

La integración de los aspectos socioculturales de los inmigrantes latinos de Nueva York en el aula de ELE del Instituto Cervantes

Gemma Baltasar Roura

Julio 2006

Master UB Virtual:
Formación de profesores ELE

Tutora: Vicenta González

[...] to recognize the existence of cultural inheritances should imply respect for them. Such respect does not in any way mean our adaptation to them. Our recognition of them and our respect for them are fundamental conditions for the efforts for change.

Paulo Freire (2005: 126-127)

Mis agradecimientos:

A todos mis alumnos del Instituto Cervantes y a los profesores que han colaborado y me han apoyado durante todo este proceso.

A Richard Heyer, de la biblioteca, por su ayuda con toda la documentación sobre los hispanos en Nueva York.

A Vicenta González, por toda su dedicación y el seguimiento que ha ido haciendo de este trabajo.

A todos mis amigos de Nueva York, que tanto se han interesado por este trabajo y me han visto poco en todo este tiempo.

Al Pius.

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
2. Los hispanos en Estados Unidos.....	10
2.1. De dónde vienen, adónde van.....	10
2.1.1. “La primera vez que fui me costó 15 intentos, uno por día, hasta que pasé” (Rafael, 28 años).....	13
2.1.2. Tan iguales, tan diferentes.....	15
2.1.3. ¿Latinización de Estados Unidos o americanización de los latinos?.....	18
2.2. El caso concreto de “Nueva Yol”.....	19
2.2.1. Quiénes y cuándo: un poco de historia de las migraciones en la ciudad de Nueva York.....	23
2.2.1.1. Los puertorriqueños.....	24
2.2.1.2. Los dominicanos.....	28
2.2.1.3. Los mexicanos.....	29
2.2.1.4. Colombianos, salvadoreños, guatemaltecos, ecuatorianos, peruanos, bolivianos, argentinos, hondureños, panameños, chilenos, venezolanos, cubanos, paraguayos, nicaragüenses, costarricenses, uruguayos, españoles.....	31
3. El encuentro de culturas en una ciudad multicultural: la necesidad de integrar la realidad latina de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad.....	32
3.1. Lengua y cultura.....	32
3.2. La interculturalidad en el aula.....	34
3.3. La integración de las culturas de los latinos de Nueva York en el aula de ELE.....	36

4. Objetivos y preguntas de investigación.....	38
5. Metodología de investigación.....	39
5.1. El método cualitativo y etnográfico.....	39
5.2. Contexto de trabajo: el Instituto Cervantes de Nueva York.....	42
5.2.1. Información general.....	42
5.2.2. Los cursos de español como lengua extranjera.....	45
5.3. Creencias y actitudes frente a la enseñanza y el aprendizaje del español: el porqué de la elección del tema de investigación y de la metodología.....	48
5.4. Las herramientas de obtención de datos.....	49
5.4.1. Los cuestionarios.....	50
5.4.1.1. El cuestionario para profesores.....	51
5.4.1.2. El cuestionario para estudiantes.....	56
5.4.2. El diario de clase.....	62
5.4.3. La plantilla o cuestionario de evaluación de actividades.....	64
6. Análisis de los datos.....	78
6.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario para profesores.....	78
6.1.1. Datos personales.....	79
6.1.2. La idea que tienen los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York del concepto de cultura.....	79
6.1.3. La cultura en el aula.....	81
6.1.4. La necesidad de integrar las culturas de los latinos de Nueva York en el aula.....	84
6.1.5. Interpretación de los datos.....	85
6.2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario para estudiantes.....	87
6.2.1. Datos personales.....	87

6.2.2. Experiencia con el estudio del español.....	89
6.2.3. Contacto con el español en Nueva York, fuera de la clase.....	90
6.2.4. Necesidades e intereses culturales en el aprendizaje del español para la clase.....	91
6.2.5. Interpretación de los datos.....	93
6.3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el diario de clase.....	95
6.3.1. Reacciones y aportaciones de los estudiantes frente a la introducción o el surgimiento en el aula de contenidos culturales relacionados con los latinos de Nueva York.....	95
6.3.2. Léxico aparecido en clase y necesario para manejarse en español en Nueva York.....	99
6.3.3. Interpretación de los datos.....	100
6.4. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la plantilla de evaluación de actividades.....	101
6.4.1. Descripción de los objetivos y el procedimiento de cada una de las actividades.....	102
6.4.2. Evaluación del funcionamiento de las actividades.....	107
6.4.2.1. Integración de la actividad en la secuenciación general del curso.....	108
6.4.2.2. Funcionamiento de la actividad comunicativa.....	109
6.4.2.3. Interés por el contenido y aportaciones de los estudiantes.....	111
6.4.3. Interpretación de los datos.....	115
7. Triangulación y conclusiones.....	118
7.1. Triangulación y comentarios.....	118
7.2. Conclusiones.....	126
7.3. Sugerencias para otras posibles líneas de investigación.....	129

8. Bibliografía.....	132
8.1. Bibliografía general.....	132
8.2. Bibliografía sobre didáctica de idiomas.....	151
8.3. Bibliografía específica sobre los hispanos en Estados Unidos.....	156
8.4. Bibliografía para la enseñanza y el aprendizaje de ELE.....	168
Anexos.....	171
Anexo 1. Muestras extraídas del diario de clase.....	172
Anexo 2. Presentación de las actividades relacionadas con las culturas hispanas de Nueva York llevadas a al aula.....	173
Actividad 1. Guía de Nueva York latina.....	173
Actividad 2. ¿Cómo quedamos?.....	177
Actividad 3. 2 millones de hispanos.....	179
Actividad 4. Tiendas de Queens.....	180
Actividad 5. Debates de actualidad.....	183
Actividad 6. Dime de dónde eres y te diré cómo eres.....	186
Actividad 7. Trae un anuncio a clase.....	189
Actividad 8. Ojalá que llueva café.....	190
Anexo 3. Muestras de la plantilla de evaluación de actividades.....	193
Muestra 1.....	193
Muestra 2.....	197

1. Introducción

Recientemente, Estados Unidos se ha convertido en el principal receptor de la inmigración latinoamericana. Se calcula que actualmente viven en este país unos 40 millones de hispanohablantes concentrados principalmente en las grandes ciudades como Los Ángeles, Nueva York, Chicago o Miami, aunque cada vez más se van extendiendo también hacia otros lugares por las posibilidades de trabajo que ofrece el sector agrícola. Con ellos, llegan sus costumbres, sus tradiciones y su lengua: el español ha pasado a ser la segunda lengua más hablada en Estados Unidos y, como consecuencia, gran parte de los medios de comunicación y la publicidad son en este idioma. Asimismo, es la lengua extranjera más estudiada en cualquier nivel educativo.

Por estos motivos y dada la influencia de los aproximadamente 2 millones y medio de latinos que viven en la ciudad de Nueva York, la idea del presente trabajo de investigación ha surgido a partir de considerar imprescindible la integración de las culturas de estos hispanohablantes en el aula de ELE de esta ciudad del mismo modo que se integran otros contenidos culturales. Al fin y al cabo, se ha considerado fundamental el acercamiento de los estudiantes al contexto en la lengua meta que tienen más inmediato, y no siempre visto con buenos ojos, para contribuir desde la clase al entendimiento intercultural en una ciudad multicultural.

A través de la realización de este estudio, entonces, se ha pretendido observar y evaluar hasta qué punto es necesario integrar este contenido sociocultural en el aula de ELE, de qué modo se puede introducir, en qué medida forma parte de las necesidades e intereses de los estudiantes y qué relación tienen éstos con esta determinada realidad de su ciudad.

Para llevar a cabo este trabajo se ha escogido un contexto concreto, el Instituto Cervantes de Nueva York, y, como la intención no era obtener resultados generalizables o abstractos, se ha optado por una metodología de tipo cualitativo y etnográfico. Con ello, se ha pretendido que dicha investigación sirva como ejemplo o punto de partida para la reflexión y decisión de qué contenidos sobre los latinos de Nueva York, o de Estados Unidos, conviene llevar a la clase y de cómo y cuándo llevarlos y, de este modo, mejorar

la enseñanza del español en este contexto concreto. Por otro lado, se considera que puede servir para dar cuenta a otros profesores de español de contextos educativos, de la ciudad o del país, de la necesidad de integración en el aula de ELE de unos aspectos socioculturales que afectan de forma más o menos directa a todos sus habitantes.

El proceso de investigación se ha llevado a realizado durante aproximadamente dos trimestres, lo que supone dos cursos en el Instituto Cervantes de Nueva York. Durante este periodo los pasos que se han seguido han sido los de a continuación:

- Selección de un tema de estudio: la integración de la realidad sociocultural de los latinos de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad.
- Selección de un contexto de estudio y de unos determinados informantes: el Instituto Cervantes de Nueva York, sus profesores y sus alumnos.
- Elaboración de un plan de acción y selección de lecturas relacionadas con los hispanos en Estados Unidos y sobre didáctica de la enseñanza de idiomas.
- Obtención de información sobre la inmigración hispana en Estados Unidos y en Nueva York.
- Decisión sobre una metodología de investigación y de unos instrumentos de recogida de datos.
- Una vez se ha tenido claro el contexto de los hispanos en Estados Unidos y en la ciudad de Nueva York y la metodología de trabajo, se ha empezado el proceso de investigación en el contexto concreto elegido.

Todo este proceso queda reflejado en esta memoria a lo largo de cinco capítulos y unos anexos al final. En el primero de los capítulos, el capítulo 2, se da una visión general sobre el contexto sociológico de los hispanos en los Estados Unidos y su influencia en el país junto con la necesaria presentación de la situación en el caso concreto de la ciudad de Nueva York.

A continuación, en el capítulo 3, se habla de la necesaria integración de la cultura en la enseñanza de idiomas para su mejor aprendizaje y para fomentar la interculturalidad. Este planteamiento se enlaza con la necesidad de integración de las culturas de los latinos de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad debido a su fuerte

presencia y de ahí, en el capítulo 4, se establecen unos objetivos de trabajo de los cuales se derivan una serie de preguntas que son las que se pretende responder una vez realizado todo el proceso de investigación.

En el capítulo 5, se presenta y se justifica la metodología de investigación que, como ya se ha adelantado, se ha seleccionado el método cualitativo etnográfico. La decisión por llevar a cabo esta metodología ha venido dada, por un lado, porque se iba a trabajar en un contexto concreto (que aparece descrito con detalle en este capítulo) y con un tipo de estudiantes muy determinados (adultos de diferentes nacionalidades que eligen aprender el español por propia voluntad y que se muestran muy abiertos a conocer otras culturas) y, por otro lado, porque el propio profesor se convierte en el propio investigador de sus clases. Este tipo de investigación, ha llevado, también, a la selección y elaboración de unas herramientas de recogida de datos determinadas: cuestionarios abiertos para profesores y alumnos, un diario de clase y una plantilla de evaluación de actividades comunicativas.

Seguidamente, en el capítulo 6, se ha procedido a la presentación y al análisis de los datos obtenidos mediante esas herramientas de recogida de datos para, finalmente, en el capítulo 7, poder elaborar una triangulación y unas conclusiones que han dado respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo 4.

Al final de esta memoria, se han incluido unos anexos con muestras de las herramientas de recogida de datos y las actividades llevadas al aula para una mejor ejemplificación e ilustración del trabajo realizado.

Para terminar, cabe destacar que todo este proceso de investigación ha coincidido con el momento histórico en el que miles de hispanos y demás inmigrantes de Estados Unidos estaban saliendo a las calles para protestar contra la propuesta de una nueva ley de inmigración que pretendía criminalizar a los trabajadores indocumentados. Como consecuencia, esta cuestión también ha quedado inevitablemente reflejada en el presente trabajo.

2. Los hispanos en Estados Unidos

2.1 De dónde vienen. Adónde van

¿Qué pasaría si por arte de magia un día desapareciera toda la población de origen hispano del estado norteamericano de California? Este problema imaginario, irreal, es el que se plantea en la película del director mexicano Sergio Arau (2004) *A Day Without a Mexican*¹, según la cual, California entera dejaría de funcionar por completo y devendría el caos más absoluto, pues un tercio de la población de este estado norteamericano es de origen latinoamericano. ¿Qué ocurriría, entonces, si el problema se extendiera a todo un país en el que viven unos 40 millones de hispanos?

Precisamente, y basándose en el argumento de esta película, la consigna de la huelga general de trabajadores inmigrantes del pasado 1 de mayo de 2006 ante la nueva ley de inmigración HR4437 fue *Un día sin inmigrantes*. Esta nueva ley, aprobada el pasado diciembre de 2005 en la Cámara de Representantes y que fue discutida a lo largo de seis meses en el Senado, surgió con el motivo de fortalecer la seguridad de los Estados Unidos después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 y preveía, entre otros aspectos, imponer severas sanciones a los empresarios que contrataran a trabajadores indocumentados, darles la categoría de criminales a esos indocumentados y extender las actuales verjas en la frontera mexicana, además de reforzar su vigilancia. Más de 1 millón y medio de inmigrantes, la gran mayoría de origen latinoamericano junto a polacos, rusos, asiáticos e irlandeses, se unió a la huelga del 1 de mayo, del mismo modo que en los meses anteriores otros miles habían salido en Los Ángeles, Chicago, Phoenix, Detroit o Nueva York para protestar en contra de una ley que viola los principios sobre los cuales se fundó este país y a favor de la legalización de unos 12 millones de *sin papeles*. Finalmente, el 25 de mayo de 2006 el Senado aprobó la

¹ *A Day Without a Mexican (Un día sin mexicanos)*. El gentilicio *mexicano* del título de la película se refiere a *latino* o *hispano* en general. Algunos de los personajes norteamericanos de esta película no tienen muy claro que por debajo de la frontera con México hay muchos países. “That Mexicans from Guatemala and Honduras...”: “esos mexicanos de Guatemala y Honduras”, dice el ficticio Senador de California, Steven Abercrombie, en esta película.

propuesta S 2611 menos dura que la anterior: pretende la reducción de los kilómetros de largo de las nuevas verjas en la frontera con México que proponía la Cámara de Representantes y la legalización de unos 8 millones de inmigrantes que podrían obtener amnistía. Sin embargo, aún queda la puesta en común de ambas propuestas de ley y, así la nueva ley de inmigración de Estados Unidos está en el aire posiblemente hasta después del verano de 2006. De lo que no queda duda es que, mientras tanto, los sin papeles siguen contribuyendo a mejorar la economía del país realizando los trabajos que los de aquí no quieren o no están preparados para hacer: “la inmigración ha sido una ganancia neta para el pueblo estadounidense” el Secretario de Comercio de Estados Unidos, Carlos Gutiérrez². Y, por su parte, Vicky Peláez (2006) en el periódico neoyorquino *El Diario/La Prensa* apunta:

Para el año 2015 [Estados Unidos] necesitará urgentemente unos 15 millones de inmigrantes nuevos debido al envejecimiento de su población anglosajona. El archibillonario Bill Gates urge traer más inmigrantes profesionales porque EEUU ya no tiene especialistas nativos en alta tecnología y ciencias exactas [...] Los 12 millones de trabajadores ilegales y 36 millones de legales somos el sostén de la economía. La tercera parte de los trabajadores agrícolas en Georgia, Florida y California son indocumentados irremplazables, ya que los trabajadores locales no aceptan este trabajo por un sueldo que es inferior al mínimo. Y son estos ilegales que generan ganancias anuales de unos 9 mil millones de dólares. A nivel nacional, en el sector agrícola un 20 por ciento de los trabajadores son ilegales. Otro 17 por ciento está laborando en la industria de confección, textil y en el sector de servicio, especialmente en la limpieza. La mayoría de los ilegales pagan impuestos, no tienen seguro médico, tampoco reciben alguna ayuda de estado y trabajan dos turnos diarios.

(*El Diario/La Prensa*, 21/03/06)

Durante las últimas décadas, la avalancha migratoria hacia los Estados Unidos³ está siendo principalmente hispanoamericana. Se calcula que el número de hispanos, legales e ilegales, llegó en 2003 a rozar los 40 millones. Con esta cifra, la población latina de este país pasó a ser la primera minoría étnica, superando a la población afroamericana. En los últimos 50 años, los hispanos han aumentado en un 800 por ciento y se

² Texto extraído del periódico *Hoy Nueva York*: <http://www.hoyinternet.com/hoy-notanicojul04,0,5937115.story?coll=hoy-primer-heds-top> [Consulta: 11 julio 2006]

³ Según la División de la Población de la ONU, EEUU es el país que recibe más inmigrantes del mundo. Desde 1990 entran anualmente un promedio de 1 millón de inmigrantes. <http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm> [Consulta: 23 abril 2006].

calcula también que en el año 2050 serán 103 millones, es decir, un tercio de la población estadounidense.

La gran mayoría hispana en los Estados Unidos (el 77%) está compuesta por mexicanos, cubanos, puertorriqueños y dominicanos, a los que les siguen con un gran porcentaje también de inmigrantes de los diferentes países de Centroamérica, en especial Guatemala y El Salvador. Asimismo, se encuentran en este país grandes comunidades de colombianos, ecuatorianos y peruanos y ya menos cantidades del resto de países hispanohablantes. De toda esta población, aproximadamente el 45% son inmigrantes de primera generación, han nacido en sus respectivos países y, el resto, ya ha nacido en los Estados Unidos⁴, los inmigrantes de segunda y tercera generación. Véase el siguiente cuadro estadístico (figura 1) con la información extraída del Censo 2000 de Estados Unidos⁵ sobre la población hispana:

Figura 1. Generaciones nacidas en el extranjero y en Estados Unidos.

IDENTIDAD ÉTNICA (Autoatribuida)	NACIDOS EN EL EXTRANJERO Primera generación	NACIDOS EN EEUU Segunda generación y siguientes	TOTAL
NO HISPANOS	18.706.149 7.6%	227.511.277 92.4%	246.217.426
HISPANOS	15.786.304 44.8%	19.418.176 55.2%	35.204.480
Mexicanos	42.0%	58.0%	22.293.812
Puertorriqueños	39.7%	60.3%	3.537.351
Cubanos	67.3%	32.7%	1.311.994
Dominicanos	68.5%	31.5%	994.313
Salvador, Guatemala	77.5%	22.5%	1.532.512
Otros centroamericanos	76.5%	23.5%	903.574
Colombianos	76.6%	23.4%	648.731
Peruanos, ecuatorianos	77.2%	22.8%	697.798
Otros sudamericanos	78.3%	21.7%	494.186
Otros, españoles, latinos	5.7%	94.3%	2.790.209
TOTAL	34.492.453 12.3%	246.929.453 87.7%	281.421.906

(Cuadro extraído de RUBÉN G. RUMBAUT, “Un retrato de la presencia hispana” en *Los Hispanos en Estados Unidos, Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004, Barcelona.)

⁴ Aunque Puerto Rico sea un Estado Libre Asociado de Estados Unidos, se clasifica a los puertorriqueños nacidos en Puerto Rico como inmigrantes de primera generación y a los nacidos en el territorio continental como de segunda generación.

⁵ <http://www.census.gov/>

2.1.1. "La primera vez que fui me costó 15 intentos, uno por día, hasta que pasé" (Rafael, 28 años)⁶

Gran parte de esta inmigración latinoamericana llega de forma ilegal a los Estados Unidos a través de la frontera mexicana, caminando o escondidos en furgonetas y camiones de *coyotes*⁷, superando duros obstáculos y muchas veces siendo deportados una vez traspasada la frontera. A pesar de ello, lo vuelven a intentar hasta que lo consiguen, porque trabajar en Estados Unidos no va a suponer solamente una mejora económica y una mejor calidad de vida para los que emigran, sino que es la única manera de que sus familias y comunidades, que siguen viviendo en los lugares más pobres de América Latina, salgan adelante. Y es que en la era de la globalización, las remesas, o las transferencias de dinero a los familiares que se han quedado en el país de origen, se están convirtiendo en la principal fuente de ingresos de los países en vías de desarrollo, incluso, el único sueldo para muchas de estas familias. Según la División de la Población de la ONU, las remesas supusieron más de 167.000 millones de dólares en 2005 en todo el mundo. Solamente en el año 2003, se mandaron de Estados Unidos a Latinoamérica unos 38.000 millones dólares. Estas tan grandes cantidades de dinero o *migradólares* han llegado a ser tan imprescindibles para el desarrollo de las comunidades en el país de origen que han empezado a surgir en Estados Unidos las llamadas HTA (*hometown associations*, asociaciones con la comunidad de procedencia). Las HTA son organizaciones de inmigrantes procedentes de una misma comunidad, generalmente rural, de algún país de Latinoamérica que están viviendo en Estados Unidos y que se encargan de recaudar el dinero para mandarlo en conjunto a su población de origen y, de este modo, mejorar las infraestructuras de esa comunidad (pavimentaciones, construcciones de escuelas, llegada de electricidad, agua potable, etc.) Además, estas asociaciones sirven también para preservar la identidad social y cultural de sus miembros en el extranjero. Mike Davis (2001) nos cuenta cómo, en algunos casos, se ha llegado al

⁶ Texto extraído de CALVO, J.M., "En la frontera del sueño Americano", *El País*, 02/04/06

⁷ "Transportistas" ilegales que cobran a los inmigrantes para pasarlos por la frontera entre México y Estados Unidos en sus vehículos.

extremo en que comunidades enteras de Centroamérica se reproducen exactamente en Estados Unidos y cómo los medios de comunicación y transporte actuales así como las nuevas tecnologías permiten que esto sea posible. Esto es lo que dice sobre los ticuanenses⁸ en el distrito de Brooklyn de la ciudad de Nueva York:

Looking at how the villagers of Ticuani, now equally split between Puebla and Brooklyn, maintain their powerful sense of corporate identity, Robert Smith points to the revolutionary roles of telecommunications and cheap airfares. [...] The Ticuanenses have reconstituted themselves into a 'virtual village', where all important communal business is debated in weekly conference calls between elders in Brooklyn and Mexico. Ties with the old home are regularly renewed by family vacations and frequently participation in village festivals, while intense team volley ball rivalries with other immigrant associations provide a passionate focus for Ticuanense identity in Brooklyn. [...] At the same time, the diasporans loyally maintain the all-important flow of migradollars back home. Since the 1970s, the Ticuani Solidarity Committee in New York City has financed an extensive modernization of the pueblo, building two new schools and renovating the church and municipal buildings.

(Mike Davis, 2001: 98 - 99)

Es verdad que las HTA son, de momento, incipientes y un fenómeno tal vez menos común; puesto que no siempre es fácil que coincidan tantos habitantes de una misma comunidad en los Estados Unidos. La mayoría de los inmigrantes manda el dinero ahorrado a sus familiares directamente.

Sin embargo, como también apunta Davis (2001) haciendo referencia a Robert Smith, fenómenos como las HTA junto a las nuevas tecnologías y la facilidad para viajar de hoy en día están contribuyendo a la preservación de la lengua y las culturas de procedencia de todos estos inmigrantes. Los inmigrantes italianos, rusos o irlandeses que llegaron a los Estados Unidos especialmente a principios y mediados del siglo XX no pudieron disfrutar de estas ventajas y su proceso de asimilación a la cultura norteamericana anglosajona fue muy rápido. Hoy, los conservadores estadounidenses ven en la inmigración, además de un empeoramiento de la escuela pública, del sistema de salud y de la economía, la pérdida de la identidad nacional debido al gran número de inmigrantes hispanohablantes: *"Many of them view illegal immigration as a strain on schools, the health care system and the economy, and some have warned that in their*

⁸ Procerdentes de Ticuani, población del estado de Puebla, en el sur de México.

opinion the nation's cultural identity could be washed away by a flood of low-income Spanish-speaking workers.” (The New York Times, 24/03/06).

2.1.2. *Tan iguales, tan diferentes*

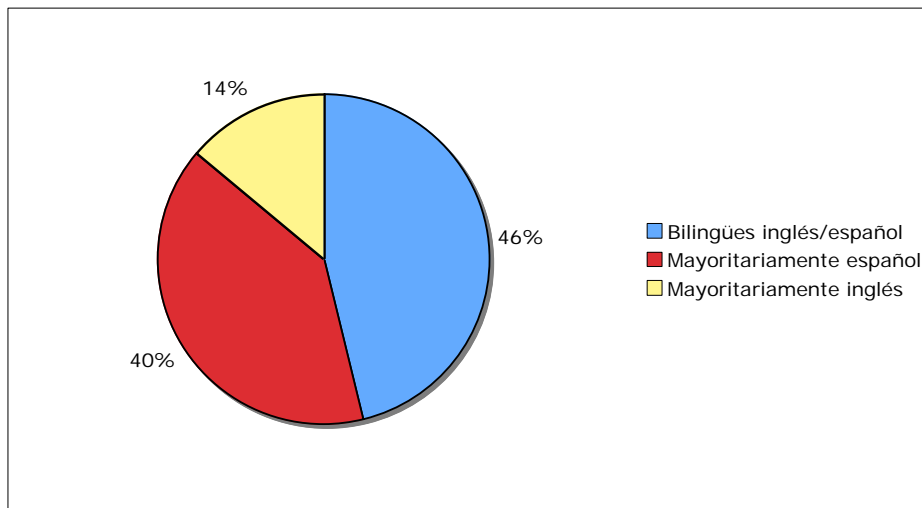
Estados Unidos ha establecido la etiqueta oficial de *Hispanic* (hispano), aunque también se usan los términos de *Latin* (latino) y *Spanish* (español), para identificar a una minoría étnica conformada por todo aquel que provenga de algún país de Latinoamérica, a pesar de las diferencias culturales de cada país o región. Es una forma de clasificar al “otro”. Sin embargo, los hispanos que viven en este país tienen muy clara su procedencia y no suelen identificarse de este modo, sino con su nacionalidad: “soy mexicano”, “soy boricua”⁹, “soy guatemalteco”, dicen cuando se presentan. Los latinos en Estados Unidos son diferentes porque provienen de lugares y culturas muy diferentes y sus costumbres, su comida, sus formas de ser, su música, etc. llegan con ellos. Román de la Campa, en el prólogo del libro de Mike Davis, apunta como fenómeno cultural interesante el hecho de que es en este país que los inmigrantes procedentes de diferentes lugares de Latinoamérica se encuentran y acaban conociendo las costumbres los unos de los otros.

Pero a pesar de las diferencias, el español es, sin duda, una de las principales características en común entre los distintos grupos latinos y, por supuesto, una forma de identificación cultural. Dice Jorge Ramos, presentador de las noticias de la cadena de televisión latina Univisión, que “Siempre me ha llamado la atención que, incluso, aquellos hispanos que no dominan el español sueltan alguna que otra palabra –“hola, ¿como estás?” “Qué tal...”- para hacernos saber a otros latinos que somos del mismo grupo. Además, como consecuencia del aumento de la inmigración y la alta tasa de natalidad de los hispanos, se ha convertido también en la primera lengua minoritaria, lo hablaban 28 millones de personas el año 2000 según la oficina del censo. Le seguía el chino con 2 millones de hablantes.

⁹ Boricua es el gentilicio usado por los puertorriqueños nacidos en la isla. El nombre indígena taíno de Puerto Rico es Boriquen.

Una encuesta realizada en el año 2002 por el Pew Hispanic Center y la Kaiser Family Foundation¹⁰ señala que un 40% de los hispanos adultos hablan predominantemente el español o no conocen el inglés y un 14% hablan predominantemente el inglés y no saben o saben muy poco español. El resto, un 46% de los hispanos adultos (unos 11 millones de personas) son bilingües, lo que significa que pueden mantener una conversación en inglés o en español por lo menos bastante bien (figura 2). Estos hablantes bilingües tienden a usar una u otra lengua en función de la situación en la que se encuentren. El inglés es la lengua que más usan para los negocios y el comercio y en sus lugares de trabajo. En casa, todo depende de la familia, pero existe una tendencia a usar ambas lenguas indistintamente: un 33% hablan las dos lenguas en casa, frente a un 17% que solamente usan el español y otro 17% que tienden a usar más el español que el inglés. El 43% restante tiende a usar el inglés.

Figura 2. El inglés y el español usados por los hispanos adultos



(Cuadro extraído de: Pew Hispanic Center/Kaiser Foundation)

La tendencia a usar una u otra lengua también depende de si se trata de inmigrantes de primera, segunda o terceras generaciones en adelante. Todos los inmigrantes de primera generación prefieren usar el español. Sin embargo, sus hijos, prácticamente en su totalidad bilingües, tienen tendencia a usar más el inglés que el español. La mayoría de los inmigrantes hispanos de segundas y terceras generaciones que

¹⁰ “National Survey of Latinos”, realizada entre abril y junio de 2002.

llegaron con la primera gran oleada, alrededor de los años 70, ya no hablan el español. Este es un fenómeno que ha venido ocurriendo durante la historia de los Estados Unidos con las diferentes culturas que llegaron a este país; el “verdadero cementerio de las lenguas modernas”¹¹ lo llaman algunos. Es por eso que muchas familias de hoy hacen el esfuerzo para que sus hijos hablen el español, especialmente si los niños nacen aquí. Los hispanos dan por hecho que hablar dos lenguas es una ventaja en el mundo en el que vivimos y esencial para tener éxito en los Estados Unidos y es por eso, también, que en algunos estados se intentó llevar adelante un programa de educación bilingüe que fue arrebatado por la campaña *English Only* (sólo inglés). La idea del programa de educación bilingüe, que empezó a funcionar en los estados de California, Colorado y Massachussets, pretendía que los estudiantes de las escuelas públicas pudieran tener algunas clases en su lengua materna, no se limitaba sólo al español, al mismo tiempo que aprendían el inglés. Pero grupos de norteamericanos adinerados, temerosos de la diversidad cultural que domina el país, promovieron la campaña *English Only* y consiguieron eliminar el programa bilingüe de las escuelas.

Si bien por lo que se refiere a la educación se han puesto trabas para que ésta no fuera en otra lengua diferente del inglés, no ha habido ningún problema en crear canales de televisión y radio ni en difundir anuncios publicitarios o campañas electorales en español. Como señala María Jesús Criado¹² “Las publicaciones periódicas en español en Estados Unidos, según cálculos de ‘AJR’ (*American Journalism Review*), ascendían a 650 en 2001 (34 diarios, 265 semanarios y 352 revistas), mientras los ingresos en publicidad, según la Latino Print Network, alcanzaron en 2003, 854 millones de dólares, más del triple que en 2000 (258 millones)”. En cuanto a los medios audiovisuales existen dos grandes grupos: Univisión y Telemundo. La primera, a su vez, cuenta con 50 emisoras propias y otras 45 afiliadas más una cadena de televisión por cable (Galavisión) y 65 emisoras de radio. La segunda tiene 15 emisoras propias y 43 afiliadas. Está claro que todos estos medios de comunicación contribuyen en la preservación de la lengua y de las culturas de procedencia de los latinos en Estados Unidos. Aunque, por otro lado, los

¹¹ Extraído de la encuesta *National Survey of Latinos*, del Pew Hispanic Center/Kaiser Foundation haciendo referencia a una cita de Portes A. y Hao L. (1998), “E pluribus unum: Bilingualism and the Loss of Language in the Second Generation”, *Sociology of Education*, 71: 269-294.

¹² *La Vanguardia Dossier*.

hispanos no tienen una preferencia exclusiva a la hora de elegir un canal de televisión. Según un estudio del Tomás Rivera Policy Institute¹³, el 50% de los hispanos declara que ve la televisión en inglés y en español. Solamente un 11% declara que ve la televisión exclusivamente en español.

2.1.3. ¿Latinización de los Estados Unidos o americanización de los latinos?

Los hispanos de los Estados Unidos han llegado aquí para tener una mejor situación económica y una mejor calidad de vida respecto a sus lugares de procedencia y, por ello, no han visto ningún inconveniente en integrarse a la cultura anglosajona. Aunque, como dice Jorge Ramos (2004), “integración significa formar parte de un todo pero no implica la desaparición de sus partes”. Y esto es lo que ha ocurrido con la mayoría de los latinos. Por un lado tienen una enorme confianza hacia el sistema norteamericano, su sistema de educación, sus prácticas políticas y económicas y la creencia de que cualquiera puede aspirar a lo que desee y hacerse a uno mismo gracias al esfuerzo y el trabajo. Por otro lado, tienen un sistema de valores muy arraigado especialmente cuando se trata de la familia. Piensan que sus familias están más unidas y son más fuertes que las de los norteamericanos, tienen un fuerte sentido de la protección de los suyos. Asimismo, aunque en gran parte se registren como votantes del Partido Demócrata, algunos de sus valores coinciden con los de los sectores más conservadores del país y la religión católica: una amplia mayoría de los hispanos, por ejemplo, rechaza el aborto, el divorcio o las relaciones homosexuales. Es verdad, también, que estos valores van cambiando a partir de las segundas generaciones y de un mejor conocimiento del inglés. Eso sí, casi todos consideran que tienen una actitud diferente ante la vida, más viva, más alegre que la de los norteamericanos anglosajones.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta cuando nos referimos a la integración de los inmigrantes es la discriminación que sufren. Según el Pew Hispanic Center, un 60% de los hispanos de los Estados Unidos, tanto de primera como de segunda generación, se ha sentido discriminado alguna vez en su vida por su raza o etnia. Existen todavía prejuicios hacia los inmigrantes entre los cuales están, por ejemplo, que los recién

¹³ Tomás Riviera Policy Institute, “Latino Viewing Choices”, 21 mayo 2003.

llegados no quieren aprender el inglés, que su nivel intelectual es muy bajo o que sus hijos son malos estudiantes.

Este tipo de prejuicios ha provocado, por ejemplo, que la asimilación de algunos latinos a la cultura anglosajona haya sido total. Muchos, especialmente los llegados hace más de 30 años, no se definen como hispanos ni hablan español y sus hijos no saben hablar esta lengua. Además, si bien es cierto que los inmigrantes de segunda generación están bastante mejor económicamente que sus padres, su nivel educativo es todavía bajo: hay un gran número de fracaso escolar debido, entre otros motivos, a los prejuicios que se mencionan más arriba y por las necesidades económicas de sus familias, muchas de ellas numerosas, que necesitan que sus hijos empiecen a trabajar. En el Censo 2000, se calcula que solamente un 9% de los hispanos tiene la probabilidad de obtener un título universitario, frente a un 36% de los inmigrantes no hispanos, de procedencia asiática generalmente.

Sin embargo, a pesar de todos estos prejuicios sociales, el “sabor latino” está de moda. En la película *Un día sin Mexicanos*, a una periodista hispana, Lyla Rod, que está pasando una prueba para ser presentadora de las noticias de la televisión, se le pide que cambie su nombre a la versión en español, Lila Rodríguez, y su acento inglés americano por su acento inglés latino: “*For ‘latino sabor’. No career if you have no accent*” (Para el “sabor latino”. No vas a tener una carrera si no mantienes tu acento). El acento latino es sensual, no hace falta más que observar el éxito de Antonio Banderas, Salma Hayek y Penélope Cruz en Hollywood. Y los no hispanos toman cursos de salsa y tango; comen tacos, guacamole, flan, frijoles, tostones y tapas; saben decir por lo menos “hola”, “hasta la vista” o “mi amigo”; bailan reggaetón en las discotecas; toman tequila, mojitos y cerveza Corona o Dos Equis; ven películas latinoamericanas y españolas; toman el sol en Cancún, la República Dominicana, Puerto Rico o España; adoran a Gael García Bernal o cotillean de Jennifer López...

2.2. El caso concreto de “Nueva Yol”¹⁴

¹⁴ En la variedad del español del Caribe se produce la confusión de las consonantes líquidas, /l/ /r/. Así, la /r/ se suele pronunciar como /l/ delante de cualquier otra consonante o al final de una palabra: “puelto” en vez de “puerto”, “amol” en vez de “amor” o “Nueva Yol” en vez de “Nueva York”. La mayoría de los

Los latinos han elegido para vivir las grandes ciudades de los Estados Unidos (aunque cada vez es más frecuente también el asentamiento de estos inmigrantes en las zonas rurales debido a la gran demanda de trabajo que hay en el campo). Dos de las ciudades con más número de hispanos son Nueva York y Los Ángeles que ocupan respectivamente el segundo y el tercer lugar en cuanto a potencias económicas urbanas del mundo, la primera es Tokio. Durante los últimos 30 años el número de hispanos ha crecido tanto en las grandes ciudades que, según el Censo 2000, en muchos lugares han sobrepasado a los afro americanos (Nueva York, San Diego o Houston) y, en otros, incluso a los blancos no hispanos (Los Ángeles, Dallas o San Antonio). Las ciudades, por lo tanto, se están transformando y, aunque haya tendencia por parte de los latinos a americanizarse, se siguen retroalimentando de las culturas hispanas a medida que van llegando nuevos inmigrantes. Así lo describe Mike Davis (2001):

The cosmopolitan result is a rich, constantly evolving *sabor tropical* in food, music, fashion and language – always freshly spiced by the latest arrivals from Latin America.
(Mike Davis, 2001: 22)

La ciudad de Nueva York tiene unos 8 millones de habitantes, de los cuales unos 2.4 millones son hispanos. La gran mayoría de ellos proceden de Puerto Rico, la República Dominicana y México, aunque también se encuentra un considerable número de colombianos, ecuatorianos y centroamericanos. Esta población latina se distribuye por los diferentes barrios de los diferentes distritos de la ciudad: El Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens y Staten Island (Figura 3 y 4). Esto, y el hecho de que los hispanos trabajen en la mayoría de comercios y restaurantes de cualquier parte de la ciudad, provoca que fácilmente se respire un ambiente latino en toda Nueva York. Esta distribución aleatoria de los hispanos en Nueva York, que también se produce con otros grupos de inmigrantes como los chinos o los italianos, es lo que Mike Davis denomina *mosaico multicultural*. El caso de Los Ángeles, en cambio, es diferente. Los inmigrantes hispanos allí viven en una zona determinada creando una *ciudad dentro de la ciudad*.

hispanos de Nueva York son procedentes del Caribe, especialmente de Puerto Rico y la República Dominicana.

Figura 3. Los cinco distritos de la ciudad de Nueva York



Mapa extraído de: http://www.clubplanet.com/news/archive/20_cover_and_the_right_zip_code.asp

Figura 4. Distribución de la población de origen hispano en cada uno de los distritos de la ciudad de Nueva York.¹⁵

¹⁵ La División de la Población del *Department of City Planning* del Ayuntamiento de Nueva York y el Censo 2000 se han basado en los apellidos de origen hispano registrados en estas áreas de la ciudad para la elaboración de estos mapas.

QuickTime™ and a
TIFF (LZW) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (LZW) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (LZW) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (LZW) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (LZW) decompressor
are needed to see this picture.

Mapas extraídos de la página web oficial de la ciudad de Nueva York: http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/demo_maps.shtml

2.2.1. Quiénes y cuándo: un poco de historia de las migraciones en la ciudad de Nueva York

Históricamente, la ciudad de Nueva York se ha caracterizado por ser la puerta de entrada de los inmigrantes, esencialmente europeos, hacia Estados Unidos. Durante los siglos XIX y XX entraron, a través de la isla de Ellis al sur de Manhattan, grandes masas de irlandeses, polacos, alemanes, rusos, italianos, griegos, portugueses e, incluso, españoles. Muchos de ellos se quedaron en la ciudad y se instalaron en barrios que acabaron adoptando la identidad de los nuevos llegados. Así por ejemplo, los irlandeses se instalaron en el alto Manhattan, en el barrio de Washington Heights y en El Bronx. Los italianos ocuparon la zona sur de Manhattan, la hoy conocida Little Italy, el noroeste de Brooklyn, Carroll Gardens, y el centro del Bronx, donde todavía hoy se encuentra otra Little Italy menos popular para los turistas. La mayoría de los polacos vive al norte de Brooklyn, en el barrio de Greenpoint, y los rusos al sur de Brooklyn, en Brighton Beach y Coney Island. Los griegos se encuentran en el noreste de Queens, en el barrio de Astoria.

Los españoles, la mayoría procedentes de Galicia, que llegaron a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX no fueron muchos comparado con otros grupos de inmigrantes (actualmente hay unos 20.000) y ocuparon el barrio de Chelsea, al sureste de Manhattan. Hoy en día quedan pocos de esos españoles en ese barrio, aunque sí ha quedado su reducto. Todavía están en esa zona la mayoría de restaurantes españoles de la ciudad y el centro social español por excelencia, La Nacional, fundado en 1868 y donde el poeta Federico García Lorca pasó largas horas durante su estadía en la ciudad. Ahora, la gran parte de los gallegos de Nueva York se ha trasladado a la ciudad de Newark, en el estado de New Jersey, que queda al oeste de la isla de Manhattan, al otro lado del río Hudson, donde también se encuentran los portugueses. La ciudad de Newark tiene un barrio completamente español, con tiendas de comida y otros productos procedentes de España así como muchos restaurantes.

Las otras grandes olas de inmigrantes no europeas hacia Nueva York a lo largo del siglo XX han sido y siguen siendo, por un lado, la asiática, con una mayoría de chinos (el barrio de Chinatown de esta ciudad es uno de los más famosos y turísticos del mundo) pero también coreanos, filipinos, tailandeses, paquistaníes o indios, y por otro lado, las latinoamericanas que, como ya hemos adelantado, en su mayoría son de procedencia caribeña y, en los años más recientes, mexicana.

