

Máster en Enseñanza del Español como
Lengua Extranjera
Instituto Cervantes - UIMP
2008-2009

LA PERMEABILIDAD DEL EGO,
LA TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD Y LA
COMPETENCIA INTERCULTURAL:
UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Memoria de máster realizada por: ROCÍO VILA FALCÓN

Dirigida por: SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ

ABSTRACT

Partiendo de las necesidades observadas en el contexto concreto al que dirige la acción (IC de Moscú), el propósito del presente trabajo es desarrollar una concreción curricular, en segundo y tercer niveles de concreción (detallando objetivos de proceso, contenidos y metodología), que sirva de base para una intervención didáctica centrada en las dos variables objeto de análisis (la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad). El propósito de la concreción es hacer confluir los 3 perfiles del alumno del PCIC, (integrando la dimensión de proceso: el alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, y la dimensión de producto, ya existente en el currículo). Dicha intervención, por tanto, se materializará en una propuesta didáctica para el aula (mediante tareas) en la que se pretende dar tratamiento a las variables objeto de análisis. Un trabajo que, en el marco de un aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, enseñe al estudiante a identificarlas, tomar conciencia de ellas y autorregularlas para utilizarlas a su favor en el proceso de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer el presente trabajo, en primer lugar, a su directora, Susana Llorián, por su dedicación y su incalculable ayuda, por su apoyo, su paciencia, su sinceridad y su precisión.

A Olga Chapado, por su confianza, su comprensión y ayuda, y su eficacia, imprescindibles para la elaboración de la presente memoria.

A mis compañeros y compañeras de promoción y al equipo del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, por todo lo que me han ayudado a aprender y por las vivencias compartidas. A los compañeros y compañeras del Instituto Cervantes de Moscú, por su cariño, su apoyo y por ser el más preciado recuerdo que guardo de aquella experiencia. A los compañeros y compañeras del Instituto Cervantes de Praga, por su ayuda y la increíble acogida que nos han brindado; especialmente a Javier González y a Montserrat Aguirre, por su asesoría en cuestiones claves y por enseñarme, predicando con el ejemplo, a organizarme como es debido. A Juan García-Romeu por sus ganas y su predisposición, su rigor terminológico y su ojo clínico. Pero, sobre todo, a los tres, por su tiempo y su enorme cariño.

A Jacobo, compañero de batallas, por todo aquello que le ha hecho tan especial.

A mis amigos y mis amigas y, por supuesto, a mi familia, por seguir a mi lado, tenerme tan presente a pesar de la distancia y hacer que cada minuto compartido sea único.

A mi madre y mi hermano. Por quererme sin reservas, apoyarme incondicionalmente, enseñarme a ver siempre el lado positivo. Y por todo lo que no cabe en las palabras.

Y, por encima de todo, a mi padre.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPITULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 8 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 8 |
| 2. EL DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS: PERSPECTIVA HISTÓRICA | 9 |
| 3. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO | 11 |
| 4. VARIABLES INDIVIDUALES | 12 |
| 4.1. Factores cognitivos | 13 |
| 4.2. Factores afectivos | 15 |
| 5. LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y SUS VARIABLES | 15 |
| 6. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL | 19 |
| 7. VARIABLES OBJETO DE ANÁLISIS: | 23 |
| 7.1. LA TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD | 24 |
| 7.2. LA PERMEABILIDAD DEL EGO | 25 |
| 8. RELACIÓN DE LAS VARIABLES Y CONCLUSIONES | 26 |
| | |
| CAPITULO II: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA | 30 |
| 1. INTRODUCCIÓN: EL INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ | 30 |
| 2. ESTUDIO DEL CONTEXTO | 34 |
| 2.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO | 34 |
| 2.2. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS | 37 |
| 3. LOS OBJETIVOS GENERALES EN EL PCIC | 42 |
| 3.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL: | 43 |
| 3.2. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO: | 49 |
| 4. PROPUESTA DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS CON LAS VARIABLES OBJETO DE ANÁLISIS EN UN SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR | 54 |
| 4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: HABLANTE INTERCULTURAL | 54 |
| 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: APRENDIENTE AUTÓNOMO | 57 |
| 5. SELECCIÓN DE CONTENIDOS DEL PCIC | 58 |
| 5.1 DEL INVENTARIO: ACTIVIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES | 59 |
| 5.2 DEL INVENTARIO: PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE | 64 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO III: MUESTRA DE APLICACIÓN PRÁCTICA | 67 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 67 |
| 2. PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS | 69 |
| 2.1. OBJETIVOS DE LA TAREA | 69 |
| 2.2. CONTENIDOS | 71 |
| 2.3. PAPEL DEL PROFESOR | 76 |
| 2.4. PAPELES DE LOS ALUMNOS | 77 |
| 2.5. PAPELES DE LOS MATERIALES Y MEDIOS DE ENSEÑANZA | 78 |
| 2.6. SECUENCIA MEDIANTE TAREAS | 79 |
| 2.7. EVALUACIÓN | 81 |
| | |
| CONCLUSIONES | 83 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 85 |

ANEJOS

ANEJO I: ANÁLISIS DEL ENTORNO: INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ

ANEJO II: OBJETIVOS DE A1 (ACCESO): INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ

[NOTA: Los documentos anejos a la memoria no se adjuntan puesto que su publicación excedería los límites de uso concedidos en el momento en que fue solicitado el permiso para su utilización].

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo encuentra su origen y justificación en la observación de los resultados de la actividad del día a día del aula. Esta observación es la más valiosa prueba del funcionamiento de nuestra labor docente. Muchas veces, la observación de los detalles, a priori, más insignificantes nos ayuda a encontrar focos de grandes problemas y, en muchas ocasiones, incluso arroja luz sobre el modo de resolverlos. Durante el pasado año, en el centro donde desempeñaba mi labor docente, el Instituto Cervantes de Moscú, observé, de forma, en principio asistemática, las necesidades a las que pretende dar respuesta la presente memoria y que se relacionan principalmente con dos variables: la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad en relación con los perfiles del Hablante intercultural y el Aprendizaje autónomo del PCIC.

Según nuestra percepción inicial, los alumnos del Centro, influidos por una fuerte tradición educativa, presentan un perfil marcadamente analítico, que se traduce, entre otros aspectos, en posiciones intolerantes ante los elementos ambiguos que a diario encuentran en su experiencia de aprendizaje (valgan como ejemplos desde la necesidad de tener completamente fijado y claro cómo deben proceder en la realización de una actividad, hasta la necesidad de comprender desde la primera palabra hasta la última de un texto escrito u oral). Otra manifestación del legado de su tradición educativa es la fortaleza de los límites de su ego. Por ello, en el plano del aprendizaje de lenguas extranjeras, en general los estudiantes manifiestan un ego altamente impermeable, incentivado, por otra parte, por la posición competitiva que adoptan con respecto a sus compañeros. Como ejemplo de ello, podríamos mencionar la actitud que presentan ante el error, que conciben como un elemento indudablemente perjudicial para su proceso de aprendizaje a la vez que comprometedor para su identidad, lo cual desemboca en una generalizada reticencia ante la asunción de riesgos, por un lado, y, por otro, en actitudes de inhibición ante la participación en clase, especialmente cuando se trata de la práctica de actividades comunicativas de la lengua como la expresión oral, en la que todos sus compañeros se mantengan a la escucha. En este sentido, consecuencia de su fuerte posición competitiva, de la importancia que conceden a las manifestaciones de su ego y de su dependencia de la autoridad del profesor, también se suelen mostrar reacios a la evaluación cooperativa, esto es, el hecho de ser corregidos

por otros compañeros, en lugar de ser el docente quien desempeñe sistemáticamente esta función.

La preocupación que, desde nuestra experiencia, asocia la permeabilidad del ego y la intolerancia a la ambigüedad con la competencia intercultural se origina en dos observaciones. En primer lugar, según nuestra percepción, las dos variables objeto de análisis en el presente trabajo producen consecuencias especialmente negativas en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, puesto que, cuanto mayor es la resistencia del estudiante ante los elementos ambiguos o susceptibles de modificar su identidad, menor progreso manifiesta la eficacia de su participación en situaciones interculturales. En segundo lugar, en la dirección opuesta, encontramos que, generalmente, los alumnos que presentan un mayor desarrollo de la competencia intercultural ejecutan a su vez un mayor control de estas variables. Es decir, los alumnos que, mediante la práctica en el Centro de enseñanza o en estancias de inmersión en algún país hispano, se han visto obligados a desenvolverse en situaciones interculturales presentan una mayor flexibilidad, tanto en términos de tolerancia ante los elementos ambiguos —abundantes en contextos interculturales—, como en términos de permeabilidad del ego, acostumbrados a regularlos para resolver con éxito dichas situaciones interculturales.

Como conclusión, desde el punto de vista del aprendizaje, comprobamos en una parte significativa de los estudiantes del Centro —especialmente en los recién llegados al mismo— que estos procedimientos y actitudes observados en relación con la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad ralentizan en cierto modo el desarrollo de su proceso de aprendizaje, en tanto en cuanto constituyen obstáculos a su avance hacia el éxito del mismo. Por consiguiente, deducimos la necesidad de dar tratamiento específico a estas variables; un tratamiento que podríamos concretar como un trabajo que, en el marco de un aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, enseñe al estudiante a identificarlos, tomar conciencia de ellos y autorregularlos para utilizarlos a su favor en el proceso de aprendizaje.

Por ello, en términos generales, la presente memoria pretende ofrecer un marco curricular para la creación de una intervención didáctica orientada al trabajo anteriormente detallado.

CAPITULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo conjuga diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y segundas, que no hemos descubierto tratados en una misma fuente que los analice de forma interrelacionada. Por lo tanto, en lo referente al tema en concreto de nuestra propuesta, la revisión de la bibliografía nos permitirá ofrecer una aclaración de los conceptos referentes a las variables objeto de análisis, es decir, la tolerancia a la ambigüedad y la permeabilidad del ego y del concepto en el que se encuadrará el estudio de las mismas: la competencia intercultural. Asimismo, en este capítulo quedarán ubicadas y comentadas las teorías existentes al respecto o susceptibles de tener relación con alguno de los componentes del trabajo, intentando, en todo momento, delimitar el alcance de los constructos y las relaciones que éstos establecen con otros conceptos con vistas a agrupar de forma coherente las aportaciones de otros autores y facilitar su comprensión. Dicha agrupación asentará la base teórica que motivará y servirá de sustento al análisis posterior.

El estado de la cuestión bibliográfica que presentamos en este trabajo seguirá la siguiente estructura: En primer lugar, presentaremos, de forma esquemática los avances que la metodología de enseñanza de lenguas ha conocido a lo largo de la historia hasta los enfoques humanísticos, de trataremos de forma algo más exhaustiva, y a continuación, definiremos la corriente denominada Enseñanza centrada en el alumno, de capital importancia en nuestra aportación. Más adelante, describiremos las variables individuales del alumno que influyen en el proceso de aprendizaje, distinguiendo entre factores cognitivos y factores afectivos, y dedicaremos un epígrafe al desarrollo de las variables principales que componen la dimensión afectiva. El epígrafe siguiente lo dedicaremos a definir el concepto competencia intercultural, que abordaremos desde el punto de vista del Marco Común Europeo de Referencia y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Para terminar, definiremos las variables objeto de análisis, que, a continuación, a modo de conclusión, asociaremos haciendo especial énfasis en la relación entre los factores afectivos y el componente intercultural.

2. EL DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Durante el S. XIX, el aprendizaje de lenguas modernas estuvo marcado por la fuerte influencia que en ella ejercía el modelo de enseñanza y el aprendizaje del latín. Como consecuencia de ello, se empleó el denominado **método de Gramática y traducción**, que se limitaba a la aplicación de reglas orientadas a la traducción de textos de una lengua a otra, con el predominio del estudio de la lengua escrita sobre la lengua oral y el aprendizaje de palabras como elementos aislados.

A principios del S. XX, los estudios sobre metodología pretenden aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras los principios descritos sobre la adquisición de la lengua materna. Así nació el **Método directo**, auspiciado, principalmente, por L.Sauveur y a M. Berlitz.

En los años 50 surge en EEUU el **método audio-oral** (también denominado **audio-lingual**), que conjuga la aplicación de los principios estructuralistas, desarrollados por L. Bloomfield, y de las teorías conductistas procedentes del terreno de la psicología.

Los años 60 significaron ya un cierto avance respecto a los presupuestos metodológicos anteriores. N. Chomsky estableció una distinción entre **competencia lingüística**, entendida como el conjunto de reglas y principios que posee de manera inconsciente el hablante ideal, y **actuación**: su comportamiento lingüístico observable. Poco más tarde, Dell Hymes (1972) matizará el concepto de competencia de Chomsky introduciendo el **componente sociolingüístico** del uso de la lengua. Esta nueva perspectiva reivindica que la lengua debe ser considerada dentro de un contexto determinado y analizada desde el punto de vista de la comunicación. De este modo aparece por primera vez el concepto de **competencia comunicativa**.

La década de los 70 comienza con una trascendente revisión de los principios que habían fundamentado la enseñanza de lenguas extranjeras, gracias al aporte de los nuevos **enfoques humanísticos**. Dicho progreso, fundamentado en un conjunto de propuestas educativas que se caracterizan por un creciente interés por integrar la

afectividad en la enseñanza, provoca una verdadera trasposición del objeto de los estudios, que deja de ser exclusivamente la lengua para conceder el protagonismo al proceso de aprendizaje.

De este modo, el desarrollo de los enfoques humanistas se manifiestan en respuestas concretas como la **Sugestopedia** (Lozanov, 1979), la **Respuesta física total** (Asher, 1977), el **Aprendizaje de la lengua en comunidad** (Curran, 1976), el **Método silencioso** (Gattegno, 1972) o el **Enfoque natural** (Krashen y Terrell, 1983). Todas estas tendencias educativas contemplan procedimientos con características comunes, que Rogers (op. cit.) caracterizó como sigue:

- Aumentar la consideración de la Psicología en lugar de la Lingüística.
- Considerar la importancia de los factores afectivos que influyen tanto en el aprendizaje, como en el lenguaje y situar los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
- Abordar al aprendiente en un sentido holístico, considerando de forma conjunta los componentes afectivo y cognitivo, en lugar de centrarse exclusivamente en el desarrollo y el empleo de sus destrezas cognitivas.
- Crear un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y beneficie la confianza personal.
- Presentar el contenido que se enseña de tal modo que el aprendiente lo perciba como algo que tiene relevancia personal y que implique su participación activa, es decir, que el aprendizaje se construya a partir de la experiencia.
- Considerar que el alumno es el motor de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto, debe tomar conciencia de ello y regular los factores emocionales, afectivos y volitivos que actúan a favor y en contra de dichos procesos.

Como reflejo del progreso continuo de la metodología desde el comienzo de los estudios al respecto hasta hoy, en las dos últimas décadas se ha ido gestando y completando el renovado **enfoque comunicativo**, cuyas principales máximas G. Santa-Cecilia (en Giovannini et al., 2000) resume en las siguientes líneas:

- Se fomenta la autonomía del alumno.
- La lengua se estudia con fines comunicativos.
- Se concede prioridad a los procesos naturales de aprendizaje.
- Aumenta la importancia de la relación entre lengua y contexto sociocultural.
- Aumenta la valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es, cambia el objeto de enseñanza, que ahora se centra en el alumno.

Como vemos, el enfoque comunicativo, divergente ya de la concepción primaria de la lengua como un elemento aislado, integra dichos factores, entre los que se encuentran los componentes de carácter afectivo y cognitivo, que comprenden las variables objeto de nuestra aportación.

3. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

La principal consecuencia de la tradición humanista sobre los planeamientos pedagógicos de lenguas es la consideración del alumno como centro de las decisiones que se adoptan en los programas de enseñanza. En el epígrafe anterior se han especificado de forma sucinta los principios básicos de los enfoques comunicativos. Las implicaciones que esto tiene en el diseño y desarrollo de cursos basados en ellos es que los programas se comenzaron a estructurar en torno a las necesidades comunicativas de los aprendientes. Por ello, los enfoques curriculares que conciben la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico que se construye sobre la base de la negociación entre el profesor y los alumnos son cada vez más empleados en detrimento de cualquier «idea de método concebido como solución universal» (G. Santa-Cecilia, op. cit.: 14). Dicha negociación, que versa sobre el propio proceso de aprendizaje, contempla los intereses, las expectativas y las características de los alumnos, para tenerlos en cuenta en la concreción de los objetivos y procedimientos metodológicos del curso. Ante la trascendencia que adquiere la negociación, el alumno debe asumir una nueva responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. A su vez, el profesor debe enriquecer su papel tradicional de centro y modelo de actuación lingüística,

complementándolo con los papeles de «planificador, coordinador, controlador de calidad, organizador de grupos, facilitador, motivador, distribuidor de poder y miembro de un equipo» (Richards J.C y Lockhart, C., 1998: 104). En definitiva, el estimulador y provocador del aprendizaje.

