

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
MEMORIA DE MÁSTER
CURSO 2012-2013

INTERCULTURALIDAD Y ESTEREOTIPOS EN LA CLASE DE EL2

UN PROYECTO DE CENTRO CULTURAL

Director: Prof. Dr. Juan Antonio Martínez López

Autor de la memoria: José María García Ibáñez

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	
<i>2.1 La cultura en la enseñanza de segundas lenguas. La competencia intercultural</i>	
2.1.1 Introducción	9
2.1.2 ¿Qué cultura enseñar?	10
2.1.3 El choque cultural	14
2.1.4 La competencia intercultural	15
2.1.5 De la competencia comunicativa a la intercultural	17
2.1.6 El profesor y la enseñanza intercultural	21
<i>2.2 Los estereotipos en la enseñanza de segundas lenguas</i>	
2.2.1 Introducción	24
2.2.2 Breve historia del concepto de estereotipo	26
2.2.3 Pero, ¿qué es un estereotipo?	29
2.2.4 Estereotipos y creencias. Los prejuicios	32
2.2.5 Las dos <i>encrucijadas</i> de los estereotipos	36
2.2.6 Consecuencias positivas y negativas de los estereotipos	38
2.2.7 Algunos estereotipos de nuestra cultura	41
2.2.8 Conclusión	43
3. METODOLOGÍA	
<i>3.1 El andamiaje de Bruner en el proceso didáctico</i>	
3.1.1 Bases teóricas del andamiaje	44
3.1.2 Andamiaje: origen del concepto	49
3.1.3 Tipos, características principales y ventajas	51
3.1.4 Estrategias para poner en práctica el andamiaje en el aula	54
3.1.5 El andamiaje entre pares: aprendizaje cooperativo	56
3.1.6 Conclusión	58
<i>3.2 El trabajo por proyectos</i>	
3.2.1 ¿Qué es el trabajo por proyectos?	60
3.2.2 ¿Qué características tiene un proyecto?	61
3.2.3 Beneficios del trabajo por proyectos	63
3.2.4 Y entonces, ¿por qué un proyecto?	64
3.2.5 ¿Trabajo por proyectos y andamiaje colectivo?	65
4. PROYECTO: EL CENTRO CULTURAL	
4.1 Justificación	68
4.2 Contexto	70
4.3 Actividad preparatoria: <i>estableciendo las bases</i>	70
4.4 Actividad 1: <i>La revista del centro cultural</i>	73
4.5 Actividad 2: Cine-fórum: <i>El inmigrante perfecto</i>	77
4.6 Actividad 3: <i>La tertulia</i>	83
4.7 Instrumentos y criterios de evaluación	86
5. CONCLUSIONES	89
6. LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS	95
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

1. INTRODUCCIÓN

Yangyang es chino. No habla muy bien español pero tiene una facilidad pasmosa para las matemáticas. Le gustan los números y se siente cómodo entre ellos, haciendo cálculos y operaciones para las que los demás necesitamos tiempo y calculadora. No se relaciona mucho con otros compañeros, pero siempre está dispuesto a compartir lo que le piden y a echar una mano con las matemáticas. A todos sorprende su talento y no falta quien lleva con orgullo el compartir aula con él. Sin embargo, un día alguien dice en clase: «qué más da lo de Yang, no es especial; a todos los chinos se les dan muy bien los números» (aunque realmente la experiencia de estos chavales de 3º de ESO con los chinos no pase de Yang y los cuatro o cinco compañeros del resto del instituto). Y entonces todo cambia; el don ya no lo es tanto y empiezan pequeñas suspicacias: claro, como es chino, le pasan la mano en Lengua...

Anna es polaca. Su padre trabaja en una de las minas del concejo. Todos llegaron al final del curso pasado pero ella todavía no tiene amigas y apenas habla en clase; se sienta al final y los profesores no saben muy bien qué hacer con ella. Solo en Música se encuentra mejor porque canta muy bien y empezó el año anterior a tocar la guitarra. La profesora la convenció para participar en el festival de Navidad y fue un éxito: cantó villancicos y varias canciones modernas en inglés; a todo el instituto le encantó, pero cuando terminó su actuación volvió a sentarse sola. Es que los rusos son muy raros; siempre están serios y no se ríen con los chistes. Bueno, el caso es que Anna es polaca, pero de todas maneras la generalización es doblemente dolorosa porque nadie parece haberse molestado en averiguar el verdadero origen de la chica...

Estas dos historias, reales y anónimas, y otras tantas similares inspiran esta memoria. Con ella pretendo hacer una pequeña contribución a la enseñanza de la competencia intercultural en la etapa de Secundaria. Su necesidad es todavía mayor en nuestro mundo de hoy, en el que las fronteras cada vez son más permeables, se van diluyendo poco a poco, y las facilidades de comunicación hacen posible estar en contacto con ciudadanos y culturas de todo el mundo, físicamente o de manera virtual a través de los medios de comunicación.

Es evidente que vivimos en una sociedad cada vez más pluricultural. Basta una simple mirada a cualquier escuela o instituto de nuestro país para darnos cuenta de la variedad de colores, idiomas y vestidos que conviven (casi siempre) en armonía. La mezcla, toda mezcla, es desde luego enriquecedora: puntos de vista distintos, formas diferentes de entender la vida, maneras varias de afrontar las vicisitudes, de celebrar, de trabajar...

El contacto nos beneficia a todos porque podemos aprender de la rica experiencia ajena, nos hace mejores; y esto a todos los niveles: tenemos al alcance de la mano sabores de todo el mundo a través de variadas tradiciones culinarias, podemos conocer y vivir en nuestras ciudades costumbres de todo el mundo (un ejemplo es el *día de América en Asturias*, fiesta de interés turístico regional, que se celebra el 19 de septiembre en Oviedo), e incluso podemos llegar a saber que el tiempo no siempre transcurre de izquierda a derecha, tal como lo percibimos en occidente, sino de arriba abajo, que es como lo entienden los orientales.

En definitiva, el contacto con el *otro* y su realidad cultural es imprescindible para relativizar lo que creíamos incuestionable; las verdades inmutables que habíamos aprendido de nuestra tradición cultural se nos tornan simples opciones posibles entre la multiplicidad. Necesitamos al otro para salir de nuestro caparazón cultural y para entender que no somos el ombligo del mundo, sino que este es mucho más ancho y rico de lo que nuestra limitada perspectiva nos hace creer.

Y entonces, ¿por qué los estereotipos en esta memoria? Ahora que las fronteras van desapareciendo paulatinamente, distintas culturas conviven unas con otras en mucho mayor grado que hace solo unas décadas (y en nuestro país el fenómeno es todavía más reciente); sin embargo, la cuestión es que en muchas ocasiones hay convivencia, pero no siempre mezcla ni interacción, y por eso se da la paradoja de que están surgiendo cada vez más *fronteras internas*, que son las que los grupos humanos, las personas, levantan entre ellas basándose en la procedencia y en el color de la piel de los otros: *nosotros somos diferentes, somos mejores y ellos son...* Y ahí es donde aparece el recurso al pensamiento prestado, a la idea estereotipada que sirve para etiquetar a los demás y para justificar nuestra actitud defensiva y nuestro desconocimiento de su verdadera realidad. Los estereotipos son barreras que nos dificultan el acercamiento a los otros porque nos plantean una duda (¿razonable?, o eso

creemos nosotros) acerca de la verdadera condición y la actitud de los miembros del grupo ajeno; no nos terminamos de fiar del todo porque la sombra de la desconfianza está bien asentada en nuestra propia tradición.

Por eso es fundamental, ahora más que nunca, una sólida formación intercultural que ayude a los alumnos, ciudadanos del mañana, a aceptar diferencias, a valorar al otro y comprender lo enriquecedor del contacto entre culturas. Los alumnos deben ser hablantes interculturales que contribuyan con sus conocimientos al entendimiento entre culturas diferentes.

Esta memoria **está dividida en tres partes**: el marco teórico, la metodología y el proyecto de trabajo *Centro cultural*. A su vez, las dos primeras incluyen dos capítulos distintos pero relacionados entre sí.

Los fundamentos teóricos que la sustentan son la *interculturalidad* y los *estereotipos*. Para empezar, el primer capítulo del marco teórico está dedicado a la **competencia intercultural**, que tiene que ver con la habilidad para interactuar con personas de otras culturas y con la aceptación de las diferencias entre ambas. El capítulo tiene dos partes bien definidas; la primera se centra en una serie de reflexiones sobre la cultura: su definición (para la que no entro en profundidades etnográficas, que no son el objeto de esta memoria); el tipo de cultura que hay que enseñar (a partir de la diferenciación terminológica que han establecido distintos autores entre cultura con mayúscula y cultura con minúscula) y, finalmente, las consecuencias del conocimiento insuficiente de la cultura de la lengua meta. La segunda parte se centra en la competencia intercultural propiamente dicha. Su definición da paso a una importante puntualización acerca de los prefijos que suelen preceder a *-cultura* en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas: *inter-*, *pluri-*, *multi-*. A continuación hago un repaso de la evolución del concepto de competencia comunicativa hasta llegar al de competencia intercultural: el modelo de Canale y Swain (1980), la aportación de Van Ek (1986) y las críticas que distintos autores fueron haciendo a las insuficiencias del modelo, y que dieron lugar a la teoría de los cuatro saberes de Byram (1997). El capítulo se cierra con unos comentarios sobre el papel del profesor ante la enseñanza de la competencia intercultural.

El segundo capítulo, centrado en los *estereotipos*; comienza con varias reflexiones generales sobre sus implicaciones en la enseñanza de segundas lenguas. A

continuación, y con el monumental estudio de Cano (1993) como modelo, comento brevemente la historia del concepto a través de los trabajos pioneros de Lippmann (1922) y de Katz y Braly (1933). Para fijar la noción de estereotipo, reviso diferentes definiciones que varios autores han presentado en sus trabajos y reflexiono sobre los puntos en común y las discrepancias de cada una. Este análisis sirve para tomar conciencia de que en la mayoría de los casos aparece la palabra «creencia», que es la responsable de la confusión habitual entre los estereotipos y los prejuicios; a su deslinde dedico un apartado. El siguiente se centra en el análisis de lo que yo he llamado las «encrucijadas» de los estereotipos: su valor de verdad y la estabilidad a lo largo del tiempo, es decir, por un lado qué fondo de certeza se les puede atribuir y, por otro, si son duraderos o, más bien, varían las creencias que les dan fundamento y por tanto cambian las características que llevan asociadas. Por otra parte, en general el concepto de estereotipo se relaciona con connotaciones negativas, a pesar de que en su origen carecía de ellas; por eso dedico un apartado a analizar las consecuencias positivas y negativas que distintos autores le han reconocido. El capítulo termina con un breve repaso de distintos estereotipos de la cultura española que suelen aparecer en los manuales de español para extranjeros.

El apartado de la metodología también está dividido en dos capítulos, que corresponden al concepto de andamiaje y al trabajo por proyectos.

En primer lugar con respecto al *andamiaje*, comienzo revisando las bases constructivistas que lo fundamentan: la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1978) los aprendizajes significativos de Ausubel (1976; 1983), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1961) y el modelaje cognitivo de Bandura (1987). Después, explico el origen del concepto y el significado de la metáfora que lo sustenta y comento el trabajo original de Wood, Bruner y Ross (1976) en el que emplean por primera vez el término. En el apartado siguiente reviso las características principales que distintos autores atribuyen a la noción, las fases en que tradicionalmente se ha dividido el proceso, los tipos de andamiaje, las ventajas para el desarrollo de las capacidades del alumno y los criterios que deben concurrir para que se produzca un andamiaje *efectivo*. Por otra parte, puesto que son muchas las opciones existentes para llevar a la práctica el andamiaje, dedico un apartado a revisar varias propuestas interesantes como, por ejemplo, la investigación conducida por Delmastro (2008b) en varios centros

universitarios venezolanos en la que analiza las estrategias empleadas por tres profesoras de inglés, o la adaptación que hace la misma autora de la propuesta de Walqui con respecto al aprendizaje de la expresión escrita. El capítulo acaba con una reflexión sobre el andamiaje colectivo y sus posibilidades.

El segundo capítulo dedicado a la metodología se centra en el *trabajo por proyectos*. En él explico en qué consiste el enfoque, qué características tiene un proyecto y qué beneficios le han atribuido distintos autores a su empleo en las aulas. Para la justificación del porqué de su utilización en esta memoria recurro, y contesto, a las cuestiones que Herman, Aschbacher y Winters (1992) plantean como paso previo a la identificación de objetivos de aprendizaje. Finalmente, el capítulo termina con una explicación de los lazos comunes que tienen el andamiaje colectivo y el trabajo por proyectos y que han servido para la fundamentación metodológica de la parte práctica.

La *propuesta práctica* ocupa el último capítulo. En ella presento un proyecto de centro cultural, organizado por los propios alumnos, en el que se plantean diversas actividades para reflexionar sobre el tema de los estereotipos: una revista con formato de blog, una sesión de cine-fórum y una tertulia. Las características de los alumnos son ficticias y las actividades que conforman el proyecto no se han llevado a la práctica como tal proyecto, pero he procurado hacer un planteamiento con el máximo realismo posible para que pueda ser puesto en práctica en cualquier contexto y situación con pocas adaptaciones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La cultura en la enseñanza de segundas lenguas. La competencia intercultural.

2.1.1 Introducción

Desde que los enfoques centrados en la comunicación se han convertido en los modelos metodológicos de referencia en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la cultura ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor en dicho proceso didáctico.

Durante mucho tiempo, el interés de los profesores, así como sus esfuerzos docentes, se había centrado en que los alumnos adquirieran una adecuada competencia lingüística. Dominar el contraste entre los tiempos del pasado o conocer las reglas que gobiernan el uso del subjuntivo eran los objetivos primordiales que había que alcanzar a final de curso. A estos contenidos gramaticales se añadía el estudio del léxico y, de forma muy tangencial, el profesor introducía en clase alguna referencia a la cultura de la lengua meta. Estas menciones, además, se limitaban únicamente a presentar de manera sucinta aquellos aspectos más estereotipados en que ambas culturas diferían, pero sin llevar más lejos el análisis o la reflexión sobre los contenidos.

Sin embargo, cultura y lengua están indisolublemente unidas de modo que solo se puede desarrollar una competencia adecuada en esta si se tiene un conocimiento profundo de las normas y principios culturales de los que la lengua se nutre y que la determinan: las normas de cortesía, el empleo de los actos de habla adecuados en las situaciones correspondientes, las convenciones sociales, las tradiciones..., están determinados por las coordenadas culturales de una sociedad y el desenvolvimiento en ella del no nativo solo es posible si este conoce y aplica ese conocimiento en sus interacciones. A ello se refiere Areizaga (citado en Barros, 2006:12):

[...] el lenguaje tiene sentido solo en su contexto (cultural) y que comunicar significa negociar significados, a partir de un conocimiento dado del mundo (culturalmente condicionado) y de unas suposiciones o expectativas (culturalmente condicionadas). Es por esta razón que hablar de competencia comunicativa supone una competencia sociolingüística, lo cual sitúa al componente cultural en el propio centro de la clase de L2, como parte integrante del contenido que se enseña y se aprende.

Existen tantas definiciones de *cultura* como enfoques y puntos de vista para acercarse a su estudio. No es objetivo de este trabajo el análisis y la profundización en los fundamentos del concepto, puesto que de lo que se trata aquí es de reflexionar sobre la relación que vincula la cultura con la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero sí podemos decir que nos interesa especialmente, por las implicaciones que tendrá para la propuesta práctica, la aproximación antropológica de Siever (2006) (citado en De Santiago, 2010:120) para quien la cultura es lo que ha de tener presente el no nativo, aquello que debe conocer, con el fin de desenvolverse de forma adecuada y natural en la cultura meta, de acuerdo con los diferentes papeles que desempeñe y en las distintas situaciones en las que tenga que interactuar.

Queda claro, pues, que no se puede perder de vista en clase la instrucción y el estudio de la cultura pues de poco le servirá al aprendiz el conocimiento de las estructuras gramaticales si desconoce, o no domina, los parámetros socioculturales que determinan su uso: entre otros, podría correr el riesgo de incurrir en errores pragmáticos. Y en este caso es su forma de ser y de entender el mundo la que se pone en tela de juicio, y no su competencia lingüística (Fernández Silva, 2002:6). De hecho, a los nativos les cuesta entender que un extranjero que domina el código lingüístico, no tenga un conocimiento equivalente de las normas que gobiernan los intercambios comunicativos: por ejemplo, un interlocutor español se sorprendería si, al hacer un ofrecimiento (pongamos por ejemplo probar un trozo de la tarta que él está comiendo) a alguien a quien solo conoce superficialmente, este inmediatamente aceptara. En nuestra cultura este tipo de ofrecimientos se hacen por pura cortesía, pero realmente no se espera una aceptación de la invitación por parte del interlocutor.

2.1.2 ¿Qué cultura enseñar?

Con respecto a la idea de *cultura* es importante tener en cuenta una precisión terminológica, presente en la enseñanza de segundas lenguas desde la década de los 60, y que tiene que ver con la distinción entre «Cultura», con mayúscula y «cultura», con minúscula (Barros, 2006:12). Las consecuencias metodológicas del deslinde entre ambas visiones son importantes, puesto que de su contraste se nutrirán los materiales de enseñanza y el planteamiento didáctico de las clases.

Tradicionalmente era la *Cultura* la que estaba presente en los materiales y de la que se ocupaban los docentes en las aulas; y tenía que ver con los *productos oficiales* relacionados con esa sociedad determinada: literatura, arte, historia... Sin embargo, poco a poco se le ha ido concediendo más relevancia a todo lo relacionado con la forma de vida de la comunidad en cuestión: las formas prototípicas de expresión de los sentimientos, la manera de conducir las interacciones, etc., en definitiva, a la *cultura* con minúscula. Este peso añadido de la nueva concepción plantea retos docentes interesantes porque ha obligado a los profesores a reconsiderar la forma de presentar en el aula los contenidos culturales. Uno de estos aspectos, que será tratado en el apartado siguiente, y que preside la aportación práctica de este trabajo, es el tratamiento de los estereotipos en las clases de L2. De hecho, el riesgo más acuciante, porque también responde a la salida metodológica más sencilla, consiste en reducir la presencia de lo cultural a listas de *dos and don'ts* (Oliveras, 2000:31), que se utilizan como recurso para la práctica de las destrezas pero que no permiten al aprendiente más que un conocimiento superficial de la cultura de la lengua meta.

Miquel y Sans (2004:4-5), por su parte, estructuran el contenido cultural en tres categorías distintas pero interrelacionadas: la cultura con mayúsculas, la cultura (a secas) y la *Kultura* con K (o sea, los *dialectos culturales*, tal como los definen las autoras). En su opinión, el núcleo fundamental de saberes culturales está constituido por la cultura *a secas*: son los conocimientos cotidianos, que se encuentran estructurados en tres parcelas complementarias, *entender, actuar e interactuar*. Su dominio es el que permite a los individuos desenvolverse con éxito en los encuentros comunicativos diarios que tienen lugar en el seno de la comunidad. Por medio de las referencias que conforman este ámbito de lo cultural, las personas son capaces de entender, por ejemplo, el *ritual* que se sigue en España en los bares para pagar las consumiciones, con el grupo de amigos decidiendo de forma vehemente quién será el encargado de pagar, pues todos pretenden hacerlo al mismo tiempo; que es frecuente que las tiendas pequeñas estén cerradas de dos a cinco de la tarde o que el *ya te llamaré* y *quedamos* de las despedidas no representa un compromiso, sino que simplemente es una fórmula de cortesía para hacer menos fría la despedida. En definitiva, se trata de conocer todos aquellos códigos, ritos y costumbres cotidianas que constituyen la esencia del grupo humano y que ayudan a diferenciarlo de otros.

En opinión de las autoras, los tres elementos constitutivos de lo cultural están indisolublemente unidos, pues no es raro encontrar referencias de cualquiera de los ámbitos extremos, la cultura con mayúsculas y la *Kultura* con K, entre los referentes de lo cotidiano. Es lo que ocurre cuando ciertos acontecimientos históricos, citas literarias o expresiones procedentes de las jergas se convierten en elementos de uso habitual, por ejemplo, si decimos que un enlace matrimonial con opíparo banquete fue como las *bodas de Camacho*, o si un equipo de fútbol, al que no le marcan goles durante el partido, resistió los ataques del contrario *con defensa numantina*.

Miquel y Sans están convencidas de que la cultura *a secas* ha de ser el objetivo fundamental de las clases de lengua pues es el conjunto de nociones, saberes y conocimientos que van a facilitar al aprendiente su integración en la sociedad de la lengua meta.

Y entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *cultura*?, ¿qué elementos o variables son las que determinan la forma de vida de las distintas comunidades y que, por tanto, deberían ser tenidas en cuenta por los docentes al plantear los cursos de lengua? Pilar García (2004) (citada en De Santiago, 2010:119-120) enumera de manera pormenorizada los aspectos que permiten configurar la cultura de una sociedad:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

Para poner orden en todo este vasto conjunto de elementos resulta muy interesante la propuesta de Springer (2010:150), que se sirve de la imagen de un iceberg para presentar de forma gráfica su planteamiento. En su trabajo establece una clasificación de los aspectos culturales que caracterizan a las comunidades humanas a partir de una escala de cuatro niveles. Esta escala la organiza en función de la mayor o menor dificultad que tienen esos elementos para ser percibidos y, por tanto, de las trabas

que encuentra el no nativo para comportarse de forma adecuada según los patrones socialmente establecidos. Los extremos opuestos de esa clasificación son, por un lado los *atributos culturales*, es decir, las manifestaciones de la cultura de un grupo social que los no nativos pueden percibir fácilmente y sin necesidad de ningún tipo de entrenamiento o formación previos (como los monumentos, la moda o la literatura) y, por otro las *condiciones básicas de la cultura*, cuya comprensión resulta mucho más complicada para los foráneos puesto que se trata de aspectos que están interiorizados por los nativos y son inconscientes (concepto de espacio y tiempo, la relación con la naturaleza...).

Como puntos intermedios de su escala, Springer cita los *comportamientos*, claramente perceptibles aunque no siempre fáciles de entender para los no nativos (¿cuál es la manera adecuada de comportarse en una interacción, con formalidad o de manera más informal?). Por último se encuentran los *valores*, no siempre evidentes, y que es posible que actúen a nivel subconsciente, como los conceptos de igualdad y democracia o la valoración del trabajo en esa comunidad.

En definitiva, como reconoce Areizaga (2001:158-60) en los últimos años se ha producido un cambio de tendencia en la enseñanza de la cultura, pues del enfoque *informativo*, que consideraba la cultura como información, se ha pasado a un enfoque *formativo*, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Las consecuencias de este cambio de tendencia se manifiestan firmemente tanto en el contenido de lo que se enseña (cultura con mayúsculas frente a cultura con minúsculas), como en la forma misma de transmisión en las clases, con la reflexión sobre lo cultural como núcleo fundamental del proceso de enseñanza.

Así, entre las críticas que ha recibido el enfoque informativo, Areizaga (2001:161-2) destaca dos, que tienen que ver con la objetividad y la atemporalidad de lo que se enseña. Con respecto a la primera, lo que se ha desmontado es la idea de que el punto de vista propio es la medida que sirve para entender y valorar lo ajeno. Este modo de proceder tenía como consecuencia lógica el desarrollo de un conocimiento superficial de la cultura meta y, por tanto, la aparición de ideas estereotipadas para describir y juzgar los comportamientos y las costumbres de los otros, tal como veremos en el apartado siguiente.

En cuanto a la segunda crítica, la atemporalidad, con el enfoque informativo existía el riesgo de creer que la cultura no se modificaba, no variaba, que era un todo monolítico que cabía en una lista cerrada y que, por tanto, era susceptible de ser memorizada y no requería ni de reflexión ni de experimentación por parte del aprendiente. Sin embargo, en los últimos años se ha llegado a la conclusión de que el concepto clave para afrontar el aprendizaje de la cultura es el de *comprensión*: se trata de valorar las representaciones de la cultura de los otros como formas válidas *per se* de interpretar el mundo, lejos de las actitudes condescendientes que parten de la superioridad de las categorizaciones de la propia cultura.

2.1.3 El choque cultural

Queda claro, por tanto, que entrar en contacto con una cultura nueva es una misión apasionante, pero complicada y llena de dificultades y retos, que se actualizan en cada nueva interacción. Y no resulta extraño que en algún momento del proceso de aprendizaje los aprendientes de segundas lenguas puedan llegar a experimentar un *choque cultural*, es decir, una «pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando trata de aplicarlas al contexto de la nueva cultura» (Diccionario de términos clave de ELE).

