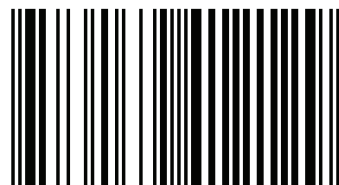


Innovación en enseñanza de lenguas

Los sistemas de educación actuales se hallan ante el reto de responder a una serie de transformaciones políticas, económicas, científicas, sociales y culturales, de gran profundidad, que han tenido como principal resultado la aparición de nuevas necesidades en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Ante dichas necesidades originadas por un macrocontexto en continua transición, el profesorado de lenguas se ha visto abocado al replanteamiento de su papel, así como de los modelos de enseñanza tradicionales y su superación a través de enfoques, prácticas y experiencias pedagógicas innovadoras orientadas al desarrollo y prosperidad de sociedades cada vez más diversas. En este sentido, las guías descritas a lo largo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), cuyo volumen complementario ha sido publicado en 2018, continúan encaminadas a aunar los esfuerzos en los ámbitos de la política y ciencia con el fin de promover proyectos de investigación-acción que tengan como objetivo una reforma de la educación en materia de enseñanza de lenguas respetuosa con las diferentes realidades sociales, lingüísticas y culturales.

Leopoldo Medina Sánchez es licenciado en Traducción e Interpretación, profesor de educación secundaria y Doctor en Educación. Juan Ramón Guijarro Ojeda es profesor de la Universidad de Granada en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y graduado en Filología Inglesa y Antropología Social y Cultural.



978-613-9-41212-9

editorial académica española

Innovación en enseñanza de lenguas

Medina Sánchez, Guijarro (Eds.)



Leopoldo Medina Sánchez (Ed.) · Juan Ramón Guijarro (Ed.)

Innovación en enseñanza de lenguas

Experiencias y reflexión crítica

**Leopoldo Medina Sánchez, Juan Ramón Guijarro
(Eds.)**

Innovación en enseñanza de lenguas

Experiencias y reflexión crítica

Editorial Académica Española

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-41212-9

Copyright ©

Copyright © 2019 International Book Market Service Ltd., member of
OmniScriptum Publishing Group

ÍNDICE

Introducción	3
LEOPOLDO MEDINA SÁNCHEZ Y JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA	

Sección 1: Enfoques actuales

Del currículo unidireccional al integrado: diseño de dos cursos de nivel avanzado LORENA CAMACHO GUARDADO	9
Multilingual education: reflections on language teaching and child development LARISSA DE SOUZA MELLO INSABRALDE Y ZOIA RIBEIRO PRESTES	31
Modo de proceder en el aula para la enseñanza de la interculturalidad: el análisis contrastivo cultural ANTXON ÁLVAREZ BAZ	61
New opportunities of using ICT in teaching foreign languages OLGA DRAGOMYRETSKA	81

Sección 2. Prácticas innovadoras y experiencias didácticas

El cine y su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje en ELE MARÍA JESÚS SIMÓN PEREA	101
La gramática me habla y yo la escucho atentamente MARÍA JOSÉ PÉREZ CONTRERAS	119
10+ Cool tools and resources for your class MARÍA ESTÉVEZ FUNES	135
“No sex, no future”: la adquisición del género gramatical en español por alumnos estonios NURIA ALCAIDE GARCÍA	163
El orden de los factores sí altera el producto: terminología y orden de adquisición morfológica en manuales de español en EE.UU. y España LORENA ALBERT Y LORENA CAMACHO	189
SELF: reflexiones en torno a la concepción de un test de posicionamiento en un entorno digital. Experiencia del equipo de español PATRICIA FRANCO ASTILLERO Y CARLOS CHÁVEZ SOLÍS	209
IGEC's Monitoring Activity Managing the Curriculum: Teaching English from grades 3 to 6 - Sharing Good Practices ANA MÁRCIA PIRES Y JOÃO JARDIM FERNANDES	235
La enseñanza de la literatura hispanoamericana y su especificidad en el aula de ELE: decisiones metodológicas INÉS GUERRERO ESPEJO	247
A case study in teaching international professional communication for engineers LUIS DOCHAO MORENO Y JOSÉ LUIS LLAVONA ARREGUI	261

MODO DE PROCEDER EN EL AULA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERCULTURALIDAD: EL ANÁLISIS CONTRASTIVO CULTURAL