Estas consideraciones, que vemos reflejadas en los papeles de profesor y aprendiz, resultan de la nueva concepción metodológica que adopta la corriente de la enseñanza centrada en el alumno. En su memoria de máster, Susana Llorián (1997)–citando a Tudor (1996)–, ofrece una descripción detallada de dicha corriente, cuyas máximas podrían resumirse en: el entrenamiento del alumno en el control de su propio proceso, el uso consciente y autorregulado de estrategias como motor del aprendizaje y la consideración de las necesidades subjetivas como base de los programas; tres aspectos definitorios de la enseñanza centrada en el alumno, que desarrollamos a continuación.

Como consecuencia de esta nueva perspectiva, la enseñanza centrada en el alumno supone una ampliación de su **autonomía** como aprendiz.

En relación con dicho proceso, Tudor (1996, en Llorián, S. op. cit.) plantea una reflexión muy interesante sobre lo que él denomina *learner training*, esto es, sobre la necesidad de que el alumno se forme en lo que supone el aprendizaje autónomo. Dicho entrenamiento implica, en primer lugar, que el aprendiente se conciencie de que la rapidez y la eficacia de su aprendizaje dependen del conjunto de operaciones mentales –conscientes e inconscientes– que pone en marcha. Conseguido esto, el aprendiente deberá proceder a la autoobservación y el análisis de las operaciones que lleva a cabo durante su propio proceso, para que le sea posible evaluarlas y mejorarlas a partir de objetivos realistas y establecidos por él mismo.

4. VARIABLES INDIVIDUALES

Los rasgos que resultan determinantes en el proceso de aprendizaje son de naturaleza diversa e interactúan entre sí.

Por ello, la afectividad y los procesos cognitivos de cada alumno conforman uno de los pilares sobre los que se construyen los programas de enseñanza. En ese sentido, se

requiere un análisis previo necesidades, cuyos resultados determinen la orientación y definición de los objetivos de los programas (García Santa-Cecilia, op. cit). De cara al estudio de dichas necesidades, es amplio el abanico de perspectivas sobre el concepto de necesidad del que se desprenden diferentes modelos de clasificación de las necesidades. Dentro del análisis de necesidades en un enfoque centrado en el alumno, el modelo de Nunan (1998) analiza, antes del comienzo del curso, las variables externas del estudiante (nivel de competencia lingüística, edad, nivel de instrucción, experiencias previas en relación con la lengua objeto: otros cursos realizados o estancias en el país o países hablantes de dicha lengua, nacionalidad, estado civil, profesión, objetivos vitales, lengua materna y conocimiento de otras lenguas). Más adelante, una vez presentados los objetivos y contenidos preseleccionados, durante el desarrollo del curso, se llevará a cabo un análisis de necesidades subjetivas que se centrarán en la metodología de la enseñanza, en los estilos de aprendizaje de los alumnos, en las estrategias de aprendizaje que utilizan y en el carácter de la motivación que les induce a estudiar la lengua objeto. Este segundo análisis, permite redefinir, concretar y personalizar los objetivos, contenidos y metodología que establecimos a priori. La implicación del alumno en la toma de decisiones mediante la negociación conjunta del desarrollo del curso no solo actúa como factor motivador del aprendizaje, en tanto en cuanto el alumno se siente parte del proceso, sino que además favorece la toma de responsabilidad por parte del mismo, sentando en él las bases de un aprendizaje autónomo y autorregulado y mejorando su capacidad de aprender.

Según indica el diccionario de términos clave de ELE del CVC, «el conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva», de modo que, respetando esta dicotomía, analizaremos las variables individuales en torno a factores cognitivos y factores afectivos:

4.1. Factores cognitivos

La dimensión cognitiva y los factores que en ella se ven involucrados se concretan en la manera en que un individuo percibe la realidad, así como en el modo de asimilar y procesar la información resultante de dicha percepción, de memorizarla, de recuperarla y de reflexionar sobre ella. La predisposición que presenta un alumno hacia un modo u otro de abordar el aprendizaje y su manera de reaccionar ante las diferentes

situaciones planteadas durante el proceso conforman lo que denominamos su **estilo cognitivo**.

Los avances de la psicología cognitiva se centraron en el estudio de diferentes variables entre las que destaca la **inteligencia** y en la repercusión de ésta sobre el desarrollo del aprendizaje. Así, se analizaba en qué medida el grado de inteligencia del alumno era estrictamente proporcional a su capacidad para procesar la información que recibía del profesor. Además, en ese momento la inteligencia se consideraba, por una parte, un concepto indivisible, y por otra, el único factor condicionante de la capacidad y el ritmo de aprendizaje del alumno.

Otra de las variables fundamentales es la **aptitud**, que hace referencia a la globalidad de habilidades y capacidades del aprendiente que posibilitan su proceso de aprendizaje. Debemos la formulación moderna de este concepto a J. Carroll (1981, en Diccionario de términos clave de ELE, CVC), que sostiene que la aptitud para aprender lenguas depende de cuatro habilidades: «la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición y la habilidad para aprender una lengua inductivamente».

La **dependencia o independencia de campo** constituye una variable fundamental, por su influencia sobre constructos como el estilo de aprendizaje. Los estudios llevados a cabo en torno a esta variable se centran en medir, a partir de ella, la capacidad del aprendiente para aislar un elemento del contexto. Según Skehan (1998, citado en Llorián, S., op.cit.), los aprendices independientes de campo presentan mayor capacidad para descomponer un problema y centrar su atención únicamente en los elementos que resultan esenciales para su resolución, obviando, así, los componentes distractores. En el lugar opuesto, se encuentran los aprendices dependientes de campo, es decir, aquellos que tienden a concebir la realidad como un todo imposible de analizar.

Otra de las variables contempladas por la psicología cognitiva es la **extensión categorial**. Según esta variable existen dos tipos de estudiantes: por una parte, aquellos que tienden a estructurar la información en categorías muy amplias y sus opuestos, que suelen excluir elementos de categorías en las que deberían estar recogidos.

En la práctica, la combinación de estos factores participa en la configuración del estilo cognitivo, constructo que a su vez puede alzarse como uno de los orígenes del éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, resulta imprescindible que el alumno identifique sus orientaciones en relación con dichos factores y aprenda a regularlas con vistas a optimizar su proceso de aprendizaje.

4.2. Factores afectivos

El concepto de afectividad recoge, en términos globales, las emociones y los sentimientos que condicionan la conducta de un individuo (J. Arnold y D. Brown en J. Arnold, 2000). Aplicada al proceso de aprendizaje, la dimensión afectiva del alumno contempla cómo se siente éste y qué emociones experimenta en su relación con la lengua objeto y con su propio aprendizaje. Desde el punto de vista de un aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, nuestro objetivo se amplía con vistas a que el estudiante disponga de las herramientas necesarias para enfrentarse a dichas emociones; que aprenda a identificarlas, reconocerlas y actuar sobre ellas de manera consciente y autorregulada.

A pesar de haber clasificado factores cognitivos y afectivos en espacios independientes, es fundamental aclarar que, según los estudios desarrollados en materia de aprendizaje y cognición, en aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario un «enfoque integrador» de ambos elementos (Ernest Hilgard: 1963, en Arnold: op. cit: 25). Como señala J. Arnold (2000: 19), «la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro». El desarrollo de la afectividad en el aula tiene que ver con la implicación total del alumno en lo que a su proceso de aprendizaje se refiere.

5. LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y SUS VARIABLES

Este constructo se encuentra íntimamente relacionado con el componente afectivo, que comprende todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las

vivencias y las emociones del aprendiz. Veamos con detalle la clasificación de dichos fenómenos reflejados en los principales **factores afectivos**:

La ansiedad se encuentra asociada a sentimientos negativos que experimenta el aprendiz de lenguas, cercanos a la frustración, la inseguridad, la tensión e incluso el bloqueo (Heron, 1989, en Arnold, op. cit.: 26). La principal causa de aparición de este fenómeno viene dada por el intento de expresarse ante los demás «con un vehículo lingüístico inestable», lo cual genera un alto grado de vulnerabilidad en el estudiante.

La inhibición se relaciona con la necesidad que siente el estudiante de «proteger un ego frágil», evitando toda situación o elemento susceptible de «amenazar al yo». Implícito en este fenómeno encontramos aspectos como el grado de **tolerancia a la ambigüedad** y la **permeabilidad del ego**. Estos constructos se relacionan con la capacidad del individuo de enfrentarse a los cambios de la estructura de la identidad personal que pueden acompañar al aprendizaje de idiomas (Ehrman, 1996, en Arnold, op. cit.: 27).

También ligado a la idea de los límites del ego encontramos otro factor inherente a la dimensión afectiva del estudiante: **la actitud ante el error**. Es muy probable que ciertos estudiantes perciban sus errores como serias amenazas a su ego, en su dimensión interna y externa. Esto es, dicha amenaza representa un conflicto entre el yo crítico y el yo de actuación del estudiante. Como consecuencia de este conflicto, el alumno puede situarse a sí mismo en el origen del error o bien, considerar responsable de su error a otra persona (el profesor, un compañero...). Estas dos reacciones son las que diferencian a un alumno con **locus de control interno o externo**, que se desprenden de la **teoría de la atribución** de dicho locus de control. (Arnold, op. cit).

La **extraversión** o **introversión** constituyen otras variables fundamentales del aprendizaje. Los alumnos extravertidos son aquellos que sienten la «necesidad de que otras personas realcen su ego, su autoestima y su sentimiento de integridad» (Arnold, op. cit.: 28), mientras que los alumnos introvertidos se caracterizan por extraer estos sentimientos de sí mismos.

La autoestima de un estudiante se configura en función de las evaluaciones que realiza sobre su propia valía. En el contexto del aula, la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad ante el desafío del aprendizaje (**autoeficacia**) añadida a

la percepción que tienen de sí mismos como miembros del grupo y al valor y la significación emocional ligada a esta pertenencia (**autoconcepto**) influyen en la que denominamos **autoimagen** del alumno. Por consiguiente, la información que, como aprendientes, obtenemos de los demás, a partir de las características de la interacción en el aula, influye en nuestra autoimagen y ésta, en el desarrollo de nuestro proceso de aprendizaje. Por ello, es esencial que en el aula se genere un ambiente favorecedor de la confianza que los estudiantes tienen de sí mismos, concepto denominado **autoconfianza** en el ámbito que nos compete. (Arnold, op. cit.).

La motivación de un alumno tiene que ver con los motivos que le llevan a aprender una segunda lengua. Los primeros estudios de Gardner y Lamber (1972, en Arnold, op.cit.) establecieron una primera subdivisión del concepto de motivación en función de qué aspectos la fundamentan. De este modo hablaban, por una parte, de **motivación integradora**, cuando el individuo aprende la lengua con el fin de formar parte de la cultura objeto o facilitar su experiencia dentro de ella, y, por otra parte, de **motivación instrumental**, la que caracteriza a los estudiantes que aprenden la nueva lengua con fines prácticos como mejorar su currículum o acceder a un puesto de trabajo determinado. Posteriormente, Deci y Ryan (1985, en Diccionario de términos clave de ELE, CVC) consideraron una segunda clasificación, como complemento de la anterior. Distinguían entre **motivación extrínseca**, cuando las razones que empujan al estudiante a aprender una nueva lengua son ajenas a él, y **motivación intrínseca**, existente cuando «el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella».

Los **factores de relación** hacen referencia a las emociones que experimenta el alumno ante las transacciones que tienen lugar en el aula. Entendemos por transacción el «acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está íntimamente ligado al ser emocional del alumno» (J. Arnold, op. cit.: 35). En relación con el concepto de transacción se encuentra la variable de la **empatía**, concepto que hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar de nuestro interlocutor.

No se trata de abandonar la forma propia de sentir o de actuar, ni siquiera supone tener que estar de acuerdo con la posición del otro. La empatía, que significa sencillamente apreciar, quizá de forma objetiva, la identidad del otro o de su cultura, se encuentra asociada a la **relatividad cultural**, concepto relacionado con la actitud que,

adoptada, nos libera de nuestros condicionantes y nos lleva a admitir que nuestra forma de ser no es la única ni posiblemente la mejor. De aquí el carácter esencial de la empatía, que se declara como uno de los factores indispensables para alcanzar la armonía transaccional en contextos interculturales y el entendimiento mutuo. Para llegar a ello, debemos primero conocernos a nosotros mismos y tomar conciencia de nuestros condicionantes. En este sentido, el profesor debe ser el primero en llevar a cabo esta tarea de introspección para poder constituir un modelo de comportamiento empático de cara a sus alumnos y llevarlos hacia una mayor empatía intercultural.

Desde un enfoque constructivista, Williams y Burden (1999), discrepan de esta categorización de variables en diferentes puntos. Por citar alguno, no conciben la motivación como una variable individual, sino que la comprenden como parte de un todo y sujeta a cambio en función del contexto en que se desarrolle el aprendizaje. Algo similar alegan respecto a la ansiedad: consideran que no se trata de un factor estrictamente relativo al alumno, sino que existen una serie de factores, igualmente condicionados por la situación específica, que inciden en su aparición.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*, en lo sucesivo: MCER, aborda estos factores desde la perspectiva de las competencias. De este modo, el documento en relación con la competencia existencial (la relativa al «saber ser») considera como factores de actitud y personalidad algunas de las variables anteriormente detalladas –tanto cognitivas como afectivas–, como pueden ser: la motivación, la rigidez y la flexibilidad, la autoestima y la falta de autoestima, la apertura hacia nuevas experiencias, personas, ideas, sociedades, culturas, etc., por el lado de las variables afectivas; incluyendo asimismo aspectos como los estilos cognitivos, la capacidad memorística, la independencia o falta de independencia, etc. por el lado de los factores cognitivos. La competencia existencial consistiría en la capacidad del individuo para regular de forma consciente todas estas variables durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua. Conjuntamente, con su atención a la capacidad de aprender («saber aprender»), aporta soluciones desde el punto de vista del aprendizaje autónomo y centrado en el alumno. Esto es, no solo contempla las variables en sí –independientemente del modo en que las clasifique–, sino que además repara en la importancia de capacitar al alumno para manejar estos factores en beneficio de su proceso de aprendizaje y de su consecuente resultado.

6. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural comprende los conocimientos, habilidades y actitudes que posee todo **hablante intercultural**. El concepto de hablante intercultural fue introducido por Meyer (1991, en Alonso Cortés, 2008) y se refiere al modelo de hablante capaz de actuar de forma flexible cuando dos culturas entran en contacto. Aquél que reduce su etnocentrismo, adopta una actitud empática y comprensiva, identifica los estereotipos y sabe lidiar con ellos. Para ello, ha de comenzar tomando conciencia de su propia identidad cultural y desarrollando su conocimiento declarativo sobre la cultura del otro, además de su competencia existencial, su capacidad de aprender y otras destrezas y habilidades específicas que le ayudarán a realizar con éxito cualquier tipo de intercambio comunicativo intercultural.

Otra característica definitoria de todo hablante intercultural es el desarrollo de estrategias, tanto verbales, como no verbales, para superar los bloqueos. Es capaz de distanciarse de su propio punto de vista –porque en un primer momento se tiende a analizar la otra cultura a través de los filtros de la cultura propia–; en este sentido, cabe destacar que el hablante intercultural será capaz de estabilizar su propia identidad y ayudar a los demás a estabilizar la suya. Es decir, un hablante intercultural nunca deja de ser él mismo, en el sentido en que todo lo que aprende con respecto a la otra cultura enriquece su competencia intercultural. Esta ampliación de su competencia, a priori, no debería invalidar rasgo alguno de su identidad.

Meyer (1991, en Alonso Cortés: op.cit.) define la competencia intercultural como la habilidad que posee el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse de forma flexible, adecuada y satisfactoria en procesos interculturales, esto es, cuando dos culturas diferentes entran en contacto. Además, declara que para actuar con flexibilidad y adecuación se requiere un conocimiento de las diferencias existentes entre la cultura extranjera y la propia, además de poseer la habilidad de resolver los problemas interculturales que puedan generarse como consecuencia de dichas diferencias. Asimismo, considera que la competencia intercultural implica «la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya» (Meyer, 1991, en Alonso Cortés, op.cit.: 10).

La definición que aportó Meyer a este constructo constituye un adelanto de la clasificación ofrecida posteriormente por Byram y Zárata (1997), basada en la distinción entre cuatro «*Savoirs*», esto es, *Savoirs*, *Savoir-être*, *Savoir apprendre*, *Savoir faire*. Cada uno de estos saberes constituye una dimensión de la competencia comunicativa intercultural.

En primer lugar, los **savoirs (saberes)** hacen referencia a un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento (declarativo y procedimental) que el aprendiente debe adquirir en función de sus necesidades específicas de interacción intercultural.

Savoir être (saber ser) supone poseer una capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas, así como la habilidad de entablar y salvar una relación entre la cultura propia y las extranjeras, y con las personas que a ellas pertenecen.

Savoir apprendre (saber aprender) se refiere a la aptitud necesaria para elaborar y poner en marcha un sistema de interpretación aplicable en todo contexto de acercamiento a significados, creencias y prácticas culturales desconocidas hasta el momento. Además, implica el desarrollo y uso de habilidades de descubrimiento, análisis e interpretación cultural y lingüística con vistas a una mayor comprensión de las situaciones acaecidas, tanto en la propia cultura como en la cultura extranjera.

