

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

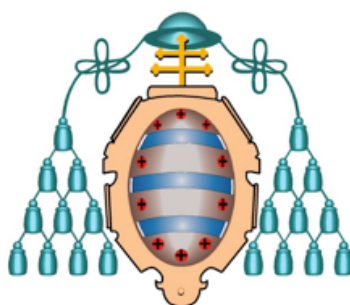
*El tratamiento de contenidos culturales en el aula de EL2:  
una propuesta a través del cuento*

AUTOR: Teresa Bellido Calduch

TUTORAS: Isabel Iglesias Casas, María Jesús Llorente Puerta

23 de julio de 2014





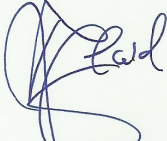
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

***El tratamiento de contenidos culturales en el aula de EL2:  
una propuesta a través del cuento***

**AUTORA:** Teresa Bellido Calduch

**TUTORAS:** Isabel Iglesias Casal, M<sup>a</sup> Jesús Llorente Puerta



V.º BUENO



**TUTORA:** Isabel Iglesias Casal    **TUTORA:** María Jesús Llorente Puerta    **Teresa Bellido Calduch**



## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a Isabel Iglesias y a María Jesús Llorente por haberme dedicado tanto tiempo como he necesitado a lo largo de las últimas semanas ya que sin su ayuda la realización de este trabajo no hubiera sido posible. Además, quiero dar las gracias a mis alumnos en Accem por haberme inspirado los valores e ideas que constituyeron los cimientos de este modesto proyecto. Por último, también quiero expresar mi gratitud hacia los compañeros y profesores del Máster en Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo por todo lo que me han aportado a lo largo del curso.



## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	9
II. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	11
III. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A ADULTOS.....	13
3.1. La enseñanza de español a inmigrantes adultos.....	14
IV. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	18
4.1. El choque cultural y el duelo migratorio.....	18
V. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	22
5.1. El estado actual de la diversidad socio-cultural.....	22
5.2. Algunos conceptos clave en la educación intercultural.....	23
5.3. La interculturalidad en el aula de idiomas.....	27
5.4. Beneficios de la diversidad y solución a los conflictos en el aula.....	28
VI. EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL CUENTO EN EL AULA DE L2.....	30
6.1. ¿Por qué trabajar con cuentos?.....	30
6.1.1. Algunas desventajas de trabajar con cuentos.....	31
6.2. ¿Cómo trabajar con cuentos?.....	32

6.2.1. El paradigma PCPP.....	34
<b>VII. HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....</b>	<b>36</b>
7.1. Explotación de nuestros cuentos: algunas sugerencias para el diseño de actividades.....	37
7.2. Muestra de materiales para las dos primeras sesiones del taller.....	40
7.2.1. Sesión 1.....	40
7.2.2. Sesión 2.....	44
<b>VIII. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>54</b>



## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por la realización del presente trabajo surge a partir de mi estancia de prácticas como profesora de español a personas inmigrantes en la sede de la ONG *Accem*<sup>1</sup> en la ciudad de Gijón. Durante los meses de febrero y marzo de 2014 tuve a mi cargo dos grupos de estudiantes de orígenes, edades e intereses muy diversos. Dicha estancia me brindó la oportunidad de observar de primera mano las características y necesidades de este tipo de alumnos.

Los grupos de estudiantes formados por inmigrantes que nos encontramos en asociaciones como *Accem* son de naturaleza muy heterogénea. Las diferencias individuales más destacables de cara a la planificación docente son principalmente el nivel de estudios y de lecto-escritura que presentan los alumnos. Por otro lado, la mayoría de sus necesidades generales son comunes a la mayor parte del colectivo, por ejemplo, la rapidez con la que debe llevarse a cabo el aprendizaje desde el principio con el objetivo de desarrollar una competencia comunicativa básica que facilite lo antes posible su integración tanto en su nueva comunidad como en el mundo laboral.

Durante mi estancia de prácticas también tuve la ocasión de observar en primera persona lo diferente que puede llegar a ser la dinámica de estas clases comparada con la de un aula de idiomas con estudiantes “tipo” (joven, universitario, occidental) debido a esas diferencias individuales mencionadas en el párrafo anterior. Para que la clase se desarrollara de forma adecuada, las tareas debían diseñarse de forma que todos los estudiantes interviniesen sin que ninguno de ellos quedase atrás. Así, la planificación de las sesiones resultaba al principio un tanto complicada para alguien sin experiencia previa, como era mi caso.

---

1 [www.accem.es](http://www.accem.es)

2 La dicotomía *lengua extranjera* (LE) o *segunda lengua* (L2) tiene como factor diferenciador el tipo de contacto que se produce con el *input* (Villalba y Hernández, 2009: 60): hablamos, pues, de lengua extranjera cuando no nos encontramos en el país de

Sin duda las actividades con las que los estudiantes se mostraban más motivados eran aquellas en las cuales se trataban aspectos culturales, constituyendo un pequeño grupo de discusión en el cual exponíamos nuestras visiones del tema, o la forma de desarrollarse en cada lugar del que provenían los alumnos. Observé cómo todos los estudiantes mostraban mucho interés y demandaban su turno de palabra para poder intervenir. Además, no solo estaban motivados para hablar sobre su propia cultura, sino también para escuchar lo que aportaban los compañeros. Fue esta actitud percibida en mis clases lo que me animó a desarrollar este modesto proyecto cuyo principal objetivo es mostrar una estrategia de aprovechamiento de esa motivación percibida en las clases para canalizarla hacia la enseñanza de español en un contexto educativo intercultural.

El presente trabajo pretende desarrollar una contextualización teórica acerca de la enseñanza de español a población inmigrante que se encuentre en España para finalmente diseñar una propuesta didáctica en la cual se traten contenidos culturales a través de los cuentos populares, y que se llevará a cabo mediante una perspectiva de tolerancia e integración en la cual nuestros alumnos puedan conocer, comprender y respetar las diferentes formas de vivir que coexisten tanto dentro del aula como en la vida cotidiana.

El cuerpo del trabajo consta de seis epígrafes que podemos dividir en dos partes: una de naturaleza más teórica y otra práctica. La primera parte, de naturaleza más teórica, está compuesta por cinco epígrafes: el primero, sobre el tema de la inmigración en el Estado Español actualmente; el segundo, acerca de la enseñanza de lenguas a adultos inmigrantes; en el tercero se tratan una serie de factores afectivos que tienen influencia sobre la enseñanza de segundas lenguas; en el cuarto se explica el concepto de educación intercultural; en el quinto se plantea el uso que podemos dar a la literatura, dentro de los parámetros de la educación intercultural, para utilizarla en el aula de L2. La segunda parte contiene los dos últimos epígrafes: el diseño de la propuesta y una muestra de los materiales que finalmente podríamos introducir en el aula.

## 2. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

En los albores del siglo XXI, España se convirtió en un destino atractivo para extranjeros que decidieron emigrar de sus países en busca de un futuro mejor. Su nivel de desarrollo humano, su elevada esperanza de vida, sus sistemas sanitario y educativo universales y el apogeo económico fueron algunas de las razones que empujaron a un gran número de personas a elegir España como destino migratorio. No obstante, la población extranjera ha descendido a lo largo de los últimos años como consecuencia de la gran crisis económica que viene sufriendo el país desde el año 2008.

Aun así, a fecha de 30 de junio de 2013, según datos procedentes del *Observatorio Permanente de la Inmigración* en España residen 5,5 millones de extranjeros que disponen de *Certificado de Registro* o *Tarjeta de Residencia*, siendo de un 3,19% el aumento respecto a la misma fecha del año anterior. Más de la mitad de esta población extranjera procede únicamente de cinco países: Rumanía, Marruecos, Ecuador, Colombia y Reino Unido. El mayor porcentaje de inmigrantes lo encontramos en Cataluña y la Comunidad de Madrid, que reúnen al 40% de la población, seguidas de Andalucía y la Comunidad Valenciana, que superan los 700 000 cada una. La población extranjera en cada una de las comunidades restantes no supera las 300 000 personas.

La población que posee *Tarjeta de Residencia* o *Certificado de Registro* puede clasificarse en dos grandes grupos según su origen: los que pertenecen al Régimen Comunitario (nacionales de Estados miembros de la Unión Europea y sus familiares) y aquellos que se encuentran en Régimen General (nacionales de terceros países).

La población extranjera que se encuentran en Régimen Comunitario está formada por el 49% del total (2,7 millones de personas). El grupo más numeroso dentro de esta población es el

procedente de Rumanía, que constituye el 34% de los comunitarios, seguido por Reino Unido (9,44%) e Italia (7,34%). La inmensa mayoría se encuentra en edad laboral (83%).

Los extranjeros que se encuentran en Régimen General suponen el 50,8% del total (2'8 millones de personas). El grupo más numeroso lo conforman los marroquíes, que constituyen el 30% de este grupo, seguidos por los ecuatorianos (12%) y los colombianos (7,7%). Barcelona y Madrid son las ciudades que acogen a más inmigrantes en Régimen General (más de 500 000 cada una). El 80% de esta población se encuentra en edad laboral.

A la luz de los datos expuestos, podemos concluir que la población extranjera en España sigue siendo muy numerosa pese a la situación económica y que aunque ya no aumente al mismo ritmo que anteriormente, nada hace suponer que tengamos que dejar a un lado las medidas oportunas de integración y educación que hasta ahora se han venido llevando a cabo, ni tampoco los proyectos que busquen una mejora de dichos protocolos. Y así lo anuncia el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* (Ministerio de Trabajo e Integración, 2011: 31):

La historia continúa y la cuestión migratoria sigue siendo un reto que reclama responsabilidad conjunta, respeto y beneficio mutuo, tareas compartidas entre inmigrantes y españoles y apoyos desde los planes de integración y de ciudadanía en el ámbito local, autonómico y estatal.

El mismo *Plan* (2011: 152) habla de la situación lingüística en el Área de Educación:

Una de las cuestiones detectadas en el proceso de reflexión colectiva llevado a cabo ha sido la falta de integración de la población inmigrante debido al desconocimiento de la lengua vehicular.

Aunque la parte del documento en la que se encuentra la cita está dedicada a la población en edad escolar, es evidente que la situación descrita es extrapolable a adultos que buscan su inserción en el mercado laboral y su integración en la sociedad. De modo que para ellos también deben existir posibilidades de aprendizaje del idioma, ya que de ello depende que puedan tener acceso al trabajo, a los servicios públicos, a la cultura y, en general, a la vida en igualdad de condiciones con el resto de la población.

### 3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A ADULTOS

Antes de entrar en el campo de la enseñanza de lenguas a adultos, es conveniente revisar algunos aspectos relevantes de la adquisición de lenguas desde la neurolingüística. Que el cerebro humano posee áreas destinadas al desarrollo del lenguaje y que cualquier individuo puede desarrollar cualquier lengua como materna, es un hecho constatable. Sin embargo, es fundamental que el profesorado de lenguas extranjeras tenga en cuenta el factor edad, ya que no debemos tener las mismas expectativas de éxito al enseñar una lengua extranjera a niños, a adolescentes o a adultos. Veamos por qué.