Antxon Álvarez Baz

CLM Universidad de Granada

España

antxon@ugr.es

Resumen

En la enseñanza de lenguas extranjeras existe una considerable bibliografía que trata el análisis contrastivo y sus métodos: forma de proceder en el aula que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo pasado basada en la creencia de que los errores cometidos por los estudiantes durante el aprendizaje de una segunda lengua proceden de la interferencia causada por la lengua materna. Por consiguiente y siempre siguiendo sus preceptos, si somos capaces de detectar los errores inherentes a estas interferencias, estaremos en grado de corregir la mayor parte de ellos. Los precursores de esta corriente fueron: Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957). Esta forma de trabajar en el aula, materializada en métodos de corte audiolingüal, o audiovisual, gozó en España de un gran éxito en la enseñanza de ELE durante los años setenta. Su declive se inició cuando se comprobó que no se obtenían los resultados esperados. El gran problema fue otorgarle demasiada importancia a las estructuras lingüísticas dejando de lado la materialización de las mismas en la vida real. Tomando como base los estadios intermedios de la forma de proceder de esta corriente de la lingüística aplicada que son: la selección de elementos de comparación y la comparación de los mismos, la trasladamos a la enseñanza de la cultura y de la intercultural y obtenemos como resultado el "análisis contrastivo cultural": Técnica consistente en proporcionar al alumno elementos de su propia cultura para acercarlo culturalmente al objeto cultural de estudio.

1. La enseñanza de la cultura y de la interculturalidad en el aula

Establecer una definición del término cultura es un trabajo complejo debido principalmente a dos factores: el primero de ellos por la gran cantidad de disciplinas que se ocupan de su estudio y el segundo por los numerosos cambios sufridos en su definición.

Estos dos factores han hecho que, hoy en día, podamos encontrar infinidad de definiciones (Krober, A.L. y Kluckhohn, C., 1952).

A la rama de la antropología que observa el comportamiento del ser humano en sociedad a través de sus costumbres, creencias, normas y valores se le denomina Antropología cultural. Gestada en Estados Unidos por Franz Boas (1848-1952), sentó las bases de futuras investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua al introducir el trabajo de campo etnográfico como método de estudio. Esta forma de proceder se denomina *observación participante* y consiste en recolectar información sobre el grupo objeto de estudio. Se trata de un método de investigación complejo donde el investigador tiene que decidir a priori el tipo de observación que desea realizar: No participativa, participación pasiva, moderada, activa o completa (Malinowski: 1931).

Por otra parte, a la interculturalidad se la define como la interacción armónica entre culturas; proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos con diferentes costumbres. Su característica principal es la horizontalidad, es decir, que todas son consideradas por igual y ninguna destaca por encima de la otra. Algunos de sus componentes son: el respeto, la empatía, el control de la interacción para regular las conversaciones, el desempeño de roles relacionales que facilitan la armonía y las mediaciones entre las personas, la tolerancia a la ambigüedad y una postura personal de interacción positiva (Lustig y Koester ,2006).

Ya en el aula, la interculturalidad promueve entre el alumnado el interés por comprender la lengua y la cultura del “otro” y hace que todos consideren a todas las culturas presentes con el mismo rango.

2. El MCER y la interculturalidad

En el MCER (2002: 11) podemos encontrar la siguiente afirmación:

El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural.

En el apartado 5.1.1.3 del mismo documento podemos recoger una valiosísima información donde se nos informa de que el alumnado debe reflexionar sobre la percepción y la comprensión del mundo del que proviene y del de objeto de estudio (similitudes y diferencias), con la mirada puesta en desarrollar una mayor consciencia intercultural. Al ser consciente de esta diversidad estará desplegando una visión más amplia de todas las culturas y situará a las dos culturas estudiadas en el lugar que les corresponde. Por otra parte, al realizar este análisis, será consciente del modo en que aparece su comunidad ante los ojos de los demás (MCER: 2002:101).

Y nos da las siguientes recomendaciones:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se les exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada (MCER: 2002:102)

Todas estas indicaciones del MCER nos invitan a reflexionar sobre la manera de llevar y poner en práctica todos estos contenidos en el aula de español como lengua extranjera (ELE).