Los efectos de este choque cultural varían, evidentemente, de unos aprendientes a otros, pero en general se suelen hacer notar en dos ámbitos bien definidos: por un lado, en el aspecto personal, puesto que aquel puede llegar a sentir inseguridad o falta de confianza y, por otro, en el plano cognitivo, por la contraposición entre el conocimiento del mundo que ha interiorizado de su propia cultura y las nuevas perspectivas que le brinda la experiencia del contacto con la cultura de la lengua meta.

En este sentido, Wilkinson (1998) llevó a cabo un interesante estudio sobre las expectativas e impresiones de un grupo de siete estudiantes universitarias de la West Virginia University durante su participación en un programa de verano en Valcourt (Francia). En la investigación, basada en criterios cualitativos, se emplearon diversos métodos para la recogida de datos: grabación y transcripción de conversaciones (antes, durante y después de la estancia veraniega), entrevistas etnográficas, observaciones y diarios fotográficos. Las conclusiones del estudio plantearon un desafío a las

suposiciones más aceptadas sobre los efectos beneficiosos que las estancias de estudio en el extranjero reportan a los participantes: fluidez lingüística y comprensión intercultural. Como se demuestra a lo largo de la investigación, las participantes a menudo consideraron el entorno cultural en el que se movían como «complejo y frustrante», y esas impresiones no mejoraron al final de la estancia. De hecho, se citan numerosos ejemplos de malentendidos y choques culturales que las estudiantes no pudieron resolver de modo satisfactorio, pues siempre recurrían a su propia perspectiva sociocultural para juzgarlos.

El proceso de adaptación a una cultura extranjera es complicado. Hace falta tiempo y una profunda experiencia de contacto con la realidad ajena para llegar a comprender y aceptar el punto de vista del otro. Y es que la renuncia a la propia perspectiva es un acto de voluntad al que no todo el mundo está dispuesto, pues implica, entre otras cosas, alejarse de la seguridad de lo conocido, de los valores y normas aceptadas desde la infancia. Y por eso, el proceso no siempre concluye con éxito.

2.1.4 La competencia intercultural

Esta serie de reflexiones sobre la cultura, los elementos que la componen y su importancia en la formación de aprendientes de segundas lenguas, nos hace fácilmente comprensible que en los últimos años los modelos de competencia, que se centran en determinar los conocimientos, habilidades y destrezas que tiene que desarrollar el aprendiente para comunicarse con éxito y comportarse de forma adecuada en la nueva lengua, hayan considerado como un elemento nuclear de todo el proceso el desarrollo de la *competencia intercultural*. Su presencia en las aulas de segundas lenguas y en los materiales para el aprendizaje es el corolario lógico de la dirección que han adoptado los enfoques que dominan desde hace varias décadas la enseñanza de lenguas, del peso que ha ido adquiriendo la cultura en las programaciones y materiales y, en definitiva, de las sociedades cada vez más pluriculturales que conforman el mundo de hoy. De hecho, el propio Marco Común de Referencia (2002:101) dedica un apartado a reflexionar sobre la *consciencia intercultural* y al enriquecimiento que se deriva del contraste entre el mundo propio y el de la cultura objeto de estudio.

Meyer (1991) (citado en Oliveras, 2000:38) define con precisión en qué consiste tal competencia:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

La importancia de la competencia intercultural, y los valores que aporta al proceso de aprendizaje, ha sido destacada por diversos autores (Barros, 2006:17; Springer, 2010:151; Nikleva, 2011:8). Todos están de acuerdo en señalar que es la reflexión que implica sobre la propia cultura el punto clave de su contribución al desarrollo del aprendizaje. A partir de esta nueva conciencia sobre lo propio, el aprendiente está mejor preparado para comprender y aceptar el mundo de los otros, su perspectiva vital y su forma particular de interactuar y de categorizar la realidad. Y, por tanto, está en una posición más favorable para superar con éxito los posibles conflictos culturales que pudieran surgir, y evitar, así, estereotipos o interpretaciones simplistas de la cultura objeto de estudio.

Y esta reflexión sobre lo propio como punto de partida para aprehender lo ajeno está presente en la precisión terminológica que hace Baralo (2003:152-153) al respecto de la diferencia entre dos adjetivos que parecen sinónimos, pero que no lo son: *multicultural* e *intercultural*. La diferencia fundamental entre ambos conceptos radica tanto en la valoración y el aprecio del otro, del distinto, como en las relaciones efectivas que se establecen entre los distintos grupos que conforman ambos tipos de sociedades. Así, en las interculturales, esas relaciones implican la mutua aceptación y, por ende, el enriquecimiento de los participantes en el contacto. Por el contrario, en las sociedades multiculturales no se da necesariamente ese contacto. Sí hay proximidad, es decir, los grupos étnicos comparten un mismo espacio, pero suele ocurrir que no hay mutua interacción y por eso no es inhabitual que surjan conflictos, discriminación...

De esta manera, los aprendientes de segundas lenguas tendrán que ser, a partir de ahora, *hablantes interculturales* (Sánchez, 2008:2-3; Valls, 2011:4), es decir, tendrán que desarrollar una serie de capacidades y sensibilidades que les permitan poner en relación la cultura propia y la ajena, para tener la habilidad de transmitir y también de

comprender los valores e ideas representativos de los dos grupos. Habrán de convertirse, por tanto, como dice el MCER (2002:102) en intermediarios culturales, que ayuden a superar los malentendidos interculturales y los estereotipos.

2.1.5 De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: un poco de historia.

El concepto de **competencia comunicativa** fue desarrollado por Hymes (1971) como reacción a la dicotomía chomskiana entre competencia y actuación. En su opinión, los enunciados lingüísticos no podían ser analizados o juzgados únicamente en función del criterio de corrección gramatical, porque mensajes construidos conforme a las normas gramaticales podían dar lugar, sin embargo, a malentendidos en el proceso comunicativo, así que era necesario, además, tener en cuenta otros factores como la adecuación al contexto en que se realizaban. Desde entonces la competencia comunicativa se ha convertido en el punto de referencia para los modernos enfoques de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Son variados los desarrollos de su concepto que se han ido presentando a lo largo de los años. Una de las aportaciones más interesantes es la de **Canale y Swain** (1980) (Cenoz, 2004:452), que partieron del análisis del modelo lingüístico de inmersión canadiense. En su trabajo, dividen la competencia comunicativa en tres subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. La primera tiene que ver con el conocimiento de las reglas morfosintácticas y léxico-semánticas que permiten al hablante construir y también comprender el significado de los elementos gramaticales (palabras, frases, oraciones). La competencia sociolingüística, por su parte, se refiere al conocimiento de las reglas socioculturales por medio de las cuales los enunciados proferidos en las interacciones son adecuados, o no, al contexto comunicativo, al tema y a los interlocutores. La tercera competencia que incluyeron es la estratégica, que consiste en el conjunto de estrategias comunicativas que emplean los participantes en una interacción con la intención de superar las dificultades que se pudieran presentar durante su desarrollo.

Unos años más tarde, el propio Canale (1983) (Cenoz, 2004:454) incluyó una cuarta subcompetencia: la discursiva o pragmática, referida en este caso a los recursos

que se emplean para dar cohesión y coherencia a los enunciados en los actos de comunicación.

Este modelo de Canale y Swain fue el punto de partida que utilizó **Van Ek** (1986) (Oliveras, 2000:33) para el desarrollo de su propuesta de competencia comunicativa, la cual, en último término, iba a ser la que daría origen al concepto de competencia intercultural. La aportación de Van Ek consistió en la ampliación del modelo de Canale y Swain con dos subcompetencias más: la sociocultural y la social. En su propuesta hizo hincapié, entre otros aspectos, en la diferencia que existe entre los marcos de referencia socioculturales de las lenguas materna y meta, que es a lo que se refiere la competencia sociocultural (y que debe ser muy tenida en cuenta en el aula porque de su adecuada asimilación dependerá gran parte del éxito en el proceso de aprendizaje de la lengua meta).

También llamó la atención sobre la importancia de que exista por parte del aprendiente la voluntad y la habilidad para interactuar con otros poniendo en juego una serie de atributos personales como la empatía o la autoconfianza, que es a lo que se refiere la competencia social (Byram, 1997:10). De hecho, tal como se explica en el Diccionario de términos clave de ELE, Van Ek fijó como uno de los objetivos prioritarios de los currículos de segundas lenguas que el aprendiente fuera capaz de comprender que existen formas diferentes de organizar la realidad en que están inmersos los individuos y, por tanto, de comunicarla, y que también son distintas las estrategias y las formas de conducir los intercambios comunicativos en las distintas culturas.

Sin embargo, algunos autores empezaron ya hace tiempo a considerar necesaria una **revisión del concepto** de competencia comunicativa. Las razones aducidas son variadas y han sido recogidas, entre otros, por Oliveras (2000:33-34) y Valls (2011:3). Entre las críticas fundamentales se suele mencionar, en primer lugar, que la competencia comunicativa toma como modelo al hablante nativo ideal, con una alta formación académica. Por tanto, el referente cultural que se presentará como representativo del conjunto de la comunidad dejará de lado las manifestaciones de los grupos sociales periféricos y se centrará en los modos y costumbres de los grupos en el poder, con la consiguiente distorsión de la imagen que se transmite.

Por otra parte, no se suele tener en cuenta el equipaje cultural que el mismo aprendiente aporta al proceso y que es el que le lleva a adquirir una determinada visión de la cultura meta. Por eso, es básico, y aquí está el segundo reproche que se ha planteado al modelo de competencia comunicativa, que en el aula no esté únicamente presente la cultura meta. Para que tenga lugar ese enriquecimiento mutuo que implica la interculturalidad, el punto de partida debe ser el propio mundo del aprendiente. Solo así se podrán trazar los nexos de unión entre ambas culturas y aquel será capaz de desarrollar las estrategias y habilidades necesarias para convertirse en intermediario cultural.

Por último, las voces críticas con el modelo de la competencia comunicativa llaman la atención sobre el hecho de que no se les ha dado la importancia que les corresponde a los factores afectivos involucrados en todo proceso de contacto entre culturas diferentes. El choque cultural tiene unas consecuencias, como comentamos más arriba, nada baladíes en el proceso de aprendizaje. Por eso es de capital importancia que el aprendiente adquiera, durante su formación, la experiencia necesaria para identificar esas situaciones conflictivas y para desarrollar las estrategias adecuadas para afrontarlas con garantías.

Así pues el concepto de competencia comunicativa se fue revelando insuficiente para dar cuenta de las capacidades que han de desarrollar y las necesidades a las que tienen que hacer frente los aprendientes.

El punto de partida del concepto de competencia intercultural, como hemos comentado, es la ampliación que hizo Van Ek del esquema de competencia comunicativa. A partir de este, **Byram** desarrolló el modelo de competencia intercultural de más influencia en la enseñanza de segundas lenguas (Hernández y Valdez, 2010:95-96), tanto es así que el propio MCER (2001:11-13) se basa en sus aportaciones para la explicación de las competencias generales del individuo.

En su modelo, Byram (1997:34-35) estructuró la competencia intercultural en **cuatro factores interrelacionados**: actitudes, habilidades, conocimientos y educación, y a cada uno de ellos lo relacionó con un *saber* determinado. Así, en relación con las actitudes, que tienen que ver con la relativización de uno mismo y con la valoración del otro, y que son un prerequisite indispensable para que la interacción intercultural resulte satisfactoria, estableció el *saber ser*, es decir, el cambio de actitud necesario en todo proceso intercultural; al conocimiento, que tiene que ver con lo que sabemos de

nosotros mismos y de los demás, de las interacciones y que, además, es individual y social, le corresponden los *saberes*, es decir, el conocimiento de acontecimientos, individuos destacados e interpretaciones variadas de hechos que han tenido lugar en ambas culturas; la educación, que consiste en el desarrollo de una conciencia cultural crítica, la relacionó con el *saber participar*, que consiste en poner en relación de forma crítica el conocimiento y la experiencia; por último, las habilidades, que tienen que ver con la capacidad de interpretar y relacionar, y también con la de descubrir e interactuar, las puso en relación con otros tres saberes: *saber comprender*, que implica la utilización de estrategias organizativas para poner en relación interpretaciones contradictorias de los acontecimientos; *saber aprender*, que es la capacidad de relacionar información nueva con los conocimientos previos y *saber hacer*, que hace referencia a la capacidad de relacionar y utilizar los otros saberes en las interacciones entre miembros de culturas distintas.

Por otra parte, Meyer (1991) (citado en Barros, 2006:20) estableció tres **niveles de actuación** en la competencia intercultural, que se pueden identificar en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Como el propio Meyer indica, la necesidad de esta escala responde a dos propósitos bien distintos: por un lado servir de orientación para el desarrollo de programas educativos y, por otro, como medio para la evaluación de la competencia intercultural (Meyer, 1991:141). Los extremos opuestos de esa escala son el nivel cero, en el que el aprendiente es capaz de comunicarse en la lengua meta pero no es consciente de que los interlocutores pertenecen a una realidad cultural distinta, y el nivel óptimo, en el que ya se es capaz de resolver conflictos interculturales.

Los tres niveles son:

- Monocultural, en el que el aprendiente emplea esquemas de comportamiento que únicamente son válidos para su propia cultura y, por tanto, se basa en estereotipos al juzgar a los miembros de otras culturas.
- Intercultural, según el cual el aprendiente se encuentra entre ambas culturas, de modo que es capaz de explicar diferencias actitudinales o de comportamiento entre ambas aunque todavía no ha desarrollado estrategias para la resolución de problemas.
- Transcultural, es el último nivel. El aprendiente ya es un auténtico mediador intercultural y está capacitado para valorar las diferencias culturales y para enfrentarse con conflictos interculturales.

2.1.6 El profesor y la enseñanza intercultural

Y entonces, ¿cuál es el papel que debe adoptar el profesor para contribuir al desarrollo de la competencia intercultural? Distintos autores (Sánchez, 2008:11; Cruz y de la Torre, 2010:33-34; Hernández y Valdez, 2010:98; Nikleva, 2011:2) coinciden en señalar una serie de características que deben tener, y de funciones que deben desarrollar los docentes con el fin de poner en práctica en el aula la competencia intercultural. En primer lugar, y no por obvio menos importante, el propio profesor ha de tener experiencia en encuentros interculturales, es decir, es deseable que él mismo haya pasado por las distintas fases del proceso y se haya enfrentado a situaciones de conflicto intercultural, pues la propia experiencia es el punto de partida más idóneo para el aprendizaje de las estrategias que luego habrá de transmitir. El docente ha de ser un auténtico mediador intercultural y debe tener la capacidad de servir de nexo de unión entre la cultura meta y la propia de los alumnos. En consecuencia, también es importante que tenga un buen conocimiento de la cultura materna de los aprendientes, en caso de que ambos pertenezcan a realidades culturales diferentes, pues este es un requisito imprescindible para llevar a cabo con garantía el análisis contrastivo entre ambas culturas, y que en definitiva constituye el fundamento de la competencia intercultural. Además, el profesor ha de saber crear en el aula el ambiente adecuado para fomentar la curiosidad y la empatía, pues, como indica Oliveras (2000:40) «no solo se pretende influir en los conocimientos sino, básicamente, en las actitudes».

Edelhoff (1987) (citado en García Benito, 2009:497-498), por su parte, resume las cualidades del docente implicado en la enseñanza intercultural en estos tres ámbitos: *actitudes, conocimientos y destrezas*. Para adoptar el papel de intérpretes socioculturales los profesores, insiste Edelhoff, deben haber pasado ellos mismos por la experiencia de haber sido *alumnos interculturales* y deben sentir curiosidad por los puntos de vista de los demás. La curiosidad es el primer paso necesario para la aceptación de lo ajeno; además, el convencimiento personal de la validez de las referencias e interpretaciones de los otros es imprescindible para su transmisión exitosa en el aula.

Por otra parte, el bagaje de conocimientos de que dispone el docente no puede estar restringido únicamente a su propio universo de referencia, sino que debe tener sólidos fundamentos sobre la cultura meta y, en último término, su propia competencia

y destrezas comunicativas deben ser las suficientes para poder afrontar las negociaciones e intercambios que tienen lugar tanto en el aula como en la vida real.

El siguiente esquema recoge las características principales del docente según Edelhoff:

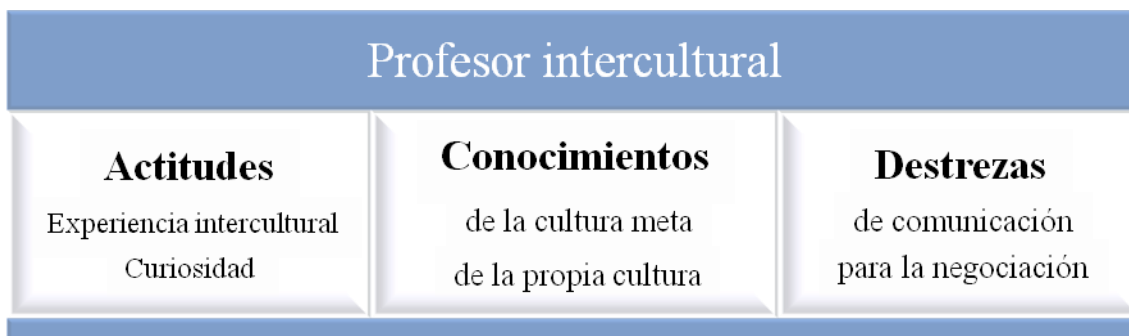


Figura.1: Cualidades del profesor intercultural según Edelhoff

En definitiva, el proceloso camino hasta llegar a ser un profesor intercultural competente pasa por dos pilares básicos (García Benito, 2009:498-499): la formación especializada y permanente y el empleo de materiales específicos para la formación intercultural. Como vimos en la investigación de Wilkinson, el contacto con la comunidad de la lengua meta es muy necesario, pero no es suficiente por sí solo, de ahí que la especialización sea el recurso obligatorio: esta debe servir al docente de estímulo para la reflexión.

Para terminar con esta serie de ideas en torno a la didáctica de la competencia intercultural, Valls (2011:8) siguiendo a Corbett (2003), considera que la estrategia más apropiada para su aprendizaje en el aula consiste en recurrir al **método etnográfico**, que es el empleado en la Antropología, puesto que de lo que se trata es de llevar a la clase de ELE tanto la cultura de la lengua meta como la de los propios alumnos. Ya comentamos más arriba que el conocimiento de lo ajeno, de la cultura de los otros, debe partir de la reflexión sobre la propia cultura. En este sentido, la estrategia más adecuada consiste en observar con atención el comportamiento y la forma de vida de los grupos de la cultura meta para sacar conclusiones a partir de esta mirada; es decir, se trata de aprender sobre la cultura y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades interculturales.

También con la mirada puesta en el ámbito educativo, Rico (2005:82) enumera los objetivos que implica el trabajo de la competencia intercultural en el aula y que en su opinión son los siguientes:

- Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural.
- Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
- Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
- Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas en el futuro.

2.2 Los estereotipos en la enseñanza de segundas lenguas

2.2.1 Introducción

El escritor y viajero leonés Julio Álvarez Rubio escribía en su blog *Filandón. Noroeste leonés* lo siguiente a raíz de un reciente viaje a Marruecos. Tomo prestadas sus palabras porque su mirada, siempre atenta, y su fina ironía son las mejores guías para introducirnos en el tema de este capítulo:

Es bueno tener un atlas acompañado por una relación de prejuicios firmes e incontestables acerca de cualquier lugar del mundo. Así por ejemplo, si alguna vez te lían para ir a Marruecos, podrás partir muy bien advertido frente a la disentería y tantas otras amenazas como acechan en aquel país. En consecuencia, ni catarás frutas ni verduras sin hervir, ni te fiarás de la botella de agua cuyo precinto no se haya roto en tu presencia. No penetrarás más allá de cincuenta metros en los zocos porque, de lo contrario, no saldrás de allí aunque hayas ido desenrollando el hilo que algún taimado irá ovillando por detrás. No te fiarás del moro pesaroso ni verás en el regateo un acto social arraigado en la viejísima tradición porque, como bien sabes, es un vil intento de robo en el que siempre gana el más listo. O sea, tú. ¡Ja!

Cuando cualquier chaval -casi todos chapurrean varios idiomas- te indique el camino a seguir para visitar ese lugar que te recomendaron, tomarás la dirección opuesta ya que lo único que él pretende es que te pierdas [...].

Los prejuicios te servirán, en suma, para tener previsto todo tipo de eventualidades y garantizada la seguridad en tanto permanezcas en este país donde el aire no se mueve y arde la tierra y el suelo es árido y en él apenas crece alguna chumbera y el polvo se mete por todas partes y no hay ríos y mucho menos cataratas y por los cauces reseco solo se deslizan víboras del Atlas y escorpiones y donde la solanera es tan cruel que hasta la propia sombra se asusta y se encoge como luego demostraremos. Gracias a tus irrefutables prejuicios tendrás asegurada la vuelta sano y salvo, debidamente estreñado, sin que te haya atropellado ninguna *mobilette* y con buena parte del presupuesto sin gastar.

Supongo que se entiende la ironía. *Inch'Allah!*

Basta una fugaz consulta a las hermosas fotografías que acompañan el comentario de don Julio para entender lo irónico del párrafo anterior: las cascadas vertiginosas del Ouzoud y el río del mismo nombre, fecundísimas vegas, árboles frondosos... y lugareños que destilan amabilidad en sus sonrisas.

Pero sí podemos extraer una conclusión muy útil para todo este capítulo: el desconocimiento, o peor aun, el conocimiento de oídas, prestado, es en muchas ocasiones el responsable de prejuicios y estereotipos. Estas ideas preconcebidas y empaquetadas para el uso común hacen un poco más complicada la comunicación intercultural porque aportan un algo de cierta desconfianza hacia el otro: *si esto es lo que se dice de su país, de su grupo, de su comunidad... es que tiene que haber un fondo*

de verdad. Aceptamos sin plantearnos la más mínima duda que lo que se dice de un colectivo se cumple para todos y cada uno de sus miembros, y además consideramos poco probable que la tradición, nuestra tradición, que ha forjado esa serie de sentencias para nuestra propia seguridad, pueda estar equivocada. Y ahí es donde radica el quid de la cuestión, porque es más cómodo admitir sin cuestionarla una *verdad* extendida que hacer el esfuerzo de valorarla en su justa medida, e intentar entender que no se trata de un axioma irrefutable.

En el mundo sin fronteras que nos ha tocado vivir, necesitamos de estos apoyos que reducen y simplifican la realidad. Muchas veces nos aferramos a los estereotipos porque nos ayudan a entender, o eso creemos, la actitud de nuestros vecinos, su comportamiento extraño para nosotros, y lo juzgamos con nuestra propia vara de medir. Por eso en muchas ocasiones su forma de entender el mundo, de interactuar, suele salir malparada: a nuestros ojos, con nuestras coordenadas vitales, su comportamiento es censurable y preferimos la comodidad del juicio superficial al esfuerzo de comprender la propia raíz que lo justifica. Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, los estereotipos también tienen, como veremos más adelante, aspectos positivos. Son reducciones, simplificaciones necesarias del mundo que nos rodea y cumplen su función.

Por otra parte, en las clases de idiomas los estereotipos han servido durante mucho tiempo como una forma de aproximación a la cultura de la lengua meta. Antes de que los enfoques nociofuncionales le concedieran la importancia que verdaderamente le correspondía, el componente cultural no tenía peso específico en las programaciones de lengua. Se trataba de un contenido más que había que incluir, pero no se consideraba ni mucho menos necesario profundizar en su conocimiento; bastaba con un tratamiento superficial, un rápido panorama y, qué mejor que recurrir a los aspectos más estereotipados de la cultura para cumplir con el objetivo.

Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, la competencia intercultural ha otorgado a la cultura una importancia fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua. Ya no es suficiente con que el aprendiente conozca listas más o menos exhaustivas de festividades o de tradiciones. Ahora se trata de que aprenda a entender lo ajeno, el mundo del otro, y de que al mismo tiempo reflexione y profundice en el conocimiento de su propia realidad cultural. De ahí que un aspecto capital en las clases ha de ser que el docente dote a los aprendientes de las herramientas adecuadas

para entender y valorar los estereotipos y para que estos sean capaces de ir más allá de la reducción que proponen, pues solo así podrán entender al otro en su justa medida y se establecerán auténticos puentes de comunicación.

En este capítulo vamos a reflexionar sobre los estereotipos. En primer lugar, haremos un breve repaso de la historia del concepto: su origen etimológico, los estudios pioneros y las técnicas de recogida de datos que se empleaban en esos primeros trabajos para su análisis. Después pasaremos revista y comentaremos distintas definiciones que han ido proponiendo varios autores y, una vez acotado el concepto, analizaremos las similitudes y diferencias con otra noción de la que no suele ser sencillo deslindarlo: el prejuicio. Además, trataremos de aclarar los dos puntos más conflictivos que suscita la misma naturaleza del concepto de estereotipo. Dedicaremos también un apartado a reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos que distintos autores les han otorgado. El capítulo terminará con una revisión de los principales aspectos estereotipados de nuestra cultura que suelen aparecer en los manuales de español para extranjeros.

