esta unidad didáctica ha sido diseñado para estudiantes con edades comprendidas entre los trece y los dieciséis años y que se encuentran en un aula de inmersión lingüística en la que se nos presenta la siguiente situación:

-Tres alumnos brasileños con buena escolarización previa y conocimientos de inglés

-Un alumno senegalés con muy baja escolarización previa y sin una lengua materna definida. Mezcla de francés, wólof y un dialecto local.

-Un alumno bereber sin escolarización previa

-Dos alumnos ucranianos con buena escolarización previa y conocimientos de inglés

El enfoque por tareas se adapta perfectamente al dinamismo y métodos de aprendizaje que más favorecen a estudiantes de estas edades ya que sus niveles de atención pueden disminuir fácilmente si no se llevan al aula los métodos adecuados.

El tema tratado en la unidad didáctica es *Hábitos saludables* y en este caso, la elección se debe a dos razones: la posibilidad de trabajar en grupos y la edad de los estudiantes idónea para tratar este tema. Por otro lado, enseñar gramática, vocabulario, establecer conversaciones y trabajar con material audiovisual resultará más fácil ya que cualquiera de las situaciones que se presentan en la unidad pueden ocurrir en el día a día. El tiempo estimado para la realización de esta unidad didáctica es de seis horas.

## **5.2 Objetivos y contenidos**

Los contenidos de la unidad didáctica abarcan aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos, culturales y sociales.

<b>OBJETIVOS</b>
Describir y conocer qué son los hábitos
Discernir entre varios tipos y variedades
Elaborar informes
Aceptar consejo de los demás
Distinguir las variedades de español
Fomentar la autonomía

<b>CONTENIDOS</b>
<b>Comunicativos:</b> describir hábitos y rutinas, dar consejos, reconocer los mecanismos de las interacciones.
<b>Gramaticales:</b> conocer el condicional y el imperativo.
<b>Léxicos:</b> campo semántico de la salud y los alimentos.

### *5.3 Metodología del aula*

En todo momento se pretenden promover actitudes colaborativas entre iguales y más aún consolidar conductas y actitudes de cooperación para poder hacer del aula un entorno en el que todos podamos expresarnos sin temor y donde la interacción entre compañeros resulte una realidad cotidiana y enriquecedora.

Emplear recursos diversos garantiza que cada alumno aprenda de acuerdo con su estilo cognitivo y permite también que desarrollen diferentes estrategias de aprendizaje. La inteligencia trabaja en íntima relación con la memoria, pero el recuerdo funciona mejor si posee el mayor número posible de rasgos distintivos: visuales, auditivos,

táctiles, motores, etc. Por ello, durante la unidad didáctica trataremos de trabajar con materiales variados que no se limiten a fotocopias de ejercicios en papel.

La unidad didáctica está diseñada siguiendo un enfoque por tareas. Las unidades didácticas que siguen este enfoque, se diseñan en torno a una tarea final con la cual se pretende que los alumnos alcancen el dominio del lenguaje esperado por el profesor de acuerdo con el nivel del curso. Esta tarea final va acompañada de un conjunto de actividades o subtareas que proporcionan a los alumnos los conocimientos necesarios para poder realizar con éxito la tarea final.

Esta serie de subtareas o actividades deben promover en todo momento la participación de los alumnos en la clase, ya que el profesor ya no es el único protagonista. Esto se conseguirá más fácilmente alternando este enfoque por tareas con el trabajo cooperativo, como pretendemos llevar a cabo en la siguiente unidad didáctica. Para ello, las tareas deben estar bien estructuradas y las explicaciones sobre cómo deben trabajar en grupos deben ser claras y concisas para que el funcionamiento de la clase no se vea mermado por el trabajo en grupo.

El papel que desempeña el docente en el enfoque por tareas no es el de protagonista, ni el de detector de errores. Son los alumnos los que deben hablar y participar de manera activa para hacer de la clase un ambiente en el que se recrean situaciones reales del español. En ningún momento el profesor debe interrumpir a los estudiantes para corregirlos, siempre debe esperar a que acaben de hablar. Una corrección en alto y delante de sus compañeros no es buena ya que se sentirán cohibidos a la hora de hablar y esto repercutirá en su participación en la clase. Sin embargo, si esas correcciones se hacen al final de su intervención y de manera constructiva no solo no será perjudicial sino que resultará incluso beneficioso ya que mientras hablan, son conscientes de que nadie los va a interrumpir y se sentirán, por tanto, libres para continuar. Esto no significa que el docente desentienda de la clase o de los estudiantes, siempre va a estar comprobando si realmente las correcciones hechas por los alumnos son las adecuadas y, en caso contrario, será el profesor quien tenga la última palabra y deberá subsanar los errores.

En el caso de actividades para desarrollar la expresión escrita, una de las mejores dinámicas para la corrección es el intercambio de las tareas con sus compañeros. Este

tipo de corrección no resulta agresiva y es beneficiosa en dos sentidos, no solo porque no se sienten intimidados por la corrección del docente sino que mientras buscan posibles fallos en las actividades también aprenden. La detección de errores es una actividad que no se utiliza a menudo en las aulas de idiomas y sin embargo, ofrece varias ventajas a los estudiantes. Es una actividad distinta en la que el alumnado debe estar doblemente alerta ya que tienen que entender qué es lo que están leyendo y estar atentos para detectar posibles errores.

### 5.5.1 Detectamos ideas previas

Antes de adentrarnos en las actividades previas a la tarea final, nos gustaría trabajar para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. Las consideramos un buen calentamiento donde los estudiantes se puedan sentir libres, relajados y participativos.

La primera actividad es una lluvia de ideas. El docente escribirá en la pizarra los principales conceptos que se trabajarán: “hábitos saludables” y “hábitos no saludables” Los estudiantes deberán aportar todas las ideas que sean capaces de pensar para poner debajo de cada una de las etiquetas. Esta actividad resulta muy útil para que los estudiantes revisen su propio conocimiento del tema a la vez que se encontrarán y trabajarán con nuevo vocabulario. Esta sería la actividad:

#### Lluvia de ideas

<b>Hábitos saludables</b>	<b>Hábitos no saludables</b>
Caminar, comer fruta	Comer chocolate, dulces
Hacer deporte, comer verduras	Fumar y beber
Ir al gimnasio	Ver la televisión

La segunda actividad está orientada a trabajar con vocabulario y categorías de palabras (no solo sustantivos, sino también construcciones verbales). El docente dará a los estudiantes una lista con palabras y expresiones relacionadas, para que identifiquen aquella que no encaja en la lista. El propósito es que los estudiantes establezcan relaciones semánticas existentes entre las palabras y las frases que aparecen en la lista.

## Sobran las palabras

- 1) Naranja-tomate-hamburguesa-guisante (hamburguesa)
- 2) Chocolate-pizza-lechuga-tarta (lechuga)
- 3) Correr-ver la tele-caminar-jugar al futbol (ver la tele)
- 4) Caminar-tomate-correr-ir al gimnasio (tomate)

La lista cuatro contiene *tomate*, palabra que pertenece a una categoría gramatical distinta: es un nombre, mientras que las otras palabras son verbos. Se espera que los estudiantes justifiquen sus respuestas.