3. El plan curricular del Instituto Cervantes 2006 y el tratamiento de la interculturalidad

El *Plan Curricular* considera al alumno el centro de toda planificación curricular y lo sitúa en tres dimensiones: el alumno como *agente social*, PCIC (2006: tomo 1º p. 33), como *hablante intercultural*, PCIC (2006: tomo 1º p. 33) y como *aprendiente autónomo*, PCIC (2006: tomo 1º p.34). Asimismo, realiza también tres apartados en lo referente a los contenidos culturales: aspectos culturales, socioculturales e interculturales con contenidos generales sobre España y los países hispánicos. Los tres inventarios versan sobre aspectos relacionados con las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y las destrezas y habilidades para relacionarse y permiten a los estudiantes de lenguas el acceso a una realidad nueva donde se desarrolla su competencia intercultural. A su vez, los contenidos de los dos primeros se presentan recogidos en tres etapas de intervención diferentes: *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*.

En resumen, diremos que estas dos propuestas (la del MCER y la del PCIC), han conseguido asentar en la enseñanza de lenguas extranjeras, la posición que, por derecho propio, le corresponde a la cultura. Por medio de la correcta gestión en clase de todos estos *descriptores culturales*, el alumno va adquiriendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE una adecuada competencia intercultural, al mismo nivel que el resto de competencias y de forma paralela, que le servirá para familiarizarse con el contexto social y cultural de la lengua objeto de estudio.

Presentamos a continuación un cuadro resumen de las habilidades y las actitudes interculturales que según el PCIC el alumnado debería desarrollar a lo largo de su aprendizaje. Un análisis en profundidad del mismo nos permitirá determinar los factores imprescindibles a la hora de afrontar un tipo de enseñanza basado en la interculturalidad.

Habilidades y actitudes interculturales. Inventario

1. Configuración de una identidad cultural plural	2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	3. Interacción cultural	4. Mediación cultural
1.1. Habilidades 1.1.1. conciencia de la propia identidad cultural 1.1.2. percepción de diferencias culturales 1.1.3. aproximación cultural 1.1.4. reconocimiento de la diversidad cultural 1.1.5. adaptación, integración (voluntaria) 1.2. Actitudes 1.2.1. empatía, 1.2.2. curiosidad, apertura 1.2.3. disposición favorable 1.2.4. distanciamiento, relativización 1.2.5. tolerancia a la ambigüedad 1.2.6. regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)	2.1. Habilidades 2.1.1. observación 2.1.2. comparación, clasificación, deducción 2.1.3. transferencia, inferencia, conceptualización 2.1.4. ensayo y práctica 2.1.5. evaluación y control 2.1.6. reparación, corrección 2.2. Actitudes 2.2.1. empatía 2.2.2. curiosidad, apertura 2.2.3. disposición favorable 2.2.4. distanciamiento, relativización 2.2.5. tolerancia a la ambigüedad	3.1. Habilidades 3.1.1. planificación 3.1.2. contacto, compensación 3.1.3. evaluación y control 3.1.4. reparación y ajustes 3.2. Actitudes 3.2.1. empatía 3.2.2. curiosidad, apertura 3.2.3. disposición favorable 3.2.4. distanciamiento, relativización 3.2.5. tolerancia a la ambigüedad 3.2.6. regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	4.1. Habilidades 4.1.1. planificación 4.1.2. mediación 4.1.3. evaluación y control 4.1.4. reparación y ajustes 4.2. Actitudes 4.2.1. empatía 4.2.2. curiosidad, apertura, 4.2.3. disposición favorable y flexible 4.2.4. distanciamiento, relativización 4.2.5. tolerancia a la ambigüedad

Fuente: PCIC (2006:447-469)

Este inventario está estructurado en cuatro apartados. El primero de ellos: *Configuración de una identidad cultural plural,*

tiene como objetivo último capacitar al alumno para que tome consciencia, perciba y capte las diferentes formas de interpretar la realidad inherente a otras culturas distintas a la suya para que, una vez observados todos estos elementos, poder incorporarlos a su propia identidad cultural.

El segundo, el de *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)*, persigue definir las operaciones cognitivas necesarias para observar, procesar, interiorizar y poner en práctica los saberes y comportamientos necesario en los encuentros interculturales. Al mismo tiempo, define una serie de actitudes encaminadas a reorientar la disposición individual del alumno con el objetivo de transformarlo en un actor más intercultural.