Diversos estudios realizados a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado nos sugieren que a partir de cierta edad la capacidad del cerebro humano para la adquisición del lenguaje se ve notablemente afectada. Todo empezó con el hallazgo de seres humanos que no tuvieron contacto con miembros de su especie durante la infancia y a los que después les resultó imposible desarrollar el lenguaje de forma normal. El caso más famoso es el de Genie (Curtiss, 1977 en Kersten y Earles, 2001: 250), una niña que fue hallada a los 13 años en una habitación de la casa de sus padres en California. Genie había permanecido allí desde los pocos meses de vida, habiendo sido privada de cualquier tipo de socialización, y nunca consiguió un dominio nativo del inglés.

Casos como el de Genie hicieron que los científicos se preguntasen si habría algún tipo de límite en lo que a edad se refiere para aprender una lengua correctamente, y comenzaron a realizar investigaciones que ilustrasen esta cuestión. Elissa L. Newport (1990 en Kersten y Earles, 2001:251) comprobó que las personas sordas que aprendían la lengua de signos americana a una edad más temprana desarrollaban una mejor competencia en ciertos aspectos,

tales como la morfología verbal. Este y otros estudios comenzaron a arrojar luz sobre la cuestión de la existencia del denominado “período crítico” de la adquisición del lenguaje humano.

Otro de los estudios interesantes fue el que realizaron Jacqueline S. Johnson y Elissa L. Newport (1989 en Kersten y Earles, 2001: 252), en el cual se analizó la influencia de ciertas variables sobre el aprendizaje de una segunda lengua, siendo una de ellas la edad de los sujetos. Para ello, realizaron un experimento de juicios de gramaticalidad en lengua inglesa con una muestra compuesta por sujetos de origen chino o coreano de edades comprendidas entre los 3 y los 39 años y que hubieran vivido al menos 3 años en los EEUU. Los resultados del estudio revelaron que entre la edad de llegada a EEUU y el nivel de inglés de los sujetos existía una correlación, es decir, que cuanto más jóvenes habían llegado los sujetos al país, mejor era su nivel de inglés. Las autoras profundizaron más en esta correlación y descubrieron que aquellos que llegaron a los EEUU antes de cumplir siete años habían adquirido una competencia en inglés igualable a la de un nativo y que a partir de esa edad, hasta llegar a la pubertad, se producía un declive gradual en la competencia en lengua extranjera. Después de la pubertad, la gradualidad en el declive desaparecía, haciendo visibles diferencias individuales que no tenían lugar en los grupos más jóvenes.

Este cambio cognitivo, conocido como fin del período crítico, es el causante de que muchos adultos encuentren dificultades en el momento que deciden aprender una nueva lengua. La frustración y la desmotivación que surgen de la sensación de que no se avanza es lo que hace que busquemos un modelo adecuado para la enseñanza de lenguas a personas adultas. Sin embargo, ninguno de esos métodos resulta totalmente infalible por cuestiones cognitivas, pero sí puede haber alguno que resulte más adecuado de acuerdo con lo que sabemos tanto de la mente humana como de nuestros alumnos.

### **3.1. La enseñanza de español a inmigrantes adultos**

El hecho de que exista una preparación específica para el profesorado y un catálogo de materiales pensados para la enseñanza de español a personas inmigrantes nos hace presuponer la existencia de una serie particularidades que diferencian la enseñanza de español a este colectivo de la enseñanza de español a adultos en general. Pero ¿cuáles son realmente esas diferencias? ¿Cuáles son exactamente las características inherentes de los inmigrantes que hacen que la enseñanza de lenguas a estos grupos tenga ciertas especificidades?

Félix Villalba y Maite Hernández (2009:58) señalan que es frecuente encontrar visiones de la enseñanza de lenguas a inmigrantes en las cuales se atribuye una serie de peculiaridades a este fenómeno tales como el no ser nativo de la cultura occidental, o no ser universitario de clase media, o no ser un ejecutivo. Aunque dichas características suelen, en cierto modo, cumplirse, no dejan de estar construidas a partir de una serie de asunciones erróneas que se basan en estereotipos, de los cuales destacan tres.

En primer lugar, se piensa en el inmigrante como un individuo repleto de carencias respecto a formación, trabajo y vivienda. En lo que a educación se refiere, se desarrolla, además, lo que los autores denominan un *primer nivel de discriminación* en cuanto a procedencia, es decir, se espera más progreso de alguien que proviene de Europa del Este que de un subsahariano, con todo lo que ello implica respecto a planificación de objetivos y actividades. Sin embargo, se ha podido observar que la influencia del estatus económico sobre el éxito en el aula de idiomas no parece tener mucha relevancia (Larsem-Freeman y Long, en Villalba y Hernández, 2009:59), a diferencia de otras variables como el tiempo transcurrido desde la llegada o el contacto con la población nativa (Fennelly y Palasz, 2003; Chiswick y Repetto, 2000: en Villalba y Hernández, 2009: 59).

El segundo de los estereotipos que mencionan Félix Villalba y Maite Hernández (2009:59) es aquel que consiste en atribuir dificultades en el aprendizaje de una lengua al hecho de pertenecer a una cultura distinta y por ello contar con diferentes referentes y valores culturales en común. Frente a esto, los autores señalan que resulta arriesgado afirmar que existan referentes culturales compartidos por toda una comunidad de habla y, por consiguiente, cuestiona la utilidad de los mismos en el aula de idiomas.

En tercer y último lugar, Félix Villalba y Maite Hernández (2009:60) señalan que existe la creencia de que el proceso de aprendizaje tiene lugar de forma distinta en inmigrantes, generalizando a todo el colectivo una serie de problemas que solo se dan en ciertos casos, como son la falta de autonomía o de hábitos de estudio. Lo cierto es que el proceso de aprendizaje es el mismo que se produce en el caso de cualquier otro adulto. La diferencia recae en la forma de presentación del *input*: ordenado y secuencial cuando hablamos de lengua extranjera y arbitrario y espontáneo cuando nos referimos a una segunda lengua<sup>2</sup>.

---

2 La dicotomía *lengua extranjera* (LE) o *segunda lengua* (L2) tiene como factor diferenciador el tipo de contacto que se produce con el *input* (Villalba y Hernández, 2009: 60): hablamos, pues, de lengua extranjera cuando no nos encontramos en el país de

Estos tópicos transmiten la idea de que los inmigrantes son definidos únicamente por sus carencias, dejando a un lado la riqueza cultural que pueden aportar y limitando su formación lingüística a aspectos básicos, alegando que no necesitan mayor progreso. Además, en muchos casos la enseñanza de español a inmigrantes se contempla como algo novedoso, de modo que no se tiene en cuenta el trabajo que se ha ido realizando a lo largo de los años y predomina la idea de que hay que empezar “desde cero”, con los inconvenientes que esto conlleva respecto a anticipación y resolución de problemas (Villalba y Hernández, 2007: 82). Nada más lejos de la realidad, ya que año tras año vemos cómo el volumen de publicaciones, plataformas y profesionalización de la enseñanza de español como L2 sigue aumentando.

Volviendo a la pregunta que nos hacíamos al principio de este apartado, ¿cuáles serían las características verdaderamente relevantes de las aulas de español como L2? Siguiendo con la propuesta de Félix Villalba y Maite Hernández (2009: 61), la principal diferencia es el contexto de inmersión lingüística en el cual se desarrolla el aprendizaje de la lengua. El contacto directo con la comunidad de habla puede ser muy beneficioso, aunque también da pie a que aparezcan ciertas situaciones poco favorables al aprendizaje, como problemas en la presentación y secuenciación del *input* y ausencia de oportunidades para desarrollar correctamente las destrezas lingüísticas.

Además de los problemas relacionados con el contexto, también son relevantes variables individuales tales como nivel de lectoescritura y nivel de estudios. Félix Villalba y Maite Hernández (2009: 61) advierten que la medida en la que estos factores afecten al aprendizaje depende de la preparación del profesor, ya que el éxito del alumno dependerá de la adecuación del programa y de los materiales que se utilicen. Aunque la heterogeneidad académica es frecuente en la educación para adultos, es cierto que no es frecuente encontrar materiales adaptados para trabajar con alumnos que posean diferentes niveles de lectoescritura.

Como norma general, los materiales de español como L2 deben estar constituidos por tareas que giren en torno a la integración inmediata del grupo de estudiantes al cual van dirigidos. Esto es, deben ser absolutamente funcionales. Hablamos, evidentemente, de un enfoque comunicativo, en el que las nociones y las funciones sean las protagonistas. Utilizar los materiales que se diseñan para los estudiantes de LE es, en la mayor parte de las ocasiones, completamente inviable dado que se tratan temas que distan mucho de las necesidades y los

---

habla de dicha lengua, y de lengua segunda cuando nos hallamos en situación de inmersión lingüística.



intereses de la población inmigrante. Félix Villalba y Maite Hernández (2003: 134) ilustran bien el porqué a través de cuatro razones:

- a) Se tratan temas y situaciones ajenos a la realidad de los inmigrantes (hotel, universidad, turismo, restaurante, fiesta...).
- b) Aparecen referentes culturales que tan solo son significativos para algunos occidentales europeos.
- c) Los materiales están dirigidos a personas con formación y clase media, excluyendo a los que pertenecen a estratos socialmente más bajos y a población sin alfabetizar.
- d) Las actividades y técnicas de aprendizaje que se plantean pueden no ser conocidas por el alumnado inmigrante.

Revisadas las características principales del aula de español a inmigrantes, ¿qué tipo de medidas debemos tener en cuenta antes de diseñar un programa para este tipo de enseñanza? En primer lugar, deberíamos agrupar a los estudiantes según su dominio del español y sus destrezas de lectoescritura. Nuestro diseño de programación ha de ser convencional y debe satisfacer las necesidades específicas de nuestros alumnos, a través de cursos de alfabetización, con fines laborales, etc. Siempre se debe tener presente que cualquier rasgo específico de nuestra programación debe estar enfocado a la enseñanza de una L2, y no a “inmigrantes” (Villalba y Hernández, 2009: 61).

## 4. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS SEGUNDAS LENGUAS

Hace más de medio siglo que se comenzó a investigar la influencia de una serie de factores psicológicos sobre el aprendizaje de segundas lenguas que, a diferencia de variables individuales como la inteligencia, estaban más relacionados con el contexto de aprendizaje. Hablamos principalmente de las actitudes y la motivación. Anne-Marie Masgoret y Robert Gardner realizaron en 2003 una investigación en la cual llevaron a cabo una revisión crítica de la literatura existente respecto a la relación que guardan las actitudes y la motivación con el aprendizaje de segundas lenguas. Dicho estudio concluye que la motivación es especialmente relevante de cara al éxito en el aprendizaje de idiomas, y advertían de una mayor influencia de la motivación integradora, frente a la instrumental<sup>3</sup> (Masgoret y Gardner, 2003: 201). De este modo, podemos decir que aquellos estudiantes que se muestren interesados en su propia integración en la cultura de acogida tendrán mejor pronóstico en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua. Esta idea nos debería llevar, pues, a introducir y fomentar los aspectos culturales en el aula para aumentar la motivación de nuestros estudiantes y, por consiguiente, mejorar su competencia en la segunda lengua.