Ambas actividades han sido diseñadas para trabajar con la clase como grupo, no en pequeñas divisiones ni por parejas, al mismo tiempo que tratamos de lograr un mayor acercamiento al tema. Queremos que los estudiantes trabajen con vocabulario ya sabido y con el nuevo también ya que será útil para las próximas sesiones. Además, el docente comprobará el conocimiento previo de los estudiantes y el grado de familiaridad con el tema.

Aunque los estudiantes ya han estado trabajando con la materia en cuestión en las actividades previas, las siguientes actividades les dan la oportunidad de profundizar en él para sacarle el máximo rendimiento posible. Para estos propósitos, hemos diseñado tres actividades distintas que abarcan distintos ámbitos.

### 5.5.2 Pretareas

#### ¡Escuchamos!

El docente proyectará un vídeo en clase para que los estudiantes lo vean y escuchen. Hemos seleccionado este vídeo por varias razones: por su duración, porque visualmente resulta atractivo por contener dibujos y porque además, acompaña partes del discurso con texto escrito, lo que puede ayudar a nuestros estudiantes a lograr una mejor comprensión.

Por otro lado, podemos trabajar con él las variedades diatópicas del español y la entonación, ya que la persona que habla es argentina. Es una buena oportunidad para

introducir así el ámbito de la variedad que existe en nuestra lengua y hablarles a nuestros alumnos sobre la existencia de distintas variedades geográficas del español que van más allá del peninsular. El docente pedirá a los estudiantes que vean y escuchen atentamente en silencio ya que posteriormente deberán hablar sobre lo que han visto, qué han entendido y qué no. Esto se hará en conjunto con toda la clase y oralmente. Una vez que se ha comentado el vídeo, individualmente deberán completar un mapa conceptual que les servirá para afianzar los principales conceptos vistos en el vídeo. Les ayudará a fijar el vocabulario visto, mejorando su competencia léxica. Lograremos que sean capaces de trabajar con unidades léxicas y con morfemas que les permitan generar unidades nuevas. La manera de trabajar el vocabulario influye directamente en su aprendizaje, por tanto, debemos ser cuidadosos a la hora de tratarlo en el aula y tener en cuenta conceptos como el lexicón mental. El lexicón mental tanto de una persona nativa como de una no nativa se encuentra perfectamente organizado en diferentes unidades léxicas que se agrupan por características fónicas, semánticas, discursivas e incluso no lingüísticas como son imágenes, conocimiento del mundo, etc. El lexicón es dinámico y siempre puede aumentar con unidades léxicas nuevas lo que se traducirá en una mayor competencia léxica de los estudiantes. Por estas razones, utilizar un mapa conceptual para tratar el léxico es un recurso muy útil que facilitará el aprendizaje de la lengua por parte de nuestros estudiantes.

### Saludable vs no saludable

El profesor llevará al aula objetos reales como una lata de refresco, una tarjeta de un centro deportivo, una pelota de tenis o algunos caramelos. Preparará dos mesas en los extremos de la clase para que los estudiantes coloquen los objetos: a un lado los objetos relacionados con unos hábitos saludables y al otro lado los contrarios. A continuación pedirá a los estudiantes que cojan uno o dos objetos y los coloquen donde ellos creen que encajan. Para hacer esta actividad tendrán que moverse por la clase, esto hará la sesión más dinámica y los estudiantes deberán después explicar por qué han puesto los objetos en los lugares seleccionados. La razón por la que hemos escogido trabajar con “*realia*” es porque los estudiantes aprenderán mejor si trabajan con objetos reales ya que aprender es más eficaz si se realiza a través de la experiencia.

Una vez que hayan acabado, el docente preguntará individualmente qué objeto han seleccionado, dónde lo han colocado y por qué. Esto dará a los estudiantes la oportunidad de hablar y expresarse, en el caso de que algún compañero no esté de acuerdo, podrá explicar su punto de vista y la razón del desacuerdo, lo que puede llevar a que la sesión se convierta en un interesante debate en el que los alumnos utilicen el vocabulario y las expresiones que se están trabajando.

### Búsqueda de pareja

En esta actividad el profesor repartirá a los estudiantes pequeños trozos de papel en los que solo tendrán escrita la mitad de una oración. Deben encontrar la otra mitad y para ello, tendrán que levantarse, caminar por la clase e interactuar con sus compañeros para poder completar su oración. Las oraciones que se presentarán a los estudiantes son las siguientes:

*No deberías comer tantos dulces / porque son malos para tus dientes*

*Debes comer frutas y vegetales diariamente / porque tu cuerpo necesita vitaminas*

*Tienes que / practicar deporte regularmente*

*No cojas el autobús todos los días / es bueno para ti caminar*

La segunda parte de esta actividad se centra en la gramática y, más concretamente en el imperativo y distintas formas de dar consejos. Una vez que los estudiantes han encontrado la mitad de su oración tendrán que leerlas en alto. En este punto de la sesión se necesita una diapositiva para mostrarles el imperativo junto con las formas de condicional que se utilizan para dar consejos y que las identifiquen en las oraciones. Los estudiantes a partir de la diapositiva deberán deducir formas en negativo y afirmativo de una serie de verbos e identificar las dos personas que tiene el imperativo.

## Nuestras ideas

Para esta actividad necesitaremos un par de cartulinas y unos rotuladores. En uno de ellos, el docente escribirá “saludable” y en el otro “no saludable”. Se dividirá la clase en dos grupos con el propósito de que los estudiantes escriban algunos hábitos saludables o no, dependiendo de la cartulina que les haya tocado. Cada grupo debe proponer una serie de ideas y una vez que no sepan más, cambiar la cartulina con el otro grupo y pensar si se les ocurre algo más que poner y completar la cartulina de sus compañeros. Cuando todos hayan acabado, uno de los estudiantes de cada grupo leerá en voz alta lo que han escrito. La decisión de realizar este ejercicio en cartulinas en vez de en una hoja de papel se debe a que es buena idea utilizar los materiales trabajados para decorar la clase y de esta manera los estudiantes tendrán presente en todo momento el vocabulario nuevo y los conceptos que se trabajen en el aula, además de fomentar y desarrollar la colaboración.

## Hacemos un diálogo

Después de las actividades de vocabulario y gramática, el profesor pedirá a los estudiantes que inventen un diálogo usando verbos y expresiones explicados anteriormente. Dividirá la clase en parejas y les pedirá que escriban diálogos para los siguientes roles: madre/hijo, doctor/paciente, entre amigos... El docente mostrará este diálogo en una diapositiva para que sirva de modelo, los estudiantes lo leerán y se retirará de la pantalla.

Doctor: *¡Hola!*

Paciente: *¡Hola!*

Doctor: *¿Cuál es su problema?*

Paciente: *Tengo problemas de peso*

Doctor: *¿Juega con ordenadores a menudo?*

Paciente: *Sí... todos los días*

Doctor: *No debería hacerlo tan a menudo... ¿Come usted muchos dulces?*



Paciente: *Sí... me gustan mucho la verdad...*

Doctor: *No debería comer muchos... ¿Practica algún tipo de deporte?*

Paciente: *La verdad es que no...*

Doctor: *Debería tener una dieta más equilibrada: comer frutas, verduras, carne y pescado y reducir la cantidad de dulces y golosinas. Hacer deporte a menudo y caminar diariamente le ayudará.*

Esta actividad dará a los estudiantes la oportunidad de trabajar con el vocabulario aprendido y las formas verbales vistas. Creemos que los roles doctor-paciente o madre-hijo les pueden resultar más fáciles de interpretar ya que son bastante cotidianos. Preferimos no pedir a los estudiantes que recreen situaciones que no sean comunes o que les resulten extrañas porque queremos que se den cuenta que lo que están aprendiendo se utiliza todos los días en cualquier tipo de situación.