2.2.2 Breve historia del concepto de estereotipo

La noción de estereotipo ha hecho un largo viaje desde sus orígenes allá por el siglo XVIII (Cano, 1993:2; Amossy, 2005:30-31) hasta la moderna acepción con que se emplea en las ciencias sociales hoy día. Originariamente el término surgió en el campo de la tipografía y hacía referencia a los moldes fijos de páginas que se utilizaban para la impresión de largas tiradas. Esos moldes tenían tipos móviles que se adaptaban a cada página que había que imprimir. El avance que supuso la técnica fue enorme porque esos moldes, de los que se podían conservar varias copias para su utilización posterior, se mantenían en mucho mejor estado que los simples caracteres que debían ser reutilizados una y otra vez para editar los distintos ejemplares.

El germen metafórico que tiene en su esencia el término es el que dará lugar a la moderna acepción de las ciencias sociales. Tiene que ver con la imagen de una idea fija e inamovible que siempre se aplica de forma mecánica en las mismas situaciones.

El introductor del concepto en el ámbito de las ciencias sociales fue Walter Lippmann en su obra *La opinión pública*, de 1922. Para él, el estereotipo es una imagen

del mundo que nos rodea y que creamos mentalmente para poder entenderlo y relacionarnos con él. La realidad circundante es tan compleja, tan variadas e imprevisibles las causas y consecuencias que moldean el comportamiento de nuestros semejantes, que el individuo necesita construir esquemas prefabricados para poder comprender e interactuar con ese mundo. Gracias a estos esquemas, que son como guías de referencia, categorizamos a los demás en grupos y esto nos permite hacernos una idea aproximada de lo que podemos esperar de ellos para, así, actuar en consecuencia. De modo que los estereotipos, es decir, las imágenes mentales que va creando el individuo, son moldes que se aplican a los demás con la intención de prever y anticipar lo que nos es desconocido de ellos.

Sin el recurso a estas nociones preconcebidas, la comprensión de la realidad cotidiana multiforme sería una tarea de una complejidad enorme. Así es como lo entendía Lippmann (1922). Por eso, en su formulación el estereotipo carecía de la connotación peyorativa que fue adquiriendo en trabajos posteriores de otros autores. De esta manera lo decía el propio autor norteamericano (citado en Cano, 1993:21):

El entorno real es conjuntamente demasiado grande, demasiado complejo, demasiado fugaz para un conocimiento directo... Aunque tenemos que actuar en ese entorno, tenemos que reconstruirlo en un modelo más simple antes de que podamos arreglárnoslas con él. Para atravesar el mundo los hombres tienen que tener mapas del mundo.

Para Lippmann, por tanto, los estereotipos nos sirven a los seres humanos de faros que orientan nuestras presuposiciones y nuestro comportamiento. Gracias a ellos podemos entender al otro en las relaciones que entablamos en nuestra vida cotidiana y somos capaces de comprender el devenir de los acontecimientos sin tener que recurrir a esfuerzos titánicos.

Para el estudio y análisis de los estereotipos fue fundamental el trabajo de los investigadores Katz y Braly (1933) (Cano, 1993:137; Amossy, 2005:37). La influencia de su investigación fue tal, que en los años siguientes su método se aplicó en multitud de estudios. El éxito del modelo de Katz y Braly radicaba en su sencillez. Ellos lo llamaron *lista de adjetivos* y consistía en que los sujetos del estudio, cien estudiantes de la universidad de Princeton, asignaran una lista de adjetivos predefinidos a diez grupos étnicos (alemanes, italianos, irlandeses, ingleses, negros, judíos, norteamericanos, chinos, japoneses y turcos), de modo que el estereotipo de cada grupo sería el adjetivo

que más sujetos hubieran señalado para cada colectivo, de entre los cinco con el porcentaje más alto que fueron atribuidos a cada uno.

La ventaja de esta técnica es que acota y hace mensurable el margen de subjetividad, pues todos los participantes en el estudio han de basarse en la misma lista predefinida. Además, los resultados son fácilmente comparables tanto con estudios sincrónicos como también con otros diacrónicos: por una parte se pueden aplicar en investigaciones llevadas a cabo en *tiempo real*, es decir, repitiendo el mismo experimento a la misma muestra de sujetos participantes pero en dos momentos distintos (poco o muy alejados temporalmente). Por otra parte, también se pueden desarrollar en *tiempo aparente*, o sea, tomando como sujetos participantes a individuos de grupos de edad distintos, pero en el mismo corte sincrónico.

Esta técnica de la lista de adjetivos de Katz y Braly resulta muy interesante para su aplicación en las clases de español. Desde un punto de vista intercultural, tiene la utilidad de servir a los alumnos para que tomen conciencia de sus propias ideas preconcebidas sobre otras culturas, pues en el momento de la reflexión personal salen a la luz esas nociones que cada uno ha ido tomado prestadas del acervo de su tradición cultural. Son formulaciones más o menos conscientes que se hacen explícitas a partir de la introspección y que tienen un enorme valor para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que el conocimiento de la propia realidad cultural (y por ende, la toma de conciencia sobre las ideas de uno mismo con respecto a la cultura de los demás), son el punto de partida para la cimentación de la competencia, como ya vimos en el apartado anterior.

Su empleo en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha de trascender el mero resultado anecdótico de las respuestas de los aprendientes: más allá de los porcentajes que se obtengan en la puesta en común de las respuestas, el auténtico interés de la actividad consiste en la reflexión sobre el valor de verdad que tienen esos juicios, en su utilización como punto de partida para desmontarlos e ir más allá. Se debe partir de los conocimientos y creencias de los alumnos, de su análisis objetivo y, desde esa reflexión serena, tratar de tender puentes hacia el verdadero entendimiento de la cultura de los otros, pues ese es el objetivo de la competencia intercultural.

2.2.3 Pero, ¿qué es un estereotipo?

Son muchas las definiciones del concepto que distintos autores han ido desarrollando a lo largo del tiempo. La naturaleza de cada una está determinada en muchas ocasiones por el propio contexto en que ha surgido, es decir, que su esencia ha sido condicionada por los objetivos y las circunstancias de las investigaciones a partir de las que se formuló. Entre estas definiciones se suelen dar rasgos comunes como, por ejemplo, la atribución grupal o el carácter compartido de la creencia sobre la que se asienta, pero la principal diferencia que separa a unas de otras se presenta en el énfasis que cada autor pone en la valoración negativa. Como ya vimos en el apartado anterior, la aportación original de Lippmann no atribuía connotaciones negativas a la noción de estereotipo. Sin embargo en los distintos estudios que se han ocupado del tema, esos valores peyorativos son los que poco a poco se le han ido asociando al término hasta convertirse en parte esencial de su contenido semántico.

Para la breve revisión objeto de este apartado, en primer lugar vamos a comenzar con una definición clásica. Adorno y sus colaboradores, dedicaron un monumental estudio, *La personalidad autoritaria* (1950), al análisis de las circunstancias en las que era más probable que la propaganda fascista surtiera efecto. En esa obra, la estereotipia es definida como «la tendencia a subsumir las cosas en rígidas categorías de modo mecánico» (citado en Cano, 1993:54). Hay varias ideas básicas en esta definición. Para empezar, la estereotipia es un mecanismo mediante el que las personas agrupan a los sujetos individuales en conjuntos homogéneos. En la línea propuesta por Lippmann, el estereotipo cumple la función de simplificar la realidad para hacerla así más asequible. Pero aquí la clave está en la *rigidez* de la construcción. Los individuos forman parte de categorías y es así de modo incuestionable. Esto quiere decir que en las relaciones interpersonales, los estereotipos no permiten entender al otro como a un ser único o distinto: pertenece a un colectivo y son los rasgos grupales los que sirven para caracterizarlo.

El matiz diferencial entre ambos planteamientos reside en la inflexibilidad de esta propuesta: mientras que para Lippmann el estereotipo era entendido como un recurso necesario para aprehender el mundo, en este caso parece más bien una consecuencia de la incapacidad del individuo para extraer sus propias conclusiones a

partir de datos o situaciones concretas. Así se desprende de las palabras de los autores del estudio, recogidas en Cano (1993:57):

De nuevo, la estereotipia ayuda a organizar lo que al ignorante le aparece como caótico: cuanto menos es capaz de entrar en un proceso realmente cognitivo, más testarudamente se aferra a ciertos modelos, la creencia en los cuales le ahorra la molestia de meterse realmente en el asunto.

Por otra parte, la definición aporta la idea de que el proceso de creación de estereotipos se hace de manera automática, sin reflexión del observador. Y son este automatismo, junto con la idea de rigidez, los responsables de la connotación peyorativa que adquieren los estereotipos para los autores del estudio.

Otra definición también clásica la encontramos en la obra de Allport *La naturaleza del prejuicio* (1954). En este caso, el psicólogo norteamericano define el concepto de la siguiente manera (citado en Cano, 1993:90): «un estereotipo es una creencia exagerada asociada con una categoría. Su función es justificar nuestra conducta en relación con esa categoría». En su definición aparece un elemento interesante: la clara conciencia de que los estereotipos surgen de atribuciones desproporcionadas de rasgos y, por tanto, de observaciones incompletas y sesgadas de la realidad. La percepción del sujeto está distorsionada (deformación motivada por la propia herencia cultural del individuo) y por eso su juicio posterior resulta incompleto y, por ende, erróneo.

Además, a diferencia de lo que ocurría en los planteamientos anteriores que hemos comentado, Allport disocia estereotipo y categoría: como se deduce de la definición, ambas nociones se encuentran en niveles distintos, pues las categorías no surgen de la forja del estereotipo, sino que más bien estos derivan de interpretaciones superficiales de aquellas. La otra idea interesante que subyace a la definición es la función de los estereotipos, que actúan a modo de excusa, de disculpa de los juicios apresurados con que valoramos a los otros. Entendemos que es posible que tales valoraciones no sean muy precisas, pero la justificación que nos damos es que se basan en ideas prestadas que son las responsables del juicio prematuro y poco acertado, es decir, que en cierta manera declinamos la responsabilidad de la valoración porque esta es obra del *grupo social*.

La siguiente definición que vamos a comentar y que también ahonda en estos aspectos es la de Perrot y Preiswerk (1979) (citada en Jiménez y Ortego, 2012:1):

El estereotipo puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola. El que utiliza un estereotipo a menudo piensa que procede a una simple descripción; en los hechos implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo.

Vuelve a destacar en esta definición la idea de que los estereotipos no son representaciones auténticas de la realidad sino que provienen de percepciones sesgadas e incompletas. Las caracterizaciones grupales que proponen transmiten una visión parcial del conjunto, pero que se presenta categóricamente como válida y real. Transmiten, por tanto, la seguridad engañosa de que los juicios emitidos tienen validez, de modo que sirven de justificación para no sentir la necesidad de ir más allá, de profundizar en la caracterización de los sujetos individuales.

Sin embargo, en este caso lo que destaca es el énfasis que ponen los autores en la desindividuación de los miembros del grupo, que pierden su condición de sujetos únicos e independientes. Según su concepción, cuando alguien es etiquetado con un estereotipo, se le arranca su individualidad y pasa a formar parte de una masa anónima de rasgos compartidos sin discusión alguna; el grupo es un todo monolítico en cuya naturaleza queda subsumida la identidad individual de sus miembros. Los rasgos que caracterizan al grupo también son válidos para todos y cada uno de sus integrantes. Como vimos, es la misma interpretación que hacían Adorno y sus colaboradores.

La última definición que vamos a revisar es la que propone Baralo (2003:153). En su opinión los estereotipos son

Creencias o pensamientos compartidos sobre un grupo humano particular. El objetivo del estereotipo es simplificar la realidad: «los jefes son tiránicos; esta gente es vaga / peligrosa /divertida / tacaña». Normalmente se basan en algunas imágenes o contactos que hemos adquirido en la escuela, a través de los medios de comunicación o en la casa, y que han llegado a generalizarse. En el lenguaje cotidiano es difícil diferenciar los estereotipos de los prejuicios, esto es, juicios que hacemos sobre otras personas sin conocerlos realmente.

Varias cosas nos interesan de esta definición. En primer lugar, la autora incide en dos ideas que hemos visto en definiciones anteriores: el carácter compartido de los estereotipos, que son comunes a un determinado grupo y su función de hacer

cognitivamente más simple el mundo con el que interactuamos. En segundo lugar, es llamativo que en este caso la autora ponga el foco de atención en los sujetos particulares, pues es en ellos, en sus impresiones y en sus vivencias, donde se encuentra el germen de los estereotipos. En las propuestas anteriores, la responsabilidad principal de los sujetos consistía únicamente en el empleo de estas ideas prestadas y generalizadas para juzgar al otro, al distinto, sin hacer el esfuerzo de entender que se trataba de una generalización. En esta ocasión, Baralo nos recuerda que, desde el principio, todos somos responsables de crear estos juicios apresurados y no contrastados. Es un cambio de punto de vista interesante, pues la responsabilidad ya no es exclusivamente grupal. La tradición se ha desnudado de su carácter anónimo y ahora el sujeto particular con sus experiencias vitales y su bagaje vivencial está en el centro del proceso. Por último, en la definición encontramos una mención a la relación entre estereotipos y prejuicios, tan imbricada, tan difícil de deslindar que muchas veces terminan confundándose en el habla común. De su relación nos ocuparemos en el apartado siguiente.

2.2.4 Estereotipos y creencias. Los prejuicios

Las creencias son ideas arraigadas que vamos desarrollando o adquiriendo a lo largo de la vida. Las aceptamos como válidas aunque no nos sea posible demostrar su valor de verdad y cumplen una función importante pues sirven para establecer nuestro lugar en el mundo. Creemos esto o aquello y a través de la expresión de nuestras ideas marcamos nuestra posición y se nos puede incluir en una determinada categoría, en un cierto colectivo. Por medio de la expresión de las creencias nos sentimos parte de un grupo con el que compartimos una particular forma de entender la realidad. En cierto modo, las creencias son el vínculo que nos une o nos distancia de nuestros semejantes: nos sentimos muy próximos, nos identificamos con quienes comparten nuestro modo de categorizar la realidad y, al mismo tiempo, nos separa un océano insalvable de aquellos que ven la vida de manera diferente.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, las creencias desempeñan un papel importante. Todos tenemos una idea formada sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y la mejor manera para sacarles provecho, sobre los métodos o enfoques de enseñanza, sobre las actitudes de los profesores... y también sobre la

cultura, que es el ámbito de interés de este trabajo. En este tema en concreto se puede estar de acuerdo, o discrepar, acerca del tipo de contenidos que deben ser trabajados en clase (la cultura con mayúscula o con minúscula) o sobre la manera de transmitir la realidad cultural a los alumnos. Incluso se pueden tener creencias acerca de la necesidad misma de enseñar cultura en el aula.

Como vimos en el apartado anterior, la palabra «creencia» aparece en varias de las definiciones de «estereotipo» que seleccionamos. Al fin y al cabo, los estereotipos son ideas que nos ayudan a entender el mundo porque lo simplifican cognitivamente, pero cuyo valor de verdad no puede ser probado. Intuimos un fondo de autenticidad y, en cierto modo, nos resultan útiles para interactuar con nuestro entorno vital.

Williams y Burden (1997) (citado en Ramos, 2010:106) enumeraron las características que cumplían las creencias y que, por tanto, son también aplicables a los estereotipos:

- *Tienden a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve.* Es evidente que el entorno cultural del que se nutre la persona determina de forma sustancial su manera de entender el mundo. La tradición que compartimos es la fuente que inspira y da forma a lo que creemos y lo que pensamos. Por eso, cuanto más amplio sea el horizonte cultural de una persona, tanto más flexibles serán sus creencias. Los individuos interculturales tienen la fortuna de conocer y compartir varias tradiciones culturales, con lo que sus creencias serán necesariamente menos rígidas, menos *monolíticas*.
- *Son resistentes al cambio.* Las creencias están firmemente arraigadas en nuestra mente. Cumplen su función como guías de nuestras actitudes, de ahí que su firmeza y su fijación sean atributos que todas comparten. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural debe hacer hincapié en la superación de aquellas creencias que dificultan la interacción entre individuos de culturas diferentes. Precisamente el contacto con el otro y con su realidad es la manera más apropiada para modificar esas ideas equivocadas, que se construyen sin fundamento suficiente y que posteriormente se transforman en creencias. Pues, en definitiva, de eso se trata: de tender puentes para el entendimiento con los

interlocutores y aceptar su forma de ver el mundo y de categorizar la realidad.

- *Están relacionadas con los conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información.* Las creencias no siempre se corresponden con la realidad; no son *verdades*, sino que dependen de las experiencias personales, de las vivencias. Es precisamente ese carácter intrínseco el que les confiere la influencia que tienen sobre nuestras actitudes y comportamientos. Y de ahí que resulte tan complicado aceptar que, en ocasiones, puedan ser erróneas o al menos no ajustadas a la realidad porque, de hecho, son fruto de nuestra (limitada) perspectiva. Y esas creencias nuestras mediatizan la forma en que entendemos el mundo, de modo que si no se corresponden con la realidad, tampoco nuestros juicios serán adecuados.
- *Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos como por ejemplo con las actitudes y valores de una persona.* Lo que pensamos determina nuestras acciones y aquello se fundamenta en lo que somos, en lo que hemos aprendido. Por eso en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, la modificación de la actitud de los alumnos ante determinados aspectos de la cultura meta implica necesariamente actuar en el nivel de las creencias. El desarrollo de la competencia intercultural supone partir de la propia realidad del alumno para conocer y comprender la cultura de los otros: una reflexión objetiva sobre la tradición y las ideas heredadas es un buen punto de partida para relativizar los puntos de vista y las actitudes particulares.
- *Son difíciles de medir; habrá que deducirlas a través del comportamiento de las personas.* La observación de las actitudes es la herramienta fundamental para el conocimiento de las creencias, pues en muchas ocasiones estas no se expresan de forma directa.

Una vez que hemos analizado la relación que existe entre estereotipos y creencias, no es difícil entender lo complicado que resulta en ocasiones deslindar aquellos de los *prejuicios*. De hecho, no es infrecuente que se presenten como términos sinónimos porque, ciertamente, hay un vínculo entre ambos. Pero en realidad se trata de

nociones distintas y es conveniente tener claros los límites que los separan y la dirección de la relación de dependencia que existe entre ellos.

Generalmente se acepta en el campo de las ciencias sociales que el estereotipo tiene que ver con la atribución de características (personales o de comportamiento) a un grupo de individuos, mientras que el prejuicio se refiere a la evaluación, con frecuencia negativa, de las consecuencias de esa asociación.

Por tanto, mientras que el primero es un proceso cognitivo de categorización, el segundo se relaciona más bien con los aspectos afectivos de la valoración. Así es como Smith y Mackie (1997) (citado en Romero, 2010:81) establecen la relación entre ambos términos:

[el estereotipo es] la representación o impresión cognitiva de un grupo social que desarrollan las personas al asociar a tal grupo características y emociones particulares; por su parte, el prejuicio es la evaluación positiva o negativa del grupo social y sus miembros.

Queda claro, pues, que los prejuicios se desarrollan a partir de las categorizaciones que hemos establecido para formar los estereotipos; estos son la base sobre la que después se formarán los prejuicios. Esta relación de dependencia la describió a la perfección Gaviña (1996) (citado en Romero, 2010:82-83):

Podíamos definir como una persona con prejuicios aquella que tiene actitudes, informaciones y sentimientos desfavorables hacia un grupo de personas y sus miembros individualmente considerados. Estos sentimientos estarían basados en estereotipos más que en un conocimiento exhaustivo y profundo.

La valoración que implican los prejuicios da lugar inevitablemente a una determinada *actitud* hacia el grupo del que es objeto nuestra atención, pues los juicios negativos que reciben sus miembros provocan con frecuencia el rechazo e, incluso, en casos extremos la discriminación de esos individuos (Amossy, 2005:39). Por tanto, el recorrido hasta llegar a esta situación de marginación es claro: una adscripción de rasgos a un determinado grupo no ajustada a la realidad es la base que justifica los juicios negativos que se emiten sobre ese grupo y, finalmente, esta opinión desfavorable produce actitudes de rechazo hacia los miembros del colectivo.

El siguiente esquema demuestra de forma gráfica ese viaje desde el estereotipo a la discriminación:

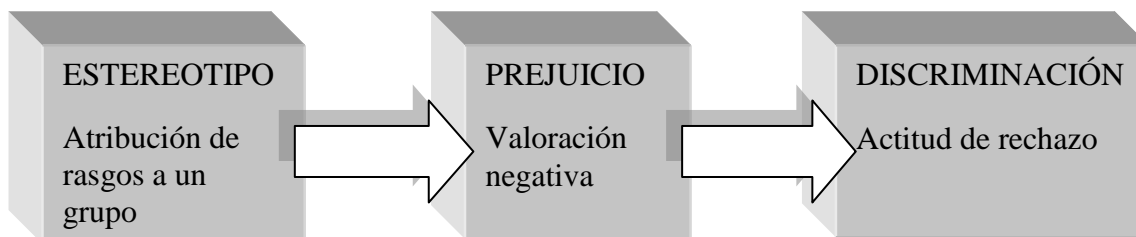


Figura 2: Del estereotipo a la discriminación

La relación de dependencia expresada en el cuadro sirve para entender la importancia que tiene, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural. Lo que está en juego no es únicamente desmontar las creencias que no se ajustan a la realidad, sino, sobre todo, abrir la mente de los aprendientes para que esas impresiones equivocadas no devenguen actitudes de rechazo y marginación.

Por eso es necesario un trabajo sistemático en el aula de reflexión y comparación de las culturas de las lenguas materna y meta. El hablante intercultural que propugna el Marco Común ha de tener *sensibilidad cultural* para relacionar ambas tradiciones entre sí y debe saber desarrollar estrategias que le permitan relacionarse con miembros de otras culturas; en definitiva, se le tienen que proporcionar los conocimientos suficientes y las herramientas necesarias para que supere las opiniones y los aspectos más estereotipados de la cultura objeto de estudio.

2.2.5 Las dos *encrucijadas* de los estereotipos

Los estereotipos son creencias arraigadas en el acervo popular; algunos tienen origen reciente, pues las posibilidades de comunicación del mundo actual han facilitado enormemente el contacto con culturas que antes quedaban muy alejadas de nosotros y de las que probablemente no teníamos ninguna referencia: si no nos habíamos formado una opinión sobre ellas es porque sencillamente no las conocíamos, no habíamos tenido la oportunidad de interactuar y de *rozarnos* lo suficiente con sus miembros.

Otros estereotipos, sin embargo, están profundamente grabados en el inconsciente colectivo; son los que tienen que ver con las comunidades de nuestro entorno más próximo, aquellas con las que hemos mantenido relaciones a lo largo de la historia y de las que hemos ido construyendo una imagen determinada. Y son las

vicisitudes históricas las que determinan siempre la naturaleza de los estereotipos. Así pues, la índole de la relación que nos ha unido con los otros marcará el carácter positivo o negativo que desarrolle el estereotipo. Pero, en cualquier caso, sea cual sea la naturaleza de la creencia que sustenta al estereotipo, los investigadores siempre se han planteado dos interrogantes con respecto a la noción misma: su valor de verdad y la estabilidad a lo largo del tiempo (Romero, 2010:90).

Una de las cuestiones que más arduo debate suscita en relación con los estereotipos es precisamente el *fondo de verdad* que poseen. ¿Hasta qué punto se puede demostrar, si es que se puede en modo alguno, que la opinión que dejan traslucir es auténtica o no? Quizá el principal razonamiento que se esgrime en defensa de su validez es que el juicio que los conforma está sustentado por la experiencia de la comunidad. Pero en seguida surgen dudas y contraargumentos que echan por tierra esta premisa pues, ¿de qué experiencia se trata? ¿quién o quiénes han fundamentado los juicios? ¿hay trazas de objetividad en el proceso mismo? Evidentemente no hay respuesta para estos interrogantes.

Pero es que, además, la validez de los estereotipos se enfrenta con otro dilema irresoluble, puesto que se trata de caracterizaciones que se aplican a un colectivo del que, sin embargo, no todos sus miembros se ajustarán inequívocamente al patrón que se propone. La suma de las individualidades conforma el conjunto, pero ¿se puede establecer una medida, un porcentaje, a partir de la cual se justifique como válida la caracterización para todo el grupo?

Precisamente por eso, desde hace ya algunos años, tal como expone Cano (1993:165) la verdad de la atribución de los estereotipos ha dejado de ser el objeto de estudio de los investigadores. Lo que realmente interesa es, por una parte, el proceso mismo de su formación y, por otra, la relación que se establece entre el contenido de la creencia y los factores externos a partir de los que esta ha surgido. Interesa conocer qué variables socioeconómicas inclinan la balanza en uno u otro sentido: el peso económico de la comunidad, su desarrollo cultural, los avances técnicos...