Savoir faire (saber hacer) es la capacidad que integra los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto intercultural, es decir, constituye la habilidad para desenvolverse satisfactoriamente en intercambios comunicativos interculturales.

En el MCER, la taxonomía de competencias considera el componente intercultural como parte del grupo de competencias generales. Las competencias generales están organizadas a partir de los cuatro saberes: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (habilidades y destrezas), saber ser (actitudes y competencia existencial) y saber aprender (capacidad de aprender). La consideración que se hace del componente intercultural se subsume en estos cuatro saberes.

Por un lado, en el plano del **conocimiento declarativo**, el MCER concibe el conocimiento sociocultural, que comprende las características distintivas de una

sociedad europea en torno a los siguientes aspectos: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual y la conciencia intercultural, que supone conocer, percibir y comprender la relación entre la realidad cultural de origen y la realidad objeto de estudio.

En el ámbito de las **destrezas y habilidades** distingue entre las destrezas y habilidades prácticas: sociales, de la vida, profesionales y de ocio, y las destrezas y habilidades interculturales, que implican la capacidad de relacionar cultura de origen y cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias de contacto con personas de otras culturas, la capacidad de ejercer como intermediario cultural y actuar con eficacia ante malentendidos culturales y situaciones conflictivas y la capacidad de superar estereotipos.

Dentro de la **competencia existencial**, incluye los factores individuales caracterizados por las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.

Por último, en cuanto a la **capacidad de aprender** concreta cuatro aspectos fundamentales: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

El **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español (en adelante, PCIC) aporta una perspectiva modular de los objetivos generales que ha de alcanzar el alumno en su dimensión de hablante intercultural. La atención al componente intercultural en el PCIC queda también reflejada en un inventario independiente, el número doce, titulado Habilidades y actitudes interculturales, donde se “presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas [...] desde una perspectiva intercultural” (PCIC: 597).

Por su parte, los objetivos generales se encuentran secuenciados en torno a tres fases de desarrollo, que, teniendo en cuenta el carácter progresivo del desarrollo de esta

competencia, se denominan: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación.

Dentro de los objetivos relativos al alumno como hablante intercultural, encontramos la relación de subdivisión de procedimientos en diferentes apartados, que se corresponden, en función de su naturaleza, a los diferentes *savoirs* de Byram y Zárate:

- **Visión de la diversidad cultural**

El objetivo se resume en la toma de conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que ejerce la propia identidad cultural en la percepción y la interpretación de otras culturas, en particular las pertenecientes a los países hispanos. Dentro del conjunto de *savoirs* de Byram y Zárate, el presente objetivo se encuadra dentro del *savoir apprendre*, en tanto en cuanto aborda el trabajo de un sistema de interpretación aplicable en el acercamiento a la otra cultura.

- **Papel de las actitudes y los factores afectivos**

Referente a la labor de reflexión sobre las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales que el hablante comporta en su exposición a la cultura objeto, este conjunto de objetivos encuentra su equivalente en el *savoir être*, en tanto en cuanto implica un trabajo de introspección relacionado con la afectividad y la posición que adopta el aprendiente en la percepción de la otra cultura.

- **Referentes culturales**

Este apartado comprende el trabajo de familiarización con los referentes culturales de la cultura objeto. Orientado hacia el desarrollo del conocimiento declarativo, este conjunto de objetivos corresponde a los *savoirs*.

- **Normas y convenciones sociales**

En busca del conocimiento de los patrones de comportamiento propios de la cultura metra, este conjunto de objetivos formaría parte de los *savoirs* en su vertiente de conocimiento procedimental.

- **Participación en situaciones interculturales, papel de intermediario cultural**

Contempla, del mismo modo que el *savoir faire*, la integración de los procedimientos anteriores y su aplicación a situaciones interculturales, en las que el hablante intercultural competente debe desenvolverse satisfactoriamente.

7. VARIABLES OBJETO DE ANÁLISIS:

Destinamos este espacio a desglosar los conceptos clave de nuestra investigación: la tolerancia a la ambigüedad y la permeabilidad del ego desde una perspectiva intercultural. La razón por la que este trabajo se centra en estos aspectos concretos está relacionada con la trascendencia de estas variables y con su carácter controlable desde el punto de vista del aprendiz.

Por un lado, el hecho de tratar estas variables en relación con la interculturalidad permite acotar más el campo de acción y poder trabajar con aspectos más específicos y mejor definidos. Por otro lado, como hemos comentado anteriormente, la dimensión afectiva desempeña un papel trascendental en el ritmo y la calidad del proceso. No obstante, como vimos, la afectividad no es un componente que pueda estudiarse de forma aislada, puesto que se presenta en interacción con otros factores más o menos afines a él.

Cuando cualquiera de nuestros alumnos se ve envuelto en una situación en que su cultura de origen y la cultura hispánica entran en contacto, la conciencia intercultural no garantiza por sí sola el éxito del aprendizaje. Hay otros factores en ocasiones interrelacionados, que nos interesan especialmente, por merecer tanta atención como aquél: los pertenecientes a la dimensión afectiva.

De las dos variables afectivas en las que basaremos nuestro trabajo, profundizaremos más en la permeabilidad del ego por resultar menos perceptible a ojos del aprendiente y, por ello, normalmente más difícil de autorregular.

Una vez establecido someramente el marco de nuestra aportación, consideramos oportuno describir con mayor profundidad qué entendemos por estas dos variables:

7.1. LA TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD

María Jesús Cabañas Martínez (2006) recoge en su trabajo *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares: los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León* una descripción de este constructo, que nos interesa especialmente por su perspectiva eminentemente práctica.

Las lenguas no son sistemas regulares e inmutables. En primer lugar, el estudiante cuyas creencias o expectativas le lleven a concebir la lengua como un mero conjunto de reglas, se encontrará expuesto a tantas excepciones como reglas comporta dicha lengua. En segundo lugar, de la obviedad que representa el hecho de que las lenguas se mantienen vivas porque sus hablantes las utilizan constantemente, surge el carácter variable de las mismas; es decir, precisamente porque están en constante uso, se encuentran sometidas a tantos cambios como necesiten sus hablantes para conseguir que se adapten con exactitud a lo que quieren expresar. Por todo ello, todo estudiante debe asumir que la lengua que aprende no es en absoluto un sistema perfecto de normas, donde todo encaja sin irregularidades.

Asimismo, durante la utilización de dicha lengua en situaciones comunicativas como humanas nos es imposible controlar totalmente todos los elementos que entran en juego en ese proceso, de tal modo que, en ocasiones, podemos vernos envueltos en situaciones inesperadas, que, además, resultan imprevisibles o inexplicables, por falta de experiencia, conocimiento del mundo o conocimiento sociocultural. Ser **tolerante a la ambigüedad** también implica una cierta capacidad de adaptación a estas situaciones inesperadas, para poder aceptarlas como algo natural tanto dentro de nuestro proceso de aprendizaje, como en cualquier situación de uso real de la lengua.

Por consiguiente, los aprendientes que presentan un mayor grado de tolerancia a la ambigüedad encontrarán menos obstáculos no solo en su papel de aprendiz, sino también en sus situaciones reales de comunicación. En la otra cara de la moneda, los estudiantes que presentan intolerancia a la ambigüedad, movidos por un intento frustrado de regularización precisa e infalible de la lengua objeto y de su aprendizaje, experimentarán sensaciones cercanas a la tensión, la ansiedad o incluso el bloqueo, lo

cual supone un verdadero impedimento afectivo para el adecuado desarrollo de su aprendizaje.

7.2. LA PERMEABILIDAD DEL EGO

Guiora (1972) sostiene que muchas de las dificultades que han de sortear los adultos en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas se debe al hecho de que su **ego** o **identidad** se encuentra demasiado ligado a su lengua materna o L1. Asimismo, sitúa en el origen de este fenómeno en el hecho de que el ego de todo individuo se forma a partir de interacciones con otros sujetos, intercambios lingüísticos que normalmente tienen lugar en el contexto de su L1. Este proceso de formación del ego comienza en la infancia y se completa en la adolescencia, periodo que Guiora (op. cit) considera crítico para la adquisición del lenguaje.

Por otro lado, afirma que la **permeabilidad del ego** de los niños permite incorporar más fácilmente una segunda lengua, mientras que a los adultos, cuyo ego es fijo e inmutable, les supone un esfuerzo mucho mayor adaptarse a la nueva lengua.

Esto es debido a que, durante la infancia, las barreras del ego fluctúan, pero a medida que el sujeto va creciendo, se va formando en él una identidad más y más sólida. Este factor condiciona el rechazo, por parte del aprendiente de lenguas, de ciertos aspectos (lingüísticos o extralingüísticos y culturales) de la lengua meta por no encajar con lo establecido dentro de los límites del ego del sujeto.

Como consecuencia de esa falta de adaptabilidad o flexibilidad, los adultos nunca sienten que estén expresando fielmente su identidad cuando utilizan una L2 o LE que han adquirido después de su adolescencia.

Este fenómeno puede complicarse más aún en función de la naturaleza general del ego en sí. Esto es, para la mayoría de los adultos, en el momento en que entran en contacto con dicha L2 o LE, el ego establece un conflicto con el mundo exterior y busca protección contra todo lo que pueda perturbarlo o lastimarlo. En cambio, para los niños estas situaciones no suponen ningún problema en tanto en cuanto sus egos no se

encuentran del todo formados. Esta reacción causa en los adultos sentimientos cercanos a la inhibición, lo cual actúa en detrimento su aprendizaje de lenguas.

En conclusión, aprender una L2 o LE supone un riesgo para el ego, ya que el aprendiente debe exponerse directamente a la lengua para poder aprenderla. Este contacto directo conlleva la necesidad de asumir ciertos riesgos, como la vergüenza de cometer errores, entre otras consecuencias negativas que puedan surgir de problemas relacionados con la comunicación.

En este sentido, los adultos carentes de seguridad en sí mismos tenderán a evitar este tipo de experiencias desagradables, lo cual puede desembocar en sensaciones tales como la citada inhibición, la falta de motivación, la ansiedad, etc. que no contribuyen sino a ampliar sus limitaciones como aprendiz.

8. RELACIÓN DE LAS VARIABLES Y CONCLUSIONES

Dentro la escasez de fuentes bibliográficas basadas en el tema concreto que nos atañe, de las recientes, Ehrman (en Arnold, op.cit.) es la más destacable, puesto que profundiza en mayor medida en los conceptos afines a nuestras variables objeto de análisis, ofreciéndonos información tan ilustrativa como valiosa para el presente trabajo.

En su descripción de «los límites del ego», Ehrman (en Arnold, op. cit: 89) afirma que los estudiantes cuyos límites del ego son débiles manifiestan una mayor permeabilidad ante los elementos a los que se expone, en nuestro caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras. Igualmente, añade que cuentan con «ventajas para la adquisición comunicativa de segundas lenguas», a diferencia de los estudiantes que se encuentran en el polo opuesto. Estos últimos, debido a su identidad sólida y estable, presentan una «escasa flexibilidad adaptativa, incluyendo el tener que tratar con idiomas o culturas nuevas».

En esta afirmación, la relación entre la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad es claramente perceptible en términos de flexibilidad. Es decir, los estudiantes intolerantes a la ambigüedad suelen presentar más dificultades de adaptación a situaciones imprevistas, del mismo modo que los estudiantes con un ego

impermeable suele manifestar rechazo ante contextos desconocidos, por ser susceptibles de amenazar su ego.

Asimismo, partiendo de una investigación llevada a cabo sobre dos alumnos, con límites del ego débiles y fuertes respectivamente, Ehrman (op.cit: 92) prueba que el alumno cuyos límites son débiles toleran mejor las «contradicciones», la «información incompleta» o los «constructos incompletos», –característica propia de un alumno tolerante a la ambigüedad o con ego permeable–; mientras que el alumno de límites fuertes tiende a restringir la entrada de información cuando intuye que «es probable que afecte a su sistema del mundo», –propio de un alumno con ego impermeable o intolerante a la ambigüedad–.

En su exposición del concepto que denominó «nivel de entrada», Ehrman (op. cit: 94) explica cómo a los alumnos permeables les resulta más fácil hacer frente a la entrada de grandes cantidades de información, que a los alumnos impermeables. El motivo de ello es que estos últimos tienden manifestar resistencia ante la información que no se presenta estructurada, en vista de la dificultad que les supondría integrarla en sus categorías mentales.

Como hemos señalado durante el desarrollo, las reacciones de los alumnos de límites débiles se corresponden con el comportamiento esperado tanto de un alumno tolerante a la ambigüedad, como de un alumno con un ego permeable. De este modo, podemos comprobar cómo nuestras dos variables confluyen en la práctica.

Más adelante, a modo de conclusión, asocia los límites del ego flexibles a conceptos tales como la inhibición, la apertura, la empatía y la capacidad de asimilar la lengua y la cultura extranjeras, e indica que los individuos presentan diferencias en cuanto a su grado de apertura. En esta línea, contempla la probabilidad de que a los individuos tolerantes a la ambigüedad les resulte más fácil «experimentar consigo mismas de formas diversas y ver el mundo por los ojos de otras personas» (Ehrman, 1993, 1996 y Hartmann, 1991, en Arnold, op. cit.: 95), actitud igualmente común en los individuos con permeabilidad del ego, que tampoco se caracterizan por mostrar resistencia cuando se trata de exponerse a elementos susceptibles de amenazar su identidad.

Por consiguiente, en términos globales, vemos confirmada la idea que asocia la actitud general de apertura a los comportamientos inherentes a la permeabilidad del ego y a la tolerancia a la ambigüedad.

Aquí es donde entra en juego la competencia intercultural, cuyo desarrollo requiere adoptar una actitud de apertura a lo desconocido. Tanto es así que, precisamente en situaciones interculturales, es donde se pone en evidencia el grado de apertura del individuo, observable a partir de sus reacciones ante lo inesperado. En este sentido, podemos afirmar que, en un contexto intercultural, los individuos de ego impermeable encontrarán más dificultades de adaptación debido a su falta de apertura, y, por el mismo motivo, a los individuos intolerantes a la ambigüedad les supondrá un mayor esfuerzo desenvolverse ante los elementos que no comprendan o que no coincidan con los guiones de comportamiento que rigen su cultura, por ser difícilmente integrables en sus categorías mentales.

Por otra parte, Peirce (1995, op. cit.), sumándose a la reflexión intercultural, señala la trascendencia de los diferentes contextos a los que se expone un individuo para su identidad. Más concretamente, en cuanto a las consecuencias del grado de influencia de este fenómeno en un contexto intercultural, afirma que la exposición del individuo a situaciones interculturales produce efectos sobre su motivación para relacionarse y percibir las diferencias de los interlocutores.

Como vemos, en toda situación intercultural entran en juego sentimientos ligados a la inhibición, la empatía, la apertura, la tolerancia, la motivación..., todas ellas manifestaciones de los factores afectivos, cuya influencia es trascendental para el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante y a su vez, para el consecuente éxito del posible encuentro intercultural posterior.

Por ello, si el aprendizaje del alumno no contempla el trabajo de dichos factores afectivos, –entre los que figuran la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad–, en dicho encuentro intercultural es muy probable que surjan diferencias susceptibles de desencadenar conflictos, malos entendidos, choques culturales, etc.

Esto es debido a que, en un contexto intercultural, no es de extrañar que el individuo conserve una posible actitud de etnocentrismo, provocada por los estereotipos y prejuicios que no ha sido capaz de superar, falto de las herramientas necesarias. Como

consecuencia de esta situación, nuestro aprendiente manifestaría una distancia mental negativa en lo que se refiere a la cultura hispánica, lo cual actúa en detrimento del desarrollo de su aprendizaje de la lengua. De este modo, las consecuencias negativas serían bidireccionales, es decir, la carencia del trabajo previo dificultaría el éxito del encuentro intercultural posterior, y los problemas encontrados en dicho encuentro, producirían desmotivación, frustración y mayor necesidad de proteger su ego durante el proceso de aprendizaje, lo cual no contribuye en absoluto a la eficacia del mismo.

De ahí la relevancia de incluir en los programas y materiales didácticos el trabajo de factores afectivos como la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad que, como está demostrado, intervienen en el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes. En consecuencia, se plantea la necesidad de, en el marco de un aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, enseñar al estudiante a identificarlos, tomar conciencia de ellos y autorregularlos para utilizarlos a su favor en el proceso de aprendizaje.

CAPITULO II: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

1. INTRODUCCIÓN: EL INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ

Son muchos y muy variados los aspectos susceptibles de condicionar el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje. De todos ellos, hemos decidido establecer como objetivo de la presente memoria dos variables con un alcance específico: la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad, por tratarse de aspectos tan relevantes como poco estudiados en el marco del estudio de la metodología de la enseñanza de ELE. No obstante lo anterior, detrás de la elección de estas variables se esconde una motivación práctica: durante el curso académico 2008/2009 desempeñé mi actividad docente en el Instituto Cervantes de Moscú, donde observé la necesidad de dar tratamiento específico a las dos variables que nos ocupan.