Una vez que los alumnos hayan acabado de escribir sus diálogos tendrán que leerlos en voz alta para toda la clase. El profesor en ningún momento interrumpirá a los estudiantes cuando cometan algún error en la pronunciación. En lugar de corregirlos en el momento, esperará a que terminen para hacer las correcciones que resulten necesarias. No solo hay que destacar lo que han hecho mal, sino hacer énfasis en aquellas cosas que están bien hechas y reforzar con comentarios positivos. De esta manera se animará a los estudiantes a continuar con la tarea y se reforzará su autoestima.

## Revisamos

En esta última fase del método, comprobamos que los estudiantes han comprendido las explicaciones y los contenidos expuestos a lo largo de las sesiones previas. En este caso concreto, esta parte final consta de dos subdivisiones: diálogos y un juego de memoria.

El propósito de esta sección es que los estudiantes trabajen con los diálogos preparados por ellos mismos. La actividad inicial consistirá en una mera corrección en la cual deben cambiar sus diálogos con los compañeros y que estos sean capaces de identificar posibles errores. Esta actividad ofrece varias ventajas:

- a) Los estudiantes tienen la oportunidad de ofrecer distintas alternativas a lo que sus compañeros han escrito.
- b) Los comentarios de los errores están hechos por sus compañeros lo que no resulta tan agresivo como la corrección de un docente.
- c) Funciona de manera indirecta como un método para comprobar el propio conocimiento de la lengua y de todo lo aprendido anteriormente.

Esta actividad acabará cuando los estudiantes encuentren los imperativos y formas de condicional que haya en los diálogos. Funciona como un refuerzo de lo visto en las fases previas.

Esta sección está pensada para repasar lo aprendido hasta el momento. Se espera de los estudiantes que apliquen todo lo trabajado en las sesiones previas. El docente usará el diálogo que se presentó anteriormente como modelo. Este contiene algunos de los elementos más importantes trabajados en las sesiones precedentes así que también será más fácil para los estudiantes memorizarlo.

El profesor proyectará una diapositiva con una plantilla que tendrá forma de diálogo con espacios en blanco para que los estudiantes los completen. Cada espacio será una palabra, verbo, sustantivo, etc. Algunos estarán ocupados por un pequeño dibujo que les ayude a asociar cuáles son las expresiones que deben utilizar en cada ocasión.

La plantilla será la siguiente:



Con la plantilla en la diapositiva, el docente señalará cada línea del diálogo para que los estudiantes las completen. No se espera que encuentren una gran dificultad ya que todo lo que se pueden encontrar ha sido visto anteriormente y son elementos que ya

conocen. En el caso que no sean capaces de poner algunas de las palabras que faltan el profesor les ayudará leyendo el diálogo otra vez.

### 5.5.3 Tarea final

#### ¿Qué harías si...?

En esta última actividad, se entregarán a los estudiantes varios casos en los que se presentan problemas de salud. Tendrán que pensar en una posible solución para cada uno de ellos, utilizando sus recursos. Las situaciones que se les presentarán serán escenarios comunes que se pueden dar en ámbitos cotidianos: problemas de diabetes, de sobrepeso, de fatiga y de cansancio. Lo que esperamos con esta actividad es que los estudiantes entiendan los conocimientos aprendidos en la clase y comprobar que saben cómo utilizarlos.

#### UNIDAD DIDÁCTICA: ¿SABEMOS CUIDARNOS?

FASES	ACTIVIDADES
4.4.1 Detectamos ideas previas	Lluvia de ideas  Sobran las palabras
4.4.2 Pretareas	¡Escuchamos!  Saludable vs no saludable  Búsqueda de pareja  Nuestras ideas  Hacemos un diálogo  Revisamos
4.4.3 Tarea final	¿Qué harías si...?

Todo el material preparado para el alumno se adjunta en el Anexo III

### *5.5 Análisis de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica en el aula*

La puesta en práctica de esta unidad didáctica en el aula de inmersión lingüística del IES Pando fue posible gracias a la profesora Dolores Pevida Llamazares, quien me autorizó a disponer de horas de sus propias clases para llevarla a cabo.

El horario del aula de inmersión es de 8:30h a 12:40h, periodo durante el cual no existen asignaturas ni otro idioma que no sea el español. Son cuatro horas seguidas con la única interrupción de unos 20 minutos para el recreo. Lógicamente las horas en las que los alumnos están más receptivos y descansados son las primeras de la mañana. La temporalización prevista era de seis horas para llevar a cabo la realización de todas las actividades, sin embargo, empleé más tiempo del que había estimado. Las razones por las que utilicé más horas de las previstas fueron el deseo de que los estudiantes hicieran las actividades bien y sin prisa, ofrecer detalladamente las indicaciones necesarias para la realización de las actividades, proporcionar al alumnado el tiempo necesario para pensar y atender todas las necesidades individuales de los alumnos, que se generan por sus diferentes niveles curriculares.

Desarrollé la unidad didáctica durante tres días, sumando un total de nueve horas. Debo decir que el alumnado está acostumbrado a trabajar diariamente con métodos comunicativos en los que deben ser ellos los que hablen y no es el profesor quien da una clase magistral mientras ellos escuchan. Aprender en equipo es algo que tampoco les resulta extraño ya que su profesora, Dolores Pevida, trabaja habitualmente con dinámicas de aprendizaje cooperativo. Con esto quiero decir que los alumnos no se extrañaron por el tipo de actividades propuestas ni en ningún momento les resultó dificultoso adaptarse a ellas. Si estuviesen acostumbrados a métodos más tradicionales la dinámica de la clase hubiera sido más lenta.

El primer día y antes de realizar las primeras actividades, hablamos de lo que son los hábitos y lo que significan, qué es estar sano, qué hay que hacer para conseguirlo y qué no. Tras esta breve charla para ir introduciéndolos en la materia, empecé con la fase en la que debía detectar conocimientos. Esta fase dentro del enfoque por tareas es opcional, pero desde mi punto de vista es muy necesaria tanto para el docente como para el alumnado ya que el docente conoce el punto de partida y los alumnos se sitúan en el tema que van a tratar. Los resultados fueron muy positivos

porque el alumnado se involucró y participó activamente en la sesión, lo que favoreció la dinámica del aula.

La actividad de la lluvia de ideas en la que escribí “hábitos saludables” y “hábitos no saludables” en la pizarra fue un buen punto de partida para recuperar conocimiento previos ya que fueron numerosas las ideas que compartieron con la clase. No solo fueron capaces de expresarlas sino que algunos de los estudiantes fueron capaces de explicarlas, de razonarlas.