El segundo aspecto que más interés ha suscitado entre los investigadores es el de la *estabilidad de la caracterización* que proponen los estereotipos: ¿son duraderos o, por el contrario, las creencias sobre las que se asientan varían, con la consiguiente modificación de la atribución de características?

En este punto, ya las investigaciones llevadas a cabo en el primer tercio del siglo XX demostraron que en determinadas circunstancias, como guerras o conflictos económicos, la naturaleza de los estereotipos podía variar. Es lo que se demuestra, por ejemplo, en un par de estudios citados por Amossy (2005:37-38). El primero de ellos compara la imagen que tenían los norteamericanos de los japoneses antes, durante y después de la II Guerra Mundial. Los resultados son elocuentes pues, si en la primera de las muestras, tomada en 1933, los japoneses eran considerados mayoritariamente como *inteligentes y trabajadores*, a principios de los años 40, es decir, después del ataque nipón a Pearl Harbor, fueron caracterizados por los norteamericanos como *astutos, traidores, crueles y muy nacionalistas*. La tercera parte de la investigación, llevada a cabo en los años sesenta, revelaba que la imagen del pueblo japonés, su estereotipo, había vuelto a coincidir con el expresado antes del conflicto bélico.

Los motivos económicos son los responsables del cambio en la valoración del estereotipo en otra investigación, en este caso sobre la opinión que de los chinos tenían los californianos: parece ser que en la década de los años sesenta del siglo XIX, la imagen extendida era positiva. Sin embargo todo cambió después de la guerra civil, cuando la situación laboral se había complicado mucho y los chinos eran tenidos por competidores con respecto a los puestos de trabajo.

2.2.6 Consecuencias positivas y negativas de los estereotipos

El concepto de estereotipo ha recibido diversas interpretaciones a lo largo del tiempo; en general parece que se asocia con una cierta connotación peyorativa. Sin embargo los múltiples trabajos de investigación que se han preocupado de analizar su esencia y sus fundamentos demuestran que cumple tanto funciones positivas como negativas (Cano, 1993; Amossy, 2005; Romero, 2010; Djandue, 2012).

En lo que respecta a los aspectos desfavorables, la principal consecuencia negativa que provocan los estereotipos es la despersonalización del individuo. Cuando a un grupo determinado se le atribuye una cierta característica, se considera que esta es válida para todos y cada uno de sus miembros; se despoja a cada individuo de su personalidad única y se cree firmemente que lo que representa al conjunto se cumple para todos los integrantes: *como los españoles son poco organizados Juan, que es*

español, es poco organizado. Además de lo desacertado de un juicio de este tipo, es palmaria, además, la injusticia que se comete con el sujeto particular, que padece la etiqueta sin haber tenido la oportunidad de dejar ver su verdadera naturaleza.

Este proceso de privación de la individualidad parece que se desarrolla con más fuerza en caso de conflictos intergrupales o de enfrentamientos militares, pues permite pasar por encima de cualquier escrúpulo moral que, de hecho, derivaría del reconocimiento del otro como sujeto único e independiente, en caso de que este fuera juzgado o se actuara hacia él en contra de lo que dictan las normas cívicas. Así se desprende de las investigaciones de Turner (1987) (citado en Romero, 2010:75):

La falta de consideración personal en el trato supera cualquier sentimiento de culpa o remordimiento de lo realizado con la otra persona, más aun cuando se delega la responsabilidad en la autoridad grupal. Este tipo de interpretaciones se ha revelado como componente de los más tristes sucesos tanto históricos, genocidios (solución final), represión política (grupos), terrorismo (de base política o religiosa), como de actualidad periodística, eutanasia sobre ancianos, falta de cuidados en las residencias de la tercera edad, etc.

La consecuencia de lo anterior es que los estereotipos pueden servir también para justificar actitudes y comportamientos hacia el otro grupo. Ya habíamos comentado en el apartado previo que son el fundamento del que se nutren los prejuicios, y de aquí al desarrollo de actitudes discriminatorias hay un pequeño paso. La creencia que subyace a aquellos es una disculpa perfecta cuando se trata de eludir la responsabilidad personal en actos censurables de xenofobia o de violencia en contra del grupo ajeno. La fuerza de la justificación reside en que no se considera necesario probar la validez del juicio que sustenta al estereotipo: es la opinión del grupo, de *mi* grupo y eso es suficiente. Si los estereotipos contribuyen a la despersonalización del otro porque detraen su individualidad, a la vez su mismo uso fomenta el gregarismo de los que se sienten amparados por la protección del colectivo.

Una tercera consecuencia negativa de los estereotipos es su capacidad para *distorsionar la percepción de la realidad*. El poder de la creencia que los sustenta es tal que no es infrecuente que las impresiones y los recuerdos de los sujetos que emiten los juicios se puedan ver alterados. Es lo que se demostró en un experimento con niños en EEUU: a un grupo de alumnos de una escuela se les mostró una fotografía en la que aparecía una gran casa y se les preguntó que respondieran qué es lo que hacía la mujer

negra que estaba allí. La mayoría de los alumnos respondió que la mujer se encargaba de la limpieza de la residencia pero, en realidad, en la fotografía no había ninguna mujer negra (Amossy, 2005:41-42).

Por otra parte, son varios los aspectos *positivos* relacionados con los estereotipos que han ido considerando los investigadores. En primer lugar, en el clásico trabajo de Lippmann ya comentado, el intelectual norteamericano resaltaba que los estereotipos permitían la *simplificación cognitiva* del mundo. Como vimos, la complejidad de la realidad podía ser mejor entendida gracias a esas categorizaciones, que cumplían su función de reducir, de condensar la multiplicidad de estímulos con los que debe interactuar el individuo en su realidad cotidiana. Por eso, el estereotipo en opinión de Herrero (2006) (citado en Djandue, 2012:2-3) cumple «una función constructiva porque es un punto de apoyo para nuestra percepción de la compleja realidad del mundo y porque facilita nuestro contacto y relación con los demás por el hecho de compartir esquemas cognitivos y lingüísticos comunes».

De modo que ciertamente el estereotipo produce una simplificación de la realidad. Pero, en cualquier caso, se trata de un proceso importante que indefectiblemente ha de tener lugar, pues a los seres humanos nos es muy necesario poder relacionar la realidad con la que interactuamos con categorías ya conocidas que faciliten la percepción y el procesamiento de la información.

Otro importante aspecto positivo que se ha señalado de los estereotipos es el de facilitar la *identidad social* del individuo (Romero, 2010:70; Djandue, 2012:8). La sensación de pertenencia al grupo que tiene el individuo se ve reforzada por el hecho de compartir con sus miembros una particular forma de entender la realidad. Amossy (2005:48) ha explicado muy bien esta función de reforzamiento de la pertenencia grupal del individuo:

La adhesión a una opinión establecida, una imagen compartida, permite además al individuo proclamar indirectamente su adhesión al grupo del que desea formar parte. Expresa de algún modo simbólicamente su identificación a una colectividad, asumiendo sus modelos estereotipados. Al hacerlo, sustituye el ejercicio de su propio juicio por las formas de pensar del grupo al que le importa integrarse. Reivindica implícitamente como contrapartida el reconocimiento de su pertenencia. Es en este sentido que el estereotipo favorece la integración social del individuo. Al mismo tiempo garantiza la cohesión del grupo, cuyos miembros adhieren mayoritariamente a los estereotipos dominantes.

El individuo, por tanto, renuncia a su individualidad, pero a la vez el proceso le resulta enormemente beneficioso porque siente la protección del colectivo, forma parte de un grupo que respalda sus opiniones y su visión del mundo: «[los estereotipos] ayudan al individuo a enfrentarse a todo lo que cuestione su posición en la sociedad y su percepción de la realidad» (Cano, 1993:32). Al mismo tiempo, el grupo social también obtiene provecho puesto que sale reforzada la propia adhesión de sus miembros a las creencias comunes.

2.2.7 Algunos estereotipos de nuestra cultura

Nuestro país transmite, es evidente, una determinada imagen al resto del mundo. Los factores que intervienen en la creación de esas impresiones son diversos; cada uno influye de una forma concreta y va contribuyendo a que seamos percibidos de una (o muchas) maneras. Así, la representación en el inconsciente colectivo de nuestros vecinos se va modelando por medio de los distintos mensajes que transmitimos y que ellos perciben. Porque, en cualquier caso, es la otra cultura la que interpreta los hechos según su propia perspectiva y coordenadas. De ahí que los mismos acontecimientos puedan producir impresiones tan diversas: todo depende de la intención (pues hay un acto volitivo en la caracterización del otro), de las circunstancias colectivas de los que nos observan y juzgan, del estado de las relaciones comunes...

Sin duda, las vicisitudes históricas han contribuido a la formación de una cierta imagen de nuestro país, pues el papel de España en la historia europea y mundial ha sido trascendente: de una manera o de otra los acontecimientos de los que hemos sido protagonistas han hecho que los demás fijaran su atención en nosotros y se formaran una determinada opinión (acertada o no). Por otra parte, ya en tiempos más recientes, la promoción turística que han llevado a cabo los distintos gobiernos ha puesto el énfasis en ciertos aspectos de nuestra cultura y del patrimonio histórico y natural. La consecuencia ha sido la difusión de una imagen determinada del país, como destino de vacaciones de sol y playa, con gentes acogedoras... Pero, además, los millones de visitantes que recorren el país cada año sacan sus impresiones particulares y confirman o rechazan las creencias colectivas que se asocian con nosotros.

Por todo esto, es normal que los aspectos más estereotipados de la cultura estén presentes en las clases de LE, pues las imágenes más reconocibles de nuestro país son

un punto de partida, como otro cualquiera, para el tratamiento de la cultura en el aula. Pero hay que dejar claro a los alumnos que se trata de la punta del iceberg. La cultura española es eso, sí, pero también mucho más. Si no se matiza este hecho, y se profundiza en un conocimiento más serio, se corre el riesgo de empobrecer el panorama y transmitir una imagen distorsionada y parcial de nuestro país.

Los estereotipos que circulan hoy día sobre nuestra cultura son variados, pero quizá sigue dominando una visión de España relacionada con «el país de la pandereta porque es la imagen que se ha vendido al resto de Europa» (Jiménez y Ortego, 2012:4). En cualquier caso, estudiantes de distintos países, Costa de Marfil, Alemania, Inglaterra, Italia, que han participado en diversos estudios (Barroso, 2008:21-28; Djandue, 2012:5; Jiménez y Ortego, 2012 2-3) coinciden en su apreciación de los estereotipos españoles:

- los rasgos de carácter con los que más nos identifican tienen que ver con el supuesto *carácter abierto* de los españoles: *simpáticos, fiesteros, ruidosos, hospitalarios y generosos*. Aunque también hay estereotipos negativos que describen nuestra forma de ser, como por ejemplo el que nos relaciona con la poca afición al trabajo: *perezosos*; la omnipresente *siesta* (aunque sus connotaciones no son negativas); el que hace referencia al interés excesivo por las vidas ajenas y sus circunstancias: *cotillas*; y la actitud de prepotencia de los hombres con respecto a las mujeres: *machos*.
- Las fiestas y tradiciones más reconocibles son también las mayoritarias, es decir, las que más visitantes reciben y, curiosamente, las que cuentan con mayor cobertura mediática de los propios medios nacionales: las *Fallas* y los *Sanfermines*. Por supuesto, se sigue asociando España, indefectiblemente, con las *corridas de toros* y la *vida nocturna* en general.
- La música más internacional es sin duda el *flamenco*. Y es frecuente la confusión con ritmos latinoamericanos, que se mencionan como si fueran españoles: el *tango*.
- También se asocia con España y los españoles un estilo de vida social muy activo, siempre con los *bares* como punto de reunión y las *tapas* y *pinchos* como acompañamiento omnipresente de los encuentros.
- En último término, los estereotipos negativos destacan sobre todo la excesiva *burocracia* y la tendencia al *chanchullo* y al *amiguismo*.

Esta lista constituye una pequeña aproximación a la imagen de España que tienen los estudiantes de español. Lo que el profesor de ELE debe tener claro es que el desarrollo de la competencia intercultural implica necesariamente la superación de la visión estereotipada de la cultura meta. Las creencias *prestadas* y los juicios superficiales que dan lugar a los estereotipos requieren de un trabajo de reflexión sobre los propios valores y de un conocimiento amplio y razonado de los aspectos culturales.

Conocer la cultura del otro implica respetarla y valorarla, por eso es tan importante superar la estrecha visión que proponen los estereotipos.

2.2.8 Conclusión

Los estereotipos son creencias que cumplen funciones cognitivas y afectivas importantes. Transmiten una imagen parcial de un grupo, reducida pero necesaria en un primer momento. Al observador corresponde la tarea de ir más allá de la valoración inicial y formarse una idea completa y objetiva de la otra comunidad. También le compete el reto de evitar la tentación de los encasillamientos cuando se trate de interacciones con individuos del otro grupo.

Por otra parte, el profesor de ELE no debe interesarse por el valor de verdad que tengan los estereotipos; lo verdaderamente importante es la comprensión de su proceso de formación y una reflexión sobre los contenidos culturales de la que devenga un conocimiento amplio de las culturas propia y ajena, para que se produzca ese diálogo intercultural tan enriquecedor.

El gran peligro que se corre al dar por válidos los estereotipos está en los prejuicios y, sobre todo, en las actitudes de discriminación que estos suelen llevar aparejadas. De ahí la importancia capital que ha supuesto para la enseñanza de segundas lenguas el peso específico adquirido por la cultura en las programaciones docentes.

3. METODOLOGÍA

La aplicación didáctica que cierra este trabajo se fundamenta en dos bases metodológicas, cuya explicación constituye el objeto de este capítulo: el andamiaje y el trabajo por proyectos. Las ideas que las sustentan, tanto desde el punto de vista cognitivo (progresiva cesión de la responsabilidad del aprendizaje al alumno), como procesual (importancia de la interacción para la construcción del conocimiento, recurso a las experiencias previas de los alumnos...), son un instrumento de primer orden para el trabajo de los estereotipos en el aula.

En las páginas siguientes voy a explicar las características de ambos conceptos, sus ventajas y los puntos que tienen en común y que, por tanto, los convierten en recursos interesantes para su aplicación conjunta en este trabajo.

3.1 El andamiaje de Bruner en el proceso didáctico

En los apartados que siguen voy a pasar revista a las bases teóricas en las que se fundamenta la aportación de Bruner; después revisaré el origen del concepto y sus principales características y, por último, comentaré varias propuestas didácticas para poner en práctica el andamiaje en el aula. La revisión terminará con un breve análisis de la aplicación del concepto de andamiaje al trabajo entre compañeros.

3.1.1 Bases teóricas del andamiaje

La idea de andamiaje se basa en una serie de conceptos que se encuadran en la corriente pedagógica constructivista tales como la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski, los *aprendizajes significativos* de Ausubel, el *aprendizaje por descubrimiento* del propio Bruner y el *modelaje cognitivo* de Bandura (Delmastro, 2008:3-4). En este apartado voy a explicar de forma sucinta las ideas clave de cada uno de ellos para clarificar en lo posible el trasfondo conceptual en que se sustenta el andamiaje.

Para empezar, voy a destacar los puntos básicos de la **corriente constructivista** puesto que es el marco que sirve de encuadre a cada una de las teorías específicas arriba mencionadas. La idea nuclear que constituye la esencia del Constructivismo es que los

seres humanos construimos el conocimiento basando los nuevos aprendizajes en los conocimientos de los que ya disponíamos (Lawson, 2002:6-10).

Dentro de la corriente general se pueden distinguir dos ramas o escuelas que comparten una base común: por un lado el constructivismo cognitivo, cuyo máximo representante es Piaget. A él le debemos la teoría del desarrollo de las capacidades de los niños a lo largo de una serie de etapas ordenadas y que dependen de la edad (período sensoriomotor, estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales), hasta que finalmente son capaces de razonar de forma lógica. Piaget, en sus investigaciones, concedió una enorme importancia al descubrimiento activo frente a la mera recepción pasiva de conocimientos.

La segunda corriente, representada en este caso por Vygotski, es el constructivismo social. La piedra angular de la corriente vigotskiana reside en la importancia que se le concede a la interacción social en el desarrollo de la cognición, pues él entiende que el conocimiento surge como resultado de esa interacción social y de la cultura. El propio Vygotski desarrolló uno de los conceptos fundamentales para entender el andamiaje: la *zona de desarrollo próximo o ZDP*, definida por él mismo (citado en Labarrere, 2003:142) de esta manera:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por eso se puede entender la ZDP como un auténtico espacio interactivo en el que los alumnos son capaces de resolver con ayuda determinados problemas para los que de otro modo encontrarían muchas dificultades. La tarea del profesor consiste en identificar esa zona y prestar únicamente la ayuda necesaria, para que no se vea afectado el potencial de desarrollo de los alumnos. Así se explica en Proyecto Educa (2010:17):

Lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP, en un momento dado, podrá hacerlo independientemente más adelante: aquello que primero puede hacerse en el plano de lo social o interpersonal, podrá realizarlo más adelante de manera autónoma, dando lugar a una reestructuración duradera y a un nivel superior de los esquemas.

Una idea importante que subyace al concepto parte de la base de que el ritmo de aprendizaje en los grupos no es el mismo para todos sus miembros, puesto que

evidentemente sus capacidades y estilos de aprendizaje tampoco son iguales. Por eso la conclusión lógica que deviene de su aplicación es una enseñanza centrada en el alumno, tal como defiende el enfoque constructivista. El docente tiene que concentrar sus esfuerzos en detectar la ZDP de sus alumnos y ha de tener conciencia clara de su carácter mutable, pues a medida que va creciendo el aprendizaje, a medida que los alumnos van interiorizando conceptos y desarrollando destrezas, se va modificando el tamaño de la ZDP. Y aquí es donde está su vinculación con el andamiaje pues, como veremos más adelante, la estructura temporal de ayuda va modificándose en función de los progresos de los alumnos, creciendo o difuminándose según las dificultades que vayan encontrando, hasta que llega un momento en que se retira definitivamente puesto que deja de ser necesaria (López, 2010:15-17).

A Ausubel (1983:1-5) debemos otro de los conceptos que sirven de sustento al andamiaje. El psicólogo y pedagogo norteamericano fue el desarrollador de la teoría del *aprendizaje significativo*, según la cual el aprendizaje de los alumnos debe basarse en su estructura cognitiva previa y en la forma en que esta, es decir, sus conocimientos e ideas previas, se relacionan con la nueva información. A este respecto es elocuente la afirmación del propio autor: «si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente» (Ausubel, 1983:2).

Existe una serie de requisitos indispensables para que se produzca un aprendizaje significativo: en primer lugar, es importante que los nuevos contenidos que se aprenden puedan ser relacionados, no de forma literal sino razonada con los ya existentes en la mente del alumno. Para ello es necesario que los conceptos e ideas que este ya conoce estén lo suficientemente claros como para servir de sustento, de apoyo, a los nuevos aprendizajes. El edificio del conocimiento podrá ir creciendo solo si lo ya sabido está suficientemente bien aprendido y puede actuar como base de los nuevos aprendizajes. Si no es así, no podrá existir vinculación ente ambos y la relación no pasará de ser literal, esto es, puramente memorística.

En segundo lugar, y aunque pueda resultar una obviedad, aquello que se aprende debe poder interiorizarse de forma significativa para que el alumno sea capaz de establecer las relaciones correspondientes entre los conceptos. Evidentemente esto no

siempre es posible. Así ocurre, por ejemplo, con la memorización de listas arbitrarias de elementos.

Por último, debe darse otra condición determinante y que tiene que ver con la propia voluntad del alumno de aprender de forma significativa. Si su intención es más bien la de retener los datos de manera puramente memorística, sin establecer relaciones significativas con los conocimientos previos, es evidente que el aprendizaje en modo alguno podrá ser significativo. A este respecto, el propio Ausubel en un trabajo con Novak (1976:56) señalaba en tono de reproche que

una de las razones de que se desarrolle en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo con relación a la materia potencialmente significativa consiste en que aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores.

El mismo Bruner es autor de una noción que posteriormente servirá de base al concepto de andamiaje: el *aprendizaje por descubrimiento*. Se basa este en la idea de que los profesores deben procurar que sus alumnos se sientan estimulados a descubrir por sí mismos las ideas, nociones y conceptos fundamentales de la materia.

Barrón (1993:4-5) ha resumido las características principales de esta teoría del aprendizaje:

- El punto de partida del aprendizaje por descubrimiento está en la identificación de los problemas, pues es a partir de la reflexión sobre las dificultades que plantea la tarea, de donde proviene todo el proceso ulterior de descubrimiento.
- La producción de errores desempeña un papel pedagógico importante en el aprendizaje por descubrimiento ya que son parte del proceso natural de creación del conocimiento. Se considera que son pasos necesarios para que los alumnos se replanteen los problemas y las dificultades que van encontrando. Así pues, los errores carecen de las connotaciones negativas con las que son definidos en otras corrientes pedagógicas.
- El aprendizaje por descubrimiento se basa en un proceso constante de comprobación de las hipótesis por parte de los alumnos. Estos no deben dar nada por sentado, sino que tienen que desarrollar el hábito de revisar la validez de los logros que van alcanzando.

- El grado de descubrimiento será mayor cuanto menor sea la intervención del docente en el proceso. La libertad de los alumnos en la resolución de las tareas, sin indicaciones que guíen la dirección de la actividad, es lo que determina el carácter de descubrimiento del aprendizaje.
- El aprendizaje por descubrimiento puede ser fomentado promoviendo en los alumnos determinado tipo de actitudes ante los problemas que se encuentran y los datos con los que cuentan para resolverlos. Por tanto, como tal actitud que es, se puede entrenar en el aula.

La última de las teorías pedagógicas que sirvió de fundamento al concepto de andamiaje es el *modelaje cognitivo* de Bandura (Proyecta Educa, 2010:2-8). El psicólogo canadiense partió de la idea de que la observación de la conducta de otros, que son considerados modelos, permite a los observadores anticipar, aprender las respuestas y las soluciones adecuadas, sin tener que enfrentarse ellos mismos a las situaciones conflictivas.

Para que tenga lugar este modelaje han de darse una serie de características:

- *La atención selectiva.* Uno de los requisitos indispensables para que se dé el aprendizaje es la voluntad del alumno de fijarse en lo que le rodea y, por tanto, de concentrar su interés en aquello que considera destacable. Tiene que discriminar, de entre los estímulos presentes, aquellos que entiende que están dotados de mayor relevancia en relación con el tema. Pero, en cualquier caso, ha de producirse este esfuerzo de atención pues sin él no habrá punto de partida para el aprendizaje.
- *La retención.* Es la segunda fase del proceso. En este momento, el observador tiene que adaptar los datos o los aspectos que consideraba relevantes para poder memorizarlos. Se trata de que los transforme en conjuntos cuya retención no resulte dificultosa y con tal fin existen numerosas estrategias: asociaciones de los elementos con imágenes, creación de historias...
- *La ejecución.* Se trata de la tercera fase. Una vez que el observador ha memorizado la acción en cuestión, tiene que ser capaz de reproducirla por él mismo. El requisito indispensable para el éxito en este momento es que la

codificación de la fase anterior haya sido adecuada, pues en caso contrario es imposible que la ejecución sea equivalente a la del modelo.

- *El refuerzo y la motivación.* El alumno-observador tiene que recibir refuerzos positivos a partir de sus logros en el proceso de aprendizaje en cualquiera de sus fases: la selección de materiales, la codificación o la ejecución.

3.1.2 Andamiaje: origen del concepto.

El concepto de andamiaje es una aportación del psicólogo norteamericano Jerome Bruner, figura clave de la disciplina por las dos revoluciones que ha protagonizado en el campo de la Psicología de la Educación (Esteban Guilar, 2009:236):

De la consideración de la mente en cuanto capacidad que nos permite representarnos la realidad («revolución cognitiva») se pasa a considerar la mente humana como producto de las fuerzas históricas (y) culturales que conforman toda la sociedad («revolución cultural»).

El andamiaje es una metáfora (Donato, 1994:41; Delmastro, 2008:3; Esteban Guilar, 2009:239) que hace referencia al apoyo que un participante experto (el profesor, los padres, un adulto) ofrece al aprendiz durante el proceso de aprendizaje para que este vaya desarrollando sus capacidades y el conocimiento adecuado. Lo definitorio de la metáfora es que el apoyo prestado por el adulto se va adaptando a las habilidades y progresos del niño, de modo que si aquel percibe que las dificultades para la realización de la tarea no disminuyen, reforzará las ayudas, mientras que irá poco a poco disminuyendo sus indicaciones a medida que el aprendiz vaya tomando las riendas de la situación y haciéndose dueño de su propio aprendizaje. Los principios que lo sustentan están relacionados con el aprendizaje por descubrimiento, el modelaje cognitivo y los enfoques cíclicos, que se basan en la resolución de actividades que se van complicando paulatinamente (Delmastro, 2008b:48).