2.2.1.1. Los puertorriqueños

El primer grupo de hispanos que llegó a Nueva York en grandes masas fue el de los puertorriqueños. Puerto Rico, después de la guerra de 1898 entre España y Estados Unidos dejó de ser colonia española y pasó a estar bajo el gobierno norteamericano con la categoría de Estado Libre Asociado¹⁶. Desde el año 1917, los nacidos en Puerto Rico obtienen la nacionalidad norteamericana. Este hecho, entonces, facilitó la entrada de los puertorriqueños a los Estados Unidos y su principal lugar de asentamiento fue la ciudad de Nueva York atraídos por la gran oferta de trabajo en el sector industrial.

Los inmigrantes de Puerto Rico llegaron en tres fases. La primera, o la de *los pioneros*, fue entre 1900 y 1945 y se instalaron en los barrios de Atlantic Street en Brooklyn; en el East Harlem, que pasó a llamarse *El Barrio*, al nordeste de Manhattan; en el Lower East Side, que pasó a llamarse *Loisaida*¹⁷, al sudeste de Manhattan; en Chelsea; en el Upper West Side y la zona del Lincoln Center, al oeste de Manhattan; y algunas zonas del sur del Bronx. La segunda fase, o la *Gran Migración*, fue la más numerosa y ocurrió entre 1946 y 1964. Durante este segundo periodo, las comunidades que ya estaban asentadas en el sur del Bronx, en el East Harlem y en el Lower East Side aumentaron considerablemente convirtiéndose éstos en los barrios de puertorriqueños o *nuyoricans*¹⁸ más populares. Durante el tercer periodo, entre 1965 hasta el presente, ha habido una estabilización y una dispersión de estos inmigrantes hacia otras partes de Estados Unidos. En 1980 la mayoría de los puertorriqueños en el territorio continental ya vivían fuera del Estado de Nueva York. Aún así, viven en la ciudad de Nueva York tantos puertorriqueños como en San Juan, la capital de Puerto Rico.

En la actualidad, y debido a la *gentrificación* que en los años más recientes se viene produciendo en los barrios más céntricos de Nueva York, quedan pocos

¹⁶ Estado Libre Asociado significa que Puerto Rico, administrativamente, depende del gobierno de Estados Unidos y sus habitantes son considerados ciudadanos norteamericanos. Sin embargo, es independiente políticamente y no tienen el derecho de votar al presidente de Estados Unidos.

¹⁷ El topónimo *Loisaida* se forma a partir de la pronunciación en español de las palabras del inglés *Lower East Side*.

¹⁸ *Nuyoricans* es como se autodenominan los puertorriqueños de Nueva York. El gentilicio se forma a partir de la contracción de las palabras *Nueva York* y *Rican*, del *Puerto Rican* inglés.

puertorriqueños en la zona sur y oeste de Manhattan. Sobrevive aún un poco Loisaida, pero ahí también cada vez son menos. La gran mayoría ahora se concentra en El Barrio o East Harlem, el sur del Bronx y el norte de Brooklyn.

La presencia puertorriqueña en Nueva York se ha caracterizado, desafortunadamente, por la pobreza y la discriminación social. Llegaron, como muchos emigrantes afro americanos del sur de Estados Unidos, para trabajar en un sector industrial que a partir de los años 60 fue masivamente automatizado o exportado a otros países cuya mano de obra era más barata. Entre 1963 y 1982, en las nueve ciudades más pobladas por puertorriqueños, se perdieron un millón de puestos de trabajo en este sector.

En cuanto al tema de la educación, siempre ha habido pocas expectativas por parte de las instituciones norteamericanas y la sociedad en general hacia el éxito escolar de los inmigrantes latinos o afro americanos. Como consecuencia de la pobreza, los más jóvenes se ven forzados a trabajar para ayudar económicamente a sus familias o, lo que es peor, se unen a pandillas callejeras. De todo ello se deriva el abandono de los estudios y el fracaso escolar. Esto se ha traducido en que las escuelas públicas de los barrios habitados por esta población tengan muy pocos recursos y una baja calidad de la enseñanza y en que, en el presente, más de un 50% de la población hispana de la ciudad de Nueva York no posea un título de educación secundaria. Los puertorriqueños son los que más se han visto afectados por estos prejuicios, pero está ocurriendo con otras comunidades de inmigrantes hispanos llegadas posteriormente como los dominicanos y los mexicanos. También, como consecuencia de la discriminación, muchos puertorriqueños de segunda y tercera generación no hablan español o lo conocen poco. Sus padres prefirieron que sus hijos ni tan siquiera lo aprendieran, les hablaron solamente en inglés para que la sociedad no los marginara más.

Por otro lado, con el gran aumento de inmigrantes puertorriqueños durante la *Gran Migración* y el ambiente que se respiraba en esos años a partir del surgimiento del Movimiento de los Derechos Civiles que, entre otros aspectos, pregonaba en contra de la discriminación racial y a favor de la conservación de las propias raíces, surgió entre los *nuyoricans* una fuerte consciencia social que vino acompañada por un nuevo estilo musical: la salsa. Este ritmo musical que surgió a partir del son cubano y otros ritmos caribeños en los barrios latinos del East Harlem y el sur del Bronx se convirtió en el

símbolo de los *nuyoricans* y, como consecuencia, del resto de comunidades latinas. Rápidamente se extendió a todo el Caribe y Centroamérica y se popularizó por todo el mundo. Como la música rock que estaba surgiendo en la misma época, el contenido de sus canciones era crítico con el sistema. De este modo, las letras de las primeras canciones de salsa describían escenas de los barrios hispanos de la ciudad de Nueva York, marginados y caracterizados principalmente por la pobreza y el crimen, como en la fatal historia de la conocida canción *Pedro Navaja* del panameño Rubén Blades. Aunque ya las letras de la salsa no contengan crítica social, todavía es hoy uno de los ritmos más bailados en todo el mundo.

La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida' ¡ay, Dios!...
La moraleja, Pedro Navaja, es que nadie sabe “pa” quién trabaja.
La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida' ¡ay, Dios!...
En la ciudad de Nueva York, dos personas fueron encontradas esta madrugada.
Los cuerpos sin vida, de Pedro Barrios y Josefina Wilson, fueron hallados en una de las calles adyacentes a la autopista New York Inside, en el bajo Manhattan, entre las avenidas A y B. La causa de la muerte aún no se supo.

(Últimos versos de la canción Pedro Navaja de Rubén Blades)

Asimismo, como consecuencia del movimiento social de los años 60, aparecieron las primeras asociaciones y centros culturales puertorriqueños en la ciudad para la preservación de la cultura de la comunidad. La principal institución surgida en aquel momento en Nueva York es el Museo del Barrio, fundado en 1969 por un grupo de padres, educadores, artistas y activistas. El Museo del Barrio se encuentra en la Quinta Avenida, en el principio del East Harlem y está cerca de otros museos importantes como el Guggenheim o el Metropolitan, y si bien al principio se originó como centro de difusión del arte puertorriqueño, al poco tiempo pasó a ser el centro de referencia de todo el arte latinoamericano en Nueva York. Además, se encarga de preservar las costumbres culturales de los latinos en Nueva York, como la fiesta de los Reyes Magos o el Día de los Muertos mexicano.

En el sur de Manhattan, en Loisaida, quedan dos importantes centros culturales puertorriqueños. Por un lado está el Nuyoricán Poet's Café, fundado en 1973 por el poeta y profesor universitario puertorriqueño Miguel Algarín, que promueve el intercambio

multicultural a través de la poesía, el hip hop, el teatro, el jazz, el video, etc. Por otro lado, está el centro cultural Clemente Soto Vález¹⁹, fundado en 1993 para la promoción del arte y los artistas de la comunidad latina.

Otro símbolo de identidad de los puertorriqueños en Nueva York es el popular desfile que se celebra cada año a principios de junio desde 1958 y que recorre gran parte de la famosa Quinta Avenida .

2.2.1.2. *Los dominicanos*

La avalancha de inmigrantes procedentes de la República Dominicana hacia los Estados Unidos llegó durante la década de los 80, durante la cual entraron unas 300.000 personas. La gran mayoría de este grupo étnico se instaló en la ciudad de Nueva York. Como ocurre con los puertorriqueños, hay en esta ciudad norteamericana la misma cantidad de dominicanos que en la capital de la República Dominicana, Santo Domingo. Según la División de la Población de la ciudad de Nueva York y el Censo 2000, los dominicanos son el grupo extranjero más grande de la ciudad,²⁰ con aproximadamente 400.000 personas.

Los barrios de dominicanos se encuentran también en diferentes zonas de la ciudad. El más conocido y con mayor número de dominicanos está en el alto Manhattan, Washington Heights o Quisqueya Heights²¹. Un poco más al sur de esta zona, está el barrio de Morningside Heights, cerca de la Universidad de Columbia, donde también se encuentra un buen número de población dominicana. En el Bronx, las zonas dominicanas son las del oeste, las más cercanas a Washington Heights. En Queens, se encuentran al

¹⁹ Clemente Soto Vález († 1993) fue un poeta y periodista nacionalista puertorriqueño que vivió muchos años en Nueva York y que hizo de mentor de muchos artistas de Puerto Rico y Nueva York. Asimismo, fundó comunidades y asociaciones comunitarias para que los puertorriqueños de esta ciudad pudieran luchar por sus derechos.

²⁰ La División de la Población no considera a los puertorriqueños como extranjeros.

²¹ *Quisqueya* es el nombre indígena taíno de la isla de La Española donde se encuentra la República Dominicana.

nordeste, cerca del parque de Flushing Meadows. En Brooklyn, la mayoría está al norte, desde la zona de Greenpoint hasta East New York, y al oeste en el barrio de Sunset Park.

Los inmigrantes dominicanos en Estados Unidos se han convertido, con las remesas, en la principal fuente de ingresos económicos de la República Dominicana. En Nueva York se dedican principalmente al comercio, regentan unos 20.000 comercios en toda la ciudad y llevan el 70% de las pequeñas tiendas de alimentación o *bodegas*: un negocio que genera unos 2000 millones de dólares anuales. Además, el 90% de los taxis “sin medalla”²², uno de los negocios que produce más dinero, son propiedad de este grupo. A pesar de ello, el nivel de ingresos de la población dominicana es muy bajo en comparación con otros grupos: un 47% de los niños dominicanos viven bajo el umbral de la pobreza. Y, asimismo, tienen un alto porcentaje de fracaso escolar, por los mismos motivos que se mencionaban anteriormente en referencia a los puertorriqueños.

La huella dominicana en Nueva York se caracteriza, además de por los pequeños comercios, por la música. El merengue y la bachata son los ritmos latinos más escuchados y bailados en la ciudad junto con la salsa. Por otro lado, están los restaurantes; la mayoría de los restaurantes caribeños en Nueva York son dominicanos, aunque suelen concentrarse en sus barrios.

Como los puertorriqueños, los inmigrantes dominicanos también sintieron la necesidad de asociarse. De este modo, los primeros en hacerlo fueron los llegados durante los años 70, un grupo de exiliados políticos de izquierdas en contra del dictador Trujillo. Éstos, pues, crearon asociaciones dominicanas muy enfocadas esencialmente a la conservación de las propias raíces culturales. Sin embargo, poco a poco, estas organizaciones se acabaron mezclando con hombres de negocios que conocían muy bien las formas de obtener dinero de las agencias del gobierno para abrir comercios y con dominicanos educados en Estados Unidos y que se hicieron activistas de la política neoyorquina, principalmente del Partido Demócrata. Estas asociaciones consiguieron también que, a partir del año 1982, se celebrara en la ciudad el desfile de los dominicanos (cada 9 de agosto), del mismo modo que lo celebran los puertorriqueños.

²² En Nueva York, los taxis “con medalla” son amarillos y son los autorizados a recoger gente en cualquier lugar. Los “sin medalla” no pueden ser amarillos y no están autorizados a recoger a gente en la calle. Hay que solicitarlos por teléfono.

2.2.1.3. Los mexicanos

Los inmigrantes hispanos que han llegado a Nueva York más recientemente son los mexicanos, que suponen el tercer grupo latino más grande de la ciudad después de los puertorriqueños y los dominicanos. En el año 2000 había unos 122.000 procedentes de México en esta ciudad. Por ser el país vecino, han existido relaciones políticas y comerciales entre México y Estados Unidos desde hace mucho tiempo. Por ello, durante prácticamente durante todo el siglo XX se han ido mandando desde México pequeños contingentes de trabajadores por necesidades temporales de trabajo en Estados Unidos. Sin embargo, el número de inmigrantes mexicanos aumentó considerablemente a partir de los años 80 cuando en los estados del sur de México, los más pobres, se produjo una gran crisis agrícola. Precisamente, la mayoría de los mexicanos de Nueva York proceden de esos estados del sur: Puebla, Guerrero y Oaxaca. Las cifras de inmigrantes mexicanos empezaron a desbordarse, además, cuando en los años 90 una nueva ley de reforma inmigratoria declaró amnistía para muchos de los ilegales quienes obtuvieron la residencia y pudieron solicitar la reunificación familiar. En Nueva York solicitaron la amnistía unos 9.000 mexicanos y 11.000 dominicanos.

Los mexicanos en Nueva York se han asentado principalmente en Queens, en el barrio de Jackson Heights. Aunque también se encuentran mexicanos en Brooklyn, especialmente en la zona de Sunset Park, al oeste. Por otro lado, se han ido a barrios de tradición hispana, como el sur del Bronx y el East Harlem o El Barrio, donde en los últimos años están ganando terreno a los primeros asentadores, los puertorriqueños.

Como en el resto del país, en Nueva York estos trabajadores han sido bienvenidos por los empleadores de la ciudad puesto que están dispuestos a invertir largas y duras jornadas de trabajo a cambio de los salarios más mínimos. Los mexicanos suelen trabajar en la mayoría de los comercios de la ciudad, especialmente en restaurantes, como ayudantes de cocina; o en tiendas de comida y supermercados, como mozos de almacén, de carga y descarga. Muchas de las mujeres cuidan a niños, se dedican a la limpieza o trabajan de asistentes en los salones de belleza.

Para algunos nativos norteamericanos, especialmente cuando se trata de hijos de inmigrantes coreanos, griegos e italianos, este espíritu de trabajo de los mexicanos es

muy positivo y se solidarizan con este grupo porque ven en él lo que ellos o sus antepasados también fueron cuando llegaron a este país. Sin embargo, otros los asimilan a los negros y los puertorriqueños, considerados una subclase social en el país. Y de ello se deriva que muchas veces se sientan discriminados por la sociedad y que en cuanto a la educación se produzca el mismo nivel fracaso escolar que con los demás grupos latinos.

Pero las ricas culturas de México están presentes en toda la ciudad y la mayoría de los neoyorquinos las aprecian mucho, especialmente cuando se trata de comida. Los restaurantes mexicanos están en cualquier rincón de la ciudad y son tan populares como los sofisticados italianos o franceses y en los supermercados se pueden encontrar numerosos productos procedentes de ese país. Cada vez hay más asociaciones mexicanas e iglesias que veneran a la virgen de Guadalupe y la celebración del Día de los Muertos cada 2 de noviembre, el desfile del Cinco de Mayo y el desfile del día de México en septiembre se han convertido prácticamente en fiestas oficiales de esta ciudad.

2.2.1.4. Colombianos, salvadoreños, guatemaltecos, ecuatorianos, peruanos, bolivianos, argentinos, hondureños, panameños, chilenos, venezolanos, cubanos, paraguayos, nicaragüenses, costarricenses, uruguayos, españoles

Es difícil introducir en el mismo grupo a la tan variada población de habla hispana que se concentra en la ciudad de Nueva York a parte de los tres grandes grupos de los que se ha hablado en los apartados anteriores. Nueva York es una ciudad multicultural en la que posiblemente esté representada casi toda la población mundial y, claro, se encuentran aquí personas de todos los diferentes países de Latinoamérica y España. Personas de tan diferentes lugares llegan a esta ciudad por distintas razones dependiendo, especialmente, de la situación económica de su país, su formación educativa o su propio estatus social y poder adquisitivo. Algunos para trabajar en las tiendas, restaurantes, almacenes o servicio doméstico y a otros, por tener un buen nivel de estudios, los acaban contratando como profesionales: científicos, hombres de negocios, médicos, profesores, traductores, etc. Lo que está claro es que todos ellos se encuentran en un mismo lugar, se identifican los unos con los otros porque comparten una misma lengua y es aquí donde se acaban conociendo mejor los unos a los otros. Todos ellos son los encargados de, como diría Mike Davis,

“sazonar la ciudad” con sus presencia en las calles, sus formas de vestir diferentes, sus aspectos físicos diferentes, sus actitudes ante la vida, sus tradiciones.

3. El encuentro entre culturas en una ciudad multicultural: la necesidad de integrar la realidad latina de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad

3.1. Lengua y cultura

En las tendencias más recientes de la enseñanza de idiomas se considera fundamental que aprender una lengua extranjera es, inevitablemente, adquirir la experiencia de otra cultura, puesto que la una es indisociable de la otra. Desde la aparición del enfoque comunicativo en los años 60, y la primera definición de *competencia comunicativa*²³ desarrollada por Hymes (1972), según la cual el aprendizaje de una lengua suponía además de conocer unos códigos lingüísticos, la adquisición de la comunicación y la cultura, se ha venido aceptando de forma generalizada que el aprendizaje de una lengua no debe realizarse dejando al margen el contexto sociocultural al que pertenece. Se trata, al fin y al cabo, de que los aprendices se conviertan en usuarios de la lengua y, por ello, es necesario que desarrollen la capacidad de comunicar e interactuar adecuadamente en el contexto en el que se produce la lengua meta.

²³ Destacamos aquí la definición de *competencia comunicativa* de Hymes (1972) por ser la primera, pero ha habido muchos autores que han desarrollado este concepto posteriormente y ya de forma más exhaustiva y actualizada. Son igualmente significativas para la enseñanza de idiomas las definiciones de Widowson (1978), Canale y Swain (1980) o Bachman (1991).

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *cultura*? A partir de las múltiples definiciones que de este concepto se han venido haciendo hasta hoy, podríamos resumirla aquí como un conjunto de valores e ideas aprendidos o adquiridos, un universo que comparten los miembros de una misma comunidad y que los caracterizan frente a los miembros de otra comunidad. Señala Pilar García (2004) que

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

Todos estos parámetros son lo que Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) han denominado “cultura a secas”, un estándar cultural que comparten un mismo grupo de personas y que se da por sobreentendido. Según estas autoras, de él se derivan, aunque no son independientes el uno del otro, “los dialectos culturales” que son “la ‘kultura con k’ y la ‘Cultura con mayúsculas’ (no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos): leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc.” Y, por supuesto, de todos estos valores, creencias y actitudes comunes se derivan unos comportamientos determinados en la interacción social y el lenguaje de cada comunidad discursiva.

Claire Kramsch (1998: 3) dice que el lenguaje está ligado a la cultura de muchas maneras. Por un lado, expresa la realidad cultural porque las palabras que usan los hablantes de una lengua se refieren a esa experiencia común, a ese universo compartido. Pero, por otro lado, los miembros de una comunidad no sólo expresan la experiencia, sino que crean una nueva a través de la comunicación, crean unos códigos y nuevos significados que solamente son comprendidos por los miembros del grupo al que

pertenecen. Finalmente, el lenguaje se acaba convirtiendo en símbolo de una identidad social, los hablantes se identifican los unos a los otros por usar ese mismo sistema de signos y, por ello, su prohibición es vista como el rechazo de un grupo social y de una cultura.

De todo lo mencionado más arriba, pues, se deriva que aprender un nuevo idioma supone adquirir ese sistema de valores, esas experiencias y esos códigos reflejados en el lenguaje y que pertenecen a una determinada comunidad.

3.2. La interculturalidad en el aula

Según lo dicho en el apartado anterior, ¿qué significa, entonces, adquirir una cultura extranjera? ¿Cómo adquieren esos nuevos valores culturales adheridos a la lengua los estudiantes de idiomas?

Según el MCER se trata de que en la clase de idiomas se desarrollen, además de las competencias lingüísticas y de aprendizaje, las competencias interculturales, las cuales enumera del siguiente modo:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.”

(MCER, 2001: 102)

Como se puede observar, adquirir competencia intercultural no significa solamente conocer los mecanismos mediante los cuales funciona la cultura meta, sino que, al mismo tiempo, uno los compara con los propios y se hace, de esta forma, más consciente de su cultura de origen. Asimismo, tampoco se trata de emular a los hablantes de la otra cultura ni de renunciar a la que uno pertenece. Se trata, en definitiva, de que los estudiantes de idiomas obtengan las herramientas necesarias para negociar y crear una nueva realidad con sus interlocutores de la otra cultura y establecer, así, la comunicación

intercultural tan necesaria para el entendimiento entre los pueblos en la era de la globalización. Si en la práctica docente no se lleva a cabo una promoción de la lengua intercultural es entonces cuando surgen los malentendidos y otros problemas de comunicación. Tal vez sería más conveniente, a partir de ahora, añadir el término intercultural a la competencia comunicativa que tienen que desarrollar los aprendices de lenguas y denominarla *competencia comunicativa intercultural*.

Y ahora deberemos preguntarnos, ¿mediante qué mecanismos se desarrolla esta competencia comunicativa intercultural? ¿Cómo fomentar la adquisición de la cultura meta en el aula o desde el aula? El método principal es, sin duda, la observación y la comparación de similitudes y diferencias con el otro para romper con los estereotipos. Apuntan al respecto Lourdes Miquel y Neus Sans (2004):

La explicitación y el trabajo comparativo de los ‘modos de hacer’ y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el *maremágnum* de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

A su vez, Byram y Fleming (2001) hacen un análisis de la sección dedicada a la enseñanza de idiomas extranjeros del Currículo Nacional Inglés como un ejemplo de los cambios globales en la enseñanza de idiomas actual. Tal currículo, entre otros aspectos, considera que, para un buen aprendizaje, el alumno debería tener oportunidades de trabajar en clase con materiales auténticos extraídos de las comunidades que hablan el idioma meta, tener la oportunidad de establecer contacto con las personas que hablan la lengua de aprendizaje ya sea en el propio país o en el extranjero, investigar e informar de las características de sus comunidades de habla o visitar y explorar el país en el que se habla la lengua extranjera. Con ello, estos autores se dan cuenta de que los conceptos como “investigar”, “informar”, “visitar” o “explorar” están relacionados con lo que los antropólogos han denominado el *método de investigación etnográfico* y, por lo tanto, el estudiante se convierte en investigador del otro. Barro, Jordan y Roberts (2001: 82) definen el concepto de la siguiente manera en la relación a la enseñanza de lenguas extranjeras:

...el estudio general de «otras gentes» y las estructuras sociales y culturales que dan sentido a sus vidas. [...] Se obtienen los métodos etnográficos del extenso periodo de trabajo práctico sobre el terreno que caracteriza a tal enfoque y que supone la convivencia con un grupo, la participación de sus vidas y la simultánea recolección y análisis de datos. [...] Por eso, los enfoques etnográficos ofrecen a los estudiantes una oportunidad de vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de su propia competencia comunicativa.

Barro, Jordan y Roberts (2001: 82)

Si se lleva a cabo la dimensión cultural del aprendizaje, entonces, mediante el estudio de una lengua extranjera, el alumno se integra de alguna manera en otra cultura, la observa, la analiza y la comprende mucho mejor al mismo tiempo que observa desde una nueva perspectiva los rasgos del grupo al que él mismo pertenece, de la misma manera que un antropólogo se integra en otra comunidad, la experimenta, la estudia y la compara con las demás. El docente debe encargarse de que esto ocurra en el aula si cree en tal enfoque y no por ello tiene que ser un especialista en la cultura meta ni en las de sus estudiantes. Se trata de contribuir a que suceda la interacción intercultural en la clase mediante materiales que estén implícita o explícitamente relacionados con aspectos culturales de la lengua meta y, con ellos, acercar a sus alumnos a la otra realidad a la vez que los ayudan a adoptar una actitud crítica frente a sus propios valores y creencias.

3.3. La integración de las culturas de los latinos de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad

En el mundo contemporáneo más del 80% de la población mundial vive en las ciudades, lugares que garantizan el trabajo y progreso económico y personal de los individuos. Es por eso que las migraciones alrededor del planeta que se han venido produciendo a lo largo del siglo XX y que siguen y seguirán a lo largo del XXI tienden a asentarse en los núcleos urbanos provocando el crecimiento exacerbado de grandes ciudades que, a su vez, pasan a convertirse en espacios esencialmente caracterizados por la diversidad cultural. La mezcla y el intercambio necesario entre sus gentes provocan que sean las ciudades, pues, los lugares donde más se establezca la comunicación intercultural.

Como ya hemos señalado en el apartado 2.2. de este trabajo, Nueva York es un claro ejemplo de gran ciudad multicultural de nuestra era. Hemos visto también que el grupo más grande asentado actualmente en este lugar son inmigrantes hablantes de español procedentes de América Latina, que suponen casi un tercio de la población total de la ciudad y, por lo tanto, su lengua es la segunda más hablada en la ciudad. Como consecuencia de ello, el español es también la lengua extranjera más estudiada en Nueva York en cualquiera de los niveles educativos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, entonces, podemos considerar que si integramos los aspectos culturales relacionados con los latinos de Nueva York al aula de ELE de esta ciudad, estamos contribuyendo, del mismo modo que lo hacemos con la integración de otros contenidos culturales, al desarrollo de la comunicación intercultural en la clase y, en este caso, en la propia ciudad. Estamos, por lo tanto, llevando a los estudiantes a un mejor conocimiento y comprensión de los comportamientos, costumbres, tradiciones y celebraciones de una gran parte los habitantes extranjeros del lugar donde viven al mismo tiempo que adquieren estrategias que les permitirán actuar de forma más adecuada en el contexto más cercano que tienen en el que se produce la lengua meta. Asimismo, con la introducción en la clase un tema relacionado con la realidad de la propia ciudad de los alumnos se puede contribuir a que éstos desarrollen mejor sus destrezas comunicativas, puesto que van a hablar de aquello que de alguna manera conocen o han experimentado.

4. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio se ha desarrollado en las clases de ELE del Instituto Cervantes de Nueva York y, teniendo en cuenta lo mencionado en el capítulo anterior en cuanto al desarrollo de las competencias interculturales en el aula y la necesidad de acercar a los alumnos de Nueva York a la realidad en español que tienen más inmediata, se han propuesto los siguientes objetivos de trabajo:

- En primer lugar, determinar en qué medida este tema es considerado importante por los profesores del Instituto Cervantes, qué actitud adoptan en el aula frente a este contenido sociocultural y si realmente lo trabajan.
- En segundo lugar, elaborar una serie de actividades de aprendizaje relacionadas con los aspectos socioculturales de los latinos de Nueva York para integrarlas en las clases del Instituto Cervantes y observar su funcionamiento y las reacciones de los alumnos frente a este determinado contenido sociocultural.

A partir de aquí, se han planteado una serie de preguntas a las que se pretende dar respuesta con esta investigación:

1. ¿Hasta qué punto este tema se encuentra dentro de las necesidades los alumnos?
2. ¿Cómo pueden reaccionar los alumnos si se les presenta este tema?
3. ¿Cómo y cuándo integrar estos contenidos al aula?
4. ¿Qué aspectos de la vida de los latinos en Nueva York vamos a llevar al aula?
5. ¿Qué aspectos lingüísticos de los hablantes de español en Nueva York hay que destacar?
6. ¿Qué tipo de actividades pueden ayudar a la adquisición de ese conocimiento cultural? ¿En qué medida los libros de texto tratan este tema? ¿Lo tratan?
7. ¿Los estudiantes se van a acercar más realmente a la realidad hispana fuera del aula?

5. Metodología de investigación

Entendemos por *metodología de investigación* el modo de generar, recoger, analizar e interpretar datos en relación al *paradigma de investigación* al que éste se adscribe. Tal paradigma es una representación de la forma de pensar de los investigadores o de la manera en que éstos se aproximan a la realidad. Por lo tanto, en los paradigmas quedan representadas implícitamente unas creencias, valores y supuestos que son los que conforman cualquier teoría. En este capítulo de la presente memoria se pretende dar a conocer cuál ha sido la metodología de investigación llevada a cabo y, por lo tanto, cuáles son las creencias que han llevado a la elección de una metodología en lugar de otra. Además, se describe el lugar donde se ha realizado dicha investigación, el tipo de informantes y las herramientas de recogida de datos elegidas.

5.1. El método cualitativo y etnográfico

En la investigación social, las aproximaciones a la realidad pueden ser desde un punto de vista objetivo, el *paradigma positivista*, o subjetivo, el *paradigma interpretativo*. El paradigma positivista, que ha sido la corriente intelectual más importante en la filosofía occidental desde el siglo XIX, establece unos criterios de análisis basados en descubrir unas leyes generales a partir de fenómenos aislados de

modo que la realidad es vista como algo externo e independiente del propio observador. Por su lado, el paradigma interpretativo, surgido en los años 70 del siglo XX, se caracteriza por la subjetividad y la no necesidad de generalización puesto que puede realizarse la investigación en un contexto muy determinado no extrapolable a otros contextos aunque sí comparable con otros. Considera que todo conocimiento es relativo, caben muchas perspectivas, y su validez estriba en la identificación por parte de los individuos estudiados, los informantes, con el contexto descrito por el investigador. A cada uno de estos paradigmas le corresponde un método de investigación. Al primero, el *método cuantitativo*. Y al segundo, el *cualitativo*. Observemos cómo David Nunan (1992: 4), a partir de Reichardt y Cook, resume las características de ambos métodos en el siguiente cuadro:

<i>Qualitative Research</i>	<i>Quantitative Research</i>
Advocates use of qualitative methods	Advocates use of quantitative methods
Concerned with understanding human behaviour from the actor's frame of reference	Seeks facts or causes of social phenomena without regard to the subjective states of the individuals
Naturalistic and uncontrolled observation	Obtrusive and controlled measurement
Subjective	Objective
Close to the data: the 'insider' perspective	Removed from the data: the 'outsider' perspective
Grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive and inductive.	Ungrounded, verification-oriented, confirmatory, reductionist, inferential, and hypothetical-deductive
Process-oriented	Outcome-oriented
Valid: 'real', 'rich', and 'deep' data	Reliable: 'hard' and replicable data
Ungeneralisable: single case studies	Generalisable: multiple case studies
Assumes a dynamic reality	Assumes a stable reality

Tanto un método como el otro son igualmente válidos e incluso se pueden complementar. David Nunan (1992: 71) especifica, también, que el método de investigación debería elegirse en función del objeto de estudio que se pretende llevar a cabo y no tanto por la adscripción a una u otra ideología. Sin embargo, las corrientes más

recientes de investigación en el aula de lenguas extranjeras consideran que a través del método cuantitativo el mundo se describe desde fuera como “simple, tangible, convergente y fragmentable”²⁴, no considera la subjetividad o los factores sociales y muchas veces sus verdades se han demostrado cuestionables al cabo de un tiempo. Los partidarios del uso del método cualitativo tienen en cuenta que la naturaleza del aula es social y por lo tanto única, generalmente imprevisible y flexible. Además, normalmente el propio investigador es el profesor, que forma parte de este contexto de estudio y analiza la realidad desde dentro. Estas características han provocado que la tradición interpretativa haya sido la más aplicada en el ámbito de la investigación educativa en los últimos años. Ballesteros y Llobera (2005), haciendo referencia a Taylor y Bodgan, enfatizan la flexibilidad, el humanismo e, incluso, la dimensión artística que supone el uso de esta metodología:

En efecto, la investigación cualitativa sigue un diseño flexible que la hace susceptible de ser modificada y rediseñada. El contexto y la situación en que se desarrolla la investigación debe ser minuciosamente explicado porque es determinante para la comprensión de fenómenos estudiados. El investigador adopta una actitud empática respecto a las personas estudiadas, procura liberarse de prejuicios y ser lo menos intruso posible en el campo de recogida de datos. Por otro lado, la dimensión humanista de este tipo de investigación se deriva de la voluntad del investigador de mantenerse cerca de los sujetos estudiados y de procurar entenderlos desde una perspectiva de ellos. Finalmente, desde el momento en que el investigador aplica su creatividad para conjugar métodos y estrategias y los adapta a las necesidades de estudio de manera libre y flexible, puede hablarse de dimensión artística.

(Ballesteros y Llobera, 2005: 31)

La situación del aula como contexto social y el hecho de que el propio profesor se convierta en el investigador o sea investigado por otros dentro del contexto al cual pertenece favorecen el hecho de llevar a cabo investigaciones a través del *método etnográfico* en el ámbito de la educación, derivado del método cualitativo. Como ya mencionábamos en el capítulo anterior en relación al proceso de adquisición por parte de los estudiantes de los aspectos culturales de la lengua de estudio, la etnografía surge de la antropología descriptiva moderna a principios del siglo XX, cuyo padre es Malinowski, según la cual el investigador describe e interpreta las comunidades sociales estudiadas

²⁴ Cita extraída de los apuntes de la asignatura de este master *Métodos de Investigación*, llevada a cabo por los profesores Cristina Ballesteros y Miquel Llobera (2005: 8).

desde dentro, desde la perspectiva de sus informantes. En el capítulo pasado nos referíamos a esto como a la acción que debe tomar el estudiante para conocer la cultura meta. Aquí nos referimos a que el profesor se convierte en el investigador que analiza desde dentro lo que ocurre en sus clases o es investigado como sujeto integrante de la clase.

Para que este análisis de la realidad sea válido como estudio científico hay que tener en cuenta la importancia del contexto y de la subjetividad que están implícitos en él, unos aspectos que no se tienen en cuenta en los métodos cuantitativos. Al no ser un estudio objetivo es muy importante que el contexto y las características de los informantes sean descritos con todo detalle y así poder comprender mejor los comportamientos de los individuos. David Nunan (1992), citando a Wilson, destaca la influencia que tiene el contexto en el comportamiento de las personas estudiadas y, como consecuencia, la importancia de estudiar a las personas dentro del contexto del cual forman parte. Asimismo, afirma que tanto los individuos objeto de estudio como los investigadores no pueden desligarse de sus percepciones del mundo, su subjetividad:

[...] the context in which behaviour occurs has a significant influence on the behaviour. It follows that if we want to find out about behaviour, we need to investigate it in the natural contexts in which it occurs, rather than in the experimental laboratory. [...] ethnographers believe that human behaviour cannot be understood without incorporating into the research the subjective perceptions and belief systems of those involved in the research, both as researchers and subjects.

(Nunan, 1992: 53-54)

En el presente trabajo, el tema de investigación elegido, la integración de las culturas de los latinos de Nueva York en el aula mediante el análisis del funcionamiento de unas determinadas actividades relacionadas con este tema, junto a unas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, conducen a la elección del método cualitativo y a la *etnografía*, como derivado del primero y por ser la misma investigadora parte del contexto. El objeto de estudio se ha llevado a cabo en las propias clases de la investigadora en su contexto de trabajo, el Instituto Cervantes de Nueva York, un contexto muy determinado, en un periodo de unos cinco meses aproximadamente y con diferentes grupos y niveles de unas características muy concretas. Vayamos, entonces, a describir este contexto y acto seguido a determinar cuáles son las creencias y actitudes

que como profesora de español han llevado a la investigadora a optar por el método cualitativo.

5.2. Contexto de trabajo: el Instituto Cervantes de Nueva York

5.2.1. Información general

El Instituto Cervantes de Nueva York es un centro cultural del Gobierno de España cuya misión, como la del resto de los 42 Institutos Cervantes restantes que hay distribuidos por 22 países del mundo, es la difusión de las culturas española e hispanoamericana y la enseñanza del español en países en los cuales esta lengua no es oficial. Por ello, dentro de las actividades que se ofrecen en este centro se encuentran clases de español como lengua extranjera, que incluyen cursos especiales de cine, prensa latinoamericana o literatura; español a nivel de perfeccionamiento; español para niños; un curso de aprendizaje de español en línea el AVE (Aula Virtual de Español); la posibilidad de obtener los diplomas DELE (Diploma de Español para Extranjeros); talleres de didáctica para profesores; cursos de vino; eventos culturales como exposiciones de arte, cine, conferencias, conciertos y encuentros sociales.

Asimismo, como la mayoría de los centros del Instituto Cervantes, dispone de una biblioteca de uso público. En ella se encuentra una colección de publicaciones de todo tipo para todas las edades y de las diferentes nacionalidades del mundo hispanohablante que comprende más de 40.000 obras literarias, unas 2.500 películas en videocasete o DVD y unos 2.000 CD o cassetes musicales además de publicaciones periódicas, materiales para el aprendizaje de español y obras de referencia.

Cabe destacar, por lo que aquí nos concierne, las contribuciones y colaboraciones del centro de Nueva York con la comunidad local. Algunas de ellas son: un curso de español para hispanohablantes, los talleres de formación de profesores antes mencionados abiertos al público dedicado a la enseñanza del español en escuelas y universidades de la ciudad, la colaboración en la realización de eventos culturales con la universidad pública, City University of New York (CUNY), o la organización con otras instituciones de dos grandes eventos de la ciudad: el Festival de Cine Español, en

diciembre, y el Festival de Flamenco, en primavera. Por su lado, la biblioteca tiene obras y filmografía de autores locales en español o referidas a los hispanos en Estados Unidos, además del periódico más popular en español de difusión local *El diario / La prensa*.

En cuanto al espacio físico, el Instituto Cervantes de Nueva York se encuentra en la calle 49 entre la Tercera Avenida y la Segunda en un edificio histórico de la ciudad llamado *Amster Yard*, una casa de principios del siglo XX con jardín interior que fue totalmente reformada y restaurada para la adaptación al centro cultural que es ahora. La reforma fue terminada en otoño de 2003 y desde entonces ésta es la sede principal del Cervantes en la ciudad, aunque todavía se conserva el aula antiguo para cuando no hay suficiente espacio en este lugar. La antigua sede (del año 1997) está cerca de la nueva, en la calle 42 con la avenida Lexington en un edificio Arte Decó de oficinas llamado Chanin Building. Ambos centros están situados en el barrio de *Midtown* en el distrito de Manhattan donde se concentran numerosos bancos, compañías de seguros y oficinas de abogados, además de la mayoría de las embajadas y la sede principal de la ONU.

El edificio *Amster Yard* tiene una biblioteca, un auditorio, una sala de exposiciones, oficinas de administración, una sala de profesores y 9 aulas, una de ellas multimedia. Hay 8 aulas más en el Chanin. Dispone, además, de suficientes materiales y recursos técnicos para la preparación y el desarrollo de las clases (manuales, libros de referencia, ordenadores, equipo de audio y video en cada clase, etc.) y la biblioteca se va actualizando constantemente con novedades españolas y latinoamericanas, con lo que tanto profesores como estudiantes pueden estar al día de lo que se está publicando en estos países.

A pesar de las buenas condiciones de sus instalaciones y de la cantidad de eventos culturales gratuitos que este centro ofrece y la buena calidad de su enseñanza, el Instituto Cervantes de Nueva York no es popularmente conocido entre la población neoyorquina. Normalmente la gente conoce de su existencia por el boca a boca y, a veces, porque han visto un anuncio en el periódico *The New York Times*, el de más difusión de la ciudad. Muchos de los estudiantes que llegan al Cervantes es gracias a un amigo o por el propio interés de conocer y buscar si existe algún centro cultural español. Hay que añadir que la competencia es muy fuerte, hay muchas academias de lenguas en toda la ciudad que ofrecen cursos muy baratos y todas las universidades ofrecen clases de español que

forman parte de los cursos de *continuing education*²⁵ y que tienen muy buena reputación. A causa de ello, el alumno que llega al Cervantes es alguien que ha seleccionado este centro entre muchas opciones y que le ha parecido la mejor. Generalmente, recibe un público adulto muy abierto a conocer las culturas tanto de España como de Latinoamérica y que va para pasarlo bien y socializar además de aprender la segunda lengua más hablada de su ciudad.

El tipo de alumnado es un poco diferente dependiendo de la hora del día. Así, en las clases de por la mañana y durante el día (entre las 8 de la mañana y las 6 de la tarde) hay muchos jubilados, trabajadores autónomos, amas de casa y algún estudiante. En las clases de la noche (de 6 a 9) muchos de los alumnos son profesionales, gente adulta entre 20 y 60 años aproximadamente que tiene estudios universitarios y que mayoritariamente trabaja en las compañías de Midtown. Algunos de ellos necesitan el español para el trabajo, pero no les es imprescindible y lo estudian esencialmente por propio interés. Asimismo, los alumnos representan la diversidad cultural de Nueva York: además de norteamericanos y canadienses, hay muchos europeos (alemanes, ingleses, franceses, griegos, polacos, rumanos, serbios, rusos...) y asiáticos (turcos, paquistaníes, indios, coreanos, filipinos, japoneses...). No hay prácticamente estudiantes procedentes de África y, cuando los hay, suelen proceder de Sudáfrica o países árabes como Argelia o Egipto.