En la siguiente actividad debían identificar la palabra que por razones semánticas o de categoría no encajara con las demás. Debo admitir que esta actividad está diseñada a modo de pequeño experimento ya que las tres primeras palabras son muy fáciles de discriminar porque su significado nada tiene que ver con el de las otras; sin embargo, en la última no se trata de diferencias semánticas sino de categoría gramatical ya que la que deben discriminar es un sustantivo mientras que las otras son verbos. Los estudiantes vieron que las tres primeras seguían la misma mecánica y al llegar a la cuarta solo una alumna de los siete allí presentes supo discriminar la palabra acertada y explicar a los demás por qué era así. Inmediatamente el resto de sus compañeros entendieron el razonamiento sin mayores dificultades pero con ello demostré, quizá tan solo a mí misma, que la realización de ejercicios de manera mecánica, no resultan adecuados para aprender un idioma ya que no sirven para fijar los conocimientos.

Una vez acabada la fase de “detectar ideas previas”, proyecté a los estudiantes un vídeo sobre hábitos y rutinas saludables y reciclaje. El vídeo<sup>5</sup> tiene imágenes y dibujos visualmente muy atractivos que se alternan con palabras y breves textos que refuerzan el audio. El locutor es un hombre argentino, un acento al que los alumnos no están acostumbrados a oír en el aula. A la hora de seleccionar el vídeo tuve dudas sobre si resultaría adecuado o no y si les causaría mucha dificultad. Los resultados fueron, sin embargo, muy positivos ya que ellos mismos identificaron la procedencia del locutor y algunos fueron capaces de reproducir las palabras que según ellos eran “raras”. Es decir, discriminaron perfectamente las principales diferencias fonéticas que hay entre la variedad del español de Argentina y la de España y con tan solo una reproducción. Al

---

<sup>5</sup> Vídeo extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=Ggh3biRxaY>

finalizar el visionado, hicimos una puesta en común sobre lo entendido y preguntaron alguna palabra o concepto sobre el que no estaban muy seguros. Para mi sorpresa ninguna de las palabras que me preguntaron fue específica de la variedad argentina, como puede ser la palabra “jugo”.

A continuación cumplieron dos mapas conceptuales en los que se les pedían los conceptos, ideas y palabras más importantes del vídeo. Recordamos que solo vieron el vídeo una vez y, sin embargo, los resultados logrados fueron muy positivos. Sin un límite de tiempo, llegaron a ser capaces de dar una solución a todos los huecos que se encontraron en el mapa. No solo lo completaron sino que espontáneamente me explicaron y razonaron algunas de sus respuestas. Los trabajos realizados en el aula se presentan en el Anexo I.

En la siguiente actividad debían trabajar con *realia*, es decir, con objetos reales que llevé a clase. Entre ellos se incluían un carné de un centro deportivo, unos caramelos, una manzana, chocolate y una zanahoria. Tenían que levantarse y colocarlos según consideraran, en la mesa de saludable o en la de no saludable. Al principio se quedaron un poco desconcertados y no sabían muy bien a dónde les iba a llevar la actividad, sin embargo en el mismo momento en el que se levantaron a colocarlo, respondieron muy bien. Fueron capaces de explicar por qué habían colocado su objeto donde lo habían hecho y también espontáneamente surgieron diferentes temas de conversación como, por ejemplo, si les gustaban o no esos productos, cómo solían comerlos, diferentes tipos de platos e incluso su valor calórico y vitamínico y cuáles eran los principales beneficios para el cuerpo. También hubo desacuerdos, lo que hizo que la sesión fuera más interesante porque los alumnos explican sus diferentes puntos de vista contribuyendo así a enriquecer la sesión. Quiero recordar que, todas las conversaciones que surgieron fueron de forma espontánea y yo no tuve que dar ninguna indicación para que hablaran, fueron ellos los que se sintieron lo suficientemente relajados y cómodos para hablar.

En la siguiente actividad en la que debían encontrar al compañero que tuviera la mitad de su oración, la interacción entre los alumnos fue muy buena y en todo momento el idioma que utilizaron fue el español. Esta actividad les ayudó a tener ideas para poder realizar la siguiente en la que debían expresar las suyas propias por escrito y en grupo.

En dos cartulinas bajo los títulos “saludable” y “no saludable” escribieron hábitos, rutinas e ideas que ellos consideraron adecuadas, previo consenso con el resto de los miembros del grupo. El resultado fue muy satisfactorio, ya que fueron capaces de escribir más de quince ideas por cartulina. Al finalizar esta actividad, las cartulinas se colocaron en la pizarra como refuerzo visual del tema que estamos tratando. Los carteles realizados en el aula aparecen en el Anexo I.

A continuación, debían realizar un diálogo por parejas en el que tenían que incluir el vocabulario y las estructuras vistas durante las sesiones previas. Les mostré en una diapositiva de *Power Point* un diálogo de ejemplo. Debían plantear un problema y dar la solución que ellos creyeran conveniente. No hubo límites de tiempo para que pudieran realizar la actividad de una manera razonada y con calma. Las parejas las formé yo de forma que intenté hacerlas lo más heterogéneas posible juntando a alumnos con mayor competencia comunicativa en español con aquellos que tiene un menor nivel de competencia para que en ningún momento ningún alumno se quedara rezagado. Los resultados fueron muy positivos, hubo una muy buena colaboración entre los miembros de las parejas, de forma espontánea y todos lograron el objetivo: crear un diálogo. A continuación los leyeron en voz alta, y como se puede apreciar en las grabaciones, la colaboración va más allá del proceso de realización del diálogo. En una de las parejas el desfase tanto curricular como del español era enorme, pero lejos de ser algo negativo, resultó una experiencia beneficiosa ya que fueron capaces de aprender en pareja. En la grabación oiremos cómo la alumna al ver que su compañero no es capaz de leer una palabra, la pronuncia en voz baja para decírsela y que este pueda dar la respuesta correcta. Son los propios estudiantes los que se ayudan entre sí cuando surge una dificultad en la pronunciación, por ejemplo. Los diálogos realizados en el aula se encuentran en el Anexo I.

Después de la puesta en común de los diálogos, fueron los propios alumnos los encargados de corregirlos. Se intercambiaron sus actividades para poder identificar posibles errores y escribir la opción correcta. Esta actividad no implica que el profesor se desentienda del aula, en todo momento debe estar pendiente de lo que hacen y si algún error está mal corregirlo, darle una solución y explicar el porqué del mismo. Mientras corregían los diálogos de sus compañeros debían encontrar las formas de imperativo y condicional, objetivo que alcanzaron sin ninguna dificultad. A



continuación, les propuse un juego de memoria que, a partir de una plantilla con imágenes en *Power Point* (que aparece en el Anexo I) debían rellenar los huecos que había con las estructuras y expresiones adecuadas. Esta tarea se llevó a cabo oralmente y en conjunto con toda la clase resultando ser muy útil ya que las respuestas que surgieron entre todos fueron muy variadas enriqueciendo así el entorno de aprendizaje.

Finalmente llegamos a la tarea final en la que debían contestar a una serie de preguntas en las que se enfrentaban a problemas que pueden surgir en una situación de habla real. De cinco preguntas debían escoger tres y explicar por escrito e individualmente cuál sería la solución que ellos propondrían. Los resultados como se pueden ver adjuntos en el Anexo I, son muy satisfactorios ya que fueron capaces, en mayor o menor medida de acuerdo con su nivel de competencia en español, de completar la tarea utilizando los conocimientos adquiridos en las sesiones previas.