Según nuestra percepción personal, de carácter intuitivo y no sistemático, los alumnos del centro, influidos por la tradición educativa del entorno, presentan un perfil marcadamente analítico, que se traduce, entre otros aspectos, en posiciones intolerantes ante los elementos ambiguos que a diario encuentran en su proceso de aprendizaje (valgan como ejemplos desde la necesidad de tener completamente fijado y claro cómo deben proceder en la realización de una actividad, hasta la necesidad de comprender desde la primera palabra hasta la última de un texto escrito u oral). Otra manifestación del legado de su tradición educativa, con el añadido de su tradición histórico-cultural —en la que, como de todos es sabido, se erigieron como potencia mundial—, según nuestras observaciones, es la fortaleza de los límites de su ego. Por ello, en el plano del aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, los estudiantes manifiestan un ego altamente impermeable, incentivado, por otra parte, por la posición competitiva que adoptan con respecto a sus compañeros. Como ejemplo de ello, podríamos mencionar la actitud que presentan ante el error, que conciben como un elemento indudablemente negativo para su proceso de aprendizaje a la vez que comprometedor para su identidad, lo cual desemboca en una generalizada reticencia ante la asunción de riesgos, por un lado, y, por otro, en actitudes de inhibición que les dificulta la participación en clase,

especialmente cuando se trata de la práctica de actividades comunicativas de la lengua como la expresión oral, en la que todos sus compañeros se mantienen a la escucha.

En este sentido, consecuencia de su fuerte carácter competitivo, de la importancia que conceden a las manifestaciones de su ego y de su dependencia de la autoridad del profesor, también se suelen mostrar reacios al hecho de ser corregidos por otros compañeros, en lugar de ser el docente quien desempeñe sistemáticamente esta función.

Como hemos apuntado en la reflexión posterior a la lectura del estado de la cuestión, la preocupación concreta que, desde mi experiencia, asocia la permeabilidad del ego y la intolerancia a la ambigüedad con la competencia intercultural se origina en dos observaciones. En primer lugar, según nuestra percepción, la falta de control de las variables objeto de análisis producen consecuencias especialmente negativas en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, puesto que, cuanto mayor es la resistencia del estudiante ante los elementos ambiguos o susceptibles de modificar su identidad, menor progreso manifiesta su eficacia a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales. En segundo lugar, en el sentido contrario encontramos que, generalmente, los alumnos que presentan un mayor desarrollo de la competencia intercultural ejercen a su vez un mayor control de estas variables. Es decir, los alumnos que, mediante la práctica en el centro de enseñanza o en estancias de inmersión en algún país hispano, se han visto obligados a desenvolverse en situaciones interculturales, presentan una mayor flexibilidad, tanto en términos de tolerancia ante los elementos ambiguos —abundantes en contextos interculturales—, como en términos de permeabilidad del ego, acostumbrados a regularlos para resolver con éxito dichas situaciones interculturales.

Como conclusión, desde el punto de vista del aprendizaje, comprobamos en una parte significativa de los estudiantes del centro —especialmente en los recién llegados—, que estos procedimientos y actitudes observados en relación con la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad, ralentizan en cierto modo el desarrollo del proceso, en tanto en cuanto constituyen un obstáculo de cara al éxito del aprendizaje. Por consiguiente, deducimos la necesidad de dar tratamiento específico a estas variables; un tratamiento que podríamos concretar como un trabajo que, en el

marco de un aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, enseñe al estudiante a identificarlos, tomar conciencia de ellos y autorregularlos para utilizarlos a su favor en el proceso de aprendizaje.

Por ello, en términos generales, la presente memoria pretende ofrecer una intervención didáctica —cuya naturaleza definiremos y explicaremos más adelante—, que contemple la atención de dichas variables.

Habiendo justificado el diagnóstico de esta necesidad, nos disponemos a indagar, con vistas a confirmar nuestras percepciones, acerca de en qué medida las necesidades detectadas constan en el análisis de los factores contextuales desarrollado por el Centro. Para esta constatación, utilizaremos como documento de referencia el Análisis del entorno del Instituto Cervantes de Moscú: un informe elaborado por el personal responsable del Centro entre los años 2004 y 2006, que, partiendo de un análisis sistemático del entorno, ofrece un conjunto de conclusiones en la que se basa la toma de decisiones para el desarrollo del Currículo, la organización de la actividad académica y la promoción académica del Centro.

El mencionado análisis sistemático, que responde a un modelo organizativo común a todos los centros del Instituto Cervantes, utiliza la consulta de fuentes documentales, la observación directa, cuestionarios y entrevistas como principales procedimientos e instrumentos de investigación. Los datos recogidos en este proceso, fueron interpretados y reflejados en un conjunto de conclusiones que hoy dotan al Centro de la información básica necesaria para actuar con eficacia ante los requerimientos del entorno en que se establece.

En un plano más concreto, cabe destacar que la disposición de la información en dicho informe se organiza con arreglo a los factores analizados. Dichos factores son: el perfil de la población de habla hispana, la imagen y el papel del español, los aspectos generales de la política lingüística y de la planificación educativa en la enseñanza reglada del español y la tradición educativa, las tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, las fuentes de conflicto (factores educativos), el perfil del alumno del centro (datos sociológicos), las creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de los alumnos del Centro (papel del profesor y

papel del alumno, la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, el desarrollo de competencias), las creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde el punto de vista de los docentes del Centro (capacidad y el estilo de aprendizaje de los alumnos, programación de la clase y del curso, las capacidades del profesor, qué enseñar, los aspectos afectivos y la actitud hacia la cultura).

Los informantes fueron internos y externos, es decir, se entregaron cuestionarios tanto a individuos directamente relacionados con el Centro a nivel académico o laboral, como a personal perteneciente a otras instituciones.

Para ubicar nuestro campo de investigación, analizaremos todo elemento susceptible de estar relacionado con las variables objeto de estudio en este trabajo, puesto que, como hemos visto en la revisión bibliográfica, su influencia sobre el desarrollo del proceso se presenta en interacción con otros aspectos que a su vez inciden sobre ellas, condicionando del mismo modo el aprendizaje. Así, analizaremos los datos que aporta dicho informe, en busca de información relevante sobre la necesidad de atención específica a estos aspectos que existe en el Instituto Cervantes de Moscú.

2. ESTUDIO DEL CONTEXTO

2.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO

Comenzaremos, a modo orientativo, indicando los resultados destacados en el mencionado informe acerca de los datos sociológicos correspondientes al perfil del alumno del Centro. La mayor parte de los alumnos que frecuentan los cursos son mujeres de entre 17 y 25 años, con estudios superiores, que, de no continuar cursando estudios universitarios, trabajan mayoritariamente en el sector de la administración y, en ciertos casos, son amas de casa. (Véase en el anejo Análisis del entorno [en lo sucesivo: AE] de Moscú, 3.1. Perfil del alumno del Centro: Datos sociológicos).

En un plano más concreto, veremos en el estudio del análisis del entorno, cómo este informe trata de forma bastante exhaustiva las variables que nos ocupan, confirmando que, efectivamente, existe la necesidad de realizar una intervención didáctica relacionada con dichas variables.

En primer lugar encontramos información interesante en cuanto al grado de **permeabilidad del ego**, ya que, como habíamos apreciado, el hecho de haber practicado la lengua en contexto de inmersión generalmente ayuda al desarrollo de esta variable. En este sentido observamos que en cuanto a **la relación del alumnado con el mundo hispano**, la mayor parte de los encuestados declaran no haber visitado nunca un país hispano, pero muchos de ellos mantienen relaciones laborales o personales con hispanos, lo cual salva en parte la falta de práctica in situ. Por otra parte, también es digno de mención el hecho de que el número de estudiantes de enseñanza primaria y secundaria que participa en programas de intercambio, becas o convenios es «inexistente» o «muy reducido» (AE de Moscú: 1.3.1. Aspectos generales de la política lingüística y de la planificación educativa en la enseñanza reglada del español en el entorno). Sin embargo, este número aumenta sensiblemente cuando se trata de alumnos universitarios. A tenor de lo constatado en el estado de la cuestión, desde el punto de vista de Guiora (op. cit.), este dato sería claramente revelador de un menor desarrollo de la permeabilidad del ego en los estudiantes, ya que es precisamente en las edades más tempranas en las que más permeable se muestra la identidad del individuo y, por ende, donde más productivas son en este sentido las estancias en el extranjero o la exposición a la cultura meta. Igualmente interesante desde el punto de vista empático e

intercultural, cabe destacar que un 50% de los informantes consideran que Rusia y España tienen poco en común en cuanto a hábitos y costumbres, mientras que un 40% de los encuestados respondieron «bastante» o «mucho» (AE de Moscú: 1.2. Imagen y papel del español).

Igualmente en el plano la permeabilidad del ego, el informe explicita que existe un predominio de alumnos que presentan dificultades para **percibir el contexto social**, ya que «perciben su modelo cultural como válido y único» (AE de Moscú: 2.2 Tendencias y preferencias, epígrafe 5).

En cuanto a la **tradición educativa** de los alumnos, los resultados de las encuestas muestran el predominio de un aprendizaje competitivo e individualista, lo cual potencia su fuerte aprensión ante la posibilidad de **cometer errores**, que les obliga a pensar detenidamente lo que van a decir antes de hacerlo. Este miedo se asocia a sentimientos de **inhibición y desconfianza**, lo cual también influye negativamente en su afectividad, en general, y al desarrollo de la permeabilidad de su ego, en particular, lo cual, como habíamos presupuesto, supone un obstáculo al desarrollo de su aprendizaje.

Desde el punto de vista del **aprendizaje autónomo**, el análisis del entorno refleja que los alumnos presentan una clara **dependencia de la autoridad del profesor**. Como consecuencia de ello, el propio análisis señala que «En la tradición educativa se fomenta un modelo de enseñanza y aprendizaje dependiente de la autoridad del profesor, lo que va en detrimento del desarrollo de la autonomía de los alumnos y la falta de control sobre el propio proceso de aprendizaje» (AE de Moscú: Conclusiones extraídas del cuestionario 2.1, epígrafe 2). Asimismo, según nos muestra el análisis, los alumnos en general se muestran contrarios a la idea de negociar con el docente los programas o los contenidos o temas que se van a abordar en clase, ya que estos procedimientos son totalmente contrarios a los correspondientes en su tradición educativa.

Además de los aspectos que, como hemos comentado, se relacionan con el tema que nos ocupa, el Análisis afirma explícitamente que «los alumnos, en términos generales, son **intolerantes a la ambigüedad**: necesitan que la información que reciben esté fuertemente organizada y estructurada», a lo que añaden que «si el profesor altera

el plan previamente fijado en la clase o la tarea concreta, es fácil que los alumnos se distraigan, pierdan el hilo o se bloqueen» (AE de Moscú: 2.2 Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, epígrafe 10). No obstante, también señala que los estudiantes manifiestan reacciones favorables ante los cambios para evitar la monotonía y valoran positivamente las tareas creativas. Asimismo, indica que los alumnos tienden al razonamiento en oposición al «almacenamiento memorístico de grandes cantidades de datos». (AE de Moscú: 2.2 Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, epígrafe 12).

También revelador de un cierto grado de intolerancia a la ambigüedad es el hecho de que «desarrollan preferentemente una modalidad de **procesamiento de la información de tipo deductivo**. Están acostumbrados a que se les proporcionen reglas, ejemplos y excepciones» (AE de Moscú: 2.2 Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, epígrafe número 2). De esta afirmación podemos concluir que esperan ubicar dentro de sus esquemas mentales toda la información que reciben. Ante la imposibilidad de clasificar la lengua en compartimentos estancos, manifiestan reacciones ligadas a la intolerancia a incorporar información presentada sin una estructura evidente, que tampoco contribuyen al progreso de su aprendizaje.

Por último, en términos generales, en cuanto a las **creencias, actitudes y expectativas de los alumnos del Centro respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas**, cabe concluir que los alumnos valoran el perfil de profesor afectivo y motivador y, por otro lado, el perfil del alumno motivado, que confiere gran importancia a la corrección de los errores desde el principio y al estudio de gramática y vocabulario, como reflejo de su «concepción tradicional de la enseñanza y aprendizaje» (AE de Moscú: Conclusión final de las Creencias, actitudes y expectativas de los alumnos del Centro respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas).

Por otra parte, entre las **creencias, actitudes y expectativas de los profesores** predominan el fomento de la implicación del alumno y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, entre otras manifestaciones del enfoque comunicativo que regula su actuación.

En suma, como podemos observar, los resultados obtenidos del estudio del Análisis del entorno corroboran las observaciones iniciales mediante las cuales identificábamos la influencia en nuestros estudiantes de una tradición educativa marcadamente analítica y una consecuente necesidad de una intervención didáctica orientada al control de las variables objeto del presente trabajo.

2.2. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Teniendo en cuenta que en el syllabus del Proyecto Curricular del Centro no constan referencias explícitas a contenidos relacionados con las variables de proceso objeto de estudio de esta memoria, nos disponemos a analizar los materiales didácticos con vistas a verificar en qué medida ofrecen al tratamiento de dichas variables la atención que requieren.

Para acotar nuestro campo de actuación, consideramos lógico limitar el alcance de nuestra propuesta en el marco de un nivel de referencia concreto. En esta línea, hemos decidido tomar como objeto de nuestra propuesta un grupo-meta de nivel A1, puesto que la concreción curricular elaborada en este centro para dicho nivel ha sido más pilotada y, por tanto, nos resulta más completa. El hecho de que haya sido más pilotada no es arbitrario. Como en muchos otros centros, en el Instituto Cervantes de Moscú, existe una mayor demanda de cursos de nivel Acceso respecto a los demás niveles, de modo que la rentabilidad de la propuesta podría resultar mayor, en tanto en cuanto, está dirigida a un sector que cuenta con mayor número de alumnos. Asimismo, como hemos adelantado, los alumnos recién llegados al centro son los que presentan mayor necesidad al respecto. En este sentido, prácticamente la totalidad de los alumnos que se incorporan al nivel A1 es la primera vez que estudian en este centro y, en su mayoría, la primera vez que aprenden lenguas extranjeras mediante el enfoque comunicativo.

Por lo tanto, expuestas las razones que fundamentan la elección de este nivel, debemos señalar que el material didáctico correspondiente, seleccionado por el Centro, a partir del análisis de las variables del contexto, y que nos disponemos a analizar a

continuación, comprende desde la lección 1 hasta la 11 incluida, del manual Nuevo ELE Inicial 1¹.

El análisis que exponemos a continuación se organizará en torno a un esquema concreto que distingue entre los siguientes aspectos: syllabus de contenidos, estructura de las unidades didácticas, análisis de las tareas de aprendizaje y uso de la lengua, que comprende la observación del entrenamiento estratégico, del grado de autonomía, del desarrollo de la competencia intercultural y, por último, del grado de implicación activa del estudiante en la realización de la tarea.

Syllabus de contenidos:

En este espacio, cabe destacar que los únicos contenidos susceptibles de estar relacionados con la competencia intercultural se incluyen al final de cada lección, a modo de conocimiento declarativo, es decir, se limita a la presentación de contenidos pertenecientes a los Saberes y comportamientos socioculturales o Referentes culturales, sin incluir especialmente un tratamiento intercultural de los contenidos.

Por otra parte, la temática de los contenidos incluidos en este espacio, denominado «Descubre España y América Latina», no guarda relación alguna con el resto de la unidad.

Estructura de las unidades:

En un primer nivel de análisis, observamos que cada unidad incluye contenidos léxicos, funcionales, gramaticales, fonéticos y fonológicos y culturales, que encontramos distribuidos en el índice del manual mediante los siguientes bloques: «Temas y vocabulario», «Objetivos comunicativos», «Gramática», «Pronunciación» y «Descubre España y América Latina».

Desde un punto de vista general, según la estructura de las unidades, el manual que estamos analizando se incluye dentro de la corriente metodológica denominada

1 Nuevo ELE Inicial 1. Autoría: Virgilio Borobio Carrera
Editorial: Ediciones SM

nociofuncional, puesto que los objetivos y contenidos se enuncian conforme al alcance de una serie de funciones y de sus correspondientes nociones generales y específicas.

Análisis de las tareas de aprendizaje y uso de la lengua:

Para observar si el material analizado atiende o no al desarrollo de las variables objeto de estudio, debemos observar las actividades concretas que propone el manual.

En cuanto al **entrenamiento estratégico** que ofrece el manual al estudiante en lo que respecta a procedimientos de análisis o descubrimiento, observamos la ausencia de actividades que exijan del alumno un cierto grado de interpretación, dado que abundan las actividades mecánicas en las que los estudiantes deben limitarse a escuchar y repetir, como práctica de los contenidos presentados (véanse, ente otros, los enunciados de las páginas 9, 10, 16, 17, 18, 23, 26, etc.). Por consiguiente, no ofrece la posibilidad de verse ante situaciones inesperadas o significados ambiguos, lo cual no contribuye al desarrollo de su tolerancia a la ambigüedad.