Linda Lawson (2002:2) lo explica de manera muy gráfica¹:

¹ La traducción es mía.

Desde el suelo, el andamiaje a veces aparece como un esqueleto externo, aunque una mirada atenta revelará que no tiene nada que ver con el soporte del peso real del edificio al que envuelve. Por el contrario, lo que resulta evidente es la naturaleza efímera de su armazón, piezas sueltas diseñadas para ser desmontadas con rapidez. [...] Un día el andamiaje se extiende hacia el [lado] norte o se retira hacia el [ala] este; al siguiente se hace más alto o disminuye. El andamiaje en la construcción es un medio para un fin: en cuanto deja de ser necesario, desaparece.

El concepto de andamiaje apareció por primera vez en un trabajo conjunto de Wood, Bruner y Ross con el título de *The role of tutoring in problem solving*, publicado en 1976 en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. En él los autores explican la investigación que llevaron a cabo en el Centro de estudios cognitivos de la Universidad de Harvard con niños de 3, 4 y 5 años de edad. El propósito de su trabajo era demostrar de qué manera un «adulto o “experto”² ayuda a alguien que es menos adulto o menos experto» (Wood, Bruner y Ross, 1976: 89)³. Para ello plantearon un sencillo experimento con una treintena de niños divididos en tres grupos de edad, que iban a ser estudiados en sesiones de 20 minutos en compañía de sus padres. A cada niño, en una reunión individual con uno de los conductores del experimento, se le enseñaban las piezas de madera de un juego de construcción con el objetivo de que fuera ensamblándolas hasta formar una pirámide. Esta fue la tarea elegida porque cumplía las condiciones que consideraron mínimas para garantizar el éxito del experimento, es decir, era divertida y suponía un desafío y, además, lo suficientemente compleja como para permitir que el comportamiento de los niños pudiera desarrollarse y cambiar a lo largo del experimento, pero no tan difícil como para que fueran incapaces de llevarla a cabo por ellos mismos.

El requisito básico del experimento era que el tutor debía permitir que cada niño hiciera cuanto pudiera por su cuenta, dando exclusivamente instrucciones de palabra e interviniendo de manera más directa únicamente en caso de que tuviera problemas para seguir las instrucciones verbales.

Para los autores de la investigación, y tras el análisis de los resultados de las sesiones con los niños, seis son los rasgos que caracterizan al andamiaje:

- Se debe atraer la atención del tutorando hacia la tarea que debe realizar.

² Entrecomillado, en el original.

³ La traducción es mía.

- Es importante simplificar la tarea reduciendo los pasos que ha de llevar a cabo el aprendiz. De este modo, el tutor encargado del andamiaje tiene que permitir que el tutorando vaya completando por sí mismo las subtareas de las que puede ocuparse en función de sus habilidades y capacidades.
- El tutor debe mantener al aprendiz concentrado en su objetivo. Para ello es importante que sepa motivarlo, pero también debe conseguir que este se atreva a asumir riesgos y que no se quede anclado en los logros ya conseguidos, sino que tenga ánimos e interés para afrontar las subsiguientes exigencias de la tarea.
- El tutor debe ser capaz de remarcar los rasgos relevantes de la tarea a la vez que debe saber transmitir las diferencias entre lo que ha producido el aprendiz y lo que él considera que es la solución adecuada.
- El tutor debe controlar la frustración que pueda provocar al aprendiz la realización de la tarea. En este caso, el principal peligro que debe ser evitado es la excesiva dependencia del tutor.
- El tutor debe hacer ver una solución idealizada de la tarea con la idea de que el tutorando, a su vez, lo imite de la manera más apropiada.

3.1.3 Tipos de andamiaje, características principales y ventajas para el desarrollo de las capacidades del alumno.

El proceso de andamiaje ha sido dividido tradicionalmente en **tres fases** (Delmastro, 2008:8-9) que se establecen, en primer lugar, en función del tipo y la cantidad de ayuda que presta el docente durante el desarrollo de la actividad y, de forma paralela, a partir del grado de autonomía que va adquiriendo el aprendiz a lo largo del proceso de realización de la tarea.

Esas tres fases son:

- el *modelaje*, en la que el aprendiz desconoce los rudimentos de la tarea y, por tanto, tiene un alto grado de dependencia de su profesor, con lo que ha de observar atentamente las estrategias y recursos que pone en marcha el docente para la resolución de la actividad.
- La segunda fase es la de *práctica guiada*. En este momento el aprendiz ya es capaz de intervenir en la realización de las actividades y para ello cuenta con

el apoyo del profesor, que utiliza distintas estrategias para conseguir que el alumno vaya adquiriendo progresivamente más autonomía e independencia.

- La última fase es la de *práctica autónoma*. Al llegar a este punto, el alumno ha interiorizado los rudimentos básicos de la tarea, de modo que el docente va retirando poco a poco su apoyo hasta que desaparece por completo.

Por otra parte, algunos autores como Applebee (1986) (citado en Foley, 1994:101) o Baleghizadeh *et al.* (2011:51), a partir de investigaciones propias o de la revisión de la bibliografía al respecto, han enumerado los **criterios** que en su opinión deben concurrir para que se produzca un **andamiaje efectivo**. Así, en primer lugar el experto debe tener muy clara la cantidad y el tipo de *ayuda* que puede prestar a los alumnos para que estos sigan siendo el centro de la tarea y sean capaces de presentar sus propias contribuciones a la actividad. Por tanto, el docente debe permitir que asuman ciertos riesgos y aventuren libremente posibles opciones de resolución de la tarea en cuestión.

En segundo lugar, la tarea debe ser *apropiada*, esto es, su nivel de dificultad ha de tener el equilibrio justo como para que la resolución signifique un desafío para los aprendices, pero sin que llegue a ser tan complicada que haga que se sientan frustrados y, por otra parte, la tarea debe tener la *estructuración* suficiente para permitir que los alumnos desarrollen durante su realización las estrategias de aprendizaje adecuadas. Una correcta planificación previa de la actividad por parte del docente le permitirá a este anticipar las posibles dificultades que se encontrarán los aprendices y le facilitará la labor de apoyo que tiene que llevar a cabo.

La distribución de la *responsabilidad* es otro aspecto que se debe tener presente pues el profesor tiene que adoptar un papel de apoyo para que las tareas sean resueltas de forma conjunta. Por último, se debe permitir que los aprendices vayan gradualmente haciéndose con el control de la realización de la tarea de modo que vayan ganando en autonomía, a la vez que el apoyo del profesor se va haciendo menos patente.

A partir del concepto desarrollado por Wood, Bruner y Ross, otros autores han distinguido varias **modalidades** o tipos diferenciados. Así, por ejemplo, Cazden (1983) (citado en Foley, 1994:101) habla de *andamiaje vertical y secuencial*. El primero tiene que ver con la intervención de un adulto que ayuda al niño a desarrollar su lenguaje, utilizando la estrategia de formularle preguntas adicionales a partir de sus producciones

espontáneas. El andamiaje secuencial, por su parte, se refiere al tipo de estrategias de apoyo empleadas durante los juegos con niños o en el momento del baño o la comida.

Por otra parte, Delmastro (2008:6) también establece la diferencia entre dos tipos de andamiaje, *implícito* y *explícito*, aunque en este caso el criterio que permite distinguirlos es el grado de planificación de las estrategias por parte del profesor. Así, mientras que en el primero no hay planificación ya que se refiere al tipo de ayuda que surge espontáneamente en conversaciones informales, el segundo supone un trabajo preparatorio previo por parte del docente.

Para terminar este apartado, vamos a revisar las **ventajas** que distintos autores (McKenzie, 1999; Lawson, 2002; Delmastro, 2008) atribuyen al proceso de andamiaje en el desarrollo de las destrezas y habilidades de los alumnos.

- Los aprendientes tienen desde el principio una *idea clara* de lo que se espera de ellos y de los objetivos que han de alcanzar al terminar la actividad, de modo que pueden concentrar sus esfuerzos en el desarrollo de las estrategias que requiere la tarea. Tienen presente que el docente reconducirá el trabajo con indicaciones más o menos explícitas, en caso de que sean necesarias, lo que significa que ellos pueden centrarse en la resolución de los pasos de la tarea.
- Por otra parte, el andamiaje facilita el *control* de la *frustración* que puede surgir durante la actividad. Los alumnos cuentan con el apoyo del profesor, cuya intensidad depende de sus dificultades concretas, pero nunca será tan intrusivo como para hacerles quedar en un segundo plano: ellos son los dueños de los progresos que van alcanzando y así lo sienten.
- La *eficacia* en la realización de las actividades aumenta porque ambos, profesor y alumnos, trabajan de forma simbiótica: el docente orienta, aconseja y solo interviene de forma directa en caso de necesidad, y los alumnos se dedican a ir explorando y probando distintas opciones.

3.1.4 Estrategias para poner en práctica el andamiaje en el aula.

Son muchas las posibilidades que tiene el docente para llevar a la práctica el andamiaje. Delmastro (2008b) proporciona un buen número de ejemplos a partir de un proyecto de investigación propio en el que analizaba las estrategias de apoyo que se pueden poner en práctica para la enseñanza de la escritura en inglés. La investigación fue conducida con la colaboración de tres profesoras de lengua inglesa de varios centros universitarios venezolanos y en ella la autora observó que las docentes empleaban estrategias diferentes en función de la fase de trabajo en la que se encontraran (pre-escritura, escritura, edición o revisión). Así, por ejemplo, en la fase de pre-escritura las profesoras se basaban principalmente en la creación de expectativas sobre los temas de escritura, en la inducción del recuerdo de experiencias previas o en la ejemplificación de las fases de escritura por medio de modelos. En la fase de escritura, por su parte, las docentes recurrían a la inducción de la consulta del diccionario, a la orientación de la organización de los párrafos o a la aportación de vocabulario desconocido.

Otras estrategias más generales pueden incluir indicaciones verbales, el recurso a una intervención más directa en caso de mayor dificultad por parte de los alumnos, la provisión de modelos de lengua (cuando se trata de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas), la planificación de las actividades o el empleo de elementos gráficos y visuales (López, 2010:16). En cualquier caso, tal como indica López, la formulación de preguntas por parte del docente sigue siendo uno de los recursos más adecuados, pues se trata de un estímulo básico para que los alumnos partan de sus conocimientos previos y para que entiendan el sentido de la actividad que tienen que llevar a cabo. Esas preguntas han de ser abiertas porque su objetivo es fomentar que los aprendientes pongan en marcha sus destrezas y recursos y, por eso, tienen que suponer un pequeño reto de conexión con sus conocimientos y experiencias. El tipo de estrategia elegida variará, por tanto, en función de la situación concreta en que tiene lugar el aprendizaje, del tipo y dificultad de la tarea y de las circunstancias personales de los alumnos.

Por otra parte, Delmastro (2008:7-8; 2008b:47) hace una adaptación de la interesante propuesta de Walqui, quien plantea, a partir de varias formas concretas de andamiaje, distintos tipos de estrategias y actividades para su explotación en el aula.

En su clasificación el tipo básico de andamiaje es el *modelaje*, que consiste en proveer a los alumnos de los ejemplos adecuados, demostrando el desarrollo de

actividades, tareas y procedimientos, para que puedan tomarlos como referencia en la realización de la actividad. Para este tipo, la autora propone varios modelos de actividades como, por ejemplo, la muestra de trabajos de referencia de alumnos de otros cursos o también la realización de experimentos en clase por parte del profesor para que los alumnos sepan de antemano las dificultades con las que se van a encontrar y conozcan los puntos clave y los pasos en la ejecución de la tarea.

El segundo tipo de andamiaje propuesto son los llamados *puentes cognitivos*, que tienen el objetivo de facilitar la relación entre los conocimientos previos de los alumnos y los contenidos que tienen que aprender. Para este tipo, las actividades propuestas se centran en explotar la base conceptual con la que cuentan los propios alumnos al comenzar la tarea, así que se sugiere que el profesor plantee preguntas que les ayuden a activar sus conocimientos previos y a poner en relación sus experiencias con el tema que están aprendiendo.

El siguiente tipo es la *contextualización*, que se basa en la introducción de los nuevos contenidos en contextos que resulten relevantes y a la vez interesantes para los alumnos. En este caso se recomienda, por ejemplo, que el profesor lleve al aula objetos y muestre su funcionamiento o que utilice medios audiovisuales para presentar los temas.

Otro tipo más es la *construcción de esquemas*, que tiene la finalidad de ayudar a los alumnos, en este caso, a estructurar los contenidos que están aprendiendo a partir de sus conocimientos y experiencias previas. La principal estrategia que se sugiere asociada con este tipo de andamiaje es el análisis de los elementos gráficos que acompañan a la tarea con la idea de extraer conclusiones útiles para su resolución. Así, por ejemplo, si la actividad se basa en un texto, es interesante pedir a los alumnos que analicen las imágenes, el título y los gráficos... para que puedan aventurar conjeturas sobre su tema.

La *representación textual*, por su parte, tiene que ver con las estrategias que se pueden emplear para convertir los tipos de textos que se encuentran los alumnos en otros diferentes y con los recursos textuales necesarios para transmitir y referir información de fuentes variadas.

El último tipo es el *desarrollo metacognitivo*, en el que se encuentran subsumidos los modelos anteriores, y que incide en la importancia de que el docente

haga explícitos los procesos y las estrategias a los que los alumnos deben recurrir para la realización de las tareas.



Figura 3: Formas de andamiaje de Walqui

3.1.5 El andamiaje entre pares: aprendizaje cooperativo

La idea tradicional que se asocia con el andamiaje es que un experto, normalmente el profesor, es quien pone en marcha las estrategias de apoyo al alumno en el proceso de realización de la tarea en la que este se encuentra involucrado. Sin embargo, como se especifica en el Diccionario de términos clave de ELE del CVC: «estudios recientes sobre interacción en el aula, demuestran que el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado *andamiaje colectivo*».

De hecho, Delmastro (2008b:46) en la línea que marca el diccionario del CVC hace una precisión terminológica y emplea el concepto de *andamiaje docente* cuando se trata de especificar que es el profesor el encargado de poner en práctica las estrategias de apoyo, mientras que recurre a *andamiaje instruccional* como término genérico en caso de que las ayudas en la construcción del proceso de aprendizaje tengan su origen bien en el docente, bien en la cooperación y la interacción entre los propios aprendientes.

Para la puesta en práctica del andamiaje colectivo el docente ha de ser escrupuloso en la aplicación de una serie de pautas que garanticen y fomenten la

interacción entre compañeros, pues este contacto entre aprendientes, con la continua puesta en común de dudas y avances compartidos, es el fundamento básico de todo el proceso. La interacción dentro del grupo es la esencia que garantiza el éxito del aprendizaje de sus miembros; Esteve (2010:76) subraya, en esta misma línea, que

la gestión [cognitiva] es más fructífera entre iguales (en la interacción aprendiente-aprendiente) porque en una situación de este tipo (que es obviamente más simétrica que la que se da entre profesor y alumno) es más fuerte el intento de articular el propio conocimiento y de aceptar las propuestas de otros.

Con esta idea en mente el profesor debe comenzar por dividir la clase en grupos de trabajo, cuyos miembros participarán en la construcción común del conocimiento, aportando cada uno sus experiencias previas y colaborando en el progreso de sus compañeros. Cada miembro desempeñará dos tipos de papeles: por un lado, una responsabilidad relacionada con la actividad en cuestión y, por otro, un rol de control del grupo, de modo que cada uno se ocupe tanto de la compleción de la tarea como del buen funcionamiento del equipo de trabajo (Marcos, 2006:20-24).

La propia autora señala cinco características que se deben cumplir para que el aprendizaje sea cooperativo:

- los miembros del grupo debe tener *interdependencia positiva*, es decir, han de ser conscientes de que todos son responsables del aprendizaje de los demás y de que, por tanto, el progreso de la tarea depende de que cada uno cumpla con su parte.
- En segundo lugar, la *responsabilidad* es tanto *individual* como *grupal*. El grupo tiene que alcanzar unos objetivos y cada uno de sus miembros ha de contribuir al bien común completando la tarea que le ha sido encomendada. Así se consigue que no haya alumnos que se consideren responsables de la marcha de la actividad y carguen sobre sí mismos más responsabilidad de la que les corresponde o que otros se impliquen menos de lo que deberían.
- Por otra parte, para el éxito del aprendizaje cooperativo es importante la *interacción cara a cara* de los miembros del grupo. Los alumnos tienen que tomar conciencia de la importancia de su papel en la promoción del conocimiento de los demás y, por tanto, enseñarles lo que saben, compartir sus ideas y ayudar allí donde sus compañeros encuentren dificultades.

- El docente tiene que fomentar *técnicas de comunicación interpersonales y grupales* planteando, por ejemplo, actividades que fomenten y estimulen el trabajo en equipo.
- La *evaluación grupal*. Es necesario que el grupo examine con regularidad su forma de trabajo para que quede claro si están cumpliendo con los objetivos previstos y, en caso contrario, para modificar aquellas estrategias que no estén dando el fruto deseado.

Un ejemplo de este tipo de colaboración, de andamio, entre compañeros que construyen conjuntamente el conocimiento y que se ayudan mutuamente para superar las dificultades de la tarea encomendada lo tenemos en la investigación que llevó a cabo Donato (1994). En su trabajo, realizado con estudiantes de francés como LE, analizó de qué manera colaboraban entre sí los aprendientes de idiomas, y cómo aportaba cada uno su bagaje de conocimientos y ayudaba a los demás compañeros en los puntos en que estos tenían dudas. En el estudio llegó a la conclusión de que los aprendientes eran capaces de prestarse entre sí apoyo de la misma manera que lo haría un experto. De hecho, en su investigación demostró que «el trabajo colaborativo entre aprendientes de idiomas proporciona la misma oportunidad de ayuda andamiada que en las relaciones experto-novato que tienen lugar en el día a día» (1994:41)⁴.

3.1.6 Conclusión

Para la propuesta práctica de este trabajo he elegido precisamente el andamiaje colectivo como propuesta metodológica porque considero que se trata de un recurso muy apropiado para trabajar en el aula el tema de los estereotipos.

Ya hemos visto en el apartado anterior que, en muchas ocasiones, las creencias que originan las ideas estereotipadas provienen de juicios no muy acertados por demasiado abarcadores y, al mismo tiempo, por su carácter simplificador en exceso. La confrontación de opiniones es indispensable para valorar en su justa medida al otro y eso es precisamente lo que propone el andamiaje colectivo: la interacción entre compañeros como forma de construcción del conocimiento. Los argumentos, opiniones,

⁴ La traducción es mía.

explicaciones y razonamientos que necesariamente han de surgir en el seno del grupo durante el desarrollo de la actividad son el fundamento idóneo para el contraste de las ideas previas y de las experiencias de los miembros del grupo. Este proceso de compartir conocimientos y puntos de vista es imprescindible para que cada uno se cuestione sus propias posiciones y para que pueda superar los juicios alejados de la realidad.

Lo que se espera de la aplicación del andamiaje colectivo es que las reflexiones conjuntas de los miembros del grupo, que deben apoyarse mutuamente para superar las dificultades que van a ir encontrando, sirvan para que cada uno pueda replantearse sus propias creencias y se apoye en la experiencia de los demás para conseguir una visión más abarcadora del *otro* y de su cultura. La realización en común de las distintas actividades que implica el proyecto del último capítulo tiene, por tanto, la finalidad de que todos los miembros del grupo puedan beneficiarse de las experiencias, ideas y conocimientos particulares de cada uno de sus miembros. Los alumnos con más competencia prestarán apoyo a sus compañeros menos dotados y, en cualquier caso, todos aportarán sus conocimientos y experiencias para servir al bien común.

3.2 El trabajo por proyectos

Junto con el andamiaje, que hemos revisado en el capítulo anterior, la propuesta práctica de esta memoria se basa en el trabajo por proyectos. Se trata este de un enfoque con una andadura ya de muchos años en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y relacionado con el enfoque por tareas. La aceptación que despierta entre los alumnos radica en las propuestas motivadoras que se suelen poner en práctica al amparo de su etiqueta, y que rompen con la monotonía del trabajo cotidiano en el aula. La clave de su éxito, de hecho, tiene una receta sencilla, en la línea de los enfoques centrados en el alumno, y no es ni más ni menos que el diseño de propuestas de trabajo y de investigación que tengan en cuenta los ámbitos de interés de los aprendientes, lo que les preocupa o llama su atención y que está presente en su entorno cercano.

Por otra parte, en el trabajo por proyectos la interacción entre compañeros es requisito imprescindible para el buen desarrollo del trabajo en el aula. La reflexión, la puesta en común de ideas y la superación conjunta de las dificultades que se van presentando hacen de este enfoque una propuesta ideal para tratar el tema de los estereotipos, pues precisamente compartir puntos de vista y confrontar opiniones es el punto de partida para desmontar los juicios precipitados y que dan origen a las ideas estereotipadas.

En este apartado voy a explicar en qué consiste el trabajo por proyectos, cuáles son las ventajas que ofrece y las características que tiene. Por último, comentaré el vínculo que lo relaciona con el andamiaje.

3.2.1 ¿Qué es el trabajo por proyectos?

Hay muchas posibles maneras de definir el trabajo por proyectos. Todas las definiciones tienen en cuenta una serie de requisitos necesarios que se deben cumplir, pues diversos métodos de trabajo en el aula se le asemejan, aunque solo sea en apariencia, ya que carecen de los ingredientes fundamentales. Por eso, una sencilla estrategia para formarse una idea clara de en qué consiste este enfoque pasa por tener presente aquello que en ningún caso es trabajo por proyectos. Así, no basta, tal como comenta Lacueva (1998:167-169), con que los aprendientes se limiten a llevar a cabo una actividad cuyos pasos ya están predefinidos y en la que solo se espera de ellos «que

actúen como ayudantes de investigación». Lo realmente definitorio de la metodología es que ellos mismos sean capaces de plantear y organizar el desarrollo de la actividad; en definitiva, son los alumnos los que tienen que sacar adelante el proyecto con su propia iniciativa, guiados por las directrices establecidas por el docente. Su propia razón de ser viene determinada por el esfuerzo colectivo y la gestión conjunta de tiempo y recursos que llevan a cabo los aprendientes. Además, la duración de la actividad es también un factor definitorio, pues su extensión en el tiempo suele ser mayor que la de los trabajos de aula habituales y, si bien no hay una duración estándar, no es inhabitual que los proyectos se extiendan durante varias semanas, un trimestre o, incluso, el curso completo.

El auténtico trabajo por proyectos tiene lugar cuando se plantean trabajos e investigaciones con aplicación en el mundo real (Eduteka, 2006:1) y cuya realización supone un reto para los alumnos, de modo que su creatividad y su capacidad para trabajar en equipo se pongan en funcionamiento. Por eso, Jiménez (1994:53) incluye el trabajo por proyectos entre los modelos procesuales de diseño curricular. Su particularidad consiste en que estos ponen el foco de atención primordial en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza: interesa, por tanto, la manera en que los alumnos resuelven las dificultades y van construyendo el aprendizaje, así como los contenidos sobre los que reflexionan.

3.2.2 ¿Qué características tiene un proyecto?

La realización de un proyecto precisa de un correcto trabajo de planificación. El éxito de la experiencia se basa en que el docente prevea las necesidades conceptuales y materiales que surgirán a lo largo del proceso y provea a los alumnos de las instrucciones adecuadas para que ellos puedan llevar a cabo el trabajo de forma autónoma.

En general, suelen concurrir una serie de elementos característicos que conforman la especificidad del proyecto (Jiménez, 1994:54-55; Eduteka, 2006:2). En primer lugar, como ya comenté en la introducción, estos están centrados en las *necesidades* de los alumnos. Sus intereses y experiencias son los hilos conductores que señalan el punto de partida y que van determinando el desarrollo del producto. De ahí que el contenido sea altamente *significativo* para los aprendientes, pues forma parte de

su entorno vital y de experiencia más próximo; el trabajo les resulta motivador y atractivo y les predispone positivamente para esforzarse y poner en práctica su creatividad porque están familiarizados con el tema de estudio y le ven un sentido práctico al objetivo que tienen que alcanzar.

Directamente relacionada con esta característica se encuentra la vinculación del proyecto con los *problemas reales del mundo*, lo que facilita la conexión entre el trabajo que se lleva a cabo en el aula y las competencias laborales que habrán de desarrollar los aprendientes. Las tareas que tienen que ir resolviendo les ponen en contacto con un ámbito de conocimientos específico, con cuyo lenguaje y procedimientos técnicos se familiarizan poco a poco. Y es otra vez esta orientación práctica la que garantiza la implicación del grupo en el desarrollo del proyecto, a la vez que hace posible que sus miembros desarrollen las competencias que Byram había denominado *saber aprender* y *saber hacer*, pues los alumnos van ganando en autonomía.