Al finalizar la puesta en práctica de la Unidad Didáctica y revisar los resultados de los alumnos, nos dimos cuenta de que podrían haberse incluido actividades en las que el componente intercultural estuviera más presente. El tipo de tareas con las que trabajamos, nos permitieron profundizar en el enfoque por tareas y el trabajo cooperativo. Sin embargo, con las actividades que proponemos a continuación, podríamos haber trabajado aspectos interculturales ya que el contexto del aula resulta idóneo para hacerlo.

Para ello, podríamos haber propuesto una actividad para trabajar oralmente y con todo el grupo. En todo momento pretendemos que las intervenciones del profesor sean únicamente para dar orientaciones y guiar a los alumnos ya que queremos lograr una participación activa y espontánea. El profesor lanzaría a los alumnos las siguientes preguntas:

*-¿Cómo creéis que es la comida en China?*

*-¿Cómo creéis que es la comida en Estados Unidos?*

La respuesta que se espera a estas dos preguntas es previsible, ya que la imagen que se tiene de la comida de estos dos países está muy estereotipada. Esperamos contestaciones como “en EE.UU solo comen comida rápida” o “me han dicho que en China comen a base de insectos y perros”. Después de que los alumnos respondan, será

el profesor el encargado de desmitificar las creencias que tengan sobre la comida de esos países, a través de un *Power Point* en el que se muestren platos típicos, comida tradicional, etc. A continuación, el profesor lanzaría esa misma pregunta pero con los países de origen de los alumnos, es decir:

*-¿Cómo creéis que es la comida en Ucrania, Brasil, Senegal y Marruecos?*

Antes de lanzar la pregunta, el profesor tendría que dejar claro que solo pueden contestar aquellos que no sean del país sobre el que se está preguntando y en todo momento deben escuchar a sus compañeros y no interrumpirlos para decir “eso no es así” o “estás equivocado”. Cuando todos terminen de hablar, cada uno dirá lo que es cierto de lo dicho por sus compañeros sobre la comida típica de su propio país. En este punto, se espera que surjan discrepancias que se subsanarán mediante el diálogo y la escucha a sus compañeros.

Una vez terminada esta puesta en común, el profesor pondría a los alumnos en grupos o parejas formadas por distintas nacionalidades. Les daría una cartulina por grupo y en ella deberían realizar un mural con fotos y textos en los que expliquen cómo es la comida de los distintos países. Podrían incluir aparte de fotos y textos explicativos, alguna receta sobre un plato típico. Finalizada esta actividad, tendrían que exponer su trabajo delante de sus compañeros y explicar qué es lo que han puesto, porqué, cómo han trabajado y qué es lo que han aprendido sobre la comida de otros países.

## 6 Conclusiones

La puesta en práctica de esta unidad didáctica resultó ser una experiencia muy positiva a nivel personal ya que se me brindó la oportunidad de llevarla a un aula real y utilizar las conclusiones para enriquecer mi trabajo. Han sido gratificantes los resultados obtenidos por los alumnos en cuanto a desarrollo de competencias, posibilidades de interacción y satisfacción personal.

Esta breve experiencia junto con los conocimientos adquiridos en el proceso de realización de este trabajo me han permitido extraer una serie de conclusiones, que presento a continuación:

- 1- Utilizar en el aprendizaje de la lengua el enfoque comunicativo reforzado con la realización de tareas fomenta la adquisición de competencias generales y hace que los alumnos se conviertan en verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.
- 2- En este proceso el contexto cultural y la negociación son fundamentales.
- 3- La metodología utilizada en el aula influye significativamente en el aprendizaje de los alumnos.
- 4- El profesor debe gestionar el aula de manera que los alumnos colaboren entre ellos, sepan trabajar con sus compañeros y desarrollen habilidades sociales en el aula superando diferencias culturales. Las emociones juegan un papel clave en el ritmo de aprendizaje y el docente ha de ser capaz de controlarlas y gestionar la clase de manera satisfactoria.
- 5- En el enfoque por tareas la lengua se aprende para utilizarla en contextos reales de comunicación.

- 6- El conocimiento implícito rige los usos del lenguaje a la hora de aprender a comunicarnos.
- 7- Los métodos repetitivos y mecánicos de aprendizaje deben ser sustituidos por otros más dinámicos y motivadores que fomenten distintas competencias.

Este trabajo ha sido clave para completar mi formación académica ya que me ha permitido investigar sobre un tema que encuentro realmente interesante a la vez que he leído y aprendido sobre nuevos conceptos que me resultarán de gran ayuda en el futuro. El hecho de poder poner en práctica mi unidad didáctica en un aula real ha sido una excelente experiencia personal y también ha servido para enriquecer mi trabajo y darle más verosimilitud.

Los métodos y conceptos desarrollados en este trabajo son importantes pero la formación que un profesor de lenguas extranjeras debe tener para manejar un aula de idioma con un contexto multicultural como con la que trabajé mi unidad didáctica es fundamental. No basta con tener un buen conocimiento de la lengua que se está enseñando sino que también hay que saber fomentar varias competencias en los alumnos, manejar situaciones de conflicto, saber disminuir los niveles de estrés de alumno y poder enfrentarse a distintos niveles dentro de una misma clase.

La parte teórica resulta esencial en un trabajo de este tipo, sin embargo, desde mi punto de vista un estudio como este se quedaría incompleto sin la ejemplificación en el aula. En esas horas de trabajo en el aula fui plenamente consciente de que esos métodos sobre los que había leído funcionan y no son una utopía ya que con una preparación previa pueden llevarse al aula y trabajar con ellos cómodamente.