El tercer apartado, lleva por título: *Interacción cultural*, y presenta las posibles operaciones que podrían darse en cada una de las fases: actualizar, reajustar o corregir los diferentes conocimientos, destrezas y actitudes.

Por último, el apartado de la *Mediación cultural*, se centra en tareas donde el alumno tiene que llevar a la práctica el papel de mediador cultural para conseguir con ello una correcta interpretación de hechos y productos culturales. Asimismo, las habilidades de planificación, mediación, evaluación y control y reparación y ajustes llegan en este apartado a desarrollarse en su máximo exponente. Por otra parte, se sigue apostando por las actitudes interculturales de: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable y flexible, distanciamiento, relativización y tolerancia a la ambigüedad como máximas para alcanzar el mayor grado de interculturalidad.

Cada uno de los cuatro apartados aparece dividido en *habilidades interculturales* y en *actitudes interculturales*. Las primeras permiten al alumno captar, procesar, reconsiderar, admitir e interiorizar la información procedente de productos culturales de modo que, cuando este se encuentre delante de un encuentro intercultural, sepa actuar acorde con las circunstancias. Las segundas le proporcionan un control consciente de sus conocimientos, sus emociones y sus comportamientos que condicionan las interacciones interculturales.

Una vez definida esta parte del marco teórico que nos proporciona los conceptos y la forma de proceder en clase de ELE para trabajar la interculturalidad, pasamos a analizar los factores que nos aseguran, casi con total certeza, un éxito en la consecución de las actividades que vamos a llevar al aula de ELE. Por tanto, vamos a proceder a analizar la dimensión afectiva en aquellas facetas que nos son más beneficiosas para obtener los resultados esperados.

4. Aspectos a tener en cuenta de la dimensión afectiva en la clase de ELE

En primer lugar tenemos que decir que, como afirman Arnold y Douglas (2000), un currículo de idiomas centrado en el alumno, que es el que nosotros vamos a poner en práctica siguiendo las recomendaciones del PCIC (2006: tomo 1º p. 33-34), tiene en cuenta la afectividad de muchos modos.

A lo largo de nuestra carrera profesional como profesores de ELE, nos hemos percatado de que una de las principales metas que

se debe marcar el profesorado para que su alumnado obtenga éxito, es la de ayudarles emocional y cognitivamente; para ello lo más apropiado es crear un ambiente de apoyo y respeto mutuo. Es precisamente en este punto donde entra en juego la afectividad y sus diferentes componentes.

De entre los numerosos factores que confieren el significado al término afectividad, sobresale en especial el de la empatía: la Rae nos proporciona dos acepciones de esta palabra. La primera la define como *un sentimiento de identificación con algo o alguien* y la segunda como *la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*. Si tenemos en cuenta las dos acepciones y las aplicamos a nuestra persona y a nuestro alumnado, concluiremos que la empatía persigue obtener el sentimiento y la capacidad de situarse en *la piel del otro*. Cultivándola estaremos en grado de compartir sentimientos y experiencias nuevas al tiempo que analizaremos y relativizaremos los nuestros.

A día de hoy, falta por demostrar de forma científica la relación existente entre la práctica de la afectividad en el aula y el aprendizaje de idiomas; no obstante, estudiosos como Jin y Cortazzi (2001) han analizado algunos elementos presentes en el aula que influyen sobremanera a la hora de trabajar la interculturalidad. Nos estamos refiriendo a la cultura que aportan tanto el alumnado como el profesorado y que contienen tanto experiencia y expectativas como modos de aprendizaje, en ocasiones, muy diferentes y distantes entre sí. Estos autores aseguran que, a medida que estos modos se ponen en práctica en clase, se constituyen en mediadores del aprendizaje intercultural con el resultado de puente u obstáculo, Jin y Cortazzi (2001: 104).

A estas investigaciones cabe añadir que el resultado obtenido dependerá en gran medida del tratamiento que reciban, especialmente por parte del profesorado. En anteriores trabajos afirmábamos lo siguiente:

En las aulas existe una cultura de aprendizaje, la realidad del aula de LE a menudo provoca que esta cultura de aprendizaje difiera de la lengua objeto de estudio. En este caso, el alumno deberá tener una predisposición hacia la interculturalidad de manera que comprenda y entienda que existen modos de aprendizaje culturales diferentes al suyo. (Álvarez 2012: 288).