Por otra parte, no se puede entender el trabajo por proyectos sin la *interacción*. La continua relación comunicativa entre los participantes es una señal de identidad que caracteriza al proceso, porque los compañeros deben compartir sus ideas entre ellos para que el trabajo avance. Por eso el intercambio de posiciones es imprescindible y muy enriquecedor y se convierte en el catalizador de las propuestas que van surgiendo en el seno del grupo. Esta característica es especialmente interesante para la clase de español, pues no solo permite que los aprendientes vayan desarrollando el contenido del proyecto, sino que además hace posible que se profundice en el desarrollo de la competencia comunicativa: tanto las destrezas orales como las escritas se benefician del contacto entre los compañeros para resolver dificultades y para hacer avanzar el trabajo.

Por último, el trabajo por proyectos es un enfoque que facilita el proceso de *autoevaluación* por parte del estudiante. La claridad de los objetivos que han de ser alcanzados, junto con la interacción entre compañeros, hacen posible el proceso de retroalimentación necesario para que el alumno valore de la forma más objetiva posible sus propios logros. Su implicación, la satisfacción por la realización de la tarea, el nivel de consecución de objetivos son preguntas que los miembros del grupo deben responder para garantizar el buen funcionamiento del trabajo en equipo y el cumplimiento de los objetivos planteados al principio de la planificación.

3.2.3 Beneficios del trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos tiene unas claras ventajas que derivan de las características comentadas en el apartado anterior. Eduteka (2006:3) y LaCueva (1998:172-174) han hecho una recopilación de los principales beneficios que se obtienen de su aplicación en el aula. Sin lugar a dudas, la ventaja más importante consiste en el carácter profundamente *motivador* que tienen las propuestas que se hacen en este ámbito. El tipo de tareas que lo fundamentan rompen con la monotonía de las actividades de aula habituales y los alumnos se implican fácilmente, pues la *interacción* con los compañeros para alcanzar un objetivo conjunto es una estrategia que, en general, da buenos resultados (únicamente los alumnos más retraídos pueden manifestar inicialmente menos entusiasmo a participar en este tipo de actividades pero, en cualquier caso, es un buen recurso para ayudarles a mejorar sus habilidades sociales). Para la clase de L2 el beneficio es evidente puesto que los alumnos aprenden la lengua usando la lengua; desarrollan la competencia comunicativa poniendo en práctica desde el principio las destrezas productivas y receptivas, ya que las tareas se llevan a cabo de forma conjunta y es imprescindible alcanzar un consenso con los compañeros.

Además, los proyectos se basan en *temas relacionados con los intereses* de los aprendientes. De aquí dimana, sin duda, la fuerza de su carácter motivador puesto que a nadie escapa que los alumnos se sienten más inclinados a trabajar aquello que tiene que ver con sus centros de interés, que forma parte de su mundo más cercano. Se identifican con la tarea que están llevando a cabo y comprenden el fin práctico del producto resultante de su trabajo. Por eso, también suponen un estímulo para la *creatividad*, que se beneficia del empeño y la voluntad que invierten los participantes.

Por otra parte, el trabajo por proyectos permite que se desarrollen *diversas habilidades* en los aprendientes: desde las sociales ya mencionadas a las metacognitivas, que tienen que ver con la reflexión en el propio proceso de aprendizaje y que ponen las bases para una autoevaluación bien fundamentada, algo muy necesario ya que les hará conscientes de su proceso de aprendizaje y les permitirá disfrutar del aprendizaje permanente.

Por último, la vinculación antes comentada con los intereses de los alumnos pone los cimientos también de otro importante beneficio del trabajo por proyectos pues, en línea con las propuestas constructivistas, *fomenta el aprendizaje significativo*; los

conocimientos y las experiencias previas de los aprendientes son los cimientos sobre los que se irán asentando los nuevos aprendizajes, y precisamente ese vínculo es el que con más consistencia va a reforzar lo aprendido, porque así arraigará de manera mucho más duradera que aquellos conocimientos que se asimilan de forma puramente memorística.

3.2.4 Y entonces, ¿por qué un proyecto?

La respuesta a esta pregunta no es única; son muchos los motivos que justifican su utilización en la parte práctica de esta memoria. De hecho, en el apartado anterior se puede encontrar un buen puñado de razones que por sí solas ya bastaría para hacer bueno su empleo. En cualquier caso, Herman, Aschbacher y Winters (1992) (citados en Eduteka, 2006:4-5) plantean varias cuestiones que se deben tener presentes al planificar objetivos de aprendizaje y que van a ser la guía para responder la pregunta que encabeza este apartado:

- *¿Qué habilidades cognitivas importantes quiero que desarrollen mis estudiantes?* Uno de los objetivos del proyecto es que los alumnos mejoren su competencia comunicativa. El conocimiento del idioma es básico para su integración en la escuela e imprescindible para que puedan entender los contenidos de las distintas materias que conforman el currículo así que, en primer lugar, lo que se espera de su participación en las actividades es que su conocimiento de la lengua mejore *usando la lengua*. Al mismo tiempo, la propia naturaleza del proyecto pone el foco de atención en el desarrollo de la competencia intercultural, porque, en una situación como la de los alumnos que participan en él (y que se explicará con detalle en el próximo capítulo), tiene una importancia capital el conocimiento mutuo y la aceptación de las diferencias.
- *¿Qué habilidades afectivas y sociales quiero que desarrollen los estudiantes?* El principal interés de concentrar el proyecto en el tema de los estereotipos consiste en que los alumnos tienen que aprender la importancia de valorar al otro en su justa medida y de que los juicios apresurados y demasiado generales no suelen corresponderse con la realidad. Las actividades planteadas en el marco del proyecto deben servir para hacer reflexionar a los alumnos sobre el valor de la comunicación y la necesidad de

aceptar y tratar de entender las diferencias culturales, no como muros que separan sino como puentes de unión, porque su conocimiento sin duda enriquece a todo el que participa de él.

- *¿Qué habilidades metacognitivas deseo que desarrollen los estudiantes?* Espero que al finalizar el proyecto sean capaces de evaluar objetivamente su participación en él y que puedan valorar qué es lo que han aprendido sobre el tema de los estereotipos, cuánto ha mejorado su conocimiento del idioma, en qué medida se han implicado en las actividades y qué dificultades han encontrado; en definitiva, que sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje porque es el paso necesario para convertirse en aprendientes autónomos.
- *¿Qué tipo de problemas quiero que estén en capacidad de resolver?* El objetivo es que al terminar el proyecto puedan reconocer problemas interculturales que derivan de la falta de conocimiento, o del conocimiento superficial, del otro y de su cultura y que tengan la capacidad de mediar para resolverlos. El desarrollo de la competencia intercultural es en su caso un factor imprescindible para su integración en la sociedad de acogida porque es probable que, con frecuencia, tengan que hacer frente a malentendidos culturales y, por tanto, deberán hacer uso de toda su empatía y su sensibilidad intercultural.

3.2.5 ¿Trabajo por proyectos y andamiaje colectivo?

De hecho sí porque, aunque en principio pudiera parecer que no existe vinculación alguna, en mi opinión los lazos que relacionan a ambas orientaciones son consistentes. Las dos comparten una esencia común y que justifica su empleo en la fundamentación metodológica de la propuesta práctica de esta memoria: en ambos casos la *interacción* entre compañeros es indispensable para el funcionamiento de los procesos implicados. De hecho, los intercambios comunicativos entre los miembros del grupo son el medio a través del que ambos funcionan; andamiaje y proyectos necesitan de compañeros que se prestan ayuda mutua y que aprenden los unos de los otros, porque mantienen relaciones de aprendizaje en las que cada uno aporta su bagaje de experiencias en la construcción compartida del conocimiento.

Pero esta no es la única característica que los vincula. En ambos casos los *conocimientos previos* de los alumnos desempeñan un papel importante ya que son el punto de partida ineludible para las actuaciones posteriores. De ninguna manera tiene sentido el andamiaje, o se puede avanzar en un proyecto, si antes el docente no se ha preocupado por indagar qué es lo que saben los aprendientes. Esos conocimientos y experiencias que ellos aportan al proceso sirven de base para las ayudas que van a recibir de profesor o compañeros, y son los cimientos sobre los que se va a ir desarrollando el proyecto.

Por otra parte, en ambos casos se trata de que el alumno vaya adquiriendo *progresiva autonomía* y sea capaz de realizar por sí mismo las tareas encomendadas. Así, el apoyo que recibe de sus compañeros en el andamiaje colectivo se va diluyendo poco a poco a medida que adquiere las destrezas necesarias para enfrentarse a las tareas de forma independiente. De la misma manera, durante la realización del proyecto las orientaciones e intervenciones del profesor deben ir reduciéndose conforme los aprendientes ganan en pericia y se van haciendo dueños del funcionamiento interno del proceso. Y por eso mismo, el concepto de *ZDP* es básico para las dos propuestas. Como vimos en el apartado correspondiente, esta es una de las nociones que explican y dan sustento al andamiaje. La metáfora que conforma debe mucho a la identificación de esa zona, puesto que el apoyo prestado por el docente tiene que acomodarse a lo sabido por el alumno y, a partir de ahí, se irá adaptando a sus necesidades hasta terminar por deshacerse. Al mismo tiempo, en el trabajo por proyectos también se parte de ella y deberá ser tenida en cuenta para que el proceso de realización de la investigación se lleve a cabo con éxito. El docente tiene la misión de reconocerla y por eso debe concentrarse en prestar una ayuda suficiente, pero que no limite la creatividad de los alumnos, ya que son ellos los que deben llevar las riendas de todo el trabajo. Suya es la responsabilidad de ir completando las tareas que les han sido encomendadas.

En último término, también comparten los dos el hecho de que las tareas que se planteen deben tener la *estructuración* suficiente como requisito para que los alumnos desarrollen destrezas de aprendizaje adecuadas. De este modo, en el andamiaje la planificación de la actividad le sirve al docente para prever las dificultades que sobrevendrán a los alumnos y, además, le es muy útil para plantear las estrategias con las que guiará el proceso de asistencia. En los proyectos, por su parte, es fundamental que el profesor haya diseñado una estructura mínima, que tiene la función de orientar

los pasos que se van a ir dando porque, de otra manera, existe el riesgo de que la actividad resulte caótica y de que los alumnos avancen dando palos de ciego en pos de un resultado incierto.

4. EL CENTRO CULTURAL

Las actividades que conforman este proyecto son una propuesta para la reflexión intercultural y el trabajo de los estereotipos en el aula de Secundaria. Se pueden utilizar en contextos y situaciones variadas haciendo únicamente pequeñas adaptaciones. De hecho, los alumnos que describo como participantes en el apartado «Contexto» no son personas reales con nombres y apellidos; se trata, más bien, de un alumno tipo como el que podríamos encontrar en cualquier centro de Secundaria, pues la idea es dar a la propuesta el mayor margen de aplicabilidad posible.

El proyecto no se ha llevado a la práctica como tal aunque sus actividades sí que pueden ser más o menos conocidas por los docentes de ELE. Mi intención es presentar una propuesta coherente e integradora, que resulte útil para reflexionar sobre los estereotipos y para desarrollar la competencia intercultural, y que incluya distintas actividades relacionadas por ese tema común, con un nexo de unión que las enmarca y les confiere entidad unitaria: el proyecto.

4.1 Justificación

El *Centro cultural* es el nombre del proyecto que presento en este capítulo. La idea es que los alumnos participantes pongan en marcha un centro cultural y que programen actividades variadas para tratar el tema de los estereotipos. Durante las sesiones de clase se reunirán en grupos, establecerán los estatutos y las normas del centro, prepararán las actividades de la programación y, finalmente, las darán a conocer al resto de compañeros. El proyecto está constituido por tres actividades distintas entre sí pero que comparten el tema común de los estereotipos: la *revista del centro*, la *tertulia* y el *cine fórum*; además, he previsto una actividad introductoria que he llamado *estableciendo las bases* y que servirá para que los participantes se familiaricen con la idea del proyecto. En las páginas que siguen voy a explicar la estructuración y el funcionamiento de cada una, así como los objetivos de aprendizaje y las tareas que tienen que realizar los alumnos.

El «Centro» servirá para estructurar la programación de trabajo de L2 en clase y los alumnos irán desarrollando la competencia comunicativa e intercultural por medio

de las actividades que lo integran. La interacción constante que exige la planificación y la realización de las tareas será el medio para el desarrollo de las cuatro destrezas, porque los alumnos tendrán que buscar información sobre el tema; deberán seleccionar los datos y recursos que consideren oportunos; tendrán que explicarse, dar sus puntos de vista y prestar atención a los de los demás para acordar la manera adecuada de conducir las actividades y, finalmente, deberán redactar textos en los que den a conocer sus opiniones sobre el tema o el resultado de las investigaciones que hayan llevado a cabo.

Las razones de la elección de un proyecto como estrategia metodológica para esta aportación práctica están suficientemente fundamentadas en los apartados 3.2.3 y 3.2.4. Aun así, quiero poner el énfasis en dos aspectos que me parecen importantes. En primer lugar se trata de la propia naturaleza del proyecto, que se conforma en torno a un objetivo común y que organiza a los participantes en grupos; es esta estructura la que va a hacer posible que lleven a la práctica el andamiaje colectivo. Puesto que el nivel de competencia de los aprendientes no es el mismo, aquellos con más conocimientos del idioma podrán prestar a los compañeros con menos nivel las ayudas que necesiten. Estos podrán sacar provecho de los conocimientos de sus compañeros más expertos e ir progresando poco a poco en el dominio de la lengua. A medida que esos avances se vayan consolidando, la necesidad del recurso a la ayuda se irá haciendo cada vez menor, hasta que se diluya definitivamente. Entre todos irán construyendo el conocimiento de forma conjunta con ese movimiento de duda-ayuda-fijación-disolución de la ayuda.

La efectividad de este tipo de estrategia ya fue comentada en el apartado 3.1.5 y también lo esperable en este proyecto es que los aprendientes con menor competencia en español encuentren en sus compañeros el apoyo conceptual y emotivo tan necesario en una situación de inmersión como la que están viviendo.

En segundo lugar, el objetivo del tema de este proyecto, los estereotipos, es que, tanto los alumnos participantes en él (los inmigrantes recién incorporados al sistema educativo español) como los compañeros de clase, reflexionen sobre la importancia del conocimiento de la cultura del otro y el respeto de los valores de la persona. El tema es lo suficientemente sensible e importante como para dedicarle la atención que merece en el aula de Secundaria, precisamente en un momento del desarrollo psicoevolutivo de los alumnos en que es de tanta trascendencia la fijación de pautas adecuadas de interacción y de respeto a los demás, ya que constituirán la base sobre la que se asentarán las actitudes futuras del adolescente.

Por otra parte, la toma de conciencia del valor de lo propio como paso previo para el conocimiento y la aceptación de la cultura del otro, y que está en la base misma de la competencia intercultural, sin duda tendrá como consecuencia el refuerzo de la autoestima de los participantes en el proyecto, algo que es imprescindible para minimizar en lo posible el choque cultural que suele tener lugar en estos casos.

4.2 Contexto

Los participantes en este proyecto de centro cultural son un grupo de alumnos inmigrantes que acaba de incorporarse al sistema educativo español, o que lleva poco tiempo escolarizado en el centro. Proceden de varios países de Europa del este (Rumanía, Polonia y Bulgaria) y de China, y sus conocimientos de español se corresponden, según los casos, con los niveles A2 y B1 del MCER. Tienen edades comprendidas entre los 15 y los 16 años y han sido escolarizados en 4º de ESO puesto que no presentan desfases curriculares. Únicamente es su menor competencia comunicativa en español la principal dificultad para su integración en sus grupos de referencia.

Los alumnos van a formar parte de un programa de inmersión, de modo que recibirán apoyo específico de español L2 cuatro horas al día en aulas separadas y se incorporarán al grupo de referencia, con el resto de compañeros, las dos últimas horas de la jornada. Así será al menos durante un trimestre.

Las actividades del proyecto constituirán la programación de sus clases de español, por lo que se espera que la práctica de las cuatro destrezas y el desarrollo de la competencia comunicativa se produzca como consecuencia de su implicación en las tareas que lo conforman.

4.3 Actividad preparatoria: *Estableciendo las bases*

Esta primera actividad tiene el objetivo de que los alumnos se conozcan entre sí y se vayan preparando para trabajar juntos el tema de los estereotipos. La idea es que se familiaricen con la estructura de un centro cultural y que establezcan por consenso las normas y las bases de funcionamiento del que ellos van a formar parte.

La actividad tendrá dos partes: una por parejas, que podrán hacer con la ayuda de los ordenadores con conexión a internet del centro y otra, que se llevará a cabo en plenaria, y que servirá para poner en común las ideas previas y para plasmar el resultado de la negociación colectiva en un mural.

Los **objetivos** de esta primera actividad introductoria son los siguientes:

Objetivos funcionales	Objetivos gramaticales	Objetivos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar opinión • Establecer normas • Expresar acuerdo y desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro • Futuro con valor de mandato • Perífrasis: <i>Tener que + infinitivo, Deber + infinitivo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el funcionamiento de un centro cultural • Familiarizarse con la estructura y la programación de diversos centros culturales españoles

Tabla 1: Objetivos de la actividad *Estableciendo las bases*

En cuanto a la **temporalización**, la actividad está pensada para cuatro sesiones de 50 minutos; dos para el proceso de búsqueda de información por parejas y para la puesta en común de los resultados, y otras dos para la fijación de las normas y objetivos del centro y la elaboración del cartel.

En esta primera tarea se pondrán en práctica las **cuatro destrezas** porque los participantes tendrán que examinar fuentes de información escrita, elaborar también por escrito sus conclusiones, exponer oralmente sus propuestas y prestar atención y entender las de sus compañeros.

- **Actividad por parejas:** *la búsqueda de información*

Para empezar, los alumnos visitarán distintas páginas de internet para informarse de las actividades y del funcionamiento de un centro cultural. Las provincias en las que tendrán que hacer la búsqueda se sortearán entre todos los participantes para evitar que más de una pareja pudiera seleccionar el mismo centro. Cuando hayan elegido el que les resulte de su interés, deberán rellenar la siguiente ficha informativa con los datos que se les solicita. Una vez que todos tengan sus fichas completas, se pondrá en común la información que cada pareja ha encontrado:

Nombre del centro cultural	
Provincia (y ciudad) en la que se encuentra	
Proyecto de centro (objetivos, intereses...)	
Tipo de actividades que ofrece	
¿Solicita colaboración de los ciudadanos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?	

- **Actividad en grupo:** *las normas de nuestro centro.*

Ahora que ya saben cómo funciona un centro cultural y qué tipo de actividades ofrece, se les explica que durante el trimestre ellos van a ser los organizadores de su propio centro cultural y que tienen que establecer las normas de funcionamiento y los objetivos. En este momento también se les informa de las tres actividades que va a programar el centro (la revista, el cine-fórum y la tertulia) y del tema central de las tres: los estereotipos.

Como es probable que no tengan una idea muy clara de qué es un estereotipo, antes de plasmar por escrito las normas del centro, se hará una lluvia de ideas para que pongan en común lo que les sugiere el concepto. Cuando todos hayan aportado alguna idea, haremos una visita a la siguiente página para que puedan confirmar sus opiniones. Contiene imágenes ilustrativas de lo que se suele considerar *típico español*: <https://www.google.es/search?q=typical+spanish&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=naQnUsLG BZCg7Aali4CYBA&ved=0CEoQsAQ&biw=1600&bih=799>

Las normas las tienen que establecer entre todos; se trata de que redacten un decálogo que represente lo que ellos quieren que sea su centro. Cada uno debe hacer sus aportaciones y el grupo elegirá las que considere apropiadas. El requisito es que usen el futuro (*nuestro centro será...*).

Además, se les informa de que el decálogo será expuesto en las aulas de los grupos de referencia para que sus compañeros conozcan el proyecto y, a medida que las actividades vayan siendo realizadas, se irá haciendo promoción en las aulas por medio de carteles que expliquen el contenido de la actividad y la fecha de realización (pues lo

deseable es que, una vez que los participantes en el proyecto hayan completado las tareas, el grupo de referencia también se implique en cada una de ellas).

4.4 ACTIVIDAD 1: LA REVISTA DEL CENTRO CULTURAL

La primera actividad que los alumnos van a llevar a cabo en el marco del proyecto es la planificación y redacción de una revista que trate el tema de los estereotipos. Es la única de las tres que conforman el proyecto que se va a extender a lo largo de todo el trimestre, pues la idea es que dediquen un primer número monográfico al tema de los estereotipos y que luego redacten otros dos en los que incluyan sus opiniones personales y sus impresiones en relación con el cortometraje del cine-fórum y con la tertulia.

La revista que tendrán que preparar será digital y le darán la forma de un *blog*, para publicarla en la página del instituto y que puedan leerla todos los compañeros; así, además, estos podrán participar con sus opiniones y comentarios. El trabajo se hará en grupos y cada uno tendrá una tarea concreta (que describo más abajo), de modo que la coordinación será fundamental porque las aportaciones de cada uno dependerán de las de los demás.

Mi propuesta es que para el diseño del *blog* se use la herramienta **LiveJournal**, que no es tan conocida como *Blogger* o *Google Sites*, pero que para nuestro propósito es muy adecuada porque su manejo es también muy sencillo y, además, dispone de opciones de diseño apropiadas para la creación de periódicos y revistas digitales. De hecho, combina el carácter de red social con la posibilidad de lectura de *feeds* y de presentar artículos destacados.

Lo primero que deberán hacer los alumnos antes de empezar la actividad es familiarizarse con la aplicación, para que tengan claro su funcionamiento y las posibilidades que ofrece, de modo que tendrán que visitar estas dos direcciones: en la primera comparan la herramienta con otras similares, algunas conocidas, otras menos: <http://www.whatsnew.com/2012/03/24/las-10-mejores-plataformas-online-para-crear-tu-propio-blog-gratis/>. La segunda es el enlace directo de la página que usaremos: <http://www.livejournal.com/>.

Los **objetivos** que se plantean para la actividad son los siguientes:

Objetivos funcionales	Objetivos gramaticales	Objetivos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar opinión • Argumentar • Expresión de acuerdo y desacuerdo • Expresión de posibilidad e imposibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de lengua, entendimiento y sentido + indicativo / subjuntivo • <i>Es importante que / es necesario que ... + subjuntivo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los estereotipos que se atribuyen a su cultura • Conocer los estereotipos de la cultura española • Reflexionar sobre las consecuencias de los estereotipos

Tabla 2: Objetivos de la actividad *Revista*

Con respecto a la **temporalización** la actividad, tal como he comentado más arriba, se extenderá a lo largo del trimestre. Para el primer número pueden dedicarse seis sesiones de 50 minutos: una o dos de ellas para la búsqueda de información que tienen que hacer los participantes (en función de lo productiva que esta sea) y otras cuatro para la redacción de los artículos, las correcciones y la adaptación digital.

A los otros dos números puede dedicarse una sesión menos a cada uno, ya que la destinada a la búsqueda de información se corresponde con el visionado del cortometraje y con la sesión de tertulia respectivamente.

Las **destrezas** que se trabajarán primordialmente son la comprensión y expresión escritas pues son las directamente implicadas en la redacción del blog. No dejarán tampoco de ponerse en práctica las orales ya que los alumnos tendrán que tomar muchas decisiones en común sobre el formato de la revista, las normas de corrección...

La revista tendrá, como mínimo, tres **números**. En el primero los alumnos tendrán que reflexionar sobre los estereotipos que en España se atribuyen a sus países. Deberán investigar cuáles son y dar sus opiniones sobre cuál creen que es el origen, su verdad o falsedad, o si alguna vez han recibido ellos mismos la etiqueta del estereotipo. Para este primer tema, cada alumno tendrá que hacer su propia aportación con, al menos, una entrada en el blog. Los **artículos** deberán estar bien trabajados (hay que dejar claro a los participantes desde el principio que no valen los comentarios simplistas y que tendrán que esforzarse en sus colaboraciones):

- tendrán una extensión mínima de 150 palabras.

- Los autores habrán de poner cuidado en el respeto de las normas ortotipográficas (especialmente en lo que se refiere a márgenes y sangrías).
- Para incluir referencias de autores en sus trabajos, recibirán unas indicaciones básicas de los modelos de cita.
- Si los compañeros del grupo de referencia intervienen en el blog con sus comentarios, el equipo de redacción informará al resto del grupo y entre todos decidirán cómo responder.