### 4.1 El choque cultural y el duelo migratorio

Al caracterizar el aprendizaje de segundas lenguas, el plano afectivo cobra un significado más complejo debido a que hablamos de personas acogidas por una cultura ajena, extraña, que se encuentra distante tanto física como emocionalmente de la nativa. Por consiguiente, no podemos detenernos en la motivación *per se*, sino que es necesario ir más allá. Sin olvidar que la migración en sí es una manera de buscar mejoras en la calidad de vida de aquellos que la

---

3 La motivación integradora es aquella que busca el entendimiento con la comunidad de acogida, especialmente en cuestiones culturales, frente a la instrumental, movida por el interés económico.

llevan a cabo es cierto que, unida a otros factores de riesgo como estar en situación de vulnerabilidad o encontrarse en un ambiente de acogida hostil, puede ocasionar elevados niveles de ansiedad que tendrán su reflejo en la vida cotidiana del inmigrante (Achotegui, 2009: 163). El ciudadano extranjero debe hacer frente a una serie de obstáculos emocionales durante su camino hacia una integración satisfactoria en la cultura de acogida. Dos de los más relevantes son el choque cultural y el duelo migratorio. Aunque estén más relacionados con la psiquiatría o el trabajo social, creemos que es fundamental que el docente sea consciente de dichos factores para ser capaz de identificarlos y actuar consecuentemente.

Tal y como lo describe Isabel Iglesias citando a Kalervo Oberg (1960, en Iglesias, 2010: 179) el choque cultural se manifiesta a través de una serie de síntomas que presentan los afectados a la hora de establecer el encuentro intercultural:

- Tensión y ansiedad, que surgen del esfuerzo realizado en el acto comunicativo en un contexto intercultural.
- Los hablantes sienten miedo al rechazo a raíz de la tensión que provocan esas dudas surgidas a la hora de comunicarse.
- La confusión y la desorientación pueden aparecer como consecuencia de que el acto comunicativo se desarrolle de forma diferente a la que uno espera.
- Los hablantes se sienten inundados por una sensación de pérdida de quienes hasta ahora formaban parte de su vida: familiares, amigos, etc.
- El descubrimiento de nuevas maneras de hacer las cosas, diferentes a las propias, provoca un sentimiento de sorpresa que puede desembocar en emociones negativas tales como al ansiedad.
- Aumenta el sentimiento de impotencia ante los obstáculos que les impiden actuar de la misma forma que los autóctonos.

Junto con el choque cultural, también es conveniente caracterizar el denominado duelo migratorio. Joseba Achotegui (2009: 164) define de forma completa y concisa sus características, diferenciándolo de otros tipos de duelo:

1. Se trata de un duelo parcial, puesto que lo añorado (país de origen, cultura, vínculos) no se ha perdido.
2. Es un duelo recurrente, ya que puede verse reavivado por viajes, llamadas o noticias que llegan del lugar de origen.
3. Está vinculado a aspectos infantiles, es decir, la adaptación a la cultura de acogida se ve dificultada por lo que se ha vivido durante la infancia.
4. Tiene múltiples dimensiones, ya que los cambios se producen en todos los aspectos de la vida de la persona. Joseba Achotegui (1999, en Achotegui 2009: 164) describe hasta siete duelos: la familia y los amigos, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, el contacto con el grupo étnico y el riesgo para la integridad física.
5. Afecta a la identidad<sup>4</sup> de la persona: por un lado, puede ayudar a abrir la mente, aunque por otro, puede significar una desestructuración psicológica.
6. Conlleva una regresión psicológica a actitudes más infantiles como la sumisión, la sobrevaloración de los líderes y la queja ante las figuras de autoridad, las situaciones de peligro, la frustración y el dolor.
7. Tiene lugar en una serie de etapas (Bowly, 1985, en Achotegui, 2009:165):
  - Negación a aceptar la nueva realidad.
  - Resistencia a la adaptación.
  - Aceptación de la nueva situación.
  - Reconciliación afectiva con aspectos positivos y negativos del país de origen y el de acogida.
8. En la elaboración del duelo se desarrollan defensas psicológicas y errores de procesamiento de la información: distorsionar la realidad la hace menos frustrante, pero obstaculiza la adaptación.

---

4 Entendemos por *identidad* «el conjunto de autorrepresentaciones que hacen que el sujeto se sienta, por un lado, como semejante y perteneciente a determinadas comunidades que comparten ciertos valores o ideas y, por otro lado, diferente y no perteneciente a otras» (Achotegui, 2002, citado en Achotegui, 2009:165).

9. El duelo produce sentimientos ambivalentes tanto hacia el país de origen como hacia el de acogida: amor por las personas añoradas y por los nuevos vínculos establecidos y también odio hacia la antigua situación y el esfuerzo requerido en la nueva.
10. La migración es un fenómeno social y, por lo tanto, el duelo no solo afecta al individuo desplazado sino al conjunto de la sociedad autóctona y a la del país de origen.
11. Un potencial regreso al lugar de origen supondría una nueva migración, con todas sus consecuencias adaptativas.
12. El duelo migratorio puede perdurar en las generaciones sucesivas en caso que los descendientes no adquieran los mismos derechos que cualquier ciudadano.

A modo de síntesis, podemos decir que el plano afectivo es uno de los pilares sobre los cuales se construye la enseñanza de una lengua. Una de las variables emocionales por las que más debemos preocuparnos es la motivación, y en especial de su subcomponente integrador, creador del interés que puedan mostrar nuestros estudiantes por establecer vínculos con la cultura de acogida. De este modo, tratar aspectos culturales en el aula de idiomas con la intención de fomentar la integración conducirá a una mayor motivación del estudiante y, por consiguiente, a mejores resultados en el aula. Sin embargo, debemos también considerar dos fenómenos que pueden afectar a personas inmigrantes a nivel emocional hasta el punto de impedirles el progreso lingüístico y la integración: el choque cultural y el duelo migratorio. Conocer estos factores supone también la creación de empatía y de comprensión por parte del profesorado, procedimiento necesario a la hora de desarrollar nuestra labor como docentes desde una perspectiva intercultural, cuyos fundamentos y procedimientos se exponen a continuación.

## **5. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el presente trabajo tiene como objetivo exponer de manera eficaz cómo podemos diseñar sesiones de L2 aplicando el enfoque intercultural. Para ello, no solo vamos a centrarnos en los contenidos que se tratarán en nuestras sesiones, sino que también es conveniente conocer cuál es el tratamiento de la diversidad que se da fuera de las aulas y cuáles son los principales factores que amenazan una convivencia pacífica de diversas culturas para poder prevenirlos y combatirlos con mayor eficacia. Además, el profesor de L2 debe ser consciente y tener bien interiorizados los conceptos que a continuación se van a tratar, no solo para identificar y contribuir a la desaparición de conductas discriminatorias, sino también para cuestionarse a sí mismo realizando un juicio crítico de conciencia. Que esto se cumpla es fundamental para que se culminen los objetivos de la educación intercultural. Además, el alumnado inmigrante también debe saber identificar estas conductas para poder tomar medidas contra ellas y ser capaz de defenderse de una forma lo más legítima posible sin adoptar posturas de sumisión ante otra cultura que se presenta como hegemónica.

### **5.1 El estado actual de la diversidad socio-cultural**

Aunque hayamos comenzado nuestro trabajo hablando de las cifras vinculadas a la inmigración, la realidad social que se crea en torno a la diversidad va mucho más allá. Nos encontramos, como también hemos mencionado, con el contacto entre culturas, entre diferentes maneras de vivir. Cada vez es más común pasear por cualquier ciudad y percibir una serie de cambios que hace tres décadas eran inimaginables: diferentes lugares de culto, formas de vestirse, de peinarse, de hablar, de relacionarse; tiendas de productos importados de Latinoamérica, de Europa del Este, de África o de Asia; incluso el surgimiento de deportes que

eran prácticamente desconocidos, como el cricket, muy popular entre los ciudadanos indios y pakistaníes por la influencia colonial de Reino Unido en sus países. En efecto, la inmigración es un fenómeno social que tiene repercusiones en todo el conjunto de la comunidad en la que se produce (incluyendo la sociedad de la que se emigra, no lo olvidemos). En este sentido, cabe hacerse la gran pregunta: ¿Cómo reaccionamos los no-inmigrantes ante dichos cambios?

La mayor parte de la sociedad de acogida suele mostrar un comportamiento de aparente tolerancia hacia la diversidad cultural que aporta la inmigración. Vemos como, de vez en cuando, los medios de comunicación se hacen eco de altercados de naturaleza racista, como agresiones en transportes públicos, y que se atribuyen a grupos minoritarios extremistas. Lo cierto es que autores como Manuel Delgado (1998:167) advierten de la peligrosidad de calificar este tipo de incidentes como “actos aislados” ya que buscan «exculpar a los gobiernos, las instituciones, las mayorías sociales y a los mismos medios de comunicación de toda responsabilidad». Y es que no solo es racista la violencia física. Las leyes que etiquetan como *ilegales* a algunas personas por su condición de *extranjeros*, los centros escolares que no permiten el uso del velo islámico, las comunidades de vecinos que no ven con buenos ojos que se alquilen pisos a extranjeros en su edificio, los ayuntamientos que no aceptan la construcción de mezquitas con todas sus particularidades arquitectónicas, o los medios que se hacen eco de los sucesos dando prioridad a la nacionalidad de los afectados también son formas de racismo. Así, la experiencia nos dice que hay un sector importante de la población nativa que se muestra afectado por lo que ellos entienden como una intrusión de lo ajeno en lo que tradicionalmente ha existido. Se critican, pues, estas nuevas formas de culto, de vestimenta, de apariencia, etc. Todo ello se debe en gran parte a la falta de interés por lo diferente y a la obsesión por la homogeneidad cultural. La solución a este grave problema social consiste en la implementación de una educación intercultural real en todos los niveles educativos que debe ir dirigida al conjunto de la sociedad, es decir, no solo al discriminador sino también al discriminado.

## **5.2 Algunos conceptos clave en la educación intercultural**

Es inevitable que el planteamiento de una educación intercultural pase por preguntarse en qué consisten una serie de fenómenos que resultan fundamentales en el éxito de una posible propuesta didáctica dentro de dichos parámetros.