Por otro lado, respecto al **grado de autonomía**, a pesar del apoyo visual que acompaña cada texto, abundan las actividades en las que se propone explícitamente al alumno que pregunte al docente las palabras que no entienda (p. 19, 23, 44, 86, 133, entre otras); lo cual actúa en detrimento del aprendizaje cooperativo y de la autonomía del alumno, fortaleciendo la dependencia de la figura del profesor.

En cuanto al **desarrollo de la competencia intercultural**, lo más destacable es que los contenidos de carácter cultural se presentan a modo de conocimiento declarativo, mediante textos de entrada mayoritariamente escritos. En otro orden de cosas, desde el punto de vista estrictamente intercultural, cabe indicar que en la mayor parte de las lecciones, en el apartado dedicado a la cultura, la última actividad propuesta responde a los siguientes enunciados: «¿Hay algo que te sorprende?» (Lección 2), «Comenta con tus compañeros las informaciones que te parezcan más interesantes» (Lección 5), «¿Qué es lo que te parece más interesante?» (Lección 6), «Comenta con tus compañeros las informaciones que te parezcan más interesantes» (Lección 7). Únicamente en dos lecciones (3 y 9) se propone a los alumnos que reflexionen sobre el contraste entre el contenido concreto que trata el apartado y la realidad existente en su

país. Por todo ello, el trabajo de la competencia intercultural propuesto por el manual resulta insuficiente.

Al hilo de lo anterior y en relación con el **grado de implicación** del estudiante y sus consecuencias, debemos apuntar que en la mayoría de casos, el trabajo de los contenidos se mantiene ajeno a la realidad cultural del alumno, de tal modo que la ejecución de la tarea no requiere en absoluto una implicación en la información cultural que presenta, lo cual, por una parte, no favorece la integración significativa de los contenidos y, por otra, no fomenta necesariamente en el alumno actitudes empáticas ni resulta especialmente motivador. Además, en los dos únicos casos (lecciones 3 y 9) en que se propone la mera comparación de ambas realidades culturales, el trabajo no plantea un trabajo reflexivo mínimamente en profundidad por parte del alumno. Estos aspectos ejemplifican la carencia de una perspectiva de trabajo necesaria para promover en el estudiante un acercamiento activo y una posición de apertura de cara a la cultura hispánica, necesarias para el desarrollo de la permeabilidad del ego del estudiante.

Por consiguiente, podemos afirmar que el material didáctico no satisface la atención a las variables objeto en relación con los perfiles del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, cuya necesidad, por otra parte, queda manifiesta en el Análisis del entorno del centro.

Por tanto, en vista de que los materiales didácticos no responden a la necesidad que se nos plantea, acudimos al syllabus del Proyecto Curricular de Centro establecido por los responsables de la concreción curricular del PCIC, con vistas a comprobar si existe la atención a la necesidad planteada. Como resultado, observamos que en dicho programa solo figuran definidos los objetivos de producto, correspondientes al perfil del alumno como agente social.

Cierto es que los objetivos de proceso confluyen con los objetivos de producto y que, desde nuestra experiencia, insistimos en que los alumnos que más tiempo han estudiado en el centro manifiestan un mayor desarrollo de los objetivos de proceso. Esto viene a corroborar que el currículo implícito u oculto puede presentar objetivos de proceso no explícitos en el syllabus. Sin embargo, conscientes de la trascendencia de las necesidades observadas en el análisis del contexto y del beneficio que supondría la

atención de estos factores en el marco del diseño y adaptación curricular, consideramos necesario explicitar en el syllabus del Proyecto Curricular de Centro la dimensión de proceso. Nos proponemos, por consiguiente, hacer explícitos los objetivos y contenidos, relativos a las variables objeto de estudio, en relación con el desarrollo de los perfiles del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Como ya hemos mencionado, el avance a lo largo de las diferentes fases que propone el PCIC en su progreso modular tanto para el perfil de hablante intercultural como para el de aprendiente autónomo están sujetos al debate y al análisis del equipo docente, a partir de la reflexión de la práctica docente y de la valoración de los datos del entorno. Por consiguiente, no se corresponden con los niveles de referencia del español (A, B, C). Está claro que el progreso en el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua no discurre en paralelo al de las competencias generales, aunque el de estas últimas repercute de forma directa en aquel.

Dadas las características del contexto específico en el que se ubica nuestra aportación, en un nivel A1 es probable que los alumnos no alcancen la fase de consolidación. Sin embargo, en algunos casos, es posible que deban experimentar con procedimientos, trascendiendo a la fase de profundización. No obstante, se nos antoja coherente la decisión de centrar nuestra atención en la fase de aproximación –primer estadio–, ya que resultaría extremadamente ambicioso pretender cubrir las tres fases en el desarrollo de un curso de 60 horas. Sin embargo, dejamos estos frentes abiertos para futuras investigaciones, basadas en la experiencia directa en el aula.

3. LOS OBJETIVOS GENERALES EN EL PCIC

Definida la naturaleza de nuestra intervención, nuestro próximo cometido consiste en materializar nuestra propuesta curricular que consistirá en la definición, en un segundo nivel de concreción, de los objetivos de proceso, centrados en las variables objeto de análisis.

Para ello, en primer lugar, recurriremos al conjunto de objetivos generales del PCIC con el fin de seleccionar aquellos que se ajustan a nuestras variables. En este sentido, debemos recordar que los objetivos recogidos en el PCIC corresponden al primer nivel de concreción, de tal modo que nuestra labor consistirá no solo en seleccionar, sino también en definir una serie de objetivos específicos en el segundo. La concreción o adaptación del currículo consiste en una toma de decisiones que se acerca progresivamente al alumno. En este segundo nivel de concreción, esta aproximación toma como referencia o punto de partida el perfil del alumno, que se revela y configura a partir de los datos del Análisis del entorno, comentados más arriba.

Por tanto, como comienzo de nuestra aportación, a continuación presentamos una relación de los objetivos generales susceptibles de contemplar la atención a la permeabilidad del ego, en primer lugar, y, seguidamente, a la tolerancia a la ambigüedad en las diferentes fases de aproximación del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

[Nota: Por su carácter interdependiente, presentamos los objetivos principales acompañados de su bloque correspondiente. No obstante, los objetivos que se presentan en color diluido constan únicamente con el fin de complementar y ayudar a la ubicación del objetivo en el que centraremos nuestra atención].

**3.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO
HABLANTE INTERCULTURAL:**

3.1.1 susceptibles de recoger la atención a la permeabilidad del ego:

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|--|--|--|
| <p>2.1. Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispánicos en particular:</p> <p>2.1.1. Tomar conciencia de que los distintos sistemas culturales contienen elementos (percepciones, valores, comportamientos, etc.) en distintos niveles —desde el más periférico o situacional al más central o arraigado— entre los que pueden establecerse similitudes y diferencias.</p> <p>2.1.2. Tomar conciencia del grado en que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural —creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.— influye en la interpretación de la nueva realidad.</p> | <p>2.1. Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural</p> <p>2.1.1. Analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados.</p> <p>2.1.2. Hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios, los tópicos y las posturas etnocéntricas a la hora de interpretar y acercarse a la nueva realidad.</p> | <p>2.1. Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural:</p> <p>2.1.1. Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.</p> <p>2.1.2. Establecer control consciente sobre los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>2.2. Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Identificar las expectativas, los deseos, los intereses, etc. que le llevan a aproximarse a otras culturas en general y a las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Tomar conciencia del mayor o menor grado de sensibilidad y de apertura que muestra hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Identificar y valorar los efectos que pueden tener sobre los procesos de aprendizaje y de comunicación intercultural fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad y el estrés cultural.</p> <p>2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos:</p> | <p>2.2. Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:</p> <p>2.2.1. Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas.</p> <p>2.4. Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos:</p> | <p>2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.</p> <p>2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva.</p> <p>2.4. Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos:</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>2.4.1. Identificar los aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos sobre todo a situaciones cotidianas de interacción poco comprometidas, en los que se presentan diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la experiencia de la sociedad o cultura de origen.</p> | <p>2.4.1. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.</p> | <p>2.4.1. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias y, en general, las convicciones y los principios más sólidos, desde una perspectiva amplia y matizada.</p> |
| <p>2.4.2. Reconocer las diferencias de percepciones, valores, actitudes y comportamientos entre la cultura de origen y las de los países hispanos, de modo que se pueda ir produciendo una apertura gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, en cuanto a las situaciones más cotidianas y de supervivencia básica de la nueva realidad a la que se accede.</p> | <p>2.4.2. Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.</p> | <p>2.4.2. Adoptar una perspectiva intercultural que permita integrar las actitudes, los valores y los comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos en un mundo de sistema intercultural en el que se relacionen de forma armónica y solvente los elementos en contacto tanto en los niveles superficiales o situacionales como en los más profundos y arraigados.</p> |

3.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL:

3.1.2 susceptibles de recoger la atención a la tolerancia a la ambigüedad:

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|--|--|--|
| <p>2.2. Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Identificar las expectativas, los deseos, los intereses, etc. que le llevan a aproximarse a otras culturas en general y a las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Tomar conciencia del mayor o menor grado de sensibilidad y de apertura que muestra hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Identificar y valorar los efectos que pueden tener sobre los procesos de aprendizaje y de comunicación intercultural fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad y el estrés cultural.</p> | <p>2.2. Fortalecer las motivaciones la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:</p> <p>2.2.1. Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas.</p> | <p>2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.</p> <p>2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos:</p> | <p>2.4. Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos:</p> | <p>2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos:</p> |
| <p>2.4.1. Identificar los aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos sobre todo a situaciones cotidianas de interacción poco comprometidas, en los que se presentan diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la experiencia de la sociedad o de la cultura de origen.</p> | <p>2.4.1. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.</p> | <p>2.4.1. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias y, en general, las convicciones y los principios más sólidos, desde una perspectiva amplia y matizada.</p> |
| <p>2.4.2. Reconocer las diferencias de percepciones, valores, actitudes y comportamientos entre la cultura de origen y las de los países hispanos, de modo que se pueda ir produciendo una apertura gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, en cuanto a las situaciones más cotidianas y de supervivencia básica de la nueva realidad a la que se accede.</p> | <p>2.4.2. Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.</p> | <p>2.4.2. Adoptar una perspectiva intercultural que permita integrar las actitudes, los valores y los comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos en un modo de sistema intercultural en el que se relacionen de forma armónica y solvente los elementos en contacto tanto en los niveles superficiales o situacionales como en los más profundos y arraigados.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas:</p> <p>2.5.1. Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, de modo que la comunicación con nativos se haga posible.</p> | <p>2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas:</p> <p>2.5.1. Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.</p> | <p>2.5. Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas:</p> <p>2.5.1. Investigar el desarrollo de estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas.</p> |
|--|---|--|

3.2. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO:

3.2.1. susceptibles de recoger la atención a la permeabilidad del ego:

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|--|---|---|
| 3.1. Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje: | 3.1. Establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje: | 3.1. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español (y de las lenguas en general): |
| 3.1.2. Tomar conciencia de la influencia que ejercen los sistemas de creencias en el proceso de aprendizaje de lenguas (y la posibilidad de flexibilizar esas creencias). | 3.1.2. Flexibilizar el propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas. | 3.1.2. Erradicar los aspectos de su sistema de creencias que no contribuyan de forma positiva al proceso de aprendizaje. |
| 3.1.3 Identificar los rasgos que configuran su propio perfil de aprendiente de lenguas. | 3.1.3 Identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente y flexibilizar los rasgos que configuran este perfil. | 3.1.3 Aprovechar al máximo las ventajas asociadas a su propio perfil de aprendiente e investigar estrategias para explorar nuevas formas de aprender. |
| 3.5. Identificar los factores psico-afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje y tomar conciencia de la posibilidad de ejercer control consciente sobre ellos: | 3.5. Ensayar procedimientos para establecer el control consciente sobre los factores psico-afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje: | 3.5. Ejercer control consciente sobre los factores psico-afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje: |
| 3.5.1. Tomar conciencia del concepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas. | 3.5.1. Reforzar el concepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas. | 3.5.1. Ejercer control sobre los aspectos que puedan afectar negativamente al propio autoconcepto como aprendiente de lenguas. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>3.5.2. Tomar conciencia del papel que desempeñan factores como la motivación, la ansiedad, la capacidad de correr riesgos, la actitud hacia el error, etc. en el proceso de aprendizaje y ensayar un control consciente sobre estos factores.</p> | <p>3.5.2. Desarrollar estrategias que permitan establecer un control consciente sobre las actitudes ante el aprendizaje y el uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.).</p> | <p>3.5.2. Establecer control consciente sobre las actitudes que influyan en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.).</p> |
| <p>3.6. Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza:</p> | <p>3.6. Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:</p> | <p>3.6. Crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:</p> |
| <p>3.6.1. Adquirir las claves para crear y mantener un clima adecuado de trabajo en grupo.</p> | <p>3.6.1. Contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo.</p> | <p>3.6.1. Contribuir de forma consciente, activa y eficaz a la creación y mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo en grupo.</p> |
| <p>3.6.2. Ensayar el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en grupos de trabajo.</p> | <p>3.6.2. Contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.</p> | <p>3.6.2. Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibéndola, etc.</p> |

3.2. OBJETIVOS GENERALES DEL PCIC PARA EL ALUMNO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO:

3.2.2. susceptibles de recoger la atención a la tolerancia a la ambigüedad:

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|---|---|---|
| <p>3.2. Formular, en términos generales, sus metas de aprendizaje y uso del español y relacionar estas metas con los objetivos del programa, los contenidos, la metodología y la evaluación:</p> <p>3.2.1. Identificar sus necesidades de aprendizaje y comunicación en español y definir sus metas en términos generales.</p> <p>3.2.2. Relacionar las propias metas de aprendizaje y uso del español con los objetivos y contenidos del programa.</p> | <p>3.2. Formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación):</p> <p>3.2.1. Reformular de forma periódica sus metas y objetivos.</p> <p>3.2.2. Prever qué contenidos precisa interiorizar y en qué grado de corrección.</p> | <p>3.2. Formular, en términos generales, sus metas de aprendizaje y uso del español y relacionar estas metas con los objetivos del programa, los contenidos, la metodología y la evaluación:</p> <p>3.2.1. Determinar con precisión, en distintas etapas del proceso, las diferencias entre su grado de dominio y las metas que desea alcanzar.</p> <p>3.2.2. Contribuir a las decisiones que se tomen respecto al programa y desplazar hacia el aprendizaje autodirigido las metas personales a las que el programa no dé respuesta formulando objetivos, identificando contenidos, seleccionando, diseñando y ejecutando tareas y evaluando los progresos y resultados.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>3.2.3. Familiarizarse con el modo de abordar estratégicamente las tareas pedagógicas y «del mundo real» que se realizan tanto dentro como fuera del aula.</p> | <p>3.2.3. Programar, realizar y evaluar las tareas que permitan la práctica y el refuerzo de los contenidos nuevos.</p> | |
| <p>3.2.4. Familiarizarse con el uso de procedimientos y herramientas de autoevaluación y contrastar los resultados con los que se obtienen a partir de otras modalidades de evaluación (evaluación del profesor, evaluación cooperativa, etc.)</p> | <p>3.2.4. Tomar parte activa en la evaluación de los progresos propios y en la de los compañeros.</p> | |
| <p>3.3. Tomar conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje:</p> | <p>3.3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición (tiempo y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.):</p> | <p>3.3. Planificar el propio proceso de aprendizaje, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.):</p> |
| <p>3.3.1. Identificar los recursos de que dispone para el aprendizaje independiente o autodirigido.</p> | <p>3.3.1. Seleccionar los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido, etc.</p> | <p>3.3.1. Buscar y general de forma constante recursos y oportunidades para el aprendizaje (fuentes de consulta e input) materiales de enseñanza, situaciones de comunicación, etc.).</p> |
| <p>3.3.2. Ensayar planes de aprendizaje independiente o autodirigido.</p> | <p>3.3.2. Elaborar materiales propios destinados al aprendizaje independiente o autodirigido.</p> | <p>3.3.2. Diseñar, llevar a cabo y evaluar tareas para obtener el máximo rendimiento de las oportunidades en las que permanece expuesto al español, de las fuentes de consulta e input, de los materiales, etc.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>3.4. Tomar conciencia del concepto de estrategia y ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje:</p> <p>3.4.1. Tomar conciencia del concepto de estrategia.</p> <p>3.4.2. Ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos para la asimilación de contenidos.</p> <p>3.4.3. Ensayar de forma pautada, el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas.</p> | <p>3.4. Experimentar el uso estratégico de nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:</p> <p>3.4.1. Flexibilizar y ampliar el uso estratégico de nuevos procedimientos de aprendizaje.</p> <p>3.4.2. Diversificar los procedimientos para la asimilación de contenidos.</p> <p>3.4.3. Profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) para el desarrollo consciente de las propias competencias.</p> | <p>3.3.3. Elaborar, aplicar y evaluar planes para el aprovechamiento máximo de los recursos destinados al aprendizaje autodirigido o independiente.</p> <p>3.4. Desarrollar por propia iniciativa nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:</p> <p>3.4.1. Incorporar por propia iniciativa nuevas estrategias de aprendizaje.</p> <p>3.4.2. Interiorizar los contenidos que se estimen relevantes a partir del desarrollo y uso de estrategias.</p> <p>3.4.3. Emplear de forma consciente procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas.</p> |
|---|--|--|

4. PROPUESTA DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS CON LAS VARIABLES OBJETO DE ANÁLISIS EN UN SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Como habíamos adelantado, la selección que consta en el epígrafe anterior constituye la referencia utilizada para la definición de los objetivos específicos que configuran nuestra propuesta. A priori, pueden no parecer transparentes las razones que, en la criba, nos llevaron a descartar otros objetivos para incluir los presentes, e incluso puede no resultar obvia la organización de los objetivos dentro de las diferentes categorías que establece nuestra clasificación. El motivo de esta aparente incertidumbre inicial viene condicionado por el carácter implícito de nuestras variables, es decir, en muchos casos, la presencia de cada variable en cada objetivo general con ella relacionado es muy sutil. Por ello, a continuación presentamos una relación de los correspondientes objetivos adaptados a un segundo nivel de concreción. De este modo, en cada uno de los objetivos específicos definidos, la presencia de la variable en cuestión será perfectamente observable.

