



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE PARA MIGRANTES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Alumna: Ramírez Laural, Paula

Tutor: Prof. D. Antonio Álvarez Baz
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Julio, 2022

Resumen

Este trabajo analiza el papel de la cultura en el aula de ELE, centrándonos en un aula de ELE para personas migrantes. Asimismo, analiza el concepto de cultura desde sus orígenes y sintetiza los distintos tipos de enseñanza a inmigrantes que podemos encontrar. Finalmente, plantea una propuesta didáctica a modo de ejemplo donde se trabaja la cultura en el aula de ELE. El tema de la migración ha estado presente durante toda la historia, siendo en la actualidad un tema de plena vigencia debido a la situación vivida en el marco europeo. Este estudio centra el desarrollo de la cultura en el aula de ELE tratando a su vez este fenómeno social.

Palabras clave: migración, cultura, ELE, educación.

Abstract

This work analyzes the role of culture in the ELE classroom, focusing on an ELE classroom for migrants. It also analyzes the concept of culture from its origins and synthesizes the different types of teaching to immigrants that we can find. Finally, it raises a didactic proposal as an example where culture is worked in the ELE classroom. The issue of migration has been present throughout history, currently being a topic of full validity due to the situation lived in the European framework. This study focuses the development of culture in the ELE classroom, treating this social phenomenon.

Keywords: migration, culture, ELE, education.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. EL TÉRMINO CULTURA	6
2.1. <i>Los prefijos de la cultura: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad</i>	<i>8</i>
2.2. <i>La importancia de la cultura en la enseñanza de L2/LE</i>	<i>9</i>
3. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL	11
3.1. <i>La competencia sociocultural</i>	<i>11</i>
3.2. <i>La competencia intercultural</i>	<i>13</i>
3.3. <i>Competencia sociocultural e intercultural en el MCER</i>	<i>15</i>
3.3.1. <i>Conocimiento declarativo (saber)</i>	<i>16</i>
3.3.2. <i>Las destrezas y habilidades</i>	<i>17</i>
3.3.3. <i>La competencia existencial</i>	<i>18</i>
3.4. <i>Competencia sociocultural e intercultural en el PCIC</i>	<i>19</i>
4. LA ENSEÑANZA DE ELE A PERSONAS MIGRANTES	21
4.1. <i>El concepto de inmigrante</i>	<i>22</i>
4.2. <i>Tipos de enseñanza a inmigrantes</i>	<i>22</i>
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
5.1. <i>Justificación didáctica</i>	<i>28</i>
5.2. <i>Objetivos generales y específicos</i>	<i>28</i>
5.3. <i>Metodología</i>	<i>29</i>
5.4. <i>Competencias desarrolladas</i>	<i>31</i>
5.5. <i>Evaluación</i>	<i>33</i>
5.6. <i>Secuencia didáctica</i>	<i>34</i>
6. CONCLUSIONES	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
8. ANEXOS	45
<i>Anexo 1: PowerPoint de la unidad</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 2: Checklist para actividades prácticas</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 3: Lista de cotejo para actividades prácticas</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 4: Rúbrica para la exposición oral</i>	<i>46</i>
<i>Anexo 5: Checklist para la coevaluación</i>	<i>47</i>
<i>Anexo 6: Checklist autoevaluación docente</i>	<i>48</i>

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo analiza qué papel debe desempeñar la cultura en el aula de Español como Lengua Extranjera centrándonos en un aula para personas migrantes. Asimismo, se reflexiona acerca de la importancia de la cultura y se ofrece una propuesta didáctica para trabajarla en clase. Para ello, establecemos un primer apartado esencial que aborda el análisis temático del término. Dentro de este primer apartado, trabajamos con el origen del término, los prefijos de la cultura y, finalmente, la importancia dentro del aula de ELE.

Después, establecemos un apartado que trata la competencia sociocultural e intercultural según el MCER y el PCIC. Al hilo de esta reflexión identificamos las competencias generales y, más concretamente, aquellas relativas a la cultura.

La tercera parte de nuestro estudio aborda esencialmente la enseñanza de ELE para personas migrantes. En este apartado, sintetizamos los rasgos más importantes del contexto social del fenómeno, mencionando las realidades y estereotipos que sufren las personas migrantes en la actualidad. Este apartado consta de dos subapartados: en primer lugar, analizamos el concepto de inmigrante; y, en segundo lugar, reflexionamos sobre los tipos de enseñanza a inmigrantes que podemos encontrar.

Tras esto, pasamos al apartado de la propuesta didáctica donde pretendemos dar cuentas de cómo puede integrarse la cultura en un aula de ELE, al tiempo que intentamos mostrar que la metodología llevada a cabo no es una metodología aislada de la que se practica habitualmente en los centros educativos. Este apartado está compuesto de seis subapartados. En primer lugar, una justificación teórica de por qué hemos desarrollado la propuesta didáctica. En ella, se especifica el destinatario, la intención y la finalidad que tiene. Después, el segundo subapartado explica los objetivos generales y específicos. En el tercer apartado podemos observar la metodología llevada a cabo. Asimismo, el cuarto apartado habla de las competencias clave desarrolladas en nuestra propuesta didáctica. En quinto lugar, explicamos cómo se va a evaluar las distintas actividades, las técnicas de evaluación los instrumentos de evaluación utilizados, el momento de cada actividad y los agentes implicados en ellas. Por último, encontramos la secuencia didáctica con los ejercicios que la componen, además de una tabla donde se resume la propuesta.

Después, podemos encontrar las conclusiones obtenidas a partir de este estudio, seguidas de las referencias bibliográficas y, por último, los anexos.

Nuestras referencias bibliográficas se mueven fundamentalmente en estudios sobre ELE. Contamos con trabajos de autores como Trujillo (2005), Primo (2019), Villalba y Hernández (2010) o Huelva (2015), entre otros.

2. EL TÉRMINO CULTURA

El término *cultura* surge en Francia con la Ilustración y, poco después, en Alemania con los términos “civilisation” y “kultur”. Siguiendo a Elias (1988, citado en Trujillo, 2005), la distinción entre ambos términos reside en que el concepto de “civilización” francés e inglés se refiere a hechos políticos, sociales, económicos... mientras que el concepto de “cultura” alemán hace referencia a hechos espirituales, artísticos y religiosos, mostrando una clara distinción entre estos aspectos y otros de carácter políticos, económicos y sociales.

En lo que concierne a la cultura o civilización, Tylor (1871, citado en Trujillo, 2005) afirma que, en sentido etnográfico amplio, constituye todo complejo que incluye conocimientos, moral, creencias, arte, costumbres y cualquier otro hábito y capacidades adquiridos por el ser humano en cuanto a miembro de una sociedad. Esta definición ha traído consigo demasiadas críticas, por ejemplo, la de Kumper (2001), que defiende que la idea de Tylor es simplemente un listado de rasgos, incluyendo demasiados elementos en la cultura y, sin embargo, sin distinguir entre cultura y organización social.

Posteriormente, encontramos el trabajo de Boas (1938, citado en Trujillo, 2005) y sus discípulos, que ha traído importantes consecuencias para los estudios culturales: en primer lugar, defiende que cada cultura tiene su propia historia, cuya trayectoria hay que reconstruir su individualidad¹; en segundo lugar, Boas apoya el relativismo cultural, es decir, el reconocimiento de la igualdad intrínseca de todas las culturas; en tercer lugar, crea una metodología para el estudio antropológico basada en la observación y el contacto con las comunidades objeto de estudio.

Es en este momento cuando comienza el camino de la antropología como ciencia de la cultura, que cuenta entre sus corrientes más influyentes con: el difusionismo de los años veinte; el funcionalismo británico de Malinowski o Radcliffe-Brown; el estructuralismo francés de Lévi-Strauss; o el materialismo cultural de Marvin Harris (Trujillo, 2005). Entre todas estas corrientes nos han aportado un cuerpo de conocimiento sobre el hombre en toda su complejidad y diversidad. Según Santamaría (2008), los antropólogos se preocuparon, al inicio, de estudiar el término a partir del análisis de pequeñas tribus y comunidades, y la

¹ Trujillo (2005) defiende que, aunque la definición bosiana de cultura no se aparta de la “compleja totalidad” de Tylor, sí se elimina el carácter evolucionista de esta, en favor de considerar a cada sociedad como una entidad única.

sociología trató de estudiar los mismos aspectos, pero en sociedades modernas. Por este motivo, la visión de ambos complementa extraordinariamente el término de *cultura*.

En lo que respecta a las definiciones de la cultura en didáctica de la lengua, Trujillo (2005) defiende que encontramos dos fundamentales: la cultura formal (denominada “Cultura con mayúsculas” según Miquel y Sans, 2004, p. 4) y cultura profunda (o “cultura a secas”, Miquel y Sans, 2004, p. 4).

Por un lado, la “Cultura con mayúsculas” se refiere al término que engloba la noción tradicional de la cultura. Es decir: el saber literario, musical, artístico, histórico, etcétera. Es la cultura por excelencia y que a menudo se enseña en los colegios. Según Santamaría (2008), muchos investigadores consideran a esta cultura “cultura cultivada”, incluso Miquel (2004) la redefine como “cultura legitimada”. Miquel defiende que este tipo de cultura no es patrimonio de todos los hablantes, sino de aquellas minorías que han tenido acceso a ella.