Por lo que se refiere al equipo docente, en este centro hay 5 profesores de plantilla, de la cual formo parte, y unos 27 colaboradores contratados por horas y que muchos trabajan, a parte, en otras escuelas o universidades. Los cinco de plantilla somos españoles y los colaboradores algunos son de España y otros de diferentes países de Latinoamérica: México, Colombia, Argentina, Chile, Cuba, Venezuela, Paraguay, Perú y la República Dominicana. Todos ellos poseen algún título universitario relacionados con la Filología, Lingüística, Traducción o Educación. Como consecuencia, los alumnos se encuentran con clases de calidad y con muchas de las variedades del español.

5.2.2. *Los cursos de español como lengua extranjera*

²⁵ Todas las universidades de Estados Unidos ofrecen este tipo de cursos. Son para adultos y no son para obtener créditos, sino para la formación y el crecimiento personal. Tratan una gran diversidad de temas: arte, cocina, literatura, informática, fotografía, lenguas, baile, contabilidad, etc.

Como ya se ha señalado más arriba una de las misiones principales del Instituto Cervantes es la difusión del español. En Nueva York se ofrecen cursos de español como lengua extranjera en cuatro niveles, Elemental, Intermedio, Avanzado y Superior que a su vez se subdividen en cuatro niveles cada uno (Elemental 1, Elemental 2, Elemental 3 y Elemental 4, por ejemplo), o cursos especiales (Conversación nivel Intermedio, Conversación nivel Avanzado, Cine nivel Avanzado, Literatura nivel Avanzado, etc.). Se ofrecen durante todo el día, desde las 8 de la mañana hasta las 9 de la noche, siendo la franja de 6 a 9 de la noche la más concurrida. Los grupos de alumnos son pequeños, entre 5 y 12 personas, lo que permite desarrollar clases comunicativas con facilidad.

Los cursos generales pretenden el desarrollo de todas las destrezas comunicativas y se llevan a cabo en un periodo de 30 horas distribuido en diez semanas (curso regular) o cinco semanas (curso intensivo). Los niveles de lengua del Instituto Cervantes de Nueva York se corresponden con los niveles del MCER de la siguiente manera:

<i>Niveles del Instituto Cervantes de Nueva York</i>		<i>Equivalencias con los niveles del MCER</i>
Elemental	Elemental 1	A1
	Elemental 2	
	Elemental 3	A2
	Elemental 4	
Intermedio	Intermedio 1	B1
	Intermedio 2	
	Intermedio 3	
	Intermedio 4	
Avanzado	Avanzado 1	B2
	Avanzado 2	
	Avanzado 3	
	Avanzado 4	
Superior	Superior 1	C1
	Superior 2	
	Superior 3	
	Superior 4	

Los contenidos de estos cursos vienen determinados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) que es el documento de referencia para la planificación, actuación y evaluación de los cursos y dirigido a todos los centros del mundo. Tal documento es un currículum educativo abierto y, por lo tanto permite que cada centro se organice según sus necesidades y objetivos. Así empieza el Plan Curricular:

El Plan Curricular que se presenta en este documento comprende el conjunto de informaciones y de orientaciones que presidirá la actividad de los centros del Instituto Cervantes en el ámbito académico. Por su carácter abierto y generalizador, el Plan Curricular del Instituto Cervantes constituye sólo el punto de partida de un proceso que habrá de desarrollarse en los centros mediante el diálogo entre equipos docentes y alumnos. (p. 3)

En el caso del Instituto Cervantes de Nueva York los contenidos decididos por el colectivo docente son los que vienen determinados por los manuales de clase y las lecciones correspondientes para cada nivel. Eso no significa, sin embargo, que esos contenidos sean inamovibles, al contrario, el profesor debe adaptarse a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

La metodología propuesta por el Plan Curricular viene determinada por el enfoque comunicativo y, de este modo, los manuales elegidos son los que siguen esta metodología: en Elemental se usa *Gente 1* (nueva edición); en Intermedio, *Gente 2* (en este momento se está empezando a implantar la nueva edición con Intermedio 1 y 2, el resto sigue con la edición antigua); en Avanzado, *Abanico*; y en Superior hasta ahora se ha venido trabajando con materiales elaborados por el propio profesor porque no existía un manual de este nivel que nos convenciera, a partir del verano de 2006 se va a utilizar *El Ventilador*²⁶.

El Plan Curricular propone asimismo un sistema de evaluación de la enseñanza centrada en el proceso que sirva, además de observación de los resultados de los alumnos, para la toma de decisiones y, si es necesario, modificar los planes iniciales para conseguir los objetivos más eficazmente y adaptarse, así, a las necesidades de los estudiantes de las que hablábamos anteriormente. La evaluación que considera el Plan incluye tanto evaluación formativa (autoevaluación) como sumativa:

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje deberá considerar tanto la dimensión sumativa como la formativa y se referirá, en una de sus vertientes, a la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, con el establecimiento de los criterios y los procedimientos de evaluación que se acomoden mejor a las características y a las necesidades del alumnado de cada centro. (p. 134)

²⁶ Los cuatro manuales son de España, de la editorial Difusión.

En Nueva York se aplican los dos mecanismos de evaluación, formativa durante el proceso de aprendizaje y sumativa al final mediante un examen. Sin embargo, los profesores son flexibles debido a las necesidades e intereses de cada grupo, especialmente porque no se trata de cursos de enseñanza reglada y, como ya se ha dicho, la mayoría de los estudiantes vienen a pasarlo bien mientras aprenden una lengua extranjera. Muchas veces, el examen final no se lleva a cabo o se usa como actividad de repaso y aprendizaje. A veces son los mismos estudiantes quienes lo piden o a veces lo determina el mismo profesor en función del tipo de estudiantes y de cómo haya ido el proceso formativo.

5.3. Creencias y actitudes frente a la enseñanza y el aprendizaje del español: el porqué de la elección del tema de investigación y de la metodología

La decisión de llevar a cabo esta investigación ha sido motivada por diferentes razones. En primer lugar, y seguramente la más importante, el hecho de encontrarme yo misma, como hablante nativa de español, viviendo en una ciudad multicultural en la que la mayoría de los extranjeros proceden de países de Latinoamérica y cuya lengua es también el español principalmente. El confluir en Nueva York con las personas de ese lugar y compartir la misma lengua con ellas me ha llevado a tener un mejor y más completo conocimiento de los países de Latinoamérica y de muchas de sus culturas.

Como consecuencia, y teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no se puede dissociar de la enseñanza y el aprendizaje de sus culturas²⁷, he llegado a la conclusión de que un profesor de español, además de llevar al aula los elementos culturales de su propio lugar de procedencia, ha de ser consciente y hacer el esfuerzo por estar abierto a lo que pasa en las otras comunidades hispanas. Con esto no pretendo decir que todo docente haya de ser un experto en todas las culturas hablantes de español, es imposible. Simplemente, que se haga de las herramientas necesarias para dar al alumno una perspectiva que vaya más allá de aquello a lo que el propio docente pertenece y, así, tanto alumnos como profesores, todos ellos ciudadanos del mundo,

²⁷ Obsérvese el concepto de cultura descrito en el apartado 3.1. pp. 32-33

lleven a cabo en el aula la interacción intercultural que les ayude a comprender mejor a las comunidades hablantes de español. A esto quiero añadir, que muchas veces son los mismos estudiantes quienes aportan esta información y es por lo que hay que darles la oportunidad a ellos también de ser portadores conocimiento. Ser docente implica estar al día de la realidad y en Nueva York la realidad de la lengua española está en la calle. ¿Por qué no, entonces, llevarla al aula del mismo modo que llevamos otras realidades?

En los más de cinco años que llevo viviendo en Nueva York y trabajando en el Instituto Cervantes de este lugar como profesora de español creo que tanto yo como mis compañeros hablamos muy poco en el aula de las comunidades latinas que viven y trabajan en esta ciudad y creo que debería ser un tema más recurrente. Me da la sensación de que este tema se limita a cuando los alumnos quieren conocer restaurantes hispanos de la ciudad y le preguntan al profesor o cuando hay alguna película española o hispanoamericana popular en el cine, cuando hay mucho más que aportar. Además, no tengo muy claro que todo el equipo docente comparta el mismo concepto cultura y de su enseñanza y aprendizaje.

Por eso, este estudio pretende confirmar hasta qué punto los profesores de este centro llevan a sus clases este tema, se centran en lo relacionado con su propia cultura o trabajan esencialmente con los contenidos culturales que aparecen en el manual de clase. Por otro lado, se han querido analizar las necesidades y los intereses de los estudiantes del Instituto Cervantes hacia las culturas de los hispanos y en qué medida interactúan fuera de la clase con gente latina o participan de sus eventos. Finalmente, yo misma me he lanzado a llevar este tema a cada una de mis clases mediante actividades que lo contenían implícita o explícitamente y a analizar su funcionamiento y el grado de interés despertado en los estudiantes.

Como ya se ha mencionado un poco más arriba, el hecho de llevar unas actividades a clase relacionadas con el mundo latino de Nueva York en el aula para analizar su funcionamiento en el contexto social del aula y el grado de interés que éstas pueden despertar en los alumnos, ha llevado a considerar más oportuno realizar un tipo de investigación cualitativa y etnográfica. Yo misma voy a ser la investigadora del contexto social del cual formo parte, mis propias clases, y voy a observar y analizar, además de la actuación de mis estudiantes, mi propia actuación. Para ello, he tenido que

diseñar unas herramientas de recogida de datos acordes a este sistema de trabajo. Tales herramientas se describen en el apartado siguiente.

5.4. Las herramientas de obtención de datos

Para esta investigación, un análisis de tipo cuantitativo hubiera sido posible si mi intención fuera observar con qué frecuencia aparecen en mis clases determinados elementos relacionados con las culturas de los latinos en Nueva York. Sin embargo, no ha sido este el caso. Los datos que se pretenden obtener, enunciados en el punto anterior, han conducido a una investigación de tipo cualitativo etnográfico y para ello se han elegido los siguientes instrumentos de recogida de datos: un cuestionario para profesores, un cuestionario para estudiantes, un diario de clase y una plantilla o cuestionario de evaluación del funcionamiento de actividades comunicativas. Vayamos a la descripción de cada uno de ellos y a sus objetivos en esta investigación.

5.4.1. Los cuestionarios

Apunta Nunan (1992: 143) que los cuestionarios son el instrumento de recogida de datos más popularmente usado seguramente porque permiten, por un lado, recoger información en el campo de estudio y, por otro lado, resulta cómodo el análisis de los datos obtenidos y su cuantificación. Los cuestionarios consisten en una serie de preguntas relacionadas con el tema de la investigación y que van dirigidas a los individuos investigados o informantes. Las preguntas deben ser muy claras además de cortas y atractivas, para motivar y evitar cualquier confusión o ambigüedad en las repuestas de los informantes. Para su diseño, entonces, es necesario tener en cuenta, además del tipo de informantes y del objetivo para el que se va a crear, que las preguntas eviten la doble negación, las frases hechas, palabras connotadas o ambiguas, cualquier valoración por parte del investigador y que el cuestionario en sí no resulte demasiado largo.

Según Tuckman (1972)²⁸ los tipos de pregunta de los cuestionarios se pueden clasificar en dos grupos:

a. Por el modo de formularlas

- directas o indirectas
- generales o específicas
- interrogativas o afirmativas

b. Por el modo de responderlas

- estructuradas, donde el informante debe elegir la respuesta entre las que le aparecen propuestas
- no estructuradas, donde el informante responde libremente

Por su lado, Nunan (1992: 143) habla de preguntas cerradas y preguntas abiertas cuando se refiere al modo de responderlas. Las primeras corresponden a las estructuradas de Tuckman y las segundas a las no estructuradas. Del mismo modo, Nunan (1992: 143) dice que un cuestionario puede ser completamente de preguntas cerradas o de preguntas abiertas o ser una mezcla de los dos tipos de preguntas. Asimismo señala que con las preguntas cerradas uno puede analizar y recopilar fácilmente la información obtenida, el objetivo es cuantificarla. Con las preguntas abiertas la cuantificación resulta más difícil, aunque no imposible, pero con ellas se obtiene una información más útil y realista porque el informante refleja a través de sus respuestas lo que verdaderamente quiere decir.

Para el presente estudio se ha decidido usar este instrumento de recogida de datos para conocer dos cuestiones que parecían relevantes para el desarrollo de la investigación. Por un lado, el concepto de cultura que tienen los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York, cómo la llevan a sus clases y en qué medida se refieren, en ellas, a las culturas de los latinos de Nueva York. Por otro lado, la relación que tienen los estudiantes con la realidad hispana de su ciudad y cuáles son sus necesidades e intereses respecto a este tema. Es por eso que se han diseñado dos cuestionarios diferentes, uno para profesores y otro para estudiantes.

²⁸ Información extraída de los apuntes de la asignatura *Métodos de Investigación*: Ballesteros y Llobera (2005: 35)

5.4.1.1. El cuestionario para profesores

Por el interés en obtener una información de tipo cualitativo y unas opiniones lo más sinceras posibles se ha preferido que el cuestionario para profesores sea esencialmente de preguntas no estructuradas o abiertas y no demasiado largo, tiene seis preguntas. A continuación aparece el cuestionario definitivo que aplicado en la investigación:

<p style="text-align: center;">Cuestionario para los profesores del Instituto Cervantes, de parte de Gemma</p> <p>Querido/a profesor/a:</p> <p>Para poder realizar mi memoria de máster, necesito que me ayudes un poco. Así que si tienes un rato, y realmente te apetece, ¿podrías responder este cuestionario? Se trata de que respondas a las preguntas de a continuación lo más ESPONTÁNEA Y SINCERAMENTE posible. Cuando lo termines, me lo puedes dar a mí directamente o dejarlo en mi cajón, por si no nos vemos pronto.</p> <p>¡Muchísimas gracias!</p> <hr/> <p>1. ¿De dónde eres?</p> <p>País:</p> <p>Ciudad:</p> <p>2. ¿Cuánto tiempo hace que vives en Nueva York? ¿Y/o en los Estados Unidos?</p> <p>3. Una definición de CULTURA para ti es...</p>
--

4. Algunos aspectos culturales que he trabajado o que estoy trabajando últimamente en mis clases son...
(por favor, haz una lista y sé MUY ESPECÍFICO. Por ejemplo, si has trabajado con música, de qué tipo y qué grupos).

5. ¿Consideras importante que los estudiantes de español en Nueva York conozcan las culturas de los hispanos que viven en esta ciudad? ¿Por qué?

6. Si tu respuesta anterior es afirmativa, ¿Cómo crees que podrías acercar a tus estudiantes a la realidad latina de Nueva York? ¿Qué aspectos de estas culturas crees que deberían conocer?



Otra vez, muchas gracias. Gemma

Tras la realización de un cuestionario de prueba con dos profesoras, se llegó al diseño definitivo de este cuestionario que pretende seguir las características o protocolos mencionados un poco más arriba. Las preguntas son claras, directas, no se introduce ningún tipo de valoración por parte de la investigadora y su lenguaje es preciso, no llevan a la ambigüedad e, incluso, se pide acotación en las respuestas de 1, 2 y 4.

El cuestionario de prueba, por ejemplo, contenía una pregunta que por las respuestas de las informantes se observó que no estaba bien formulada y ni tampoco proporcionaba datos relevantes. La pregunta era la siguiente: “Escribe el nombre de tres elementos que identificas con tu cultura”: es una pregunta demasiado abierta y la palabra “elementos” es demasiado ambigua. También en ese cuestionario de prueba se había subdividido la pregunta número 4 en dos partes: “Aspectos culturales relacionados con tu país y/o región” y “Aspectos culturales relacionados con otras comunidades hispanohablantes del mundo (incluyendo los EE.UU.)”. Con esta subdivisión se estaba haciendo la presuposición de que todos los profesores alguna vez llevaban el tema de los hispanos en Estados Unidos al aula e, incluso, podía provocar una respuesta falsa si los informantes no querían confirmar que nunca llevan ese tema al aula. En este sentido, era mejor dejar la respuesta más libre para evitar cualquier manipulación de la opinión del informante. Por otro lado, en el cuestionario de prueba las preguntas 5 y 6 estaban juntas. Se habían formulando dos preguntas en una y eso llevó a la confusión de las informantes. En el cuestionario definitivo, se permite al informante que no responda la última pregunta si no lo considera necesario.

La disposición de las preguntas pretende seguir un orden lógico, de más general a más concreto. Así, después de las preguntas de información personal (1 y 2) primero se pregunta sobre el concepto de cultura en general para finalmente llegar al interés que les despiertan las culturas de los hispanos en Nueva York, una cuestión muy específica.

En cuanto a los datos personales, éstos resultan necesarios para sentar los precedentes y comprender mejor los datos obtenidos. Para el cuestionario de los profesores se ha optado por el anonimato para obtener una mayor sinceridad y por conocer solamente su lugar de procedencia y la cantidad de tiempo que llevan viviendo en Estados Unidos y en Nueva York en tanto que ellos mismos también forman parte de

la comunidad hispana de este país. No se ha considerado relevante formular preguntas relacionadas con la experiencia profesional, todos los profesores del Instituto Cervantes están preparados y cualificados, y, en cualquier caso, tampoco se pretendía provocar ningún malentendido ni que nadie se pudiera sentir juzgado por la cantidad de tiempo que lleva trabajando como profesor de español.

Finalmente, se ha procurado que las instrucciones sean lo más claras posibles y manteniendo en todo momento el tono de amabilidad y agradecimiento necesarios para que el informante no se sienta presionado, sino voluntario, para realizar el cuestionario. Además, las palabras subrayadas “ESPONTÁNEA Y SINCERAMENTE” indican al encuestado que no se debe tomar mucho tiempo en cumplimentarlo, otro de los requisitos necesarios para un buen cuestionario. Al diseñarlo, se consideró que de forma espontánea y sin pensar demasiado este cuestionario podría responderse en unos 15 minutos. Asimismo, la presentación del cuestionario resulta clara y atractiva, el espacio para las respuestas es el adecuado dando al informante la posibilidad de extenderse si lo cree necesario. Además, para llamar la atención de los posibles informantes y para que éstos no perdieran el cuestionario fácilmente, se imprimió en papel de color rosa anaranjado.

5.4.1.2 El cuestionario para estudiantes

Para obtener información sincera de los estudiantes en cuanto a su relación con el mundo hispano en Nueva York y sobre sus necesidades e intereses relacionados aprendizaje del español y sus culturas, se ha considerado, de la misma manera que con el cuestionario para profesores, la elaboración de preguntas abiertas, a excepción de la pregunta número 2 sobre el nivel de las lenguas que hablan, como se verá más adelante. Con este cuestionario se podría haber optado por preguntas cerradas o estructuradas relacionadas con información cultural de los hispanos en Nueva York, por ejemplo, y determinar hasta qué punto son los informantes conocedores de estos aspectos. Sin embargo, no era el objetivo saber este grado de conocimiento, sino más bien el contacto que tienen los estudiantes del Instituto Cervantes de Nueva York con la realidad hispana de su entorno y su interés hacia ella. Además, para que los estudiantes no tuvieran la sensación de que estaban perdiendo tiempo en clase, se determinó que sería mejor que

hicieran el cuestionario en casa. De este modo, además, sería más fácil dárselo a otros profesores para que se lo pasaran a sus alumnos. Si lo hacían en casa, entonces, las respuestas a un cuestionario sobre información cultural específica tal vez no serían válidas porque los informantes podrían recurrir a fuentes como Internet, obras de referencia o amigos y familiares. Así es como quedó el cuestionario definitivo:

Cuestionario para estudiantes

Questionnaire for students

Hola, soy Gemma, una profesora del Instituto Cervantes. Estoy haciendo mi tesis de máster sobre aspectos culturales en la clase de español y necesito que me ayudes un poco. Si tienes un rato, ¿puedes responder este cuestionario? Se trata de que respondas lo más ESPONTÁNEAMENTE posible a las preguntas de a continuación y cuando termines se lo entregues a tu profesor/a. Puedes responder en español o inglés, cómo prefieras. ¡Muchas gracias!

Hi! My name is Gemma and I am a teacher at Instituto Cervantes. I am working on my Masters thesis and I need your help!

My thesis is on cultural issues and how they get integrated into the Spanish language class. If you have a moment, could you please be so kind as to respond to this little questionnaire?

The idea is that you respond to this in a VERY SPONTANEOUS and candid manner and, after you finish, you give it back to your teacher. You can answer either in Spanish or English, whatever you prefer. Many thanks!!

1. ¿De dónde eres? País: _____ Ciudad: _____
Where are you from? Country City

2. Lenguas que hablas.
Languages you speak.

Mi(s) lengua(s) materna(s) es/son: _____
My mother tongue(s) is/are:

Otras lenguas que hablo:
I speak other languages:

Lengua / Language	Nivel / Level
_____	Lo hablo un poco/bastante bien/muy bien
_____	Lo hablo un poco/bastante bien/muy bien
_____	Lo hablo un poco/bastante bien/muy bien
_____	Lo hablo un poco/bastante bien/muy bien

3. Nivel de español en el Instituto Cervantes: _____

What is your language level at Instituto Cervantes?

4. *¿Cuánto tiempo hace que vives en Nueva York?
How long have you been living in New York City?*

5. *¿Por qué estudias español?
Why do you study Spanish?*

6. *¿Has estudiado español otras veces en tu vida? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo?
Have you ever studied Spanish before? Where? When? For how long?*

7. *¿Por qué has decidido estudiar en el Instituto Cervantes? ¿Qué crees que te puede ofrecer de especial esta escuela?
Why did you decide to study at Instituto Cervantes? What do you think this school can bring to you that is special?*

8. ¿Practicas el español fuera de la clase? Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cómo y/o con quién?
Do you practice Spanish outside class? If yes; how do you do it and/or with whom do you practice?

9. ¿Cómo crees que podrías estar más en contacto con el español y sus culturas fuera de la clase?
How do you think you could be more in contact with Spanish language and its cultures outside class?

10. Piensa un poco en tus clases de español. ¿Recuerdas alguna actividad con contenidos culturales que te gustó mucho? Descríbela un poco, ¿En qué consistía? ¿Qué aspectos de la cultura hispana aprendiste? ¿Por qué te gustó?

Think a bit about your Spanish classes. Do you recall any activity that brought language learning and cultural issues together and you liked it specially? Could you describe the activity? What was all about? Which Hispanic cultural issues did you learned? Why did you like that particular activity?

11. ¿Qué otros temas sobre las culturas hispanas te gustaría trabajar en clase? Sé MUY ESPECÍFICO. (Por ejemplo, si te gusta la música, ¿qué tipo de música? ¿El tango? ¿la salsa?...)
What other Hispanic cultural issues Would you like to work in your classes? Be VERY SPECIFIC. (For instance: if you like music, what kind of music do you prefer, tango? Salsa?...)



Lo primero que se puede observar en este cuestionario es que es bilingüe, español/inglés. Se decidió que tenía que ser en las dos lenguas y con la opción de que el informante respondiera en la lengua con la que se sintiera más cómodo porque, por un lado, lo iban a responder estudiantes de cualquier nivel y, por otro lado, se obtiene una información más sincera o una mejor explicación cuando uno puede expresarse en la lengua que domina mejor²⁹.

También esta vez para el diseño definitivo de este cuestionario se recurrió a la ayuda de algunos informantes. Se seleccionaron cinco estudiantes de diferentes niveles y se les pasó un primer cuestionario de prueba. Como los datos que aportaron fueron muy interesantes, no se modificaron las preguntas, solamente un poco la presentación para que no pareciera tan largo a primera vista y resultara más atractivo.

Como se puede apreciar, este cuestionario es más largo que el de los profesores. La razón es porque se creyó conveniente obtener más información de tipo personal que podía ser relevante para el análisis de datos. A estos informantes requería hacerles preguntas en relación a su experiencia con otras lenguas, y por lo tanto otras culturas, y con el español. En este sentido, pues, las 6 primeras preguntas están relacionadas con estos aspectos.

El orden de las preguntas también va de lo más general a lo más concreto y sigue un orden temático. Como continuación de los datos personales y en relación a la pregunta número 5, la número 6 hace referencia a la decisión de estudiar en el Instituto Cervantes como entidad cultural española dentro de la ciudad y seguidamente a la relación de los informantes con el mundo hispano en las preguntas 8 y 9. A partir de aquí, las preguntas 10 y 11 se centran en su aprendizaje en las clases español y en sus necesidades culturales para el aula.

²⁹ No puede referirse aquí a “en su lengua materna” porque como ya hemos anunciado, gran parte del público que asiste a las clases del Cervantes de Nueva York es de diferentes nacionalidades. Siempre dominan mejor el inglés que el español.

Como ya se ha adelantado, todas las preguntas son abiertas a excepción de la relacionada con el nivel de las lenguas que hablan puesto que resulta más claro para el análisis de datos establecer unos niveles fijos que no que cada informante use una nomenclatura diferente. Este dato no es una opinión.

El resto de preguntas se ha pretendido que sean lo más directas y claras posible reduciendo al máximo la ambigüedad y evitando cualquier tipo de valoración personal. Algunas tienen más de una pregunta, pero lo que se pretende en este caso es guiar al informante, no manipular, y que no se explaye demasiado para que sus respuestas sean lo más concretas y específicas posible.

Por lo que se refiere a las instrucciones y para obtener un buen grado de cooperación por parte de los posibles informantes, se ha procurado, al igual que en el cuestionario para profesores, que también mantuviera el tono de amabilidad requerido, que fueran muy claras y, sobretodo, dar a conocer la voluntariedad de responder esta encuesta. La presentación, a su vez, también se ha pretendido que fuera atractiva mediante la disposición de las preguntas, el tipo de letra, subrayando los conceptos destacables, dejando espacio suficiente para que el informante se pueda explayar si lo considera necesario e imprimiéndolo en un papel de color amarillo para de algún modo llame la atención y no se pierda fácilmente.

5.4.2. El diario de clase

El diario de clase es un procedimiento de recopilación de datos que generalmente se usa para la evaluación del trabajo del propio profesor en la clase y puede ser escrito o grabado en casete o video. Richards y Lockhard (1998) describen la función del diario de la siguiente manera:

1. Retener acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente.
2. Hallar explicaciones o ideas sobre la docencia a partir de la escritura en sí misma. Escribir, en este sentido, constituye un proceso de descubrimiento.

(Richards y Lockhart, 1998: 15-16)

En este sentido, en él se suele describir con detalle la marcha de la clase, el cumplimiento o no de sus objetivos y cualquier otra información que pueda ser relevante

para el profesor: modificaciones respecto al plan inicial, si las instrucciones han sido comprendidas por los estudiantes, el número de asistentes a la sesión descrita, en qué medida se han trabajado las necesidades y los intereses de los estudiantes, el surgimiento de algún conflicto o incidencia, el estado de ánimo de los estudiantes el día de clase, los pensamientos e inquietudes del propio profesor, etc. Mediante el análisis de los datos recogidos, pues, el docente puede tomar conciencia de cómo ha llevado a cabo su trabajo y encontrar estrategias para ir mejorando su actuación en el aula.

Estas características del diario nos llevan a pensar que este de mecanismo de autoevaluación se puede usar como herramienta de recogida de datos para una investigación de tipo cualitativo. Mediante la redacción o grabación oral de lo que ha pasado en clase, un contexto muy concreto, el mismo profesor se convierte en observador y, por lo tanto, en investigador porque a partir del análisis de la observación elabora unas conclusiones mediante las cuales mejorará su trabajo.

Se decidió llevar a cabo un diario de clase para esta investigación, en un principio, porque para introducir las culturas de los latinos de Nueva York en el aula se iban a llevar actividades, creadas por la misma investigadora, relacionadas directa o indirectamente con este tema. Así, el diario permitiría evaluar el funcionamiento de estas actividades y su integración en el contexto de la clase y el curso. Además, se podría tomar nota de cualquier comentario que surgiera en clase sobre el tema de investigación de forma más o menos espontánea o no planificada. No se pretendía describir el desarrollo de clases completas, sino de actividades concretas, y para ello sería necesaria una contextualización de cada una de ellas que ayudara a analizar los datos de forma más efectiva. Los factores que se consideraron esenciales para la descripción del contexto fueron los siguientes:

- *Fecha*
- *Hora de la clase y duración:* como hemos visto en el punto 4.2.1. los estudiantes son diferentes según la parte del día que asisten a clase y, los de la noche, suelen venir cansados del trabajo
- *Hora de la actividad llevada a cabo:* los estudiantes suelen estar más cansados hacia el final de la clase y pueden mostrar menos interés

- *Número de alumnos del grupo y número de asistentes en la sesión:* la cantidad de estudiantes asistentes puede hacer variar el plan previsto y las interacciones previamente planificadas
- *Las nacionalidades de los estudiantes:* es fundamental en Nueva York tener en cuenta este aspecto. Como ya hemos apuntado, esta ciudad es multicultural y eso se refleja en sus aulas. Así, en una clase normalmente coinciden personas con tradiciones educativas y bagajes culturales muy diferentes. Esto influye en el desarrollo de la clase y resulta muy interesante y variado cuando se desarrollan actividades sobre la interculturalidad
- *La unidad del libro y el tema de trabajo*

El diario se fue redactando cada vez que se llevaban a clase actividades vinculadas con el tema de esta investigación pero, como verá en el punto siguiente, al poco tiempo, después de escribir sobre las cuatro primeras actividades, surgió la necesidad de una herramienta de análisis de las actividades en sí un poco más rigurosa. Por eso, el diario de clase dejó de ser la herramienta principal de evaluación de actividades y pasó a ser un elemento que serviría para el segundo de sus objetivos citados previamente: documentar todo aquello relacionado con los latinos de Nueva York que surgía en clase de forma menos planificada o espontánea.

5.4.3. *Plantilla o cuestionario de evaluación de actividades*

Antes de entrar en la descripción del cuestionario en sí, es importante dejar claro qué se entiende por el concepto de *actividad*. Como se verá, en este apartado aparecerán con frecuencia los términos *actividad*, *tarea*, *material* y *ejercicio*³⁰. Conviene, entonces, empezar por una pequeña aclaración terminológica para evitar cualquier confusión.

³⁰ Cada uno de los autores citados en este apartado muestra sus preferencias por una terminología u otra. Así, Nunan (1996) y Martín Peris usan el término *tarea*. Lozano y Ruiz Campillo (1996), *actividad* o *material*. No hay que confundir aquí *tarea* con el *enfoque por tareas*: un sistema metodológico derivado del enfoque comunicativo y que consiste en la realización de una tarea final relacionada con el mundo real al terminar una unidad didáctica. Los contenidos de la unidad didáctica en el enfoque por tareas van orientados a la realización de esta tarea final.

Actividad, tarea y material aparecen como sinónimos en tanto que los tres conceptos suponen una unidad de trabajo para el aprendizaje compuesta de otras subactividades o tareas posibilitadas de realización de la actividad en sí o final. A estas subactividades Martín Peris (2004: 355) las ha llamado *ejercicios*, a los cuales ha definido de la siguiente manera: “Unidad mínima independiente de actuación discente, para realizar en el aula o fuera de ella.” “Mínima” porque “no se puede dividir en unidades inferiores con propósito, contenido y técnica diferenciados.” E “independiente” por “la existencia [en ella] de un propósito, un contenido y una técnica de trabajo propios, que permiten aislarla y diferenciarla de las que la preceden y la siguen.” En la elaboración de la plantilla o cuestionario de evaluación para la obtención de datos del presente estudio se ha optado por el uso del término *actividad*. Esta nomenclatura se refiere tanto a la unidad de trabajo más grande compuesta de otras subactividades como a lo que Martín Peris (2004) denomina *ejercicios*, puesto que para la integración del tema de las culturas de los latinos de Nueva York se han llevado a las clases los dos tipos de unidades de trabajo.

Como se mencionaba en el apartado anterior, para facilitar el análisis del funcionamiento de las actividades integradas en la clase y el grado de interés que éstas despertaban en los alumnos, se ha decidido tener en cuenta siempre los mismos criterios y de ahí la necesidad de diseñar una plantilla o cuestionario de evaluación de actividades, todas ellas comunicativas, de acuerdo con el enfoque adoptado por el centro de trabajo donde se ha realizado este estudio. Esta plantilla de evaluación de actividades, del mismo modo que el diario, pretende servir como herramienta de obtención de datos necesarios para la investigación tales como el grado de interés que despiertan en los estudiantes las actividades relacionadas con los latinos de Nueva York y si su diseño responde a las características de una actividad comunicativa. Seguramente el grado de interés puede venir determinado también por la integración no forzada de éstas actividades y por un diseño atractivo y que siga el hilo temático, lingüístico y metodológico del curso.

Cualquier profesor cree necesaria, en algún momento de la docencia, la elaboración de materiales de clase y, sin embargo, no se puede saber en qué grado funcionan hasta que los llevamos a la clase. ¿Qué criterios hay que tener en cuenta, pues, a la hora de decidir si un material ha funcionado o no? Diversos autores han hablado sobre la elaboración de algún tipo de herramienta para el perfeccionamiento y la

concienciación del trabajo del profesor en el aula y, por eso, han elaborado cuestionarios que proponen como modelo. Para el diseño de la plantilla de esta investigación, se han tenido en cuenta principalmente los propuestos por Nunan (1996) y Lozano y Ruiz Campillo (1996)²⁸; veamos en qué consisten.

Nunan (1996), siguiendo a Candlin dice que la evaluación de una tarea debería tratar la “problemática”, la “realización” y la “combinación:”

Bajo el nombre de “problemática” se consideraría el grado en que una tarea revela variaciones en las habilidades y en los conocimientos de los alumnos, hasta qué punto tiene carácter diagnóstico o aclaratorio, si permite supervisión y proporciona mecanismos de control y de respuesta, y si puede formar parte de una acción futura. La “realización” se refiere a los recursos que exigen la complejidad de su organización y desarrollo, y la adaptabilidad de la tarea. Finalmente, la “combinación” tiene que ver con el grado en que la tarea se puede organizar en secuencias y puede ser integrada con otras tareas.

(Nunan, 1996: 136)

A partir de estos conceptos y las características de las actividades comunicativas, cercanas al mundo real y con vacío de información, y su secuenciación, Nunan (1996) elabora el siguiente cuestionario que, según él, pretende ser un modelo, aunque no siempre es necesario responder a todas sus preguntas, sino aquellas que sean más relevantes para cada profesor y para cada momento.

LISTA PARA EVALUAR LAS TAREAS COMUNICATIVAS

Objetivos y justificación

-Hasta qué punto queda claro el objetivo o los objetivos de la tarea tanto para usted como para sus alumnos?

-¿Es apropiada la tarea para el nivel de competencia de los alumnos?

-¿Hasta qué punto se dan en la tarea un enfoque del “mundo real” u otro pedagógico?

¿Es apropiado este enfoque?

-¿La tarea incentiva al alumno a que aplique el aprendizaje de clase en el mundo real?

-¿Cuáles son las creencias sobre la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje inherentes a la tarea?

-¿Es una tarea interesante y motivadora para los alumnos?

Información de entrada

-¿Qué forma adopta la información de entrada?

-¿Es auténtica?

-Si no es así, ¿es apropiada para el objetivo de la tarea?

²⁸ El artículo que se usa como referencia de Lozano y Ruiz Campillo (1996) se ha extraído de www.difusión.com y no tiene numeración de páginas. Por lo tanto, no se ha podido hacer referencia a ellas en las citas que aparecen en este trabajo.

Actividades

- ¿Son las actividades apropiadas para los objetivos comunicativos de la tarea?
- Si no lo son, ¿Pueden modificarse para que sean más apropiadas?
- ¿Se ha diseñado la tarea para que los alumnos utilicen estrategias de procesamiento de lo particular a lo general y de lo general a lo particular?
- ¿Existe un vacío de información o un problema que pueda generar una negociación de significado?
- ¿Las actividades son apropiadas para el material de entrada?
- ¿Se han diseñado las actividades de manera que los alumnos puedan comunicarse y cooperar en grupos?

Papeles a desempeñar y situaciones de aprendizaje

- ¿Cuáles son los papeles del profesor y de los alumnos inherentes a la tarea?
- ¿Son apropiados?
- ¿Qué niveles de complejidad en la organización de la clase hay implícitos en la tarea?
- ¿La situación de aprendizaje se limita a la clase?

Realización

- ¿La tarea realmente capta el interés de los alumnos?
- ¿Las actividades generan una interacción genuina entre los alumnos?
- ¿Hasta qué punto se incentiva a los alumnos a que negocien el significado?
- ¿Ocurre algo inesperado mientras se lleva a cabo la tarea?
- ¿Es diferente este tipo de lengua al que había previsto?

Gradación e integración

- ¿La tarea se encuentra en el nivel de dificultad adecuado para los alumnos?
- Si no es así, ¿existe algún modo de modificar la tarea para que sea más fácil o estimulante?
- ¿La tarea se ha estructurado para que pueda llevarse a cabo en diferentes niveles de dificultad?
- ¿Sobre qué principios se ha establecido la secuencia en la tarea?
- ¿La tarea se basa en el principio de “continuidad de la tarea”?
- ¿Se ha integrado una serie de macrodestrezas en la secuencia de la tarea?
- Si no es así, ¿puede pensar en maneras en que podría integrarse?
- En el nivel de unidad o lección ¿se han integrado las tareas comunicativas con otras actividades y ejercicios diseñados para proporcionar a los alumnos un control sobre el sistema lingüístico?

Valoración y evaluación

- ¿Qué medios existen para que el profesor determine el grado de satisfacción de la actuación de los alumnos?
- ¿Se ha integrado en la tarea algún procedimiento mediante el cual los alumnos puedan juzgar su nivel de actuación?
- ¿La tarea es realista en cuanto a los recursos y al grado de experiencia que requiere del profesor?

(Nunan, 1996: 136-138)

Por su parte, Lozano y Ruiz Campillo (1996) siguen criterios similares también teniendo en cuenta las características de las actividades comunicativas y elaboran una tabla que pretende dar información, según ellos, sobre los siguientes aspectos: “a) Si la actividad que propongo responde efectivamente, en sus aspectos de diseño, al uso del

instrumento que se produce fuera del aula” y “b) Si los objetivos didácticos añadidos para conseguir esto están razonablemente justificados y dañan lo mínimo posible el objetivo anterior.” Así su hoja de evaluación se divide en preguntas relacionadas con “la calidad de la lengua”: según el “contenido que ofrece” y la “interacción que promueve”. Y “la instrumentación didáctica”: en relación al “contenido”, la “gestión”, el “metalenguaje”, la “rentabilidad” y la “edición”. Éste es su cuestionario:

HOJA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

01. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?	Contenido que ofrece	CALIDAD DE LA LENGUA
02. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?		
03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas a l tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?		
04. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?	Interacción que promueve	
05. DEPENDENCIA DE TAREAS: Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?		
06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo, o posibilidades de ser creativo?		
07. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?		
08. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?	Contenido	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA
09. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?		
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?		
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve los que se hace en la tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no reste valor a la segunda?	Gestión	
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad al profesor de adaptarse al grupo meta?		
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?		
14. DIFICULTAD: Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?		
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de la clase? ¿Estimula el papel «facilitador» del profesor? ¿prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?		

16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?	Meta-lenguaje	
17. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?		
18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?	Rentabilidad	
19. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?		
20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?	Edición	
21. PRESENTACIÓN: ¿Es la «edición» clara y atractiva?		

Como se puede observar, tanto Nunan como Lozano y Ruiz Campillo han diseñado unos cuestionarios muy completos para el análisis y evaluación de la actividad comunicativa. Se refieren tanto a los objetivos de la actividad, su funcionamiento, los papeles del profesor y del alumno, la secuenciación, instrucciones, edición e incluso rentabilidad. Para la elaboración del cuestionario del presente trabajo de investigación, se ha procurado que todos estos aspectos quedaran reflejados, aunque por las propias necesidades y por el carácter principalmente informativo y cultural de las actividades analizadas ha surgido la necesidad de reducir las preguntas relacionadas con el diseño de la actividad comunicativa en sí y añadir otros aspectos relevantes relacionados con el contexto, principalmente porque los materiales relacionados con esta investigación no van dirigidos a un grupo en concreto, sino a diferentes grupos y sesiones de clase y cada actividad puede funcionar diferente en función de cada situación. Las preguntas relacionadas con el contexto, que se encuentra en el apartado 2, entonces, pretenden ayudar a comprender mejor las respuestas de los siguientes apartados. Digamos que con el diseño de esta plantilla de evaluación se han adaptado los criterios de los autores de referencia para crear un cuestionario más enfocada a la investigación en sí que a la propia autoevaluación, aunque una cosa no quita la otra. Así es como ha quedado el cuestionario definitivo:

PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS RELACIONAS CON LAS CULTURAS LATINAS DE NUEVA YORK.

1. Nombre de la actividad:

2. Descripción del grupo meta.

- 2.1. Nivel en el Instituto Cervantes / MCER:
- 2.2. Horario del curso:
- 2.3. Número de alumnos:
- 2.4. Nacionalidades de los alumnos:
- 2.5. Fecha y hora de realización de la actividad:
- 2.6. Número de asistentes el día de realización de la actividad:

3. Secuenciación.

- 3.1. ¿Cuál es el tema que estamos trabajando en este momento en clase?

- 3.2. Esta actividad ¿tiene sentido o permite una continuidad dentro de este contexto temático?
¿Recoge contenidos lingüísticos aplicados en actividades anteriores? Si no es así, ¿se puede justificar su inclusión?