4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: HABLANTE INTERCULTURAL

1. Reconocer en uno mismo y en otros la presencia de filtros y condicionantes culturales que imprime la propia identidad a la hora de interpretar, analizar, describir o valorar los siguientes aspectos de la vida cotidiana: uso de saludos, horarios de lugares públicos, actividades de ocio que pueden realizarse, ofrecimientos, presentaciones, rituales en las situaciones de interacción social, guiones de comportamiento en el intercambio de información personal, interpretación de instrucciones y mantenimiento de correspondencia escrita.
2. Tomar conciencia de los tópicos, tabúes, estereotipos y prejuicios más difundidos sobre la cultura hispánica en el mundo de la cultura de origen, en relación con los hábitos de la vida cotidiana y de la vida laboral (entrevistas de carácter personal, transacciones sencillas en un bar o una tienda, la vivienda, la familia, actividades de ocio, planes e intenciones, viajes y vacaciones).

3. Asociar la presencia de tópicos, prejuicios y estereotipos a posturas etnocéntricas y filtros culturales que imprime la propia identidad.
4. Descubrir la necesidad de acercarse a las nuevas realidades culturales desde perspectivas más amplias y completas.
5. Esforzarse por adoptar, ante la nueva realidad cultural, una postura libre de prejuicios, estereotipos, tópicos y tabúes, empleando de forma consciente y regulada los procedimientos (habilidades y actitudes interculturales) sugeridos por compañeros, profesor y materiales de enseñanza (ver contenidos).
6. Flexibilizar los sistemas de percepción condicionados por la propia identidad, que se emplean al acercarse a la cultura meta y a otras culturas, ensayando de un modo estratégico procedimientos (habilidades y actitudes interculturales) sugeridos por compañeros, profesor y materiales de enseñanza para la búsqueda de aspectos comunes entre las dos culturas.
7. Valorar el grado en el que la adopción de perspectivas culturales más amplias (gracias al desarrollo de estrategias interculturales) contribuye a permeabilizar las barreras del ego facilitando los procesos de interacción lingüística y cultural.
8. Reconocer, en uno mismo y en otros, eventuales síntomas de estrés cultural en el marco de un choque lingüístico o cultural provocado por la intolerancia a la ambigüedad ante las diferencias encontradas con respecto a las convenciones sociales y fórmulas que se utilizan en encuentros y saludos, al acercamiento a los tipos de vivienda y al valor que se le da a sus diferentes espacios, a la información factual sobre los precios de los productos y a las destrezas de contacto en el trato con los clientes y a la información que se incluye en formularios de datos personales.
9. Reconocer, durante las vivencias interculturales, las reacciones de intolerancia ante los vacíos o lagunas de conocimiento de las normas y convenciones que rigen las interacciones sociales (transacciones en una tienda de alimentación, las entrevistas personales, la interpretación de instrucciones, etc.) y los textos (formularios, folletos de información turística, postales, correos electrónicos y carteles públicos sencillos, etc.) a los que se enfrenta.

10. Reflexionar sobre los progresos que experimenta su grado de tolerancia a la ambigüedad a la hora de interpretar productos culturales y de interactuar socialmente, a partir del uso estratégico de procedimientos de compensación sugeridos por los compañeros, el profesor y los materiales de enseñanza.
11. Valorar, empleando procedimientos de evaluación, la relación entre el éxito de la comunicación intercultural y el uso estratégico de procedimientos (habilidades y actitudes interculturales).
12. Analizar los factores que condicionan las actitudes ((des)interés, disposición (des)favorable, etc.) con las que uno mismo u otros se enfrentan a las nuevas realidades culturales o a situaciones interculturales: relaciones históricas entre las dos culturas, distancia o proximidad cultural, presencia arraigada de tópicos o estereotipos, posturas etnocéntricas o sociocéntricas, etc.
13. Reconocer las situaciones interculturales y los factores que en ellas intervienen (participantes, temas, aspectos que se tratan, etc.) susceptibles de desencadenar episodios de estrés cultural y otras reacciones negativas.
14. Esforzarse por hacer frente a los eventuales episodios de estrés cultural favorecidos por fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad ante las diferencias existentes entre las propias convenciones sociales y fórmulas que se utilizan en encuentros y saludos y las de los países hispánicos, experimentando con los procedimientos (habilidades y actitudes interculturales) sugeridos por el profesor, los compañeros y los materiales de enseñanza (ver contenidos).
15. Actualizar, durante la realización de transacciones, la información factual respecto a los precios de los productos y las destrezas de contacto que rigen las convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes eludiendo la presencia de generalizaciones y estereotipos presentes en la identidad cultural propia.
16. Superar y compensar la intolerancia a las lagunas de conocimiento y destreza que se interponen durante las preguntas y respuestas acerca de información básica de carácter personal, empleando de forma reflexiva y estratégica los procedimientos sugeridos por compañeros, profesor y materiales de enseñanza.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: APRENDIENTE AUTÓNOMO

1. Familiarizarse con procedimientos de introspección para detectar de los factores psicoafectivos, aquellos que encuentran su origen en la aprehensión ante la posibilidad de comprometer la integridad de su ego.
2. Identificar y analizar los factores responsables de la impermeabilidad del ego, que repercuten en el desarrollo de las tareas que se realizan en el aula: comprensión de instrucciones y del *input* proporcionado por profesor, compañeros y materiales de aprendizaje; preferencias ante las tareas, actitudes ante los errores; cooperación con compañeros y profesor.
3. Tomar conciencia de la posibilidad de regular los factores afectivos relacionados con la permeabilidad del ego hacia el desarrollo de la propia capacidad para correr riesgos durante el desarrollo de la actividad del aula.
4. Analizar los papeles que asume cuando realiza tareas dentro del aula o en el “mundo real” y determinar cuáles de ellos pueden amenazar la integridad de su ego.
5. Reconocer en uno mismo las estrategias más eficaces para compensar las dificultades que se pueden dar durante las actividades de interacción oral.
6. Tomar conciencia de la posibilidad de emplear otras estrategias compensatorias durante la realización de actividades de interacción y comprensión oral, propuestas por compañeros, materiales de aprendizaje y profesor.
7. Reflexionar sobre la posibilidad de hacer un uso estratégico de los procedimientos más eficaces para regular la inhibición provocada por sentimientos y reacciones de ansiedad y el bloqueo ante una situación susceptible de comprometer la integridad del ego.
8. Ensayar procedimientos propuestos por los compañeros, profesor y materiales de enseñanza, orientados a desarrollar estrategias para regular los factores que determinan los procesos de aprendizaje y enseñanza que amenazan a la integridad de su ego.
9. Evaluar el grado de influencia que ejerce el autoconcepto en la necesidad de fortalecer las barreras del ego.
10. Reconocer los beneficios relacionados con la preservación de la autoimagen que supone compartir la responsabilidad de una tarea con otros compañeros.

5. SELECCIÓN DE CONTENIDOS DEL PCIC

La relación de objetivos propuesta lleva implícita la interiorización de una serie de contenidos, indispensables para dar sentido al conjunto de la propuesta. Para dar respuesta a la exigencia que se nos plantea, del mismo modo en que procedimos en el transcurso de la definición de los objetivos, nos serviremos del PCIC como referencia para la selección de los contenidos.

En PCIC, los materiales se organizan a partir de diferentes inventarios. Por orden y denominación, el índice de dichos inventarios responde a la siguiente estructura:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

La concreción de los contenidos de la que aquí nos ocupamos se centra en los dos últimos inventarios. La concreción consiste en la selección de los aspectos relevantes para el contexto de aprendizaje, que, aquí limitamos a los aspectos que guardan relación con las variables objeto de nuestro estudio: permeabilidad del ego y con la tolerancia a la ambigüedad. En primer lugar, señalaremos los contenidos del inventario de las Habilidades y actitudes interculturales, que dividiremos en dos apartados respectivamente correspondientes a cada una de nuestras variables y, a continuación, procederemos del mismo modo con el inventario de los Procedimientos y aprendizaje.

5.1 DEL INVENTARIO: HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES

[Nota: la información numérica recogida entre corchetes, hace referencia a su ubicación concreta en el correspondiente inventario del PCIC]

5.1.1. En relación con la permeabilidad del ego

- Identificación de las ventajas y de las limitaciones que implica adoptar la perspectiva de la cultura de origen a la hora de enfrentarse a situaciones interculturales, interpretar hechos o productos culturales, etc. [1.1.1]
- Integración de las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural. [1.1.2]
- Identificación de las causas que posibilitan o impiden a uno mismo o a otras personas la comprensión y el entendimiento de los fenómenos culturales y su aproximación a estos. [1.1.3]
- Identificación de influencias, huellas concretas y aportaciones de otras culturas en determinados aspectos de la cultura de origen (manifestaciones artísticas, préstamos lingüísticos, progreso económico, movimientos migratorios, valores simbólicos, rasgos étnicos, ritos de solidaridad, etc.) [1.1.3]
- Identificación de los aspectos de otras culturas (valores, manifestaciones artísticas, prácticas de la vida cotidiana, etc.) que se perciben como fuente de crecimiento, progreso y enriquecimiento personal (oportunidades de empleo, capacidad de adaptación, refuerzo afectivo, reafirmación personal, etc.) [1.1.4]
- Identificación de los rasgos (valores, comportamientos socioculturales, etc.) de las culturas con las que se entra en contacto que se decide integrar como parte de la propia identidad cultural. [1.1.5]
- Esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con los miembros de otras culturas, etc. [1.2.1]
- Ensayo de los rasgos de comportamiento (saludos, proxémica, etc.), juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto. [1.2.1]

- Esfuerzo por comprender los factores que condicionan la percepción de la realidad (estructuración del tiempo y del espacio, etc.) incluso dentro de la misma cultura. [1.2.2]
- Búsqueda intencionada de otros puntos de vista y percepciones con el fin de revisar las propias interpretaciones de hechos y productos culturales. [1.2.2]
- Apertura progresiva de los márgenes de confianza que se conceden a los miembros de otras culturas (hábitos de trabajo, formas de concebir el tiempo, etc.) [1.2.2]
- Esfuerzo por identificarse, describirse y reconocerse en el transcurso de las vivencias interculturales con un mayor grado de flexibilidad. [1.2.3]
- Superación voluntaria y consciente de la etapa de evolución en la que se encuentra durante el proceso de configuración de su identidad cultural plural (alejamiento de posiciones etnocéntricas, reconocimiento de diferencias culturales, etc.) [1.2.3]
- Reevaluación de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas. [1.2.4]
- Valoración de las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento. [1.2.6]
- Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.). [2.1.4]
- Adaptación al comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa. [3.1.2]
- Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro (mirada, proxemia, uso del silencio...) en contextos interculturales. [3.1.2]
- Explicación del propio comportamiento cuando este se aleja de las expectativas de los participantes. [3.1.2]

- Adopción de la perspectiva cultural de los interlocutores para interpretar comportamientos lingüísticos o no lingüísticos que se alejan de las normas culturales de la propia cultura o para interpretar mensajes que resultan inadecuados en cuanto a las tácticas y estrategias pragmáticas. [3.1.2]
- Identificación de las perspectivas culturales que uno se siente capaz de adoptar en el acercamiento a otras culturas (interacción, interpretación de hechos o productos culturales, etc.). [3.1.3]
- Ajuste de los esquemas mentales previos: ampliación de la perspectiva cultural y de los saberes culturales. [3.1.4]
- Identificación con las emociones y reacciones de otros ante el descubrimiento de comportamientos culturales diversos. [3.2.1]
- Identificación empática para interpretar respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto. [3.2.1]
- Esfuerzo psicológico de inmersión en vivencias interculturales a pesar de las lagunas de conocimiento, ausencia de referentes y emociones negativas que puedan generar. [3.2.3]
- Activación de los sistemas de alerta para neutralizar las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural. [3.2.6]
- Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento de los participantes en el encuentro intercultural (mirada, proxemia, uso del silencio...). [4.1.2]
- Interpretación de los mensajes de los participantes en encuentros interculturales, adoptando su perspectiva cultural (explicación de comportamientos en sus propios términos, previniendo juicios de valor, etc.). [4.1.2].
- Imitación de rasgos de comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa. [4.1.2].

- Identificación de los hechos o circunstancias que favorecen o dificultan que favorecen o dificultan a uno mismo o a otras personas la adaptación a nuevos contextos culturales. [4.1.3]
- Identificación de las perspectivas culturales que uno se siente capaz de adoptar en el transcurso de encuentros culturales. [4.1.3]
- Acercamiento hacia otras manifestaciones culturales desde una visión abierta, flexible y libre de juicios de valor. [4.2.3]

5.1.2. En relación con la tolerancia a la ambigüedad

- Creación de nuevas categorías (diferente concepción del tiempo, nuevos conocimientos sobre la historia, etc.) que permitan predecir o explicar comportamientos socioculturales, valores, manifestaciones artísticas, etc. [1.1.5]
- Reconocimiento expreso de la dificultad que supone comparar realidades diversas y de que algunas de estas no pueden ser comparables. [1.1.5]
- Confianza (autorrefuerzo, representación de una imagen positiva, etc.) en los recursos propios (adquisición de conocimiento sociocultural, control de las emociones, etc.) como medio para sobrellevar las situaciones de incertidumbre que se producen en las diferentes etapas que implica la adquisición de una identidad cultural plural (alejamiento de posturas etnocéntricas, reconocimiento de diferencias y similitudes entre culturas, etc.) [1.2.5]
- Reconocimiento del aumento del grado de tolerancia a la ambigüedad que se adquiere a medida que se progresa en la diversificación de perspectivas culturales. [1.2.5]
- Aceptación de lagunas de comprensión que no se pueden salvar mediante la consulta de fuentes de información a la hora de interpretar fenómenos culturales. [2.2.5]
- Cálculo de los propios recursos para desenvolverse en la interacción: valores, creencias, conocimientos, normas de comportamiento, capacidad de control del

estrés cultural, disposición favorable, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad, etc. [3.1.1]

- Valoración crítica (grado de tolerancia, objetividad, flexibilidad, etc.) de las conductas, reacciones, actitudes, etc. que se manifiestan durante las vivencias interculturales (contacto con personas de otras culturas, interpretación de hechos o productos culturales, etc.) mediante el registro en diarios o cuadernos de aprendizaje, el análisis de los textos propios (orales y escritos), etc. [3.1.3]
- Reconocimiento y aceptación en uno mismo de la dificultad para generar expectativas sobre los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros. [3.2.5]
- Reconocimiento y aceptación en uno mismo de la dificultad para explicar los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros. [3.2.5]
- Confianza en los recursos de uno mismo (conocimiento aprehendido y estrategias) como medio para atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción cultural. [3.2.6]
- Activación de los sistemas de alerta para neutralizar las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural. [3.2.6]
- Aceptación de las dificultades que entraña generar expectativas o explicaciones (incertidumbre predictiva o explicativa) acerca de los comportamientos, conocimientos y actitudes de los participantes en encuentros interculturales. [4.2.5]
- Confianza en los conocimientos aprehendidos y las estrategias desarrolladas como recursos capaces de atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción cultural. [4.2.6]

5.2 DEL INVENTARIO: PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

5.2.1. En relación con la permeabilidad del ego

- Introspección deliberada, desde una óptica retrospectiva, de las propias actuaciones, de las conductas, de las reacciones, etc. [1.1.1].
- Identificación de las causas que facilitan o dificultan alcanzar los objetivos previstos. [1.1.1].
- Modificación de las creencias, tendencias y preferencias que no favorecen el aprendizaje y el uso de la lengua. [1.1.1].
- Refuerzo de las creencias, tendencias y preferencias que favorecen el aprendizaje y el uso de la lengua. [1.1.1].
- Imitación de conductas practicadas por aprendientes y hablantes competentes. [1.1.1].
- Exposición progresiva a las situaciones que generan ansiedad, con el fin de eliminarla. [1.3.2].
- Emisión de señales de que se precisa ayuda. [1.3.2].
- Intercambio de sentimientos relacionados con los miedos y los bloqueos. [1.3.2].
- Búsqueda de apoyo en la mirada de las personas en quienes se tiene más confianza. [1.3.2].
- Reírse de uno mismo. [1.3.3].
- Generación de diversiones productivas. [1.3.3].
- Identificación con los personajes de los relatos a través de un proceso de fusión (compromiso), catarsis (liberación de tensiones emocionales) e internalización (comprensión y temple de los impulsos emocionales a través de la empatía). [1.3.3].
- Emisión de comentarios positivos con el fin de animarse a uno mismo y superar las etapas de aparente bloqueo o dificultad. [1.3.4].