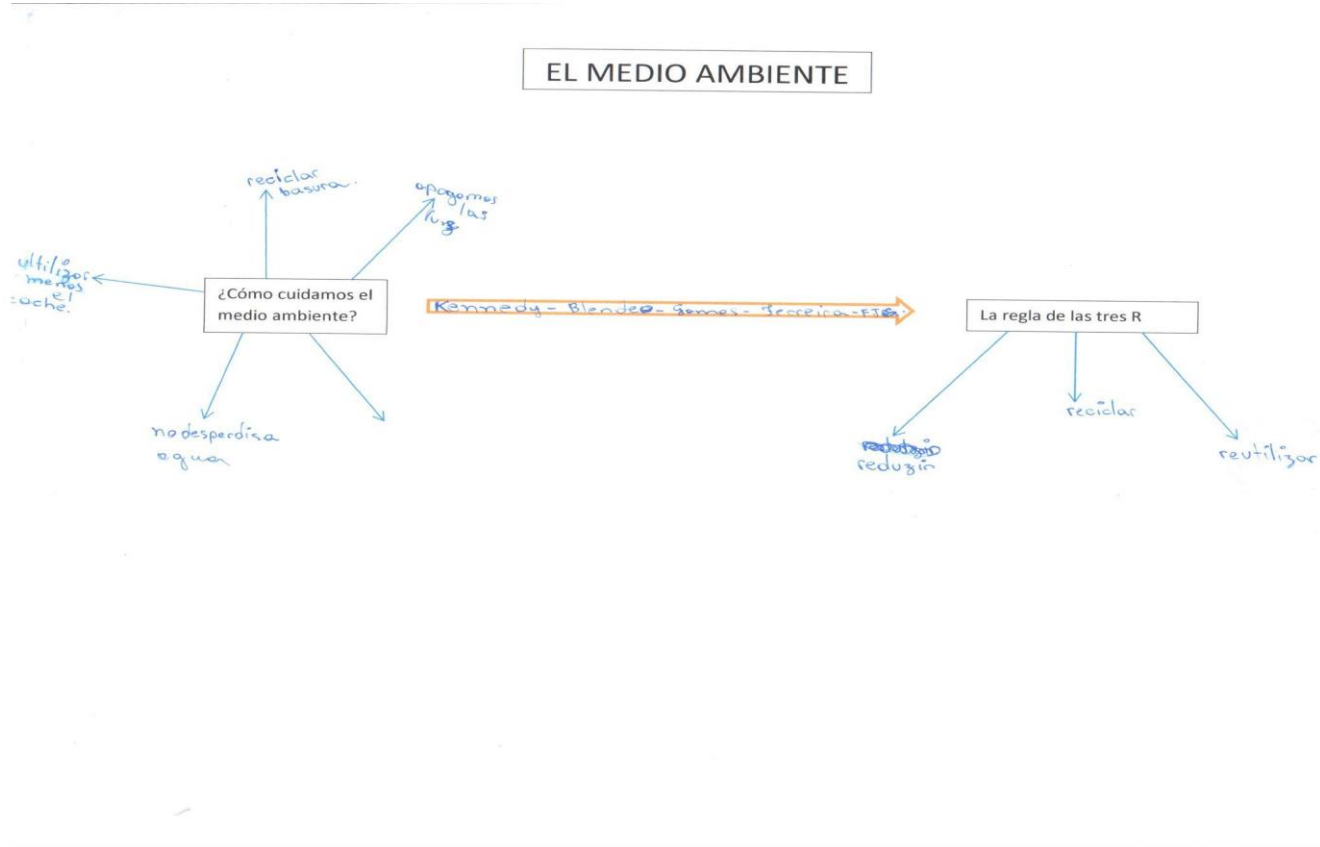
En el proceso de aprendizaje de una lengua, numerosos conceptos juegan un papel clave y por eso creo que los profesores deben conocerlos para manejar el aula de manera satisfactoria y lograr que los alumnos aprendan adecuadamente. Trabajar y profundizar en estos conceptos me ha ayudado a entender mejor la mecánica de un aula de idioma.

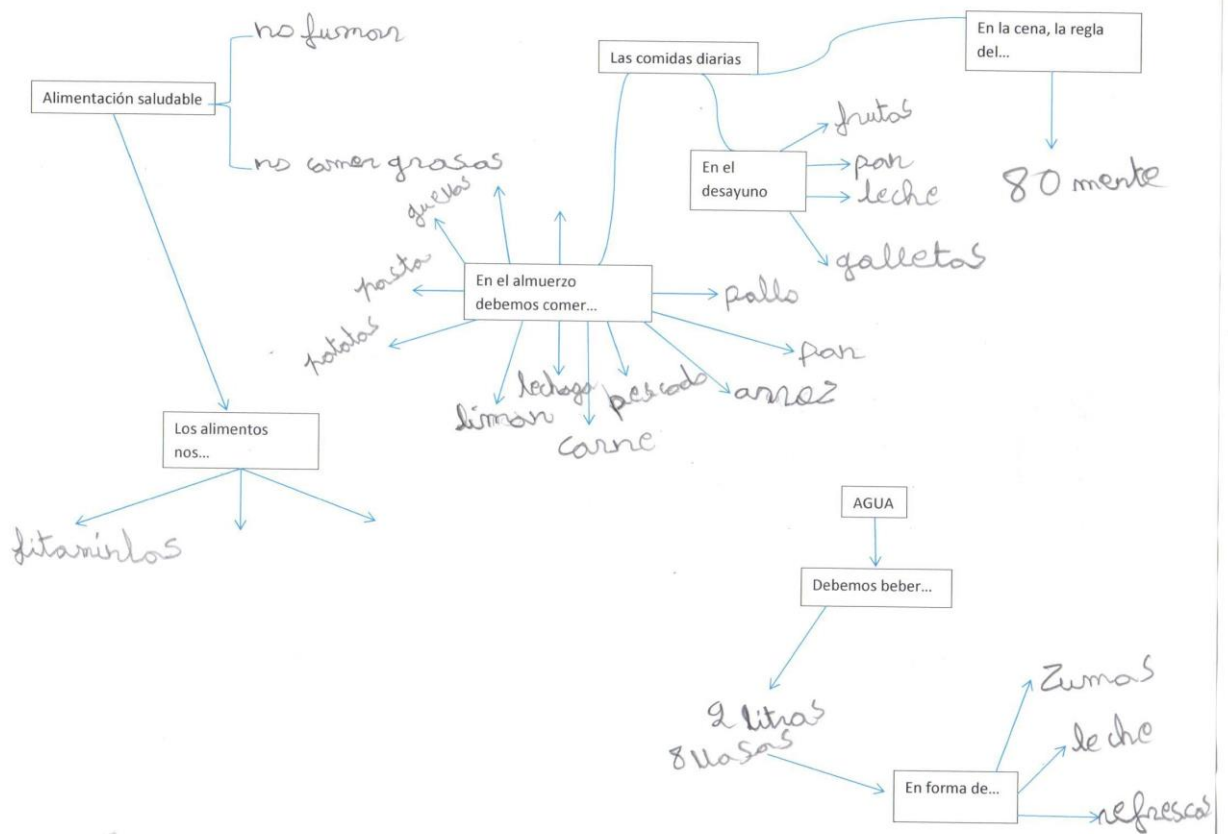
Finalmente, debo decir que este trabajo ha sido un eslabón más en mi formación universitaria y en los conocimientos adquiridos en el Máster en español como lengua