En primer lugar, es razonable pararse a reflexionar sobre la dicotomía interculturalidad – multiculturalidad. Se trata de dos términos que, pese a que comparten su lexema, no debemos

confundir. Es, pues, necesario advertir sobre ciertos matices: mientras que la multiculturalidad se refiere simplemente al fenómeno de coexistencia de culturas, la interculturalidad se basa en el esfuerzo por que exista un diálogo constructivo de convivencia entre esas diferentes culturas que comparten un espacio vital (Giménez Romero, 2004 en Níkleva, 2009: 30). Para que esta forma constructiva de interrelación se produzca con éxito, Dimitrinka Níkleva habla, además, del papel desempeñado por la competencia afectiva, la cual define como la capacidad de sensibilizarse de manera positiva al entrar en contacto con culturas ajenas a la propia (Vilà Baños, 2007 en Níkleva 2009: 31). A su vez, la competencia afectiva se encuentra constituida por cuatro subcomponentes (Vilà Baños, 2007 en Níkleva, 2009: 31):

- a) *Motivación para la comunicación intercultural.* Es necesario inculcar y fomentar a los estudiantes el interés por los referentes culturales ajenos para así poder reflexionar sobre la identidad propia. Es probable que este sea el subcomponente con mayor importancia en la comunicación intercultural.
- b) *Empatía.* Debemos promover la capacidad de ponernos en el lugar de otras personas, de intentar sentir lo que otros pueden sentir, y sobre ello desarrollar la comunicación.
- c) *Actitud de no juzgar.* Es necesario que eliminemos el condicionamiento cultural de nuestros juicios y que seamos capaces de reconocer y de comprender la diversidad.
- d) *Control de la ansiedad.* como hemos explicado en el apartado 4.1, es posible que el encuentro entre culturas extremadas produzca una situación de ansiedad o choque cultural. Es preciso controlar dicho estado para poder fomentar la tolerancia y aceptación de esas diferencias.

Pero los conceptos clave no acaban aquí. Hemos hablado de tolerancia, una de las mayores aspiraciones de la educación intercultural. ¿Qué es exactamente la tolerancia? Aunque algo resumida, es altamente recomendable acercarnos a la definición dada por la UNESCO (1995 en Accem, ed., 2013: 53):

La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas en nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. (...) No solo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia (...) contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz. (...) Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. (...) Es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades



fundamentales de los demás. (...) La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados. Es una responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (cultural), la democracia y el Estado de derecho. (...) Practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. (...) Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son.

Otro de los objetivos principales de la corriente intercultural es que se produzca, además de diálogo y entendimiento, una integración en la sociedad de todas y cada una de las culturas que la componen. Manuel Delgado afirma que la sociedad debe ser homogénea en términos de ciudadanía, es decir, que ninguna de las identidades culturales presentes en la sociedad debe poseer derechos por encima del resto (1998: 138). Así, la heterogeneidad cultural no debe impedir que los ciudadanos vivan en condiciones de igualdad y de satisfacción de sus necesidades fundamentales (Delgado, 1998: 115).

Para considerar que la definición de integración está completa, es conveniente que también la diferenciamos con otro término que describe un tipo de comportamiento distinto y que suele dar pie a confusiones conceptuales: la asimilación. Para ilustrar este concepto podemos recurrir a un caso práctico: la prohibición del velo islámico en Francia, que además ha llegado a una serie de centros públicos en España alegando que, dada la laicidad de los centros, las jóvenes que lo usan “no se integran”. Hemos explicado el significado de integración, y desde luego no se puede decir de ningún modo que estas medidas estén diseñadas de acuerdo con ello. La homogeneidad cultural, como hemos reflejado en el párrafo anterior, nada tiene que ver con la integración, en todo caso es una forma de violar sus principios. Este tipo de actitudes corresponden a manifestaciones de lo que se conoce como asimilación cultural.

Otra de las actitudes que se pueden llegar a camuflar como una forma de tolerancia cuando no lo son es la del etnocentrismo. Decimos que cuando una persona juzga otras culturas mediante los parámetros que le proporciona la propia, manifiesta un comportamiento etnocéntrico. Es una forma de parcialidad cultural. La confusión con la actitud tolerante viene porque algunas veces el comportamiento etnocéntrico conlleva una suerte de aceptación de otra cultura. Sin embargo, esta aceptación no cumple con los requisitos que la UNESCO exige para calificar una actitud como *tolerante*. No se trata del criterio “algunas sí, otras no”. Nuestra capacidad de aceptar otras culturas debe ir más allá del juicio como practicantes de una propia. Es necesario que dejemos de lado durante un instante nuestros valores culturales y que nos

centremos en los universales, en el respeto por la identidad y la integridad de todos los seres humanos. Será entonces cuando hayamos superado el etnocentrismo.

Finalmente, es conveniente mencionar también lo que para autores como Manuel Delgado son las tres formas de discriminación más habituales. Es importante que sepamos reconocer estos comportamientos, incluso en uno mismo, para poder combatirlos de raíz y superarlos con éxito:

- a) En primer lugar, están los prejuicios, que constituyen la base de la exclusión. Son las atribuciones de características negativas a una comunidad determinada, sin que estas se basen en la experiencia real de contacto con ella (Delgado 1998: 146).
- b) El segundo lugar lo ocupa la xenofobia. Se trata de un tipo de comportamiento que consiste en la persecución o discriminación de personas por razones de origen, de pertenencia a un país o comunidad distintos a los propios. La actitud xenófoba no solo se manifiesta en los ciudadanos, sino que también la presentan algunas Administraciones. Como ejemplo de xenofobia burocrática podemos poner las deportaciones de ciudadanos por el mero hecho de ser extranjeros. Existe también, como forma elaborada de la xenofobia, el racismo cultural. Desechadas las discriminaciones basadas en rasgos genéticos, este tipo de racismo pasa a considerar que algunos comportamientos, no necesariamente negativos, forman parte indiscutible de la idiosincrasia de una comunidad cultural concreta, habilitando que se formen jerarquías culturales dentro de una comunidad y destruyendo así toda posibilidad de igualdad (Delgado 1998: 161).
- c) El tercer componente principal de las actitudes de discriminación es la estigmatización (Delgado 1998: 171), que se da cuando se culpa de ser una amenaza para la sociedad a una comunidad minoritaria. De nuevo nos hallamos frente a un tipo de actitud que pueden presentar las instituciones, y no solo el ciudadano a pie. Las consecuencias de la estigmatización pueden ser muy serias, ya que van desde la marginación o la segregación a la eliminación física del grupo perseguido.

A modo de recapitulación, podemos decir que lo que se busca con la educación intercultural es la armonía en la convivencia de culturas diferentes. Dicha armonía debe estar

regida por el respeto, la aceptación y la apreciación de todos los que componen una sociedad multicultural. Todo ello se construye a través de la puesta en práctica de diferentes estrategias afectivas como empatizar con el otro, evitar juzgar lo que de antemano no conocemos y cuestionar lo que sí conocemos, es decir, a nosotros mismos. Solo así conseguiremos que todos los ciudadanos seamos iguales y a la vez diferentes, que tengamos los mismos derechos mientras que se respetan formas diferentes de desarrollo individual y colectivo. Por otro lado, existen amenazas de las cuales debemos ser conscientes, como las falsas formas de tolerancia que suponen el etnocentrismo y la asimilación y también algunas formas de discriminación contra las cuales es fundamental luchar, tales como los prejuicios, la xenofobia o la estigmatización.

### **5.3 La interculturalidad en el aula de idiomas**

El principal objetivo de una educación intercultural sería la aplicación de los principios descritos en la sección anterior al tratamiento de los contenidos presentados en el aula para así poder convertir a nuestros alumnos en hablantes interculturales. Pero ¿qué entendemos por hablantes interculturales? Como explican Michael Byram y Michael Fleming (2001: 13), se trata de estudiantes de idiomas que perciben y entienden la variación social y cultural que aportan los hablantes de otras lenguas, estableciendo vínculos entre todas ellas, incluidas las propias. A esto añaden que, además, se deben desarrollar actitudes positivas hacia todos esos rasgos socio-culturales diferentes que entran en contacto en el aula. Los autores también sugieren que el acercamiento a los contenidos en la educación intercultural se lleve a cabo de la siguiente forma (2001: 14):

- Integrando el aprendizaje lingüístico y cultural para poder facilitar la comunicación y la interacción.
- Comparando a los demás con uno mismo de manera que se estimule la recapacitación y el cuestionamiento crítico de las culturas presentes en la clase: la propia, la de acogida, y el resto.

El papel del profesor se centra, además de plantear sus propias líneas de trabajo, en controlar y combatir las actitudes que vayan en contra de una visión intercultural de la sociedad, desde las etnocéntricas a las xenófobas. Aurelio Ríos, Dolores García y Pilar García (2007: 4) destacan una serie de aspectos a poner en práctica en el aula para evitar el etnocentrismo en favor de la interculturalidad, evitando así que surjan estereotipos, discriminaciones,

estigmatizaciones o visiones folclóricas de las culturas en contacto. Estos aspectos serían la empatía, la credibilidad, la simetría, la curiosidad y la apertura, la confianza, la (auto)crítica, la efectividad, la voluntad de relativizar los valores propios, las creencias y las actitudes y, por último, la actitud descentralizadora.

El papel del profesor no pasa solamente por considerar el bagaje cultural y las actitudes del alumno. Como hemos comentado en reiteradas ocasiones, la reconsideración de las creencias y valores de uno mismo es de vital importancia, y ese ejercicio cognitivo debe ser realizado también por el profesor de idiomas sin lugar a excepciones. En la práctica, esta reflexión conduce al relativismo cultural, que consiste en la capacidad de ver nuestra propia cultura como una más entre las otras (Delgado 1998: 140).

#### **5.4 Beneficios de la diversidad y solución a los conflictos en el aula**

Al igual que se ha hablado del derecho de todos los individuos a ser tratados por igual sin importar raza, origen, credo ni ningún otro aspecto de su identidad, lo que constituiría una sociedad homogénea en términos de derechos y deberes y heterogénea respecto a las diferentes culturas presentes, también se debe reivindicar lo que Manuel Delgado llama el *derecho a la discreción*. Los ciudadanos que no sean practicantes de la cultura hegemónica, la nativa, poderosa o también conocida como *mainstream*, no tienen por qué ser cuestionados ni preguntados por su identidad (Delgado 1998: 138). El objetivo final de la educación intercultural es que cada grupo se vea como una parte del total de la comunidad sin renunciar a su esencia como pueblo y sin que esa diferencia niegue la igualdad de derechos, ya que es la condición indispensable para que podamos hablar de integración (Delgado 1998: 134).

Hay quienes piensan que la coexistencia de lo diferente puede traer problemas o incitar al conflicto entre culturas. Si la educación intercultural se lleva a cabo de manera satisfactoria, no solo evitamos este tipo de situaciones, sino que además ayudamos a las minorías a mantener sus pautas de identidad cultural para controlar mejor las nuevas situaciones sociales a las que se enfrentan, lo cual a su vez contribuye al desarrollo de ese sentimiento de pertenencia que necesariamente se ha de producir para que la integración se dé exitosamente. Por lo tanto, debemos intentar que las formas de vivir, de relacionarse o de ejercer la cultura propia con las que entraremos en contacto en el aula se mantengan, ya que permitirá a los alumnos controlar mejor las nuevas situaciones a las cuales se enfrentarán (Delgado 1998: 48).