4. Evaluación del funcionamiento como actividad comunicativa.

- 4.1. ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar?
- 4.2. ¿Han sido claros los objetivos de la actividad para los alumnos?
- 4.3. ¿Y el procedimiento?
- 4.4. ¿Ha permitido el protagonismo de los alumnos y una interacción adecuada entre ellos?
- 4.5. ¿La interacción ha sido auténtica? ¿Ha permitido al alumno elegir qué hacer y cómo hacerlo?
- 4.6. ¿El discurso que se ha generado a partir de esta actividad, estaba relacionado con el contenido? ¿Ha sido auténtico y significativo, extrapolable fuera del aula, o ha sido forzado?
- 4.7. ¿El grado de dificultad cognitiva, lingüística y comunicativa es el adecuado? ¿Ha permitido la participación de todos los alumnos independientemente de su nivel?

5. Evaluación del interés del alumno sobre el contenido temático de esta actividad.

- 5.1. Los alumnos han mostrado interés / desinterés / indiferencia por el tema. ¿Cómo lo han mostrado?

- 5.2. ¿En qué medida los alumnos se han implicado con el tema? ¿Han aportado información nueva? ¿Han contado sus experiencias?

5.3. ¿En qué medida creo que esta actividad ha contribuido a que los alumnos tengan un mejor conocimiento de las culturas latinas de su ciudad?

5.4. ¿Qué implicaciones creo que puede tener fuera de la clase? ¿Cómo lo sé?

6. Grado de satisfacción del funcionamiento global de la actividad.

6.1. ¿Qué cambiaría la próxima vez?

7. Otros comentarios.

Para empezar, era necesaria una identificación de la actividad, así que se ha puesto como primer punto “*Nombre de la actividad*” y, seguidamente, tal y como se hizo con el diario de clase, la “*Descripción del grupo meta*” o del contexto. Como se puede observar, las preguntas en relación al contexto son las mismas que en el diario, por los mismos motivos que se mencionaban en la descripción de la características de éste. La única diferencia es que aquí se ha creído conveniente añadir en la pregunta 2.1. el equivalente con los niveles de lengua del MCER para los futuros lectores de esta memoria.

La sección número 3, como su propio título indica, está dedicada a la *secuenciación*. Cuando Nunan (1996) y Lozano y Ruiz Campillo (1996) hablan de secuenciación lo hacen en relación a la actividad en sí, a cada una de sus partes o ejercicios:

-¿Sobre qué principios se ha establecido la secuencia en la tarea?

-¿La tarea se basa en el principio de “continuidad de la tarea”?

(Nunan, 1996: 137)

05. DEPENDENCIA DE TAREAS: Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?

11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve los que se hace en la tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no reste valor a la segunda?

(Lozano y Ruiz Campillo, 1996)

Estos autores se refieren a lo que Martín Peris (2004: 372) llama *secuencia interna*. En la plantilla diseñada para la presente investigación, esta pregunta se refiere más a la secuenciación dentro del contexto de la clase y, por lo tanto, en la relación temática y lingüística que tiene esta actividad respecto a las demás trabajadas o que se van a trabajar en la secuencia de toda la sesión de clase y la lección y si supone una actividad más o menos controlada en función del lugar que ocupe en la clase y del momento en que ésta se lleve a cabo (principio, mitad, final). Es lo que Martín Peris (2004) llama *secuencia externa*:

Toda tarea posee necesariamente una secuencia interna; o, para decirlo mejor, se desarrolla necesariamente en una secuencia de actividades, que puede ser una secuencia preestablecida, o que puede establecerse a medida que se realiza la tarea. Si no se diera tal secuencia, no podríamos hablar de tarea, y estaríamos ante un grupo de ejercicios aislados. Pero una de las características de las tareas es que se pueden organizar en una secuencia de actividades de diverso tipo, relacionadas entre sí: es lo que llamamos secuencia externa. (p. 372)

Siendo la tarea una unidad de rango inferior a la lección, podemos encontrar tareas organizadas en una cierta secuencia, y relacionadas unas con otras, de tal modo que tal secuencia y organización conduzca a una mejor eficacia en la consecución de los objetivos de la lección. (p. 425)

La decisión por explicitar una pregunta sobre la secuencia externa y no la interna ha sido tomada por la necesidad de tener en cuenta el sentido que podía tener la integración de una actividad de un tema muy determinado en el ámbito global de la sesión de clase y de la unidad didáctica. Esta pregunta pretende, pues, determinar si la inclusión de tal actividad resulta forzada o se integra de forma más o menos natural. Esto no significa que el presente cuestionario no tenga en cuenta la secuenciación en los mismos términos a los que se refieren Nunan (1996) y Lozano y Ruiz Campillo (1996). Se verá, con la descripción de la sección 4, que muchas de las características de la actividad comunicativa en sí se dan por sentadas para no alargar demasiado el cuestionario y para que el presente estudio no se convierta en solamente un análisis del funcionamiento de actividades comunicativas en sí cuando lo que se pretende es obtener información sobre el grado de interés despertado en los alumnos hacia un determinado tema cultural. Por otro lado, no siempre va a ser necesario tener en cuenta la secuencia interna si algunas de las actividades responden a la categoría de ejercicios. En el apartado número 3, entonces, se incluyen dos preguntas sobre la secuencia externa.

La primera, “3.1. *¿Cuál es el tema que estamos trabajando en clase en este momento?*”, para determinar el contexto temático y que siempre su respuesta hará referencia a la unidad del manual de clase utilizado.

La segunda, “3.2. *Esta actividad ¿tiene sentido o permite una continuidad dentro de este contexto temático? ¿Recoge contenidos lingüísticos aplicados en actividades anteriores? Si no es así ¿se puede justificar su inclusión?*”, se ha formulado para determinar el grado de relación de la actividad diseñada con el contexto temático y lingüístico que se está llevando a cabo y, por lo tanto, las actividades previas y posteriores. Si no existe tal relación, entonces, en qué medida se puede justificar la integración de esta actividad. Se trata siempre de que las actividades relacionadas con el mundo latino que se lleven o se hayan llevado a clase no resulten forzadas y tengan un sentido en la secuenciación global de la clase e, incluso, del curso. Sólo de esta forma, resultarán más atractivas e interesantes para los estudiantes.

A continuación, el apartado número 4 del cuestionario, “*Evaluación del funcionamiento de la actividad como comunicativa,*” es el que se relaciona con la actividad comunicativa en sí y sus preguntas se ha procurado que se desarrollaran en función de sus características principales. Es aquí, pues, que se ha tomado especialmente como referencia a Nunan (1996) y Lozano y Ruiz Campillo (1996).

La pregunta 4.1., “*¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar?*,” se refiere tanto a los contenidos lingüísticos como temáticos, porque, como ya hemos mencionado, una manera de que la integración de unas actividades determinadas no fuera forzada, sería a través la inclusión de los contenidos lingüísticos o temáticos tratados en actividades previas. Esta pregunta es parecida a la segunda parte de la pregunta 01 de Lozano y Ruiz Campillo: “01. RELACIÓN: *¿es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar?*” Con ella, estos autores se refieren también a la relación que pueda tener la actividad con el mundo real y en qué medida el lenguaje generado responde a ese mundo real. Para el cuestionario de esta investigación, como hace Nunan (1996), se ha preferido dedicar una pregunta a parte, la 4.6: “*¿El discurso que se ha generado a partir de esta actividad, estaba relacionado con el contenido? ¿Ha sido auténtico y significativo, extrapolable fuera del aula, o ha sido forzado?*” Nunan (1996: 136) se refiere a este aspecto en la

pregunta “¿La tarea incentiva al alumno a que aplique el aprendizaje de clase en el mundo real?” del apartado de “objetivos y justificación” y en la parte de “realización” con la pregunta “¿Qué tipo de lengua se estimula con la tarea?” (p. 137). Se ha considerado esta cuestión como especialmente relevante porque el mundo real en español que los alumnos del Instituto Cervantes de Nueva York tienen más inmediato es su propia ciudad donde en muchos de sus lugares y con muchas de sus gentes se puede interactuar en español. Aunque esta investigación no se centre tanto en los aspectos lingüísticos del habla de los hispanos de Nueva York, sí es importante tener en cuenta el discurso generado en la realización de cada actividad. Al fin y al cabo, el lenguaje y el vocabulario generado en clase les podrá servir a los alumnos para interactuar con los hispanohablantes de su ciudad.

Otro de los aspectos importantes que hay que considerar son los objetivos y se tratan en el punto 4.2., “¿Han sido claros los objetivos de la actividad para los alumnos?” Es muy importante que los estudiantes conozcan el objetivo de cada actividad y así le vean el sentido a ésta y resulte más atractiva. Nunan (1996: 136) hace referencia a ellos en la primera pregunta de su cuestionario y señala que incluso éstos deben ser claros para el propio docente, si no ¿cómo los va a transmitir a sus estudiantes?

Seguidamente, la pregunta 4.3. se refiere al procedimiento: “¿Y el procedimiento?” Es fundamental, también, que el alumno lo tenga claro para que le encuentre el sentido a la actividad y a sus objetivos. Tanto los objetivos como el procedimiento resultan esenciales para una buena realización de la tarea y, por eso, requieren unas buenas instrucciones por parte del profesor. Según Lozano y Ruiz Campillo (1996) el entendimiento de los objetivos y del procedimiento por parte de los alumnos, además, posibilita la autonomía de éstos y el aprender a aprender.

Las dos preguntas siguientes hacen referencia al tipo de interacción generada entre los estudiantes a la hora de realizar la actividad. La pregunta 4.4., “¿Ha permitido el protagonismo de todos los alumnos y una interacción adecuada entre ellos?”, se basa en el contenido de la pregunta “15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de la clase? ¿Estimula un papel de «facilitador» del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?” de Lozano y Ruiz Campillo (1996).

A su vez, la pregunta 4.4. junto con la 4.5., “¿La interacción ha sido auténtica? ¿Ha permitido al alumno elegir qué hacer y cómo hacerlo?”, incluyen los contenidos de las preguntas del apartado de “realización” de Nunan (1996). Es muy importante que la interacción que se produzca en clase sea gracias a un vacío de información y resulte auténtica. Sólo así el alumno le verá un sentido a su aprendizaje y, seguramente, una mayor atracción por el tema desarrollado, sea lingüístico o de contenidos. Asimismo, en una interacción auténtica, resulta más fácil o espontáneo para el propio alumno aportar información personal o nuevos conocimientos para los compañeros. Hay que tener en cuenta que, para el desarrollo de esta investigación, es muy importante que los alumnos puedan aportar su conocimiento y experiencia con la realidad latina de Nueva York.

Por último, y en relación de alguna manera con la interacción, el grado de dificultad de la actividad. La pregunta 4.7., “¿El grado de dificultad cognitiva, lingüística y comunicativa es el adecuado? ¿Ha permitido la participación de todos los alumnos independientemente de su nivel?”, pretende evaluar si la actividad ha resultado demasiado difícil desde el punto de vista cognitivo, lingüístico o comunicativo. Cualquier grado de dificultad demasiado alto para el alumno evita el funcionamiento eficaz de la actividad y provoca la desmotivación. Asimismo, si la actividad es flexible, permite la participación de todos los alumnos independientemente de su nivel de lengua. Se puede observar que quedan integradas en este punto las tres primeras preguntas de Nunan (1996) de la sección de “gradación e integración” y la pregunta número 14 de Lozano y Ruiz Campillo (1996):

- ¿La tarea se encuentra en el nivel de dificultad adecuado para los alumnos?
- Si no es así, ¿existe algún modo de modificar la tarea para que sea o más fácil o más estimulante?
- La tarea se ha estructurado para que pueda llevarse a cabo en diferentes niveles de dificultad?

(Nunan, 1996: 137)

14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?

(Lozano y Ruiz Campillo, 1996)

Además de un análisis técnico del funcionamiento como actividades comunicativas en sí, necesitaba evaluar el grado de interés e implicación por el tema que

las actividades sobre los latinos de Nueva York despiertan en los estudiantes. Por este motivo se ha incluido la sección 5: “*Evaluación del interés del alumno sobre el contenido temático de esta actividad*”. Nunan (1996: 138) en la parte de “valoración y evaluación” de su cuestionario se pregunta “¿Qué medios existen para que el profesor determine el grado de satisfacción de la actuación de los alumnos?”. En el presente cuestionario, los medios elegidos se basan en la observación detallada de las reacciones de los alumnos en la clase, sus opiniones, si surgen, y del grado de implicación por parte de éstos con la actividad en sí y si ésta les ha motivado a aportar información nueva.

Cuando la pregunta 5.1. se refiere a cómo los estudiantes han mostrado interés o desinterés, se vuelve a hacer referencia, entonces, a si se han llevado bien los aspectos que hay que tener en cuenta en una actividad comunicativa. Se vuelve a la idea de que un buen diseño de la actividad y unos objetivos y procedimiento claros despertarán siempre más interés en los estudiantes.

La pregunta siguiente, 5.2., “*¿En qué medida los alumnos se han implicado con el tema? ¿Han aportado información nueva? ¿Han contado sus experiencias?*,” se relaciona con contenido temático en sí. Todos los alumnos del Instituto Cervantes de Nueva York han tenido alguna experiencia con la realidad latina de su ciudad. Entonces, esta actividad ¿les ha motivado a que aporten algún tipo de información relacionada con este tema? Y, ¿en qué grado responde este tema a sus necesidades? Mediante la aportación de contenidos por parte del profesor y si los compañeros de clase se implican y aportan sus opiniones o comentarios, uno obtiene más información sobre un tema determinado.

De esta manera, la pregunta 5.3., “*¿En qué medida creo que esta actividad ha contribuido a que los alumnos tengan un mejor conocimiento de las culturas latinas de su ciudad?*”, pretende servir para evaluar el grado de nuevo conocimiento sobre las culturas de los hispanos integradas en la clase.

Finalmente, 5.4., “*¿Qué implicaciones puede tener fuera de la clase? ¿Cómo lo sé?*”, es una pregunta arriesgada porque se atreve a prever lo que puede pasar fuera de la clase una vez realizada la actividad. Se trata de pregunta de difícil respuesta pero, como mencionábamos, si se consigue implicar a los alumnos con la actividad éstos pueden

aportar información personal que puede ser, incluso, relacionada con el futuro o una declaración de intenciones, muy útil para este trabajo de investigación.

Para terminar, el punto número 6, “*Grado de satisfacción del funcionamiento global de la actividad*”, pretende una evaluación global de cada actividad y la necesidad de modificar las partes o procedimientos de éstas que sean necesarios. Este apartado resulta fundamental porque algunas de las actividades van a ser llevadas a cabo más de una vez durante el proceso de investigación y, de no ser así, se van a volver a usar en el futuro. Esta evaluación se debe hacer a partir de la observación de las respuestas de todas las preguntas anteriores y, a partir de aquí, decidir qué se cambiaría la próxima vez. Aunque no estén explícitos en el cuestionario, se ha considerado que caben en este apartado otros aspectos relacionados con la actividad comunicativa en sí que, como ya hemos adelantado, se han dado por supuestos en el punto número 4: el papel del profesor y del alumno, la focalización en la tarea y no la lengua o si la edición resulta atractiva.

Para cualquier otro aspecto que no se haya tenido en cuenta en el cuestionario o para cualquier imprevisto relevante, se ha reservado la pregunta 7, “*Otros comentarios*”.

6. Análisis de los datos

En este capítulo se va a proceder a la descripción y el análisis de la información obtenida en cada uno de los instrumentos de recogida de datos y se va a hacer una interpretación a partir de dicha información. Para ello, es necesario primero analizar las respuestas obtenidas mediante cada instrumento para, después, poder realizar una mejor triangulación y sacar unas conclusiones.

6.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario para los profesores

El cuestionario elaborado con el objetivo de recoger información acerca de la actuación/creencias de los profesores sobre el objetivo de investigación se pasó a 15 profesores y se recibieron 6 respuestas. El cuestionario se podía completar en cualquier momento y lugar que a los informantes les viniera bien. Se calculó que se podría empezar a recibir respuestas al cabo de una semana, más o menos. Finalmente se tardó unas dos semanas en recibir el total de los 6 cuestionarios contestados.

Al tratarse de un cuestionario de tipo cualitativo y, por lo tanto, con unas respuestas más libres, ha surgido la necesidad de establecer una serie de categorías o temas para un mejor análisis de las respuestas obtenidas. Las diferentes categorías se han establecido a partir del tipo de preguntas y son las siguientes:

- Datos personales: extraídos de las preguntas 1 y 2
- La idea que tienen los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York del concepto *cultura*: extraída de la preguntas 3
- La cultura en el aula: extraída de la pregunta 4
- La necesidad de integrar las culturas de los latinos de Nueva York en el aula: extraídos de las preguntas 4, 5 y 6

A continuación, pues, se va a proceder a la descripción y análisis de los resultados en cada categoría para llegar a una interpretación final que englobe el conjunto de las categorías.

6.1.1. Datos personales

La información que se obtiene de este cuestionario es que, curiosamente, los 6 informantes proceden de países de Latinoamérica: 4 de Argentina³¹, en concreto de Buenos Aires; 1 de Colombia, de Barranquilla; y 1 de México, de Monterrey. Todos ellos, además, llevan viviendo en Estados Unidos y en Nueva York un periodo de tiempo relativamente largo, por lo menos más de 10 años: 11 años el que menos y 22 años el que más. A excepción de uno, han pasado toda o casi toda su estancia en la ciudad de Nueva York.

6.1.2. La idea que tienen los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York del concepto cultura y el modo de llevarla al aula

Aunque, como se verá, algunas de las definiciones del concepto cultura se presentan de forma un poco ambigua o menos específica, las palabras de los 6 informantes llevan determinar que todos ellos coinciden con la idea de “cultura a secas” de Lourdes Miquel y Neus Sans (2004)³²:

³¹ Cabe destacar aquí que gran parte de los profesores latinoamericanos del Instituto Cervantes de Nueva York son argentinos, en estos momentos hay 7.

³² Véase apartado 3.1. de este trabajo. p. 32-33.

[...]“cultura a secas” comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. [...] abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y una cultura, comparten y dan por sobreentendido.

Dos de las definiciones aparecen muy claras en este sentido:

- a) “Todo lo que necesitas para comunicarte y vivir en relación.”
- b) “El conjunto de modos y costumbres que manifiestan la vida de un grupo o pueblo.”

Obsérvese que tanto a) como b) vienen a coincidir con el “estándar cultural” de Miquel y Sans (2004) o todo aquello compartido por los individuos de un mismo grupo. La primera definición habla de la necesidad de compartir unos elementos en común para poder relacionarse con los demás miembros de una comunidad. De la misma manera, la segunda definición se refiere a ese estándar en cuanto a la manera de identificar un determinado pueblo o grupo.

Otros tres informantes dan una definición que en un principio no parece tan evidente como las dos anteriores:

- c) “la antropológica: toda creación humana puede ser considerada hecho cultural, explosión cultural.”
- d) “Conocer, apreciar y disfrutar las creaciones de los seres humanos.”
- e) “El efecto de la gente en su entorno. Ejemplo: un tronco de árbol caído en el medio de un bosque virgen se transforma en «cultura» cuando una persona lo utiliza como «banco» para sentarse.”

Como se puede apreciar, las tres definiciones coinciden con la idea de cultura como “creación humana”. Tal “creación”, sin embargo, no debe confundirse con la creación artística y, por lo tanto, asociarse exclusivamente con la “Cultura con

mayúsculas”, más elitista. ¿Acaso no son creaciones de la humanidad las tradiciones, las costumbres, las convenciones sociales, las festividades, los gestos, las comidas o el argot juvenil? Teniendo en cuenta esto, entonces, parece más lógico considerar que lo que están haciendo estos informantes es una definición más ecléctica del concepto cultura que incluiría lo que también Miquel y Sans (2004) denominan los “dialectos culturales”, como derivados de la “cultura a secas”: “Cultura con mayúsculas” (por ejemplo, el conocimiento sobre artes y literatura) y “Cultura con K” (por ejemplo, el argot juvenil). Es decir, aquellos elementos no compartidos por todos los miembros de una comunidad.

Se ha decidido considerar a parte la última de las definiciones puesto que resulta muy interesante para este estudio al no referirse solamente al concepto de cultura en sí, sino en relación con otras culturas, la interculturalidad y desde el punto de vista del emigrante:

f) “[...] la forma en cómo las personas se adaptan y asimilan aspectos de otras culturas diferentes a las cuales no pertenecen y la forma cómo las manejan sin que estos aspectos cambien o influyan en tus creencias, conceptos, opiniones, etc. En fin, todo lo que ya traes cuando llegas a este país.”

Parece que este informante, como extranjero en Estados Unidos, refleja mediante sus palabras su experiencia de integración a una cultura diferente. Cuando uno se va a un país extranjero, lleva consigo todo aquello adquirido en su propia comunidad, la propia cultura o la “cultura a secas”. Llegar a un nuevo lugar supone un proceso de adaptación e integración a una cultura ajena. Sin embargo, tal integración no significa olvidar o perder aquello a lo cual uno pertenece. Como se puede ver, el informante se define a sí mismo como extranjero adaptado pero que conserva su cultura de origen. Aunque los demás informantes no consideren esto en sus definiciones, lo más probable es que todos ellos sientan lo mismo, al igual que cualquier emigrante o viajero del mundo. Otro de los aspectos interesantes que se pueden extraer de esta definición es que uno se da mejor cuenta de los rasgos de su propia cultura cuando ésta, por cualquier motivo, entra en comparación con otra u otras.

6.1.3. La cultura en el aula

Una vez se tiene clara la idea de cultura de los informantes resulta interesante ver en qué sentido se refieren a ella cuando la llevan al aula. Por lo general, los 6 informantes suelen trabajar con aquello que está relacionado de alguna manera con su propia cultura, los aspectos culturales que aparecen en el manual de clase y con algunos elementos que conocen de otras culturas hispanas.³³

- Elementos que se citan de la propia cultura de cada profesor:
 - Argentina: el mate, Borges, Cortázar, películas argentinas (*Valentín, El hijo de la novia*)
 - Colombia: Gabriel García Márquez y cantantes colombianos.
 - México: Festividades religiosas (Día de los Muertos), grupos étnicos mexicanos, leyendas coloniales mexicanas, Maná.
- Aspectos culturales que se citan relacionados con los contenidos del manual de clase:
 - Las diferencias de los saludos, cortesía, besos: *Gente 1*, unidad 10 “Gente en casa”
 - Tipos de viviendas: *Gente 1*, unidad 10 “Gente en casa”
 - El valor de los colores: *Abanico*, unidad 11, “De colores”
 - Las supersticiones: *Abanico*, unidad 12, “Si tú me dices ven”
 - Las familias: *Gente 1*, unidad 2 “Gente con gente” y unidad 10 “Gente en casa”
- Elementos de otras culturas hispanas:
 - Música: Celia Cruz (de Cuba y personaje muy importante en la comunidad hispana de Estados Unidos ya que vivió en este país como

³³ Es importante señalar que todos los manuales de clase vienen son publicados en España. Aunque tienen información sobre Latinoamérica, siempre es la información cultural española la que predomina.

inmigrante), Paco Ibáñez (España), Jarabe de Palo (España) y, en general, música latina de cualquier género y país (Cuba, Chile, Colombia, España...)

-Artículos de Internet relacionados con los países de América Latina

-Diferencias entre el español de América y el de España. (Por ejemplo, en Argentina no se usa el imperativo para pedir en un restaurante)

-Escritores: Juan Marsé, Javier Marías, Eduardo Mendoza (España), Mario Benedetti (Uruguay), Mario Vargas Llosa (Perú).

-Cine: *Buena Vista Social Club* (Cuba), *Hable con ella* (España)

De la relación de aspectos culturales que los informantes declaran trabajar en clase se observa que muy pocos están relacionados con el contenido cultural del manual de clase. Todos los informantes muestran una tendencia por querer informar de aquello que añaden a parte del contenido general del curso, aunque dos de ellos especifican que parte del material cultural que incluyen se relaciona con el tema (cultural o lingüístico) que se esté trabajando en clase y, por lo tanto, con el manual de clase.

En cuanto a los aspectos tratados, como se puede observar en la lista expuesta anteriormente, corresponden esencialmente a dos de las categorías mencionadas por Miquel y Sans (2004):

- “cultura a secas”: el mate, comida, festividades religiosas, música popular, pedir en un restaurante, noticias, etc.
- “Cultura con mayúsculas”: literatura y cine³⁴

Por otro lado, las listas de 4 de los informantes son cortas: entre 3 y 5 elementos que se refieren en su mayoría a la “cultura a secas.” Los 2 informantes restantes, en cambio, han elaborado una lista bastante más larga (más de 10 elementos), que demuestra una tendencia por tratar en la clase más la “Cultura con mayúsculas”, en particular la literatura y no siempre hispana, que la “cultura a secas”: Humberto Eco, *Kant y el*

³⁴ Hay que tener en cuenta que un texto literario o la escena de una película puede servir para dar a conocer o ejemplificar una tradición, una costumbre, etc.

ornitorrinco; Borges, *La enciclopedia china*; Lydia Davies, *Foucault and pencil*; Cortázar, *Instrucciones para subir una escalera*; Juan Marsé, Javier Marías, Eduardo Mendoza, Mario Benedetti, Mario Vargas Llosa. Uno de los informantes da a conocer que por lo general el objetivo de literatura y el cine que lleva al aula es la ejemplificación o el aprendizaje de algún aspecto gramatical. Y el otro señala que el cine lo lleva a la clase más por “disfrutar de la historia” que por buscar, observar y analizar los aspectos culturales que transmite.

6.1.4. La necesidad de integrar las culturas de los latinos de Nueva York en el aula

Los 6 informantes muestran estar totalmente de acuerdo en que es necesario que los estudiantes de español de Nueva York conozcan las culturas de los hispanos que viven en esta ciudad porque comprenderlos supone un mayor respeto hacia ellos. Además, añade una de las informantes, no sólo hay que aprender a respetar sus culturas sino que hay que valorar que los hispanos suponen un importante motor para la economía de la ciudad y de los Estados Unidos. Por otro lado, 2 de los informantes señalan la importancia del conocimiento de estas culturas para fomentar el acercamiento y la comunicación con los hispanohablantes de la ciudad. Uno de ellos apunta que hay poco interés por parte de muchos estudiantes “de investigar cómo sería su experiencia al entrar en contacto con los nativos.”

En cuanto a llevar los aspectos culturales de los latinos de Nueva York a la clase, hay diferentes opiniones y formas de tratamiento. Lo primero que se puede apreciar es que 3 de los informantes, de procedencia argentina, parecen referirse ellos como a una cultura ajena y se limitan a hacer propuestas de actividades y manifiestan no tener muchas ideas: “leer cuentos dominicanos, puertorriqueños y mexicanos” (los grupos inmigrantes mayoritarios), motivar a los estudiantes a que vayan a restaurantes o indagar en la música (¿cuál?) y en su contexto histórico y social. Uno de estos informantes, incluso, especifica que, a pesar de ser una cuestión importante, solamente trata este tema si los estudiantes se lo piden: “no es un tema que yo vaya a plantear o tratar de imponer, debe venir de ellos.”

Los 3 informantes restantes, procedentes de Argentina, México y Colombia, adoptan una actitud menos distante y se consideran ellos mismos como parte de la comunidad hispanohablante de Nueva York. Destacan, por un lado, la importancia de ser capaz uno mismo como profesor de acercarse a las diferentes culturas hispanas y dar a conocer a los estudiantes la diversidad cultural de la comunidad latina: “Uno de los aspectos más importantes es la diversidad cultural de los países de habla hispana, aspecto que frecuentemente pasa desapercibido.” Por otro lado, la necesidad de hacer amigos de procedencia hispana: “Lo mejor es que conozcan a personas de carne de hueso, para que vean que no andamos por la vida con taparrabos.” Para terminar, uno de ellos habla de todo lo que recomienda a sus alumnos para fomentar el entendimiento con las culturas latinas de la ciudad, que engloba lo anteriormente mencionado: “que traten de visitar las áreas latinas de NYC y que traten de conocer restaurantes, tiendas, que vean películas en español, que lean en el idioma que aprenden, que traten de hacer amigos con quienes puedan practicar la lengua [...], la música, las celebraciones propias de cada país, quizás la visita a algún país de habla hispana.”

6.1.5. Interpretación de los datos

Lo primero que se desprende de la anterior información es que los 6 informantes seguramente son buenos conocedores y muy conscientes de la realidad latina de la ciudad donde viven y de la cual forman parte porque llevan bastante o mucho tiempo viviendo en Nueva York y en Estados Unidos. Todos ellos, además, consideran muy importante que los estudiantes de español conozcan bien a las comunidades hispanas de su ciudad. Sin embargo, parece que hay una posición dividida en cuanto a considerarse parte de la comunidad latina de Nueva York o no del todo.

Una de las ideas que propone uno de los informantes que muestra una cierta distancia es trabajar en clase con cuentos dominicanos, puertorriqueños y mexicanos. Este comentario hace pensar que es probable que este grupo de informantes, todos argentinos, haya asociado el término “hispano” o “latino” con las tres comunidades mayoritarias y especialmente más influyentes de la ciudad. No hay tantos miembros de la comunidad argentina en Nueva York, aunque no son pocos, unos 25.000 según el censo

de la ciudad. Sin embargo, estos informantes no han tenido en cuenta que su influencia se nota especialmente en el tango, uno de los bailes más populares, y en que Buenos Aires es uno de los destinos favoritos de los neoyorquinos que viajan a Latinoamérica. Los tres profesores que mantienen esta opinión, asimismo, han declarado que trabajan temas en clase como el mate, películas y literatura argentinas e, incluso, canciones de Celia Cruz. ¿Acaso no supone todo esto integración de las culturas de los latinos en el aula? ¿O de un grupo determinado de latinos? Los argentinos de Nueva York siguen el ritual del mate del mismo modo que lo hacían en su país y tanto la literatura como el cine argentinos y mexicanos son posiblemente las artes latinas más populares y conocidas en Nueva York.

Los que sí se sienten parte de la comunidad general latina abogan por el dar a conocer las diferencias que hay entre unos grupos u otros de hispanos, puesto que hay tendencia en Estados Unidos a considerarlos a todos iguales. Entonces, ¿no es hacer distinción de rasgos culturales cuando cada profesor aporta aquello a lo que le pertenece? Algunos de los informantes pueden sentirse a parte de unas comunidades hispanas determinadas, precisamente porque puertorriqueños y argentinos, por ejemplo, son muy diferentes. Pero sí pertenecen a la comunidad latina general y, por lo tanto, con la información que ellos aportan en clase (han demostrado llevar aspectos relacionados con la propia cultura y con otras), están contribuyendo a dar a conocer que cada grupo tiene unos rasgos que los diferencian de otros. Con el solo hecho de mostrar que ellos son diferentes ya están destacando esa variedad.

Los 6 profesores comparten la misma idea de cultura, aunque algunos se centran especialmente en las costumbres que caracterizan a un pueblo y otros van más allá y hacen definiciones eclécticas que incluyen todos los aspectos de la cultura. Precisamente, 2 de estos últimos cuentan que en sus clases trabajan mucho con literatura y cine, pero para trabajar cuestiones gramaticales y no para observar elementos culturales. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que, si bien es bueno introducir este tipo de cultura en el aula para dar a conocer las celebridades que existen en el ámbito hispano y así contribuir al prestigio de sus culturas, todavía hay profesores que explotan poco las posibilidades que ofrecen estas artes para ejemplificar costumbres y formas de vida de otros pueblos. Ocurre lo mismo con la música: 2 de los informantes declaran que usan canciones para

trabajar con la gramática, pero no especifican que además se analice el contenido y el significado cultural o social de la canción.

En definitiva, de las repuestas ofrecidas por los profesores puede extraerse que todos ellos, de manera consciente o inconsciente, llevan las culturas latinas de Nueva York al aula porque ellos mismos forman parte de esa comunidad. Llevan materiales a clase y hablan a sus estudiantes sobre las diferentes culturas hispanas que conocen (ninguno habla sólo de la suya), contribuyen a prestigiarlas y a que, mediante la comparación con la propia cultura, sus estudiantes comprendan mejor las formas de vida de muchos de los inmigrantes de esta ciudad. 2 de los informantes declaran animar a sus estudiantes para que hagan amigos y vayan a los eventos en español de la ciudad y visiten los barrios hispanos. Simplemente, algunos materiales muy interesantes podrían explotarse un poco más e ir más allá de la ejemplificación gramatical.

6.2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario para los estudiantes

Este cuestionario se pasó a un total de 40 estudiantes del Instituto Cervantes de Nueva York de niveles comprendidos entre Elemental 1 y Avanzado 4. Se recibieron un total de 28 respuestas. Se dio el cuestionario para que los entrevistados lo realizaran en casa o en cualquier lugar que les pareciera bien y se calculó que se tardaría una semana en empezar a recibir respuestas. Como con el cuestionario de los profesores, al cabo de dos semanas se obtuvo el total de los cuestionarios contestados.

Para el análisis de este cuestionario se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Datos personales: a partir de las preguntas 1, 2 y 4
- Experiencia con el estudio del español: a partir de las preguntas: 3, 5 y 6
- Contacto con el español en Nueva York: a partir de las preguntas 7, 8 y 9
- Necesidades e intereses culturales en el aprendizaje del español para la clase: a partir de las preguntas 10 y 11.

6.2.1. Datos personales

Las respuestas a este cuestionario nos indican que 17 de los 28 estudiantes encuestados (60.7%) son norteamericanos. El 32.3% restante equivale a 11 estudiantes extranjeros.

De los estudiantes norteamericanos, la mayoría son originarios de Nueva York, 11 de 17 (64.7%) y han vivido en esta ciudad toda la vida. De los nacidos en otros lugares de Estados Unidos, 6 de 17 (35.3%), 4 han vivido gran parte de su vida en esta ciudad: el que menos 22 años y el que más 32 años.

En cuanto a los estudiantes extranjeros se encuentran diferentes nacionalidades, la mayoría europeas, 9 de los 11 (81.8%), y el resto (18.2%) de Asia:

Estudiantes europeos

País	Número de estudiantes
Italia	3
Inglaterra (Londres)	2
Grecia	1
Bélgica	1
Rumania	1
República Checa	1

Estudiantes asiáticos

País	Número de estudiantes
Turquía	1
Filipinas	1

La mayoría de los estudiantes extranjeros, 8 de 11 (72.7%) llevan viviendo en Nueva York poco o relativamente poco tiempo: 5 meses el que menos y 3 años y medio el que más. El resto, 3 de 11 estudiantes (27.3%), lleva viviendo en la ciudad un periodo de tiempo largo o relativamente largo: 11 años el que menos y 39 el que más.

El 100% de los informantes habla el inglés o como lengua materna o como lengua extranjera. Todos los que lo hablan como lengua extranjera lo hacen muy bien. 13 de los entrevistados (46.4%) declaran saber bien o conocer un poco de otras lenguas a parte de

la lengua o lenguas maternas y del inglés y el español. La lengua más conocida por este grupo es el francés, 9 de los 13 (69.2%). Otras de las lenguas que se mencionan son el alemán, el chino, el hebreo, el ruso, el húngaro y el italiano.

6.2.2. Experiencia con el estudio del español

8 de los 28 entrevistados (28.5%) dice no haber estudiado nunca español antes de asistir al Instituto Cervantes: 5 de estos 8 están en Elemental 1, los demás en Intermedio 3, 4 y Avanzado 4 (se imagina que éstos últimos siempre han estudiado en el Instituto Cervantes de Nueva York, aunque no lo mencionan.)

El resto de los 20 informantes (71.5%) ha estudiado español otras veces en su vida. La mayoría, 15 de 20 (75%), ha estudiado el español en la escuela primaria, secundaria y/o la universidad. 9 de los 20 (45%) han estudiado alguna vez en algún país hispanohablante. Los lugares que citan son: Colombia, Barcelona (España), Costa Rica, Quito (Ecuador), Santiago de Compostela (España), Madrid (España), San Miguel de Allende (México), Argentina y Cali (Colombia).

6 de los 20 informantes (30%) que ha estudiado antes español también apunta que lo ha hecho en otras escuelas de enseñanza no reglada: 3 de ellos en otros Institutos Cervantes del mundo (Estambul, Bruselas y Praga) y los otros 3, en los programas de *continuing education*³⁵ que ofrece la ciudad o el *Spanish Institute*³⁶.

Los motivos por los cuales los 28 informantes estudian español son bastantes, en la siguiente tabla se enumeran los más frecuentes y generales:

Motivo	Número de informantes
1. Les gusta la cultura hispana	8
2. Les gusta viajar a países hispanohablantes	7

³⁵ Véase pie de página 25, p. 43.

³⁶ La competencia más directa del Instituto Cervantes en Nueva York. Mucha gente de la ciudad piensa que éste es el centro “oficial” cultural de España ya que existe desde 1954 y pertenece a la realeza. Su nombre completo es *Queen Sofía Spanish Institute*.

3. Para hablar con los hispanos de Nueva York	6
4. Porque tienen amigos hispanohablantes	5
5. Es útil para su trabajo ³⁷	5
6. Tienen familia hispana	4
7. Les gustan los idiomas	3
8. Les parece una lengua muy útil	3
9. Quieren vivir en otro país	2

Otros informantes tienen razones muy particulares:

- Un informante dice que vivió en Colombia en los años 60 y ahora no quiere olvidarlo.
- Un informante estudia el español porque forma parte de la historia de su país (Filipinas). Quiere estudiar la colonización española en su país.
- Un informante dice que aprender lenguas a partir de los 40 años de edad es bueno para prevenir el Alzheimer.

6.2.3. Contacto con el español en Nueva York, fuera de la clase

Aunque la mayoría, 18 de 28 (62.3%) dice sí estar en contacto con el español fuera de la clase, todavía una gran parte de los estudiantes encuestados confiesa no tener contacto con el español en Nueva York, fuera de la clase: 10 de 28 (35.7%). Algunos de éstos últimos no explican el motivo, pero los que sí lo cuentan, 4 de ellos, dicen que no suelen encontrar la oportunidad o que se sienten que no tienen suficiente nivel o que si intentan mantener una conversación en español con un hispanohablante éste cambia rápidamente al inglés porque es más cómodo para entenderse.

Los estudiantes que dicen practicar el español fuera de la clase hacen lo siguiente:

Actividades realizadas por los informantes para practicar el español fuera de la clase	Número de informantes
1. Hablar con amigos	6
2. Practicar con la familia o pareja	4
3. Hablar con los dependientes, camareros o taxistas de la ciudad	4

³⁷ Es interesante observar que de alguna manera el motivo 5 está relacionado con el 3, porque 3 de los 5 informantes que dan esta respuesta afirman necesitar el español porque trabajan con personas o para personas hispanohablantes de la ciudad.

4. Hablar con el personal de servicio de su edificio o de su casa	4
5. Leer en español (libros, prensa, Internet...)	4
6. Hablar con los compañeros de trabajo	3
7. Escribir por Internet a amigos hispanohablantes	3
8. Practicar con otros estudiantes	3
9. Hablar con las personas para las que trabajan (profesor, traductor de hospital)	2
10. Coger películas de la Biblioteca del Instituto Cervantes	2
11. Escuchar la radio y ver la televisión en español	1

Los 28 informantes han participado en exponer las ideas de actividades que creen que les podrían ayudar a estar más en contacto con el español fuera de la clase. Las actividades que se presentan a continuación son lo que estos informantes no hacen y son conscientes de que podrían hacer e, incluso, hacen propuestas al Instituto Cervantes:

Actividades propuestas	Número de informantes
1. Ver películas en español (en el cine o de video)	9
2. Viajar a países hispanohablantes	8
3. Ver la televisión y escuchar la radio	6
4. Hablar con los hispanos de Nueva York	6
5. Acudir a los eventos artísticos hispanos que la ciudad ofrece	5
6. Leer en español	4
7. Que el Cervantes organice eventos sociales, tipo cócteles, con hispanohablantes	4
8. Asistir a los eventos culturales que organiza el Cervantes	3
9. Que el Cervantes organice excursiones en español	2
10. Escuchar música	2
11. Hacer amigos hispanos	2
12. Mirar Internet	1
13. Trabajar en español	1
14. Ser tutor de inglés para hispanos	1

En general, los 28 informantes están muy contentos con el Instituto Cervantes y las posibilidades de acercamiento a las culturas hispanas que éste ofrece. 15 de los 28 informantes dicen que la atmósfera española les ayuda a aprender mejor las culturas hispanas. 8 informantes especifican que el aprendizaje de las culturas lo encuentran en las clases, la biblioteca y los eventos culturales que el Instituto Cervantes ofrece. Además, la mitad de los encuestados (14) destaca la buena calidad de la enseñanza de esta escuela. Otros, en concreto 3, especifican la conveniencia de este centro por encontrarse cerca de su trabajo o su casa y por tener unos precios razonables de las clases.