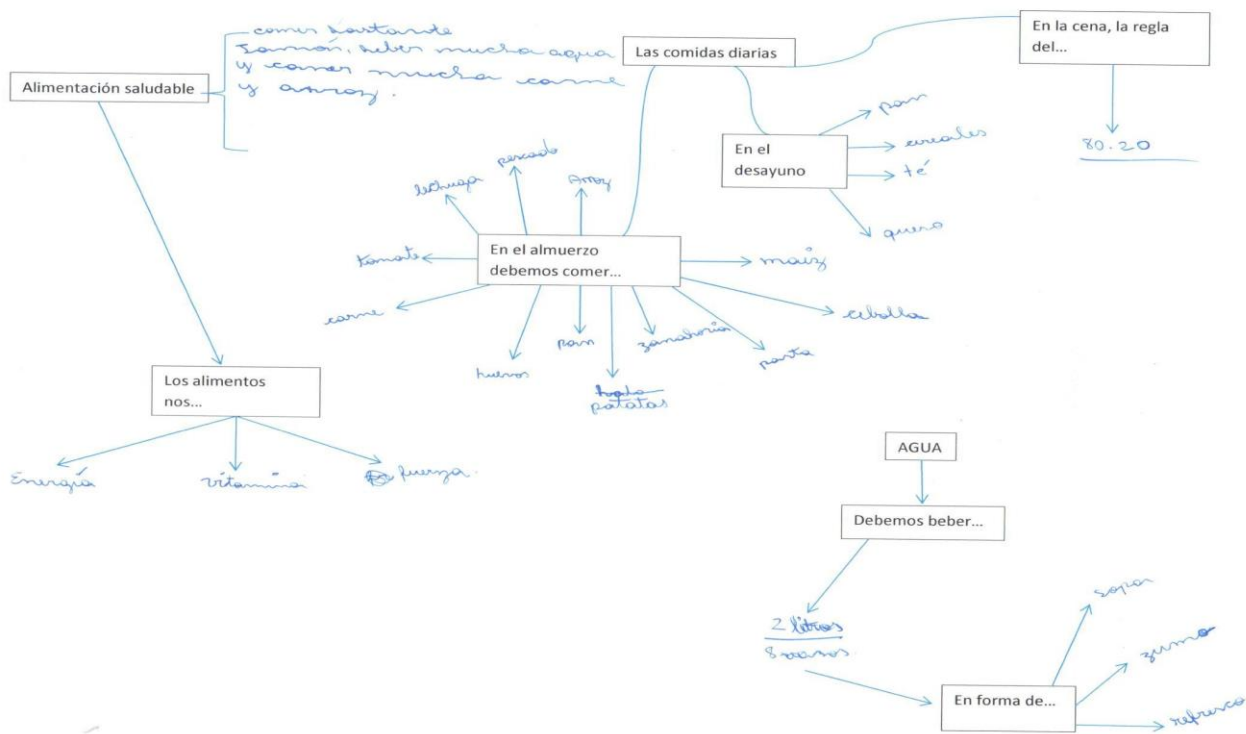
extranjera. Me ha permitido equilibrar la teoría y la práctica y reforzar mi formación como futura profesora de español segunda lengua.

# ANEXO I: TRABAJOS ESCRITOS

-Mapas conceptuales

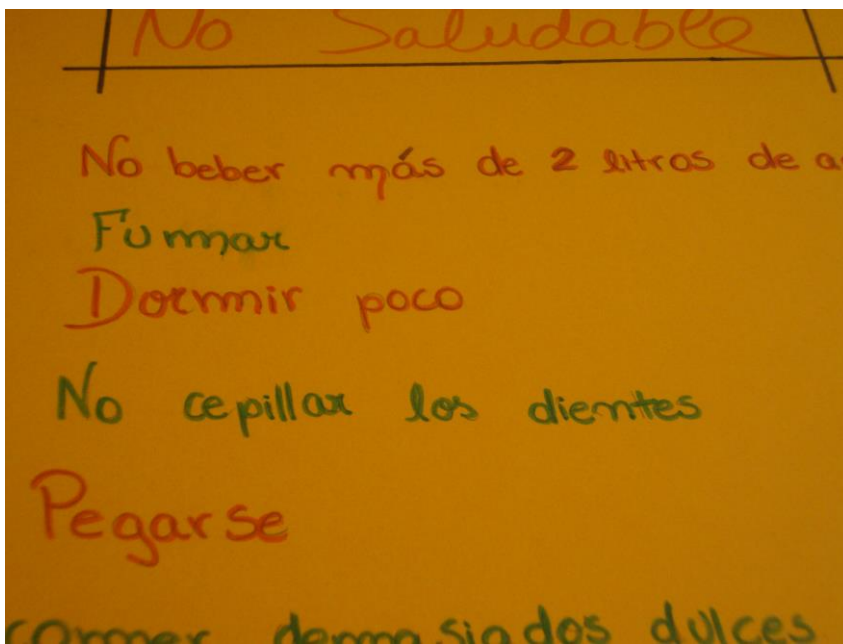
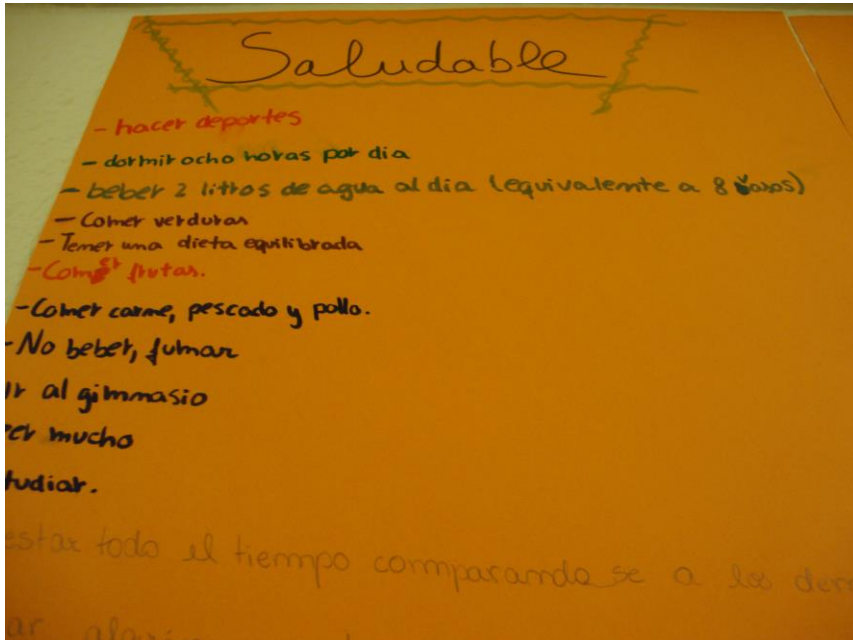








-Carteles "saludable vs no saludable"



-Textos de la actividad "hacemos un diálogo"

Hola, ¿cuál es tu problema?

Llegue hace muy poco en España y estoy teniendo dificultad ~~para~~ <sup>para</sup> hablar con mis amigos del instituto o los profes...

¿Estas muy ocupado por la tarde, más o menos a las 7?

No.

Entonces te puedo aconsejar ir a una academia para extranjeros muy buena que es Comarca, y está muy cerca...

Vale, muchas gracias.

- son un paciente y el doctor.
- tienen un problema de fase sueño.
- solución.

- ¡Hola!
- ¡Buenos días! ¿Qué problema tienes?
- Tengo problemas con el sueño, no puedo dormir por las noches, como ~~las~~ pastillas.
- La solución única es que no estés todo el día trabajando, deja un poco de trabajo, intenta dormir los sábados y domingos.
- ~~¡Voy a~~ voy a ~~hacer~~ intentar hacerlo gracias.
- Buenos,

A - ¡Hola! Kennedy.

K - ¡Hola! Alex.

A - Vamos al campo para jugar al fútbol.

K - Tío no puedo, porque me duele la pierna.

A - ¿Por qué? ¿Por qué no vas al médico?

K - Yo ya ~~he~~ <sup>he</sup> ~~me~~ <sup>me</sup> ~~gano~~ <sup>gano</sup> un medicamento, para ~~dejarlo~~ <sup>tomarlo</sup>.

A - ¿Y estás mejor? dió

K - Bueno, está mejorando.

A - Vale, méjorate, hasta luego.

K - Gracias, Adós.

-Presentación de imágenes para “el juego de memoria”



P: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_



## -Tarea final

### ¿Qué harías si...?

1. ¿Qué harías si tu amigo se fatiga mucho?
2. ¿Qué te diría tu médico si quisieras perder peso?
3. ¿Qué consejos le darías a un amigo que come demasiados dulces?
4. ¿Qué harías tú si te sintieses más cansado de lo habitual?
5. ¿Qué aspectos crees que debe mejorar en tu dieta? ¿Y en tu rutina diaria? ¿Te resultaría fácil? ¿Por qué?