Por otro lado, la “cultura con minúscula” o “cultura a secas” hace referencia a los componentes socioculturales, es decir, las creencias, modos de actuación, juicios y normas no explícitas que comparte una sociedad. Miquel la denomina “esencial”, pues considera que debe ser el objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Por último, Miquel y Sans (2004, p. 4) proponen la “kultura con k”, aquella que hace referencia al conocimiento utilizado en contextos específicos, como el argot de algunos sectores de la población o aquellos lenguajes que están de moda durante un tiempo. Miquel la redefinió en 2004 como “cultura epidérmica” y son usos no compartidos por todos los hablantes que difieren del estándar cultural (Santamaría, 2008).

Asimismo, Trujillo (2005) hace una clasificación de autores que han aportado definiciones de cultura importante para la didáctica de la lengua. En primer lugar, alude a Prieto (1999, citado en Trujillo, 2005), quien habla de cuatro definiciones de cultura: definición behaviorista (“cultura como conocimientos observables” (2005, p. 28)); definición funcional; definición cognitiva; y la definición simbolista.

En segundo lugar, menciona a Kramsch (1998, citado en Trujillo, 2005), que descubre tres capas de cultura en un contexto de aprendizaje de una lengua: capa social, histórica y cultura de la imaginación. Por un lado, la capa social corresponde a las formas de pensamiento, a la evaluación compartida y a los comportamientos. Por otro lado, la capa histórica hace referencia a las producciones materiales de un grupo social. Por último, la

cultura de la imaginación, aquella que, según nuestro autor, gobierna las decisiones y acciones de las personas mucho más de lo que creemos.

Por último, Trujillo cita a Morillas (2001, citado en Trujillo, 2005). Este autor resume el desarrollo de la enseñanza de la cultura en cinco paradigmas:

- 1) Cultura como civilización.
- 2) Cultura como etnografía de la comunicación.
- 3) Cultura como ajuste psico-social.
- 4) Cultura como cognición cultural.
- 5) Cultura como concienciación crítico-emancipativa.

Trujillo (2005) explica que el trabajo de Morillas concluye afirmando que, para un tratamiento adecuado de la cultura en la enseñanza de lenguas, debemos tener en cuenta el “aspecto social conductual-normativo, las tendencias actitudinales psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa” (Trujillo, 2005, p. 28).

2.1. Los prefijos de la cultura: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Tras una primera definición del concepto *cultura*, atendiendo a lo complejo que resulta este término, nos disponemos a intentar definir los conceptos derivados de este: *multiculturalidad*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad*.

Si nos remitimos al Diccionario de la Real Academia Española, entendemos por *multicultural* aquello “caracterizado por la convivencia de diversas culturas” (RAE, 2022). Según Trujillo (2005), la multiculturalidad es el concepto que explica una situación (nacional, comunitaria...) de culturas en contacto y pone de ejemplo el multilingüismo de lenguas en contacto.

Por otro lado, la *pluriculturalidad* hace referencia a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico. Siguiendo a Trujillo (2005), la pluriculturalidad es “un rasgo personal cognitivo” (2005, p. 32). Según nuestro autor, de la misma manera que poseemos diferentes registros lingüísticos, también hacemos uso de diferentes repertorios culturales en situaciones distintas.

Por último, entendemos el término *intercultural* como aquello que “conciene a la relación entre culturas” o “común a varias culturas” (RAE, 2022). Según Trujillo (2005) la interculturalidad puede describirse en términos estáticos y dinámicos: estáticamente cuando se utiliza para explicar una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se conciben el uno al otro como referente a distintas culturas; y, dinámicamente cuando se usa para describir los mecanismos que entran en funcionamiento en dicha interacción comunicativa y para que esa comunicación resulte efectiva. Por tanto, concluye afirmando nuestro autor que la interculturalidad es situacional, mientras que la pluriculturalidad es cognitiva y, finalmente, la multiculturalidad resulta social (Trujillo, 2005).

2.2. La importancia de la cultura en la enseñanza de L2/LE

A menudo se ha venido reflexionando sobre cuál es el papel que la cultura debe ocupar en las clases de ELE. No obstante, aunque hace bastante tiempo que la enseñanza de la cultura se ha incorporado a las clases, el tratamiento que se le da en los manuales no ha sido adecuado para explotar de manera activa el recurso (Garraida, 2017). Por este motivo, en este apartado explicamos cuán fundamental es la enseñanza de la cultura en ELE y defendemos que esta debe tratarse de forma integral, desde una actitud tolerante y respetuosa en las aulas.

De manera preliminar, Huelva (2015) define los contenidos socioculturales como aquellos saberes que hacen posible el uso de la lengua de un modo adecuado a nuestra intención comunicativa y al contexto específico en el que nos encontramos. De esta manera, el dominio de estos conocimientos también nos ayuda a entender las intenciones comunicativas de nuestros interlocutores. Como podemos observar, se habla de conocimientos relativos al *uso* de la lengua y no únicamente a la lengua (Huelva, 2015). Esto es de gran importancia pues, como nuestro autor defiende, la competencia sociocultural va más allá de la pura competencia lingüística. Por tanto, podemos incluso afirmar que la competencia sociocultural opera sobre la competencia lingüística ya que, es la competencia que

le permite al hablante utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan, de un modo general, tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (Huelva, 2015, p. 9).

De estos tres grandes campos nos ocuparemos en el apartado tres y podremos observar a partir de ejemplos la importancia que tienen en la adquisición de una segunda lengua.

Junto a estos motivos de carácter general que acabamos de mencionar, también debemos tener en cuenta la gran extensión geográfica y la diversidad cultural que posee el mundo hispánico. Tal y como Huelva (2015) defiende, estos países de habla española conforman una única comunidad idiomática que utiliza de forma relativamente homogénea la misma lengua. Sin embargo, en ella encontramos una alta diversidad de comunidades de habla con normas sociales, valores y aspectos culturales específicos. Es una tarea fundamental conocer toda esta complejidad y saber tratarla de manera adecuada en la teoría y práctica de la enseñanza de ELE.

Para concluir con este apartado, nos resulta fundamental resaltar la idea de Santamaría (2008) sobre la necesidad de abordar la lengua y la cultura desde una perspectiva integradora, donde la problemática para definir la cultura y los tipos de cultura se solventa al tratar este conjunto de saberes desde un punto de vista sociológico y antropológico. Asimismo, continúa diciendo nuestra autora que, con el auge comunicativo, con la preocupación del uso de la lengua en situaciones de comunicación reales, la didáctica de las lenguas y la cultura ha estimado en mayor medida los modos de vida y costumbres que se practican en la sociedad de una cultura específica. Por tanto, resulta evidente que la enseñanza de la cultura y la lengua debe realizarse a partir la práctica contextualizada. La enseñanza de la lengua y la cultura resultan inseparables hoy día.

3. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL

En este apartado damos cuenta sobre qué es la competencia sociocultural e intercultural, además de explicar los contenidos de cada una de ellas en el MCER y el PCIC. Debemos ser conscientes de estos aspectos en nuestras clases de ELE para trabajarlos y fomentar activamente estas competencias. Solo con el conocimiento de estos saberes, el alumnado podrá adquirir una segunda lengua de manera adecuada, pues el desconocimiento puede originar el choque cultural.

3.1. La competencia sociocultural

Si tratamos de definir qué es la competencia sociocultural, muchos autores han afirmado que forma parte de uno de los componentes de la competencia comunicativa, asociándola a veces a la competencia sociolingüística, otras a la competencia discursiva y otras confieren una identidad propia (Diccionario de términos clave de ELE, 2008). Por tanto, para entender qué es una debemos primero conocer la otra.

Siguiendo a Primo (2019), la competencia comunicativa es la habilidad para usar los distintos contenidos gramaticales aprendidos en situaciones comunicativas, de manera que esta se conforma por subcompetencias (lingüística y sociolingüística) y posee una naturaleza dinámica. Por su parte, Berenguer-Román, Roca-Revilla y Torres-Berenguer (2016, p. 3) la definen como una “suma de subcompetencias o dimensiones” y defienden que sean, sean unas u otras, todas estas subcompetencias deben estar integradas de manera simultánea.

Canale y Swain (1980, citado en Primo, 2019 y Berenguer-Román et al., 2016), proponen cuatro elementos de la competencia comunicativa:

- 1) La subcompetencia gramatical: lingüística, conocimientos del sistema verbal y no verbal.
- 2) La subcompetencia sociolingüística: hace posible adaptar los conocimientos lingüísticos al contexto sociocultural.
- 3) La subcompetencia discursiva: permite combinar forma y significado para producir textos.

- 4) Subcompetencia estratégicas: formada por estrategias que permiten resolver los problemas que pueden surgir en el proceso comunicativo (por ejemplo: la repetición, parafraseo, etcétera) y para hacer que la comunicación sea más efectiva.

Para autores como Hymes (1971, citado en Berenguer-Román et al., 2016), la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los hablantes de una comunidad lingüística entenderse adecuadamente. Para este autor, la competencia comunicativa está compuesta por subcompetencias como la gramatical, psicolingüística, sociocultural –en la que nos centraremos en este apartado– y la probabilística.

Por tanto, y resaltando la idea de Berenguer-Román et al. (2016), tan solo si se posee una competencia comunicativa homogénea dos personas podrán comunicarse efectivamente. Dicho de otra manera: no basta con poseer el mismo código, sino que también deben existir disposiciones pragmáticas, socioculturales, cognitivas y dinámico-afectivas similares.

Una vez definida esta y conocer algunos de sus elementos, podemos remitirnos a la competencia sociocultural. Según el Diccionario de términos clave de ELE (2008), la competencia sociocultural se refiere a la habilidad de una persona para hacer uso de una lengua concreta relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos “determinados marcos de conocimientos” propios de una comunidad de habla. Estos marcos pueden diferir entre una y otra comunidad y abarcan tres campos: las referencias culturales de diverso orden; rutinas y usos convencionales de la lengua; y convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales.