- Intercambio de conocimientos y habilidades. [1.4.1]
- Modelado de comportamientos y actitudes: demostración e imitación. [1.4.1]
- Búsqueda y listado de los aspectos de los miembros del grupo sobre los que se puede aprender. [1.4.1]
- Recopilación de aspectos que definen la propia individualidad y la propia identidad. [1.4.1]
- Situación en la posición del interlocutor con el fin de experimentar sus sensaciones o sentimientos al aprender o usar otras lenguas, interactuar con los miembros de otras culturas, etc. [1.4.1]
- Aceptación y análisis de las críticas ajenas. [1.4.1]
- Modificación de las conductas que dan origen a las críticas. [1.4.1]
- Referencia a comportamientos positivos, halago, descripción del comportamiento que debería ser modificado, propuesta de cambio. [1.4.1]
- Modificación de las conductas que dan origen a las críticas. [1.4.1]
- Descripción sincera, justificada y precisa de las características positivas, habilidades, capacidades, logros, etc. de las otras personas. [1.4.1]
- Control y regulación de las emociones y reacciones propias. [2.1.6]
- Valoración del grado de eficacia de los procedimientos empleados y de las estrategias desarrolladas. [2.3.2]
- Búsqueda o creación de oportunidades en las que practicar lo aprendido o poner en juego las estrategias desarrolladas. [2.4.2]

5.2.2. En relación con la tolerancia a la ambigüedad

- Anticipación de los elementos del *input* sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.). [1.2.1]

- Aplicación de las reglas de composición y derivación para extraer el significado de las unidades léxicas. [1.2.2]
- Clasificación del material lingüístico en unidades de significado. [1.2.2]
- Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas a partir de la observación de fenómenos. [1.2.2]
- Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua. [1.2.2]
- Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua. [1.2.2]
- Uso de la información conocida para prever los resultados. [1.2.2]
- Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema del español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas. [1.2.6]
- Uso de claves no lingüísticas (conocimiento del mundo). [1.2.6]
- Reformulación o resumen de las palabras de otras personas para confirmar la comprensión de lo que intentan transmitir. [1.4.1].

CAPÍTULO III: MUESTRA DE APLICACIÓN PRÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

Como hemos observado y comentado en el desarrollo del análisis de la documentación curricular del Centro, se observa una carencia en lo que a la atención a la dimensión de proceso se refiere, tanto en el syllabus, como en los materiales didácticos. Al mismo tiempo, el análisis del entorno refleja una clara necesidad de atención a determinadas variables pertenecientes a dicha dimensión, entre las que se encuentran la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad.

Según el MCER (2000: 9) «el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**». Asimismo, señala que los usuarios de la lengua ponen en juego dichas competencias en distintos **contextos** y bajo una serie de «**condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos», activando las estrategias necesarias para realizar la tarea que se les encomienda.

En otros términos, en línea con las descripciones del MCER, observamos que el concepto de tarea aglutina todos los aspectos a los que debemos dar cabida en nuestra propuesta, coincidentes con los que enfatiza el MCER.

Por otra parte, añade que «un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en un contexto social» (p. 153). Por lo tanto, la opción más coherente con los factores analizados, es la elección de la Enseñanza mediante tareas, en su doble dimensión como unidad de análisis de los programas y como modelo de secuencia articuladora de la actividad que se desarrolla en el aula y fuera de ella. Esta opción es, por lo demás, la única que permite hacer confluir objetivos de producto y de proceso en el marco de una misma intervención didáctica.

Igualmente, cabe destacar que el MCER pondera el control que los participantes ejercen sobre estas acciones y añade que dicho control es susceptible de reforzar o desarrollar dichas competencias, afirmación sobre la que se alza el objetivo último de la presente memoria.

Con el propósito de ofrecer una respuesta tangible a la problemática definida, nos disponemos a elaborar un esquema de programación mediante tareas que integre el tratamiento de las tres dimensiones del alumno, a modo de muestra de aplicación didáctica para el aula. En el esquema constarán, por tanto, en primer lugar, los objetivos del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo definidos en la fase anterior, que vendrán a confluír con los objetivos del alumno como agente social que ya constaban en el programa elaborado por el Centro.

Establecidos los objetivos, se especificarán los contenidos, el papel del profesor, del alumno y de los materiales y medios de enseñanza, expondremos la secuencia de tareas y propondremos una muestra de procedimientos y herramientas de evaluación.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

2.1. OBJETIVOS DE LA TAREA

Agente social:

- Intercambiar información personal propia (datos personales, lugar de residencia, estudios y profesión) mediante un repertorio limitado de preguntas y respuestas muy sencillas.
- Saludar y despedirse mediante fórmulas muy básicas y frases ensayadas.
- Reconocer y comprender información básica en impresos, fichas, direcciones y correos electrónicos.
- Comprender y responder preguntas sobre información personal en entrevistas personales.

Hablante intercultural:

- Superar y compensar la intolerancia a las lagunas de conocimiento y destreza que se interponen durante las preguntas y respuestas acerca de información básica de carácter personal, empleando de forma reflexiva y estratégica los procedimientos sugeridos por compañeros, profesor y materiales de enseñanza.
- Reflexionar sobre los progresos que experimenta su grado de tolerancia a la ambigüedad a la hora de interpretar productos culturales y de interactuar socialmente, a partir del uso estratégico de procedimientos de compensación sugeridos por los compañeros, el profesor y los materiales de enseñanza.
- Tomar conciencia de las peculiaridades de la cultura meta relativas a las convenciones tangibles y evidentes que siguen los formularios de datos personales a los que se enfrenta con respecto a la información que suelen incluirse en ellos (nombre, apellidos, nacionalidad, profesión, dirección, teléfono, correo electrónico)
- Esforzarse por hacer frente a los eventuales episodios de estrés cultural favorecidos por fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad ante las diferencias existentes entre las propias convenciones sociales y fórmulas que se utilizan en encuentros y saludos y las de los países hispánicos, experimentando con los procedimientos (habilidades y actitudes interculturales) sugeridos por el profesor, los compañeros y los materiales de enseñanza.
- Flexibilizar los sistemas de percepción condicionados por la propia identidad, que se emplean al acercarse a la cultura meta y a otras culturas, ensayando de un modo estratégico procedimientos (habilidades y actitudes interculturales) sugeridos por compañeros, profesor y materiales de enseñanza para la búsqueda de aspectos comunes entre las dos culturas.

Aprendiente autónomo:

- Reconocer en uno mismo las estrategias más eficaces para compensar las dificultades que se pueden dar durante las actividades de interacción oral.
- Identificar y analizar los factores responsables de la impermeabilidad del ego, que repercuten en el desarrollo de las tareas que se realizan en el aula: comprensión de instrucciones y del input proporcionado por profesor, compañeros y materiales de aprendizaje; preferencias ante las tareas, actitudes ante los errores; cooperación con compañeros y profesor.
- Reflexionar sobre la posibilidad de hacer un uso estratégico de los procedimientos más eficaces para regular la inhibición provocada por sentimientos y reacciones de ansiedad y el bloqueo ante una situación susceptible de comprometer la integridad del ego.
- Reconocer los beneficios relacionados con la preservación de la autoimagen que supone compartir la responsabilidad de una tarea con otros compañeros.

En primer lugar, hemos sustituido los aspectos generales que constan en los objetivos del PCIC por los aspectos específicos resultantes de la concreción de los objetivos para el agente social previamente definida por el Instituto Cervantes de Moscú. Gracias a esta concreción, hacemos confluir los objetivos de proceso con los mencionados objetivos de producto en el marco de una programación que integra la interacción de las tres dimensiones del alumno. En segundo lugar, hemos redefinido la concreción propuesta en los objetivos generales a modo de listas de elementos concretos, con el fin de reflejar los elementos que resultan relevantes para el contexto de Moscú. Por último, hemos centrado los objetivos tratados en las variables objeto de análisis, sustituyendo los elementos generales o correspondientes a factores equivalentes por elementos relacionados con la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad. En otro orden de cosas, cabe destacar que en la selección de los objetivos generales, nos hemos centrado principalmente en la fase de aproximación, ponderando la posibilidad de acceder en ciertos casos a la fase de profundización, mientras que la fase de consolidación, que no descartamos totalmente, la consideramos de más difícil acceso. El motivo de esta decisión reside en la dificultad que entraña alcanzar un progreso tal en el transcurso de 60 horas (tiempo de duración estipulado para este curso en el IC de Moscú), teniendo en cuenta, que a tenor de las necesidades que presentan los alumnos y que contempla el análisis del entorno, los alumnos recién

llegados al centro (todos, en el caso del nivel A1) en general parten de cero en relación con los objetivos de proceso.

2.2. CONTENIDOS

2. Gramática:

- Clases de sustantivos [1.1]
- El género y el número de los sustantivos [1.2 y 1.3]
- El género y el número del adjetivo (gentilicios) [2.2 y 2.3]
- El artículo definido [3.1]
- El artículo indefinido [3.2]
- La ausencia de determinación [3.3]
- Los posesivos [5]
- Cuantificadores propios [6.1]
- El pronombre sujeto [7.1.1]
- Valores de se (pronombre reflexivo) [7.1.4]
- Los interrogativos [7.3]
- Adverbios relativos e interrogativos [8.8]
- Adverbios nucleares o de predicado de cantidad [8.2]
- El verbo (presente) [9.1.1].

3. Pronunciación y prosodia:

- Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa [2.2]
- Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa [2.3]
- Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación en los saludos y expresiones de cortesía básica [2.4].

4. Ortografía:

- Letras mayúsculas iniciales [1.4.3]
- Reglas generales de acentuación en interrogativos y exclamativos [2.1]

- Símbolos no alfabetizables [4.3].

5. Funciones:

- Identificar [1.1]
- Pedir información (persona, lugar, nacionalidad, actividad, cantidad) [1.2]
- Dar información (datos personales, lugar) [1.3]
- Confirmar la información previa [1.5]
- Pedir confirmación [1.4]
- Expresar opiniones, actitudes, y conocimientos: pedir valoración [2.3]
- Relacionarse socialmente: saludar [5.1]
- Responder a un saludo [5.2]
- Dirigirse a alguien [5.3]
- Responder a una presentación [5.5]
- Agradecer [5.12]
- Estructurar el discurso: establecer la comunicación y reaccionar [6.1]
- Saludar [6.2.1]
- Responder a un saludo [6.2.2]
- Preguntar por una persona y responder: responder identificándose [6.3.2]
- Despedirse y responder a las despedidas [6.31]

6. Tácticas y estrategias pragmáticas:

- Elipsis del sujeto [1.1.1]
- Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos neutros [1.6.1]
- Los valores modales de la entonación: función modal primaria [2.4]
- Desplazamiento pronominal de la 2ª a la 3ª persona [3.1.1]
- Atenuación del acto amenazador mediante formas rituales [3.1.2]

7. Géneros discursivos y productos textuales:

- Géneros de transmisión oral (conversaciones cara a cara) y géneros de transmisión escrita (formularios) [1.1].

8. Nociones generales:

- **Cuantitativas:** cantidad numérica [2.1], proporción (grado) [2.5]
- **Espaciales:** localización [3.1], origen [3.8]
- **Temporales:** referencias generales [4.1], aspectos de desarrollo (repetición) [4.3.10]
- **Cualitativas:** edad [5.13]. Evaluativas: corrección [6.8]
- **Mentales:** expresión verbal [7.2].

9. Nociones específicas:

- Identidad personal: datos personales [3.1]
- Lenguaje de aula [6.7]
- Trabajo: profesiones y cargos [7.1]
- Actividad laboral [7.3]
- Información y medios de comunicación: teléfono [9.3]
- Servicios: servicio postal [11.1]. Geografía y naturaleza: geografía [20.2].

10. Referentes culturales:

- Personalidades de la cultura, la ciencia y el deporte de proyección internacional [2.2].

11. Saberes y comportamientos socioculturales:

- Identificación personal: nombres y apellidos [1.1.1]
- Documentos de identificación: datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal [1.1.2]
- Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos [2.1.1.]
- Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos, en lugares y espacios públicos [2.1.5].

12. Habilidades y actitudes interculturales:

- Identificación de las ventajas y de las limitaciones que implica adoptar la perspectiva de la cultura de origen a la hora de enfrentarse a situaciones interculturales, interpretar hechos o productos culturales, etc. [1.1.1]

- Identificación de los rasgos (valores, comportamientos socioculturales, etc.) de las culturas con las que se entra en contacto que se decide integrar como parte de la propia identidad cultural. [1.1.5]
- Esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con los miembros de otras culturas, etc. [1.2]
- Esfuerzo por identificarse, describirse y reconocerse en el transcurso de las vivencias interculturales con un mayor grado de flexibilidad. [1.2.3]
- Superación voluntaria y consciente de la etapa de evolución en la que se encuentra durante el proceso de configuración de su identidad cultural plural (alejamiento de posiciones etnocéntricas, reconocimiento de diferencias culturales, etc.) [1.2.3]
- Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.). [2.1.4]
- Adaptación al comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa. [3.1.2]
- Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro (mirada, proxemia, uso del silencio...) en contextos interculturales. [3.1.2]
- Identificación empática para interpretar respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto. [3.2.1]
- Activación de los sistemas de alerta para neutralizar las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural. [3.2.6]
- Imitación de rasgos de comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa. [4.1.2]
- Aceptación de lagunas de comprensión que no se pueden salvar mediante la consulta de fuentes de información a la hora de interpretar fenómenos culturales. [2.2.5]
- Cálculo de los propios recursos para desenvolverse en la interacción: valores, creencias, conocimientos, normas de comportamiento, capacidad de control del estrés cultural, disposición favorable, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad, etc. [3.1.1]
- Reconocimiento y aceptación en uno mismo de la dificultad para generar expectativas sobre los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros. [3.2.5]
- Confianza en los recursos de uno mismo (conocimiento aprehendido y estrategias) como medio para atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción cultural. [3.2.6]

- Aceptación de las dificultades que entraña generar expectativas o explicaciones (incertidumbre predictiva o explicativa) acerca de los comportamientos, conocimientos y actitudes de los participantes en encuentros interculturales. [4.2.5]
- Confianza en los conocimientos aprehendidos y las estrategias desarrolladas como recursos capaces de atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción cultural. [4.2.6].

13. Procedimientos de aprendizaje:

- Introspección deliberada, desde una óptica retrospectiva, de las propias actuaciones, de las conductas, de las reacciones, etc. [1.1.1]
- Imitación de conductas practicadas por aprendientes y hablantes competentes. [1.1.1]
- Intercambio de sentimientos relacionados con los miedos y los bloqueos. [1.3.2]
- Identificación con los personajes de los relatos a través de un proceso de fusión (compromiso), catarsis (liberación de tensiones emocionales) e internalización (comprensión y temple de los impulsos emocionales a través de la empatía). [1.3.2]
- Emisión de comentarios positivos con el fin de animarse a uno mismo y superar las etapas de aparente bloqueo o dificultad. [1.3.4]
- Modelado de comportamientos y actitudes: demostración e imitación. [1.4.1]
- Situación en la posición del interlocutor con el fin de experimentar sus sensaciones o sentimientos al aprender o usar otras lenguas, interactuar con los miembros de otras culturas, etc. [1.4.1]
- Descripción sincera, justificada y precisa de las características positivas, habilidades, capacidades, logros, etc. de las otras personas. [1.4.1]
- Anticipación de los elementos del input sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.). [1.2.1]
- Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua. [1.2.2]
- Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua. [1.2.2]
- Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema del español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas. [1.2.6]
- Uso de claves no lingüísticas (conocimiento del mundo). [1.2.6]
- Reformulación o resumen de las palabras de otras personas para confirmar la comprensión de lo que intentan transmitir. [1.4.1].

En este apartado, basándonos en los contenidos del PCIC, presentamos una selección y asimilación de los contenidos susceptibles de tener cabida en nuestra muestra de unidad didáctica.

El criterio de selección utilizado para dichos contenidos atiende a varios factores:

Por una parte, hemos valorado de cada contenido el grado de aplicación al tratamiento de las variables, seleccionando los que ofrecían una atención más directamente relacionada con alguna de ellas. A continuación, hemos calibrado dicha selección con el objetivo de uniformar en cantidad los contenidos que atendían a una y otra variable.

A continuación, de todos los contenidos resultantes de la primera selección general (referente a las variables) hemos considerado cuáles necesita el alumno para la consecución de los objetivos de producto y de proceso planteados en el apartado anterior. Posteriormente, hemos seleccionado en la misma proporción contenidos relacionados con cada uno de los tres perfiles, de un lado, y con las dos variables objeto de análisis, del otro.