El segundo número de la revista se centrará en el análisis personal del cortometraje *El inmigrante perfecto*, que a su vez constituye el núcleo de la segunda actividad del programa del centro cultural. Las características de los artículos serán las mismas que las referidas al primer número y en este caso sus contribuciones pueden centrarse en su opinión personal sobre el corto (aspectos técnicos, el tema, la originalidad de la idea...), la actitud de los personajes, la utilidad de la iniciativa del director, los sentimientos que les despierta...

El tercer número tendrá como objetivo el comentario y análisis de la tertulia que cierra las actividades del centro cultural. Como en ella participarán los compañeros del grupo de referencia, los alumnos tendrán que reflexionar sobre las opiniones que allí se viertan, sobre sus sentimientos ante lo que oigan o sobre los efectos que creen que pueda tener la actividad en las creencias de los participantes.

Como he explicado en la introducción, el trabajo se va a repartir en **grupos**. La idea es que todos los participantes puedan hacer un poco de todo, pero en los distintos grupos habrá unos *especialistas* que se concentrarán más en unas tareas concretas: un consejo de redacción, un grupo de correctores y los maquettadores. Las responsabilidades de cada uno de ellos son las siguientes:

- a) El *consejo de redacción* tiene la misión de velar por el cumplimiento de las normas de participación en la revista. En concreto, deberá:
 - Revisar todos los artículos que se vayan recogiendo a lo largo de la semana.
 - Avisar a los participantes del incumplimiento de alguna de las normas descritas más arriba.

- Informar al resto de la clase de la situación de los distintos números (los estereotipos, el dedicado al cortometraje, el referido a la tertulia): cuáles necesitan material y cuáles están ya suficientemente representados.
 - Informar a la clase de los comentarios que los alumnos del grupo de referencia hayan hecho.
- b) Como los trabajos se redactarán a mano, para que los alumnos no se aprovechen de los correctores que llevan los procesadores de textos, el *grupo de correctores* tendrá la tarea de cuidar de la corrección de los escritos. En concreto, tendrá que:
- Corregir las faltas de ortografía que encuentre, prestando especial atención a los pares de fonemas que tienen dos representaciones gráficas (b/v, g/j) y a las reglas generales de acentuación.
 - Prestar atención a las cuestiones gramaticales que se hayan estudiado en clase.
 - Entregar a los autores de los artículos un dossier con los errores que han encontrado en sus trabajos.
- c) Los *maquetadores* serán los encargados de dar forma a la revista, así que tendrán que:
- Conocer las herramientas y el funcionamiento de *LiveJournal*.
 - Diseñar la apariencia de la revista: distribución de los artículos, colores...
 - Subir a la página del blog los artículos escritos por los compañeros.

4.5 ACTIVIDAD 2. CINE-FÓRUM: *EL INMIGRANTE PERFECTO*



Cartel del cortometraje

<http://api.ning.com/files/pDeUiKUKhTd-QPX-YkLZHdhM7WloQQvfuMS7MCTYZDI4w-GHts-cekrQcIYAzCEpYdsrzeVuwxNdLSU3BTL4YnHo5m7Toj/ELINMIGRANTEPERFECTO>

La segunda actividad del centro cultural consiste en la proyección y coloquio posterior sobre el cortometraje *El inmigrante perfecto*, que está basado en *Det perfekte Menneske (El humano perfecto)*, un corto documental de Jørgen Leth de 1967. La actividad tiene dos partes bien definidas: en la primera los participantes en el proyecto tendrán que completar, por parejas, una serie de actividades de visionado (que específico a continuación) sobre el corto. La segunda será un coloquio, ya con los compañeros del grupo de referencia, que prepararán previamente los alumnos del centro cultural y que tendrá como tema central el argumento del cortometraje.

El inmigrante perfecto se nos presenta como un análisis social de lo que debe ser un inmigrante perfecto. Ya desde el primer momento, la voz aséptica de un narrador nos informa del objetivo de las imágenes que tenemos ante nosotros: conocer mejor la categoría humana que da título a la película. De este modo nos va describiendo con frases sencillas el aspecto y las actividades cotidianas, desde el aseo personal por la mañana hasta el momento de ir a la cama ya al final de la jornada, de un inmigrante perfecto. Al mismo tiempo una serie de personajes anónimos de ambos sexos y de distintas razas, sobre un inmaculado fondo blanco, va dando vida a las palabras del narrador. En ocasiones este lanza preguntas muy sencillas que deja sin respuesta para que los espectadores nos veamos obligados a encontrarla (si es que la hay). Únicamente tres personajes dejan oír su voz a lo largo de la filmación: uno de los jóvenes, hacia la mitad, para hacer una reflexión personal sobre una experiencia suya de ese día y dos de

las chicas, ya al final. El corto termina con varios de los actores, por separado y alternativamente, imitando con sus manos una conversación entre dos personas.

El inmigrante perfecto es idóneo para su trabajo con este grupo de alumnos especialmente por dos motivos: desde el punto de vista de la lengua empleada, tanto la sencillez del léxico como la velocidad de habla del narrador son muy adecuados para su nivel de competencia, de modo que no tendrán dificultades para entender la historia que se les está contando. Por otra parte, el tratamiento del tema, con una fina ironía y muchas preguntas que quedan sin respuesta, es una apuesta muy acertada porque obliga constantemente al espectador a implicarse en la narración y le hace cuestionarse la esencia misma de lo que se le está contando; *¿Por qué se me describe esto que es tan evidente? ¿cuál es la intención?* Por eso los alumnos van a tener que encontrar por sí solos la explicación de las preguntas planteadas y deberán ser ellos los que lleguen a las conclusiones que les están proponiendo las imágenes: que los seres humanos, sin etiquetas que nos dispongan en categorías artificiales, somos esencialmente iguales. Lo que nos interesa, lo que nos mueve, aquello que nos preocupa o nos hace felices es básicamente lo mismo.

Ficha técnica

- **Título:** El inmigrante perfecto
- **Género:** Falso documental
- **Estreno:** enero de 2010
- **Duración:** 11´35
- **Director:** Rogelio Sastre
- **Productores:** Zampanò y Rogelio Sastre
- **Director de fotografía:** Diego Vila
- **Música:** Marta Martos Cubero
- **Actores:** Alejandro Abreu, Zyanya Sandoval, Javier Leal, Silvia Segovia, Blanca Zhang, Aitor Presa, Hicham Malayo, Mi Alice
- **Narrador:** Rogelio Sastre
- **Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=Sz7XgKzGARy>

Los **objetivos** que se plantean para las tareas del cortometraje son las siguientes:

Objetivos funcionales	Objetivos gramaticales	Objetivos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir opinión • Expresión de conclusión lógica • Saludos y despedidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre los tiempos del pasado • Uso de las preposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las normas de interacción en España: asunción de turnos de palabra, interrupciones,... • Conocer la organización de un día laborable • Familiarizarse con algunos gestos típicos de nuestra cultura

Tabla 3: Objetivos de la actividad *Cine-fórum*

En lo que respecta a la **temporalización**, la actividad puede llevarse a cabo en seis sesiones: tres para el visionado del corto y para el trabajo de las actividades de la ficha correspondiente y otras tres para la preparación del coloquio, su realización con los compañeros del grupo de referencia y la puesta en común y reflexión sobre los resultados, esto último ya solo con los participantes en el proyecto.

Las **destrezas** implicadas son la comprensión auditiva y la expresión escrita para la primera parte de la actividad, que está basada en el visionado y posterior trabajo de las preguntas de la ficha. Para la segunda parte, el coloquio sobre el corto, se ejercitarán la comprensión y la expresión orales.

La **ficha** sobre el contenido del cortometraje que tendrán que trabajar por parejas los alumnos es la siguiente:

- **Tareas para antes del visionado**

Tarea 1

- A) Fijaos en el título del corto: *El inmigrante perfecto*. ¿Se os ocurre a qué puede hacer referencia? Entre todos vamos a tratar de imaginar el argumento de la historia que vamos a ver.
- B) En la ficha de presentación del corto que os he entregado dice que su género es el *falso documental*:
 - ¿sabéis qué tipo de película es? ¿Qué características tiene?

- ¿Habéis visto alguna otra película con esa estructura? ¿Cuál? ¿Os gustó?

C) Vamos a hacer ahora un pequeño debate sobre cuál creéis que es el mejor género para tratar el tema del corto. Se trata de que razonéis vuestra opinión y expliquéis a los demás por qué os parece que debería ser de la manera en que vosotros decís.

Tarea 2

Ahora tenéis que prestar mucha atención a lo que dice el narrador. En tres momentos distintos del corto se refiere a tres campos semánticos concretos: *las partes del cuerpo*, *verbos que expresan acción* y *prendas de vestir*. Se trata de que vosotros completéis la tabla con todos los elementos que aparecen en las imágenes, pero que NO son mencionados (prestad especial atención a las acciones que los personajes llevan a cabo y que el narrador NO describe):

<i>Partes del cuerpo</i>	<i>Acciones</i>	<i>Prendas de vestir</i>
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
...

- *Tareas durante el visionado*

Tarea 3

Ahora vamos a ver la primera escena, el primer minuto y medio del corto. Fijaos bien en todos los detalles porque tenéis que describir:

- El *ambiente*: ¿dónde están? ¿cómo es el lugar? Tratad de caracterizarlo con todos los adjetivos que podáis.
- ¿Qué *relación* hay entre los personajes? ¿Cuál creéis que es su situación?
- ¿Cómo es su *estado de ánimo*? ¿Están cómodos?

Tarea 4

Ahora os vais a imaginar que las preguntas sin respuesta que lanza el narrador a lo largo del corto os las hace a vosotros ¿Qué le contestaríais? Tened en cuenta que se

trata de un falso documental, así que debéis intentar dar a vuestras respuestas un cierto tono científico, como si fuerais expertos sociólogos que analizáis el comportamiento particular de una serie de individuos para el estudio que estáis llevando a cabo. Procurad dar respuestas elaboradas; no os conforméis con contestaciones monosilábicas:

- 3'26: *¿Quién es?*
- 3'27: *¿Qué es capaz de hacer?*
- 3'29: *¿Qué es lo que quiere?*
- 3'31: *¿Por qué se mueve de esa manera?*
- 5'39: *¿Qué se siente al tocar al inmigrante perfecto?*
- 8'32: *¿Qué está pensando?*

Tarea 5

Ahora llegamos al desenlace de la historia; el final es abierto y se presta a interpretaciones variadas. Estas preguntas os van a ayudar a que reflexionéis sobre la curiosa última escena (10'43-11'43), que introduce a varios de los personajes de forma alternativa y que reúne dos de las tres intervenciones habladas que se escuchan en el corto. Tratad de entender por qué se cierra de esta manera una película que hasta ese momento se nos presentaba como un análisis objetivo de una categoría humana:

- ¿Por qué creéis que termina así?
- ¿Qué significan los gestos que hacen los personajes?
- ¿Qué nos quieren decir?
- ¿Os parece un final apropiado? ¿por qué?

- *Tareas para después del visionado*

Tarea 6

Una vez que ya sabemos de qué manera termina la historia, vamos a darle un giro a la conclusión. Tenéis que imaginar un final alternativo para la historia del inmigrante perfecto. Tratad de redactar un desenlace que refleje lo que suponéis que la sociedad esperaría de los protagonistas, porque es probable que la última escena confunda un poco a los espectadores. Acordaos de que tenéis que reflejar los estereotipos que tienden a asociarse con la inmigración. Escribid un texto de, al menos, 150 palabras en el que expliquéis esa conclusión alternativa.

Tarea 7

Para terminar, os vais a convertir vosotros en artistas porque vamos a organizar en la clase un concurso de cortometrajes. En grupos de tres tenéis que escribir una historia original y grabarla usando el móvil (podéis inspiraros en esta dirección <http://www.2minutosdecine.com/video/cortos.php?letras=ABC>).

Los cortos no deben durar más de cinco minutos y tienen que tratar sobre el tema de los estereotipos. Podéis:

- darle el enfoque que queráis al tema, es decir, vuestra historia puede ser cómica, mostrar el lado más amargo de la situación o ser totalmente aséptica, como la que acabamos de ver.
- Utilizar el punto de vista que os parezca más oportuno: uno o varios personajes que relatan sus experiencias, un observador objetivo que nos conduce por el relato, una historia muda...
- La ambientación que resulte mejor a vuestros propósitos: la ciudad, un ambiente rural, interiores, exteriores; blanco y negro, color...

pero, eso sí, las historias deben ser originales; no valen adaptaciones de películas conocidas ni parodias. Tenéis que esforzaros por exponer vuestro punto de vista original.

Una vez que los participantes han trabajado en parejas la ficha arriba incluida, van a preparar en grupo el **coloquio** sobre la película en el que participarán los compañeros del grupo de referencia. Se dedicará una sesión de clase a redactar entre todos las preguntas que servirán para orientar la charla. Las cuestiones deberán incidir, entre otros aspectos, en la multiplicidad de interpretaciones a que da pie el final del corto y en las estrategias que usa el director para contar la historia (falso documental, actores que apenas intervienen, ambientación casi quirúrgica). Además, se habrán de repartir los distintos papeles entre los participantes en el proyecto: presentador de la actividad, moderador del coloquio e intervinientes (que deberán animar la charla con sus reflexiones). Cuando termine el coloquio, los alumnos elaborarán un mural que recoja las conclusiones a las que se llegue en la charla. Con este propósito, un par de ellos tendrán la misión de anotar las reflexiones que vayan surgiendo. Además, se incluirá un resumen de lo más sobresaliente del coloquio en el segundo número de la revista.

4.6 ACTIVIDAD 3. LA TERTULIA

Esta última actividad debe mucho a la experiencia que se llevó a cabo en el centro de la asociación Valencia Acoge durante el curso 2001-2002 (Alcañiz *et al.*, 2003:79-89). Se trata de la última de las actividades que integran el proyecto de *Centro cultural* de esta propuesta didáctica. Su fundamento es que los alumnos preparen una tertulia sobre el tema de los estereotipos en la que participarán sus compañeros del grupo de referencia. Los participantes en el proyecto tendrán la tarea de animar la tertulia y de aportar los datos de una pequeña investigación previa para orientar las reflexiones que surjan durante la sesión.

Por eso, en primer lugar tendrán que elaborar un cuestionario para conocer la opinión de la comunidad educativa del instituto sobre los estereotipos. Se reunirán para preparar su redacción, lo aplicarán a los miembros de la comunidad que deseen participar y comentarán los resultados en el grupo para poner por escrito las conclusiones de la investigación. Esos datos servirán de introducción de la tertulia y como punto de partida para organizar las intervenciones de los compañeros. Al finalizar la tertulia, el número 3 de la revista recogerá las opiniones de los participantes en el proyecto.

Es interesante que los compañeros del grupo de referencia se involucren y participen con sus opiniones, pues el objetivo de la actividad es precisamente el establecimiento de cauces de reflexión conjunta. El propio fundamento para el desarrollo de la competencia intercultural consiste, precisamente, en ser capaz de madurar y argumentar las propias reflexiones, conociendo y aceptando los puntos de vista de los demás. Para este propósito debe servir la actividad y por eso es la conclusión idónea de la programación del centro cultural, ya que a estas alturas los participantes han adquirido una visión de conjunto más amplia y se han podido ejercitar en la reflexión de las causas y consecuencias de los estereotipos.

Los **objetivos** que se plantean para la actividad son los siguientes:

Objetivos funcionales	Objetivos gramaticales	Objetivos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir aclaraciones. • Mostrar sorpresa. • Manifestar atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones condicionales. • Expresión de causa y consecuencia. • Conectores oracionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la normas de interacción en charlas informales. • Conocer el valor de cortesía de las interrogaciones.

Tabla 4: Objetivos de la actividad *Tertulia*

En cuanto a la **temporalización**, la actividad está pensada para cinco sesiones; en las tres primeras los alumnos prepararán la tertulia elaborando el cuestionario de investigación previo, lo aplicarán y redactarán las preguntas para animar el coloquio. La cuarta sesión será la tertulia propiamente dicha y la última, en la que solo intervendrán los participantes en el proyecto, servirá para poner en común los resultados de la charla y para redactar un documento en el que se recojan las conclusiones principales y que será publicado en la revista.

Las **destrezas** que se pondrán en práctica serán fundamentalmente las orales (comprensión y expresión), pero no se descuidarán las escritas puesto que los alumnos tendrán que preparar el cuestionario y elaborar el documento final con las conclusiones.

La **ficha para el cuestionario** que servirá como preparación de la tertulia tienen que redactarla los alumnos. Para su elaboración y la discusión de las preguntas adecuadas se dedicará una sesión de clase. De entre las aportaciones de todos, se elegirán aquellas cuestiones que sean consideradas más apropiadas. A modo de orientación, el cuestionario puede incluir preguntas como las siguientes:

- ¿Qué es un estereotipo para ti?
- ¿Conoces estereotipos de la cultura española?
- ¿Estás de acuerdo con ellos?
- Cita algún estereotipo referido a las nacionalidades de los alumnos del instituto.
- ¿Te parece que reflejan la realidad? ¿Por qué?

Con los datos obtenidos en la encuesta, los alumnos dedicarán una sesión a sacar sus conclusiones y prepararán en gran grupo varias preguntas que sirvan al moderador de la tertulia para introducir el tema y para reorientar o animar la discusión, si es que esta se desvía del propósito o las intervenciones de los participantes flaquean en su fluidez.

Los **roles de los participantes** del proyecto durante la tertulia serán los siguientes:

- *Presentadores*, que tendrán que desempeñar estas funciones:
 - Introducir la actividad explicando su finalidad.
 - Explicar las normas de intervención (extensión máxima, respeto del turno de palabra, respeto de la identidad de los demás...).
 - Leer las conclusiones de la encuesta preparada en clase.
- *Moderador*, cuya finalidad es:
 - Velar por el cumplimiento de las normas de intervención.
 - Reorientar el tema de la tertulia si este se desvía.
 - Dar por concluida la sesión con un breve resumen de los argumentos.
- *Intervinientes*, que deberán:
 - Animar la charla con sus intervenciones.
 - Tomar nota de las intervenciones de los compañeros para la redacción del número 3 de la revista.

La **parte final de la actividad** consiste en la redacción de un número especial para la revista del centro cultural que se basará en lo tratado en la tertulia. Las normas de redacción serán las descritas en la primera actividad (pág. 76) y el funcionamiento y distribución de los grupos también será idéntico al allí expuesto. Los alumnos podrán utilizar este número como altavoz para sus reflexiones sobre lo que se dijo en la tertulia porque la pausa que exige la escritura es muy adecuada para dar respuesta apropiada a cuestiones o intervenciones que quizá no fueron suficientemente contestadas. Los participantes, además, pueden comentar aquellas intervenciones que les hayan llamado la atención o poner por escrito qué utilidad creen que puede tener una actividad de este tipo para influir o modificar las creencias y actitudes de la gente.

4.7 Instrumentos y criterios de evaluación

En este apartado voy a indicar qué tipo de instrumentos de evaluación se puede emplear para el seguimiento de los progresos de los alumnos y qué criterios servirán para valorar los logros conseguidos por los participantes en su actuación durante la realización de las tres actividades de las que consta el proyecto.

Por lo que respecta a los *instrumentos de evaluación*, la propuesta incluye los siguientes:

- Se utilizará una *plantilla de observación* en la que se recogerá información sobre el trabajo de los distintos grupos. Se prestará especial atención a la colaboración entre los miembros del grupo y a la implicación personal de cada uno de los alumnos. También se tendrá en cuenta si recurren a otros compañeros o al profesor para la resolución de las dificultades que surjan y, si corresponde, al tipo de ayuda que aquellos prestan.
- Los alumnos deberán ir completando un *portafolio* en el que incluirán dos elementos: en primer lugar, un diario en el que expliquen las fuentes que han consultado, los problemas que han encontrado durante la realización de las actividades, la forma de resolverlos y sus opiniones sobre el proyecto: qué es lo que más les ha gustado y lo que menos, qué han aprendido... En segundo lugar, adjuntarán copia del material que vayan a aportar al grupo. Este material tendrán que clasificarlo en varios tipos: textos escritos (los artículos que adjunten sobre el tema de los estereotipos deberán ir acompañados de una reflexión crítica del contenido de, al menos, 50 palabras), documentos gráficos y las direcciones de internet del material audiovisual (vídeos, grabaciones).
- Los alumnos tendrán que entregar, una vez finalizada la actividad, un *texto expositivo* de 200 palabras; para su redacción podrán basarse en las impresiones recogidas en el diario de sesiones. El tema de la redacción deberá ser uno de los siguientes:
 - explicar sus impresiones sobre el proceso de andamiaje colectivo en el que han estado inmersos: qué tipo de dudas consultaban con sus compañeros, qué utilidad encuentran al apoyo recibido, durante cuánto tiempo han necesitado ayuda, qué ventajas creen que tiene el proceso de

andamiaje colectivo, qué diferencias existen entre el apoyo que presta el profesor y el que han recibido de sus compañeros...

- Los estereotipos en la cultura: qué han aprendido sobre ellos, ¿tienen aspectos negativos o también alguna ventaja?, por qué creen que surgen, ¿alguna vez han sido *víctimas* de un estereotipo?, ¿cómo se han sentido?
- Sus impresiones sobre la cultura española: qué es lo que más les gusta y lo que menos, ¿hay diferencias entre la idea que tenían de nuestro país antes de llegar y la realidad que se han encontrado una vez aquí? ¿Por qué creen que ha pasado eso?
- Se planteará al final de la actividad un *examen* que incluirá las funciones lingüísticas que han ido practicando en las tres actividades y los contenidos gramaticales y léxicos trabajados.

En cuanto a los *criterios de calificación*, se podrían usar los siguientes referidos, en la primera tabla, a los agrupamientos de trabajo y, en la segunda, a la calidad de la lengua:

	Siempre 2	A veces 1	Nunca 0
Respecto al trabajo en grupo			
<i>Ha colaborado con su grupo en el trabajo diario</i>			
<i>Ha ayudado a sus compañeros en la resolución de las dificultades</i>			
<i>Ha tenido una actitud dialogante ante los problemas</i>			
Respecto al trabajo individual			
<i>Ha aportado los artículos a la revista</i>			
<i>Ha completado correctamente las tareas del cortometraje</i>			
<i>Ha participado en la tertulia</i>			
<i>Ha llevado recuento de las indicaciones de los correctores</i>			
<i>Sus propuestas tenían originalidad</i>			

Tabla 5: Plantilla de evaluación para el trabajo individual y en grupos

		Muy adecuado	Bastante adecuado	Poco / nada adecuado
EXPR. ESCRITA	Estructura	Ordena la información de forma coherente; las partes del texto están bien interrelacionadas; respeta la estructura del texto.	En general la información se presenta de forma coherente aunque puede aparecer algún fallo. Algunos errores en las referencias internas (enlaces, pronombres...)	El texto tiene muchas contradicciones que dificultan su lectura; las ideas carecen de orden; no relaciona las partes del texto; no respeta la estructura del texto.
	Corrección gramatical	Sin errores morfosintácticos (o errores mínimos)	Algunos errores morfosintácticos, pero que no afectan a la comprensión	Demasiados errores morfosintácticos de importancia
	Corrección ortográfica	Sin errores de importancia	Pocos errores de importancia	Excesivos errores de importancia: mayúsculas, reglas generales de acentuación, vocablos usuales.
	Léxico	Léxico variado y adecuado al tema	Léxico en general adecuado al tema. Alguna repetición, coloquialismo o vulgarismo.	Léxico pobre. Vulgarismos; abuso de palabras vacías de significado.
EXP. ORAL	Fluidez	Sin correcciones o repeticiones. Pausas bien marcadas	Algunas pausas poco marcadas. Pocas repeticiones o correcciones	Pausas excesivamente largas. Demasiadas repeticiones o correcciones
	Interacción	Es capaz de llevar la iniciativa en una conversación	Plantea preguntas y ofrece respuestas elaboradas. No lleva la iniciativa.	Ofrece únicamente respuestas breves y plantea preguntas sencillas.

Tabla 6: Plantilla para la evaluación de los aspectos lingüísticos [Basada en MCERL (2002); Eguiluz y de Vega (2009); Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2009)]

5. CONCLUSIONES

La importancia que tiene el desarrollo de la **competencia intercultural** en el aprendizaje de la lengua es algo que nadie pone en duda. Conocer la lengua del otro implica necesariamente conocer su cultura pues ambas caminan de la mano, se influyen y determinan mutuamente; son inseparables compañeras que representan el universo vivencial, creativo y comunicativo de una comunidad.