Según Van Ek (1986, citado en Diccionario de términos clave de ELE, 2008), uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe ser la capacidad del estudiante para conocer la validez de otros modelos de categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de interaccionar con las personas. Estas formas, a su vez, influyen en otros componentes de la lengua:

- Elementos léxicos para los que no existe equivalencia semántica en la propia lengua.
- Elementos léxicos cuyo significado corre el riesgo de ser mal transferido al propio contexto sociocultural.

- Medios no verbales de expresión o de usos convencionales de la lengua en comportamientos cotidianos.

Además de estos, este autor incluye conocimientos sobre temas geográficos, históricos, religiosos, culturales, etcétera.

Esta subcompetencia aparece recogida en diferentes manuales de referencia para la enseñanza de ELE, como el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas o el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en los que nos centraremos posteriormente.

3.2. La competencia intercultural

Siguiendo al Diccionario de términos de ELE (2008), la competencia intercultural se define como la: “habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. Otros autores como García Balsas (2015, citado en Primo, 2019), la definen como la capacidad del alumnado para negociar y convertirse en mediador, yendo más allá de la competencia sociocultural, pues se compone de actitudes y destrezas que hacen posible la comunicación efectiva en contextos multiculturales.

Las investigaciones sobre esta competencia se originan en la enseñanza tradicional de la cultura. Desde los años ochenta del siglo XX se apuesta por la existencia de un vínculo muy fuerte entre lengua y cultura (Diccionario de términos ELE, 2008). De esta manera, en la enseñanza de segundas lenguas cada vez se presta más atención al componente cultural. Actualmente, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacamos dos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico.

En primer lugar, el enfoque de las destrezas sociales se basa en el modelo del hablante nativo, partiendo de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender el uso de técnicas de asimilación cultural, la comunicación no verbal y la necesidad de fomentar en el alumnado destrezas sociales en los intercambios interculturales. El objetivo de este enfoque es conseguir que el estudiante se comporte de dicha manera respecto a las normas

sociales y a las convenciones de la comunidad de habla concreta, pasando a ser un miembro más de la misma.

En segundo lugar, el enfoque holístico consiste en desarrollar en el estudiante aspectos afectivos y emocionales, entre los que destacan la sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. Solo de esta manera, el aprendiente superará el etnocentrismo sin renunciar a su identidad, reduciendo el choque cultural y convirtiéndose en un mediador de las culturas en contacto.

De acuerdo con el Diccionario de términos ELE (2008), a pesar de las diferencias existentes entre ambos enfoques, los dos atribuyen a la competencia intercultural características comunes: por un lado, es apropiada y afectiva, y, por el otro, posee una variable afectiva, cognitiva y una dimensión comunicativa.

Diversas investigaciones distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- 1) Nivel monocultural: el estudiante observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
- 2) Nivel intercultural: el estudiante adapta una posición intermedia entre la propia cultura y la extranjera, estableciendo comparaciones entre ambas.
- 3) Nivel transcultural: el estudiante alcanza la distancia adecuada entre las culturas en contacto y desempeña la función de mediador entre ambas.

Cabe señalar, siguiendo a Primo (2019), que la competencia intercultural variará en función de las características individuales (autoestima, autoconcepto, posición de igualdad...) o contextuales (confianza entre los interlocutores, gestión de conflictos, etcétera), así como de habilidades sociales y competencias interpersonales y lingüísticas. Consecuentemente, la competencia intercultural se desarrollará de manera subjetiva en los intentos del aprendiente por conocer y comprender la lengua y cultura extranjera. Según Witte (2011, citado en Primo, 2019), los retos del desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de una segunda lengua incluyen:

- 1) Al tratarse de un proceso subjetivo y dinámico, es difícil recibir una nota. De esta manera, la enseñanza institucional se basa mayoritariamente en grupos evaluados mediante exámenes formales. Además, esta competencia implica componentes que

tampoco son evaluables, pues dependen de variables internas y externas al aprendiente.

- 2) Es más complicado introducir en el aula conocimientos socioculturales que, por ejemplo, conocimientos gramaticales, pues estos no se pueden explicar mediante normas ni constituyen unos contenidos factuales.
- 3) La enseñanza de la competencia depende también de aspectos relacionados con los conocimientos previos del mundo, conceptos del mismo y la psicología del aprendiente. Por tanto, el desarrollo de la competencia intercultural debe tener en cuenta elementos de la experiencia intercultural, la consciencia de diferencias y similitudes culturales, y los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Por estos motivos, tal y como Primo (2019) afirma, lo intercultural y sociocultural no puede enseñarse de manera objetiva o como producto, sino como un transcurso de adquisición e interiorización de saberes en paralelo al aprendizaje de la lengua. Según nuestro autor, resulta clave en este proceso que le profesor incite al aprendiente a implicarse en estas actitudes interculturales y que salga de su zona de confort, así como la motivación y el interés por parte del alumnado para adquirirlas. Asimismo, la competencia intercultural no se adquiere únicamente al aprender una lengua, sino que se desarrolla en diversos contextos. Remitiéndonos al caso de los inmigrantes, cuestión que trabajamos en este trabajo, se adquirirá y desarrollará dentro de un contexto social español.

3.3. Competencia sociocultural e intercultural en el MCER

En los próximos apartados explicaremos cómo son recogidas la competencia sociocultural e intercultural en documentos oficiales de referencia, como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), publicado por el Consejo de Europa en 2001 y traducido al español por el Instituto Cervantes en 2002.

En el capítulo 5 de este documento podemos encontrar las competencias del usuario o alumno. Según el MCER (2001), los usuarios utilizan distintas competencias que se desarrollan en el curso de la experiencia previa, con el fin de realizar las distintas actividades requeridas para hacer frente a las situaciones comunicativas donde se ven envueltos. Todas las competencias contribuyen de alguna forma a la capacidad comunicativa del alumnado y,

por ende, las podemos considerar aspectos de la competencia comunicativa. No obstante, el MCER distingue entre las competencias generales (menos ligadas a la lengua) y las competencias lingüísticas. En este apartado nos centraremos en las competencias generales y, sobre todo, en aquellas relativas a la cultura.

3.3.1. Conocimiento declarativo (saber)

3.3.1.1. Conocimiento sociocultural

El conocimiento de la cultura y sociedad de la comunidad que habla una lengua concreta es fundamental para el alumno, sobre todo porque puede que no se encuentre en la experiencia previa de este o que esté distorsionado por estereotipos. El MCER (2001) enumera siete características distintivas de una sociedad y su cultura que debemos tener en cuenta en nuestras clases de ELE:

1. La vida diaria

Es fundamental conocer cómo funciona el día a día de una sociedad concreta para adentrarnos en ella. En este apartado, se incluyen las comidas y bebidas, el horario de comidas (por ejemplo, no cenamos a la misma hora en España que en Reino Unido), las prácticas de trabajo y el horario laboral y las actividades de ocio (no se practicará el mismo deporte en España que en Finlandia).

2. Las condiciones de vida

Es importante conocer los niveles de vida de cada comunidad, sus condiciones de vivienda o las medidas y acuerdos de asistencia social que se prestan.

3. Las relaciones personales

La forma de relacionarnos con los demás influye también a la hora de adquirir una segunda lengua, pues no saber cómo hacerlo puede llevar al choque cultural. En este apartado se incluyen también las relaciones de poder y solidaridad, por ejemplo, las relaciones entre sexos, las estructuras familiares, las relaciones en situaciones laborales, relaciones con la autoridad, con grupos políticos o religiosos, etcétera.

4. Los valores, las creencias y las actitudes

Resulta clave conocer los valores y creencias en cuanto a culturas religiosas, clase social, grupos profesionales (por ejemplo, académicos), historia, tradición, identidad nacional, religión, política, humor...

5. El lenguaje corporal

El lenguaje corporal o la proxémica es fundamental a la hora de conocer la cultura de una comunidad, ya que, este puede cambiar de una comunidad a otra. Por ejemplo, la cultura árabe o latinoamericana tiende a acortar las distancias e incluso a tocar constantemente a su interlocutor. En cambio, la cultura norteamericana o de Europa del norte, tiende a dejar más distancia, pues debido a su educación relacionada con el puritanismo, los niños aprenden a dejar distancias incluso en ambientes familiares. Todo esto nos lleva a hablar del choque cultural cuando dos culturas proxémicas diferentes se encuentran: la más cercana pensará que la más lejana es engreída/fría, mientras que la más lejana puede sentir en riesgo su persona con la cultura más cercana.

6. Las convenciones sociales

En este apartado se incluyen aspectos como la puntualidad, los regalos, las comidas, la duración de estancia, tabúes o las despedidas. Es importante conocer cómo debemos comportarnos en una cultura distinta a la nuestra. Por ejemplo, en España está muy normalizada la impuntualidad, pero en otros países puede resultar una falta de respeto grave.

7. El comportamiento ritual

Debemos ser conscientes del comportamiento que hay que seguir en áreas como ceremonias religiosas, nacimiento, matrimonio, muerte, celebraciones, discotecas, etcétera.