Aunque la educación intercultural está enfocada a la comprensión y el respeto por lo diferente, durante el proceso de concienciación de nuestros estudiantes es posible que en algún momento surjan determinados conflictos de naturaleza cultural. El deber del profesorado es intervenir y promover pautas de negociación para estos casos mediante un diálogo con el fin de llegar a un acuerdo, a un punto en común, a la vez que se mantienen las particularidades de los individuos o grupos confrontados. En el trabajo de Aurelio Ríos, Dolores García y Pilar García, (2007: 4), citando a Lixia Jin y Martin Cortazzi, queda expresado de la siguiente manera:

Los participantes deben ser conscientes de sus propias culturas de aprendizaje y de la comunicación y deben poder explicarlas a otros. Además, deben estar dispuestos a entender los puntos de vista, percepciones y comportamiento de la gente de otras culturas. Preferiblemente deben ser capaces de utilizar su entendimiento y conocimiento de diferentes culturas y estilos de aprendizaje y de comunicación para discutir las diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar.

Así pues, la educación intercultural en la enseñanza de idiomas es aquella mediante la cual formamos hablantes interculturales, es decir, individuos tolerantes que apuestan por una vertebración homogénea de la sociedad mediante la verdadera integración de las diferentes culturas que coexisten. Para que se lleve a cabo con las mayores posibilidades de éxito, el docente tiene una serie de obligaciones ineludibles: el desarrollo de una estrategia de aprendizaje en la cual lo lingüístico y lo cultural vayan de la mano; el fomento de la reflexión acerca de los diferentes sistemas de valores presentes en el aula, incluyendo el propio; el respaldo a cada estudiante para que mantenga sus pautas de identidad propias y así favorecer la sensación de pertenencia a la nueva sociedad de acogida; y finalmente la prevención y, si se diera el caso, la resolución de los conflictos que pudieran surgir en el aula actuando como moderador de las sesiones.

## **6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL CUENTO EN EL AULA DE L2**

Las obras de ficción, tanto los textos dramáticos como las novelas, incluyendo sus formas más breves como el cuento o el relato, han suscitado el interés y la curiosidad del ser humano durante siglos. La belleza de la canción y la poesía ha situado también estos textos en un lugar privilegiado de nuestra vida cultural desde los tiempos de la Antigua Grecia. Y no olvidemos que casi todas las obras literarias, independientemente del género al que pertenecen, reflejan de una forma u otra los valores de la sociedad en la cual se han desarrollado. De este modo, la literatura constituye un vehículo mediante el cual la cultura de una comunidad se transmite generacionalmente, pero no olvidemos que también puede llegar a desplazarse geográficamente hasta lugares remotos que se rigen por normas sociales distintas, constituyendo una entretenida forma de conocer otras visiones del mundo. Aunque su tratamiento en el aula de idiomas ha contribuido a la construcción de la competencia cultural, nuestro objetivo es ir más allá, desarrollando una competencia intercultural.

### **6.1 ¿Por qué trabajar con cuentos?**

A la hora de escoger un texto como material para el aula de L2, la literatura nos ofrece géneros muy variados. Por una parte, tenemos el texto dramático. Se trata de una opción que muchos expertos recomiendan dado que todas las competencias que se trabajan están perfectamente contextualizadas. Al tratarse de textos elaborados para su posterior representación, constituyen una simulación de las situaciones reales en las que se darían esas muestras de lengua. Sin embargo, no todos los grupos son aptos para llevar a cabo con éxito propuestas teatrales, ya que estas requieren elevados niveles de implicación y de desinhibición por parte tanto de los estudiantes como del profesor.

Por otro lado, se encuentran los textos poéticos y las canciones, los cuales destacan por su inigualable puesta en práctica de la creatividad a la hora de recrear momentos o sentimientos que se manifiestan a lo largo de la vida. Sin embargo, debido a sus características estructurales esenciales y la complejidad de ciertas figuras retóricas, en ocasiones resulta un tanto complicado el tratamiento de este tipo de textos en el aula de lenguas extranjeras.

En último lugar, nos queda la narrativa. Puede que este sea el género que más se acerque al acto comunicativo *per se*: una persona le narra cierto episodio, acontecido o inventado, a otra, sin limitaciones estructurales ni necesidad de que varios individuos lo escenifiquen. Sin embargo, algunas novelas llegan a extenderse demasiado, dificultando su tratamiento en el aula de idiomas debido a las ya conocidas limitaciones de tiempo que los profesores debemos tener en cuenta a la hora de programar los cursos. Sin embargo, existe una alternativa a la novela cuya extensión es mucho más limitada: el cuento.

En nuestro caso, vamos a decantarnos por esta forma breve de narrativa. Utilizar el cuento conlleva una serie de ventajas: en primer lugar, su extensión nos permitirá trabajar uno por cada sesión, ya que su lectura no llevará demasiado tiempo y se puede pasar rápidamente a las actividades programadas, lo que implicará una mayor profundización en los temas que tratemos. Además, recordemos que tal como se menciona en el epígrafe 3.1, es frecuente que en las clases de L2 para inmigrantes se mezclen diferentes niveles de lectoescritura o incluso puede ocurrir que alguno de nuestros alumnos no esté alfabetizado, de modo que no nos interesa dedicar mucho tiempo a la lectura en sí. La parte más dinámica de la clase, es decir, las actividades, deben abarcar el mayor tiempo posible.

#### 6.1.2 *Algunas desventajas de trabajar con cuentos*

Utilizar literatura en el aula de idiomas puede conllevar una serie de riesgos. Sin embargo, conociéndolos de antemano podemos adoptar estrategias que nos ayuden a evitarlos o a solucionarlos. Veamos cuáles pueden ser estos inconvenientes:

A la hora de transmitir contenidos culturales, en la literatura, al igual que en el cine, es posible que nos encontremos con una imagen poco realista de la cultura que queremos introducir en la clase (Iglesias, 2010:185). Corremos el riesgo, pues, de transmitir o reforzar una serie de estereotipos o generalizaciones. Por ello es importante seleccionar adecuadamente los materiales con los que vamos a trabajar, en nuestro caso el cuento, fábula o leyenda, de forma

que, aunque sí contengan una serie de tópicos, estos puedan aprovecharse para algún tipo de discusión constructiva en la cual podamos desmontar aquello que no se represente de acuerdo con la realidad. De hecho, Francisco Jiménez Calderón (2013:3) señala que al tratar de manera profunda los temas de la obra puede constituir una herramienta de cambio en la percepción que los estudiantes tienen sobre el mundo.

Otra de las limitaciones de diseñar la totalidad de nuestra programación a partir de literatura, en nuestro caso de cuentos, es el nivel de competencia comunicativa de nuestros alumnos, que puede llegar a convertirse en un obstáculo. Cuando utilizamos manuales y programaciones ya diseñadas por otros profesionales, estos han sido clasificados por expertos de acuerdo con los niveles a los cuales van dirigidos. En cambio, los cuentos son muestras hasta cierto punto reales de lengua, aunque sean de tipo literario, más o menos difíciles de comprender. En la búsqueda de la materia prima se debe ser consciente de que la inversión de tiempo va a ser considerable, ya que debemos dar con un documento cuya complejidad sea compatible con el nivel de nuestros alumnos, pero que a su vez les aporte nuevas nociones y usos de la lengua. En algunos casos, existe la opción de recurrir a adaptaciones, o incluso de adaptar los textos uno mismo. Si bien, es un asunto que no va a ser tratado en el presente trabajo.

En definitiva, elaborar sesiones a partir de cuentos nos puede llevar una serie de esfuerzos añadidos, además de tiempo, pero tendremos la ventaja de que las tareas que utilicemos en clase se ajustarán a nuestros estudiantes mejor que cualquier manual o programación genérica. Además, utilizados de forma adecuada, este tipo de materiales nos ayudarán a cuestionar una serie de estereotipos y generalizaciones que pueden llegar a obstaculizar una convivencia cívica de diferentes culturas.

## **6.2 ¿Cómo trabajar con cuentos?**

El diseño de nuestra programación busca crear actividades en torno a cuentos que nos permitan tratar algunos valores que puedan ser, o no, considerados universales, así como otros que sean propios de determinadas culturas. También se pueden tratar algunas ideas preconcebidas, de manera que nos permitan discutir las en grupo y cuestionarlas. El objetivo final es llevar a cabo una reflexión sobre lo propio y lo ajeno para establecer el diálogo y la comprensión entre culturas que anhela la educación intercultural. La comparación no debe limitarse a la cultura de acogida, sino que se debe extender a todas las que conviven en ese



mismo espacio social, o al menos en la clase. Los cuentos constituirán el vehículo para introducir los temas a tratar durante las sesiones. Podemos utilizarlos de varias formas:

- Es posible trabajar un solo tema con cuentos de diversas procedencias. Pese a que esta estrategia nos permitiría ver con más claridad las diferencias y similitudes entre las culturas, no dejamos tanto espacio para que sean los alumnos los que las descubran y reflexionen sobre ellas. Además esta opción añade un esfuerzo considerable a la tarea del profesor, ya que es complicado encontrar cuentos de orígenes tan variados que traten el mismo tema.
- Otra opción puede consistir en tratar un tema concreto con un solo cuento para que luego todos reflexionen sobre ello aportando su visión y descubriendo las diferentes interpretaciones que hace cada uno. Así, el debate es la parte que cobra mayor relevancia en la sesión. En cuanto al trabajo que requiere, es mucho menor que la opción anterior ya que resulta más sencillo programar los contenidos a partir de un solo relato.

En nuestro caso, hemos preferido la segunda opción, de manera que en cada sesión se tratará un tema distinto que se extraerá de un cuento.

A la hora de elegir los cuentos a partir de los cuales vamos a diseñar las actividades, existen algunos temas que quizás son algo arriesgados para las características de los grupos compuestos por inmigrantes y refugiados, como por ejemplo la guerra, la familia, la muerte, etc. Ya hemos visto en el epígrafe 4 del presente trabajo que algunos de nuestros estudiantes pueden estar sometidos a elevados niveles de estrés y ansiedad a causa de los procesos de duelo que sufren. Parte de la responsabilidad de que esos niveles de ansiedad no se disparen recae sobre el profesorado. Debemos evitar introducir en el aula temas que pudieran causar una sensación de malestar en nuestros alumnos. Además, como también hemos comentado anteriormente, altos niveles de estrés pueden contribuir a un descenso de la motivación, lo que se traducirá en un estancamiento en los progresos lingüísticos del estudiante.