1. Puedo darle un poco de tiempo, para descansar.
2. No comer mucho y practicar deporte, ~~estoy~~ si me prometo pastillas, no voy a tomarlos.
3. ~~te pro~~ Solamente te propongo moverse más, te puedo obligar hacer deporte, para que olvide ~~que~~ su necesidad de comer.
5. Si, puedo mejorar mucho;  
Mi rutina diaria me gusta o no, no quiero cambiar. Si, me resultaría fácil, porque

**¿Qué harías si...?**

- 1 ¿Qué harías si tu amigo se fatiga mucho?
- 2 ¿Qué te diría tu médico si quisieras perder peso?
- 3 ¿Qué consejos le darías a un amigo que come demasiados dulces?
- 4 ¿Qué harías tú si te sintieses más cansado de lo habitual?
- 5 ¿Qué aspectos crees que debe mejorar en tu dieta? ¿Y en tu rutina diaria? ¿Te resultaría fácil? ¿Por qué?

2. Que tenga una buena alimentación y que haga ejercicios

3. ~~Deja~~ de ser tonto y va a <sup>empezar</sup> hacer gimnasia"

5. Dejar de comer muchos dulces. Empezar a hacer gimnasia y dejar de estar solo ~~assistindo~~ <sup>assistindo</sup> la tele.

Creo que sí. Porque me encanta estar haciendo algun ejercicio, no me gusta estar en casa.

**¿Qué harías si...?**

1. ¿Qué harías si tu amigo se fatiga mucho?
2. ¿Qué te diría tu médico si quisieras perder peso?
3. ¿Qué consejos le darías a un amigo que come demasiados dulces?
4. ¿Qué harías tú si te sintieses más cansado de lo habitual?
5. ¿Qué aspectos crees que debe mejorar en tu dieta? ¿Y en tu rutina diaria? ¿Te resultaría fácil? ¿Por qué?

Le  
2. Daría una dieta para perder peso.  
1. Voy a decir que ~~se~~ no com~~er~~á demarciado.  
Voy a  
3. Dejar todos los trabajos y ejercicios para descansar un poco.

**¿Qué harías si...?**

1. ¿Qué harías si tu amigo se fatiga mucho?  
le daría un vaso de agua, muy fría.
2. ¿Qué te diría tu médico si quisieras perder peso?  
Diría que debería comer y comer poco.
3. ¿Qué consejos le darías a un amigo que come demasiados dulces?  
Le diría que comiese cosas más normales, "pescado, carne, arroz" etc...
4. ¿Qué harías tú si te sintieses más cansado de lo habitual?
5. ¿Qué aspectos crees que debe mejorar en tu dieta? ¿Y en tu rutina diaria? ¿Te resultaría fácil? ¿Por qué?

## ANEXO II: TRABAJOS ORALES

Normas seguidas para realización de la transcripción

- 1.- Las intervenciones de los alumnos llevarán su inicial.
- 2.- Utilizaremos la letra en cursiva para todas las intervenciones.
- 3.- Con el fin de reflejar la entonación y de facilitar la comprensión de la grabación utilizaremos los signos de exclamación (!) para las admiraciones, los de interrogación (¿?) para las preguntas y los puntos suspensivos (...) para denotar el silencio, el suspense o la imposibilidad de seguir comunicando.
- 4.- Para marcar las pausas (coma (,), punto y coma (;) y dos puntos (:)) utilizaremos una barra (/) y para el punto y seguido o el punto y aparte, utilizaremos dos barras (//).
- 5.- Aparecerán sílabas destacadas en negrita para señalar la sílaba tónica.
- 6.- Utilizaremos la mayúscula solamente para los nombres propios.
- 7.- La grabación se adjunta en formato digital en un cd que se encuentra al final del trabajo.
- 8.- Utilizaremos palabras en color verde (**palabra**) para destacar algún error que aparece en las intervenciones de los alumnos.

-Transcripción de una audición

V: *hola ¿cuál es tu problema? //*

M: *llevo... este muy poco en español y...está estoy **tenedo**... difi dificultad ...en hablar un po **poco**... hablar muy...con mis amigos de instituto... u los profesora profesor//*

V: *ahmm ¿estás muy ocupado por la tarde más o menos a las siete?//*

M: *no //*

V: *entonces te puedo aconsejar ir a un **academia** para extranjeros muy buena que conozco y está muy ser muy serca//*

M: *vale.... **muchos cosas** muchas gracias//*



## ANEXO III: MATERIAL PARA EL ALUMNO

### Sobran las palabras

Rodea la palabra que creas no encaja con las demás:

- 1) Naranja-tomate-hamburguesa-guisante
- 2) Chocolate-pizza-lechuga-tarta
- 3) Correr-ver la tele-caminar-jugar al futbol
- 4) Caminar-tomate-correr-ir al gimnasio

### Saludable vs no saludable

En este caso los alumnos trabajarán con *realia*. Los artículos son llevados a clase por el profesor.

### Búsqueda de pareja

No deberías comer tantos dulces/ porque son malos para tus dientes

Debes comer frutas y vegetales diariamente/ porque tu cuerpo necesita vitaminas

Tienes que/ practicar deporte regularmente

No cojas el autobús todos los días/ es bueno para ti caminar

### Nuestras ideas

En este caso se les dan dos cartulinas y varios rotuladores para poder escribir todas sus ideas.

### Hacemos un diálogo

Los alumnos leerán el modelo de la pantalla y deberán hacer uno parecido con su compañero en una hoja de papel.

## Revisamos



D: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_

D: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_



D: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_

D: \_\_\_\_\_



D: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_

D: \_\_\_\_\_



P: \_\_\_\_\_

D: \_\_\_\_\_



## ¿Qué harías si...?

¿Qué harías si tu amigo se fatiga mucho?

¿Qué te diría tú médico si quisieras perder peso?

¿Qué consejos le darías a un amigo que come demasiados dulces?

¿Qué harías tú si te sintieses más cansado de lo habitual?

¿Qué aspectos crees que debe mejorar en tu dieta? ¿Y en tu rutina diaria? ¿Te resultaría fácil? ¿Por qué?

## BIBLIOGRAFÍA

Alba, J., Estaire, S., García, A., Gómez, M., Llobera, M., Martín, E., Zanón, J (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

España. Ministerio de Educación y Cultura. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid.

García, M. (2002). *Yo no soy racista pero....* Barcelona: Intermón Oxfam.

Iglesias, I. (2010). *El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes*. En Villalba y Villatoro, (Coord.), *Aportaciones a la Educación Intercultural, Primer congreso en la red sobre interculturalidad y educación* (pp. 175-188).

Malgesini, G., Giménez, C. (2000). *Guía de los conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

Medina, A., Domínguez, C. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Merino, D., Díaz, C. (2009). “La profesión docente y la interculturalidad”. Disponible en: <http://www.cuadernointercultural.com/la-profesion-docente-y-la-interculturalidad/>

Moreno, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata.

Pujolás, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Suárez, P. (2002). “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. [Versión electrónica] *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, nº40-56.

Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.

## BIBLIOGRAFÍA WEB

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. <http://cvc.cervantes.es/>

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)