3.3.1.2. La consciencia intercultural

Siguiendo al MCER (2001), las diferencias y similitudes entre ambas culturas (cultura materna y cultura objeto de estudio) producen una consciencia intercultural, que incluye la diversidad regional y social. Asimismo, más allá del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que la comunidad aparece desde el punto de vista de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

3.3.2. Las destrezas y habilidades (saber-faire)

3.3.2.1. Las destrezas y las habilidades prácticas

Dentro de este apartado, las destrezas que conciernen a la cultura son las destrezas sociales. Entendemos destrezas sociales como la capacidad del usuario de actuar de acuerdo con las convenciones sociales presentadas anteriormente y de comportarse como se espera.

3.3.2.2. Las destrezas y habilidades interculturales

Este apartado muestra atención a la capacidad del usuario de relacionar entre sí su cultura de origen y la extranjera. Asimismo, incluye la sensibilidad cultural y la habilidad de identificar y hacer uso de estrategias para interactuar con personas de otras culturas. Además, se tiene en cuenta la capacidad del usuario de cumplir ese papel de intermediario cultural entre ambas culturas y abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto que puedan surgir. Por último, se incluye la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

3.3.3. La competencia existencial (saber ser)

Este apartado se centra en los factores individuales del alumnado relacionados con su personalidad y caracterizados por aspectos como su motivación, valores o creencias. Esto también afectará a la actividad comunicativa del usuario, a su comprensión y a sus destrezas. Entre estos factores, consideramos relativos al mundo cultural del usuario:

1. Las actitudes: la apertura hacia nuevas experiencias, sociedades, culturas e ideas; la voluntad del alumnado para relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; y la voluntad y capacidad para tomar distancia de actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. Los valores: por ejemplo, los morales y éticos.
3. Las creencias: religiosas o ideológicas.

Asimismo, los factores de actitud y personalidad influyen enormemente a la hora de aprender una segunda lengua. Según el MCER (2001), la meta educativa de muchos docentes es el desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de consciencia.

Para concluir con este apartado, resulta fundamental hablar del Volumen Complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021) que trae consigo algunas actualizaciones de la edición del MCER de 2001. Si nos centramos en el Capítulo 2: “Aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje” podemos observar que se habla de una competencia plurilingüe y pluricultural (punto 2.3). Entre las razones para desarrollar esta competencia, el Volumen Complementario (2021) menciona el aprovechamiento del usuario de otras competencias como la sociolingüística y la pragmática. Asimismo, defiende que producen una percepción mayor de lo general y de lo específico de la organización lingüística de diversas lenguas. Por último, afirma que perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la habilidad para interactuar con otras personas y nuevas situaciones.

3.4. Competencia sociocultural e intercultural en el PCIC

Las siglas PCIC corresponden al *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). En él, se recogen y especifican los objetivos y contenidos del MCER para la lengua española. Si nos remitimos a su tercer bloque: “Lengua, cultura y sociedad: contenido temático” podemos apreciar la importancia que ofrece este documento a los aspectos socioculturales.

Siguiendo al PCIC (2006), los usuarios deben conocer los referentes socioculturales de la cultura objeto de estudio, así como ser sensibles a los comportamientos interculturales. Si atendemos a sus contenidos, podemos apreciar que estos están divididos en:

1. Referentes culturales

Este primer punto se refiere a los hechos geográficos, políticos, medios de comunicación, personajes que han sido importantes en la historia, etcétera. Estos contenidos están organizados mediante fases: aproximación, profundización y consolidación.

2. Saberes y comportamientos socioculturales

Este punto está relacionado con las relaciones interpersonales, las condiciones de vida y la organización social.

3. Habilidades y actitudes interculturales

Este tercer punto persigue la activación de estrategias con el fin de que el alumnado se acerque a otras culturas, las acepte e integre sus bases culturales y socioculturales. Siguiendo a Primo (2019), el aprendiente debe asimilar los conocimientos del resto de inventarios, producir su identidad plural y, finalmente, conseguirá interactuar de forma cultural.

De entre estos tres puntos, aquellos que más nos conciernen a la hora de desarrollar en nuestras clases de ELE y, más concretamente, en un aula de ELE para inmigrantes, son los segundos. Para la correcta adquisición de estos saberes, debemos analizar y pasar por las tres etapas: de aproximación, donde presentaremos la cultura objeto de estudio; de profundización, donde nos involucraremos y profundizaremos en ella; y, finalmente, de consolidación.

4. LA ENSEÑANZA DE ELE A PERSONAS MIGRANTES

A partir de los años noventa del siglo XX se han experimentado numerosos flujos migratorios derivados de causas dispares. Nuestro trabajo aborda la cultura en el aula de ELE centrándonos en la enseñanza a inmigrantes de un grupo muy particular: inmigrantes africanos y, específicamente, marroquíes. Para ello, en este cuarto punto empezamos con un primer apartado que aborda el análisis temático y terminológico de la migración, para, después, pasar a los tipos de enseñanza a inmigrantes que encontramos. ¿Por qué actualmente es común escuchar hablar de “migrantes” y las palabras “inmigrantes” y “emigrantes” han quedado relegadas?

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, la lengua conforma un instrumento de integración social que aporta saberes culturales y valores a nuestros aprendientes, logrando que estos actúen según lo esperado. Siguiendo a Vila (2000), el lenguaje surge por la necesidad que tenemos de comunicar a los demás: un bebé empieza a hablar porque necesita expresar algo a sus cuidadores. Por tanto, si no hay intención comunicativa, si no tenemos nada que decir, no hay lenguaje. Continuando con esta idea, cuando pensamos sobre la enseñanza a inmigrantes, a menudo nos centramos en aspectos técnicos, pero: ¿nos hemos parado a pensar en si estas personas tienen algo que decir o están interesadas en entender aquello que se les dice? Dicho de otra manera, la adquisición de una segunda lengua, en este caso el español, no depende únicamente de la didáctica que se emplee o de las reglas, sino también del deseo de participar de forma activa en los intercambios sociales del país de acogida (Vila, 2000).

En lo que concierne a nuestro alumnado, si estos se sienten rechazados por el país o sienten que no tienen nada que aportar a nuestra comunidad, si son víctimas del racismo y se les tacha de delincuentes, es muy difícil que quieran implicarse activamente en estos intercambios sociales. Por estos motivos, Vila (2000) defiende que, en bastantes casos, desarrollan un comportamiento lingüístico de supervivencia. Dicho de otra manera, las personas inmigrantes, a menudo desarrollan:

Un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Esta constatación va más allá de las personas adultas y alcanza también a sus criaturas (Vila, 2000, p. 4).

Según nuestro autor (Vila, 2000) es imposible aprender la lengua de alguien que desprecia a quien la aprende, ni tampoco podemos caer en el error de pensar que la clave de la integración es el aprendizaje de la L2. Lenguaje e integración deben ir de la mano y conformar una unidad, pues se requieren el uno al otro. Es fundamental tener esto en cuenta en nuestras clases de ELE para no caer en una educación homogénea. Debemos desarrollar actitudes positivas hacia la L2 y despertar el interés en nuestro alumnado, buscar razones para que quieran escuchar y, por ende, ser también escuchados: que encuentren interés en comunicarse.

4.1. El concepto de inmigrante

El repunte sufrido en las últimas décadas por los movimientos migratorios ha ocasionado una adaptación de la terminología, siendo más común escuchar hablar de personas migrantes que de inmigrantes o emigrantes. Si nos centramos en el término *migración*, podemos apreciar que hace referencia tanto a la inmigración como a la emigración, por lo que puede usarse indistintamente. El Diccionario de la RAE la define como: “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales” y es que, uno de los principales motivos de estos flujos migratorios es la economía.

En lo que concierne a nuestro alumnado marroquí, las personas e incluso los medios de comunicación no dudan en denominarlos inmigrantes, lo que nos lleva a reflexionar: ¿es una cuestión léxica o puramente social derivada de los estereotipos y estigmas negativos que la palabra inmigrante posee? Raramente son denominados inmigrantes a los españoles que viajan a Alemania en busca de trabajo o, sin ir más lejos, a los ucranianos acogidos en los últimos meses en España. Esta cuestión también posee un matiz cultural y social que nos incumbe e influye, como hemos explicado en el apartado anterior, en el desarrollo del conocimiento lingüístico. Siguiendo a Villalba y Hernández (2010) el uso del término *inmigración* lo contamina todo, pues con él aparecen asociados una serie de estereotipos que nos condiciona: pobreza, dificultades económicas, escasa preparación académica, conflictividad, analfabetismo, y un largo etcétera.

4.2. Tipos de enseñanza a inmigrantes

A la hora de impartir clases de ELE para inmigrantes, debemos ser conscientes de que inmigrantes y refugiados comparten características que los diferencian del resto de alumnado, pues no tienen las mismas ambiciones ni el mismo rol social (Primo, 2019). Villalba y Hernández (2010) señalan dos ideas centrales que marcan la didáctica del español para inmigrantes:

En primer lugar, la enseñanza de español se concibe como una de las múltiples carencias educativas y formativas que acompañan al inmigrante. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que corresponde.

En segundo lugar, hay un gran convencimiento de que este tipo de enseñanza se aleja de la enseñanza general de idiomas, ya que se trata de algo diferente. Esta opinión se ha extendido entre profesores y educadores, incluso muchos de ellos se han mantenido al margen aludiendo al desconocimiento que tienen de los aprendientes y las circunstancias en que se encuentran.