Queda claro que nos estamos refiriendo a la empatía como la actitud que nos ayudará a trabajar la interculturalidad asegurándonos el éxito final. En este sentido resulta útil proceder en el aula analizando las diferencias y las similitudes existentes entre las culturas que coexisten en la clase.

Mostramos a continuación un ejemplo llevado al aula.

Ejemplo 1: COMIDAS ASOCIADAS A FIESTAS

1.1 Grupo meta y contexto de aprendizaje

Descripción del curso	- Curso intensivo - Nivel B1 - 80 horas
Descripción del grupo	- Adultos mayores de 16 años - Nº de alumnos: 10-12 - Diferentes nacionalidades - Estilos de aprendizaje mixtos - Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas - Diversas motivaciones para aprender español

1.2 Dinámica de grupo y tiempo

Dinámica de grupo	La actividad se realiza en grupos pequeños.
Tiempo previsto de realización	Una hora de 50'

1.3 Forma de proceder



Todo el grupo

Ahora que ya sabéis bastante sobre las costumbres de muchos países vamos a hacer un concurso. Gana el grupo que tenga más aciertos.



Dividid la clase en grupos de tres o cuatro personas e intentad emparejar las fotos de los productos con su nombre, su costumbre y el país de origen¹⁴.

Productos: Yuanxiao, Buche de Noël, Vino caliente especiado, Panetone, Uvas, Roscón, Tourtières de carne, Zongzi, Melomakarono, Pastel de la luna, Sopa de remolacha.

Países: Francia, España, Alemania, Grecia, China, Polonia, Polonia, Canadá e Italia.

Fiestas: Navidad, Festival de los Faroles, Fiesta de fin de año, Fiesta de Reyes, Fiesta del Bote del Dragón, Fiesta del Medio Otoño.

Productos, países y fiestas

PRODUCTOS	NOMBRE DEL PRODUCTO	PAÍS	FIESTA
			
			

¹⁴ Las fotos y las fiestas tendrán que modificarse en función de los países de origen de los participantes. Las soluciones en orden de aparición de los productos son: Sopa de remolacha/Polonia/Navidad, Yuanxiao/China/Fiesta de los Faroles, Buche de Noël/Francia/Navidad, Tourtières de carne/Canadá/Navidad, Vino caliente especiado/Alemania/Navidad, Panetone/Italia/Navidad, Uvas/Fin de año/España, Zongzi/China/Fiesta del Barco del Dragón, Roscón/España/Fiesta de Reyes, Pastel de la luna/China/Fiesta del Medio Otoño y Melomakarono/Grecia/Navidad.

Fuente: Álvarez (2012: 414-422)

Como ya hemos mencionado anteriormente, el éxito o el fracaso de implantar una forma de trabajo intercultural en el aula, depende en gran medida del tratamiento que reciba por parte del

profesorado. A este respecto tenemos que mencionar una serie de características que merecen un epígrafe aparte.

5. ¿Cuál debe de ser la personalidad del profesorado intercultural?

Al profesor intercultural le corresponde despertar en el alumnado el máximo posible de señas de identidad de la cultura meta que el alumnado desconoce o no identifica. Lo hará partiendo de la cultura de estos. Al mismo tiempo, estará atento a las interferencias culturales surgidas en los encuentros interculturales e intentará evitarlas o explicarlas. Por último, este tipo de docente realizará una evaluación continua de la inmersión cultural del alumnado en la cultura objeto de estudio, Álvarez (2012: 144).

Para llevar a cabo esta labor, los profesores de ELE deben estar atentos a que sus grupos evolucionen de la mejor manera posible. En consecuencia deben (lista parcialmente fundamentada en Dömyei y Malderez, 2000:184-185 y aumentada por nosotros):

- Fomentar las relaciones entre los miembros del grupo haciendo que estos se conozcan entre sí e interrelacionen entre ellos.
- Realizar actividades para unificar el grupo, especialmente al inicio del curso.
- Fomentar la cohesión del grupo y hacer que todos los miembros cumplan con las reglas establecidas en él. Grupos cooperativos.
- Crear una atmósfera de clase en la que el trabajo en grupo disminuya la ansiedad del alumnado. Sirviéndose para ello de

una relación afectiva y apoyando a los alumnos por medio de la proximidad y de la amistad (Rodríguez, Plax y Kearney 1996:303. Citado en Arnold 2006:9). Otro recurso que puede utilizar son las bromas y los guiños culturales en momentos precisos.