6.2.4. Necesidades e intereses culturales en el aprendizaje del español para la clase

6 de los 28 encuestados no dan respuesta en cuanto a sus necesidades e intereses respecto al aprendizaje de las culturas hispanas ni tampoco describen alguna actividad que les gustó mucho. El resto, 22 informantes dan a conocer intereses muy variados y, en general, poco específicos. La música es la manifestación cultural preferida:

Necesidades e intereses	Número de informantes
1. La música popular, clásica, flamenco, salsa, tango	13
2. Hábitos y costumbres de los hispanohablantes en comparación con otras culturas	6
3. La política de los países hispanohablantes	3
4. La historia	3
5. La literatura	3
6. El cine	3
7. Cocinar y visitar tiendas de comestibles y restaurantes hispanos	1
8. El arte	1
9. El teatro	1
10. Las ciudades y su arquitectura	1

En cuanto a las actividades de clase que les gustaron mucho aparecen recurrentemente sin concretar la música, el cine y la comida. Las actividades que aparecen especificadas son las que vienen a continuación y algunas de ellas pertenecen o están relacionadas con el manual de clase:

- El Día de los Muertos en México.
- Las formalidades de dar y recibir regalos: libro *Gente 1*, unidad 4 “Gente de compras”
- Comparaciones interculturales: en España no se dice tanto “*Thank you*” como en Estados Unidos o la diferencia entre “*don’t worry*” y “no se preocupe”
- Presentar a la gente, los besos y abrazos: libro *Gente 1*, unidad 10 “Gente en casa”
- Una canción de tango con contenido político: “Era muy interesante porque no sabía que los tangos son a veces políticos”
- Cocinar un gazpacho en clase
- Las diferentes lenguas en España

- Las escenas de *Hable con ella* de Almodóvar: “El cine español de esta hora es impresionante”
- La peregrinación del Camino de Santiago: libro *Gente 1*, unidad 8 “Gente que viaja”
- Un juego de la oca con preguntas de personajes famosos españoles y latinoamericanos y con información sobre geografía de España y Latinoamérica.
- Aceptar y rechazar invitaciones, “me ayudó a entender a mi amiga española mejor”: libro *Gente 2*, unidades 9, 10, 11, 12, “Gente que lo pasa bien”

6.2.5. Interpretación de los datos

A partir de la información presentada en los apartados anteriores se puede deducir que hay dos grupos de estudiantes: los que aprovechan de algún modo las oportunidades que Nueva York ofrece para estar en contacto con el español y los que no saben o les parece más difícil acercarse a esa realidad. Este segundo grupo está conformado principalmente por estudiantes extranjeros, aunque algunos norteamericanos también dicen tener este problema. La gran mayoría de ellos lleva poco o relativamente poco tiempo viviendo en la ciudad.

Ambos grupos, sin embargo, son conscientes de todas las posibilidades para practicar el español y aprender sus culturas en su propia ciudad y eso queda reflejado en:

a) Los motivos por los que estudian español. 5 de los 9 motivos principales están relacionados con la cultura hispana de Nueva York: les gusta la cultura hispana, para hablar con los hispanos de Nueva York, porque tienen amigos hispanohablantes, para el trabajo y porque tienen familia hispana.

b) Las actividades que realizan fuera de la clase. 8 de las 11 actividades que realizan están directamente relacionadas con los hablantes de español en Nueva York: hablar con amigos, practicar con la familia o la pareja, hablar con los

dependientes, camareros o taxistas, hablar con el personal de servicio de su edificio o su casa, leer en español (libros, prensa), hablar con los compañeros de trabajo, coger películas de la Biblioteca del Instituto Cervantes y escuchar y ver la televisión en español.

c) Las actividades que piensan que podrían hacer fuera de la clase. 6 de las 12 actividades propuestas están directamente relacionadas con la realidad hispana de la ciudad: ver películas en español (en el cine o de video), ver la televisión y escuchar la radio, hablar con los hispanos de Nueva York, acudir a los eventos artísticos hispanos que la ciudad ofrece y hacer amigos hispanos.

A su vez, todos los estudiantes muestran estar contentos con todo lo que el Instituto Cervantes les ofrece: un buen ambiente, eventos culturales, los materiales de la biblioteca y la calidad de las clases. Todo ello les ayuda a aprender mucho más de las culturas en español. Un informante, incluso, especifica que lo que le gusta mucho es que cada profesor aporta algo de la cultura de su país a la clase y que eso es muy bueno para comprender la diversidad.

Por otro lado, y a pesar de toda la oferta del Instituto Cervantes, algunos informantes piden que este centro cultural se encargue de organizar otro tipo de eventos que ayuden a los estudiantes a acercarse más a la vida en español de Nueva York: que el Cervantes organice eventos sociales, tipo cócteles, con hispanohablantes; que el Cervantes organice excursiones en español; o una clase de cocina en la que se vaya a visitar tiendas de comestibles y restaurantes hispanos.

En cuanto a las actividades de clase que los informantes dicen que les gustaron mucho, pocas están relacionadas directamente con el mundo hispano de Nueva York y, sin embargo, ya hemos visto que existe un interés por conocer esta realidad. Es necesario apuntar aquí que este tema es difícil de delimitar porque cualquier hispanohablante que vive en esta ciudad aporta todo aquello que pertenece a sus país, entonces, ¿cuáles son en realidad las culturas latinas de esta ciudad? ¿Son las mismas que en los países de origen? La respuesta a esta última pregunta es que prácticamente sí y, por lo tanto, sería bueno destacar en la clase dónde se pueden encontrar, si se pueden encontrar, esas

manifestaciones culturales de los países hispanohablantes en Nueva York. Por ejemplo, si se trabaja el tema del Día de los Muertos mexicano, se puede informar a los estudiantes de dónde se pueden encontrar altares en Nueva York e, incluso, visitar alguno. Lo más probable es que si se lleva ese tipo de información a la clase, los estudiantes puedan completar mejor sus necesidades e intereses culturales e, incluso, disfrutar y apreciar mucho más la propia ciudad. Los estudiantes pueden pedir al Instituto Cervantes que organice eventos para acercarlos a la realidad latina, pero los profesores también pueden contribuir a ello aportando todo aquello que sepan sobre su propia cultura o de otras culturas hispanas en Nueva York.

6.3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el diario de clase³⁸

La elaboración del diario de clase fue llevada a cabo durante un periodo de unos cinco meses aproximadamente, entre el 23 de enero y el 6 de junio de 2006, y se redactó siempre que se llevaba o surgía en el aula el tema del mundo latino de Nueva York: en total aparecen 25 fechas correspondientes a 25 sesiones de clase de diferentes niveles. El total de semanas de clase durante el periodo fue de 18, lo que significa que muchas semanas tienen más de una entrada de datos, sin contar los datos de la plantilla de evaluación de actividades.

Como ya se ha dicho, en un principio el objetivo de este diario era doble: por un lado, la evaluación del funcionamiento de unas actividades determinadas y, por otro lado, dar cuenta de en qué momentos aparecía de forma más o menos espontánea el tema de estudio en la clase. Como finalmente se diseñó una hoja de evaluación de actividades para un mejor análisis de éstas, se ha preferido analizar el diario en relación a las reacciones por parte de los alumnos y sus aportaciones al objeto de estudio. A parte, se ha considerado necesario destacar el léxico necesario para manejarse por la ciudad en español y que queda reflejado en este diario.

³⁸ Se incluyen unas muestras del diario de clase en el anexo 1, p. 172.

6.3.1. Reacciones y aportaciones de los estudiantes frente a la introducción o el surgimiento en el aula de contenidos culturales relacionados con los latinos de Nueva York

Para una mejor exposición de los datos incluidos informalmente en el diario de clase y para facilitar los posteriores análisis e interpretación de la información se ha procedido a la elaboración de la siguiente tabla en relación a los contenidos tratados en clase y las reacciones y aportaciones que éstos han provocado:

Contenido tratado o surgido en clase y nivel del curso	Nivel en el IC/Marco	Reacciones de los estudiantes	Aportaciones de los estudiantes en relación al tema
1. Número de hispanos que viven en Nueva York, sus nacionalidades y barrios en los que viven	Elemental 1/A1	-Sorpresa en cuanto al número de hispanohablantes en la ciudad. -Desconocimiento del nombre de los barrios en español y curiosidad por conocerlos	-Un estudiante jubilado nació en Washington Heights. Este barrio ha cambiado mucho desde que él era pequeño
2. Productos comestibles del supermercado	Elemental 3/A2	-Sorpresa hacia la propuesta de la actividad de deberes: ir al supermercado y comprar un producto latino	-Productos comprados -No hay muchos productos en algunos supermercados -El mejor barrio para encontrar de todo es en Jackson Heights (Queens)
3. Los Reyes Magos en Nueva York, en el Museo del Barrio	Elemental 2/A1	-Desconocimiento de la existencia de la celebración del Día de los Reyes Magos -Sorpresa de conocer que esta celebración ocurre también en su ciudad	-Una estudiante trabaja en el Museo del Barrio y los ha visto muchas veces. -Una estudiante francesa dice que en su país también se celebran pero sin regalos, solamente se come la torta en familia
4. Bebo y Cigala	Intermedio 1/B1	-Desconocimiento de estos dos músicos y de su popular disco y líder de ventas <i>Lágrimas negras</i> -Sorpresa por conocer que habían actuado en el famoso teatro Carnegie Hall	-Un estudiante vio el documental sobre estos músicos retransmitido por la televisión pública (PBS) unas semanas antes.
5. Canción <i>La Bamba</i> , versión de Lila Downs	Elemental 2/A1	-Conocimiento de la melodía de la canción y de la película -Conocimiento de algunas partes de la letra de la canción -Desconocimiento de la cantante -Desconocimiento del tipo de música, del origen de la canción y su	-Bailes que practica con asiduidad una estudiante: tango y salsa.

		nacionalidad -Sorpresa por conocer que la cantante actúa frecuentemente en Nueva York. Ha tocado en salas importantes como SOBS y en los populares festivales de verano del Central Park y Prospect Park	
6. Música latina ³⁹	Elemental 1/A1	-Conocimiento claro del tango -Confusión de los géneros musicales: son, flamenco y mariachi	-Una estudiante no tiene problemas porque le encanta la música latina
7. La vida de los famosos	Elemental 1/A1	-Conocimiento claro de Antonio Banderas y Penélope Cruz -Creencia de que Antonio Banderas es mexicano -Desconocimiento de Shakira o creencia de ser norteamericana	-Nada
8. Actividades para aprender español	Intermedio 1/B1	-Ninguna	-Un estudiante escucha la radio LA MEGA -Una estudiante lee el periódico local en español EL DIARIO todos los días. Se lo recomienda a sus compañeros.
9. Presentaciones de películas ⁴⁰ . Un estudiante presenta <i>Calle 54</i> de Fernando Trueba	Intermedio 1/B1	-Desconocimiento del origen del jazz latino -Desconocimiento de Tito Puente por parte de algunos estudiantes	-El origen del jazz latino -El músico Tito Puente, nuyorican nacido en El Barrio -Los años 60 y 70 de Nueva York, una ciudad diferente -Alrededor de la Calle 54 fue la cuna del jazz en esa época. Roseland es el local más emblemático -Una estudiante fue a un concierto de Tito Puente hace unos años -Locales de jazz de la ciudad -Suponer que los mejores locales ahora están en el Bronx y no los conocen
10. Mafalda y su familia ³⁸	Elemental 1/A1	-Desconocimiento de este famoso personaje -Conocimiento de este personaje solamente por parte de una estudiante italiana	-Una estudiante italiana dice que en Italia es muy famosa también

³⁹ Contenido y actividad extraídos del manual *Aula Internacional 1*, unidad 1, “Nosotros”.

⁴⁰ Actividad llevada a cabo durante todo un curso. Cada sesión de clase un estudiante presentaba una película en español. Se destaca aquí la presentación de la película *Calle 54* por su vinculación directa con el tema de este trabajo. Eso no significa que las demás películas presentadas no se consideren importantes en cuanto al conocimiento de la cultura latina de la ciudad.

³⁸ Actividad extraída del manual *Gente joven 1*, Repaso unidades 1, 2 y 3.

11. Manu Chao, <i>Me gustas tú</i>	Elemental 1/A1	-Desconocimiento de este famoso personaje -Sorpresa por conocer que ha tocado en Nueva York muchas veces y en eventos tan importantes como los conciertos de verano del Central Park	-Una estudiante italiana dice que en Italia es muy famoso también
12. Clase de español, película <i>Skyline</i>	Intermedio 1/B1	-Desconocimiento de que en Nueva York había tantos gallegos históricamente	-Restaurantes gallegos en Nueva York: La Xunta, La Nacional, El pote
13. Festival de Flamenco de Nueva York	Elemental 3/A2	-Alegría y sorpresa por la suerte de un compañero	-A un estudiante le tocó el viaje a Andalucía que se sorteaba en el Festival de Flamenco. Para celebrarlo se fue con su esposa (nicaragüense) al restaurante vasco Pintxos, recomendado en la clase. Se lo recomendó a sus compañeros
14. ¿Cómo quedamos?	Intermedio 1/B1	-Desconocimiento de algunos lugares de Nueva York: SOBS, teatro Talía, El Taller Latinoamericano...	-Información de otros restaurantes y bares: La Xunta, Xicolina, Pintxos, Zipi y Zape
15. Librería Lectorum	Elemental 3/A2		-Una estudiante visitó esta librería de la que se había hablado en clase la sesión anterior. Se la recomendó a sus compañeros
16. ¿Por qué estudias español?	Elemental 1/A1		-Algunos motivos interesantes para este trabajo: “porque mi novio es español”, “Para hablar con el portero de mi edificio”, “para tener una novia latina”, “para hablar con mis compañeros de trabajo”
17. Vivir con el abuelo o la abuela en casa. ⁴¹	Elemental 4/A2	-Sorpresa para algunos estudiantes -Rechazo a hacer algo así: cada uno en su casa mejor	-Un estudiante, casado con una nicaragüense, dice que él vive con la suegra en casa y ha hablado del fuerte amor que sienten las familias latinas hacia los suyos. Para él, no es la mejor situación, pero es bueno para practicar español porque la suegra no habla inglés.
18. Hablar con los hispanos en la calle	Intermedio 3/B1	-Sorpresa porque los hispanos en el metro o en la calle no se molestan si	-Una estudiante cuenta que ella en el metro se

⁴¹ Contenido extraído de *Gente 1*, unidad “Gente en casa”.

		uno se pone a hablar con ellos en español.	sienta al lado de las personas que leen un periódico en español y se pone a hablar con ellas primero de las noticias y después de la vida. Los hispanos no se molestan, son muy amables y simpáticos.
--	--	--	---

6.3.2. Léxico aparecido en clase y necesario para manejarse en español en Nueva York

El objeto de este estudio no es el análisis del léxico usado por los latinos de Nueva York, aunque sí en algunos momentos se ha hecho necesario referirse a algunas palabras o campos semánticos importantes y nombres de lugares compartidos por la gran mayoría de hispanohablantes de esta ciudad.

A continuación, presentamos una relación del vocabulario aparecido y registrado en el diario de clase:⁴²

- Los nombres de los barrios de Nueva York en español. Los estudiantes tienden a traducir los nombres de los barrios del inglés al español: el barrio del *Upper East Side* lo traducen a *Lado Este Alto*. Los hispanos de Nueva York no suelen hacer esto, porque no tiene sentido, pero sí que algunos barrios tienen nombres en español:
 - El Barrio (*East Harlem*)
 - El Bronx (traducción del artículo de *The Bronx*)
 - Quisqueya Heights⁴³ o el Alto Manhattan (*Washington Heights*)
 - Loisaida (*Lower East Side*)⁴⁴

⁴² No ha surgido en ningún momento del proceso de investigación la cuestión del *spanGLISH*, una característica también importante de los latinos de Nueva York y, en general de los Estados Unidos. En el Instituto Cervantes de Nueva York se da la posibilidad de introducir este tema en la programación de Avanzado 4 (B2). No se ha llevado la investigación a este curso.

⁴³ Véase pie de página número 21, p. 28

- Los nombres de las calles de Nueva York. Muchas de las calles de esta ciudad están numeradas y en inglés se usan los números ordinales. Los hispanos de Nueva York, cuando se refieren a las calles en español, lo hacen en números cardinales e invirtiendo el orden del inglés: *54th Street* en español es *Calle 54*. Con las avenidas numeradas, sin embargo, sí se mantiene el orden el número ordinal del inglés: *Fifth Avenue* en español es *La Quinta Avenida* o *La Quinta*. Para dar instrucciones en la calle, en Nueva York no existe el término *manzana* (de España): se usan las palabras *cuadra* (la más común en Latinoamérica) o *bloque* (traducción literal del inglés *block*)
- En cuanto a la comida, se destaca el vocabulario usado en Latinoamérica. Especialmente, los ingredientes y platos de la comida mexicana y caribeña, aunque la española también es muy popular ahora en esta ciudad. Se destaca en el diario que, por ejemplo, en Nueva York van a escuchar más frecuentemente *camarón* que *gamba*, *jugo* que *zumo* y *carne molida* que *carne picada*.
- Otras palabras que aparecen en el diario son:
 - Conductor de guaguas* (cuando un estudiante dijo su profesión)
 - Bodega* (no es una tienda de vino en Nueva York, sino una pequeña tienda de comestibles, familiar, generalmente llevada por dominicanos)
 - Lindo/a* (la expresión *¡qué mono/a!* de España no es efectiva aquí)
 - Naco/a* (palabra mexicana equivalente a *cutre*, muy usada por los mexicanos de la ciudad)
 - Chao* (es la palabra más usada en esta ciudad para despedirse)
 - Ustedes* en lugar de *vosotros* (como en Latinoamérica, no se usa el *vosotros* en Nueva York, sólo los españoles, claro)

⁴⁴ Véase pie de página número 17, p. 24

-*Mentiroso/a* (es interesante señalar aquí que cuando se presentó esta palabra unos estudiantes la relacionaron enseguida con una canción de reguetón)

6.3.3. Interpretación de los datos

Lo primero que se puede apreciar de los datos enumerados más arriba es que durante el periodo de redacción del diario de clase se han ido presentando aspectos culturales relacionados con los latinos de Nueva York bastante variados y han surgido otros temas relacionados de forma no planificada frecuentemente. Entre estos aspectos tratados se encuentran los barrios de Nueva York, la música, el carácter y las costumbres de los hispanos, la comida, los lugares para pasarlo bien e, incluso, las vivencias personales de los estudiantes.

Además, cada vez que se introduce en la clase algún aspecto relacionado con las culturas de los latinos en Nueva York se produce algún tipo de reacción, generalmente de sorpresa, desconocimiento o curiosidad, y surgen nuevas aportaciones relacionadas con ese determinado aspecto por parte de los alumnos. Eso significa que este tema, de alguna manera, resulta interesante en la clase y que los alumnos se identifican con él porque forma parte del entorno en el que viven. Todos los estudiantes del Instituto Cervantes de Nueva York han tenido algún tipo de contacto con las culturas latinas de esta ciudad y, por lo tanto, siempre hay alguien en la clase que puede aportar algo nuevo. Se trata, en definitiva, de un tema que más o menos afecta a todos y nada mejor para el desarrollo de la comunicación y la interacción en el aula que hablar de aquello que uno conoce. Asimismo, con todo ello se contribuye a la comunicación intercultural en tanto que resulta inevitable que se haga algún tipo de comparación con la propia cultura.

Finalmente, el tratamiento de según qué temas conlleva la presentación del léxico necesario para interactuar adecuadamente en español en la ciudad. En los manuales de clase, el vocabulario que aparece es esencialmente de España y a veces se encuentran en ellos algunas palabras muy poco frecuentes o conocidas por los latinos de Nueva York. Por lo tanto, resulta casi imprescindible señalar en qué casos una palabra no es frecuente en Nueva York y qué otra palabra debería usarse en su lugar. Muchas veces son los

mismos alumnos quienes aportan esta información. Asimismo, los alumnos suelen preguntar por el significado de palabras que han escuchado o leído o les ha dicho algún amigo.

6.4. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la plantilla de evaluación de actividades

Durante el periodo de investigación se han analizado 8 actividades diferentes mediante esta herramienta de recogida de datos. Estas actividades están relacionadas directa o indirectamente con aspectos culturales de los latinos de Nueva York y se han diseñado para diferentes niveles y en relación con la temática del curso. En este apartado se va a proceder a una pequeña descripción de los objetivos y del procedimiento de cada una de las actividades para luego hacer la descripción de los datos obtenidos y la correspondiente interpretación de los mismos.

6.4.1. Descripción de los objetivos y el procedimiento de cada una de las actividades

Para empezar, cabe destacar que las 8 actividades presentadas más abajo son el resultado de un plan inicial más amplio. Algunas actividades planificadas en un principio no se han llegado a hacer o han sido substituidas por otras por falta de tiempo o de sentido dentro del contenido general y la evolución del cada curso.

Las actividades definitivas se han ido introduciendo en algunas de las clases dadas a 9 grupos de estudiantes entre el 3 de marzo y el 30 de mayo de 2006 y, algunas de ellas, han sido realizadas más de una vez teniendo en cuenta el número de grupos del mismo nivel. Los grupos a los que se han introducido las actividades han sido los siguientes:

Nivel	Número de grupos de este nivel
Elemental 1/A1	1
Elemental 2/A1	1
Elemental 3/A2	1
Intermedio 1/B1	3
Intermedio 3/B1	2
Avanzado 1/B2	1

Por otro lado, hay que señalar también que se ha procurado que las actividades acerquen lo máximo posible al estudiante a la realidad sociocultural latina de su ciudad y, teniendo en cuenta esto, se han intentado encontrar y crear materiales audiovisuales, siguiendo los consejos de Jaime Corpas (2004): “[...] es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y la propia reflexión de los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura.” Sin embargo, las películas que se han encontrado eran demasiado antiguas y, por ello, no se ha considerado pertinente introducirlas. Tampoco se ha dispuesto del tiempo suficiente para la creación de materiales de vídeo. Entonces, como se verá, estas actividades se acercan a la realidad en la medida de lo posible: mediante folletos informativos, fotografías, publicaciones periódicas, etc. Para una mejor ilustración del trabajo realizado en clase, se ha añadido en el anexo 2 cada actividad tal y como se ha presentado a los alumnos.

Asimismo, se ha procurado que la cantidad de tiempo de realización de la actividad no fuera demasiado en proporción al curso, para que el foco de atención de las clases no fueran estas actividades en concreto, sino que se integraran como una actividad más y no distorsionaran con el contenido general del curso y de cada unidad didáctica.

A continuación, pues, se encuentra una breve descripción de los objetivos y el procedimiento de cada una de las 8 actividades realizadas durante el proceso de investigación.

Actividad 1 – Anexos, pp. 173-176

Nombre: Guía de Nueva York latina

Nivel: Elemental 3/A2

Tiempo previsto de realización: 30 minutos

Número de veces llevada al aula: 1

Objetivos: Conocer lugares del mundo hispano que están en la propia ciudad. Practicar el vocabulario de la ciudad. Revisar el uso del pretérito perfecto: “he ido muchas veces, no he ido nunca”

Destrezas: Comprensión escrita, interacción oral

Procedimiento: Los estudiantes tienen un texto y un mapa de Manhattan con lugares

numerados. En el texto hay información sobre lugares relacionados con los hispanos en Nueva York y tienen que relacionarlos con los lugares numerados del mapa. A su vez, tienen que reaccionar y decir si conocen el lugar o han estado allí alguna vez. Al final, se da la posibilidad de que ellos aporten información nueva sobre otros lugares o eventos que no aparecen en el mapa. Se puede trabajar en grupos de tres o cuatro estudiantes.

Actividad 2 – Anexos, pp. 177-178

Nombre: ¿Cómo quedamos?

Nivel: Intermedio 1/B1

Tiempo previsto de realización: 20 minutos

Número de veces llevada al aula: 3

Objetivos: Practicar las estructuras para proponer actividades, quedar y dar excusas (*¿Te apetece...? No me va bien, no puedo es que..., ¿Cómo quedamos...?, etc.*). Practicar el vocabulario del tiempo libre. Conocer los eventos en español de la semana en Nueva York.

Destrezas: Comprensión escrita, interacción oral.

Procedimiento: La actividad tiene dos partes y se puede trabajar con todo el grupo de estudiantes. En la primera parte los estudiantes tienen que leer anuncios y *flyers* de diferentes eventos en español que ocurren en la ciudad durante la semana de clase. Se pueden poner sobre la mesa del profesor. Es posible que algunos estudiantes conozcan los lugares en los que ocurren los eventos o, incluso, los mismos eventos. En esta primera parte los estudiantes van a hablar de aquellos lugares y eventos que conocen o de si conocen otros. En la segunda parte, se va a proceder a quedar con los compañeros de clase para asistir a algunos de los eventos anteriormente presentados. Para ello, se les da una fotocopia de una agenda y tienen que ir tomando nota de todo lo que van a hacer y poner alguna excusa si ya han quedado con otra persona.

Actividad 3 – Anexos, p. 179

Nombre: 2 millones de hispanos

Nivel: Elemental 1

Tiempo previsto de realización: 10 minutos

Número de veces llevada al aula: 1

Objetivos: Conocer la nacionalidades del mundo hispano. Conocer los barrios latinos de Nueva York.

Destrezas: Comprensión escrita, interacción oral

Procedimiento: Los alumnos tienen un mapa de Nueva York con bocadillos de cómic en los que se encuentran los nombres de los barrios hispanos de la ciudad y con las nacionalidades que predominan en cada barrio en palabras incompletas. En parejas, tienen que completar estas palabras y descubrir las nacionalidades hispanoamericanas. Para terminar, se procede a preguntar a los estudiantes si conocen estos barrios o si viven en alguno de ellos.

Actividad 4 – Anexos, pp. 180-182

Nombre: Tiendas de Queens

Nivel: Elemental 2/A2

Tiempo previsto de realización: 15 minutos

Número de veces llevada al aula: 1

Objetivos: Practicar el vocabulario de las tiendas. Observar las características de las tiendas hispanas de la ciudad.

Destrezas: Comprensión visual, comprensión escrita e interacción oral.

Procedimiento: La actividad tiene dos partes y se puede trabajar en parejas o grupos de tres. En la primera parte, se les pasa a los estudiantes fotos de tiendas hispanas en Queens, grandes y en color. A través de su observación dicen de qué tipo de tienda se trata y los productos que se venden en ella. En la segunda parte, que se puede hacer con todo el grupo a la vez, se pregunta a los estudiantes si tienen alguna tienda hispana cerca de su casa o si conocen alguna que les guste mucho y puedan recomendar a sus compañeros.

Actividad 5⁴⁵ – Anexos, pp. 183-185

⁴⁵ Aunque consta como llevada a cabo dos veces, esta actividad se fue realizada en cada clase durante todo un trimestre con dos grupos de Intermedio 3. Todos los días un alumno iniciaba la clase con la presentación de una noticia que derivaba en debate. Se destacan aquí las dos veces en que los estudiantes llevaron a clase una noticia sobre el tema de los inmigrantes en Estados Unidos y la nueva ley de inmigración por estar

Nombre: Debates de actualidad

Nivel: Intermedio 3/B1

Tiempo previsto de realización: 20 - 30 minutos

Número de veces llevada al aula: 2

Objetivos: Practicar las estructuras de opinión y participación en un debate. Estar al día de lo que pasa en el mundo. Conocer periódicos de los diferentes países del mundo hispano.

Destrezas: Comprensión escrita, interacción oral.

Procedimiento: El primer día de clase se les da a los estudiantes una lista de periódicos del mundo hispano y se les dice que cada día un estudiante va a presentar una noticia y se va a iniciar un debate a partir de ésta. El estudiante, en casa, elige y prepara la noticia para contársela a sus compañeros. No la va a leer, sino resumirla para sus compañeros y preparar una pregunta para iniciar el debate.

Actividad 6 – Anexos, pp. 186-188

Nombre: Dime de dónde eres y te diré cómo eres

Nivel: Avanzado 1/B2

Tiempo previsto de realización: 20 minutos

Número de veces llevada al aula: 1

Objetivos: Practicar el uso de adjetivos y sustantivos relacionados con el carácter. Hablar y opinar de los estereotipos de la diferentes nacionalidades.

Destrezas: Comprensión escrita, interacción oral.

Procedimiento: Leer un artículo de *El País* relacionado con los estereotipos internacionales y responder, en grupos, el cuestionario de a continuación que deriva a los estereotipos de los neoyorquinos y los hispanos de la ciudad. Se trata de que los alumnos den sus opiniones.

Actividad 7 – Anexos, p.189

más directamente relacionada con la presente investigación. Eso no significa que las otras noticias traídas de periódicos en español no sean significativas en cuanto a conocer las culturas latinas de la ciudad.

Nombre: Trae un anuncio a clase

Nivel: Intermedio 3/B1 y Avanzado 1/B2

Tiempo previsto de realización: 30 minutos

Número de veces llevada al aula: 2 veces en Intermedio 3 y 1 vez en Avanzado 1

Objetivos: Practicar y analizar el lenguaje de la publicidad escrita. Observar las características de la publicidad en las publicaciones periódicas en español que se encuentran en la ciudad. Acercar a los estudiantes a estas publicaciones periódicas

Destrezas: Compresión escrita, interacción oral.

Procedimiento: Una sesión antes de realizar esta actividad se les pide a los estudiantes que, para la próxima clase, traigan un anuncio de la prensa escrita para analizarlo en clase. Una vez se tienen los anuncios, éstos se distribuyen de modo que sean visibles para todo el mundo, por ejemplo, pegados en la pizarra con cinta adhesiva. Cada estudiante presenta su anuncio y describe sus características (producto que se anuncia, eslogan, público al que va dirigido, lenguaje, diseño). El alumnos que presenta el anuncio puede dar su opinión y los demás también. Al final, cuando se han presentado todos los anuncios, se vota el mejor.

Actividad 8 – Anexos, pp.190-192

Nombre: Ojala que llueva café

Nivel: Intermedio 3/B1

Tiempo previsto de realización: 20 minutos

Número de veces llevada al aula: 1

Objetivos: Siguiendo la línea temática del curso, presentar uno más de los problemas del mundo: la pobreza, en concreto en la República Dominicana. Presentar un cantante importante del mundo hispano: Juan Luís Guerra. Introducir la estructura *ojalá + subjuntivo* para expresar deseos. Hablar de los dominicanos en Nueva York.

Destrezas: Compresión auditiva, comprensión auditiva, interacción oral.

Procedimiento: La actividad tiene dos partes. En la primera, se escucha la canción y se completan las palabras que faltan y se habla del vocabulario; hay muchas palabras relacionadas con la cultura dominicana. En la segunda parte, se completa un cuestionario de compresión escrita de la canción y de información sociocultural dominicana.

6.4.2. Evaluación del funcionamiento de las actividades⁴⁶

Para un mejor análisis e interpretación de la información obtenida mediante la plantilla de evaluación de actividades comunicativas se ha decidido tener en cuenta las siguientes categorías en relación a las preguntas de dicha plantilla⁴⁷:

- a) Integración de la actividad en la secuenciación del curso: a partir de las preguntas de la sección 3 o “Secuenciación”.
- b) Funcionamiento de la actividad comunicativa: a partir de las preguntas de las secciones 4, “Evaluación del funcionamiento como actividad comunicativa”, y 6, “Grado de satisfacción del funcionamiento global de la actividad”.
- c) Interés por el contenido temático y aportaciones de los estudiantes: a partir de las preguntas de la sección 5 o “Evaluación del interés del alumno por el contenido temático de esta actividad”.

Vayamos, pues, a la observación de los datos que se incluyen en cada una de estas categorías.

6.4.2.1. Integración de la actividad en la secuenciación general del curso

Los resultados obtenidos en las 8 plantillas de evaluación de actividades respondidas nos indican que todas las actividades sobre las culturas de los hispanohablantes de Nueva York han sido integradas en relación al contenido temático y lingüístico de la unidad didáctica que se estaba trabajando en clase y, por lo tanto, su inclusión no ha sido forzada.

Solamente las dos veces que se ha llevado al aula la actividad 5, los debates de actualidad sobre la nueva ley de inmigración en Estados Unidos, ha coincidido con otra

⁴⁶ Se incluyen dos muestras de esta plantilla, de las actividades 1 y 3 en el anexo 3, p. 193

⁴⁷ Obsérvese la plantilla de evaluación de actividades en las páginas 69 y 70, capítulo 5.

área temática, hablar del pasado en la unidad “Gente de novela” de *Gente 2*. Pero, en este caso, la inclusión de esta actividad se puede justificar porque como durante el curso se iba a trabajar la unidad “Gente que opina”, se había llegado a un acuerdo al principio del curso con los estudiantes de empezar cada sesión de clase con un debate a partir de una noticia que cada uno de ellos iba a presentar de un periódico en español. Además, los alumnos suelen agradecer el tratamiento de otros contenidos temáticos cuando hay un tema principal que predomina y, especialmente a los norteamericanos, les gustan mucho las presentaciones y los debates. Entonces, se puede decir que esta actividad ha estado relacionada con el hilo general del curso.

Las otras actividades han estado relacionadas con los contenidos del curso de la siguiente manera:

Actividad	Título y contenidos de la unidad didáctica o del curso
1. Guía de Nueva York latina	Unidad 9, “Gente de ciudad”, <i>Gente 1</i> . Vocabulario de la ciudad, el pretérito perfecto
2. ¿Cómo quedamos?	Unidades 9, 10, 11, 12, “Gente que lo pasa bien”, <i>Gente 2</i> . En realidad esta actividad se ha llevado a cabo como sustitución de la tarea final propuesta en el libro: quedar con los compañeros de clase para salir por Madrid. Era mucho mejor hacerlo con eventos de Nueva York. Por un lado, porque los estudiantes no se encuentran en Madrid y si no han estado nunca les puede parecer demasiado forzado y, además, las actividades propuestas no son actuales. Por otro lado, es posible que conozcan más lugares y eventos de su ciudad y, de no ser así, por lo menos pueden conocer los eventos en español de la semana y conocer nuevos lugares para pasarlo bien en su propia ciudad.
3. 2 millones de hispanos	Unidad 2, “Gente con gente”, <i>Gente 1</i> . Se relaciona con las nacionalidades que aparecen en el libro y sirve para presentar los gentilicios del mundo hispano, además de dar a conocer el número de latinos en Nueva, York, dónde viven y de dónde proceden.
4. Tiendas de Queens	Unidad 4, “Gente de compras”, <i>Gente 1</i> . Se relaciona con el vocabulario de las tiendas y de lo que se vende en ellas
6. Dime de dónde eres y te diré cómo eres	Unidad 1, “La cara es el espejo del alma”, <i>Abanico</i> . Se relaciona con los adjetivos y sustantivos de carácter presentados en esta unidad.
7. Trae un anuncio a clase	Unidades 25, 26, 27, 28, “Gente con ideas”, <i>Gente 2</i> y Unidad 3, “Busque, compare y si encuentra algo mejor...”, <i>Abanico</i> . Las dos unidades tratan el tema de la publicidad y el análisis del lenguaje

	publicitario y de los anuncios.
8. Ojalá que llueva café	Unidades 29, 30, 31, 31, “Gente que opina”, <i>Gente 2</i> . Se relaciona con el tema de los problemas del mundo que trata la lección y el futuro. En este caso, el deseo de un futuro mejor.

6.4.2.2. Funcionamiento de la actividad comunicativa

Todas las actividades han sido diseñadas siguiendo los parámetros de la actividad comunicativa y con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del alumno a la vez que éste aprende nuevos contenidos culturales. En general, se ha pretendido establecer un contexto para cada actividad, que exista vacío de información que fomente la interacción comunicativa y que el discurso generado resulte significativo, extrapolable fuera del aula. De los datos obtenidos en la plantilla de evaluación de actividades se desprende que todas las actividades parecen estar bien diseñadas y no han presentado problemas relevantes de funcionamiento, especialmente por lo que se refiere a la interacción comunicativa en sí y al discurso generado. Simplemente, en la plantilla se sugiere en algunos casos hacer pequeñas modificaciones para un mejor resultado de la actividad:

- En la actividad 1 no han sido muy claras las instrucciones, especialmente por la disposición del ejemplo en la actividad, ni tampoco se ha dispuesto de suficiente tiempo para llevarla a cabo.
- La actividad 4 hubiera tenido más sentido hacerla después de la actividad de presentación de “Gente de compras”, *Gente 1*, y no en la sesión de clase siguiente, puesto que en la segunda sesión ha quedado un poco más forzada. Se ha hecho en la sesión siguiente por falta de tiempo. También se sugiere aquí añadir fotos de tiendas importantes en la ciudad como la librería *Lectorum*, la tienda de ropa *Zara* o la zapatería *Camper*. Muchos estudiantes no saben que las dos últimas son españolas ni que existe la librería en español en la cual tienen descuento por ser miembros del Instituto Cervantes.

- En la actividad 5 se ha cometido el mismo fallo, muy importante, las dos veces que se ha realizado: preguntar a los alumnos en qué medida ellos creen que los hispanos en Estados Unidos pueden cambiar la cultura anglófona, en qué sentido ellos creen que los hispanos cambian sus costumbres cuando llegan a este país y qué piensan que pasará con el español en Estados Unidos.

También se han presentado algunos pequeños problemas en relación a otros aspectos no vinculados con el diseño de la actividad. Dos de ellos, por ejemplo, no se pueden considerar muy relevantes si tenemos en cuenta el contexto en el que se han producido. Tampoco se han considerado las modificaciones oportunas por tratarse de casos muy particulares.

El primero de los problemas ha surgido con la actividad 2 y parece estar más relacionado con la actitud general de los alumnos de un grupo específico. Esta actividad ha sido llevada a la clase en tres grupos diferentes y solamente uno de ellos ha tenido problemas o ha mostrado poco interés en la primera parte de la actividad. De los 6 asistentes a la sesión solamente 2 han participado en esta primera parte. Hay que tener en cuenta que, por lo general, este grupo en concreto muestra poco interés por todo lo que se hace en clase a no ser que se trate de gramática y los estudiantes suelen faltar mucho⁴⁸. Así, seguir una secuencia temática y lingüística coherente con ellos o llevar al aula una actividad que no cubra sus necesidades gramaticales se convierte en una tarea difícil. Con los otros dos grupos a los que se les ha llevado la actividad 2 no se ha producido ningún problema significativo y la actividad ha funcionado muy bien.

El segundo de los problemas ha surgido en la actividad 5, llevada a cabo en dos grupos. En uno de los grupos donde se ha trabajado esta actividad ha salido muy bien. En el otro, en cambio, hay una descompensación en cuanto al nivel de los estudiantes. De los 8 alumnos del grupo, 4 no se encuentran en el nivel adecuado, lo que supone tener

⁴⁸ A esta sesión, por ejemplo, han faltado 4, es un grupo de 10.

que ralentizar el ritmo general de la clase y una baja o precaria participación de los estudiantes en la actividad de los debates⁴⁹.

6.4.2.3. Interés por el contenido y aportaciones de los estudiantes

En general, las 8 actividades han suscitado interés a los estudiantes. Solamente en las actividades 2 y 5 se ha demostrado indiferencia en una de las veces que se han llevado a cabo. Recuérdese que la primera se realizó tres veces y la segunda dos veces y, como se puede observar, coinciden con las que se han citado en el apartado anterior como un poco más problemáticas y, por lo que ya se ha dicho anteriormente, esta indiferencia no debe resultar especialmente significativa si tenemos en cuenta el contexto en el que se han desarrollado.

En la actividad 2, la indiferencia ha quedado mostrada por la no participación activa de la mayoría de los alumnos en la primera parte. Simplemente han leído la información, pero no han reaccionado de ninguna manera. Se han quedado callados todos excepto dos estudiantes que han aportado bastante información nueva.

En la actividad 5, la falta de interés también ha sido demostrada con el silencio por parte de algunos estudiantes. En este segundo caso no se debe tanto a una cuestión de indiferencia, sino de no capacidad para decir aquello que se quiere decir por no tener el nivel adecuado. En el cuestionario se especifica que cuando las personas no capacitadas intervienen “no saben hacer frases sencillas y pretenden usar la retórica de la lengua materna [...] les faltan estrategias para hablar en grupo y mucho vocabulario básico.” Han participado activamente y sin dificultades relevantes aquellos estudiantes que estaban capacitados para hacerlo.

Las demostraciones de interés se suelen aparecer a través de las reacciones de los estudiantes, el grado de implicación en la actividad y, como consecuencia, las nuevas

⁴⁹ No se ha decidido eliminar la actividad de los debates en este grupo porque, por un lado, a los que se encuentran en el nivel adecuado les gusta mucho y lo hacen muy bien y, por otro lado, es una manera de que los que no están en el nivel adecuado se den cuenta de ello. En el Instituto Cervantes de Nueva York, muchas veces, aunque el profesor recomiende a los estudiantes que lo necesiten que deben repetir un curso o que deben tomar un curso de conversación, éstos no hacen caso y siguen adelante. Los exámenes finales tampoco sirven de nada en este sentido porque no es enseñanza reglada. Esto provoca el problema de desniveles en la clase. Por eso, a veces es necesario tomar este tipo de medidas.

aportaciones en relación al tema por parte de los alumnos. Algunas de las reacciones quedan demostradas en las respuestas de la plantilla de la siguiente manera:

- Actividad 1: “Han leído con mucha atención y han mostrado sorpresa. Han necesitado la expresión «¡no lo sabía!», que han aprendido con esta actividad.
- Actividad 3: “Todos ya saben que hay muchos hispanos en Nueva York, pero no sabían que había más de dos millones. Tampoco conocían la existencia de los gallegos.”
- Actividad 4: “Han mostrado sorpresa «¡estoy sorprendido!»” con algunas tiendas y los productos que venden. También se han sorprendido por la “ilegalidad: no se puede vender vino en una bodega (*deli*) [en Nueva York]. Solamente en *liquor stores*. Una tienda vende sangría.” Al mismo tiempo han demostrado extrañeza “ ¡Qué raro!” ante la foto de la tienda de productos esotéricos llamada “La tienda del indio amazónico.”
- Actividad 8: “Han mostrado sorpresa e interés por saber quién era Juan Luís Guerra.”