Según nuestros autores (Villalba y Hernández, 2010) es a consecuencia de este distanciamiento de la didáctica general de lenguas lo que origina que muchas de las prácticas educativas que se dan en la enseñanza a inmigrantes resulten extrañas al mundo de la enseñanza de idiomas, además de producirse un gran retroceso pedagógico cuando los destinatarios de los programas de lengua son inmigrantes. Resumiendo, la enseñanza de español a inmigrantes es vista como una actividad de poco prestigio, en la que todo vale y en la que existe la convicción de que todo está por hacer. Para entender por qué se llega a este convencimiento, Villalba y Hernández (2010) enumeran tres grupos de factores a tener en cuenta:

- 1) La primacía que se concede a los componentes socioculturales frente a los lingüísticos. Existe una gran desproporción entre los estudios dirigidos a los aspectos socioeconómicos de los inmigrantes y a aquellos dirigidos a la adquisición/aprendizaje de lenguas.
- 2) La escasa formación en didáctica de lenguas por parte de los docentes que trabajan con inmigrantes. Entre un gran número de profesores, existe la idea de que ni la metodología ni los materiales de ELE sirven para alumnos inmigrantes.
- 3) La falta de currículos normativos serios sobre la enseñanza de español y en la continuidad de los docentes que atienden a estos grupos de estudiantes.

En lo que concierne a la enseñanza de español para inmigrantes, Villalba y Hernández (2010) recomiendan tratar por separado la enseñanza a adultos, jóvenes y niños, debido a que los primeros no se inscriben en el sistema educativo español, en el que se da una situación próxima a la inmersión lingüística.

De acuerdo con Villalba y Hernández (2010) el modelo de escolarización que mayoritariamente se aplica en nuestro país responde al de la inmersión lingüística. Es decir, se expone directamente al alumnado a la L2 en todas las áreas educativas. De esta manera, el estudiante en cuestión se incorpora al grupo educativo correspondiente según su edad, facilitando el aprendizaje de la L2 mediante el contacto con los compañeros nativos. En algunas ocasiones, continúan diciendo Villalba y Hernández (2010), esto puede combinarse con otros programas de enseñanza a español a grupos reducidos de inmigrantes. De esta manera, el alumnado inmigrante consigue alcanzar altos niveles de dominio en la L2 a lo largo de uno o dos cursos escolares. No obstante, este dominio no resulta suficiente para continuar con un proceso formativo general en una L2. Dicho de otra manera: aunque consigue desenvolverse y comunicarse en la L2, encuentra dificultades para contestar a las exigencias que el centro educativo plantea (Collier, 1987, citado en Villalba y Hernández, 2010). La explicación que Villalba y Hernández (2010) ofrecen a esta cuestión reside en el propio contexto escolar y en el uso que se hace de la lengua en él:

Porque, el lenguaje escolar (el de la educación) es específico de ese contexto (lenguaje institucionalizado), sirve para regular las interacciones, para acceder al currículum, para negociar las identidades, es decir, sirve para aprender (función heurística) (Villalba y Hernández, 2010, p. 178).

En este sentido, conviene señalar el modelo de conocimiento lingüístico que Cummins (1984, citado en Villalba y Hernández, 2010) plantea, donde diferencia entre las destrezas comunicativas interpersonales básicas y otra competencia lingüística cognitiva/escolar. Para este autor, cada tipo de competencia está relacionada con dimensiones comunicativas distintas. Por un lado, la primera dimensión atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Dentro de esta, hablamos de “comunicación insertada en contexto” cuando tenemos referentes contextuales y no verbales que facilitan la

comunicación. Contrariamente, se habla de “comunicación en contexto reducido” cuando apenas existen apoyos contextuales o no verbales.

Por otro lado, la segunda dimensión tiene carácter cognitivo y se refiere al nivel de conocimientos que hacen falta en la comunicación. Aquí diferenciamos entre “comunicación cognitivamente exigente”, aquella que se produce en un aula educativa, y “comunicación cognitivamente poco exigente”, aquella que se da en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana.

Siguiendo esto, Villalba y Hernández defienden que: “lo que cabría hacer, siguiendo a Krashen, es proporcionar un input comprensible y oportunidades adecuadas para producir un output significativo” (2010, p. 178).

Para nuestros autores, el punto de partida está en asumir que el campo de trabajo reside en la enseñanza del español con fines académicos, o, como ellos lo denominan, el español como lengua de instrucción (Villalba y Hernández, 2004a, citado en Villalba y Hernández, 2010). Para hablar de esta dimensión del español, debemos considerar los siguientes aspectos (2010):

1. La lengua que el docente emplea. El profesor regula en gran medida las interacciones que se producen en el aula, al tiempo que transmite, a partir de discursos expositivos, el currículo escolar.
2. Las exigencias comunicativas que la escuela plantea. Por ejemplo, el tiempo que ocupa la expresión oral en las actividades de clase frente a la escritura y la lectura. Estos objetivos siempre estarán relacionados con cuestiones curriculares.
3. Los esquemas de conocimiento que se activan en la transmisión de contenidos. El lenguaje académico no responde únicamente a cuestiones léxicas, sino también a esquemas de conocimiento como definir, explicar, clasificar, justificar, etcétera.
4. Una política educativa que demande currículos concretos de ELE en contexto escolar, donde se incluya la competencia lingüística académica.

La respuesta que se da a este cuarto punto consiste en relacionar los contenidos curriculares con la L2. Dicho de otro modo: desarrollar en la lengua extranjera todo o parte del currículo del estudiante. Villalba y Hernández (2010) afirman que existen distintos modelos para integrar lengua y contenidos. Asimismo, la mayor parte de estas propuestas

van dirigidas a grupos de estudiantes nativos que siguen programas bilingües o a grupos homogéneos de inmigrantes. No obstante, en las situaciones que como en España, los estudiantes minoritarios no son demasiado numerosos para desarrollar programas específicos, Villalba y Hernández (2010) afirman que pueden desarrollarse técnicas de enseñanza que combinen la presencia de nativos y no nativos en clase: adoptar buenas prácticas docentes; combinar enseñanza de contenidos con estrategias de aprendizaje; fomentar el aprendizaje cooperativo; y hacer uso de gráficos para organizar y presentar la información.

Por lo general y con independencia del modelo que se lleve a cabo, nuestros autores defienden (2010), que siempre deberemos diferenciar entre contenidos curriculares y los lingüísticos con el fin de determinar el modo en que unos interfieren en los otros. Por tanto, es preciso analizar las exigencias lingüísticas con que se aplican las distintas destrezas en los diversos momentos de la clase.

Autoras como Níkleva y López-García (2016) defienden que es necesario apuntar hacia la educación inclusiva en el caso del colectivo inmigrante:

La escuela inclusiva propugna actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural; propicia la interacción, la adaptación y la integración. Uno de los objetivos fundamentales es facilitar la adquisición de conocimientos y competencias, colaborando en superar las barreras que dificultan este proceso (Níkleva, 2012). Entre estas barreras cabe mencionar el currículo, la metodología, la organización del centro y, quizás, la más difícil de superar, la que deriva de las actitudes negativas, estereotipos culturales, etc. (Níkleva y López-García, 2016, p. 33).

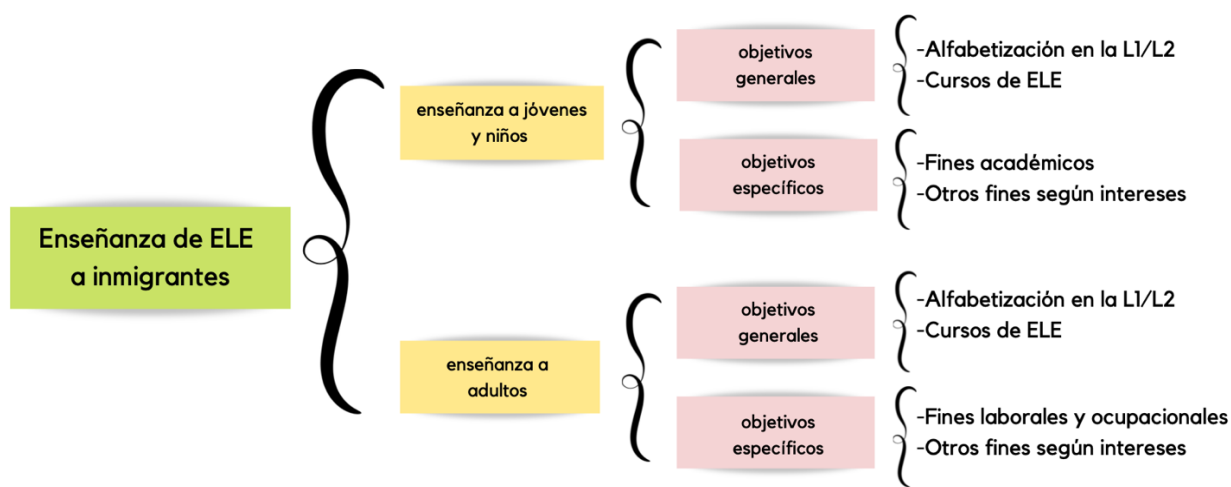
En esta línea, debemos hacer una reflexión profunda sobre cuestiones como el español como lengua vehicular y el aprendizaje de contenidos curriculares en otras áreas, la formación específica de los docentes y la interacción entre compañeros nativos y el profesorado en las aulas.

Concluyendo con la enseñanza de ELE a jóvenes y niños, Villalba y Hernández (2010) defienden que la enseñanza de español para inmigrantes puede entenderse como otra área más de la didáctica general de lenguas. Asimismo, el alumnado inmigrante presentará las mismas dinámicas de aprendizaje que el resto de grupo nativo con condiciones de motivación o de preparación académica similares. Además, tendremos en cuenta las

situaciones socioeconómicas y las particularidades culturales para realizar adaptaciones didácticas. No podemos dejar que el término inmigrante condicione nuestra visión de la actividad educativa.