Cuando hayamos encontrado un texto que se adecue a las necesidades de nuestros alumnos, tanto en términos lingüísticos como en referencia a la temática, podemos comenzar a pensar en las actividades que queremos llevar a cabo. En nuestro caso, nos interesa diseñar una serie de tareas que nos permitan tratar valores universales o rasgos propios de una o varias

culturas con la finalidad de aprender a juzgar esos aspectos desde un punto de vista lo más imparcial posible. Otro de los objetivos será establecer vínculos entre las culturas a la vez que se aceptan y se respetan sus particularidades. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que se trata de una clase de español como L2, de modo que las tareas que incluyamos deben permitirnos desarrollar las destrezas lingüísticas de nuestros alumnos. Pensamos, pues, que lo más adecuado para llevar a cabo nuestra idea es poner en práctica el enfoque por tareas, ya que nos permitirá acercarnos al texto en su totalidad, a través de actividades en las que prime lo funcional por encima de lo formal. Concretamente, vamos a desarrollar la propuesta siguiendo el paradigma PCPP (presentación, conceptualización, práctica, producción), que explicaremos en la subsección siguiente.

### 6.2.1. *El paradigma PCPP*

Tal y como lo describe Francisco Jiménez Calderón (2013: 4), el paradigma PCPP se basa en la explotación de un texto introduciendo las actividades que diseñemos de acuerdo con cuatro etapas diferentes:

1. *Presentación o muestras de lengua.* Esta primera fase debe constituir un primer acercamiento al texto. Es el momento de introducir algunas de las ideas que van a tratarse, pero no los contenidos nuevos, que vendrán después. Se puede utilizar algún material complementario como un vídeo breve o una imagen.
2. *Conceptualización y explicitación.* La segunda etapa conlleva la lectura del texto y actúa como fase introductoria de los contenidos propiamente lingüísticos que queremos trabajar en la sesión. Francisco Jiménez Calderón (2013: 5) sugiere, por ejemplo, el uso de tablas explicativas con contenidos gramaticales como un apoyo, pero señala que debe ser el propio texto el que contextualice los usos lingüísticos de dichos contenidos.
3. *Práctica o ejercitación.* En esta tercera fase el objetivo consiste en la realización de actividades que exploten los contenidos vistos en la etapa anterior a la vez que se añaden otros nuevos, que pueden ser, por ejemplo de naturaleza cultural. No se trata de actividades estructuralistas, siempre debemos situarnos dentro del método comunicativo.

4. *Producción o tarea final.* La culminación del paradigma PCPP consiste en la realización de una tarea final en la que integremos aquello puesto en práctica a lo largo de la sesión o unidad didáctica. De esta forma, nos aseguramos de que lo visto anteriormente ha sido captado e interiorizado de manera correcta por nuestros alumnos.

## 7. HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A continuación trataremos de reflejar cómo quedaría en la práctica una propuesta diseñada teniendo en cuenta todo aquello a lo que nos hemos referido en nuestro marco teórico. No se trata de una programación de un curso completo, sino de una pequeña muestra de aplicación de la teoría.

A la hora de diseñar actividades, lo primero que debemos plantearnos es a quién van a ir dirigidas. Dado que en nuestro caso se trata de una especie de simulacro y no hay un grupo real, vamos a comentar de manera hipotética las características que podrían tener los estudiantes para los cuales se podrían haber diseñado. Así, nuestra propuesta iría dirigida a inmigrantes adultos con un nivel que podríamos clasificar como B1 atendiendo a los criterios del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, es decir, que poseyeran una serie de destrezas lingüísticas que les permitiesen intervenir en un debate, tales como: comprender las ideas principales de un discurso; describir experiencias, hechos, ambiciones y aspiraciones; explicar y justificar opiniones; y narrar historias o relatos (Instituto Cervantes, 2002: 30). Sería conveniente que el número de alumnos no sobrepasase los diez, ya que, como veremos a continuación, la dinámica de la clase va a ser fundamentalmente oral, de modo que si el grupo fuera muy numeroso se alargarían demasiado las actividades. No hemos querido poner restricciones en cuanto a niveles de lectoescritura, así que las actividades van a desarrollarse principalmente de manera oral. Aunque en algunas de ellas exista la opción de escribir o tomar ciertas notas, el objetivo principal de las sesiones será que los estudiantes hablen.

En cuanto a las horas semanales que deberían dedicarse, en nuestro caso recomendamos que el taller represente un complemento a la programación del curso, llevándose a cabo una vez a la semana a modo de seminario. Así, no le dedicaremos mucho

tiempo a explicaciones de tipo gramatical, que tendrían lugar en el curso propiamente dicho, y se puede destinar la mayor parte de la clase a la realización actividades más comunicativas. De todas formas, como hemos dicho, se trata de una idea de aplicación de la teoría, y por lo tanto la programación se puede reinterpretar y reformular de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

A continuación explicaremos las propuestas de explotación de dos cuentos populares que constituirían la primera y la segunda sesión de nuestro taller. Cada una de las sesiones girará en torno a un relato. Cabe decir que hemos considerado que era más oportuno para empezar con el taller que en estas dos primeras sesiones no se trabajasen aspectos culturales de una comunidad concreta, sino valores más bien universales, de forma que los estudiantes empiecen a emplear sus habilidades de reflexión, empatía, crítica, autocrítica, etc. necesarias para establecer la comunicación intercultural en un entorno más aséptico. Pensamos que para introducir temas propios de las culturas de algunos de los estudiantes, es preciso que practiquen los procesos de negociación y de aceptación con aspectos que sean igual de cercanos, o lejanos, para todos.

De este modo, los cuentos seleccionados, *El lobo con piel de hombre* y *El asno, el campesino y su hijo*, retratan pensamientos e ideas que no pueden ser atribuidos a una comunidad en particular y además ofrecen unas oportunidades de explotación bastante interesantes, como veremos a continuación.

### **7.1 Explotación de nuestros cuentos: algunas sugerencias para el diseño de las actividades**

A continuación se incluye un planteamiento de las actividades que se pueden llevar a cabo durante las sesiones del taller sobre cuentos que proponemos. Se ha tratado de aplicar en medida de lo posible el paradigma PCPP anteriormente descrito:

1. *Actividades de presentación o de muestra de lengua.* Para la primera de nuestras sesiones, las actividades introductorias pueden dedicarse a hablar sobre el concepto de cuento: ¿qué es?, ¿qué lo diferencia de una novela, o de una poesía?, ¿qué partes podemos distinguir?, ¿a quién van dirigidos?, ¿qué es la moraleja?, etc. En la segunda sesión podemos dedicar estas actividades a hablar sobre lo que los estudiantes saben del lugar de origen del cuento, en este caso Túnez. Los

alumnos pueden ir haciendo comentarios uno por uno sobre la idea que tienen acerca de la zona y finalmente, si tenemos un compañero que proceda de dicho lugar, puede verificar, aclarar o desmentir los conceptos que se hayan mencionado. La actividad podría resultar interesante si se llegaran a desmontar ciertos estereotipos. También podemos incluir una serie de imágenes del país que pueden ir describiendo ellos mismos. Con esto contribuimos a que todos tengan una idea más gráfica del lugar.

2. *Actividades de conceptualización o explicitación.* Para esta fase, en nuestra opinión lo ideal sería que el profesor o algún compañero leyera el relato. Debemos evitar comprometer a aquellos que no tengan un buen nivel de lectoescritura y que no se muestren interesados por la lectura en voz alta, ya que obligarles a ello les causará ansiedad. En cuanto al lector, es importante entonar y pronunciar adecuadamente para que los estudiantes que no sean capaces de seguir el ritmo de la lectura puedan comprender el argumento del relato. Se puede presentar el texto ocultando alguna parte para que los estudiantes traten de adivinar qué ha ocurrido. Por ejemplo, en el primer cuento, *El lobo con piel de hombre*, podemos ocultar la última frase, en la cual se revela quién es el enemigo del hombre – que resulta ser él mismo – y preguntar a los alumnos quién creen que puede ser, para finalmente revelar lo que dice el relato. Después de leerlo, podemos pedirle a uno de los alumnos que nos haga una breve síntesis del cuento, señalando las ideas principales. En este momento también puede ser interesante comentar superficialmente las descripciones de los personajes y la moraleja del cuento. De esta forma iniciamos un acercamiento a la esencia del texto, pero sin llegar a juzgar el mensaje que se transmite, ni los comportamientos o las decisiones que toman los personajes. Para profundizar en la comprensión del texto, podemos señalar en negrita las palabras o expresiones que pensemos que van a resultarles difíciles de entender y preguntarles qué podrían significar, o bien darles las definiciones para que intenten averiguar a cuál de las palabras corresponden. Cuando se trate de palabras propias de la cultura de procedencia del cuento, como es el caso de *zoco* en el segundo relato, podemos pedir a los alumnos que provengan o que estén familiarizados con dicha zona que expliquen el término al resto de la clase.

3. *Actividades de práctica.* En esta fase llega el momento de cuestionar las conductas y los valores que se transmiten en los cuentos, aunque sin profundizar demasiado, ya que ese es el objetivo de la cuarta tarea. Esto es, podemos pedirles a los alumnos que intenten explicar por qué los personajes actúan como actúan, de manera que los hagamos empatizar con ellos y con la situación que viven en la historia. El profesor debe encargarse de moderar esa interpretación de forma que sea lo más imparcial posible y de que se lleguen a ciertas conclusiones de entendimiento de las decisiones que toman los personajes, lo que dicen o lo que hacen.
  
4. *Tarea final.* Nuestra tarea final consistirá en confrontar las visiones que tienen los alumnos de las metáforas o ideas que transmite el cuento, así como de la actuación de los personajes. Para ello, debemos organizar una especie de discusión constructiva o debate en el cual el profesor actúe como moderador y en el que se pida a los participantes que expongan si esos valores o comportamientos del texto se dan en su cultura de origen, si existen esas mismas metáforas o incluso si existe un cuento parecido, y también se deben exponer las diferencias que pueda haber respecto a estos mismos aspectos. Por ejemplo, puede que la idea de que el hombre es su propio peor enemigo no sea compartida por todas las culturas, entonces esa otra interpretación de un mismo valor se debe exponer en el debate. También es interesante preguntarles qué harían si estuvieran en la piel de alguno de los personajes. La actuación como moderador que debe llevar a cabo el profesor es importante en el sentido que debe asegurarse de que los participantes se respeten mutuamente, que prime la tolerancia, que se negocie para buscar el encuentro en casos de desacuerdo y que nadie se vea obligado a renunciar a rasgos de su propia identidad. También debe estar pendiente de que se descarten valores que atenten contra la dignidad de las personas, pero siempre justificando muy bien el porqué, de manera pacífica y respetuosa.