En cuanto a las aportaciones de alumnos, ha habido muchas, muy diferentes y generalmente en relación al tema que se estaba tratando. Se destacan a continuación algunos ejemplos relevantes:

Actividad	Aportaciones de los alumnos
1. Guía de Nueva York latina	<p>Esta actividad, por estar relacionada con lugares de la ciudad, ha dado mucho que aportar. Se van a destacar algunas de las aportaciones de los alumnos:</p> <p>-Kim conoce la iglesia de la Guadalupe, ha contado que los domingos después de la misa venden tamales y tacos en puestos en la calle y que son muy buenos. Además han salido los nombres de las dos librerías españolas que hay al lado, <i>Macondo</i> y <i>Lectorum</i>. Además yo les he dicho que con el carné del Cervantes tienen descuento, no lo sabían...</p> <p>-Sally fue una vez al Repertorio Español, pero no le gustó mucho porque le pareció demasiado convencional. Le gusta más el teatro tipo BAM (Brooklyn Academy of Music) es más innovador. También aquí llegan músicos y grupos de teatro hispanos. A Victoria le gusta más el teatro convencional.</p>

	<p>-Victoria ha ido muchas veces a las tiendas españolas de Newark para comprar electrodomésticos baratos para su familia de Rumanía. Todos nos hemos sorprendido de que en estas tiendas vendan electrodomésticos con electricidad europea. También ha comido en los restaurantes y dice que son buenísimos. Ha recomendado el Iberia, Tío Pepe y Spain.</p> <p>-Kim estuvo una vez en SOBS y conoció por casualidad a la cantante brasileña Astrud Gilberto y tomaron algo con ella y charlaron. Todos nos hemos sorprendido de la suerte de Kim. También Kim conoció por casualidad un día a los Gipsy Kings que tocaban en un restaurante árabe con muy pocas personas y pudo hablar con ellos y la semana pasada ganó un viaje a Málaga que se sorteaba en el Festival de Flamenco.</p>
2. ¿Cómo quedamos?	<p>-Los estudiantes de los tres grupos han aportado información de otros restaurantes. Especialmente españoles: Zipi y Zape, Xunta, Xicolina, Tapeo, La Nacional... Nadie conocía eventos en español de la semana en Nueva York. Les he dado la guía de Nueva York en español online www.nymosaico.com</p>
3. 2 millones de hispanos	<p>Las aportaciones han estado relacionadas con los barrios donde viven o trabajan los estudiantes:</p> <p>-Claud ha dicho que vivía en El Bronx rodeado de dominicanos, puertorriqueños y mexicanos y también que él nació en El Barrio.</p> <p>-Albert vive en Kew Gardens, Queens, en un edificio lleno de hispanos.</p> <p>-Paul nació en Washington Heights, antes en ese barrio solamente vivían irlandeses, ahora es totalmente dominicano.</p> <p>-Julie trabaja en el Bronx con los inmigrantes hispanos, es psicoterapeuta.</p> <p>-Andrew vive en el Upper East Side, allí no hay hispanos...</p>
4. Tiendas de Queens	<p>-Los estudiantes aquí han hablado de las tiendas latinas de los barrios donde viven o de los barrios donde han vivido alguna vez en el pasado. Casi todas son bodegas. Han preguntado por restaurantes españoles</p>
5. Debates de actualidad	<p>-Con la presentación del problema de la inmigración en Estados Unidos y las protestas ante una nueva ley inmigración discutida por el Senado, los estudiantes han mostrado estar de acuerdo en que es necesario defender a los inmigrantes porque éste es un país de inmigrantes y todos son inmigrantes o hijos o nietos de inmigrantes.</p> <p>-Algunos han contado sus experiencias como inmigrantes.</p> <p>-También dicen que mucha gente en este país no está de acuerdo con que lleguen tantos inmigrantes.</p> <p>-Algunos estudiantes han dicho que se van a solidarizar con el boicot del 1 de mayo (2006).</p> <p>-Hay una película que trata este tema que se llama <i>Un día sin mexicanos</i>.</p>
6. Dime de dónde eres y te	<p>-Han hablado principalmente de los hispanos que los alumnos conocen. Los</p>

diré cómo eres	<p>han descrito siempre con adjetivos positivos: simpáticos, amables, bailan mucho, etc.</p> <p>-Debbie dice que ella trabaja como profesora con niñas adolescentes y siente que las niñas están muy apegadas a sus madres, tienen una relación muy fuerte con la madre y la ayudan mucho.</p>
7. Trae un anuncio a clase	<p>-Los estudiantes han traído anuncios muy diferentes. Han observado la diferencia entre los anuncios de los periódicos gratuitos o diarios, de menos calidad y los anuncios de revistas, de más calidad.</p> <p>-Algunos anuncios tienen errores: un anuncio usa tú y usted indistintamente.</p> <p>-Un anuncio de la biblioteca de Queens dicen que les parece aburrido. Normalmente se asocia a los hispanos con la música, el baile, las telenovelas, el amor, las cuestiones esotéricas. Pero el anuncio de la biblioteca es muy serio en comparación con los demás. Se han dado cuenta de que también es bueno mostrar la cara seria e inteligente de los latinos.</p>
8. Ojalá que llueva café	<p>-Han dicho que les gusta la música latina del Caribe: el merengue y la bachata.</p> <p>-Han hablado de la pobreza en Latinoamérica, especialmente en Centroamérica.</p> <p>-Han hablado de Evo Morales. Algunos no lo conocían.</p> <p>-Alys ha dicho que los dominicanos son el grupo de inmigrantes más grande en Nueva York. Sus compañeros le han dicho que son los puertorriqueños. Ella pensaba que los puertorriqueños se consideraban norteamericanos.</p> <p>-El tercer grupo más grande son los mexicanos.</p> <p>-Han dicho que los dominicanos son muy trabajadores y buenos jugadores de béisbol</p>

Asimismo, es importante destacar que las respuestas que aparecen en la platilla de evaluación de actividades de la actividad 3 reflejan la voluntad de los estudiantes por querer aprovechar la condición hispana de Nueva York para aprender el español. En tales las respuestas se especifica que “algunos [de los alumnos] han mostrado su interés por poder practicar su español allí donde viven o trabajan, o por lo menos, para hacer un esfuerzo por intentar escuchar lo que dicen [los hispanohablantes] y empezar a comprender algunas palabras.”

6.4.3. Interpretación de los datos

De la información anteriormente presentada se deduce, en un principio, que no se han podido cumplir unos planes previstos de integración de actividades comunicativas relacionadas con las culturas de los latinos en Nueva York. Es difícil establecer un plan concreto porque muchas veces la evolución del propio curso lleva por un camino diferente. La modificación de ese plan inicial, sin embargo, ha dado la posibilidad de integrar otras actividades relacionadas con el tema de estudio no previstas en un principio e igualmente interesantes.

Así pues, los cambios de planes no han impedido que se pueda destacar aquí también, como en el diario de clase, la cantidad de aspectos socioculturales variados que se han llevado a la clase en relación al tema de estudio puesto que algunas de las 8 actividades realizadas tratan más de un aspecto de los latinos en Nueva York. De este modo, se han trabajado cuestiones como los lugares para pasar el tiempo libre, las tiendas, los barrios de la ciudad, las nacionalidades de los habitantes hispanos de Nueva York, la problemática y las movilizaciones en contra de la nueva ley de inmigración 2006, los medios de comunicación, la publicidad, el carácter, etc. Hay que destacar también que siempre se ha procurado, tanto por parte del docente como de los alumnos, tratar estos temas desde un punto de vista positivo para fomentar el atractivo y para no provocar discriminación hacia determinados grupos étnicos.

Esta variedad de temas no ha sido de difícil integración en el currículum del curso ni ha resultado forzada. Se ha procurado en todo momento que la introducción de las actividades con contenidos culturales sobre los latinos de Nueva York tuvieran un sentido dentro del currículum y la línea temática y lingüística del curso y, por eso, todas ellas recogen conocimientos adquiridos en actividades previas. Además, el tiempo necesario para su realización no ha sido demasiado en proporción al periodo formativo, la actividades más largas, la 1, la 5 y la 7, no han durado más de media hora. Obsérvese también que en cada curso se han integrado por lo general una o dos actividades de este tipo y solamente en el Intermedio 3/B1, tres. Por lo tanto, se puede decir que tampoco en este sentido se ha forzado la presencia de estas actividades y del tema.

Por otro lado, el tipo de actividades realizadas han respondido a la metodología propuesta por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el enfoque comunicativo, y por lo tanto, tampoco han supuesto una discordancia en la línea metodológica general del

curso. Así pues, como actividades comunicativas, en general han resultado estar bien diseñadas puesto que todas han funcionado bien, a excepción de dos casos de grupos problemáticos. Sin embargo, cabe destacar que, como ocurre casi siempre que se lleva una actividad comunicativa al aula, se han observado algunos pequeños fallos de instrucción o diseño que deben ser modificados para una mejor realización en el futuro.

Como también se señalaba en el diario de clase, todas estas actividades han provocado reacciones en los estudiantes, generalmente de sorpresa, y han supuesto la adquisición de nuevos conocimientos en cuanto a las culturas de los hispanohablantes de su ciudad. Estos nuevos conocimientos han venidos dados por los contenidos de la actividad en sí o por las aportaciones de los compañeros de clase que, en general, han sido bastantes. Las aportaciones de los estudiantes son un factor que nos indica que las actividades han resultado, en general, motivadoras: han permitido a los alumnos hablar de aquello que ellos conocen y de sus propias experiencias con la realidad hispana de sus ciudad.

Así pues, se puede concluir que llevar este tipo de actividades suele ser motivador en la clase y fomenta la interacción comunicativa. Los contenidos tratados son cercanos a los propios estudiantes y, por lo tanto, les resulta fácil poder hablar de ellos y aportar más información al respecto. Es un manera más de fomentar la comunicación intercultural desde la clase y de dar cuenta de los recursos que los estudiantes tienen más al abasto para observar y comprender otras culturas y, al mismo tiempo, para practicar el español en un contexto real.

7. Triangulación y conclusiones

Para terminar, se va a proceder a la discusión de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación cualitativa realizado en el Instituto Cervantes de Nueva York y a elaborar unas conclusiones a partir de las preguntas planteadas en el capítulo 3, que son las que han llevado a dicha investigación.

7.1. Triangulación y comentarios

La elaboración de este trabajo ha surgido a partir del planteamiento de la necesidad de integración de unos contenidos socioculturales relacionados con los hispanos de Nueva York en el aula de ELE de esta ciudad debido a la numerosa e influyente presencia de inmigrantes procedentes de los países de habla hispana en todo Estados Unidos.

Si se trabaja en el aula de idiomas mediante un enfoque comunicativo, como se propone en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), y se considera que la lengua no puede desligarse del marco o marcos socioculturales a los que pertenece, entonces, resulta inevitable en las clases de español de una ciudad como Nueva York hacer referencia a la realidad hispana más inmediata que tienen los estudiantes de este lugar del mismo modo que se introducen otros aspectos culturales. Es decir, que este contenido sociocultural en concreto puede pasar a ser uno más de los que se integran en la clase. Sin embargo, es un tema que se trata poco, al menos, de forma intencionada o consciente.

De la información obtenida a través de los cuestionarios de tipo cualitativo respondidos tanto por los alumnos como por los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York, se extrae que tanto los unos como los otros están de acuerdo en que éste no es un contenido que deba pasar desapercibido debido a su importancia e influencia.

Los profesores, como hispanohablantes que viven en Nueva York o Estados Unidos desde hace un tiempo relativamente largo, lo explicitan a través de sus opiniones sobre la necesidad dar prestigio a todas las culturas hispanas, de dar conocimiento de sus diferencias y del motor económico que los hispanos suponen para este país.

Por su parte, los alumnos lo demuestran mediante la explicitación de sus intereses y necesidades en cuanto al aprendizaje del español y sus culturas. Estudian español porque consideran que es una lengua importante, les interesan sus culturas y porque quieren viajar, pero también esperan poder interactuar con los hispanos de la ciudad en la que viven: sus amigos, compañeros de trabajo, personal de servicio, las personas que trabajan cara al público o sus familiares. Asimismo, los alumnos son conscientes de la variada oferta cultural en español que ofrece Nueva York y de la gran oportunidad que ésta supone para mejorar la lengua que están aprendiendo.

Conviene ahora, antes que nada, especificar de qué se está hablando cuando se hace referencia a las culturas latinas de Nueva York: ¿hay que hablar de los grupos mayoritarios como puertorriqueños, dominicanos y mexicanos? ¿O hay que referirse a cualquier manifestación cultural de cualquier grupo hispano por minoritario que sea?

Como ya se ha avanzado cuando se mencionaban las aportaciones de los profesores en los cuestionarios, lo primero que hay que destacar es la diferencia entre los

grupos presentes en esta ciudad, y en el país, puesto que existe la consideración de que todos los hispanohablantes pertenecen a un mismo grupo.⁵⁰ Por lo tanto, si se trata de destacar la diversidad, se trata asimismo de considerar, en la medida de lo posible, a todos los grupos de hablantes de español y sus aportaciones en la ciudad, o en el país.

Las personas que en Estados Unidos se encuentran bajo la etiqueta de *hispano* o *latino* en realidad tienen una fuerte identidad cultural y, por eso, nunca van a decir que son hispanos o latinos cuando se les pregunta su procedencia, sino su propia nacionalidad. Es importante tener en cuenta también que, a pesar del hecho de confluir en un mismo lugar tan gran número de hablantes de español de diferentes procedencias y de que haya unos grupos predominantes y más influyentes, no se han diluido sus identidades nacionales. Como consecuencia, en las grandes ciudades del país como Nueva York se ven representadas de alguna manera la gran mayoría de las costumbres, tradiciones y manifestaciones artísticas de cada país hispanohablante.

Por supuesto, esta diversidad cultural de cara a los estudiantes de ELE queda principalmente representada en el Instituto Cervantes de Nueva York con los profesores⁵¹ que, como ya se ha visto, son de muchas nacionalidades diferentes: argentinos, mexicanos, colombianos, dominicanos, chilenos, españoles, cubanos, etc. Asimismo, la mayoría de los estudiantes de esta escuela son gente muy abierta por conocer otras culturas y conscientes de esta diversidad y también queda reflejado en los cuestionarios que agradecen especialmente que sus profesores procedan de diferentes lugares porque dicen que, de esta manera, cada uno de ellos les aporta aquello a lo que pertenece.

Hasta aquí se podría decir, pues, que, como docente, el sólo hecho de pertenecer a un determinado grupo en la ciudad o el país e introducir en la clase lo que es propio ya es suficiente dar cuenta de la diferencia y para completar las necesidades y los intereses lingüísticos y culturales de los aprendices de español en Nueva York. Sin embargo, como ya se ha mencionado en el capítulo 2 del presente trabajo haciendo referencia a lo que dice Román de la Campa en prólogo del libro de Mike Davis (2001), es en Estados

⁵⁰ Recuérdese que esta misma cuestión aparece reflejada en el Capítulo 2. Véase página 10 y pie de página 1.

⁵¹ Es necesario destacar que también hay otros empleados en este centro que representan la diversidad cultural hispana: se encuentran en los departamentos de administración, mantenimiento y biblioteca e interactúan igualmente con los estudiantes.

Unidos que los hablantes de español procedentes de las más diversas nacionalidades confluyen y acaban conociendo mejor las costumbres y tradiciones los unos de los otros. De esta manera, el proceso de adaptación del inmigrante hispano a una ciudad multicultural como Nueva York significa, además del aprendizaje de unas normas generales de funcionamiento de la ciudad y del país dentro de la cultura anglófona, el conocimiento de muchas otras culturas. Aunque en este lugar es fácil entrar en contacto con personas procedentes de cualquier parte del mundo, por similitud lingüística, existe una tendencia por parte de los inmigrantes hispanos a entrar más en contacto con otros hablantes de español y, como consecuencia, éstos desarrollan un mejor conocimiento de estas culturas. Asimismo, resulta inevitable que, mediante esta confluencia, como diría Kramsch (1998), se creen nuevos referentes culturales comunes entre los hispanohablantes que comparten el mismo lugar de residencia, la misma realidad. En Nueva York, por ejemplo, se encuentran los periódicos *El Diario* o *Hoy*, la música latina (representada especialmente por la salsa, el merengue, el reguetón y los grupos de rock latino alternativo), los canales de televisión Univisión y Telemundo, la librería Lectorum, las emisoras de radio La Mega, La Kalle o Radio Amor, el *spanglish*, unas formas comunes de saludarse, despedirse, de vestirse, nombrar las calles y los barrios, etc.

Del mismo modo, los profesores de español nativos en Nueva York se relacionan con personas de diferentes nacionalidades hispanas y acaban conociendo otros elementos culturales así como algunos de los lugares o momentos en que las manifestaciones culturales pertenecientes a esos otros grupos quedan representadas en la ciudad: festividades, comida, tiendas, publicaciones, etc. Entonces, si entre los muchos intereses y necesidades de los estudiantes del Instituto Cervantes de Nueva York se encuentra el poder comunicarse con los hispanohablantes de esta ciudad y participar de los eventos en español, es evidente que no hay que ignorar este hecho y hay que facilitarles tanto los referentes culturales relacionados con los países hispanohablantes (representados en la ciudad o no) como los creados y representados en esta ciudad. Además, el carácter abierto del currículo educativo de esta institución permite que esto sea posible.

De esta manera, por una parte, se contribuye a trabajar en el aula al desarrollo de las competencias interculturales de las que habla el MCER (2001)⁵² y, por otra parte, se ayuda a los aprendices a acercarse al mundo en español que tienen más inmediato y, a la vez, a romper una serie de estereotipos. Eso no implica que todo docente tenga que ser un experto en las culturas de cualquier comunidad, ya se sabe que es imposible. Aunque sí le servirá mucho para el enriquecimiento profesional y personal procurar estar abierto a lo que ocurre a su alrededor, y no sólo con lo relacionado con el mundo hispano.

Precisamente, el enfoque comunicativo considera al profesor como facilitador y no como autoridad en la clase. Este papel de facilitador conduce a que los estudiantes tengan más protagonismo, por lo tanto, más oportunidades de participar y que el aula pase a convertirse en un contexto más “real” (Littlewood, 1998). En este sentido, cuando se habla de la introducción en el aula de un contenido determinado, en este caso el de las culturas de los latinos de Nueva York, no se trata tanto de aportar nuevos contenidos culturales solamente por parte del profesor, sino que éste se debe encargar de que sus alumnos hablen de sus conocimientos, experiencias y opiniones en relación al tema tratado. Es más, no siempre un tema debe venir de parte del profesor ya que la eliminación de la autoridad también implica dar la oportunidad a los estudiantes de que sean ellos quienes integren sus experiencias o conocimientos de forma espontánea cuando se considere oportuno. Como dice Paulo Freire (2005) trabajar contenidos de esta manera ayuda al profesor a entender en qué contexto se mueven los estudiantes fuera de la clase y de esta manera les puede ayudar mejor a aprender aquello que todavía no saben. Asimismo, para el estudiante deriva en un conocimiento más profundo de aquello que ya saben:

[...] it is impossible to teach content without knowing how students think in the context of their daily lives, without knowing what they know independently of school so that we can, on the one hand, help them to know better what they already know and, on the other, teach them what they don't know yet.

(Freire, 2005: 140)

⁵² Véase página 34.

Eso no significa dejar de lado las cuestiones “serias” de la clase. Al contrario, según Littlewood (1998), llevar la conversación a la clase forma parte del aula como contexto social del que habla el enfoque comunicativo y, como consecuencia, resulta ser un buen elemento para el desarrollo de las habilidades comunicativas, e interculturales en este caso, de los estudiantes:

- Propicia un fuerte estímulo para la interacción comunicativa, debido a la variedad de experiencias, intereses y opiniones de los estudiantes. [...]
- Proporciona así un contexto para una amplia variedad de funciones comunicativas y áreas de significado. Además, los estudiantes han de practicar las destrezas necesarias para organizar períodos más largos de interacción social [...]
- Proporciona a los estudiantes oportunidades para expresar su propia personalidad y experimentar por medio de la lengua extranjera. [...]

(Littlewood, 1998: 44-45)

Por lo que a este estudio concierne y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el diario de clase y la plantilla de evaluación de actividades, que los alumnos aporten sus experiencias supone, por un lado, la aportación de nuevo conocimiento de otras culturas y países hispanohablantes y, por otro lado, conocer mejor lo que pasa en la propia ciudad y dar ideas a sus compañeros para entrar en contacto con el mundo latino que está a su alcance. Además, como se ha visto, con este tipo de aportaciones se está contribuyendo a la dimensión social del aprendizaje y los alumnos pueden con ello desarrollar mejor sus estrategias comunicativas porque les permite opinar de aquello que de algún modo les pertenece y que conocen.

Algunos de los profesores del Instituto Cervantes, como se observa en los cuestionarios, no ven la manera de introducir este tema en la clase o no quieren hacerlo a no ser que se lo pidan sus estudiantes directamente. Si bien es cierto que todos ellos con las aportaciones de su propia cultura, algunos elementos de otras y los contenidos del manual de clase, consciente o inconscientemente, están contribuyendo a dar a conocer la diversidad de las culturas hispanas de Nueva York y del mundo, la mayoría ha demostrado no explotar todas las posibilidades de estos materiales culturales que llevan a clase. En sus respuestas, se aprecia que muchas veces los materiales culturales (especialmente canciones, textos literarios y películas) llevados al aula se quedan en la mera demostración de una estructura gramatical, por ejemplo, y no se aprovecha ese

material para dar cuenta de las características de una determinada comunidad y desarrollar así la interacción intercultural. Este hecho, además, lleva a pensar que lo más probable es que tampoco los relacionen con lo que pasa en la propia ciudad ni mencionen dónde o cómo están representados esos aspectos culturales en Nueva York, cuando lo están.

Este estudio, sin embargo, ha demostrado que mediante unos materiales concretos se puede integrar la cultura en el aula de ELE y, en concreto, lo que pasa en Nueva York en relación a sus culturas latinas. Se puede hacer explícita o implícitamente y de forma más o menos espontánea y, sobretodo, dando la oportunidad a los estudiantes de aportar todo aquello que ellos conocen al respecto. Se ha contribuido, con ello, a la dimensión comunicativa, social e intercultural del aprendizaje y no se han dejado de lado otros aspectos del aprendizaje puesto que se ha cumplido con los contenidos y los objetivos del programa de cada curso.

A través de los datos obtenidos con el diario de clase y la plantilla de evaluación del funcionamiento de actividades, se ha comprobado que, realmente, llevar elementos de las culturas de los latinos de Nueva York a las clases del Instituto Cervantes de esta ciudad ha despertado interés en los estudiantes y a tener un mejor conocimiento del lugar en el que viven. El trabajo de investigación, entonces, ha demostrado también que es posible desarrollar nuevos conocimientos a través de unos contenidos que pueden ser presentados tanto por parte del docente como por parte de los mismos estudiantes quienes, además, tienen la potestad de dar su opinión sobre una realidad de la cual forman parte y que les pertenece. Además, se ha visto que no es necesario dedicar demasiado tiempo a esta cuestión para su buen funcionamiento. Se ha visto que es fácil de integrar como un contenido más de los que se trabajan durante el curso y ni tampoco hace falta destacarlo por encima de los demás. También se ha comprobado que su introducción no tiene por qué resultar forzada si se procura que se integren en esas actividades los contenidos lingüísticos o temáticos del curso.

Se decía en el capítulo 3 que, según Byram y Fleming (2001: 11), para el buen aprendizaje de una lengua extranjera lo mejor es acercar lo máximo posible a los

estudiantes a la realidad de sus hablantes⁵³. Estos autores afirman que una forma de hacerlo es mediante la integración de materiales reales extraídos de las comunidades de habla. En Nueva York esto es posible y se ha demostrado también que se puede hacer en clase llevando a cabo actividades, por ejemplo, con folletos de eventos, anuncios reales, artículos de la prensa local, películas, fotografías, etc. Estos materiales pueden ser traídos a la clase tanto por los profesores como por los alumnos y así se ha hecho con las actividades realizadas durante el proceso de investigación. Se ha comprobado también que traer este tipo de materiales por parte de los alumnos supone una mayor tarea de investigación por su parte, lo cual conlleva explorar, analizar e informar y, por lo tanto, un mayor acercamiento y una mejor comprensión de la cultura de estudio (Barro, Jordan y Roberts, 2001: 82).

Por falta de medios y de tiempo, en esta investigación no se han podido llevar a cabo actividades con materiales audiovisuales extraídos de las televisiones en español de Estados Unidos, con películas sobre los hispanos de Nueva York o la elaboración de vídeos caseros. Aún así, igualmente se puede añadir que éstos son medios muy útiles y explotables sociocultural y lingüísticamente en clases de español de Nueva York y de Estados Unidos en general. Asimismo, este hecho nos lleva a destacar que trabajar en clase con una cuestión tan particular como la realidad sociocultural hispana de Nueva York supone un mayor esfuerzo por parte del profesor en la creación de materiales puesto que éstos no existen prácticamente y mucho menos en los manuales de clase. Tal vez, en este sentido y teniendo en cuenta la gran cantidad de centros que ofrecen cursos de español en esta ciudad, sería interesante, por ejemplo, la elaboración de una página de Internet para los profesores de español en Nueva York que funcionara como banco de materiales relacionados con los aspectos lingüísticos y socioculturales del lugar.

Por otro lado, Byram y Fleming (2001: 11) señalan que otra manera de aprender una lengua extranjera es mediante el contacto con los hablantes de esa lengua y establecer una investigación y análisis de sus características. En este sentido, sería importante tener en cuenta las sugerencias que hacen, en los cuestionarios, los estudiantes al mismo Instituto Cervantes en cuanto a organizar eventos o excursiones para conocer a hispanohablantes y los lugares hispanos de la ciudad. Desde la clase, lo único que se

⁵³ Véase página 35.

puede hacer, tanto por parte del docente como de los alumnos, es dar a conocer dónde ocurren los eventos en español, dónde o cómo quedan representadas en Nueva York las características de las culturas latinas y animar a los estudiantes a que establezcan más contacto con los hispanos de la ciudad, sus compañeros de trabajo o la gente que trabaja en lugares públicos. Es poco realista en el contexto concreto del Instituto Cervantes de Nueva York que los profesores se encarguen de organizar excursiones por la ciudad en horas de clase.

Otra de las cuestiones que se desprenden de los resultados de este estudio es que hay que tener en cuenta que, dada la existencia en Estados Unidos de unos estereotipos negativos hacia los hispanohablantes y en especial hacia Latinoamérica, es importante en la medida de lo posible tratar los aspectos positivos de las culturas de estudio y darles el prestigio que se merecen. Tanto los profesores como los alumnos que han participado en este trabajo de investigación han demostrado estar dispuestos a ello. Los propios profesores, es evidente porque son los principales implicados. Por su parte, los alumnos que deciden por propia voluntad estudiar español en esta ciudad, en general, lo hacen porque se sienten de alguna manera cercanos a estas culturas y no porque les suponga algún tipo de mejora profesional o algo similar. Esto ha resultado ser una ventaja ya que todos ellos han optado por una actitud positiva y por hablar de todo lo bueno de las culturas hispanas en general y cuando se ha tratado la cuestión específica de los latinos en Nueva York o en Estados Unidos en la clase. Incluso, han demostrado sentir una cierta empatía hacia ellos por el hecho de tratarse de inmigrantes en Estados Unidos, al igual que los mismos estudiantes o los familiares o antepasados de los estudiantes.

Finalmente, y aunque éste no haya sido el objetivo de este estudio, cabe apuntar que la referencia a la realidad cultural hispana de Nueva York en muchos casos conlleva referirse al lenguaje aquí utilizado, puesto que forma parte de estos referentes comunes. Durante el proceso de investigación ha surgido el vocabulario referido a la comida de Latinoamérica, las formas de nombrar las calles y los barrios de la ciudad en español, formas de saludarse y despedirse, el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros*, etc. En definitiva, es necesario destacar las variedades lingüísticas del español de América en muchos casos e, incluso, referirse a la formación de palabras o expresiones del *spanGLISH*.

7.2. Conclusiones

En el capítulo 4 se planteaban una serie de preguntas que son las que han llevado al desarrollo del presente trabajo. Así pues, y como conclusión a este estudio, conviene ahora dar respuesta exacta a tales preguntas con la información obtenida a través del proceso de investigación. Las preguntas eran las siguientes⁵⁴:

1. ¿Hasta qué punto este tema se encuentra dentro de las necesidades los alumnos?
2. ¿Cómo pueden reaccionar los alumnos si se les presenta este tema?
3. ¿Cómo y cuándo integrar estos contenidos al aula?
4. ¿Qué aspectos de la vida de los latinos en Nueva York vamos a llevar al aula?
5. ¿Qué aspectos lingüísticos de los hablantes de español en Nueva York hay que destacar?
6. ¿Qué tipo de actividades pueden ayudar a la adquisición de ese conocimiento cultural? ¿En qué medida los libros de texto tratan este tema? ¿Lo tratan?
7. ¿Los estudiantes se van a acercar más realmente a la realidad hispana fuera del aula?

En primer lugar, a partir de lo visto hasta aquí, se puede afirmar que el tema de los hispanos en Nueva York y en Estados Unidos, dada su relevancia nacional e internacional, sí es un tema de interés para los estudiantes del Instituto Cervantes de esta ciudad y resulta necesario integrarlo en la clase para responder a sus necesidades de aprendizaje. Asimismo, se ha demostrado, con las respuestas obtenidas tanto en el diario de clase como en la plantilla de evaluación de actividades, que los estudiantes han reaccionado bien cuando se ha llevado este tema a la clase y que, a la vez, para ellos ha resultado ser un contenido interesante sobre el cual han podido aportar sus conocimientos y experiencias.

En segundo lugar, se ha visto también que, a pesar de que haya unos programas de curso establecidos en función de unos contenidos determinados por el manual de clase, este contenido, y cualquier otro que se considere relevante, es posible integrarlo dado que

⁵⁴ Estas mismas preguntas se encuentran en la página 38.

el currículum educativo por el cual se rige esta institución es abierto. Eso no significa que haya que forzar la introducción de este tema porque se considere imprescindible. Al contrario, hay que considerar que es bueno tratarlo e integrarlo cuando se crea oportuno y siempre respetando el hilo temático y lingüístico de la unidad didáctica o el tipo de curso en la que se integra. De este modo, es importante que la actividad que trata este contenido temático integre otros contenidos aprendidos durante el curso.

En tercer lugar, teniendo en cuenta los aspectos sobre los latinos en Nueva York a tratar, éstos pueden ser muy variados y hay que procurar que resulten útiles para los estudiantes en cuanto a manejarse por su ciudad en español. En realidad, es interesante tratar cualquier aspecto que refleje alguna de las tres culturas (“a secas”, “con K” y “con mayúsculas”) de las que hablan Sans y Miquel (2001) y que sirva para dar a conocer, y prestigiar, las formas de vida y de pensar de los inmigrantes hispanos que viven en Nueva York. Una manera de introducir este contenido temático puede venir por parte del profesor en la planificación del curso y que decide diseñar una actividad comunicativa específica para llevarlo a cabo (desafortunadamente no hay actividades de este tipo en los manuales de clase usados en el Instituto Cervantes de Nueva York). Otras veces, y dada la flexibilidad que ofrece el enfoque comunicativo, puede venir de parte de los estudiantes que cuentan sus experiencias con el mundo hispano de su ciudad: un restaurante, hablar con personas, un evento, una película, un programa de la televisión, etc. No hay que olvidar asimismo que, muchas veces, un determinado contenido cultural conlleva el uso de un lenguaje específico. Es necesario, pues contemplar que esas variedades lingüísticas tiene que mencionarlas el docente si las conoce y que, asimismo, muchas veces son los mismos estudiantes los que las aportan porque las han aprendido fuera de la clase.

En cuarto lugar, no podemos negar que los profesores del Instituto Cervantes de Nueva York no traten este tema, al menos de forma implícita. Su sola presencia en la clase y la aportación de aquello que les pertenece ya es muy importante para dar a conocer la diversidad hispana de la ciudad y del país. Sin embargo, teniendo en cuenta que la mayoría ha confesado tratar aspectos culturales muy interesantes para presentar o practicar cuestiones principalmente gramaticales, se hace necesario dar cuenta de que es conveniente una explotación más amplia de esos contenidos culturales para el desarrollo

tanto de las competencias lingüísticas como de las competencias interculturales de los estudiantes. Y, por lo que aquí nos concierne, si es posible, por qué no manifestar cómo o dónde quedan representadas esas manifestaciones culturales en Nueva York.

En quinto lugar, es comprensible que muchas veces el tratamiento de un tema tan determinado como el de los latinos en Nueva York no se introduzca con la frecuencia que tal vez sería necesaria o de forma explícita. Ni los manuales de clase usados en el Instituto Cervantes de esta ciudad ni otros manuales apenas lo tratan. Por lo tanto, requiere más trabajo por parte del profesor diseñar actividades para su desarrollo. Hay que recordar, sin embargo, que no siempre es necesario el profesor quien lo aporte. Ya se ha adelantado y se ha demostrado que, muchas veces, los momentos de conversación en la clase pueden hacer que este aspecto cultural surja de forma espontánea. Pero, si es el profesor quien decide llevar un material con este contenido cultural, debe procurar diseñar una actividad que siga las características del enfoque comunicativo y que recoja otros contenidos tratados durante el curso o la unidad didáctica en la que se integra.

Finalmente, se piensa que tratar contenidos culturales de los latinos en Nueva York puede ayudar a los estudiantes de español de esta ciudad a acercarse más a la realidad hispana que tienen más cerca. Pero, ¿cómo controlar lo que pasa fuera del aula? Lo único que ha podido demostrar este estudio es que algunos alumnos del Instituto Cervantes sí mantienen contacto con esa realidad y lo explicitan en clase cuando se les da la oportunidad. Tal vez sea ésta una fórmula para animar a los que no tienen tanto contacto con ese mundo hispano a que se acerquen más a él o, por lo menos, que ese contacto sea en la misma clase de español.

En definitiva, en la era de la globalización, cada vez más culturas muy diferentes acaban confluyendo alrededor del planeta y se desarrollan inevitablemente choques que muchas veces llevan a conflictos. Nueva York es una de las grandes ciudades multiculturales de nuestra era y, por lo tanto, llevar al aula de ELE de esta ciudad las costumbres, las fiestas, las tradiciones, las formas de pensar, la música, la literatura, la comida, la religión, la política, el deporte, las lenguas, las formas de vestir, el carácter, las celebridades, etc. de los inmigrantes hispanos de esta ciudad, es contribuir al desarrollo del tan necesario entendimiento entre los pueblos y del diálogo intercultural. Es pensar global y actuar local.

7.3. Sugerencias para otras posibles líneas de investigación

De este modo queda concluido este trabajo de investigación, no sin considerar que otros son estudios necesarios:

- Llevar a cabo el mismo estudio en otro tipo de centros educativos de la ciudad de Nueva York: educación primaria, educación secundaria, universidades, programas de *continuing education* o academias de idiomas. Un estudio de este tipo puede servir para determinar mejor en qué sentido hay que hablar de la realidad sociocultural latina de esta ciudad para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de ELE y puede ser interesante establecer una comparación de las reacciones y aportaciones de los diferentes tipos de estudiantes de cada nivel educativo. Del mismo modo, se podría llevar a cabo el mismo estudio en otros lugares de Estados Unidos.
- Un trabajo de investigación en relación a los aspectos lingüísticos de los hispanohablantes de Nueva York que se introducen o se deberían introducir en el aula de ELE de esta ciudad, incluiría el *spanGLISH*. Un estudio de este tipo permitiría ayudar a los profesores de español de esta ciudad a llevar a cabo un trabajo de aula más completo y respondiendo a la realidad lingüística más inmediata que tienen los estudiantes de español.
- Un análisis de los contenidos relacionados con los hispanos de Estados Unidos que aparecen en los manuales de ELE de los diferentes niveles educativos usados en este país. Este tipo de estudio es necesario para determinar hasta qué punto se da la posibilidad de tratar esta cuestión en las aulas de ELE del país y en qué sentido se deben mejorar o no los materiales ya preparados.
- El diseño y el análisis del funcionamiento de una página de Internet o *blog* para los profesores de ELE en Nueva York que funcione como banco de materiales

comunicativos relacionados con las culturas de los latinos de esta ciudad. La elaboración de un trabajo como éste puede permitir observar hasta qué punto se lleva a la clase este contenido temático y si suscita interés o no por parte del personal docente de Nueva York.

- Un análisis contrastivo entre la reproducción de las costumbres culturales de determinadas comunidades hispanas en Nueva York y los nuevos referentes culturales que crean los inmigrantes hispanos que llegan a Nueva York y cómo quedan representados lingüística y culturalmente. Este tipo de trabajo puede ayudar a determinar qué aspectos de las culturas latinas de la ciudad son más importantes o interesantes de introducir en la clase.
- El análisis del funcionamiento de curso especial de ELE dedicado al tema de los hispanos en Nueva York o en los Estados Unidos. También esto permitiría conocer el grado de interés y de conocimiento que tienen los aprendices de español en esta ciudad sobre este tema determinado.
- Un estudio sobre las relaciones que tienen los estudiantes de español de Nueva York con los hablantes hispanos de esta ciudad. Mediante la elaboración de un estudio como este se puede obtener una información más detallada sobre las necesidades específicas de los alumnos en cuanto a relacionarse con el mundo hispano de su ciudad y de su país.
- La multiculturalidad en el aula de ELE de Nueva York. Dado que en Nueva York confluyen personas de la mayoría de los países del mundo y que esto queda reflejado en sus aulas, sería interesante un estudio sobre el desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE a partir de las aportaciones de los estudiantes de diferentes nacionalidades.
- Finalmente, se podría considerar la elaboración de un trabajo similar al aquí realizado en cualquier parte del mundo para el aprendizaje de otras lenguas

extranjerías que tuvieran presencia, como consecuencia de la inmigración, en el lugar en que son estudiadas.

8. Bibliografía

8.1. Bibliografía general

Agencia EFE, “EE UU legalizará a millones de inmigrantes a través de un programa especial de trabajo temporal” *El País* [En línea] 28 marzo 2006. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/EE/UU/legalizara/millones/inmigrantes/traves/programa/especial/trabajo/temporal/elpporint/20060328elpepuint_2/Tes/ [Consulta: 12 julio 2006]

Aguilera Titus, R. “Ser latina en EE UU es lo mejor de dos mundos”. *El Tiempo Latino* [El línea] 16 septiembre 2005. Documento disponible en:

<http://64.233.187.104/search?q=cache:ybBnh-5tWr8J:eltiempolatino.com/herwindows/ser.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Alonso, E. y Sans, N. 2004. *Gente joven I*. Barcelona: Difusión.

Alonso Raya, R. *et al.* 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

AOLTW Foundation y *People* en español. “Hispanic Opinion Tracker Study Finds Hispanics Holding to Cultural Identity While Pursuing American Dream; Wide Issue Differences Between Hispanics and Non-Hispanics”. [En línea] 31 octubre 2002.

Documento disponible en:
<http://www.timewarner.com/corp/newsroom/pr/0,20812,669551,00.html> [Consulta: 6 julio 2006].

Arau, S. 2004. *A Day Without a Mexican*. [Video] Estados Unidos, Santa Mónica, CA: Xenon Pictures.

Archibold, R. C. “Immigrants Take to U.S. Streets in Show of Strength. Planned Boycott Evolves Into Protests”. *The New York Times*, 2 mayo 2006. A1 y A18.

Arévalo, M. E. et al. 2004. *Aula latina 1*. Barcelona: Difusión.

Asian American Legal Defense and Education Fund et al. “What's Next in the Immigration Debate? Ten Principles for Change” *Delete the border* [En línea] 19 mayo 2006. Documento disponible en: <http://deletetheborder.org/node/1172> [Consulta: 12 julio 2006]

Badillo, C. “ ‘Only Her Hairdresser Knows For Sure’: Stories Of Race, Hair And Gender”. NACLA Report on the Americas [En línea] Vol. 34, número 6, mayo/junio 2001. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=436 [Consulta: 9 julio 2006]

Ballesteros, C. y Llobera, M. 2005. Apuntes de la asignatura *Métodos de investigación*. Master formación de profesores ELE. UB Virtual. Barcelona.

Barro, A. Jordan, S y Roberts, C. “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante como etnógrafo”. En Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Berdugo, O. “La difusión del español. Entrevista con Carol E. Fox”. Cuadernos Cervantes [En línea] Número 49. Documento disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/enportada_49.html [Consulta: 9 julio 2006]

Bernstein, N. “Groundswell of Protests Back Illegal Immigrants”. *The New York Times* [En línea] 27 marzo 2006. Documento disponible en: <http://www.iht.com/articles/2006/03/27/america/web.0327immig.php> [Consulta: 9 julio 2006]

Blades, R. 1990. *Rubén Blades y Son del Solar. Live!* [CD]. New York: Electra Entertainment.