La *vuelta de tuerca*, según los términos de Henry James, que ha supuesto la competencia intercultural en la enseñanza de segundas lenguas consiste en que ya no basta el conocimiento puramente memorístico de los atributos culturales destacados; ahora se hacen imprescindibles la vivencia y la reflexión, vivencia atenta y reflexión concienzuda. Por eso es tan necesario conocer y aceptar el entorno cultural del otro: se trata de entenderlo para comunicarnos con él completamente y sin interferencias. Y por eso mismo resulta tan importante la presencia de la **cultura** (con mayúscula, con minúscula) en las aulas de idiomas más allá de la mera colección de anécdotas y datos curiosos, que es la forma bajo la que tradicionalmente se solía traer a colación. Esto implica inevitablemente que las actividades y tareas que se proponen para el trabajo de la cultura han de proyectarse con un objetivo irrenunciable: la invitación a la reflexión sobre lo propio y lo ajeno, de la que ha de devenir la empatía, el ponerse en el lugar del otro, para conocerlo y entenderlo: he aquí el fundamento sobre el que debe asentarse la competencia intercultural.

La enseñanza de **EL2 a inmigrantes en Secundaria** también se ha beneficiado de esta corriente intercultural. Son muchas las iniciativas promovidas por los propios profesionales de los centros educativos, que han entendido que es imprescindible el conocimiento de la diversidad cultural acompañada, y no subordinada, de la enseñanza del idioma. Los beneficios sociales de esta perspectiva son inmensos pues estamos entrenando a los ciudadanos del mañana en el arte de la reflexión cultural, que es el paso previo y necesario para el conocimiento profundo del entorno patrimonial del otro (*otros* que en este caso somos nosotros, los miembros de la sociedad de acogida).

En definitiva, se trata de convertir a los aprendientes en auténticos agentes interculturales, con la sensibilidad y los conocimientos culturales adecuados para resolver todo tipo de situaciones conflictivas. Y la oportunidad es inmejorable porque la edad a la que llegan a la etapa de Secundaria es la idónea para que las ideas sobre el

respeto y el interés por la cultura de los otros vayan calando poco a poco y se asienten con firmeza. Por eso, los profesores tenemos con ellos la responsabilidad de proveerlos de las herramientas y los conocimientos adecuados para su completa integración en la sociedad de acogida.

En todo este proceso de desarrollo de la competencia intercultural, los **estereotipos** desempeñan un papel importante. En cierto sentido, cumplen su función porque simplifican el acercamiento a la cultura de los otros; actúan de epítomes (eso sí, superficiales) que producen en sus usuarios una cómoda y útil fantasía: la de hacerles suponer que representan de modo fidedigno todo lo que hay que conocer de las tradiciones, la historia y las vivencias de los vecinos: *los toros, la fiesta y la siesta en España*. Como toda generalización, tienen su fondo de verdad pero no podemos olvidar, tal como nos hacía ver de forma tan gráfica la metáfora de Springer, que únicamente se trata de la punta del iceberg *cultural*. Los aprendientes de idiomas tienen que ser conscientes de que para conocer, entender y vivir la cultura de la lengua meta, han de ir mucho más allá de lo que proponen estas categorizaciones simplificadas; deben profundizar y trascender esa primera fina capa de imágenes generalizadas y tratar de alcanzar la esencia comparando, reflexionando, comunicándose, en definitiva.

De hecho, el pequeño beneficio que pueden reportar los estereotipos en un primer momento, se puede tornar en arma arrojada si el aprendiente se queda estancado en sus propuestas cómodas y superficiales. Pero es que, además, y aquí es donde reside la verdadera amenaza, se corre el riesgo de que aquellas imágenes que sirvieron de primer acercamiento, se vayan diluyendo en juicios que prejuzgan a toda la comunidad de la lengua meta: *los españoles son unos vagos, los españoles son poco trabajadores, los españoles no son serios...* Y así, casi sin darnos cuenta, el beneficio del principio se ha convertido en una traba que dificulta la comunicación intercultural. ¿Cómo podemos entonces conseguir que los aprendientes desarrollen un interés serio y sincero no solo ya por la cultura, sino por la propia lengua meta, si su tradición cultural les advierte de los otros, les pone en guardia ante comportamientos y costumbres *censurables*?

La consecuencia última de esos juicios estereotipados, como ya vimos, son las actitudes discriminatorias y de rechazo que devienen casi indefectiblemente y a las que resulta harto complicado hacer frente, pues se aferran a las creencias más arraigadas de los individuos. El desarrollo de la competencia intercultural debe servir para cortar de

raíz estas actitudes antes incluso de que lleguen a atisbarse. Por eso, el docente debe echar mano de recursos y estrategias que fomenten la reflexión y que permitan a los aprendientes ponerse en el lugar de los otros como medio para el conocimiento de sus puntos de vista y su forma de entender el mundo pero, sobre todo, para que comprendan que aquellas son tan válidas y útiles como las propias.

Este es el marco que justifica la propuesta didáctica del capítulo anterior, pues el proyecto *Centro cultural* pretende ser una contribución para la reflexión intercultural y el trabajo de los estereotipos en el aula de Secundaria. Las tres actividades que conforman el proyecto, la revista, la sesión de cine-fórum y la tertulia, así como la actividad preparatoria, fomentan e inciden en la reflexión: es este su fundamento y la base que les da sentido. Desde el primer momento se invita a los aprendientes a que investiguen los orígenes de los estereotipos, las causas que los justifican, las formas que adoptan en relación con cada cultura, y a que saquen sus propias conclusiones. Tienen que descubrir por sí mismos sus implicaciones y el modo en que afectan a nuestras opiniones y nuestra visión del otro. Pero, además, esos razonamientos personales se ven enriquecidos al ser confrontados con los del resto de participantes en el proyecto y con los compañeros del grupo de referencia. La continua interacción les permite compartir puntos de vista y les ensancha los horizontes; les ayuda a modificar, matizar, profundizar en sus propias opiniones.

Cada una de las tres actividades pone el énfasis en un aspecto complementario y que adquiere profundidad en el seno del proyecto. La *revista* tiene el objetivo de que los aprendientes conduzcan su propia investigación. Las fuentes de información que vayan consultando les serán útiles para ir conformando una opinión personal y ellos mismos pondrán los límites, decidirán hasta dónde quieren llevar sus investigaciones y sus reflexiones. La sesión de *cine-fórum*, por su parte, propone un tema concreto para el análisis: el de los estereotipos referidos a los inmigrantes, a través del particular punto de vista del director. Por eso, en este caso los aprendientes se enfrentarán con un universo cerrado en sí mismo y que transmite una propuesta concreta; de su idoneidad deberán ellos dar cuenta. Por último, la *tertulia*, que es la actividad que cierra la programación del centro cultural, llega en un momento de *madurez* para los participantes porque ya han tenido tiempo de reflexionar y de investigar sobre el tema. Ahora se trata de que confronten sus opiniones con las de los compañeros del grupo de

referencia: En este caso, las profundas diferencias en el trasfondo vivencial de los alumnos servirán para enriquecer el debate.

Por otra parte, las actividades del proyecto contribuyen a la ejercitación integral de las **cuatro destrezas**. En principio, cada una de ellas pone el foco de atención en una en concreto: la revista, en la expresión escrita; el cine-fórum, en la comprensión auditiva y la tertulia, en la expresión oral. Pero, al mismo tiempo, la propia naturaleza de las tareas que integran las actividades permite no descuidar el resto de destrezas:

- con la revista, los aprendientes ponen en práctica la comprensión lectora a través de los artículos y textos que deben consultar como fuente de información. Y la interacción constante que tiene lugar en el seno de los grupos descritos en el apartado 4.4 es el medio para la práctica de las orales.
- El cine-fórum también contribuye al desarrollo de la expresión escrita con las actividades de la ficha que usan como recurso la incitación a la creatividad de los aprendientes (las preguntas de opinión, el final alternativo, la grabación de un corto original). A la vez, el coloquio que acompaña al visionado del cortometraje se centra en la práctica de las destrezas orales.
- La tertulia, por último, incide también en el ejercicio de la expresión escrita puesto que los alumnos tienen, en primer lugar, que preparar un cuestionario para la comunidad educativa del instituto y, al finalizar la actividad, deberán además redactar las conclusiones de la sesión con los compañeros del grupo de referencia.

La elección de un **proyecto** como estrategia metodológica ya ha sido convenientemente justificada en los apartados 3.2.3, 3.2.4 y 4.1; también fueron comentados los vínculos que lo hacían apto para su aplicación junto con el andamiaje colectivo en 3.2.5.

Es indudable que para los alumnos resulta muy motivador y atractivo verse involucrados en una tarea en la que ellos van a llevar las riendas de su propio aprendizaje; van a establecer los límites, tienen que decidir de qué manera van a plantear y resolver las actividades y van a participar en todas las fases de su desarrollo. La satisfacción que obtienen una vez que han llegado al final del proceso es innegable: lo sienten como suyo, son los responsables y dan por bueno todo el esfuerzo empleado.

Esta sensación de recompensa es desde luego una de las principales razones para elegir un proyecto como enfoque metodológico.

En el caso de esta memoria también hay otro motivo que lo justifica, y que tiene que ver con el propio tema de trabajo: los estereotipos. Como ya ha quedado suficientemente explicado en varios capítulos, la reflexión personal es el medio más adecuado para abordar su tratamiento en el aula. Los alumnos tienen que investigar y llegar a conclusiones personales, que luego pondrán en común con los demás compañeros. Esa conjunción de reflexión individual y confrontación colectiva de los puntos de vista es la combinación ideal para otorgar a los estereotipos el valor que les corresponde. Y precisamente un proyecto tiene como fundamento el fomento de la autonomía de los participantes, a la vez que se sustenta en la interacción continua para llevar a término las tareas. Autonomía e interacción, los dos ingredientes indispensables para el trabajo de los estereotipos en el aula.

Otro de los grandes beneficios del proyecto tiene que ver con el andamiaje colectivo. Sus ventajas ya fueron comentadas por extenso en los apartados 3.1.3 y especialmente en el 3.1.5. Ahora interesa resaltar que la misma distribución de los grupos y la naturaleza de las actividades que he ido comentado es la que va a hacer posible el recurso metodológico del andamiaje. Los compañeros con menor nivel de competencia en español podrán beneficiarse de las ayudas de los más competentes y, en cualquier caso, cada uno de ellos aportará su propio bagaje de conocimientos y experiencias y contribuirá a la construcción común del conocimiento que propugna el andamiaje colectivo.

Por otra parte, se trata de un recurso muy apropiado para trabajar en el aula el tema de los estereotipos ya que para ambos, estereotipos y andamiaje, es imprescindible la misma estrategia básica de trabajo: la interacción. Si los primeros necesitan de la confrontación de puntos de vista como medio para la reflexión objetiva, el andamiaje se beneficia del contacto comunicativo entre compañeros. Por medio de la interacción es posible avanzar en el reconocimiento de los auténticos valores culturales de la otra comunidad (y por tanto superar las ideas estereotipadas que sobre ella circulan) y también la interacción hace posible que los alumnos sean capaces de prestarse ayuda mutuamente, pues ambos pueden poner en claro sus dudas y sus conocimientos.

En el andamiaje colectivo, el elemento diferencial con respecto a otras estrategias de apoyo docente es la cercanía psicológica que existe entre los compañeros;

el intercambio de información se ve favorecido por el estatus compartido: los alumnos se sienten más inclinados, son menos reacios a exponer sus dudas y a solicitar ayuda a sus propios compañeros porque la comunicación es más natural y sencilla entre iguales. Existen menos reticencias a manifestar lo que se desconoce, probablemente porque uno mismo considera que no va a ser juzgado, valorado por su compañero, mientras que siempre se siente la *amenaza* del escrutinio del profesor, puesto que consideramos que está de continuo presto a juzgar, aun a pesar de que aparentemente solo se le esté solicitando ayuda (que, por cierto, él mismo ofrece abiertamente).

Además, al aplicar el andamiaje resulta interesante el hecho de que la dependencia mutua que se establece entre los participantes se va diluyendo a medida que van estos llenando las lagunas de conocimientos: los apoyos que se prestan se retiran poco a poco hasta que terminan por desaparecer, y así los aprendientes van ganando en autonomía.

6. LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS

• Figura.1: Cualidades del profesor intercultural según Edelhoff	22
• Figura 2: Del estereotipo a la discriminación	36
• Figura 3: Formas de andamiaje de Walqui	56
• Tabla 1: Objetivos de la actividad <i>Estableciendo las bases</i>	71
• Tabla 2: Objetivos de la actividad <i>Revista</i>	74
• Tabla 3: Objetivos de la actividad <i>Cine-fórum</i>	79
• Tabla 4: Objetivos de la actividad <i>Tertulia</i>	84
• Tabla 5: Plantilla de evaluación para el trabajo individual y en grupos	87
• Tabla 6: Plantilla para la evaluación de los aspectos lingüísticos	88

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T., E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson y N. Sandford (1950): *The Authoritarian Personality*. New York, Harper and Row [citado en Cano, 1993].
- Alcañiz García, M.; A. Masso Porcar y A. Salom Carrasco (2003): La enseñanza de español como segunda lengua para personas adultas inmigrantes. Un planteamiento participativo de la enseñanza del español. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. (M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre, eds.). Madrid, pp. 77-89 [en línea]. [Consulta: 27 julio 2013]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0079.pdf
- Allport, G.W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading (MA), Addison-Wesley [citado en Cano, 1993].
- Álvarez Rubio, J. (2013): Con los «imazighen». Capítulo II: Barullo y prejuicio. *Filandón. Noroeste leonés*, 1 de julio de 2013 [en línea]. [Consulta: 12 julio 2013]. http://lacionababia.blogspot.com.es/2013/07/con-los-imazighen-capitulo-ii-barullo-y.html?utm_source=BP_recent
- Amossy, R. (2005): *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires, Eudeba.
- Applebee, A.N. (1986): Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. En *The Teaching of Writing. 85th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (A.R. Petrosky y D. Bartholomae, eds.). Chicago, University of Chicago Press [citado en Foley, 1994].
- Areizaga, E. (2001): Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, nº11-12, pp.157-170 [en línea]. [Consulta: 18 mayo 2012]. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000074.pdf>
- Ausubel, D. (1976): Significado y aprendizaje significativo. En D. Ausubel; J. Novak, y H. Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, pp. 55-107.
- Ausubel, D. (1983): Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos del CEIF* [en línea]. [Consulta: 12 julio 2013]. http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf

- Baleghizadeh, S.; T. Memar Abbas y T. Memar Hossein (2011): A Sociocultural Perspective on Second Language Acquisition: The Effect of High-structured Scaffolding versus Low-structured Scaffolding on the Writing Ability of EFL Learners. *Reflections on English Language Teaching* vol.10, n^o1, pp. 43-54 [en línea]. [Consulta: 8 julio 2013].
<http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/relt/vol10/43to54-baleghizadeh.pdf>
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca [citado en Proyecto Educa, 2010].
- Baralo, M. (2003): Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/ LE. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Murcia, 2-5 de octubre de 2002 (M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre, eds.). Madrid, pp. 152-164 [en línea]. [Consulta: 27 julio 2013].
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0152.pdf
- Barrón, A. (1993): Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol.11, n^o1, pp. 3-11 [en línea]. [Consulta: 11 julio 2013]. <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v11n1p3.pdf>
- Barros García, P. (2006): *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural en la enseñanza del español*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Barroso Jiménez, F. (2008): *La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija [en línea]. [Consulta: 30 mayo 2013].
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_04Barroso.pdf?documentId=0901e72b80e1feec
- Bruner, J.S. (1961): The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, vol. 31, n^o11, pp. 21-32 [citado en Barrón, 1993].
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Canale, M. y M. Swain (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, n^o1. Oxford, OUP, pp. 1-47 [citado en Barros García, 2006].
- Canale, M. (1983): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En *Language and Communication* (J.C. Richards y R.W. Schmidt, eds.). London, Longman, pp.2-27 [citado en Cenoz, 2004].

- Cano Gestoso, J. I. (1993): *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense. Servicio de reprografía.
- Cazden, C. (1983): *Adult Assitance to Language Development: Scaffolds, Models, and Direct Instruction*. En *Developing Literacy* (R.P. Parker y F.A. Davies, eds.). Delaware, International Reading Association [citado en Foley, 1994].
- Cenoz Iragui, J. (2004): El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 449 - 465.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. [Consulta: 12 junio 2013]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Multilingual Matters [citado en Valls, 2011].
- Cruz Moya O. y M. De la Torre García (2010): La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor. *Monográficos MarcoELE*, n°10, pp. 33-49 [en línea]. [Consulta: 20 mayo 2013]. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.cruz-delatorre.pdf
- De Santiago Guervós, J. (2010): La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *Monográficos MarcoELE*, n°11, pp. 113-130 [en línea]. [Consulta: 28 abril 2013]. <http://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf>
- Delmastro, A. L. (2008): El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, vol. 29, n°1 [en línea]. [Consulta: 11 julio 2013]. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512008000100011&script=sci_arttext
- Delmastro, A. L. y L. Salazar (2008b): El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre Lenguas*, n°13, pp. 43-55 [en línea]. [Consulta: 15 julio 2013]. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28676/1/articulo3.pdf>
- Djandue, B. D. (2012): La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *RedELE*, n°24 [en línea]. [Consulta: 29 mayo 2013]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085
- Donato, R. (1994): *Collective Scaffolding in Second Language Learning*. En R. DONATO: *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, Ablex Pub. Corp., pp. 33-56.

- Edelhoff, C. (1987): Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. En *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa* (G. Baumgratz y R. Stephan, eds.). München, Iudicium [citado en García Benito, 2009].
- Eduteka (Trad.). (2006): *Aprendizaje por proyectos* [en línea]. [Consulta: 3 agosto 2013]. <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
- Eguiluz Pacheco, J. y C.M. De Vega Santos (2009): Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Monográficos MarcoELE*, nº9, pp.75-94 [en línea]. [Consulta: 23 febrero 2013]. http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf
- Esteban Guilar, M. (2009): Las ideas de Bruner: «de la revolución cognitiva» a la «revolución cultural». *EDUCERE*, nº44, pp. 235-241 [en línea]. [Consulta: 13 julio 2013]. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Esteve Ruescas, O. (2010): Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Monográficos MarcoELE*, nº10, pp.69-82 [en línea]. [Consulta: 18 julio 2013]. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf
- Fernández Silva, C. (2002): La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. En *XI Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 13-14 de diciembre de 2002*. Barcelona, International House y Editorial Difusión, pp. 1-10 [en línea]. [Consulta: 20 dic. 2012]. <http://www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf>
- Foley, J. (1994): Key Concepts in ELT Scaffolding. *ELT Journal*, vol. 48, nº1, pp. 101-102 [en línea]. [Consulta: 10 julio 2013]. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.short>
- García Benito, A. B. (2009): La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua extranjera (ASELE). Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (A. Barrientos Claver, coord.). Vol. 1, pp.493-506 [en línea]. [Consulta: 31 julio 2013]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- García García, P. (2004): La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*, nº0 [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af [citado en De Santiago, 2010].

- Gaviria Labarta, M. (1996): Sociología de los prejuicios hacia la diversidad (racismos, xenofobia, homofobia, etc.). En *Sociología para trabajo social* (J. Maestre Alfonso, J. Almaraz Pestana y M. Gaviria, eds.). Universitas, pp.481-503 [citado en Romero Díaz, 2010].
- Herman, J.L., P.R. Aschbacher y L. Winters (1992): *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development [citado en Eduteka, 2006].
- Hernández Méndez E. y S. Valdez Hernández (2010): El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires. Revista del Centro de enseñanza para extranjeros*, vol.12, n°14, pp.91-115 [en línea]. [Consulta: 5 julio 2013].
<http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>
- Herrero, J. (2006): La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n° 32 [en línea]
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>
[citado en Djandue, 2012].
- Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press [citado en Cenoz, 2004].
- Instituto Cervantes (Trad.) (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD-Anaya [en línea]. [Consulta: 3 de marzo 2013].
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Jiménez García, E. y M.T. Ortego Antón (2009): El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica. *Revista Foro de profesores de E/LE*, n°5 [en línea]. [Consulta: 22 julio 2013].
<http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/154/151>
- Jiménez Raya, M. (2009): Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. *Monográficos MarcoELE*, n°8, pp. 41-62 [en línea]. [Consulta: 8 agosto 2013].
http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_jimenez.pdf
- Katz, D. y Kw. Braly (1933): Racial Stereotypes of 100 College Students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°28, pp. 28-290. [citado en Cano, 1993 y Amossy, 2005].
- Labarrere Sarduy, A. F. (2003): Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento educativo*, vol.32, n°1, pp. 141-154 [en línea]. [Consulta: 11 julio 2013]. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/250/520>

- Lacueva, A. (1998): La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista iberoamericana de Educación*, nº16, pp. 165-187 [en línea]. [Consulta: 2 agosto 2013]. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.pdf>
- Lawson, L. (2002): Scaffolding as a Teaching Strategy. *Course EDUC*, nº500 [en línea]. [Consulta: 11 julio 2013]. <http://condor.admin.ccnycuny.edu/~group4/>
- Lippman, W. (1922): *Public Opinion*. New York, Macmillan [citado en Cano, 1993].
- López López, S. (2010): *El mural en el aula de ELE: un estudio de caso*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona [en línea]. [Consulta: 31 julio 2013]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_36SilviaLopez.pdf?documentId=0901e72b811caab6
- Marcos Sagredo, A. M^a. (2006): *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija [en línea]. [Consulta: 20 julio 2013]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_18Marcos.pdf?documentId=0901e72b80e2d981
- Mckenzie, J. (1999): Scaffolding for Success. *From Now On: The Educational Journal*, vol.9, nº4 [en línea]. [Consulta: 15 julio 2013]. <http://fno.org/dec99/scaffold.html>
- Meyer, M. (1991): Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners. En *Mediating Languages and Cultures* (D. Buttjies y M. Byram, eds.). Clevedon, Multilingual Matters, pp.136-158.
- Miquel, L. y N. Sans (2004): El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, nº0 [en línea]. [Consulta: 5 mayo 2013]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Nikleva, D. (2011): Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía. *MarcoELE*, nº13 [en línea]. [Consulta: 21 de mayo 2013]. http://marcoele.com/descargas/13/nikleva_inmigrantes-bulgaros.pdf
- Oliveras Vilaseca, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Perrot, R. y D. Preiswerk (1979): *Etnocentrismo e Historia*. México, Nueva Imagen [citada en Jiménez y Ortego, 2012].

- Proyecta Educa (2010): Documentos de apoyo. Perfeccionamiento docente. PSP [en línea]. [Consulta: 11 julio 2013].
http://www.proyectaeduca.cl/pspbicentenario/SANTIAGO/PENDRIVE/DOCUMENTOS%20DE%20APOYO/Doc._Teorias_del_aprendizaje.pdf
- Ramos Méndez, C. (2010): Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Monográficos MarcoELE*, n°10, pp.105-116 [en línea]. [Consulta: 29 mayo 2013].
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf
- Rico Martín, A. M. (2005): De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, n°3, pp.79-94 [en línea]. [Consulta: 23 mayo 2013]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- Romero Díaz, C. (2010): *Estudio descriptivo de los estereotipos interculturales predominantes en el alumnado de la Escuela Internacional de Educación física y deporte de Cuba Gletchen Yaima Jiménez Fernández*. La Habana, Universidad de Jaén.
- Sánchez Castro, M. (2008): A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *MarcoELE*, n°7 [en línea]. [Consulta: 18 mayo 2013].
http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf
- Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación académica. Gobierno del Principado de Asturias (2009): Evaluación de diagnóstico. Competencia lingüística en Lengua castellana (expresión escrita): 2º de Educación secundaria. Manual de corrección para la simulación de la prueba real. *Formación en línea* [en línea]. [Consulta: 30 agosto 2013].
ftp://ftp.asturias.es/educa/3_S_CL_CAST_EE_man.pdf
- Siever, H. (2006): Comunicación intercultural y sociolingüística. *Núcleo*, vol. 18, n°23, pp. 83-104 [citado en De Santiago, 2010].
- Smith, E.R. y D.M. Mackie (1997): *Psicología social*. Madrid, Médica Panamericana [citado en Romero, 2010].
- Springer, B. (2010): «Van un español, un inglés y un alemán en un barco...»: encuentros interculturales y su incorporación en clase. *Monográficos MarcoELE*, n°10, pp. 139-151 [en línea]. [Consulta: 8 mayo 2013].
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.springer.pdf
- Valls Campá, Ll. (2011): Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE*, n°13 [en línea]. [Consulta: 5 julio 2013]. <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>
- Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe [citado en Barros García, 2006].

- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press [citado en Labarrere, 2003, Projecta Educa, 2010 y López, 2010].
- Wilkinson, S. (1998): Study Abroad from the Participants Perspective: a Challenge to Common Beliefs. *Foreign Language Annals*, vol.31, n^o1, pp 23-39 [en línea]. [Consulta: 19 mayo 2013].
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30342046/j.1944-9720.1998.tb01330.x.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1378159517&Signature=YIEGx0v9Fjxi0p9NzM3wnDQOvNA%3D&response-content-disposition=inline>
- Williams, M. y R. Burden (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999). Madrid, Cambridge University Press [citado en Ramos, 2010].
- Wood, D.; J. Bruner y G. Ross (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n^o17, pp. 89-100.