- Tomarse muy en serio el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo conscientes que las actitudes de los alumnos hacia el grupo y hacia el aprendizaje dependen en gran medida de la postura que nosotros adoptemos.
- Promover sentimientos positivos hacia el grupo, hacia los miembros del mismo y hacia la cultura meta, a medida que se va alcanzando el “éxito”.

De entre todos los recursos de los que debe servirse el profesorado para llevar a buen fin la práctica intercultural, hay uno que nos llama especialmente la atención, por su relevancia y, quizás, por la poca atención que se le ha prestado; se trata del “corazón”. Si realizamos todas las labores propias de un profesor intercultural desde el corazón, tendremos el éxito asegurado en gran medida porque es el corazón el que mueve a las personas. La humanidad realiza un porcentaje muy alto de actividades según los deseos de su corazón y la enseñanza de una lengua extranjera no iba a ser menos. El tratamiento de la dimensión emocional de los alumnos pasa por proporcionarles en el aula actividades que fomenten su autoestima a la vez que aprenden nuevos conceptos. Cuando potenciamos las emociones positivas, conectamos con la dimensión afectiva del alumnado y, la consecuencia es que el aprendizaje se refuerza. Nosotros como profesionales de la

enseñanza estaremos atentos a lo que pasa en su corazón y en su mente durante este proceso.

Con el fin de conseguir un aprendizaje efectivo en el aula, en nuestros últimos veinte años como docentes, hemos venido trabajando con una forma de proceder que tiene sus orígenes en la antropología social. Se trata del análisis contrastivo cultural y que pasamos a definir más concretamente a continuación.

6. El análisis contrastivo cultural en el aula de ELE

A la hora de trabajar el análisis contrastivo cultural debemos tener en cuenta lo siguiente: En primer lugar, el concepto de interculturalidad y todos sus componentes para estar en grado de llevarlo al aula respetando cada una de sus características. En segundo lugar, seguir las recomendaciones dadas por el MCER y atender a los contenidos y al tratamiento de los mismos que figura en el PCIC (2006). El modo de trabajar la dimensión afectiva en la clase de ELE será el hilo conductor que nos va a conducir al éxito de nuestra tarea y, por último, la personalidad del profesor intercultural va a convertirse en motor de todo el proceso. Todo esto que acabamos de señalar estará presente en una clase formada por múltiples culturas y donde el tratamiento de la interculturalidad reinará como método de trabajo.

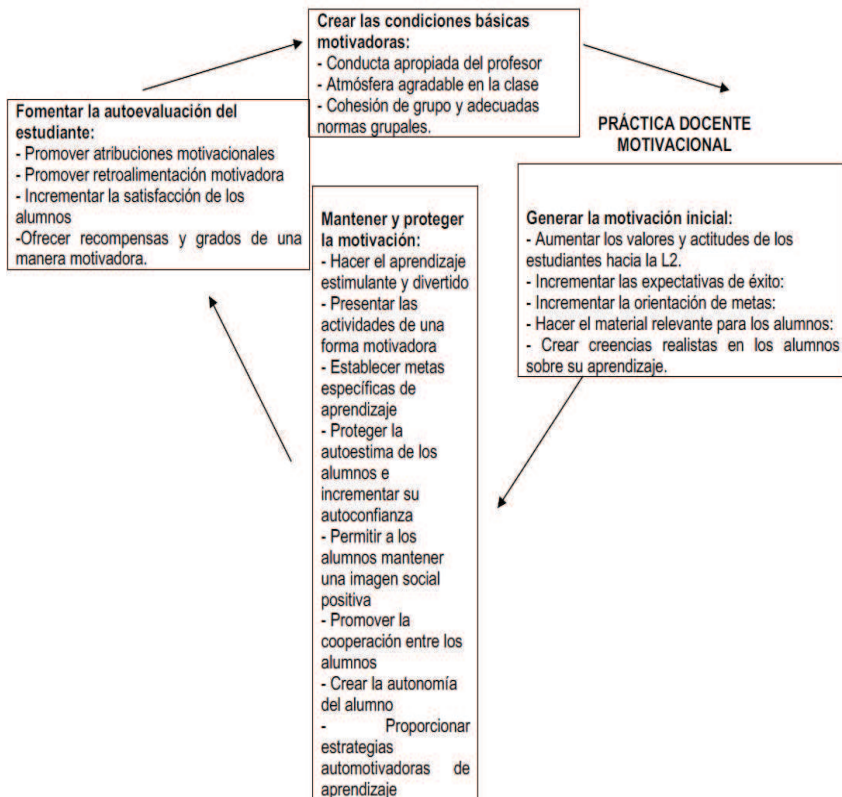
Por tanto, el análisis contrastivo cultural se trata de una forma de proceder en el aula que se ha ido consolidando a lo largo de los años. Esta técnica consiste en comparar diferentes elementos culturales de las culturas presentes en el aula, haciendo especial énfasis en aquellas de origen del alumnado. De este modo, al