## 7.2. Muestra de materiales para las dos primeras sesiones del taller

### 7.2.1 Sesión 1

- Duración: 90 minutos.
- Objetivos de la sesión: comprender un texto narrativo; exponer y confrontar opiniones y puntos de vista.
- Funciones: expresión de acuerdo y desacuerdo, conversaciones cara a cara informales.
- Contenidos léxicos:
  - ➔ Nociones: *loba, inquieto, sigiloso, resguardar, enramada, astuto, grama, trampas.*
  - ➔ Frases hechas: *ser un lobo con piel de cordero.*
- Contenidos interculturales: identificación de generalizaciones; visión del mundo a través de los ojos del otro (fomento de la empatía); la negociación como solución a los conflictos; la conciliación entre las personas sin importar cuestiones culturales.
- Materiales para el profesor:

Texto: *El lobo con piel de hombre*<sup>5</sup>

Autor: Desconocido; Fuente: Internet

Era una de esas tardes en las que nada había que hacer y la **loba** paseaba con su cachorro **inquieto** en busca de alimento. Se **resguardaron** bajo unos matorrales y esperaron que **sigiloso** pasara el cazador que olfatearan minutos antes.

El frío cañón del arma se asomó entre la **enramada**. Caminó un poco, encendió su cigarro y esperó. El cachorro indignado preguntó a su **astuta** madre:

—Mamá, la **grama** verde y generosa tiene un enemigo: las ovejas, que se alimentan de ella para sobrevivir, hasta el día de su muerte. Las ovejas tienen un enemigo, nosotros, los lobos, que nos alimentamos de ellas cuando es posible, hasta el día de nuestra muerte.

---

5 El texto no ha sido formalmente adaptado, pero sí se ha omitido una oración cuya dificultad no se correspondía con un aula de ELE de nivel B1. Esta modificación no varía la trama del cuento.



Nosotros tenemos un enemigo: el hombre, que quema nuestros bosques, nos pone dolorosas **trampas** y mata a los de nuestra especie por deporte o por ignorancia, hasta el día de su muerte. Pero madre, tiene el hombre un enemigo?

La loba clavó su mirada fría en el hijo amado y respondió:

—Hijo mío, el enemigo del hombre, es el hombre, hasta el día de su muerte.

*Planificación de las actividades*

<b>¡CUÉNTAME UN CUENTO!</b>		
<p>Dado que se trata de la primera sesión del taller, el objetivo de la actividad es que los estudiantes se familiaricen con los cuentos. El profesor les hace preguntas sobre qué saben del cuento, qué diferencias existen entre el cuento y, por ejemplo, una novela o una poesía, qué es una moraleja, en qué partes se dividen los cuentos (título, principio, fin...) etc. Es conveniente ir escribiendo las palabras clave en la pizarra de manera que los que quieran puedan tomar nota de ellas.</p>		
<b>AGRUPAMIENTOS</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>
<p>La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.</p>	<p>Tarea 1 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 1).</p>	<p>Unos 15 minutos.</p>

<b>EL LOBO CON PIEL DE HOMBRE</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de leer, preguntamos a los alumnos si conocen la frase “ser un lobo con piel de cordero”, en referencia al título del cuento, <i>El lobo con piel de hombre</i>. Cuando quede aclarado el significado de la oración, podemos preguntarles sobre qué creen que tratará el cuento de acuerdo con el título.</li> <li>2. Una vez terminados los comentarios sobre el título, podemos pasar a leer en voz alta el cuento. Después de leerlo, pedimos a un alumno que nos haga un breve resumen del texto. Es conveniente que siempre preguntemos al conjunto de la clase si quieren añadir alguna idea. Después les decimos que enumeren a los personajes</li> </ol>

que han intervenido en la historia.

3. Al texto que les entregamos a los estudiantes le faltará la última frase: la respuesta que da la loba a su hijo sobre quién es el enemigo del hombre. Vamos a preguntar a los alumnos quién creen que es.
4. Por último, realizamos la actividad de relacionar los términos o definiciones de las dos columnas con las palabras en negrita que aparecen en el texto, de modo que nos aseguramos que los significados de esas palabras que pueden suponer una dificultad para los estudiantes quedan claros. Podemos darles más ejemplos para contextualizar las nuevas nociones si lo requieren.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 2 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 1).	Unos 30 minutos.

### ¿QUÉ OPINAS? ¿POR QUÉ?

El objetivo de esta tarea es debatir en torno a un concepto asentado en la mayoría de los subconscientes de todos nosotros: “el enemigo del lobo es el hombre”. Históricamente lo ha sido por cuestiones económicas: el lobo se comía las ovejas de los ganaderos, lo que les hacía perder dinero, de modo que se veían obligados a exterminar al lobo. Aunque hoy en día ocurre, es mucho menos frecuente y además no supone una amenaza para la subsistencia de los pueblos. La idea que queremos exponer para hacerles reflexionar sobre la posibilidad de que se trate de una generalización, es que hoy en día existen movimientos de protección de animales, incluyendo el lobo, organizados por personas que trabajan invirtiendo esfuerzo y dinero en el bienestar de las diferentes especies. Por lo tanto veríamos cómo una idea que existe desde hace años pierde cierta veracidad al cuestionarla.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir	Tarea 3 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 1).	Unos 20 minutos.

de uno en uno.		
----------------	--	--

REFLEXIÓN SOBRE EL CONFLICTO		
<p>Esta tarea tiene como objetivo que los estudiantes se planteen las razones por las cuales puede surgir una enemistad o animadversión entre dos o más personas. También se pretende que reflexionen sobre las estrategias que se pueden tomar para que estas situaciones encuentren una solución, como por ejemplo negociar puntos en común o adoptar una actitud más tolerante en caso que la confrontación se produzca por motivos religiosos o culturales.</p>		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 4 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 1).	Unos 25 minutos.

## ACTIVIDADES

### 1. ¡Cuéntame un cuento!

- ¿Qué sabes de los cuentos?
- ¿Qué partes tienen los cuentos?
- ¿Qué es la moraleja de un cuento?

### 2. *El lobo con piel de hombre.*

- ¿De qué trata la historia? ¿Cuáles son los personajes?
- En el cuento que acabamos de leer falta el final. ¿Qué crees que le contesta la loba a su cachorro?

- En el texto hay algunas palabras en **negrita**. ¿Con cuál de estos significados se corresponde cada una?:

Nervioso:

Protegerse:

Hierba:

Perra salvaje:

Lista:

Máquina que se oculta en el bosque y sirve para cazar animales:

Silencioso:

Conjunto de ramas:

### 3. ¿Qué opinas? ¿Por qué?

- ¿Estás de acuerdo con lo que le dice la loba a su cachorro, sobre que el hombre es el enemigo del lobo? ¿Por qué?

### 4. “El enemigo del hombre es el hombre hasta el día de su muerte”

- ¿Estáis de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?
- ¿Esta afirmación existe también en tu país? ¿Sabrías explicar por qué?
- ¿Cuándo crees que una persona se puede convertir en enemiga de otra? ¿Se puede solucionar esta situación?

#### 7.2.3 Sesión 2

- Duración: 1 hora.
- Objetivos de la sesión: describir imágenes, comprender un texto narrativo; exponer y confrontar opiniones y puntos de vista; formular hipótesis.
- Funciones: descripción de imágenes; realización de una hipótesis en el pasado; conversaciones cara a cara informales; expresión de acuerdo o desacuerdo.
- Contenidos léxicos:
  - ➔ Nociones: *hazmerreír* y otras palabras compuestas.
  - ➔ Frases hechas: *el mundo al revés, ver la paja en el ojo ajeno pero no la viga en el propio, consejos vendo y para mí no tengo.*

- Contenidos interculturales: abstención a la hora de juzgar o criticar aquello que no conocemos, empatía con las personas que sufren críticas injustas.
- Materiales para el profesor:

*Texto: El asno, el campesino y su hijo<sup>6</sup> – Un cuento de Túnez.*

Autor: Jean Muzi; Fuente: 30 cuentos del Magreb

Un campesino tenía un viejo asno. Como ya no le servía para nada, decidió venderlo.

Una mañana, montaron él y su hijo sobre el animal y salieron hacia el **zoco**.

—Si os subís los dos encima de ese pobre animal, lo mataréis —les dijo un vecino.

El campesino se apeó y se puso a caminar detrás del asno. Un poco más adelante, unos aldeanos los señalaron.

—¡Qué vergüenza, el viejo a pie y el joven montado en el asno!

El muchacho cedió inmediatamente su lugar al padre, pero este era muy gordo y el burro flaquísimo. Se cruzaron con una mujer que iba con su hija.

—Mira —dijo la mujer—, ese pobre asno carga con un hombre más pesado que él. Morirá antes de llegar a su destino.

Unos instantes más tarde, el campesino se detuvo cerca de un árbol al borde del camino. Su hijo lo ayudó a cortar unas ramas, que pusieron bajo el vientre del animal. Lo levantaron y llevándolo así siguieron su camino. Fueron el **hazmerreír** de todos los que los veían.

—¡Pero dónde se ha visto eso, es **el mundo al revés!** ¡No son los asnos los que llevan a los hombres, sino los hombres los que llevan a los asnos!

Entonces el campesino le hizo señas a su hijo para que bajara el animal. Los dos hombres descansaron un momento y el padre dijo:

—Hijo mío, hagamos lo que mejor nos parezca y dejemos de escuchar lo que dice la gente.

—¡Tienes razón! Siempre habrá alguien que nos critique.

De modo que se montaron los dos sobre el asno y siguieron su camino hasta el zoco, donde lo vendieron.

---

<sup>6</sup> El texto no ha sido formalmente adaptado, pero sí se ha omitido una oración cuya dificultad no se correspondía con un aula de ELE de nivel B1. Esta modificación no varía la trama del cuento.

### NOS VAMOS A TÚNEZ

La tarea de pre-lectura de nuestra segunda sesión tiene como objetivo que los alumnos conozcan el país del cual procede el cuento. Para ello podemos comenzar pidiéndoles a los alumnos que describan las imágenes de Túnez que hay en el dossier para que luego nos digan qué les parece, o si ya sabían algo del país previamente. Sería ideal poder contar con un estudiante de Túnez para que pudiera poner punto final a esta actividad, confirmando o desmintiendo las ideas formuladas por los demás compañeros y añadiendo otras si lo cree conveniente. Actividades como esta contribuyen a que los estudiantes puedan saber más sobre sus propios compañeros, lo que facilita la comprensión de las características propias de cada uno.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 1 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 2).	Unos 15 minutos.

### EL ASNO, EL CAMPESINO Y SU HIJO

1. Como actividades de acercamiento al texto, en primer lugar proponemos una lectura en voz alta del cuento por parte de algún voluntario o del profesor. Tras la lectura, pedimos a otro de los estudiantes que nos haga un resumen del relato citando las ideas principales. Después, enumeramos los personajes que intervienen en la historia, señalando quiénes son los protagonistas. Por último, preguntamos a los alumnos si han identificado la moraleja del cuento y le pedimos a alguno que la explique en voz alta.
2. Comprendida la historia, pasamos a las actividades en las que se introducen nuevas nociones. En primer lugar, preguntamos a los

alumnos no árabes si saben lo que es un zoco, o si se lo pueden imaginar a partir de la foto. A continuación, pedimos a un alumno de origen árabe que explique a sus compañeros el significado de este concepto. Finalmente, los estudiantes pueden comentar si en sus ciudades hay zocos, o lugares que cumplan una función equivalente.