En lo que respecta a la enseñanza de ELE a inmigrantes adultos, Primo (2019) defiende que este colectivo está caracterizado por la diversidad étnico-cultural y lingüística. De esta manera, resulta complicado programar cursos de ELE debido a la heterogeneidad. Este colectivo necesita aprender la lengua extranjera para poder introducirse en la sociedad, buscando desarrollar una competencia comunicativa general. Continúa diciendo Primo (2019) que este alumnado, al estar en la sociedad española, podrá analizar la cultura a la que se enfrenta cada día, así como ver los usos variados de la lengua. De esta manera, conviene llevar a práctica unidades didácticas que tengan en consideración sus necesidades personales y laborales, explicando la *cultura con minúscula* de la que hablamos párrafos antes. En este sentido, Villalba y Hernández (2010) sugieren dirigir la investigación de enseñanza a inmigrantes adultos a creación de cursos intensivos; cursos y materiales adaptados a cada formación académica; y cursos específicos de orientación laboral. Además, Níkleva y López (2016) afirman que este alumnado posee unas necesidades o características y urgencia, dirigiendo la enseñanza del español al mundo laboral y social en la mayoría de los casos.

Para poner fin a este apartado y a partir del esquema que Primo (2019) propone, hemos elaborado otra clasificación de acuerdo con los programas de ELE para inmigrantes que podemos encontrar:



5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Justificación didáctica

Esta propuesta didáctica está diseñada para un grupo de doce alumnos marroquíes de veinte años con un nivel A2 de español. Según el MCER, con este nivel el alumnado es capaz de comprender expresiones y frases cotidianas de uso frecuente reaccionadas con su propia experiencia y relevantes para él. Dentro de estas frases cotidianas, podemos encontrar aquellas sobre su familia, los lugares, aficiones, compras, etcétera. Con esta unidad didáctica, se pretende que los aprendientes conozcan Cádiz, cómo funciona la vida aquí y cómo se mueve la gente por la ciudad con el fin de integrarse correctamente en la sociedad. Para ello, reactivaremos conocimientos previos del alumnado como el vocabulario de la vía pública y trabajaremos léxico nuevo relativo al transporte. Asimismo, estudiaremos el futuro simple de indicativo y las perífrasis de infinitivo para ofrecer direcciones.

Las distintas actividades han sido diseñadas teniendo en cuenta la realidad social del alumnado, intentando despertar interés en él y con una utilidad clara. Antes de iniciar esta programación, nos hemos planteado una serie de interrogantes sobre las necesidades de nuestro alumnado: ¿qué necesitan aprender? ¿adquirir conocimientos sobre la cultura meta? ¿qué intereses tiene nuestro alumnado? ¿qué contenidos culturales son importantes para ellos? Una vez resueltas estas cuestiones, hemos elaborado las actividades (podemos encontrar actividades individuales, por parejas y en grupo) y los materiales que utilizaremos.

5.2. Objetivos generales y específicos

Este apartado explica los objetivos –generales y específicos– que se pretenden conseguir con esta unidad didáctica.

En lo que concierne a los objetivos generales, como hemos comentado en el apartado anterior, pretendemos que el alumnado conozca y sepa usar el transporte en Cádiz. Asimismo, buscamos que utilice el futuro simple de indicativo y sea capaz de conjugarlo correctamente. Además, deberá reactivar conocimientos previos para ofrecer direcciones usando vocabulario ya visto sobre la vía pública (calle, rotonda, semáforo, etcétera). Por último, el estudiante deberá entender y producir textos sencillos y coherentes, tanto por escrito como de manera oral.

En lo que respecta a los objetivos específicos, cada una de las actividades ha sido diseñada con un fin. En primer lugar, la actividad uno se plantea como una primera toma de contacto con Cádiz y su gente. El objetivo es establecer una lluvia de ideas sobre las diferencias entre la nueva ciudad y la ciudad de origen del alumnado.

En segundo lugar, las cuatro actividades siguientes persiguen que el estudiante conozca y practique con el léxico nuevo. El fin de estas actividades es la adquisición del vocabulario y la diferenciación y clasificación de los distintos tipos de transportes.

En tercer lugar, la actividad seis busca practicar la gramática de la unidad. El objetivo de este ejercicio es que el alumnado sepa conjugar correctamente el futuro simple de indicativo.

En cuarto lugar, la actividad siete pretende que los estudiantes sepan ofrecer direcciones de manera coherente, eligiendo distintas formas de llegar a un lugar y utilizando tanto el futuro simple como las perífrasis de infinitivo.

En quinto lugar, la actividad ocho busca que los estudiantes conozcan la tarjeta de consorcio de transportes de Cádiz, sepan cómo se utiliza y cómo poder acceder a ella. Esta tarjeta les resultará muy útil en su vida en Cádiz ya que gracias a ella podrán utilizar el transporte público de manera más económica.

En sexto lugar, la actividad nueve persigue que el alumnado infiera el significado de dos frases idiomáticas bastante comunes en el habla oral. El objetivo es que adquieran frases hechas en español y las contrasten con otras expresiones similares en su lengua materna.

Por último, la actividad diez tiene como objetivo desarrollar la competencia oral del alumnado mediante una exposición, en la que el docente podrá comprobar si han adquirido los conocimientos vistos a lo largo de la unidad de forma adecuada.

5.3. *Metodología*

La metodología que defendemos en nuestra propuesta didáctica es una metodología activa, que aboga por la interacción constante entre compañeros, la gamificación, el uso recurrente de imágenes y la fraseología como ingrediente esencial de la cultura de un país.

En nuestra secuencia didáctica es posible encontrar actividades iniciales, de desarrollo y de síntesis llevadas a cabo individualmente, en parejas y en grupo. El trabajo cooperativo se muestra como una forma de responsabilidad grupal e individual, donde el

alumnado podrá relacionarse con compañeros que se encuentran en su misma situación vital. Además, las tareas se muestran más interesantes cuando el alumnado tiene la oportunidad de debatir temas junto a sus compañeros y de poder aportar su opinión, de criticar aquello que no le parece bien.

Asimismo, la gamificación, de acuerdo con Torres-Roukounidis y Romero-Rodríguez (2018), busca motivar de manera intrínseca al alumnado, activando su deseo de seguir aprendiendo a través del pacto atención-interacción que esta dinámica lúdica ofrece en forma de recompensas, logros y premios. Para ello, hemos elaborado un juego de cartas/adivinanza sobre los medios de transporte y un crucigrama que deberán realizar por parejas. Aquellos que acierten, serán recompensados.

En lo que respecta al uso de imágenes, Anglada-Escudé (2012) explica sus principales ventajas en el aula de ELE:

- 1) Reduce la ansiedad pues, al concentrarse en formas y colores, se alejan un poco de los aspectos lingüísticos puros. Permite al alumnado relajarse y desinhibirse.
- 2) Aumenta la motivación e interés.
- 3) Apoyo y transmisión del contexto cultural de una situación, narración, conversación, etcétera.
- 4) Potencia la subjetividad: cada imagen admite un sinnúmero de interpretaciones.

En nuestra propuesta didáctica, las imágenes aparecen para reforzar los contenidos léxicos, de modo que facilite el entendimiento y la correcta adquisición del vocabulario.

En lo que concierne a las frases idiomáticas, Selma (2018) defiende que estas unidades fraseológicas conforman un espacio privilegiado para reflexionar sobre el proceso del lenguaje verbal, ya que además de ser portadoras de la cultura, son dadas a la desautomatización de distintos usos lingüísticos. Nuestra autora (Selma, 2018) defiende que estas frases hechas constituyen un importante contenido cultural a la hora de aprender una lengua extranjera.

En lo que respecta al método, el papel del docente en la enseñanza cultural debe consistir en facilitar a los estudiantes el acceso a la cultura nueva, enseñar a respetarlas y a desenvolverse en la misma, sin renunciar a la cultura materna (Cortés, 2000). Por tanto, debemos despertar el interés y la curiosidad de nuestro alumnado por los elementos que

conforman la cultura meta. Centrándonos en nuestra unidad, tenemos que hacer que se interesen por Cádiz, su forma de vida, su manera de moverse y callejear. Como docentes debemos contribuir al desarrollo intercultural de nuestros aprendientes no solo dentro del aula, sino también fuera de ella, asesorándolos sobre dónde encontrar información cultural adecuada a su nivel, cómo contactar con personas nativas, cómo trabajar determinadas habilidades, etcétera. Dicho de otro modo: nuestra labor no consiste únicamente en llevar al aula información cultural plasmada en unos materiales determinados, sino que debemos ir más allá, profundizar en el tema seleccionado; brindar a nuestro alumnado la oportunidad de expresarse, opinar y criticar; contrastar puntos de vista, etcétera.

No obstante, el docente debe respetar el grado de integración, asimilación o aculturación que cada aprendiente desee alcanzar en la cultura meta. Debemos formar a nuestro alumnado como comunicador intercultural y, a partir de aquí, será el propio alumno quien decida en qué medida está dispuesto a integrarse en la nueva cultura y en qué medida mantiene su cultura propia o renuncia a parte de ella.

Si nos centramos en el papel del alumno en el desarrollo de la competencia cultural, el Diccionario de términos clave de ELE (2008) menciona tres etapas en el proceso de adquisición de esta competencia intercultural:

- 1) Nivel monocultural: el alumnado observa e interpreta la cultura extranjera desde el punto de vista de su propia cultura.
- 2) Nivel intercultural: el alumnado se sitúa entre la cultura propia y la extranjera y las compara.
- 3) Nivel transcultural: el alumnado actúa como mediador entre una y otra comunidad.