confrontar todas ellas con la cultura objeto de estudio, el alumnado estará en disposición de comprender de una manera más cercana el componente cultural en cuestión. El profesorado tiene un papel crucial a la hora de implantar este modo de proceder porque será él (*experto mediador intercultural*) y su personalidad, el responsable de que la técnica dé los resultados esperados.

Para ilustrar mejor lo que acabamos de definir ofrecemos el siguiente ejemplo: si queremos que el alumno comprenda y se acerque al concepto de fiesta en España, comenzaremos por hablar de las fiestas en su cultura y en las de sus compañeros para, paulatinamente, ir encontrando elementos comunes a todas. Por todo esto, en el análisis contrastivo cultural, tienen cabida todas las culturas para lograr el objetivo final que es trabajar la interculturalidad.

7. Conclusiones

La siguiente figura en la que aparecen los componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula extraída de Dörnyei (2008: 53), nos sirve a modo de resumen del tipo de enseñanza que practicamos en nuestras clases.



Creamos unas condiciones básicas motivadoras cohesionando el grupo al inicio del curso. Para ello intentamos crear en todo momento un ambiente agradable y de apoyo en el aula por medio de una conducta docente apropiada hacia el alumnado y entre ellos mismos.

La motivación inicial consiste en proporcionarles un syllabus al inicio del curso donde aparece reflejado el tipo de enseñanza que seguimos en nuestras clases, incluyendo actitudes, criterios de evaluación continua, modelos de exámenes, pasos a seguir en la

realización de los trabajos grupales y más. De esta manera pretendemos rebajar su ansiedad inicial y crear un camino seguro al éxito.

Mantenemos y protegemos la motivación en todo momento por medio de similitudes, estereotipos, tópicos y más. Hacemos que los alumnos trabajen en grupo y fomentamos que todos sus miembros conozcan todo el contenido de manera que para ello tengan que relacionarse entre ellos. Fomentamos la autoestima del alumno cuando este debe presentar de forma oral delante de toda la clase.

Por último, tratamos de promover una retroalimentación positiva al proporcionar a los alumnos los resultados de sus diferentes investigaciones y suministrándoles el modo de mejorar aquellos aspectos menos satisfactorios.

En resumen, creemos estar trabajando la interculturalidad desde un punto de vista motivador que es de lo que se trata para que el alumno acabe su aprendizaje con éxito.

8. Referencias Bibliográficas

Álvarez, A. (2012). El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada. Disponible en: http://adrastea.ugr.es/search*spi/a?searchtype=X&searcharg=alvarez+baz+antonio&SORT=D

Arnold, J y Douglas Brown, H. (2000). "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo". Instituto Cervantes: Actas del programa de Formación para Profesores de Español como Lengua

- Extranjera 2003-2008. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya, ISBN: 84-667-1618-1, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Arnold, (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 173-187). Madrid: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Editorial UOC, (1ª ed. en lengua castellana).
- Fries, Charles C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, ISBN: 978-84-9742-800-2, disponible en:
http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- Jin, L. y Cortazzi, M (2001). La cultura que aporta el alumno, ¿puente u obstáculo? En Byram, M. y Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- Krober, A.L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University. Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Papers, vol. 47, núm. 1, Cambridge.
- Lado, R (1957). *Linguistics across Cultures Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lustig, Myron and Koester, J. (2006). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. Editorial: Boston, Mass.: Pearson.
- Malinowski, B. (1975). "La cultura", en J. S. Kahn, *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Editorial Anagrama. Originalmente publicado en la Encyclopedia of Social Sciences (1931). Disponible en:
http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/037_MALINOWSKI_Cultura_B.pdf
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York. Publications of the Linguistic Circle of New York.