3. En una segunda actividad sobre las nociones contenidas en el texto, preguntamos a los estudiantes si conocen o pueden imaginarse el significado de *hazmerreír*. Sería interesante que el profesor descompusiera la palabra en la pizarra para facilitar la tarea a los alumnos. Después, con ayuda del profesor, pueden pensar en otras palabras compuestas en español. Con este ejercicio pretendemos que los estudiantes se familiaricen con la identificación de palabras compuestas, de forma que puedan discurrir su significado aunque nunca la hayan visto u oído antes.

4. Para finalizar con las actividades de conceptualización, los estudiantes tienen que adivinar el significado de la frase “el mundo al revés”. Después, pueden comentar individualmente si existe una frase equivalente en sus lenguas maternas.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 2 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 2).	Unos 30 minutos

### ¿POR QUÉ LO HACEN?

Con esta actividad pretendemos realizar un primer acercamiento al entendimiento de la conducta de los personajes, en este caso de aquellos que se cruzan con el campesino y su hijo. Pedimos a los alumnos que intenten tratar de comprender, que no justificar, la actitud de esas personas frente a la situación de los dueños del burro. Después también les pedimos que juzguen si las críticas de

esas personas realmente sirven para mejorar el camino que padre e hijo han emprendido hacia el zoco. Descubriremos que cuando las personas criticamos algo que no conocemos, como esas personas al padre y al hijo caminando con el asno, esas críticas son en vano, no contribuyen a una mejora de la situación, y lo que es peor, solo consiguen que las personas que las reciben se sientan incómodas. El objetivo de esta tarea es que entendamos que no es correcto juzgar aquello que no conocemos porque puede ser perjudicial para otras personas.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 3 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 2).	Unos 20 minutos.

### CRITICAR POR CRITICAR

Después de la tercera tarea, podemos introducir el concepto de crítica constructiva o consejo, es decir, que solo con conocimiento de causa, y con el único objetivo de ayudar a alguien, le aconsejaríamos hacer las cosas de otra manera. Para ponerlo en práctica, podemos pensar en una crítica o consejo que les habríamos hecho al campesino y a su hijo si nos los hubiéramos encontrado. Una respuesta válida sería, por ejemplo, no haberles dicho nada, ya que no los conocíamos.

A continuación, podemos crear una pequeña discusión en torno a la costumbre de criticar en cada una de las culturas presentes en la clase. Cada alumno puede comentar cuál es la situación en su comunidad y podemos juzgar, desde el relativismo cultural, si las críticas que se hacen son constructivas o se critica por criticar, como en el cuento.

El profesor puede decir que en España es muy común, no solo criticar, sino criticar sin pararse a pensar en la situación de uno mismo. Por ejemplo, podemos decir que una conducta bastante habitual entre los españoles es criticar a la gente por hacer cosas que nosotros también hacemos. Y podemos



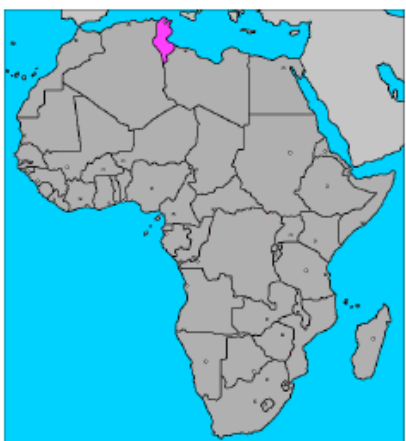
ilustrar el ejemplo con dos refranes: “ver la paja en el ojo ajeno pero no la viga en el propio” y “consejos vendo y para mí no tengo”. Entonces los alumnos pueden comentar si eso también se hace en sus países, si tienen algún refrán parecido y si les parece bien o les gustaría cambiar ese aspecto de su cultura de origen.

AGRUPAMIENTOS	MATERIALES	TIEMPO
La actividad se realiza en voz alta y los alumnos deben intervenir de uno en uno.	Tarea 4 del <i>dossier</i> de actividades (sesión 2).	Unos 25 minutos.

## ACTIVIDADES

### 1. ¡Nos vamos a Túnez!

- El cuento que vamos a leer procede de Túnez. ¿Qué sabes de ese país?
- Veamos algunas imágenes:



## 2. *El asno, el campesino y su hijo.*

- ¿De qué trata la historia? ¿Quiénes son los personajes? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cuál es la moraleja del cuento?
- ¿Qué es un zoco? ¿Existen los zocos en tu país? ¿Existe algo que tenga la misma función?



- ¿Qué quiere decir *ser el hazmerreír*? *Hazmerreír* es una palabra compuesta. ¿Conoces otras palabras compuestas en español?
- ¿Qué significa la frase *el mundo al revés*? ¿Existe alguna frase que quiera decir lo mismo en tu idioma?

## 3. ¿Por qué lo hacen?

- ¿Por qué las personas que se cruzan con el campesino y su hijo los critican?
- ¿Crees que esas críticas son útiles para el campesino y su hijo?

## 4. Criticar por criticar

- ¿Cuándo crees que es correcto criticar algo o a alguien?
- Si te hubieras cruzado con el campesino y su hijo, ¿les hubieras hecho alguna crítica? ¿Cuál?

- Se dice que en España somos muy criticones. Hay una frase que dice: *ves la paja en el ojo ajeno pero no ves la viga en el propio*. Hay otra que tiene un significado parecido: *consejos vendo y para mí no tengo*. ¿Qué te parecen? ¿Existen frases como estas en tu lengua?

## **8. CONCLUSIÓN**

Las antiguas concepciones del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras como la memorización de reglas gramaticales y de listas interminables de palabras están completamente obsoletas. Los nuevos enfoques vigentes en el siglo XXI han listado como el primero de sus mandamientos para una comunicación satisfactoria la indisolubilidad entre la lengua y la cultura. Pero en un mundo globalizado como en el que vivimos, en un momento de coexistencia de identidades tan diversas, el acercamiento a los contenidos culturales ha dado un giro: ya no se busca aprender sobre una cultura aislada, sino sobre la relación entre diferentes culturas. El objetivo no es otro que la convivencia cívica basada en una tolerancia absoluta y recíproca. Se trata de la interculturalidad.

El presente trabajo ha pretendido contribuir modestamente al estudio de la enseñanza de español como L2 dentro del marco de la educación intercultural. Para un país en constante recepción de personas inmigrantes como es España, es necesaria una mayor concienciación acerca de las necesidades de estos nuevos ciudadanos y ciudadanas en cuanto a derechos. Para la consecución de dicho objetivo, es necesaria una reeducación tanto de las personas que llegan como de las que conforman la población autóctona. La educación intercultural debería, pues, hacerse un hueco en las planificaciones educativas en todos los niveles: primaria, secundaria, formación profesional, estudios superiores y escuelas para adultos. Solo entonces aprenderemos a respetar, a tolerar y a negociar con lo diferente; a prestar más atención y a entender que esas nuevas formas de ver el mundo nos pueden aportar mucho; a anhelar la heterogeneidad cultural y a clamar por la homogeneidad social, haciendo desaparecer cualquier forma de exclusión.

Una de las maneras de presentar contenidos de naturaleza intercultural a la población inmigrante es a través de los cursos de L2 a los que suelen asistir en algunos centros públicos y

ONG. Es fundamental que el profesorado de estas instituciones adquiriera una formación adecuada para abordar este tipo de enseñanza de manera que sea capaz de actuar frente a estados de ansiedad de los recién llegados, enseñar a sus estudiantes a no renunciar a ser quienes son, y a despertar en ellos interés tanto por su nueva cultura de acogida como por las de sus compañeros.

En nuestras manos estaba, pues, contribuir al proyecto intercultural. En este caso nos hemos decantado por tratar este tipo de contenidos a través de un taller en torno a los cuentos. Pensamos que, por desgracia, la literatura no suele cobrar el protagonismo que se merece en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes adultos, debido a una serie de estereotipos y generalizaciones acerca de este colectivo, los cuales causan que casi siempre se les atribuyan carencias, y casi nunca virtudes.

Esperamos que este trabajo haya podido constituir una pequeña aportación para el campo de la educación intercultural en general, así como una breve guía para aquellos docentes que se propongan emprender un proyecto intercultural, ya sea a través de la literatura o a través de otro tipo de textos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHOTEGUI, J. (1999). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial, en PERDIGUERO, E.; y COMELLES, J. M. (comp.) *Medicina y cultura*, Barcelona: Bellaterra. págs. 88-100.
- (2002). *La depresión de los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Zerbitzuan*, 46, 163-171.
- BOWLBY, J. (1985). *The Role of Childhood Experience in Cognitive Disturbance*. New York: Plentum Press.
- BYRAM M. y FLEMING, M. (Coords.). (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURTISS (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern day "wild child."* New York: Academic Press.
- CHISWICK, B. y REPETTO, G. (2000). Inmigrant adjustment in Israel: Literacy and Fluency in Hebrew and Earnings. *IZA Discussion Papers*, 177.
- DELGADO, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- FENNELLY, K. Y PALASZ, N. (2003). English language proficiency in English language immigrants and refugees in the Twin Cities metropolitan area. *International Migration*, 41, 93-125.
- IGLESIAS CASAL, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lengua extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 175-189.
- JOHNSON, J. S. y NEWPORT, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- KERSTEN, A. W. y EARLES, J. L. (2001). Less really is more for adults learning an artificial language. *Journal of Memory and Language*, 44, 250–273.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, N. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- MASGORET A. M. y GARDNER, R. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53 (S1), 167-210.
- MUZI, J. (2006). *30 cuentos del Magreb*. Bilbao: Bakeaz.
- NEWPORT, E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11–28.
- OBERG, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment, *Practical Anthropology*, 7, págs. 177-182.

VILÀ BAÑÓS, R. (2007). *Comunicación Intercultural*. Madrid: Narcea.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

ACCEM (2013). Lucha contra la discriminación racial o étnica. Cuaderno didáctico 1. Aproximación a los conceptos clave. Recuperado el 15 de julio de 2014 de: [http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf\\_publicaciones/CuadernoDidactico-1.pdf](http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf_publicaciones/CuadernoDidactico-1.pdf)

GIMENEZ ROMERO, C. (2004). Pluralismo. Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y Futuro*, 8. Recuperado el 15 de julio de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=138249>

JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP. *MarcoELE*, 17. Recuperado el 15 de julio de 2014, de: [http://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto\\_literario.pdf](http://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf)

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014)*. Madrid: Autor. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas\\_Integracion/Plan\\_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf)

NIKLEVA, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29–40. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=207480>

RÍOS, A., GARCÍA, D. y GARCÍA, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes en La enseñanza de segundas lenguas a Inmigrantes. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes (Monográfico). Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo8.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf)

UNESCO (1995). Declaración de principios sobre la tolerancia. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830so.pdf>

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2009). Sobre la enseñanza del español como lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE). En *Frecuencia*, L, 58–62. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=145&Itemid=18](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=145&Itemid=18)