Por tanto, observamos que el aprendiente conforma un elemento activo, con criterio propio, que se implica en su propio aprendizaje con responsabilidad, tanto intelectual como emocionalmente, ya que, frente a los elementos que descubre de la nueva cultura puede sentir interés, pasión, desconcierto, pena, etcétera. Es importante que se acerque a la nueva cultura con una actitud positiva, con interés y ganas de aprender.

5.4. *Competencias desarrolladas*

En este apartado comentamos las competencias clave que se trabajan con esta propuesta didáctica. Entre ellas, encontramos la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia para Aprender a Aprender, la Conciencia Social y Cívica y la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales.

- Competencia en Comunicación Lingüística

Esta competencia corresponde al conjunto de conocimientos que te permiten comprender y producir oraciones gramaticales correctas. Dicho de otra manera: es el fruto de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas. Nuestra propuesta didáctica contribuye a desarrollar esta competencia continuamente, pues en ella encontramos lluvia de ideas, interacciones orales, formación de oraciones a partir de conjugar verbos y para ofrecer direcciones, etcétera.

- Competencia para Aprender a Aprender

Esta competencia hace referencia a un aprendizaje permanente, aquel que se produce a lo largo de nuestra vida y que tiene lugar en contextos diversos: formal, no formal e informal. Esta competencia desemboca en un aprendizaje autónomo y eficaz. Nuestras actividades abogan por un aprendizaje autónomo, formando a alumnos independientes y responsables. Asimismo, tenemos en cuenta los conocimientos previos de los aprendientes, así como lo que es capaz de aprender, lo que desconoce y lo que le interesa. A la hora de desarrollar las distintas sesiones, nuestro alumnado posee un papel protagonista. Por tanto, la implicación y participación de los aprendientes es crucial para que las clases se desarrollen correctamente.

- Conciencia Social y Cívica

Por un lado, la competencia social alude al bienestar personal y colectivo. Por otro lado, la competencia cívica está relacionada con los conceptos de democracia, igualdad, los derechos humanos, etcétera. En nuestra propuesta didáctica reflexionamos sobre aspectos que afectan a toda la sociedad (por ejemplo, el racismo y la xenofobia), abogando por la igualdad absoluta entre todas las personas. Asimismo, en nuestras actividades tenemos en cuenta las dimensiones afectivas y actitudinales de nuestro alumnado.

- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales

Esta competencia hace referencia a conocer, comprender, apreciar y valorar con una actitud abierta y respetuosa las distintas manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas

como fuente de disfrute personal y enriquecimiento. En nuestra propuesta didáctica, trabajamos con la cultura meta desde el espíritu crítico y el respeto, contrastándola con la cultura de origen.

5.5. Evaluación

En este apartado analizamos de forma esquemática las tareas, instrumentos, momentos y agentes que participan en nuestra propuesta didáctica.

En lo que concierne a las técnicas de evaluación que hemos utilizado, estas son la observación y la solicitud de producto. Asimismo, con el fin de evaluar las distintas tareas de la manera más objetiva posible, los instrumentos de evaluación que usaremos son: lista de cotejo para aquellas como la lluvia de ideas u otras donde se valore también las intervenciones orales; *checklist* para actividades prácticas de fácil corrección (aquellas que estén bien o mal); y rúbrica para la exposición oral final. Los agentes implicados en el proceso de evaluación son la heteroevaluación y la coevaluación en la actividad final. Podemos apreciar todo esto detallado esquemáticamente en la siguiente tabla:

Actividad	Tareas	Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación	Momento	Agentes
1	-Lluvia de ideas e intervención oral.	Observación.	Lista de cotejo.	Inicial.	Heteroevaluación.
2	-Unir mediante flechas.	Solicitud de producto.	Checklist.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
3	-Clasificar en columnas.	Solicitud de producto.	Checklist.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
4	-Completar crucigrama.	Solicitud de producto.	Checklist.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
5	-Juego de adivinanzas.	Observación.	Lista de cotejo.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
6	-Conjugar verbos.	Solicitud de producto.	Checklist.	Desarrollo.	Heteroevaluación.

7	-Dar direcciones.	Solicitud de producto.	Lista de cotejo.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
8	-Investigar sobre las tarjetas de transporte público.	Observación.	Lista de cotejo.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
9	-Inferir y contrastar significados.	Observación + solicitud de producto.	Lista de cotejo.	Desarrollo.	Heteroevaluación.
10	-Exposición oral.	Solicitud de producto.	Rúbrica.	Síntesis.	Heteroevaluación + coevaluación.

5.6. Secuencia didáctica

Nombre de la unidad	¡Estás en tu casa!
Autora	Paula Ramírez Laural
Nivel y destinatarios	A2. Grupo heterogéneo de doce estudiantes marroquíes de veinte años.
Duración	Una semana lectiva: cinco horas.
Objetivos	- Conocer los principales medios de transporte y cómo funciona la vida en Cádiz. - Entender y producir textos sencillos y coherentes (orales y escritos). - Explicar y dar direcciones. - Hacer uso del futuro simple de indicativo y las perífrasis de infinitivo. - Fomentar un aprendizaje activo y colaborativo.
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales	• Contenidos funcionales: ○ Conocer y utilizar el transporte. Aprender a dar direcciones. • Contenidos léxicos:

	○ Vocabulario sobre el transporte y la vía pública. • Contenidos gramaticales: ○ Futuro simple de indicativo. ○ Perífrasis de infinitivo.
Dinámica	Trabajo individual, en parejas y en grupo.
Material y recursos	Proyector para la presentación de la unidad, libretas, bolígrafos y diccionario de español.

Esta propuesta didáctica está compuesta por diez actividades prácticas. En la primera, proyectaremos un vídeo sobre Cádiz y daremos pie a una lluvia de ideas. En ella, se realizará un análisis contrastivo entre la ciudad nueva y la materna, señalando las principales diferencias y similitudes que el alumnado encuentre. Esta actividad durará aproximadamente quince minutos.

En la segunda actividad, una vez explicado el léxico correspondiente a la unidad, el alumnado deberá unir con flechas cada imagen con la palabra correspondiente de manera individual. Después, en la tercera, deberá clasificar estas palabras según correspondan. Para estas dos actividades contaremos con quince minutos, mientras que para la explicación anterior dispondremos de media hora.

La cuarta y quinta actividad abogan por un aprendizaje lúdico. En la cuarta, los estudiantes deberán realizar por parejas un crucigrama sobre el vocabulario ya aprendido. En la quinta, dividiremos la clase por grupos y repartiremos a cada alumno una carta. Esta carta contendrá una imagen de un transporte. Cada alumno debe describir su transporte, mientras los compañeros le hacen preguntas para adivinar de cuál se trata: ¿es público o privado? ¿es marítimo? ¿tiene ruedas? Estas dos actividades ocuparán una hora lectiva y, aquellos alumnos que acierten recibirán una pequeña recompensa.

La sexta actividad conforma una actividad meramente gramatical. En ella, el alumnado deberá conjugar los verbos en el futuro de indicativo. Esta actividad es previa a la actividad siete, donde deberán, por parejas, escribir y explicar de manera oral cómo llegar desde un punto del mapa a otro. Para estas dos actividades y su explicación pertinente contaremos con una hora y media.

Después, en la actividad ocho trataremos las tarjetas de transporte y explicaremos para qué sirven y cómo acceder a ellas. Es una actividad pensada totalmente en las necesidades de nuestro alumnado. A esta actividad le destinaremos media hora, pues investigaremos sobre las tarjetas de transporte que hay en Cádiz.

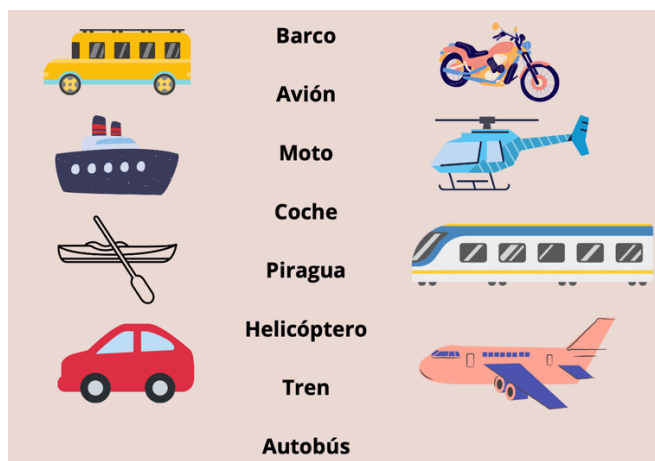
En la actividad nueve, trabajaremos las frases idiomáticas. En primer lugar, el alumnado deberá inferir el significado de dos oraciones junto a su compañero. Después de esta reflexión, podrán verificar en el diccionario qué significan estas oraciones. Por último, se abrirá un pequeño debate donde contrastarán estas expresiones con expresiones similares en su lengua materna. Para esta actividad destinaremos media hora.

En la actividad diez, por último, el alumnado deberá realizar una exposición oral por parejas que dure diez minutos aproximadamente. Para llevarla a cabo, el alumnado deberá escoger un transporte de su interés y explicar su historia, cómo funciona, ventajas y desventajas que encuentren. Al tratarse de seis grupos de trabajo, destinaremos una hora lectiva para las exposiciones, además, cada estudiante podrá evaluar las exposiciones de sus compañeros y comentar qué les ha parecido.