Bosch, C. 2005. *Balseros*. [DVD] Estados Unidos: Docurama.

Bumiller, E. “Bush Is Facing a Difficult Path on Immigration”. *The New York Times* [En línea] 24 marzo 2006. Documento disponible en:

<http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F40A16FD3C540C778EDDAA0894DE404482&n=Top%2fReference%2fTimes%20Topics%2fPeople%2fB%2fBumiller%2c%20Elisabeth> [Consulta: 6 julio 2006].

Bumiller, E. “The Immigration Debate: a Context; Behind a Talk, Bush’s History”. *The New York Times* [En línea] 16 mayo 2006. Documento disponible en:

<http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F5081EFB3E5A0C758DDDAC0894DE404482&n=Top%2fReference%2fTimes%20Topics%2fPeople%2fB%2fBumiller%2c%20Elisabeth> [Consulta: 6 julio 2006]

Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Caballero, J., Martín Peris, E., Sans, N. 2003. *Gente 1. Libro del alumno. Versión Norteamericana*. New Jersey: Prentice Hall.

Calvo, J.M. “En la frontera del sueño americano”. *El País* [En línea] 2 abril 2006.

Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/reportajes/frontera/sueno/americano/elpdomrpi/20060402el_pdmngrep_3/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “Bush despliega 6.000 soldados en la frontera de México para frenar la inmigración ilegal”. *El País*. [En línea] 16 mayo 2006. Documento disponible en

http://www.elpais.es/articulo/internacional/Bush/despliega/000/soldados/frontera/Mexico/frenar/inmigracion/ilegal/elpporint/20060516elpepiint_4/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “Los empresarios de EE UU serán multados si contratan a inmigrantes 'sin papeles” *El País* [En línea] 25 mayo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/empresarios/EE/UU/seran/multados/contratan/inmigrantes/papeles/elpporint/20060525elpepiint_10/Tes/ [Consulta: 12 julio 2006]

Calvo, J.M. “Cientos de miles de personas se manifiestan en Los Ángeles en contra de la reforma de inmigración”. *El País* [En línea] 26 marzo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/Cientos/miles/personas/manifiestan/angeles/reforma/inmigracion/elpepiint/20060326elpepiint_15/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Canós Antonino, L. y Torres A. 2001. “Modalidades de español en Estados Unidos”. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Cerrolaza, M., Cerrolaza O., Llovet. B. 1998. *Planet@ 1*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza O., Llovet. B. 1998: *Video didáctico complementario al libro del alumno Planet@ 1*, Madrid, Edelsa.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Cuaderno de actividades*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 2006. *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

Chen, L. "Teaching Language for Intercultural Communicaton: Acquisition of Socio-culturally Appropriate Greeting Formulae by Students of Japanese". *HERSDA Annual Internacional Conference, Melbourne 12-15 July 1999*. [En línea] Documento disponible en: www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/chen.pdf [Consulta: 9 julio 2006]

Chen, S. y Estrada J. 2002. *De cómo los mexicanos conquistaron Nueva York*. México: Secretaría de Cultura de Puebla, Colibrí.

Cobo, L. "La música en español en Estados Unidos". [En línea] II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información. Valladolid, 16-19 octubre 2001. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/3_la_difusion_de_la_musica/cobo_1.htm [Consulta: 10 julio 2006]

Consejo de Europa, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación. Anaya. Documento disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 10 julio 2006]

Corpas, J. *et al.* 2005. *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J. *et al.* 2005. *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Corpas Viñals, J. "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural". *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 1, junio 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Cortina, R. J. y Moncada A. (eds) 1988. *Hispanos en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana Quinto Centenario, Ediciones de Cultura Hispánica.

Criado, M. J. “Escenarios y tendencias de la lengua española”. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 87-93.

Cruz Piñol, M. y Sitman, R. 2000. “Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico”. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/diariosf.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Davis, M. 2001. *Magical Urbanism. Latinos Reinvent the U.S. City*. London, New York: VERSO.

DeSipio, L. “Latino Viewing Choices: Bilingual Television Viewers and the Language Choices They Make”. [En línea] *Media Research*. Número 9005, Mayo 2003. The Tomas Riviera Policy Institute (TRPI). Documento disponible en: <http://www.trpi.org/update/media.html>

División de la Población de la ONU, *Informe de la migración internacional 2002: Panorama general*. [En línea] Documento disponible en: <http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm> [Consulta: 9 julio 2006]

Dubin, F y Olshtain, E. 1986. Course Design. *Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Editorial. “Un día sin inmigrantes”. *El Diario/La prensa* [En línea] 1 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.eldiariiony.com/noticias/detail.aspx?EspecialId=§ion=25&desc=Editorial&id=1378503&fecha=> [Consulta: 9 julio 2006]

Editorial. “Huelga de ilegales”. *El País* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/opinion/Huelga/ilegales/elpepiopi/20060502elpepiopi_3/Te
s/ [Consulta: 9 julio 2006]

Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Equipo Tandem Madrid, "C de Cultura". *Tareas. Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera*. Barcelona: Difusión.

Eterio Ortega, J. y Estepa, P. 2000. *Latido latino: señas de identidad*. [Vídeo] Princeton, NJ: Films for the Humanities and Sicencies.

Fernández Tomás I. y Muñoz-Bassols, J. "Caperucita en Manhattan: una invitación a la lectura". *Materiales para la enseñanza multicultural*. [En línea] Abril 2006. Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá. Ministerio de Educación y Ciencia. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/index.shtml> [Consulta: 12 julio 2006]

Figueroa, H. "Puerto Rican Workers: A Profile". *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 30, número 3, noviembre/diciembre 1996. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=1801 [Consulta: 9 julio 2006]

Flores, J. "Nueva York – Diaspora City: US Latinos Between and Beyond". *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 35, número 6, Mayo/Junio 2002. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=2023 [Consulta: 9 julio 2006]

Forns, C. *Descripción de un programa de español para hispanohablantes en Chicago*. Memoria Master ELE, Universidad de Barcelona.

Freire, P. 2005. *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare to Teach*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Galindo, J. C. “Entrevista a Iñigo Moré, experto internacional en inmigración. ‘Las remesas son una máquina de reducir pobreza relativa y absoluta’”. *Agencia de Información Solidaria* [En línea] 20 abril 2006. Documento disponible en: <http://www.infosolidaria.org/verarticulo.php?idarticulo=1101&idautor=5&idversion=0&idioma=1> [Consulta: 9 julio 2006]

García García, P. “La cultura, ¿Universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

García Santa-Cecilia, A. 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S. L.

Gelabert, M. J., Bueso, I. y Benítez, P. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros S. L.

Gómez Dacal, G. “La población hispana en Estados Unidos”. [En línea] Anuario 2001 del Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_01/gomez/ [Consulta: 10 julio 2006]

Guerra Avalos, E. A. 2002. “Surgimiento y características del Spanglish”. *Cultura e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish_surg.html [Consulta: 9 julio 2006]

Hernández, R. y Rivera-Batiz, F. L. “Dominicans in the United States: a socioeconomic profile, 2000” [En línea] The CUNY Dominican Studies Institute. Octubre 2003.

Documento disponible en:
www.earthinstitute.columbia.edu/cgsd/advising/documents/rivera_batiz.pdf [Consulta: 10 julio 2006]

Humanes, M. “En 2040 el 25% de la población estadounidense será de origen hispano”. Entrevista a Antonio R. Flores, Presidente de la Asociación de Universidades Hispánicas en EE UU (HACU). *América Económica Internacional* [En línea] Documento disponible en: <http://www.americaeconomica.com/entre/mikentrev73.htm> [Consulta: 6 julio 2006]

Ichaso, L. y Jiménez, L. 1979. *El súper*. [Video] Estados Unidos: New Yorker Video (Dist.)

Ikeda, N. “Los inmigrantes son una ganancia económica neta”. Hoy Nueva York [En línea]. 11 julio 2006. Documento disponible en: <http://www.hoyinternet.com/hoy-notanicojul04.0.5937115.story?coll=hoy-primera-heds-top> [Consulta: 14 julio 2006]

Instituto Cervantes, 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Jarvis, G. L. 2005. “Un modelo de bilingüismo: una alternativa educativa para la interculturalidad”. *I Congreso Internacional : El español, lengua del futuro*. En *Aula Intercultural* [En línea]. Documento disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1691 [Consulta: 9 julio 2006]

Jiménez-Blanco, M.D. 2004. *Arte español en Nueva York*. Nueva York: Asociación de amigos de la Hispanic Society of America.

Jordan, H. “Dominicans in New York: Getting a Slice of the Apple”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 30, número 5, Marzo/Abril 1997. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=1831 [Consulta: 9 julio 2006]

Juntos Magazines. Número 1, 1997. New Jersey: Prentice Hall, Simon & Schuster Education Group.

Juntos Magazines. Número 2, 1997. New Jersey: Prentice Hall, Simon & Schuster Education Group

Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. “El privilegio del hablante intercultural”. En Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Laó-Montes, A. y Dávila, A. (eds.) 2001. *Mambo Montage: the Latinization of New York*. New York: Columbia University Press.

Ledo, A. y González D. “Un mar de protesta en NY”. *El Diario/La Prensa* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en:
<http://www.eldiario.com/noticias/detail.aspx?EspecialId=§ion=17&desc=Locales&id=1380847&fecha=> [Consulta: 9 julio 2006]

Lindo, E. “Vosotros”. *El País* [En línea] 3 mayo 2006. Documento disponible en:
http://www.elpais.es/articulo/elpporopi/20060503elpepiult_2/Tes [Consulta: 9 julio 2006]

Littlewood, W. 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Lizarzaburu, J. "Mundo latino". *BBC Mundo* [En línea] Documento disponible en: <http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/introduccion.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Llobera, M. *et al.* 1995. *Competencia Comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. P. "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". [En línea] *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua*. Fundación Actilibre. 1996. Documento disponible en: http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp [Consulta: 10 julio 2006]

Manuel, P. "The Soul of the Barrio: 30 Years of Salsa". *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 28, número 2, Septiembre/Octubre 1994. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=1628 [Consulta: 9 julio 2006]

Martín Peris, E. "¿Qué significa trabajar con actividades comunicativas?". *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, Marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> [Consulta: 9 julio 2004]

Martín Peris, E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE* (Tesis doctoral). En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 2, segundo semestre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Martín Peris, E., Martínez Gila, P., Sans, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999. *Gente 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999: *Gente 2. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999: *Gente 2. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva edición Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2005. “Estados Unidos de América”. *El mundo Estudia español*. En *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, REDELE*. [En línea] Número especial Noviembre 2005. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/elmundo.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Miquel, L. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos aspectos aplicados al español”. En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 2, octubre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

Miquel, L. y Sans, N. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml [Consulta: 10 julio 2006]

Monge, Y. “Los inmigrantes deciden parar EE UU. Millones de hispanos sin papeles dejarán de trabajar el 1 de mayo en protesta por su situación”, *El País*, [en línea], 30 abril 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/inmigrantes/deciden/parar/EE/UU/elpporint/20060430elpepiint_1/Tes/ [Consulta: 5 julio 2006]

Monge, Y. “Los hispanos de EE UU toman la calle para exigir respeto a los inmigrantes”. *El País* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/hispanos/EE/UU/toman/calle/exigir/respeto/inmigrantes/elpporint/20060502elpepiint_7/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Moreno, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros S. L.

Múñiz, A. 1998. *Nueva Yol* [Video] Monterrey, CA: New Latin Pictures.

National Employment Law Project (NELP). “¿Qué está pasando? ¿Hay nueva ley de inmigración?”. *Immigrant and Nonstandard Worker Project. Hoja informativa*. [En línea] 25 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.nelp.org/docUploads/hoja%20informativa%20proyectos%20de%20ley%20de%20inmigracion%20506.pdf> [Consulta: 12 julio 2006]

Nava, G. 1984. *El norte* [Video] Estados Unidos, Reino Unido: Frontera Films, Independent Productions Film, American Playhouse.

New York Department of City Planning, 2004. *The Newest New Yorkers 2000. Immigrant New York in the New Millenium*. [En línea] The City of New York and Department of City Planning. Documento disponible en: <http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/nny.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

O'Donnell, M. "Thousands turn out, But Support Is Mixed Among City's Immigrants, *The New York Times*, 2 mayo 2006. A18.

Oliver Rotger, M. A. 2001. " 'Asimilaos': la literatura latina estadounidense como escenario de la intercultura en el aula de lengua extranjera". *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/asimila.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Pastor, B. "Hispanicos en EE.UU.: ¿Hacia una definición de comunidad?". [En línea] *Foro Transatlántico. Memoria, comunicación y futuro*. Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_01/gomez/

Peláez, V. "La fuerza del inmigrante debe ser escuchada". *El Diario/La prensa*. [en línea] 21 marzo 2006. Documento disponible en <http://www.eldiariiony.com/noticias/columnistasdetail.aspx?sectionId=39&Txtid=1355466> [Consulta 5 julio 2006]

Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.) 2002. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número especial, Noviembre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Pew Hispanic Center y Kaiser Family Foundation, 2002. "Pew Hispanic Center/Kaiser Family Foundation 2002 National Survey Of Latinos". *Pew Hispanic Center. Chronicling latinos' diverse experience in changing America*. [En línea] 17 Diciembre 2002. Documento disponible en: <http://pewhispanic.org/reports/report.php?ReportID=15> [Consulta; 9 julio 2006]

Portes A. *et al.*. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004, Barcelona: La Vanguardia Ediciones.

Pozzi, S. "Aumenta el flujo de inmigrantes a los países ricos, según la ONU". *El País* [En línea] 13 abril 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/Aumenta/flujo/inmigrantes/paises/ricos/ONU/elpepiint/20060413elpepiint_11/Tes/ [Consulta 6 julio 2006]

Pozzi, S. "La Universidad de Brown analiza el creciente poder del español en EE UU". *El País*. [En línea] 14 Abril 2006. Documento disponible en http://www.elpais.es/articulo/cultura/Universidad/Brown/analiza/creciente/poder/espanol/EE/UU/elpepicul/20060414elpepicul_2/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Ramos, J. "Por qué los hispanos son distintos". *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 35-48.

Relea, F. "Algún día llegaré a EE UU". *El País* [En línea] 15 agosto 2005. Documento

disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/Algun/dia/llegare/EE/UU/elpepiint/20050815/elpepiint_14/Tes/ [Consulta 6 julio 2006]

Relea, F. “El sueño de emigrar a ‘Puebla York’”. *El País* [En línea] 1 julio 2006.

Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/sueno/emigrar/Puebla/York/elpporint/20060701elpepiint_15/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Richards J. C. y Lockard C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards R. C. y Rodgers T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riker, D. 1999. *The City*. [Video] Estados Unidos: North Star Films, Inc.

Ríos Rojas, A. “Diversidad cultural y culturas de aprendizaje en el aula de español para inmigrantes”. Dossier de su ponencia en el curso *La enseñanza del español a inmigrantes*. Universitat Autònoma de Barcelona, julio 2004.

Rodríguez, C. E. “Puerto Ricans: Immigrants and Migrants. A Historical Perspective”. *Americans All. A Nacional Education Program*. [En línea]. No se especifica fecha.

Documento disponible en: <http://home.coqui.net/ciales15/> [Consulta: 9 julio 2006]

Rosen, F. “From Mexico to New York Labor Joins the Struggle”. *NACLA Report on the Americas*. [En línea] Vol. 38, número 6, mayo/junio 2005. Documento disponible en:

http://www.nacla.org/art_display.php?art=2560 [Consulta: 9 julio 2006]

Rumbaut, R. G. “Un retrato de la presencia hispana”. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 18-26.

Sans, N. “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”. *Actas del VIII seminario de dificultades de la enseñanza del Español a lusohablantes* [En línea] Documento disponible en: <http://www.sgci.mecd.es/br/ns.pdf> [Consulta: 10 julio 2006]

Santiago, E. “Migraciones: la odisea del siglo XXI”. *El País* [En línea] 19 junio 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articuloCompleto/opinion/Migraciones/odisea/siglo/XXI/elpepiopi/20060619elpepiopi_4/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Santos, F. “Walkout Is Planned to Show Solidarity With Immigrants”. *The New York Times* [En línea] 1 mayo 2006. Documento disponible en: <http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F4091FFF3A5B0C728CDDAC0894DE404482> [Consulta: 9 julio 2006]

Smith, R. “ ‘Mexicanidad’ en Nueva York: emigrantes que buscan un nuevo lugar en el viejo orden racial”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 35, número 2, septiembre/octubre 2001. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=2137 [Consulta: 9 julio 2006]

Soler-Espiauba, D. “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/soler.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

Suárez García, J. “Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos”. *El español, lengua de mestizaje y de*

la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de Octubre de 2002. En *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, REDELE* [En línea] Número especial, Septiembre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Taillac, M. de. “El dinero de los emigrantes sostiene las economías de América Latina”. *El País* [En línea] 31 enero 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/dinero/emigrantes/sostiene/economias/America/Latina/elpepiint/20060131elpepiint_14/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Tardo Fernández, Y. “Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 3, Marzo 2005. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/tardo.shtml> [Consulta: 12 julio 2006]

Tobar, H. 2005. *Translation Nation. Defining a New American Identity in the Spanish-Speaking United States*. New York: Riverhead Books.

Torres, A. 2001. “Culturas latinas en Estados Unidos”. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/torres.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Trueba, F. 2000. *Calle 54*. [DVD] Burbank, CA: Buena Vista Home Entertainment.

Tukman, B. W. 1972. *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovic.

U.S. Census Bureau, 2000. *United States Census 2000*. [En línea] Documento disponible en: <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html> [Consulta: 10 julio 2006]

- VV. AA. 2004. *Ciudades, esquinas*. Forum Barcelona 2004. Barcelona: Lunweg.
- VV. AA. "Sense, not Sensenbrenner". *The Economist*. 1-7 abril 2006. 10-11.
- VV. AA. "Don't Fence Us Out". *The Economist*. 1-7 abril 2006. 25-26.
- VV. AA. 1997. *Juntos Dos*. New Jersey: Prentice Hall.
- VV. AA. "Making Their Feelings Known". *The Economist*. 1-7 abril 2006. 26-27.
- VV. AA. "La oleada de movilizaciones por los derechos de inmigrantes gana impulso en USA". *Independent Media Center*. [En línea] 15 Abril 2006. Documento disponible en: <http://www.indymedia.org/en/2006/04/837374.shtml> [Consulta: 6 julio 2006]
- VV. AA. "More Marches, a Growing Backlash". *The Economist*. 6-12 mayo 2006. 29-30.
- VV. AA. "The wrong side of history". *The Economist*. 15-21 julio 2006. 28-29.
- VV. AA. 2004. *Veus, voices, voces, voix*. Barcelona Forum 2004. Barcelona: Lunweg.
- Wierviorka, M. "La migración contemporánea". *La Vanguardia* [En línea] 15 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.lavanguardia.es/web/20060515/51257561707.html> [Consulta: 15 mayo 2006]
- Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del cosntructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Woodward, T. 2002. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

Yúdice, G. “Miami: Images of Latinopolis”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 39, número 3, noviembre/diciembre 2005. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=2609 [Consulta: 9 junio 2006]

Zanón, J. (coord) 1996. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

8.2. Bibliografía sobre didáctica de idiomas

Ballesteros, C. y Llobera, M. 2005. Apuntes de la asignatura *Métodos de investigación*. Master formación de profesores ELE. UB Virtual. Barcelona.

Barro, A. Jordan, S y Roberts, C. “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante como etnógrafo”. En Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Chen, Lee. “Teaching Language for Intercultural Communicaton: Acquisition of Socio-culturally Appropriate Greeting Formulae by Students of Japanese”. *HERSDA Annual International Conference, Melbourne 12-15 July 1999*. [En línea] Documento disponible en: www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/chen.pdf [Consulta: 9 julio 2006]

Consejo de Europa, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación. Anaya. Documento disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 10 julio 2006]

Corpas Viñals, J. “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 1, junio 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Dubin, F y Olshtain, E. 1986. *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Freire, P. 2005. *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare to Teach*. Boulder, Colorado: Westview Press.

García García, P. “La cultura, ¿Universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

García Santa-Cecilia, A. 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S. L.

Gelabert, M. J., Bueso, I. y Benítez, P. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros S. L.

Instituto Cervantes, 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. “El privilegio del hablante intercultural”. En Byram M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Littlewood, W. 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Llobera, M. *et al.* 1995. *Competencia Comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. P. “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”. [En línea] *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua*. Fundación Actilibre. 1996. Documento disponible en: http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp [Consulta: 10 julio 2006]

Martín Peris, E. “¿Qué significa trabajar con actividades comunicativas?”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, Marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> [Consulta: 9 julio 2004]

Martín Peris, E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE* (Tesis doctoral). En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 2, segundo semestre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Miquel, L. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos aspectos aplicados al español”. En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua*

Extranjera, REDELE [En línea] Número 2, octubre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

Miquel, L. y Sans, N. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, REDELE [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml [Consulta: 10 julio 2006]

Moreno, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros S. L.

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.) 2002. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. En *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, REDELE [En línea] Número especial, Noviembre 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Richards J. C. y Lockard C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards R. C. y Rodgers T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ríos Rojas, A. “Diversidad cultural y culturas de aprendizaje en el aula de español para inmigrantes”. Dossier de su ponencia en el curso *La enseñanza del español a inmigrantes*. Universitat Autònoma de Barcelona, julio 2004.

Sans, N. “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”. *Actas del VIII seminario de dificultades de la enseñanza del Español a lusohablantes* [En línea] Documento disponible en: <http://www.sgci.mecd.es/br/ns.pdf> [Consulta: 10 julio 2006]

Soler-Espiauba, D. “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 0, marzo 2004. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/soler.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

Tardo Fernández, Y. “Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, REDELE* [En línea] Número 3, Marzo 2005. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/tardo.shtml> [Consulta: 12 julio 2006]

Tukman, B. W. 1972. *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovic.

VV. AA. 2004. *Veus, voices, voces, voix*. Barcelona Forum 2004. Barcelona: Lunwerg.

Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Woodward, T. 2002. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

Zanón, J. (coord) 1996. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

8.3. Bibliografía sobre los hispanos en Estados Unidos

Agencia EFE, “EE UU legalizará a millones de inmigrantes a través de un programa especial de trabajo temporal” *El País* [En línea] 28 marzo 2006. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/EE/UU/legalizara/millones/inmigrantes/traves/programa/especial/trabajo/temporal/elpporint/20060328elpepuint_2/Tes/ [Consulta: 12 julio 2006]

Aguilera Titus, R. “Ser latina en EE UU es lo mejor de dos mundos”. *El Tiempo Latino* [En línea] 16 septiembre 2005. Documento disponible en:

<http://64.233.187.104/search?q=cache:ybBnh-5tWr8J:eltiempolatino.com/herwindows/ser.html> [Consulta: 9 julio 2006]

AOLTW Foundation y *People* en español. “Hispanic Opinion Tracker Study Finds Hispanics Holding to Cultural Identity While Pursuing American Dream; Wide Issue Differences Between Hispanics and Non-Hispanics”. [En línea] 31 octubre 2002.

Documento disponible en: <http://www.timewarner.com/corp/newsroom/pr/0,20812,669551,00.html> [Consulta: 6 julio 2006].

Arau, S. 2004. *A Day Without a Mexican*. [Video] Estados Unidos, Santa Mónica, CA: Xenon Pictures.

Archibold, R. C. “Immigrants Take to U.S. Streets in Show of Strength. Planned Boycott Evolves Into Protests”. *The New York Times*, 2 mayo 2006. A1 y A18.

Asian American Legal Defense and Education Fund et al. “What's Next in the Immigration Debate? Ten Principles for Change” *Delete the border* [En línea] 19 mayo 2006. Documento disponible en: <http://deletetheborder.org/node/1172> [Consulta: 12 julio 2006]

Badillo, C. “ ‘Only Her Hairdresser Knows For Sure’: Stories Of Race, Hair And Gender”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 34, número 6, mayo/junio 2001. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=436 [Consulta: 9 julio 2006]

Berdugo, O. “La diffusion del español. Entrevista con Carol E. Fox”. *Cuadernos Cervantes* [En línea] Número 49. Documento disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/enportada_49.html [Consulta: 9 julio 2006]

Bernstein, N. “Groundswell of Protests Back Illegal Immigrants”. *The New York Times* [En línea] 27 marzo 2006. Documento disponible en: <http://www.iht.com/articles/2006/03/27/america/web.0327immig.php> [Consulta: 9 julio 2006]

Blades, R. 1990. *Rubén Blades y Son del Solar. Live!* [CD]. New York: Electra Entertainment.

Bosch, C. 2005. *Balseros*. [DVD] Estados Unidos: Docurama.

Bumiller, E. “Bush Is Facing a Difficult Path on Immigration”. *The New York Times* [En línea] 24 marzo 2006. Documento disponible en: <http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F40A16FD3C540C778EDDAA0894DE4>

[04482&n=Top%2fReference%2fTimes%20Topics%2fPeople%2fB%2fBumiller%2c%20Elisabeth](http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F5081EFB3E5A0C758DDDAC0894DE404482&n=Top%2fReference%2fTimes%20Topics%2fPeople%2fB%2fBumiller%2c%20Elisabeth) [Consulta: 6 julio 2006].

Bumiller, E. “The Immigration Debate: a Context; Behind a Talk, Bush’s History”. *The New York Times* [En línea] 16 mayo 2006. Documento disponible en: <http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F5081EFB3E5A0C758DDDAC0894DE404482&n=Top%2fReference%2fTimes%20Topics%2fPeople%2fB%2fBumiller%2c%20Elisabeth> [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “Cientos de miles de personas se manifiestan en Los Ángeles en contra de la reforma de inmigración”. *El País* [En línea] 26 marzo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/Cientos/miles/personas/manifiestan/angeles/reforma/inmigracion/elpepiint/20060326elpepiint_15/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “En la frontera del sueño americano”. *El País* [En línea] 2 abril 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/reportajes/frontera/sueno/americano/elpdomrpi/20060402el pdmgrep_3/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “Bush despliega 6.000 soldados en la frontera de México para frenar la inmigración ilegal”. *El País*. [En línea] 16 mayo 2006. Documento disponible en http://www.elpais.es/articulo/internacional/Bush/despliega/000/soldados/frontera/Mexico/frenar/inmigracion/ilegal/elpporint/20060516elpepiint_4/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Calvo, J.M. “Los empresarios de EE UU serán multados si contratan a inmigrantes 'sin papeles’” *El País* [En línea] 25 mayo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/empresarios/EE/UU/seran/multados/contratan/inmigrantes/papeles/elpporint/20060525elpepiint_10/Tes/ [Consulta: 12 julio 2006]

Canós Antonino, L. y Torres A. 2001. “Modalidades de español en Estados Unidos”. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea]

Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Chen, S y Estrada J. 2002. *De cómo los mexicanos conquistaron Nueva York*. México: Secretaría de Cultura de Puebla, Colibrí.

Cobo, L. “La música en español en Estados Unidos”. [En línea] II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información. Valladolid, 16-19 octubre 2001. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/3_la_difusion_de_la_musica/cobo_1.htm [Consulta: 10 julio 2006]

Cortina, R. J. y Moncada A. (eds) 1988. *Hispanos en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana Quinto Centenario, Ediciones de Cultura Hispánica.

Criado, M. J. “Escenarios y tendencias de la lengua española”. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 87-93.

Cruz Piñol, M. y Sitman, R. 2000. “Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico”. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/diariosf.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Davis, M. 2001. *Magical Urbanism. Latinos Reinvent the U.S. City*. London, New York: VERSO.

DeSipio, L. “Latino Viewing Choices: Bilingual Television Viewers and the Language Choices They Make”. [En línea] *Media Research*. Número 9005, Mayo 2003. The Tomas

Riviera Policy Institute (TRPI). Documento disponible en:
<http://www.trpi.org/update/media.html>

División de la Población de la ONU, *Informe de la migración internacional 2002: Panorama general*. [En línea] Documento disponible en:
<http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm> [Consulta: 9 julio 2006]

Eterio Ortega, J. y Estepa, P. 2000. *Latido latino: señas de identidad*. [Vídeo] Princeton, NJ: Films for the Humanities and Sciences.

Editorial. “Un día sin inmigrantes”. *El Diario/La prensa* [En línea] 1 mayo 2006. Documento disponible en:
<http://www.eldiariony.com/noticias/detail.aspx?EspecialId=§ion=25&desc=Editorial&id=1378503&fecha=> [Consulta: 9 julio 2006]

Editorial. “Huelga de ilegales”. *El País* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en:
http://www.elpais.es/articulo/opinion/Huelga/ilegales/elpepiopi/20060502elpepiopi_3/Te
[s/](http://www.elpais.es/articulo/opinion/Huelga/ilegales/elpepiopi/20060502elpepiopi_3/Te) [Consulta: 9 julio 2006]

Figueroa, H. “Puerto Rican Workers: A Profile”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 30, número 3, noviembre/diciembre 1996. Documento disponible en:
http://www.nacla.org/art_display.php?art=1801 [Consulta: 9 julio 2006]

Flores, J. “Nueva York – Diaspora City: US Latinos Between and Beyond”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 35, número 6, Mayo/Junio 2002. Documento disponible en:
http://www.nacla.org/art_display.php?art=2023 [Consulta: 9 julio 2006]

Forns, C. *Descripción de un programa de español para hispanohablantes en Chicago*. Memoria Master ELE, Universidad de Barcelona.

Galindo, J. C. “Entrevista a Iñigo Moré, experto internacional en inmigración. ‘Las remesas son una máquina de reducir pobreza relativa y absoluta’”. *Agencia de Información Solidaria* [En línea] 20 abril 2006. Documento disponible en: <http://www.infosolidaria.org/verarticulo.php?idarticulo=1101&idautor=5&idversion=0&idioma=1> [Consulta: 9 julio 2006]

Gómez Dacal, G. “La población hispana en Estados Unidos”. [En línea] Anuario 2001 del Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_01/gomez/ [Consulta: 10 julio 2006]

Guerra Avalos, E. A. 2002. “Surgimiento y características del Spanglish”. *Cultura e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish_surg.html [Consulta: 9 julio 2006]

Hernández, R. y Rivera-Batiz, F. L. “Dominicans in the United States: a socioeconomic profile, 2000” [En línea] The CUNY Dominican Studies Institute. Octubre 2003. Documento disponible en: www.earthinstitute.columbia.edu/cgsd/advising/documents/rivera_batiz.pdf [Consulta: 10 julio 2006]

Humanes, M. “En 2040 el 25% de la población estadounidense será de origen hispano”. Entrevista a Antonio R. Flores, Presidente de la Asociación de Universidades Hispánicas en EE UU (HACU). *América Económica Internacional* [En línea] Documento disponible en: <http://www.americaeconomica.com/entre/mikentrev73.htm> [Consulta: 6 julio 2006]

Ichaso, L y Jiménez, L. 1979. *El súper*. [Video] Estados Unidos: New Yorker Video (Dist.)

Ikeda, N. “Los inmigrantes son una ganancia económica neta”. Hoy Nueva York [En línea]. 11 julio 2006. Documento disponible en: <http://www.hoyinternet.com/hoy-notanicadojul04,0,5937115.story?coll=hoy-primera-heds-top> [Consulta: 14 julio 2006]

Jarvis, G. L. 2005. "Un modelo de bilingüismo: una alternativa educativa para la interculturalidad". *I Congreso Internacional : El español, lengua del futuro*. En *Aula Intercultural* [En línea]. Documento disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1691 [Consulta: 9 julio 2006]

Jiménez-Blanco, M.D. 2004. *Arte español en Nueva York*. Nueva York: Asociación de amigos de la Hispanic Society of America.

Jordan, H. "Dominicans in New York: Getting a Slice of the Apple". *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 30, número 5, Marzo/Abril 1997. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=1831 [Consulta: 9 julio 2006]

Laó-Montes, A. y Dávila, A. (eds.) 2001. *Mambo Montage: the Latinization of New York*. New York: Columbia University Press.

Ledo, A. y González D. "Un mar de protesta en NY". *El Diario/La Prensa* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.eldiariiony.com/noticias/detail.aspx?EspecialId=§ion=17&desc=Locales&id=1380847&fecha=> [Consulta: 9 julio 2006]

Lindo, E. "Vosotros". *El País* [En línea] 3 mayo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/elpporopi/20060503elpepiult_2/Tes [Consulta: 9 julio 2006]

Lizarzaburu, J. "Mundo latino". *BBC Mundo* [En línea] Documento disponible en: <http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/introduccion.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Manuel, P. "The Soul of the Barrio: 30 Years of Salsa". *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 28, número 2, Septiembre/Octubre 1994. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=1628 [Consulta: 9 julio 2006]

Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2005. “Estados Unidos de América”. *El mundo Estudia español*. En *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, REDELE*. [En línea] Número especial Noviembre 2005. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/elmundo.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Monge, Y. “Los inmigrantes deciden parar EE UU. Millones de hispanos sin papeles dejarán de trabajar el 1 de mayo en protesta por su situación”, *El País*, [en línea], 30 abril 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/inmigrantes/deciden/parar/EE/UU/elpporint/20060430elpepiint_1/Tes/ [Consulta: 5 julio 2006]

Monge, Y. “Los hispanos de EE UU toman la calle para exigir respeto a los inmigrantes”. *El País* [En línea] 2 mayo 2006. Documento disponible en: http://www.elpais.es/articulo/internacional/hispanos/EE/UU/toman/calle/exigir/respeto/inmigrantes/elpporint/20060502elpepiint_7/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Múñiz, A. 1998. *Nueva Yol* [Video] Monterrey, CA: New Latin Pictures.

National Employment Law Project (NELP). “¿Qué está pasando? ¿Hay nueva ley de inmigración?”. *Immigrant and Nonstandard Worker Project. Hoja informativa*. [En línea] 25 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.nelp.org/docUploads/hoja%20informativa%20proyectos%20de%20ley%20de%20inmigracion%20506.pdf> [Consulta: 12 julio 2006]

Nava, G. 1984. *El norte* [Video] Estados Unidos, Reino Unido: Frontera Films, Independent Productions Film, American Playhouse.

New York Department of City Planning, 2004. *The Newest New Yorkers 2000. Immigrant New York in the New Millenium*. [En línea] The City of New York and

Department of City Planning. Documento disponible en:
<http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/nny.shtml> [Consulta: 10 julio 2006]

O'Donnell, M. "Thousands turn out, But Support Is Mixed Among City's Immigrants," *The New York Times*, 2 mayo 2006. A18.

Oliver Rotger, M. A. 2001. " 'Asimilaos': la literatura latina estadounidense como escenario de la intercultura en el aula de lengua extranjera". *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en:
<http://www.ub.es/filhis/culturele/asimila.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Pastor, B. "Hispanicos en EE.UU.: ¿Hacia una definición de comunidad?". [En línea] *Foro Transatlántico. Memoria, comunicación y futuro*. Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_01/gomez/

Peláez, V. "La fuerza del inmigrante debe ser escuchada". *El Diario/La prensa*. [en línea] 21 marzo 2006. Documento disponible en
<http://www.eldiariiony.com/noticias/columnistasdetail.aspx?sectionId=39&Txtid=1355466> [Consulta 5 julio 2006]

Pew Hispanic Center y Kaiser Family Foundation, 2002. "Pew Hispanic Center/Kaiser Family Foundation 2002 National Survey Of Latinos". *Pew Hispanic Center. Chronicling latinos' diverse experience in changing America*. [En línea] 17 Diciembre 2002. Documento disponible en: <http://pewhispanic.org/reports/report.php?ReportID=15> [Consulta; 9 julio 2006]

Portes A. *et al.*. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004, Barcelona: La Vanguardia Ediciones.

Pozzi, S. "Aumenta el flujo de inmigrantes a los países ricos, según la ONU". *El País* [En línea] 13 abril 2006. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/Aumenta/flujo/inmigrantes/paises/ricos/ONU/elpepiint/20060413elpepiint_11/Tes/ [Consulta 6 julio 2006]

Pozzi, S. “La Universidad de Brown analiza el creciente poder del español en EE UU”. *El País*. [En línea] 14 Abril 2006. Documento disponible en http://www.elpais.es/articulo/cultura/Universidad/Brown/analiza/creciente/poder/espanol/EE/UU/elpepicul/20060414elpepicul_2/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Relea, F. “Algún día llegaré a EE UU”. *El País* [En línea] 15 agosto 2005. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/Algun/dia/llegare/EE/UU/elpepiint/20050815elpepiint_14/Tes/ [Consulta 6 julio 2006]

Ramos, J. “Por qué los hispanos son distintos”. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 35-48.

Relea, F. “El sueño de emigrar a ‘Puebla York’”. *El País* [En línea] 1 julio 2006.

Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/sueno/emigrar/Puebla/York/elpporint/20060701elpepiint_15/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Riker, D. 1999. *The City*. [Video] Estados Unidos: North Star Films, Inc.

Rodríguez, C. E. “Puerto Ricans: Immigrants and Migrants. A Historical Perspective”. *Americans All. A Nacional Education Program*. [En línea]. No se especifica fecha.

Documento disponible en: <http://home.coqui.net/ciales15/> [Consulta: 9 julio 2006]

Rosen, F. “From Mexico to New York Labor Joins the Struggle”. *NACLA Report on the Americas*. [En línea] Vol. 38, número 6, mayo/junio 2005. Documento disponible en:

http://www.nacla.org/art_display.php?art=2560 [Consulta: 9 julio 2006]

Rumbaut, R. G. “Un retrato de la presencia hispana”. *Los hispanos en Estados Unidos. La Vanguardia Dossier*, número 13, octubre/diciembre 2004. Barcelona: La Vanguardia Ediciones. 18-26.

Santiago, E. “Migraciones: la odisea del siglo XXI”. *El País* [En línea] 19 junio 2006.

Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articuloCompleto/opinion/Migraciones/odisea/siglo/XXI/elpepiopi/20060619elpepiopi_4/Tes/ [Consulta: 6 julio 2006]

Santos, F. “Walkout Is Planned to Show Solidarity With Immigrants”. *The New York Times* [En línea] 1 mayo 2006. Documento disponible en:

<http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F4091FFF3A5B0C728CDDAC0894DE404482> [Consulta: 9 julio 2006]

Smith, R. “ ‘Mexicanidad’ en Nueva York: emigrantes que buscan un nuevo lugar en el viejo orden racial”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 35, número 2, septiembre/octubre 2001. Documento disponible en:

http://www.nacla.org/art_display.php?art=2137 [Consulta: 9 julio 2006]

Suárez García, J. “Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos”. *El español, lengua de mestizaje y de la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de Octubre de 2002.*

En *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, REDELE* [En línea] Número especial, Septiembre 2004. Documento disponible en:

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [Consulta: 9 julio 2006]

Taillac, M. de. “El dinero de los emigrantes sostiene las economías de América Latina”.

El País [En línea] 31 enero 2006. Documento disponible en:

http://www.elpais.es/articulo/internacional/dinero/emigrantes/sostiene/economias/America/Latina/elpepiint/20060131elpepiint_14/Tes/ [Consulta: 9 julio 2006]

Tobar, H. 2005. *Translation Nation. Defining a New American Identity in the Spanish-Speaking United States*. New York: Riverhead Books.

Torres, A. 2001. “Culturas latinas en Estados Unidos”. *Cultura e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/torres.html> [Consulta: 9 julio 2006]

Trueba, F. 2000. *Calle 54*. [DVD] Burbank, CA: Buena Vista Home Entertainment.

U.S. Census Bureau, 2000. *United States Census 2000*. [En línea] Documento disponible en: <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html> [Consulta: 10 julio 2006]

VV. AA. 2004. *Ciudades, esquinas*. Forum Barcelona 2004. Barcelona: Lunwerg.

VV. AA. “Sense, not Sensenbrenner”. *The Economist*. 1-7 abril 2006. 10-11.

VV. AA. “Don’t Fence Us Out”. *The Economist*. 1-7 abril 2006. 25-26.

VV. AA. “Making Their Feelings Known”. *The Economist*. 1-7 abril 2006. 26-27.

VV. AA. “La oleada de movilizaciones por los derechos de inmigrantes gana impulso en USA”. *Independent Media Center*. [En línea] 15 Abril 2006. Documento disponible en: <http://www.indymedia.org/en/2006/04/837374.shtml> [Consulta: 6 julio 2006]

VV. AA. “More Marches, a Growing Backlash”. *The Economist*. 6-12 mayo 2006. 29-30.

VV. AA. “The wrong side of history”. *The Economist*. 15-21 julio 2006. 28-29.

Wierviorka, M. “La migración contemporánea”. *La Vanguardia* [En línea] 15 mayo 2006. Documento disponible en: <http://www.lavanguardia.es/web/20060515/51257561707.html> [Consulta: 15 mayo 2006]

Yúdice, G. “Miami: Images of Latinopolis”. *NACLA Report on the Americas* [En línea] Vol. 39, número 3, noviembre/diciembre 2005. Documento disponible en: http://www.nacla.org/art_display.php?art=2609 [Consulta: 9 junio 2006]

8.4. Bibliografía para la enseñanza y el aprendizaje de ELE

Alonso, E. y Sans, N. 2004. *Gente joven 1*. Barcelona: Difusión.