En cuanto al grado de dificultad de objetivos y contenidos, cabe añadir que, para esta decisión, hemos estimado el momento del curso en el que se enmarcaría nuestra unidad didáctica, concluyendo, en función de la propuesta de progresión de los contenidos del IC de Moscú, que se ubicaría dentro de las primeras 20 horas del curso. Este dato nos insta a moderar el grado de exigencia de cara al alumno en lo que a la consecución de los objetivos se refiere. Por este motivo, hemos decidido seleccionar objetivos alcanzables por todos los estudiantes, es decir, objetivos de proceso pertenecientes a la fase de aproximación y contenidos asimilables en consonancia con dichos objetivos.

2.3. PAPEL DEL PROFESOR

La programación atribuye al profesor un doble papel. Por un lado deberá estructurar, organizar y gestionar la secuencia e instruir y evaluar a los alumnos en el

desarrollo de la misma. Es preciso tener en cuenta que, en la fase en la que se sitúan los objetivos de aprendizaje y enseñanza, todavía no se ha producido la transferencia de papeles que se corresponde con la fase de consolidación. En la aproximación y profundización, el profesor presenta el uso de procedimientos y promueve su práctica, con el fin de que los alumnos lleguen a desarrollar estrategias de aprendizaje y uso de la lengua. Es decir, el profesor, debe tender a difuminar la focalización presente sobre su figura, con el propósito de que sus alumnos comprueben que son capaces de resolver la tarea por sí mismos, mediante la aplicación de estrategias y la utilización de otras fuentes de consultas (compañeros, diccionarios, etc.). En la relación con los alumnos, el docente deberá atender a la dimensión afectiva del alumno que entra en juego en el desarrollo del acto de aprendizaje, manifestando interés en las intervenciones de sus alumnos, incluso si estas versan sobre su vida privada, a la vez que insta a los compañeros a experimentar y manifestar el mismo interés por los compañeros y animar a estos a expresar del mismo modo aquello que quieran expresar. De este modo, se generará una atmósfera afectiva positiva y distendida, facilitadora de la asunción de riesgos por parte de los alumnos, a la vez que promotora de sentimientos de motivación y cohesión grupal, necesarios para la efectividad del aprendizaje (Estaire, 2009).

2.4. PAPELES DE LOS ALUMNOS

Los alumnos, cuya participación debe ser en todo momento activa y colaborativa, constituirán el centro de la propuesta, asumiendo el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ellos deberán negociar, en la medida de lo posible, la elección de la tarea final (o de modificaciones a la propuesta para centrarla en un tema más afín a sus intereses). Asimismo, deberán implicarse en la fijación de los objetivos que deben alcanzar y los contenidos que deben manejar e integrar, para familiarizarse con ellos y en el transcurso de la unidad, tomar conciencia y responsabilizarse de su progreso observable en la progresiva consecución de objetivos; todo ello, en aras del desarrollo de una mayor autonomía del aprendizaje. Por último, además de concienciarse de la importancia de las diferentes dinámicas y aportar materiales, deberán participar de forma activa en la evaluación de la unidad didáctica,

para adaptarla a sus necesidades y, a su vez, implicarse en la autoevaluación de su progreso (Estaire, 2009).

2.5. PAPELES DE LOS MATERIALES Y MEDIOS DE ENSEÑANZA

En primer lugar, el material didáctico servirá de recurso para algunas tareas, especialmente las de apoyo lingüístico. También se añadirán a estos materiales, otros materiales de propia creación (en nuestro caso, por ejemplo, las tarjetas de visita). Estos últimos se concebirán de tal modo que respondan a las necesidades comunicativas que requiera la tarea en cuestión, mientras que las actividades propuestas por el manual deberán ser adaptadas en cuanto al planteamiento para que cumplan la finalidad que queramos obtener de ellas. En cuanto a los materiales didácticos, se contempla la posibilidad de recurrir a otras publicaciones que sigan una metodología mediante tareas (o no), siempre que satisfagan las necesidades de la tarea en cuestión. En este sentido, más allá del trabajo formal, la combinación de diferentes materiales resultará de gran ayuda en la integración equilibrada de la práctica de todas las actividades comunicativas de la lengua.

El medio de enseñanza para el que está elaborada nuestra propuesta es un aula. No obstante, el contexto específico de Moscú cuenta con un espacio facilitador de la interacción entre varios compañeros o en gran grupo, posibilitando la variación de dinámicas. También se valorará el uso de las paredes del aula (o incluso del pasillo) como medio para exponer las producciones de los alumnos o las frases de comunicación más comunes, murales culturales relacionados con el mundo hispánico, mapas, etc. (Estaire, 2009).

2.6. SECUENCIA MEDIANTE TAREAS

| | |
|--|---|
| Tarea de comunicación: motivación al tema de la tarea final. (Presentación de la tarea final) | Se presentan fotos de un campo de trabajo y los estudiantes tienen que adivinar de qué se trata. Les ofrecemos opciones de respuesta que puedan comprender mediante estrategias y conocimientos previos (del mundo y lingüísticos). |
| <u>FASE 1:</u> | |
| Actividad de comunicación: Saludos y despedidas. | Presentamos fórmulas básicas (en vídeo), deben asociar la imagen al exponente correspondiente. Después, los estudiantes dramatizan saludos y despedidas y los compañeros adivinan qué exponente están interpretando. |
| Actividad de apoyo lingüístico: fórmulas básicas para saludar, despedirse en español | |
| Actividad de comunicación: Hola, ¿cómo te llamas? | Ofrecemos el input (preguntar y dar información sobre el nombre y apellido). |
| Actividad de apoyo lingüístico: Nombres y apellidos. | Para facilitar la distinción entre nombres y apellidos, utilizamos personajes famosos del mundo hispánico, para discriminar nombres y apellidos. |
| Actividad de comunicación: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? | Práctica para preguntar y dar información sobre el nombre y apellido propio. Input sobre lugar de nacionalidades. |
| Actividad de apoyo lingüístico: nacionalidades (género y número de adjetivos) | Relacionar países y nacionalidades. Inducción de la morfología del adjetivo. |
| Actividad de comunicación: ¿cuántas palabras conoces del español? | Expresar el número de palabras que conocen en español, ayudándose de una tabla de números. |
| Actividad de apoyo: los números | Sistematización de los números en español. Del 1 al 20. |

| | |
|--|--|
| Actividad de comunicación: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Cuántos años tienes? | Repaso de lo anterior y práctica de los números mediante la expresión de la edad. |
| Actividad de comunicación: Dirección, teléfono y profesión | Contextualización y presentación de contenidos: mediante la observación de las tarjetas de visita de los monitores del campo de trabajo) |
| Actividad de apoyo lingüístico sobre el léxico para indicar la dirección. | Identificar el léxico en el texto e inducir su significado. |
| Actividad de comunicación ¿A qué te dedicas? | Input de preguntas y respuestas sobre la profesión. Sondeo de sus conocimientos previos. |
| Actividad de apoyo: profesiones. | Reflexión sobre las profesiones de los alumnos. |
| <u>Tarea intermedia:</u> Crear tu propia tarjeta de visita. | Puesta en práctica de todo lo anterior. |
| Actividad de comunicación: ¿Qué lenguas hablas? | Input de pregunta y respuesta sobre las lenguas que conocen. |
| Actividad de apoyo: denominación de lenguas y adverbios de cantidad. | Inducción del léxico necesario para expresar las lenguas que hablan y los adverbios de cantidad: práctica de forma combinada. |
| Actividad de comunicación: Modelo de formulario de inscripción. | Preguntas de comprensión sobre las informaciones que contiene |
| <u>Tarea intermedia:</u> Complimentar el formulario. | Práctica de todo lo anterior. |
| <u>EASE 2:</u> | |
| Actividad de apoyo: interrogación y enunciación. | Inducción de entonación y marcas de los enunciados interrogativos y enunciativos. |
| Actividad de comunicación: conversaciones entre recepcionistas y usuarios, formal e informal. | Preguntas de comprensión. |

| | |
|--|--|
| Actividad de apoyo: Reflexionar sobre la información que falta. | Completar aquello que no han comprendido mediante un proceso de inferencia contextual y la activación de estrategias y conocimientos previos. Evaluación cooperativa de los resultados y las sensaciones experimentadas. |
| Actividad de apoyo lingüístico: pedir información personal: formal e informal. | Relacionar las preguntas correspondientes con cada información. Diferenciar entre tú y usted. |
| Actividad de comunicación: Presenciar entrevistas personales con personas de diferentes nacionalidades. | Preguntas de comprensión centradas en el significado. |
| Actividad de apoyo: reflexionar sobre los aspectos extralingüísticos. | Segundo visionado. Preguntas centradas en los rasgos extralingüísticos. Comparar entre los propios del español y los de los hablantes extranjeros. |
| <u>Tarea intermedia:</u> Entrevista personal interpretando a un hablante de otro país. | Poner en práctica lo anterior. |
| Actividad de apoyo: Reflexión sobre las consecuencias afectivas derivadas de esta dramatización. | Reflexión e intercambio de sensaciones derivadas de la experiencia de dramatización. |
| Actividad de apoyo: Reflexión sobre los aspectos extralingüísticos propios y comparación con los del español. | Identificar los rasgos propios (que han observado a lo largo de toda la unidad en sus compañeros) y comparar con los de los españoles. |
| <u>Tarea final:</u> Cumplimentación del formulario y entrevista personal con compañeros y recepcionista. | Práctica significativa de todo lo anterior, esta vez desde su propia perspectiva. |

2.7. EVALUACIÓN

Los procedimientos y herramientas de evaluación son los siguientes:

- Incluir en el Dossier del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) una grabación de la entrevista.

- Cumplimentación de una ficha de seguimiento en la que consta una relación de los objetivos, a lo largo de la secuencia deben ir marcando los objetivos alcanzados y especificar al lado (en un espacio en blanco dedicado a tal fin) en qué actividad han sido capaces de alcanzar el objetivo correspondiente.
- Cuestionario de una ficha general de unidad en la que deben responder a las siguientes preguntas: ¿Qué soy capaz de hacer después de esta unidad?, ¿qué necesito repasar?, ¿qué es lo que más me ha gustado? y ¿lo que menos?. Por otra parte deberán realizar una autovaloración numérica (de 0 a 10) que compute a modo orientativo la combinación de su esfuerzo y su grado de logro en la consecución de la tarea.

En lo que se refiere a la evaluación de los objetivos de proceso, las evaluaciones serán las siguientes:

Para la permeabilidad del ego, a partir del visionado de los diferentes vídeos, entre todos los alumnos, se entregarán premios a los mejores actores, a partir de un cuestionario anónimo que evaluará el grado de permeabilidad mostrado ante los rasgos de expresión de los hablantes interpretados.

Además, de la entrega de premios, en parejas, realizarán una entrevista al compañero con el fin de averiguar los sentimientos y reacciones experimentados durante la asimilación de los rasgos ajenos a la propia identidad de cara a la dramatización. La plantilla de la entrevista consistirá en un cuestionario que plantee preguntas de selección múltiple. Después se llevará a cabo una puesta en común con el propósito de buscar coincidencias entre los miembros del grupo.

Para evaluar el grado de desarrollo de evolución de la tolerancia a la ambigüedad se ofrece la elaboración de un diario donde incluyen reflexión posterior a cada sesión donde deban reflejar sus reflexiones (en ruso) sobre su modo de reaccionar ante los elementos ambiguos que se han manifestado durante la sesión (lagunas de significado, dificultad para asimilar una información a los esquemas propios, rechazo ante la información no estructurada y otros rasgos relacionados con la falta de sistema) y la medida en que sus estrategias le han ayudado para solventar los problemas encontrados. Al final de la unidad, el alumno deberá realizarse una lectura correlativa de cada ficha diaria y en una última ficha escribirá la reflexión sobre su evolución.

CONCLUSIONES

- 1) Las variables afectivas y cognitivas que determinan los procesos de aprendizaje y uso de la lengua requieren un tratamiento específico en toda intervención didáctica que se fundamente en una enseñanza centrada en el alumno. El tratamiento didáctico de las mencionadas variables debe reflejarse en los objetivos y contenidos del currículo, en sus diferentes niveles de concreción.
- 2) La consideración de las variables cognitiva y afectiva, como parte del proceso de aprendizaje, debe realizarse en virtud de las características del contexto de aprendizaje y enseñanza.
- 3) En el plano de la atención a la dimensión del proceso de aprendizaje, resulta imprescindible la atención a dos variables: la permeabilidad del ego y la tolerancia a la ambigüedad.
- 4) Los objetivos y los contenidos de proceso y de producto deben integrarse en el programa de aprendizaje y enseñanza.
- 5) La tolerancia a la ambigüedad y de la permeabilidad del ego influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje, hasta el punto de determinar el progreso o la ralentización del mismo. Dichas variables nunca actúan de forma aislada, sino que se presentan en constante interacción con otros factores más o menos afines a ellas.
- 6) En la dimensión metodológica, el enfoque de la enseñanza mediante tareas representa actualmente la opción más idónea para hacer confluir, mediante la integración armoniosa de los tres perfiles del alumno del PCIC, la dimensión del proceso (hablante intercultural y aprendiente autónomo) con la dimensión de producto (agente social).
- 7) Existe una estrecha relación entre el grado de desarrollo de las variables objeto de análisis y el desarrollo de la competencia intercultural.
- 8) Las impresiones negativas que el aprendiente pueda obtener de las situaciones interculturales a las que se expone (choque cultural, malentendidos, etc.) producen efectos negativos en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua (desde la amenaza de su autoconcepto, hasta su percepción de la cultura-meta por un posible refuerzo

de los estereotipos, por ejemplo). Dichas reacciones pueden actuar en detrimento de la motivación del mismo de cara al aprendizaje de la lengua y su cultura o incluso producir inhibición.

- 9) Los aprendientes que acumulan experiencias de aprendizaje en contextos en los que está implícita la atención a las variables objeto de análisis presentan progresos a lo largo del currículo, que se pueden apreciar de forma intuitiva. Es preciso que esta atención se haga explícita en la documentación curricular, con el fin de llegar a realizar la intervención de forma sistemática.
- 10) La solución planteada en el presente trabajo —fundamentada en la Enseñanza mediante tareas—, claramente merecería ser objeto de una nueva investigación, en este caso, de carácter psicométrico, en la que fuera posible contrastar los resultados de la evaluación entre grupos que constituyan objeto de esta intervención didáctica y de grupos de control.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, J.M. Y ZANÓN, J. (1999): «Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes» en J. ZANÓN (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

ALONSO CORTÉS, T. (2008): *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Memoria de Máster. Disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/TeresaAlonso/Memoria.pdf>
[20/04/2009].

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.

BYRAM, M. Y ZÁRATE, G. (1997): «Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence» en M. BYRAM, G. ZÁRATE Y G. NEUNER: *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg. Consejo de Europa.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2006): *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares: los IES de la ciudad de León*. Disponible en:
<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/cabanass.html> [08/03/2009].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
[20/10/2009].

DINGUES, N.G. (1983): «Intercultural competence» en D. LANDIS Y R. BRISLIN (eds). *Handbook of intercultural training: Issues in the theory and design*, 1. Nueva York. Pergamon Press.

- ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid. Edinumen.
- FEEZ, S. (1998): *Text-Based Syllabus Design*. Sydney. National Center for English Teaching and Research.
- GARCÍA-ROMEU, J. (2006): *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf [28/07/2009].
- GIOVANNINI, A. [et al.] (2000): *Profesor en acción I: El proceso de aprendizaje*. Madrid. Edelsa.
- GUIORA, A. Z. (1972): «Construct validity and transpositional research: toward an empirical of psychoanalytic concepts». *Comprehensive Psychiatry*. Disponible en: http://www.geocities.com/coolsla_2000/ego.htm [02/11/2008].
- HOWARD, G. (2005): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2004-2006): “Análisis del entorno de Moscú”. Instituto Cervantes de Moscú. Documento interno.
- INSTITUTO CERVANTES (2008-2009): “Objetivos A1 Acceso Moscú”. Instituto Cervantes de Moscú. Documento interno.
- KNOWLES, L. (1982): *Teaching and reading*. Londres. National Council on Industrial Language Training.

- LLORIÁN GONZÁLEZ, S. (obra no publicada): *El análisis de necesidades para el diseño de cursos de E/LE/ en el marco de un enfoque centrado en el alumno*. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- LLORIÁN, S. GIL, M. CASTRO, E. (1997): «Confección de instrumentos para el análisis de necesidades destinado al diseño de cursos con fines específicos». *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, 523, 534. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf
- MELERO ABADÍA, P. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa». En J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- NUNAN, D. (1991): *The learner-centred curriculum : a study in second language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. Y EHRMAN, M. (1993): «Second language research on individual differences», en *Annual Review Of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- OLIVERAS, À (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid. Edinumen.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid. ArcoLibros.
- RICHARDS, J.C. (2001): *Curriculum development in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

- RICHARDS, J.C. Y LOCKHART, C. (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (2001): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach in language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- TUDOR, I. (1996): *Learner – Centredness as Language Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- VILÀ BAÑOS, R. (2005): *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral dirigida por Julia Victoria Espín López, Margarita Bartolomé Pina. Universitat de Barcelona.
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge. Cambridge University Press.