Secuenciación:

Actividad 1. Mira este vídeo sobre Cádiz y sus monumentos más importantes https://www.youtube.com/watch?v=d8B_QJ-PDqE ¿Los conocías? ¿Encuentras alguna similitud con tu ciudad? ¿Qué es lo más diferente?

Actividad 2. Une con flechas cada imagen con la palabra correspondiente:



Elaboración propia.

Actividad 5. Juego de cartas. Dividiremos la clase en tres grupos de cuatro personas. Después, cada uno recibirá una carta con la imagen de un transporte. Cada uno de vosotros deberá describir cuál es su transporte mientras los compañeros le hacen preguntas: ¿es marítimo? ¿es público o privado? ¿tiene motor? Los compañeros deberán adivinar de qué transporte se trata.

Actividad 6. Conjuga los siguientes verbos con el futuro simple de indicativo:

Ella (coger) el próximo tren a Madrid.

Yo (viajar) a Marruecos el próximo verano.

Tú (perder) el bus si no te das prisa.

Ellos (coger) el barco desde Cádiz hasta Rota.

Nosotros (usar) el transporte público para no contaminar tanto.

Actividad 7. Observa el mapa. ¿Cómo llegarías desde el Estadio Ramón de Carranza al Mercado Central? ¿Y desde el Parque Genovés a la Catedral Nueva? Escribe y explica junto a tu compañero qué transportes cogerías haciendo uso del futuro simple de indicativo y las perífrasis de infinitivo.



Obtenido de Astelus.

Actividad 8. ¿Conoces esta tarjeta? ¿Para qué crees que sirve? ¿Sabes cómo se usa y dónde puedes obtenerla? ¿Existen tarjetas así en tu país?



Actividad 9. Junto a tu compañero, intentad explicar qué significa la oración “Ese hombre va como una moto.” ¿Y si digo que la Plaza del Mentidero está en el quinto pino? ¿Está cerca? Reflexionad. Después, explicad dos frases hechas que uséis en vuestro idioma.

Actividad 10. Por parejas, escoged el transporte que queráis y haced una exposición explicando su historia y cómo funciona. Además, comentad sus ventajas e inconvenientes.

6. CONCLUSIONES

El fenómeno migratorio ha estado vigente desde siempre, pero no es hasta los años noventa cuando sufre un gran repunte. Esto es así porque, a partir de estos años, España pasa a ser un país de emigración a un país de inmigración, acogiendo a miles de personas que llegan buscando una vida mejor. Por esta razón, cada vez encontramos a más menores migrantes en los centros educativos, así como jóvenes y adultos que necesitan dominar la lengua española para desenvolverse en sociedad. En este punto, resulta esencial enseñar, además de la propia lengua, cómo funciona la nueva cultura para que puedan adaptarse correctamente en el país de destino.

Como hemos explicado a lo largo de este estudio, la cultura ocupa un papel fundamental a la hora de adquirir una lengua extranjera, pasando por distintas fases hasta llegar a ser mediadores entre la cultura de origen y la nueva cultura.

Como docentes, debemos facilitar a nuestro alumnado el acceso a la nueva cultura, siempre desde una postura respetuosa y abierta, sin rechazar su cultura materna.

Asimismo, como podemos apreciar, las actividades y metodología llevadas a cabo en nuestra propuesta didáctica son iguales a las que podemos encontrar en los centros educativos. Por tanto, debemos alejarnos del dogma de que la enseñanza a personas migrantes es algo aislado y muy diferente de las prácticas docentes habituales. Es necesario dejar los estereotipos y prejuicios a un lado para poder seguir avanzando e investigando sobre la enseñanza de ELE a migrantes.

Nuestra propuesta didáctica se encuadra en una semana lectiva. No obstante, esta unidad didáctica no deja de ser una propuesta, por lo que de cara a futuros trabajos sería interesante revisar la unidad didáctica en su aplicación.

Es necesario destacar la formación continua de los docentes como ingrediente clave en el desarrollo de conocimientos y avances en la educación. Para conseguir el éxito que se espera en las clases es necesario tener ganas, vocación y mucha implicación en nuestro trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anglada-Escudé, A. (2012). Arte y lengua: usar la pintura en el aula de ELE. *Suplementos SinoELE*, 7, 5-11. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/V/anglada_vjornadas_5-11.pdf
- Berenguer-Román, I., Roca-Revilla, M. y Torres-Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 2(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761589>
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro.
- Diccionario de términos clave de ELE (2008). *Competencia intercultural*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Diccionario de términos clave de ELE (2008). *Competencia sociocultural*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm
- Garralda, M. (2017). *El desarrollo de la competencia sociocultural a través de las canciones en el aula de ELE* (Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria). Repositorio institucional: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11349/TFG.MGG.pdf?sequence=1>
- Huelva, E. (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: una breve introducción para profesores y profesores en formación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- Instituto Cervantes (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Kumper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente en las clases de lengua. *Revista electrónica de Didáctica: Red ELE*, 0, 1-12. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez e I. Santos (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, 511-531. SGEL.
- Níkleva, D. y López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), 31-43. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/126801>
- Primo, S. (2019). *La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de ELE para inmigrantes* (Trabajo fin de máster, Universidad de Alcalá). Repositorio institucional: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46113/TFM_Primo_Doncel_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a (ed.), [en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es/contenido/cita>
- Santamaría, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica. *ASELE*, 13, 8-164.
- Selma, R. (2018). Gastronomismos lingüísticos: un enfoque fraseológico y cultural. *Language Design*, 20, 121-149. Recuperado de http://elies.rediris.es/Language_Design/LD20/LD20_07_MONTEIRO_PLANTIN.pdf
- Torres-Toukoudidis, Á. y Romero-Rodríguez, L. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En García-Ruiz, R. (ed.) *Educación para los nuevos medios*, 61-72. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Angel-Torres-Toukoudidis/publication/324950179_Aprender_jugando_La_gamificacion_en_el_a

<ula/links/5aec6a51aca2727bc0048030/Aprender-jugando-La-gamificacion-en-el-aula.pdf>

- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 22-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En *La inmigración extranjera en España*. Colección Estudios Sociales de la Fundación “La Caixa”, 145-165. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/inmigracioneducacioniganasivila.pdf>
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *MarcoELE*, 10, 163-184. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

8. ANEXOS

Anexo 1: PowerPoint de la unidad

https://drive.google.com/file/d/1lh7-e8Umcv59Qu_sWofLsZC9EARWqGQS/view?usp=sharing

Anexo 2: Checklist para actividades prácticas

Indicadores	Sí	No
Comprende el ejercicio y responde a lo que se pregunta.		
Comprende el significado de las palabras y lo aplica en las oraciones.		
Formula oraciones gramaticalmente correctas.		
Reconoce el léxico estudiado.		
Conjuga correctamente los tiempos verbales.		

Anexo 3: Lista de cotejo para actividades prácticas

Indicadores	Sí	Casi siempre	A veces	Casi nunca	No
Comprende los ejercicios.					
Responde adecuadamente a lo que se pregunta.					
Muestra interés por					

aprender nuevos tópicos y los relaciona con su entorno.					
Pregunta las dudas e inquietudes que le surgen.					
Participa y colabora en las actividades propuestas.					
Coopera en la resolución de dudas de otros compañeros.					

Anexo 4: Rúbrica para la exposición oral

DISCURSO	PUNTUACIÓN y OBSERVACIONES
Velocidad natural, ritmo adecuado.	1 2 3 4 5
Volumen	1 2 3 4 5
Tono adecuado, énfasis, no es monótono.	1 2 3 4 5
Vocalización	1 2 3 4 5
Muletillas (¿vale? pues...)	1 2 3 4 5
Repeticiones innecesarias	1 2 3 4 5
Propiedad de términos	1 2 3 4 5

Claridad expositiva	1	2	3	4	5
Memorístico	1	2	3	4	5
Ejemplificaciones	1	2	3	4	5
Lapsus	1	2	3	4	5
Hace uso de sintaxis compleja.	1	2	3	4	5
Léxico variado	1	2	3	4	5
Palabras comodín (eso, cosa...)	1	2	3	4	5
Valoración global	1	2	3	4	5
HABILIDAD COMO COMUNICADOR					
Emplea material auxiliar	1	2	3	4	5
Se entiende lo que explica	1	2	3	4	5
Hace uso moderado del humor	1	2	3	4	5
Emplea una postura idónea	1	2	3	4	5
Controla la mirada (profesor, punto fijo...)	1	2	3	4	5
Mueve las manos adecuadamente	1	2	3	4	5
Controla la timidez (risa, balanceo, etc)	1	2	3	4	5
Interactúa con el público adecuadamente.	1	2	3	4	5
Valoración global	1	2	3	4	5

Anexo 5: Checklist para la coevaluación

Aspectos	Sí	No
Se involucra en la tarea y participa en la toma de decisiones del grupo.		
Cumple con las tareas asignadas.		

Participa en las actividades realizadas por el equipo.		
Apoya y ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.		
Colabora en la realización del producto final: se interesa, aporta ideas...		
Colabora en la presentación del producto final.		

Anexo 6: Checklist autoevaluación docente

Indicadores	Sí	No
Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos.		
He tenido en cuenta la diversidad de mi alumnado: estilos de aprendizaje, ritmos, niveles cognitivos...		
He compartido con mis aprendientes indicadores de logros durante la secuencia.		
He ajustado los distintos plazos de las tareas teniendo en cuenta el tiempo de trabajo disponible.		
He facilitado el acceso a distintas fuentes de información.		

La exposición final se ajusta a los contenidos vistos y a los objetivos.		
--	--	--