Alonso Raya, R. et al. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Arévalo, M. E. et al. 2004. *Aula latina 1*. Barcelona: Difusión.

Caballero, J., Martín Peris, E., Sans, N. 2003. *Gente 1. Libro del alumno. Versión Norteamericana*. New Jersey: Prentice Hall.

Cerrolaza, M., Cerrolaza O., Llovet. B. 1998. *Planet@ 1*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza O., Llovet. B. 1998: *Video didáctico complementario al libro del alumno Planet@ 1*, Madrid, Edelsa.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Cuaderno de actividades*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 1995. *Abanico. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. et al. 2006. *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J. et al. 2005. *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J. *et al.* 2005. *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Equipo Tandem Madrid, “C de Cultura”. *Tareas. Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera*. Barcelona: Difusión.

Fernández Tomás I. y Muñoz-Bassols, J. “Caperucita en Manhattan: una invitación a la lectura”. *Materiales para la enseñanza multicultural*. [En línea] Abril 2006. Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá. Ministerio de Educación y Ciencia. Documento disponible en: <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/index.shtml> [Consulta: 12 julio 2006]

Juntos Magazines. Número 1, 1997. New Jersey: Prentice Hall, Simon & Schuster Education Group.

Juntos Magazines. Número 2, 1997. New Jersey: Prentice Hall, Simon & Schuster Education Group

Martín Peris, E., Martínez Gila, P., Sans, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva Edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999. *Gente 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999: *Gente 2. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1999: *Gente 2. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Nueva edición Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2. Nueva edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

VV.AA. 1997. *Juntos Dos*. New Jersey: Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo 1. Muestras extraídas del diario de clase

6/2/06

Elem 2 – de 6 a 9, lunes. Al final de la clase, 8:30 más o menos.

Sólo han venido 4 estudiantes de 8. Es raro.

De las 4 estudiantes: 2 americanas, 1 francesa, 1 húngara.

Hemos trabajado los pronombres LE-LES, los regalos y los Reyes Magos.

Las 2 americanas conocían la fiesta de los Reyes Magos por el Museo del Barrio. Una de ellas trabaja en el edificio del Museo del Barrio y los ha visto muchas veces. En Francia se celebran los Reyes Magos pero sin regalos. Se come la torta de Reyes en familia y tb. tiene sorpresa. En Hungría no se celebra. Solamente Papá Noel.

22/2/06

Int. 1- Miércoles 6-9. 6:15.

Han venido 5, todos menos uno: Ana, Helen, Carol (belga), Teresa, Fred.

Fred: Presentación película *Calle 54*.

Escena Tito Puente, boricua del Barrio, presenta a sus mentores. Los tiene en su restaurante en Long Island en un fresco. Fusión jazz + música latina. Son los creadores del jazz latino: afroam. y latinos. A Fred le encanta. Le recuerda otros tiempos lo q. NY era diferente. Ana y Teresa lo conocen. Ana fue a un cosnieto suyo hace 10 años en Navidad. Teresa lo conoce de oídas. Helen y Carol no lo conocen.

¿Por qué *Calle 54*? Fred no sabe, pero la calle oeste era cuna del jazz. Había muchos locales de música como Roseland. ¿Lugares para escuchar jazz latino? Hay muchos, como Lincoln Center, pero seguramente en el Bronx están los mejores.

Les ha parecido muy interesante.

17/04/06

Elem. 1 – lunes 6-9- 6:30 más o menos.

11 estudiantes: 1 alemana, 2 ingleses, 1 india, 7 norteamericanos (uno especifica que ha nacido en cuba y es cubano, tuvo la nacionalidad hasta los 18 años)

Paul dijo que el es “conductor de guaguas”

Actividad Aula. Por qué estudian español + ¿y tú? ¿Por qué estudias español?

-Por trabajo

-Para divertirme

-Porque mi novio es español

-Para viajar

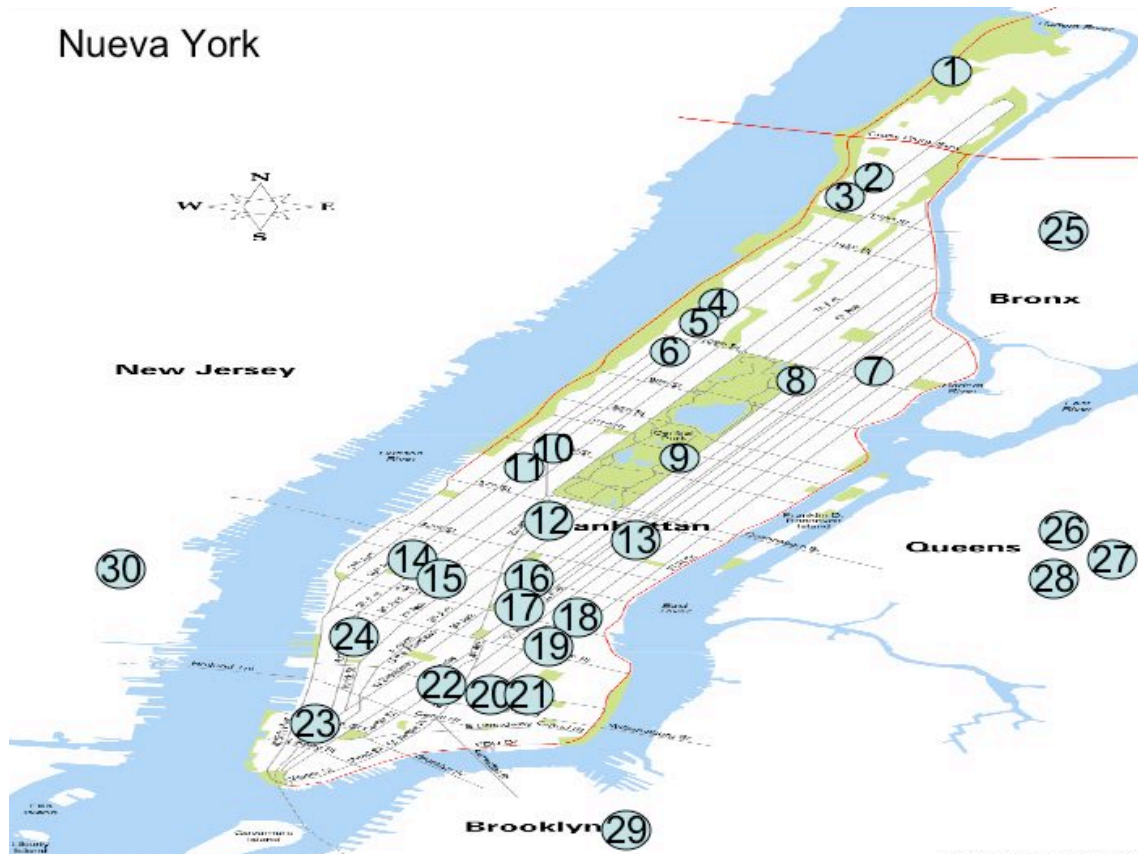
-Para hablar con mis compañeros de trabajo

-Para hablar con el portero de mi edificio

-Para tener una novia latina

Anexo 2. Presentación de las actividades relacionadas con las culturas hispanas de Nueva York llevadas a al aula.

Actividad 1. Guía de Nueva York latina



En Nueva York hay muchos lugares relacionados con las culturas hispanas. Mira el mapa y lee la información de a continuación. ¿Has estado alguna vez en estos lugares? ¿Los conoces?

1. Los Cloisters. En este museo se encuentran numerosos restos arqueológicos de arte medieval español, como el claustro catalán de Sant Miquel de Cuixà.
2. Washington Heights es el barrio dominicano de Nueva York. La comunidad dominicana llama a su barrio Quisqueya Heights, el nombre indígena de la República Dominicana.
3. La Hispanic Society es un museo español fundado en 1904. Está situado en Broadway con las calles 156 y 157. En este museo hay cuadros de Goya, Velázquez, el Greco o Sorolla.
4. La casa Hispánica, en la calle 116 y Broadway, es el departamento de español, portugués y catalán de la Universidad de Columbia. En este lugar se celebran muchas conferencias relacionadas con el mundo hispano.
5. El poeta granadino Federico García Lorca vivió en Nueva York dos años, 1929-30, en el barrio de la Universidad de Columbia. Algunos de sus poemas de *Poeta en Nueva York* están dedicados a los negros del Harlem.
6. El Taller Latinoamericano, situado en Broadway y calle 104, es un centro cultural en el que se hacen conciertos de música latina y exposiciones de artistas latinos contemporáneos. Además, ofrecen clases de salsa y tango.
7. El Spanish Harlem o El Barrio es el barrio latino más conocido. Aquí vive la comunidad puertorriqueña o boricua más grande. Ahora también viven aquí muchos mexicanos.
8. El Museo del Barrio, en la Quinta Avenida con la calle 103, nació como centro cultural para la comunidad puertorriqueña. Hoy es el museo latino de referencia de la ciudad y se hacen numerosas exposiciones de artistas contemporáneos y clásicos de toda Latinoamérica. Cada año, el día 6 de enero, se celebra aquí la cabalgata de los Reyes Magos.
9. Desde el año 2000 se celebra el festival musical *The Latin Alternative Music Conference* en el Summerstage de Central Park. Este festival trae cada año a muchos músicos españoles y latinoamericanos. Han actuado aquí: Manu Chao, Aterciopelados, Bebe, Celia Cruz, Lila Downs...
10. En el Walter Reade Theater se celebran cada año muchos festivales de cine internacionales. Entre ellos, el Festival de Cine Latinoamericano *Latinbeat*, en septiembre, y el Festival de cine español *Spanish Cinema Now*, en diciembre.
11. En el teatro de la ópera de Lincoln Center cantan frecuentemente los tenores Josep Carreras (España) Plácido Domingo, (México) y la soprano Montserrat Caballé (España).
12. En el MOMA hay muchas obras de artistas españoles como Miró, Picasso, Dalí o Juan Gris.
13. Aquí estamos nosotros, es el Instituto Cervantes.
14. En la calle 14 entre las avenidas 7 y 8 está la iglesia de la virgen de Guadalupe, patrona de México, y un centro cultural mexicano. Todos los años, alrededor del día de los muertos (2 de noviembre) hay en frente del centro cultural un enorme altar con ofrendas para los muertos.

15. Al lado, está La Nacional, un centro social español fundado en 1868 por los primeros inmigrantes españoles, la mayoría gallegos, que vivían en este barrio. Hoy, aquí, puedes tomar unas tapas, ver la televisión española y sentirte como en España. También se dan clases de tango en el segundo piso.
16. En la calle 27 con la avenida Park está el Repertorio Español. Un teatro donde puedes ver obras españolas y latinoamericanas, en español e inglés.
17. En la zona de Park Avenue South en los últimos años se han puesto de moda los bares de tapas y hay algunos muy sofisticados y caros como Casa Mono o Barça 18.
18. Otro bar de tapas, más popular, es La Xunta, de Galicia. Está en el East Village, en la avenida A con la calle 11.
19. En el East Village se encuentra también el Nuyorican Poets Café. Los “nuyoricans” son los puertorriqueños de Nueva York y este es su centro cultural. Aquí puedes escuchar música, poesía y ver películas latinas. Además se lee poesía de la calle y se canta hip hop.
20. El Lower East Side o Loisaida (como lo pronuncian los latinos) fue otro de los barrios de inmigrantes puertorriqueños. Hoy ya no viven muchos latinos aquí.
21. En este mismo barrio está el Centro Cultural Clemente Soto Vélez, donde se celebran diferentes eventos culturales, teatro, conciertos, exposiciones... Clemente Soto Vélez fue un poeta y periodista que ayudó mucho a los artistas latinos.
22. En el barrio del Soho, recientemente han abierto una tienda de comida española que se llama Despaña. Esta tienda ya existe desde hace muchos años en Jackson Heights, en Queens.
23. En el nuevo World Trade Center están construyendo la nueva estación de tren que ha sido diseñada por el arquitecto valenciano Calatrava.
24. En Varick Street con Houston está la discoteca SOBS, donde puedes aprender a bailar salsa y ver conciertos de diferentes grupos latinos.
25. El barrio del Bronx es uno de los barrios con más cantidad de población hispana. Especialmente viven aquí puertorriqueños, dominicanos y mexicanos. En El Bronx y en El Barrio, nacieron la salsa y el jazz latino. Tito Puente, uno de los creadores del jazz latino, y la famosa actriz Jennifer López, son del Bronx.
26. Jackson Heights es otro de los barrios latinos más importantes de Nueva York. Aquí viven principalmente, colombianos, ecuatorianos, peruanos, mexicanos, centroamericanos, argentinos... En este barrio puedes encontrar una gran variedad de tiendas con productos de Latinoamérica, restaurantes de todas las nacionalidades y muchísimas panaderías colombianas.
27. En el parque de Flushing Meadows se celebran cada año con desfiles las festividades más importantes de Latinoamérica, como el Cinco de Mayo mexicano, la Independencia de Colombia en julio o el día del Perú también en julio.
28. En 41-17 Greenpoint Ave está el teatro Talía, donde también puedes ver obras de teatro en español y espectáculos de danza.
29. En Brooklyn, uno de los barrios con mayor población Latina es Sunset Park. Aquí viven en su gran mayoría comunidades de mexicanos.

30. Ahora los gallegos viven en Newark, NJ, junto a la comunidad portuguesa. En Newark puedes encontrar muchos restaurantes y supermercados españoles.

Ahora compara tu información con la de tu compañero:

+He ido muchas veces a los Cloisters
¿y tú?


-No, no he ido nunca.

Y tú, ¿conoces otros lugares o eventos relacionados con el mundo latino en NYC? ¿Cuáles?

Actividad 2. ¿Cómo quedamos?

En Nueva York hay muchas actividades que puedes hacer para estar en contacto con las culturas latinas. Sobre la mesa de la profesora tienes algunas para esta semana. Selecciona algunas y léelas, ¿Conoces los lugares en los que se realizan? ¿Has estado alguna vez allí? Habla con tus compañeros.

 No he ido nunca a la *Hispanic Society*, no la conozco, ¿y tú?

 Yo sí, fui una vez hace dos o tres años, me gustó mucho.

¿Conoces otros eventos diferentes para esta semana?

Ahora, elige las cinco actividades que te apetecería hacer esta semana:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Esta semana no tienes que trabajar y tienes mucho tiempo libre. ¿Por qué no quedas con tus compañeros de clase para hacer las actividades que te apetecen? Intenta convencerlos, aquí tienes tu agenda:

(Nota: se les dio a los alumnos una fotocopia de una agenda real de la semana de clase, exactamente del 6 al 12 de marzo de 2006. No se dispone del formato electrónico de dicha fotocopia).

Actividad 3. 2 millones de hispanos



Información de http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/demo_maps.shtml

Actividad 4. Tiendas de Queens



1. En Nueva York hay muchas tiendas latinas. Observa cada una de estas fotos y habla con tus compañeros...

¿Qué tipo de tienda es? ¿Qué productos crees que venden en esta tienda? Enumera algunos.

2. Después de ver las fotos...

¿Hay alguna tienda latina cerca de tu casa? ¿Cómo se llama? ¿Qué productos venden?

¿Conoces alguna tienda latina en Nueva York que puedas recomendar a tus compañeros?

Actividad 5. Debates de actualidad

PRENSA LATINA

Durante este curso vamos a aprender a dar opiniones en un debate. Para ello, cada semana un estudiante va a traer una noticia encontrada en un periódico en español y la va a traer a clase para que todos puedan opinar. Aquí tenéis una lista de algunos periódicos de diferentes países:

Nueva York

- *El Diario*, <http://www.eldiariony.com/noticias/index.aspx>
- *Hoy*, <http://www.hoyinternet.com/noticias/localidades/nuevayork/>

Miami

- *El Nuevo Herald*, <http://www.miami.com/mld/elnuevo/>

España

- *El País*, <http://www.elpais.es>
- *La Vanguardia*, <http://www.lavanguardia.es> (hay que suscribirse, pero es gratuito)
- *El Mundo*, <http://www.elmundo.es>

México

- *La Jornada*, <http://www.jornada.unam.mx/2006/03/31/index.php>
- *Reforma*, <http://www.reforma.com>
- *El Universal*, <http://www.el-universal.com.mx>

Argentina

- *Clarín*, <http://www.clarin.com.ar>
- *Página 12*, <http://www.pagina12.com.ar>

Chile

- *El Mercurio*, <http://www.emol.com>

Perú

- *El Comercio*, <http://www.elcomerciooperu.com>

Ecuador

- *El Universo*, <http://www.eluniverso.com/>

Colombia

- *El Tiempo*, <http://www.eltiempo.com>
- *El Espectador*, <http://www.elespectador.com>

Venezuela

- *El Nacional*, <http://www.el-nacional.com>

Puedes encontrar otros periódicos de otros países en:

<http://www.prensaescrita.com/>

También puedes ver las noticias en la televisión española por internet:

<http://www.rtve.es>

(Selecciona el canal 24 horas)

ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN DE UNA NOTICIA

En casa:

1. Lee la noticia que hayas elegido y escribe un pequeño resumen.
2. Escribe cinco palabras que has aprendido con esta noticia.
3. Prepara una pregunta para el debate.

En clase:

1. Lee el titular a tus compañeros y cuéntales la noticia, no la leas.
2. Tus compañeros, ¿Han entendido bien la noticia? ¿Tienen preguntas?
3. Formula la pregunta de debate y empieza el debate de opinión con tus compañeros.

Calendario: ¿A quién le toca la próxima clase?

Día	Nombre del estudiante
5 de abril	Primer día de clase
12 de abril	
19 de abril	
26 de abril	
3 de mayo	
10 de mayo	
17 de mayo	
18 de mayo	
31 de mayo	
7 de junio	Ultimo día

Actividad 6. Dime de dónde eres y te diré cómo eres

DIME DE DÓNDE ERES Y TE DIRÉ CÓMO ERES...

Sobre el carácter de las personas de diferentes nacionalidades existen muchos tópicos. Lee el siguiente artículo: ¿Qué estereotipos se atribuyen a las nacionalidades que aparecen en el texto? ¿Estás de acuerdo con ellos? ¿Piensas tú lo mismo? Habla con tus compañeros:

REPORTAJE

http://www.elpais.es/articuloCompleto/sociedad/extravertidos/espanoles/elpepisoc/20051007elpepisoc_7/Tes/

¿Son extravertidos los españoles?

Los estereotipos nacionales sobre personalidad son una falacia, según un macroestudio sobre 49 culturas publicado en 'Science'

ANA ALFAGEME - Madrid

EL PAÍS - Sociedad - 07-10-2005

¿Cómo es un español típico? Extravertido. Irresponsable, podríamos contestar. Etiquetas que nos colocan y con las que señalamos a nuestros compatriotas. Pero no se corresponde con lo que somos, según un gran estudio que publica hoy la revista *Science* en el que se ha entrevistado a casi 4.000 personas de 49 nacionalidades. El hallazgo vale para el resto de las culturas.

Según los datos del artículo, los españoles se creen poco responsables y muy extravertidos. Pero son casi tan cumplidores como los alemanes o los suizos germanohablantes, que sí que piensan de sí mismos que son muy competentes. Los ciudadanos españoles están entre los cinco que más se valoran como extravertidos (además de los habitantes de Puerto Rico, Australia, Nueva Zelanda y Serbia). En realidad, lo son tanto como los japoneses, que creen ser muy retraídos.

Los japoneses, por cierto, son los que copan los puestos más extremos en valoración negativa: están entre los cinco países que se puntúan como más neuróticos (junto a Turquía, Polonia, Nigeria e Indonesia), y los cinco menos abiertos a la fantasía y los sentimientos, y también entre los

escasamente cálidos y poco propensos a las emociones positivas. Sin embargo, los nipones son sólo ligeramente más inestables emocionalmente que los australianos, que se consideran los menos neuróticos, junto a filipinos, canadienses, neozelandeses y los nacionales de Burkina Faso.

"El objetivo de la investigación era saber si los estereotipos nacionales, es decir, lo que piensan los ciudadanos acerca de cómo es la personalidad del compatriota típico, tenían algo que ver con la personalidad real", reflexiona María Luisa Sánchez-Bernardo, profesora titular de Psicología de la Personalidad de la Universidad Complutense de Madrid, quien junto con la catedrática María Dolores Avia, ha participado en el estudio internacional. "No existe correspondencia", dice la científica. "Los estereotipos sirven como atajos mentales, para hacer clasificaciones rápidas de las personas, pero son erróneos y peligrosos. Pueden constituir la base de los prejuicios". Se trata de fenómenos culturales que se transmiten mediante los medios de comunicación, la educación, leyendas populares, y, por supuesto, chistes.

El estudio ha sido dirigido por Antonio Terraciano y Robert McCrae, del Instituto Nacional de Envejecimiento de EE UU, "dos autoridades mundiales en psicología de la personalidad", según la investigadora. En él, se comparan dos estudios previos. En uno, los entrevistados (estudiantes de entre 21 y 25 años) analizaban su propia personalidad. En otro, personas allegadas a ellos, hacían lo mismo, con el mismo cuestionario, que analizaba su estabilidad emocional, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. Los hallazgos de estos dos estudios coincidían entre sí, pero no con los del tercer cuestionario, el que examina el "carácter nacional", es decir, cómo ve el ciudadano a sus compatriotas.

Otros estereotipos, como los de género, sí se han contrastado, señala el artículo: se cree que las mujeres son más cariñosas y los hombres, más impositivos. Se halló que, efectivamente, los hombres alcanzaban puntuaciones más altas en determinación y las mujeres, en calidez.

Durante la elaboración del estudio hubo sorpresas: "En artículos previos se publicó una clasificación sobre la calidad de recogida de datos", señala Sánchez-Bernardo. "El país con mejor puntuación fue Alemania. El segundo, España. Y eso que nos creemos descuidados e irresponsables".

¿Y tú...? Habla con tus compañeros

1. ¿De dónde eres? ¿Qué tópicos existen sobre el carácter de la gente de tu país? ¿Hasta qué punto son verdad?
2. ¿Existen también tópicos sobre las costumbres de tu país? ¿Cuáles?
3. ¿Cómo es el típico neoyorquino? ¿Tiene un carácter especial?
4. ¿Conoces a hispanohablantes en Nueva York? ¿De dónde son? ¿Cómo son? ¿Tienen comportamientos y costumbres diferentes a las tuyas? ¿Cuáles?

Actividad 7. Trae un anuncio a clase

Una pausa para la publicidad...

Presenta el anuncio que has traído a tus compañeros.

1. ¿Qué producto o servicio anuncia?
2. ¿Cuál es el eslogan?
3. ¿A qué tipo de público se dirige? ¿Qué elementos del anuncio te lo indican?
4. ¿Te gusta? ¿Por qué?

Ahora, entre todos, vamos a votar el mejor anuncio!

Actividad 8. Ojalá que llueva café

Ojalá que llueva _____

(Juan Luís Guerra)

Ojalá que llueva ca_____ en el ca_____
que caiga un aguacero de [yuca](#) y té
del cielo una [jarina](#) de queso blanco
y al sur una montaña de berro y miel
oh, oh, oh-oh-oh, ojalá que llueva c____
Ojalá que llueva c_____ en el c_____
peinar un alto cerro (d)e trigo y [mapuey](#)
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer
oh, oh, oh-oh-oh...

Ojalá el o_____ en vez de hojas secas
vista mi cosecha e [pitisalé](#)
sembrar una llanura de [batata](#) y fresas
ojalá que _____
Pa que en el [conuco](#) no se sufra tanto, ay *ombe*
ojalá que llueva c_____ en el c_____
pa que en [Villa Vásquez](#) oigan este c_____
ojalá que llueva c_____ en el c_____
ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay *ombe*
ojalá que llueva c_____ en el c_____
ojalá que llueva c_____

Oh....

Ojalá que llueva c_____ en el campo
sembrar un alto cerro e trigo y [mapuey](#)
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer
oh, oh, oh-oh-oh...

Ojalá el o_____ en vez de hojas secas
vista mi cosecha e [pitisalé](#)
sembrar una llanura de batata y fresas
ojalá que llueva c_____

Pa que en el [conuco](#) no se sufra tanto, oye
ojalá que llueva c_____ en el c_____
pa que en [Los Montones](#) oigan este c_____
ojalá que _____
ojalá que _____
ojalá que _____
ojalá _____

Pa que todos los niños c_____ en el campo
ojalá que llueva café en el campo
pa que en [La Romana](#) oi_____ este canto
ojalá que llueva café en el campo
ay, ojalá que llueva, ojalá _____, ay
ombe
ojalá que llueva café en el campo
ojalá que llueva café...

Yuca

La yuca es el nombre de la raíz comestible de la planta del mismo nombre (*manihot esculenta*, también conocida como mandioca). La yuca es rica en almidón, y era utilizada por los indios [taínos](#) para la elaboración de una especie de pan, llamado "Casabe".
(*Ojalá que llueva café*)

Jarina, Jarinita, Jarinear

Cuando se sacude harina por un cedazo (tamiz), el resultado es, metafóricamente hablando, una llovizna de harina. De esa manera el termino "jarinita" se ha hecho parte del léxico [cibaeño](#), y significa una llovizna ligera.
(*Ojalá que llueva café*)

Mapuey

El Mapuey es un tubérculo que se utiliza en la elaboración del [sancocho](#).
(*Ojalá que llueva café*)

Pitusalé (petit-salé)

Es una especie de tocino de carne de cerdo (y también de [chivo](#)) salada y secada al sol. Se utiliza como ingrediente para sazonar diversos platos.
(*Ojalá que llueva café*)

Batata

La batata es un tubérculo dulce, que no se debe confundir con la "patata" española (a la cual se le llama "papa" en toda latinoamérica). En Cuba se le llama "boniato", y en los EEUU "sweet potato".
(*Ojalá que llueva café*)

Conuco

Palabra de origen [taíno](#) que significa una pequeña parcela de tierra, frecuentemente dedicada a la agricultura de subsistencia.

Villa Vásquez

Villa Vásquez es un municipio ubicado en el noroeste de la República Dominicana ("la Línea Noroeste").

Los Montones

Paraje rural parte del municipio de San José de Las Matas, cerca de la Cordillera Central.
(*Ojalá que llueva café*)

La Romana

Tercera ciudad de la República Dominicana. Su nombre proviene de una de las tradicionales industrias de esta ciudad (la romana es la balanza utilizada para pesar la caña de azúcar recién cortada).
(*Ojalá que llueva café*)

Letra de la canción y glosario extraído de:

<http://home.earthlink.net/~rrurena/jlg/index.html> [Consulta: 22 mayo 2006]

¿Por qué crees que Juan Luís Guerra pide que “llueva café”?

¿Qué sabes de la República Dominicana?

1. Su capital es...
2. Su presidente se llama:
 - a. Leonel Antonio Fernández Reyna
 - b. ABBA
 - c. Evo Morales
 - d. José Luís Rodríguez Zapatero
3. Los dominicanos viven principalmente de...
 - a. El turismo y la pesca
 - b. El petróleo y el turismo
 - c. La agricultura y el turismo
 - d. La industria musical y la producción de queso
4. La renta per cápita de sus habitantes es...
 - a. 20.000 dólares anuales
 - b. 222.222 dólares anuales
 - c. 5.300 dólares anuales
 - d. 2.200 dólares anuales
5. En Nueva York los dominicanos son el segundo grupo más grande de inmigrantes hispanos. Se encuentran aquí unos...
 - a. 10.000
 - b. 400.000
 - c. 7 millones
 - d. 250.000
6. ¿Qué otras informaciones tienes sobre la República Dominicana? ¿Y sobre los dominicanos?

Anexo 3. Muestras de la plantilla de evaluación de actividades

Muestra 1

PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES RELACIONAS CON LAS CULTURAS LATINAS DE NUEVA YORK.

1. Nombre de la actividad:

Guía de Nueva York Latina

2. Descripción del grupo meta.

- **Nivel en el Instituto Cervantes / MCER:** Elemental 3 / A2
- **Horario del curso:** Viernes de 9 a 12 de la mañana.
- **Número de alumnos:** 7
- **Nacionalidades de los alumnos:** tres inglesas, dos norteamericanos (de Nueva York), una japonesa y una rumana.
- **Fecha y hora de realización de la actividad:** 3 de marzo de 2006, a las 11:30.
- **Número de asistentes el día de realización de la actividad:** 5.

3. Secuenciación.

- **¿Cuál es el tema que estamos trabajando en este momento en clase?**
Las ciudades, hemos empezado hoy la unidad “Gente de ciudad” de *Gente 1*.
- **Esta actividad ¿tiene sentido o permite una continuidad dentro de este contexto temático? ¿Recoge contenidos lingüísticos aplicados en actividades anteriores? Si no es así, ¿se puede justificar su inclusión?**
Sí tiene continuidad y sentido dentro del contexto de las ciudades. Hemos hablado de diferentes ciudades del mundo hispano: Bogotá, Sevilla, Las Palmas, Buenos Aires, Madrid y algunos de sus aspectos culturales. Además, hemos evaluado la calidad de vida de Nueva York. Esta actividad incluye información sobre lugares relacionados las culturas de los hispanos en Nueva York, el léxico aprendido relacionado con las ciudades y el pretérito perfecto trabajado en la unidad anterior.

4. Evaluación del funcionamiento como actividad comunicativa.

- **¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar?**

Sí, totalmente.

- **¿Han sido claros los objetivos de la actividad para los alumnos?**

Sí, el objetivo era principalmente obtener información sobre el mundo hispano en Nueva York y al mismo tiempo practicar el español. Esto ha quedado claro con mis instrucciones..

- **¿Y el procedimiento?**

Sí, ha quedado claro con las instrucciones, aunque se podrían mejorar. Aunque se trata de un objetivo principalmente informativo, los alumnos han entendido que tenían que implicarse contando qué conocían y qué no, a través del ejemplo, que también hay que mejorar.

- **¿Ha permitido el protagonismo de los alumnos y una interacción adecuada entre ellos?**

Sí, han hablado ellos principalmente, en dos grupos y mi papel ha sido el de facilitadora.

- **¿La interacción ha sido auténtica? ¿Ha permitido al alumno elegir qué hacer y cómo hacerlo?**

Sí, además de la lectura y de la reproducción de las estructuras del ejemplo, han contribuido con muchas aportaciones cuando ha sido necesario. Han recurrido a las estrategias de preguntar por las palabras que desconocen y han aportado nueva información.

- **¿El grado de dificultad cognitiva, lingüística y comunicativa es el adecuado? ¿Ha permitido la participación de todos los alumnos independientemente de su nivel?**

Sí, todos han participado sin problemas relevantes.

5. Evaluación del interés del alumno sobre el contenido temático de esta actividad.

- **Los alumnos han mostrado interés / desinterés / indiferencia por el tema. ¿Cómo lo han mostrado?**

Han leído con mucha atención y han mostrado sorpresa. Han necesitado la expresión “¡No lo sabía!”, que han aprendido con esta actividad.

- **¿En qué medida los alumnos se han implicado con el tema? ¿Les ha motivado a aportar información nueva y a contar sus experiencias?**

Sí, casi todos tenían algo que aportar porque conocían algunos de los lugares del mapa. Por ejemplo:

-Todos han estado en el museo de los Cloisters, pero no se habían dado cuenta de que había arte español aquí.

-Kristin conoce el Taller Latinoamericano porque vive cerca y ha ido alguna vez.

-Kim conoce la iglesia de la Guadalupe, ha contado que los domingos después de la misa venden tamales y tacos en puestos en la calle y que son muy buenos. Además han salido los nombres de las dos librerías españolas que hay al lado, Macondo y Lectorum.

-Kim ha ido a Lectorum muchas veces, su mujer es nicaragüense, y dice que está muy bien y que el dueño conoce todos los libros que necesitas. Además yo les he dicho que con el carnet del Cervantes tienen descuento, no lo sabían...

-Kim y su mujer no conocen ningún restaurante nicaragüense en Nueva York.

-Sally fue una vez al Repertorio Español, pero no le gustó mucho porque le pareció demasiado convencional. Le gusta más el teatro tipo BAM (Brooklyn Academy of Music) es más innovador. También aquí llegan músicos y grupos de teatro hispanos. A Victoria le gusta más el teatro convencional.

-Victoria ha ido muchas veces a las tiendas españolas de Newark para comprar electrodomésticos baratos para su familia de Rumanía. Todos nos hemos sorprendido de que en estas tiendas vendan electrodomésticos con electricidad europea. También ha comido en los restaurantes y dice que son buenísimos. Ha recomendado el Iberia, Tío Pepe y Spain.

-A Sally le gusta mucho el restaurante gallego El faro, en el East Village.

-A Tomoko le gusta mucho Pintxos, en Tribeca.

-Kim estuvo una vez en SOBS y conoció por casualidad a la cantante brasileña Astrud Gilberto y tomaron algo con ella y charlaron. Todos nos hemos sorprendido de la suerte de Kim. También Kim conoció por casualidad un día a los Gipsy Kings que tocaban en un restaurante árabe con muy pocas personas y pudo hablar con ellos y la semana pasada ganó un viaje a Málaga que se sorteaba en el Festival de Flamenco.

- **¿En qué medida creo que esta actividad ha contribuido a que los alumnos tengan un mejor conocimiento de las culturas latinas de su ciudad?**

Han mostrado desconocimiento por muchos de los lugares del texto y al mismo tiempo interés por saber algo nuevo de su ciudad. Por ejemplo, Kristin y Kim han vivido toda su vida en Nueva York y no sabían que existía la Hispanic Society. Tampoco sabían que en los Cloisters se encontraba arte medieval español. Nadie conocía La Nacional, pero ahora todos quieren ir allí. Además ha sido interesante hablar de los inmigrantes españoles de principios de siglo XX, principalmente gallegos. La Nacional está en Chelsea, y allí vivió la comunidad gallega durante muchos años, por eso han asociado que en esa zona todavía hay muchos restaurantes españoles. Ahora los gallegos viven en Newark, New Jersey. Solamente Kristin conocía el Taller Latinoamericano y nadie conocía el centro

cultural Clemente Soto Vélez en el Lower East Side. Tampoco conocían a Federico García Lorca. Algunos no sabían que a los puertorriqueños se les llama boricuas también, como el nombre indígena de la isla. Lo que he observado es que especialmente conocen poco de la cultura española en Nueva York y se dan cuenta de que hay mucha. También han mostrado mucho interés por esta cultura, más que por las de los latinoamericanos.

- **¿Qué implicaciones creo que puede tener fuera de la clase? ¿Cómo lo sé?**
No creo que vayan este fin de semana a estos lugares, pero seguramente si pasan por delante y los ven se acordarán de lo que aprendieron en clase, ¡espero!

6. Grado de satisfacción del funcionamiento global de la actividad.

- **¿Me siento satisfecha?**

Sí, pero me hubiera gustado tener más tiempo para realizarla, media hora ha resultado poco y no ha dado tiempo de hacer una corrección final de los errores escuchados o de hacer una puesta en común con toda la clase para intercambiar más opiniones.

- **¿Qué voy a cambiar la próxima vez?**

-Dejar más tiempo para la actividad, unos 15 o 20 minutos más por lo menos.

-El ejemplo, lo pondré después del texto 1, para que interactúen después de cada pequeño texto. Algunas veces leían muchos pequeños textos y después interactuaban, entonces se les olvidaba hablar de algún tema.

-En el ejemplo también, una intervención más que diga “Yo no lo conozco”.

-La próxima vez me gustaría tener más tiempo para hacer también una especie de trivial o verdadero-falso después de la lectura. Que los alumnos en dos grupos preparen tres preguntas sobre lo aprendido y que deberán responder los compañeros del otro grupo.

7. Otros comentarios.

Una semana más tarde, el 10 de marzo, Kristin nos cuenta que el fin de semana fue a la librería Lectorum con su marido. Él también estudia español en el IC, está en Intermedio 3 (B1). Fueron por primera vez y compraron libros infantiles, pero les parecen muy difíciles. Los libros de niños no son para aprender español...

Muestra 2

PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES RELACIONAS CON LAS CULTURAS LATINAS DE NUEVA YORK.

1. Nombre de la actividad: 2 millones de hispanos en NY

1. Descripción del grupo meta.

- 2.1. Nivel en el Instituto Cervantes / MCER: Elemental 1, A1
- 2.2. Horario del curso: Lunes de 6 a 9 (regular, 10 semanas, 30 horas)
- 2.3. Número de alumnos: 10
- 2.4. Nacionalidades de los alumnos: 8 norteamericanos, 1 india y 1 alemana
- 2.5. Fecha y hora de realización de la actividad: 10 de abril 2006 a las 7:15
- 2.6. Número de asistentes el día de realización de la actividad: 10

2. Secuenciación.

- a. ¿Cuál es el tema que estamos trabajando en este momento en clase?
Estamos en el segundo día de Elemental 1, en el que trabajamos las nacionalidades y continuamos con información personal como profesión, barrio en el que vives, número de teléfono, correo electrónico, más información cultural sobre famosos y música latina.
- b. Esta actividad ¿tiene sentido o permite una continuidad dentro de este contexto temático? ¿Recoge contenidos lingüísticos aplicados en actividades anteriores? Si no es así, ¿se puede justificar su inclusión?
Sí, antes hemos trabajado las nacionalidades de diferentes países del mundo tal y como se presentan en el libro Gente 1. Después hemos hecho una actividad de música latina del libro Aula 1 y hemos hablado de tipos de música latina y de cantantes y grupos en español que les gustan. Después les he pasado el mapa de NYC con los barrios que tienen meas población hispana y han adivinado que nacionalidades viven en estos barrios.

3. Evaluación del funcionamiento como actividad comunicativa.

- a. ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar?
Sí, se trata de conocer el nombre de las nacionalidades de los hispanohablantes y además de tomar conciencia de que en NYC viven latinoamericanos inmigrantes de todas las nacionalidades, incluso españoles: gallegos.
- b. ¿Han sido claros los objetivos de la actividad para los alumnos?
Sí, se han puesto a hacer la actividad casi sin instrucciones.
- c. ¿Y el procedimiento?
Sí, las palabras incompletas invitan a completarlas, además conocen el mapa de la ciudad y ya tienen información de quienes viven en esos barrios. Solamente he tenido que indicar que discutieran en parejas.
- d. ¿Ha permitido el protagonismo de los alumnos y una interacción adecuada entre ellos?
Sí, han tomado decisiones juntos y cuando lo han necesitado han acudido a mi. Han tenido problemas con deletrear y pronunciar “puertorriqueños”

4.5. ¿La interacción ha sido auténtica? ¿Ha permitido al alumno elegir qué hacer y cómo hacerlo?
Sí, lo mismo que en la respuesta anterior.

4.6. ¿El discurso que se ha generado a partir de esta actividad, estaba relacionado con el contenido? Ha sido auténtico y significativo, extrapolable fuera del aula, o ha sido forzado?
Sí, teniendo en cuenta que son estudiantes que acaban de empezar a estudiar...

4.7. ¿El grado de dificultad cognitiva, lingüística y comunicativa es el adecuado? ¿Ha permitido la participación de todos los alumnos independientemente de su nivel?
Sí, no ha habido problemas relevantes.

4. Evaluación del interés del alumno sobre el contenido temático de esta actividad.

- a. Los alumnos han mostrado **interés** / desinterés / indiferencia por el tema. ¿Cómo lo han mostrado?
La han hecho enseguida, casi sin que yo les haya dado instrucciones. Muchos conocen muy bien su ciudad y saben quien vive en cada barrio.

- b. ¿En qué medida los alumnos se han implicado con el tema? ¿Han aportado información nueva? ¿Han contado sus experiencias?
La información nueva ha venido cuando al final yo les he preguntado si alguien vivía en alguno de estos barrios. Claude ha dicho que vivía en El Bronx rodeado de dominicanos, puertorriqueños y mexicanos y también que él nació en El Barrio. Albert vive en Kew Gardens, Queens, en un edificio lleno de hispanos. Y Paul nació en Washington Heights, antes en ese barrio solamente vivían irlandeses, ahora es totalmente dominicano. Julie trabaja en el Bronx con los inmigrantes hispanos, es psicoterapeuta. Andrew vive en el Upper East Side, allí no hay hispanos...
- c. ¿En qué medida creo que esta actividad ha contribuido a que los alumnos tengan un mejor conocimiento de las culturas latinas de su ciudad?
Todos ya saben que hay muchos hispanos en Nueva York, pero no sabían que había más de 2 millones! Tampoco conocían la existencia de los gallegos.
- d. ¿Qué implicaciones creo que puede tener fuera de la clase? ¿Cómo lo sé?
Algunos han mostrado su interés por poder practicar su español allí donde viven o trabajan, o por lo menos para hacer un esfuerzo por intentar escuchar lo que dicen y empezar a comprender algunas palabras.

5. Grado de satisfacción del funcionamiento global de la actividad.

- a. ¿Qué cambiaría la próxima vez?
Hay que añadir un espacio en la palabra “mexicanos” de la sección del Bronx y estoy pensando que a lo mejor podría incluir otras nacionalidades. No quiero que parezca que solamente pretenda destacar a los hispanos... no sé tal vez añadir a los rusos, polacos, irlandeses, chinos... que tanta influencia tienen en esta ciudad.

7. Otros comentarios.

